

30516

12.2

DIYDAKTYKA-PRAKTYKA



CZAS PRZEMIAN ◀▶ CZAS WYZWAŃ

**ROLA BIBLIOTEK I OŚRODKÓW INFORMACJI W PROCESIE
KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA**

Fundacja
Orange



Polish Librarians Association
SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE

**A TIME OF CHANGE –
A TIME OF CHALLENGE**

**The libraries' and information center's role
in developing modern competencies**

Edited by
Justyna JASIEWICZ and Elżbieta Barbara ZYBERT

The project in cooperation with the Orange Foundation in Poland



Warsaw 2014

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

CZAS PRZEMIAN – CZAS WYZWAŃ

Rola bibliotek i ośrodków informacji w procesie kształtowania kompetencji współczesnego człowieka

Praca zbiorowa pod redakcją
Justyny JASIEWICZ i Elżbiety Barbary ZYBERT

Projekt realizowany we współpracy z Fundacją Orange



Warszawa 2014

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej
<< NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA >>

Jacek WOJCIECHOWSKI (przewodniczący), Stanisław CZAJKA, Artur JAZDON,
Dariusz KOREDCZUK, Dariusz KUŹMINA, Mieczysław MURASZKIEWICZ,
Janusz NOWICKI (sekretarz), Maria PRÓCHNICKA, Michał ROGOŹ, Barbara SOSIŃSKA-
-KALATA, Elżbieta STEFAŃCZYK, Remigiusz SAPA, Anna TOKARSKA, Janusz TONDEL

**Projekt realizowany przy wsparciu Fundacji Orange, we współpracy
z Instytutem Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego**

Recenzenci
dr hab. Mariola ANTCZAK, prof. UŁ
dr hab. Grażyna WRONA, prof. UP

Projekt okładki
Tomasz KASPERCZYK

Redakcja techniczna i korekta
Anna LIS

Korekta wersji elektronicznej
Marta LACH

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
ISBN 978-83-64203-22-0
ISBN 978-83-64203-23-7 – wersja elektroniczna EPUB
ISBN 978-83-64203-25-1 – wersja elektroniczna Mobi Pocket

CIP – Biblioteka Narodowa

Czas przemian - czas wyzwań : rola bibliotek i
ośrodków informacji w procesie kształtowania
kompetencji współczesnego człowieka : praca
zbiorowa / pod red. Justyny Jasiewicz i Elżbiety
Barbary Zybert ; Stowarzyszenie Bibliotekarzy
Polskich. - Warszawa : Wydawnictwo SBP, 2014. -
(Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; 152)



30516 na 2

Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
00-335 Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7 tel. (22) 827-52-96
www.sbp.pl; wydawnictwo@sbp.pl, biuro@sbp.pl
Warszawa 2014. Wyd. I. Ark. wyd. 20,0. Ark. druk. 23
Łamanie: Robert LIS
Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny PRIMUM s.c.,
Kozerki, ul. Marsa 20, 05-825 Grodzisk Mazowiecki

SPIS TREŚCI

Wstęp (Elżbieta Barbara Zybert)	9
Kilka słów od partnera konferencji (Jadwiga Czartoryska)	17

I. Kompetencje informacyjne w kontekście bibliologii i informatologii

Skąd się biorą cyfrowi humaniści? – nowe technologie w projektach społecznych (Ewa Krupa, Daria Drabik)	21
Czwarty paradygmat (Bruno Jacobfeuerborn, Mieczysław Muraszkiwicz) ..	33
Kompetencje człowieka w ujęciu informatologicznym (Remigiusz Sapa)	49
Knowledge communication – essential skill for workplace literacy (Anke Wittich)	69

II. Kompetencje informacyjne w praktyce bibliotecznej

Formy i metody pracy z młodzieżą w bibliotekach publicznych (Dorota Grabowska)	83
Edukacja informatyczna w kontakcie z bibliotecznym OPAC-iem (Dariusz Grygowski)	103
„Latarnicy” w społeczności lokalnej na przykładzie Kiełczowa w województwie dolnośląskim – kształcenie kompetencji informacyjnych osób 50+ (Emilia Klich)	130
Biblioteka publiczna jako przestrzeń nieformalnej edukacji obywatelskiej i kształtowania wspólnotowych postaw (Filip Pazderski)	144
Biblioteka jako miejsce spotkania z « <i>Innym</i> » (Beata Płuciniczak)	177
Kształtowanie kompetencji mediacyjnych na przykładzie działalności miejskiej mediateki publicznej Marguerite Yourcenar w Paryżu (Iwona H. Pugacewicz)	185
Udział biblioteki publicznej w edukacji medialnej obywateli (Agata Walczak-Niewiadomska)	208

Książka elektroniczna w bibliotece (Jacek Włodarski)	224
Organizacja czasu wolnego młodzieży szkolnej w kontekście kompetencji czytelniczych i kontaktu z literaturą (Maja Wojciechowska)	234
Biblioteki dla dzieci i ich deklaracje misji (Michał Zając)	243

III. Kompetencje informacyjne w różnych obszarach aktywności

Badanie publicznych portali i serwisów internetowych w celu wskazania najlepszych praktyk w zakresie dostarczania informacji o zdrowiu i leczeniu – wstępne wyniki badań (Ewa Dobrogowska-Schlebusch, Barbara Niedźwiedzka, Maja Nowak-Bończa)	257
Informacja zdrowotna jako wynik interakcji społecznych (Justyna Jasiewicz)	274
Informacja zdrowotna – czy tego właśnie szukamy w sieci? (Małgorzata Kisilowska)	293
Integracja nauki polskiej w kontekście wykorzystania informacyjno- społecznościowego portalu internetowego Academicon.pl (Robert Kryński, Grzegorz Gmiterek)	305
Kompetencje informacyjne – ważna składowa kompetencji zdrowotnych (Barbara Niedźwiedzka)	326
Kompetencje zdrowotne (<i>health literacy</i>) i ich znaczenie dla zdrowia (Zofia Słońska)	339
Doktoranci – mistrzowie czy zwykli studenci? Kompetencje informacyjne niezbędne studentom trzeciego stopnia (Zuza Wiorogórska)	354

CONTENTS

Introduction (Elżbieta Barbara Zybert)	9
Foreword from the Conference Partner (Jadwiga Czartoryska)	17
I. Information literacy in bibliology and information science contexts	
Digital humanists – where do they come from? New technologies in social projects (Ewa Krupa, Daria Drabik)	21
The fourth paradigm (Bruno Jacobfeuerborn, Mieczysław Muraszkiewicz) ..	33
Human competencies – the information science perspective (Remigiusz Sapa)	49
Knowledge communication – an essential skill for workplace literacy (Anke Wittich)	69
II. Information literacy in library practice	
Working with the youth – forms and methods in public libraries (Dorota Grabowska)	83
ICT education in contact with library OPACs (Dariusz Grygrowski)	103
The “Lighters” in local communities – the Kiełczów in Dolnośląskie region case – developing information competencies of 50+ patrons (Emilia Klich)	130
A public library as a space of informal citizen education and development of pro-community attitudes (Filip Pazderski)	144
A library as a place of meeting <i>the Other</i> (Beata Płuciniczak)	177
Developing media competencies in the Médiathèque Marguerite Yourcenar in Paris (Iwona H. Pugacewicz)	185
A public library’s participation in media education (Agata Walczak-Niewiadomska)	208
An e-book in a library (Jacek Włodarski)	224

A school youth's free time vs. reading competencies and reading literature (Maja Wojciechowska)	234
Children libraries and their mission declarations (Michał Zając)	243
III. Information literacy in different areas of activity	
The survey of public Internet portals and services aiming at finding the best practices in offering health information – first results (Ewa Dobrogowska-Schlebusch, Barbara Niedźwiedzka, Maja Nowak-Bończa)	257
Health information as an effect of social interactions (Justyna Jasiewicz)	274
Health information – is that what we search the Web for? (Małgorzata Kisilowska)	293
Integration of the Polish science regarding utilization of social and information Internet portal Academicon.pl (Robert Kryński, Grzegorz Gmiterek)	305
Information literacy as a significant element of health literacy (Barbara Niedźwiedzka)	326
Health literacy and its meaning for the health (Zofia Słońska)	339
Ph.D. students – masters or apprentices? Information literacy indispensable in Ph.D. education (Zuza Wiorogórska)	354

WSTĘP

Wiek XXI, nazywany wiekiem społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego w sposób szczególny uwypukla to, co jest niezbędne, aby to społeczeństwo powstało, co jest potrzebne aby dobrze się rozwijało, jakie priorytety powinny być nakreślone na poziomie narodowym, aby można było urzeczywistnić plany z tym związane. Te priorytety zawierające się w typie otoczenia wokół instytucji budujących to społeczeństwo, m.in. w kulturze narodowej, wydają się być podstawowe. Wszak od zestawu wartości składających się na kulturę narodową, a więc stosunku do wiedzy, nauki, systemu kształcenia a także od bibliotek i ośrodków informacji, będących źródłem i pośrednikiem w docieraniu do informacji i wiedzy, będzie zależało, czy wszyscy obywatele będą w pełni, i na miarę swoich możliwości, korzystali z tego, co obiecuje społeczeństwo informacyjne.

Spółeczeństwo informacyjne, ze swoimi wręcz nieograniczonymi zasobami informacji, które każdego dnia są poszerzane o kolejne dane, nie ma charakteru statycznego lecz dynamiczny. Jest ciągłą zmianą, tworzącą realia rynku i gospodarki. Sukces w prowadzeniu biznesu, czy każdego innego przedsięwzięcia, polega na dostosowywaniu się do zmiany i jej wyprzedzaniu¹. Jednocześnie przeobrażenia cywilizacyjne, naukowe, kulturalne i techniczne, powstawanie nowych technologii komunikacyjnych wywołują zmiany w otoczeniu informacyjnym i oznaczają coraz większy wpływ na życie ludzi w każdym obszarze ich egzystencji. W chwili obecnej trudno wyobrazić sobie dziedzinę życia bez dostępu do sieci komputerowych².

¹ Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, *Kompetencje zawodowe*. [online], [dostęp: 3.04.2014]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.biurokarier.umk.pl/kompetencje-zawodowe>.

² K. Borawska-Kalbarczyk: *Internet jako miejsce uczenia się a kompetencje informacyjne uczniów*. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.up.krakow.pl/kttime/ref2005/borawska.pdf>.

Także w bibliotekarstwie nie sposób nie dostrzec ułatwień zaistniałych w wyniku ich wdrożeń, zwłaszcza, że informacja i wiedza w XXI w. zyskują pozycję bogactwa strategicznego, podobnie jak energia, zasoby naturalne i organizacja produkcji w przypadku społeczeństwa przemysłowego³, a szeroki dostęp do nich jest równoznaczny z posiadaniem władzy. Stanowią również istotny czynnik rozwoju kulturalnego i społecznego⁴. Usprawnienie procesu tworzenia, przetwarzania i przepływu informacji jest najważniejszym wyznacznikiem rozwoju globalnego społeczeństwa⁵.

Tym samym wykształcenie i kompetencje, w tym także kompetencje informacyjne, ludzi stają się najważniejszymi wartościami współczesnej cywilizacji informacyjnej⁶. Braki w tym zakresie wpływają na wykluczenie ze społeczeństwa i, jak zauważa Hanna Batorowska, przypisanie do grupy konsumptariatu (proletariatu informacyjnego) nienadążającego za rozwojem współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, z drugiej strony mogą pojawić się inne grupy – np. digitariat (którymi są wykwalifikowani specjaliści z zakresu technik informacyjnych) lub cogitariat (osoby sprawnie korzystające z technologii informacyjno-komunikacyjnych) będące grupami społecznie uprzywilejowanymi⁷.

Jednym ze sposobów przeciwdziałania wykluczeniu i stworzeniu warunków do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy/informacyjnym jest wyposażanie obywateli, już od najmłodszych lat, w umiejętności wyszukiwania, gromadzenia, selekcji i analizy informacji, sprawnego korzystania z bogactwa zasobów informacyjnych znajdujących się w bibliotekach, ośrodkach informacji czy udostępnianych przez różnego rodzaju media.

Podkreśla się, że we współczesnym świecie gwałtownych zmian technologicznych znaczenie tych umiejętności, kompetencji informacyjnych, nieustannie wzrasta i jest niepodważalne.

³ R. Pachociński: *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa 1999 s. 11. Cyt. za: K. Borawska-Kalbarczyk: dz. cyt. <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/borawska.pdf>.

⁴ J. Gajda: *Media w edukacji*. Kraków 2003, s. 136. Cyt. za: K. Borawska-Kalbarczyk: dz. cyt. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/borawska.pdf>.

⁵ K. Borawska-Kalbarczyk: *Internet jako miejsce uczenia...* dz. cyt.

⁶ Tamże.

⁷ H. Batorowska, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej. Rozważania o dojrzałości informacyjnej*. Warszawa 2013, s. 15.

Kompetencje informacyjne, określane też jako *information literacy*, sięgające swoją genezą lat 70. XX wieku, uznawane są obecnie za jedną z kluczowych umiejętności XXI wieku. Oznaczają zestaw umiejętności związanych ze zdobywaniem informacji, wiedzę o tym, jak rozpoznać potrzeby informacyjne, jak znaleźć informację, jak ją zlokalizować, oceniać i efektywnie wykorzystać⁸. Umiejętności te mają mocne oparcie w sprawności posługiwania się językiem, rozumieniu tekstu, odbiorze kultury, biegłości w użytkowaniu komputera i technologii informacyjnych⁹. Ważnym aspektem kompetencji informacyjnych jest samodzielne uczenie się i wspieranie procesów samokształceniowych, które są podstawą kształcenia ustawicznego, u którego źródeł znajduje się rozumienie świata, kierowanie sobą i uczenie się przez całe życie¹⁰. Ten aspekt samokształcenia jest wspólny dla wszystkich dyscyplin, środowisk kształcenia i wszystkich poziomów edukacji¹¹.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że pracownicy słabo wyszkoleni w zakresie kompetencji informacyjnych obniżają produktywność firmy i jakość produktów, co powoduje wymierne straty materialne. Tym samym osiągnięcie przez firmę sukcesu jest uzależnione od zatrudniania osób będących *information literate*¹². *Information literacy* dotyczy więc, zarówno studiowania, pracy zawodowej, jak i życia codziennego¹³.

Rozumiejąc znaczenie kompetencji informacyjnych dla współczesnego człowieka i identyfikując zakres niezbędnych umiejętności, warto zwrócić uwagę na problemy, które w kształceniu kompetencji informacyjnych powinny być uwzględnione. Jednym z nich jest umiejętność dotarcia do informacji oraz poradzenia sobie z jej nadmiarem, co Ryszard Tadeusiewicz określa mianem *smogu informacyjnego*. *Smog informacyjny* to złożony zespół problemów i zjawisk, związanych ze znacznym nadmiarem liczby źródeł informacji, oraz połączony z wysoce problematyczną wartością wiarygodności zawartych w znacznej części tych źródeł¹⁴.

⁸ L. Derfert-Wolf, *Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych*. Biuletyn EBIB 2005, nr 1 (62). [online], [dostęp: 3.04.2014 r.] Dostępny w World Wide Web: http://eprints.rclis.org/6845/1/derfert_IL.pdf.

⁹ K. Borawska-Kalbarczyk: *Internet jako miejsce uczenia...* dz. cyt.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² L. Derfert-Wolf: *Information literacy – koncepcje...* dz. cyt.

¹³ Tamże.

¹⁴ R. Tadeusiewicz: *W dymie i we mgle*. „Computer World” 1999, nr 37 s. 60-62. Cyt za: K. Borawska-Kalbarczyk: *Internet jako miejsce...* dz. cyt.

Innym jest brak krytycyzmu w odbiorze informacji i nieumiejętność ich selekcji. W literaturze mówi się wręcz, że współczesne „medialne pokolenia” narażone są na Syndrom Braku Odporności na Informację – specyficzną formę kulturowego AIDS (Anti-Information Deficiency Syndrome), którego zaistnienie jest podstawą *technopolu*, pojęcia wprowadzonego do literatury przez amerykańskiego teoretyka komunikacji społecznej, Neila Postmana¹⁵.

Warto także, zaczynając od uczniów, w większym stopniu akcentować zagrożenia związane z nowymi technologiami i skutki uboczne życia online. Należy zwracać uwagę na wzajemne relacje między ludźmi i nowymi technologiami i np. na problemy stanu chronicznej dekoncentracji, permanentnego rozproszenia (ang. *continuous partial attention*) wynikające z nieustannego dialogu z rzeczywistością wirtualną, co wkrótce może wymagać szerokich kompetencji z różnych obszarów wiedzy, a odnoszących się do świadomego i racjonalnego postępowania w tym zakresie¹⁶.

Wśród cech społeczeństwa informacyjnego, na które należy uczulić członków społeczeństwa informacyjnego zwraca się również uwagę na te, które implikują w nim zjawiska patologiczne. Do nich H. Batorowska zalicza dominację klasy netokratów i digitariatu, wykluczenie społeczne grup nieposiadających dostępu do informacji i sieci, oraz nieposiadających kompetencji informacyjnych, podział na cyfrowych tubylców i emigrantów, patologie informacyjne (choroby informacyjne, nadużycia informacyjne, zagrożenia prywatności, cyberterroryzm itp.), technopolizację życia, odejście od społecznej odpowiedzialności i wartości służby publicznej oraz życie w społeczeństwie ryzyka, katastrof i niepewności¹⁷.

Choć, jak podkreśla Lidia Derfert-Wolf, powszechne kształcenie w zakresie *information literacy* jest w interesie różnych środowisk, to właśnie bibliotekarze mają tu szczególną rolę do odegrania. Wiąże się to z pełnioną od lat funkcją edukacyjną, kształceniem umiejętności informacyjnych, z doskonałą wiedzą o źródłach informacji oraz z przekonaniem o potrzebie kształcenia jej użytkowników¹⁸.

¹⁵ K. Borawska-Kalbarczyk: *Internet jako miejsce uczenia...* dz. cyt.

¹⁶ Rozmowa z Lindą Stone: *Spróbujmy się wyłączyć*. Rozm. Mariusz Herma. „Polityka” 2013, nr 30 (2917), 24.07.- 30.07. 2013, s. 82-83.

¹⁷ H. Batorowska: *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej. Rozważania o dojrzałości informacyjnej*. Warszawa 2013, s. 17.

¹⁸ L. Derfert-Wolf: *Information literacy – koncepcje...* dz. cyt.

Zgodnie jednak z przesłaniem P. S. Breivik, nie można czekać, aż wszyscy staną się *information literate* lub dopuścić do stanu wykluczenia społecznego znacznej części obywateli, ale trzeba działać¹⁹. Jaka jest zatem rola bibliotekarzy? Można tu wymienić najważniejsze zadania w tym zakresie:

- promowanie przez bibliotekarzy *information literacy* w różnych środowiskach – w uczelniach, bibliotekach i na zewnątrz; uczenie umiejętności korzystania z sieci i usług bibliotecznych;
- szkolenie bibliotekarzy w zakresie metod nauczania kompetencji informacyjnych, by byli nie tylko sprawnymi przewodnikami i nauczycielami tych umiejętności, ale także, by w sposób atrakcyjny i przystępny przekazywali swoją wiedzę w tym zakresie.

Zagadnienia kompetencji informacyjnych cieszą się coraz większą uwagą, tak w kręgach naukowych jak i decydenckich, co bardzo cieszy, gdyż wskazuje to na zrozumienie ich wagi i niezbędność w życiu współczesnego człowieka. Tej problematyce poświęcona była także konferencja zorganizowana w październiku 2013 r. przez Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego, zatytułowana „Czas przemian – czas wyzwań. Rola bibliotek i ośrodków informacji w procesie kształtowania kompetencji współczesnego człowieka”. Bardzo ważny, nie tylko z naukowego ale i społecznego punktu widzenia, był współudział różnych organizacji przy jej przygotowaniu. Konferencję honorowym patronatem objęli minister administracji i cyfryzacji – Michał Boni i minister kultury i dziedzictwa narodowego – Bogdan Zdrojewski. Potwierdza to, że świadomość potrzeby inwestowania w obszar informacyjny i doskonalenie kompetencji w tym zakresie, są nieobce także decydom uczestniczącym w kreśleniu wizji rozwoju naszego kraju. Szczególnie istotny był udział Fundacji Orange – niesłuchanie życzliwego, kompetentnego i spolegliwego partnera, który inicjuje i wspiera różnorodne badania w interesującym nas obszarze. A strategia działania Fundacji Orange odzwierciedla nowoczesny *modus cogitandi* w podejmowaniu aktualnych problemów współczesności.

W konferencji wzięło udział kilkudziesięciu referentów reprezentujących różne biblioteki, instytucje i ośrodki akademickiego kształcenia, którzy zwracali uwagę na szereg problemów i aspektów kompetencji informacyjnych

¹⁹ Tamże.

oraz kształcenia w tym zakresie. Zaprezentowane wystąpienia zawarliśmy w niniejszym tomie. Przypisaliśmy je do trzech dużych grup problemowych:

- kompetencje informacyjne w kontekście bibliologii i informatologii,
- kompetencje informacyjne w praktyce bibliotecznej,
- kompetencje informacyjne w różnych obszarach aktywności.

Pierwsza z wyróżnionych grup (**Kompetencje informacyjne w kontekście bibliologii i informatologii**) zwraca uwagę na problemy kompetencji informacyjnych w ujęciu teoretycznym i w obszarze naukowo-dydaktycznym. Zostały tu zamieszczone teksty, których autorami są:

- Daria DRABIK, Ewa KRUPA: *Skąd się biorą cyfrowi tubylcy?*
- Bruno JACOBFEUERBORN, Mieczysław MURASZKIEWICZ: *Czwarty paradygmat*
- Remigiusz SAPA: *Kompetencje w ujęciu informatologicznym*
- Anke WITTICH: *Knowledge communication – essential skill for workplace literacy*

W drugiej grupie (**Kompetencje informacyjne w praktyce bibliotecznej**) ukazano praktyczną implementację kształcenia w zakresie *information literacy* w działaniach bibliotecznych, o których napisali:

- Dorota GRABOWSKA: *Formy i metody pracy z młodzieżą w bibliotekach publicznych*
- Dariusz GRYGROWSKI: *Edukacja informatyczna w kontakcie z bibliotecznym OPAC-iem*
- Emilia KLICH: „Latarnicy” w społeczności lokalnej na przykładzie Kiełczowa w województwie dolnośląskim – kształcenie kompetencji informacyjnych osób 50+
- Filip PAZDERSKI: *Biblioteka publiczna jako przestrzeń nieformalnej edukacji obywatelskiej*
- Beata PŁUCINICZAK: *Biblioteka jako miejsce spotkania z «Innym»*
- Iwona PUGACEWICZ: *Kształtowanie kompetencji mediacyjnych na przykładzie działalności miejskiej mediateki publicznej Marguerite Yourcenar w Paryżu*
- Agata WALCZAK-NIEWIADOMSKA: *Udział biblioteki publicznej w edukacji medialnej obywateli*
- Jacek WŁODARSKI: *Książka elektroniczna w bibliotece*
- Maja WOJCIECHOWSKA: *Organizacja czasu wolnego młodzieży szkolnej w kontekście kompetencji czytelniczych i kontaktu z literaturą*
- Michał ZAJĄC: *Biblioteki dla dzieci i ich deklaracje misji*

Trzecia z wyróżnionych grup (**Kompetencje informacyjne w różnych obszarach aktywności**) przybliży działania w zakresie alfabetyzacji informacyjnej prowadzone na potrzeby różnych dziedzin wiedzy i obszarów aktywności:

- Ewa DOBROGOWSKA-SCHLEBUSCH, Barbara NIEDŹWIEDZKA, Maja NOWAK-BOŃCZA: *Badanie publicznych portali i serwisów internetowych w celu wskazania najlepszych praktyk w zakresie dostarczania informacji o zdrowiu i leczeniu – wstępne wyniki badań*
- Justyna JASIEWICZ: *Informacja zdrowotna jako wynik interakcji społecznych*
- Małgorzata KISIŁOWSKA: *Informacja zdrowotna – czy tego właśnie szukamy w Sieci?*
- Robert KRYŃSKI, Grzegorz GMITEREK: *Integracja nauki polskiej w kontekście wykorzystania informacyjno-społecznościowego portalu internetowego Academicon.pl*
- Barbara NIEDŹWIEDZKA: *Kompetencje informacyjne – ważna składowa kompetencji zdrowotnych*
- Zofia SŁOŃSKA:
- Zuza WIOROGÓRSKA: *Doktoranci – mistrzowie czy zwykli studenci? Kompetencje informacyjne niezbędne studentom trzeciego stopnia.*

Oddając do rąk Państwa tę publikację mamy nadzieję, że w zaprezentowanych tekstach zwrócona została uwaga nie tylko na konieczność rozwijania kompetencji informacyjnych ale także na rolę bibliotek i ośrodków informacji w ich praktycznym urzeczywistnianiu. Wierzymy również, że podjęta tematyka przyczyni się do doskonalenia kształcenia w tym zakresie.

Elżbieta Barbara Zybert

Kierownik Zakładu Bibliotekoznawstwa
Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW

KILKA SŁÓW OD PARTNERA KONFERENCJI

Jestem entuzjastką wykorzystania nowych technologii w zdobywaniu wiedzy, w rozwijaniu pasji, w poznawaniu świata. Wraz z ich rozwojem nasze życie nabiera nieznaney dotychczas intensywności, a potencjał edukacyjny sieci zdaje się nie mieć granic.

Warto jednak pamiętać, że aby wiedzieć, dokąd chce się dojść, nie wystarczy widzieć drogę. Podobnie nie wystarczy dostęp do Internetu, żeby w pełni korzystać z jego możliwości. Sieć to jedynie narzędzie. Dziś potrzebny jest nie tylko pomysł na treści, ale także edukacja społeczeństwa o możliwościach, jakie dają nowe technologie. Gdy liczba dostępnych źródeł wiedzy zdaje się być nieskończona, to nie nabywanie, ale zdolność porządkowania i weryfikowania informacji powinny być priorytetem w edukacji.

Konferencja „Czas przemian – czas wyzwań” porusza ważne zagadnienie wpływu nowych mediów na kształtowanie nowoczesnej wizji bibliotek i innych ośrodków informacji w społeczeństwie sieci. Doświadczenia Fundacji Orange wskazują, że rola tych nowych centrów aktywności lokalnej jest nie do przecenienia: to właśnie one często są pierwszym miejscem kontaktu osób wykluczonych cyfrowo z Internetem i technologiami. Ale nie tylko – to dzięki oddolnym, świadomym działaniom bibliotekarzy, animatorów z organizacji pozarządowych, instytucji kultury i oświaty, miejsca te mogą pełnić też funkcję przestrzeni cyfrowych inspiracji, zarówno dla młodszych, jak i starszych internatów.

Dziś dwa kliknięcia myszką dają internautom dostęp do prawd, do których Archimedes dochodził całe życie. Dla najmłodszego pokolenia dostęp do sieci jest naturalnym przedłużeniem rzeczywistości, a prawie wszystko ma już dziś dodatek „e”: e-kultura, e-podróż, e-edukacja. Czy oznacza to, że młodzi użytkownicy sieci, dorastający w otoczeniu elektronicznych urządzeń nie potrzebują wsparcia dorosłych w wirtualnym świecie? Badania Fundacji Orange dotyczące kompetencji cyfrowych

młodzieży wskazują, że wręcz przeciwnie – bez inspiracji cyfrowych przewodników niewielu młodych internautów w pełni skorzysta z edukacyjnego potencjału sieci.

Dlatego bardzo się cieszę, że konferencja „Czas przemian – czas wyzwań” była okazją do tego, by wspólnie zastanowić się, jak połączyć doświadczenie dorosłych, cyfrowych przewodników i entuzjazm młodych internautów. Dziś wszyscy jesteśmy pokoleniem cyfrowym. Wiek, to tylko cyfry.

Jadwiga Czartoryska
Prezes Fundacji Orange

I.

**Kompetencje informacyjne
w kontekście bibliologii i informatologii**

Ewa KRUPA, Daria DRABIK

Fundacja Orange

SKĄD SIĘ BIORĄ CYFROWI HUMANIŚCI? – NOWE TECHNOLOGIE W PROJEKTACH SPOŁECZNYCH

ABSTRAKT. W rozwoju społeczeństwa informacyjnego, w którym bierze udział nowoczesna biblioteka, ważne są nie tylko techniczne umiejętności obsługi komputera, ale także kompetencje cyfrowe, które pozwalają ludziom na zdobywanie wiedzy, udział w kulturze czy budowanie społeczności. Aby technologie były sprzymierzeńcem tych działań, ważne jest szerzenie dobrych praktyk w tym obszarze. W artykule przedstawiono projekty edukacyjne, w których powstają wirtualne mapy miast, teledyski do piosenek ludowych, remiksy, medialaby, a grywalizacja wzmacnia inicjatywy lokalne.

Szacuje się, że do 2015 r. 90% miejsc pracy będzie wymagało przynajmniej podstawowego poziomu umiejętności cyfrowych, a ponad 60% uczniów, dziś rozpoczynających edukację, będzie pracowało w zawodach jeszcze nieistniejących¹. Europejska *Digital Agenda for Europe Scoreboard* nie pozostawia złudzeń – aby jutro odnaleźć się na rynku pracy, już dziś młody człowiek musi nabierać biegłości w efektywnym wykorzystaniu kompetencji cyfrowych². Nie chodzi jednak wyłącznie o swoistą biegłość techniczną czy umiejętności

¹ Por. Raport *Digital Agenda for Europe Scoreboard 2012*, Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology (CONNECT). [online], [dostęp: 12.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/scoreboard>.

² Kompetencje cyfrowe rozumiane jako: zespół kompetencji informacyjnych, obejmujących umiejętności wyszukiwania informacji, rozumienia jej, a także oceny jej wiarygodności i przydatności oraz kompetencji informatycznych, na które składają się umiejętności wykorzystywania komputera i innych urządzeń elektronicznych, posługiwania się Internetem oraz korzystania z aplikacji i oprogramowania, a także tworzenia treści cyfrowych. Za: *Spółeczeństwo Informacyjne w liczbach*. Praca pod redakcją Violetty Szymanek, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013.

programistyczne. Gra toczy się także o rozwijanie innych, „miękkich” umiejętności i cech – elastyczności, ciekawości świata, zaufania do innych – które w połączeniu z wysoką sprawnością cyfrową pozwolą przekładać nowotechnologiczne zdobycze na polepszanie jakości życia. Tak rolę „cyfrowych humanistów” – kompetentnych „tłumaczy” nowych technologii – postrzega Fundacja Orange. Dlatego w swoich programach kładzie nacisk z jednej strony na wzmacnianie kompetencji cyfrowych młodych ludzi, a z drugiej – na rozwijanie ich pasji, motywacji, otwartości czy chęci do działania w zespole.

OD CYFROWYCH TUBYLCÓW DO CYFROWYCH HUMANISTÓW?

Aby sprawdzić, w jakim stopniu młodzi ludzie są pełnoprawnymi uczestnikami społeczeństwa informacyjnego, czyli nie tylko w zakresie używania mediów, ale też tworzenia i współtworzenia wartościowych treści w Internecie, organizowania grupy użytkowników czy dzielenia się swoją wiedzą i pasjami, Fundacja Orange wdrożyła badanie kompetencji cyfrowych młodzieży (14-18 lat)³. Dotyczyło ono różnych obszarów cyfrowych umiejętności, związanych z:

- wyszukiwaniem informacji i korzystaniem z dostępnych źródeł (w tym dobór odpowiednich metod wyszukiwania, krytyczne podejście do źródeł informacji, korzystanie z aplikacji i narzędzi wspierających dotarcie do informacji);
- budowaniem relacji w Internecie (formy nawiązywania relacji i komunikacji w Internecie, ich wpływ na rozwijanie zainteresowań, dyskusje na forach tematycznych zarówno jako odbiorca, jak i nadawca komunikatu, a także tworzenie swojego wizerunku w Internecie);

³ Badanie *Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce* zostało zrealizowane w dniach 12-30 sierpnia przez TNS Polska na zlecenie Orange Polska na losowej, reprezentatywnej próbie 600 osób w wieku 14-18 lat. Jednocześnie przeprowadzono wywiady z dziećmi oraz jednym z rodziców. Wywiady realizowano w gospodarstwach domowych posiadających dostęp do Internetu. Dodatkowo przeprowadzono 12 pogłębionych wywiadów etnograficznych z młodymi ludźmi ponadprzeciętnie wyróżniającymi się w zakresie wykorzystania nowych technologii i Internetu. Wywiady pogłębione zostały zrealizowane w Warszawie, Rudzie Śląskiej, Puławach i Katowicach. Raport z badania dostępny na: www.fundacja.orange.pl.

- kreatywnym wykorzystaniem mediów (tworzenie treści wizualnych, audio i narracji cyfrowych z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi i aplikacji, forma ich prezentacji, współpraca z innymi przy tworzeniu i przetwarzaniu, a także prezentowanie online i offline z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi i aplikacji);
- tworzeniem (budowanie własnych treści bez bezpośredniego korzystania z dostępnych już zasobów, tworzenie złożonych komunikatów multimedialnych łączących różnorodne narzędzia i formy prezentacji, konstruowanie unikatowych treści z elementów pozyskanych z innych źródeł; digitalizacja).

Wyniki badania „Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce” potwierdzają przekonanie funkcjonujące w społecznej świadomości o tym, że młodzi ludzie są „zrośnięci” z nowymi mediami i że nowe technologie towarzyszą im niemal w każdej dziedzinie życia. Obalają jednak mit, że młodzi są „cyfrowymi tubylcami” – czyli świadomymi ekspertami, biegle i mądrze korzystającymi z dobrodziejstw nowych technologii. Łatwość obsługi nowych urządzeń, brak obaw przed eksperymentowaniem i swoboda, z jaką młodzi poruszają się w świecie nowych mediów, nie zawsze idą w parze z ich świadomym i twórczym wykorzystaniem. Słowem: to, że dzisiejsza młodzież dorastała w świecie szybkich komputerów, tabletów, smartfonów, konsoli do gier nie uczyniło z nich cyfrowych tubylców ani tym bardziej cyfrowych humanistów, zdolnych zmieniać świat na lepsze dzięki możliwościom zapewnianym przez nowe technologie.

SEN, SZKOŁA, SURFOWANIE – CZYLI CO BADANIA MÓWIĄ O MŁODZIEŻY

Jeżeli twoje dzieci nie śpią, to prawdopodobnie są online – pod takim tytułem ukazał się artykuł w The New York Times w 2010 r.⁴ Aktualność tego stwierdzenia potwierdzają badania kompetencji cyfrowych młodzieży. Aż 91% nastolatków codziennie korzysta z Internetu, średnio surfując

⁴ T. Levin: *If Your Kids Are Awake, They're Probably Online*, The New York Times, 20 stycznia 2010 r. [online], [dostęp: 12.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.nytimes.com/2010/01/20/education/20wired.html?_r=3&.

2,5 godziny każdego dnia. Przyjmując, że młody człowiek poświęca osiem godzin na dobę na sen, zajęcia w szkole i odrabiane prac domowych zajmują mu około siedmiu godzin, to surfowanie w sieci jest trzecią czynnością pod względem ilości poświęconego czasu w planie dnia młodego człowieka. Typowy dzień przeciętnego nastolatka można opisać skrótem 3xS: sen, szkoła, surfowanie.

Co młodzi robią w Internecie? Prawie wszystko, co w świecie rzeczywistym: przygotowują się do zajęć w szkole, zdobywają wiedzę, szukają rozrywki, kontaktują się z bliskimi i dalszymi znajomymi, rozwijają swoje pasje. 71% respondentów potwierdza, że trudno im sobie wyobrazić życie bez Internetu (tak samo twierdzi 43% ich rodziców), a 69% zgadza się ze stwierdzeniem, że bez sieci życie byłoby dużo mniej zabawne. Dla młodych internautów Facebook pełni rolę cyfrowego podwórka, gdzie spotykają swoich przyjaciół, rozmawiają z nimi, chwalą się zdjęciami, dzielą radościami i smutkami, umawiają na spotkania „w rzeczywistości offline”, i pomagają w odrabianiu prac domowych. Aż 88% nastolatków posiada konto na tym serwisie społecznościowym, a 62% deklaruje, że odwiedza tę stronę codziennie.

SIEĆ I KOMPUTER NIE MAJĄ PRZED MŁODYMI TAJEMNIC?

Niezależnie od częstotliwości korzystania z Internetu, młodzi postrzegają siebie jako biegłych użytkowników nowych technologii. Wysoko oceniają swoje kompetencje w zakresie obsługi Internetu (84%), obsługi komputera (80%) i wyszukiwania informacji w Internecie (80%). Ich rodzice są bardziej krytyczni jeśli chodzi o swoje cyfrowe umiejętności. Mniej niż połowa dorosłych ocenia dobrze lub bardzo dobrze kompetencje w tych samych obszarach (odpowiednio: 41% – korzystanie z Internetu 38% – obsługa komputera 44% – wyszukiwanie informacji). W ślad za niższą oceną kompetencji idzie też wyraźnie mniejsze zaangażowanie rodziców w poszczególne czynności wykonywane w Internecie i na komputerze. Rodzice rzadziej korzystają nie tylko z mediów społecznościowych, ale też z tak podstawowych funkcjonalności jak e-mail. Niepewność rodziców na tym polu sprawia, że 76% rodziców ocenia swoje kompetencje gorzej, niż kompetencje swoich dzieci. Nie dziwi więc, że większość dorosłych nie

widzi się w roli przewodnika po cyfrowym świecie i tylko 3% rodziców często udziela porad swoim dzieciom w zakresie korzystania z Internetu i nowych technologii.

Wysoka ocena własnych kompetencji cyfrowych przez młodzież nie zawsze idzie w parze z umiejętnościami praktycznego wykorzystania narzędzi cyfrowych i aplikacji internetowych, a także wyszukiwaniem wiarygodnych źródeł wiedzy. Okazuje się, że jedynie 25% młodych ludzi korzysta z programów do edycji zdjęć, 10% – do edycji muzyki, a 9% – do edycji materiałów wideo. 66% młodych internautów nie zna i nie korzysta z tego typu narzędzi. Chociaż młodzi twierdzą, że nie mają większych problemów z wyszukiwaniem informacji, to jednak można przypuszczać, że znalezienie odpowiedzi na bardziej skomplikowane pytania mogłoby sprawić im problem. W trakcie badania okazało się, że tylko 2% młodych osób spontanicznie posługuje się podstawowymi funkcjami przeglądarek internetowych podczas wyszukiwania precyzyjnych informacji. Dodatkowo 21% nastolatków w żaden sposób nie weryfikuje informacji znalezionych w sieci, uznając je za całkowicie wiarygodne. Pozostali sprawdzają ich autentyczność najczęściej na innych stronach w sieci (24%), w książkach lub encyklopediach (15%), konsultują się z rówieśnikami (9%) lub rodzicami (8%).

NAUKA BEZ INTERNETU? NIEMOŻLIWE

W szkole młodzi ludzie zdobywają szereg kompetencji i umiejętności związanych z korzystaniem z komputera, programów użytkowych oraz Internetu. Ponad połowa młodych ocenia lekcje informatyki jako przydatne. Jednak związek między szkołą i nauczaniem, a nowymi technologiami wykracza znacznie poza sale informatyczne w szkołach. Młodzi wykorzystują Internet do wyszukiwania informacji potrzebnych do szkoły i odrabiania prac domowych (68%). Dla 60% młodych sieć to główne źródło informacji potrzebnych do nauki. Odsetek ten jest niemal identyczny zarówno wśród dziewcząt jak i chłopców, wśród mieszkających na wsi i w małych miastach, jak i w największych. Nauka bez Internetu byłaby dla większości młodych o wiele trudniejsza (72% z nich tak twierdzi), a także dużo nudniejsza (65%). Internet w procesie nauki to dla młodych przede wszystkim źródło informacji. Ale to również narzędzie

pozwalające na współpracę w nauce. Połowa młodych deklaruje, że zdarza im się uczyć lub odrabiać prace domowe korzystając z sieci wspólnie z rówieśnikami. Apetyt młodych ludzi na to, by na lekcjach wykorzystywać Internet i nowe technologie ciągle rośnie. Na podstawie badania jakościowego można wysnuć wniosek, że dostrzegają wielki potencjał w zastosowaniu nowych narzędzi w szkole nie tylko w celu urozmaicenia zajęć, uczynienia ich ciekawszymi, ale też upatrują w nich okazję do zdobycia nowych, „opłacalnych” umiejętności. Tymczasem tylko połowa młodych respondentów potwierdza, że nauczyciele zachęcają ich do korzystania z wiedzy dostępnej w Internecie.

DLACZEGO NIEKTÓRZY MŁODZI POTRAFIĄ WIĘCEJ? ROLA CYFROWYCH PRZEWODNIKÓW

Poziom kompetencji cyfrowych młodzieży uwarunkowany jest wieloma różnymi czynnikami. Silnie różnicuje go liczba urządzeń elektronicznych, do których młodzi mają dostęp. Im więcej różnych urządzeń i gadżetów młodzi ludzie wykorzystują na co dzień, tym większe jest prawdopodobieństwo, że poziom ich kompetencji będzie wysoki. Nie należy jednak wyciągać pochopnych wniosków i zakładać, że zwiększenie dostępu do nowoczesnych urządzeń samoistnie wpłynie na rozszerzenie umiejętności cyfrowych młodych.

Niezwykle istotne są wzorce wyniesione z kontaktów z dorosłymi użytkownikami nowych technologii, w tym przede wszystkim z rodzicami. Z dwojga młodych ludzi pochodzących z rodzin znajdujących się w podobnej sytuacji materialnej, wyższych kompetencji można spodziewać się u tego dziecka, którego rodzice mają większe kompetencje i są bardziej aktywnymi internautami. Poziom kompetencji cyfrowych, tak jak kompetencji językowych lub szerzej – kapitał kulturowy, podlegają reprodukcji w ramach rodziny i innych grup odniesienia⁵.

Wiemy jednak, że rodzice rzadko angażują się we wspólne z dziećmi odkrywanie świata nowych technologii. Jedną z barier jest tu niewątpliwie niska ocena własnych kompetencji. Podobnie szkoła nie zawsze jest miejscem, gdzie młodzi mogą zdobyć nowe umiejętności i spotkać cyfrowych przewodników,

⁵ Pełna analiza dostępna w raporcie z badania *Kompetencje Cyfrowe Młodzieży w Polsce*, część 10. Raport dostępny online na www.fundacja.orange.pl.

którzy zainspirują ich do dalszych poszukiwań. Dlatego też młodzi ludzie potrzebują jak najwięcej alternatywnych miejsc kontaktu z nowymi technologiami i inspiracji, pomysłów na ich niestandardowe i twórcze wykorzystanie.

NOWOCZESNA EDUKACJA CYFROWEGO HUMANISTY

Dla Fundacji Orange ważne jest reagowanie na zmiany społeczne, związane z rozwojem nowych technologii i Internetu. Chcemy, by ludzie mogli poznawać świat i rozwijać się w oparciu o ich twórcze wykorzystanie.

Praktyka kilkuset zrealizowanych projektów w ramach programów Fundacji Orange i wnioski z ich ewaluacji wskazują, że postawienie młodego człowieka w roli twórcy, a nie tylko biernego obserwatora, jest budującym doświadczeniem, podnoszącym poczucie sprawstwa i wiary we własne możliwości. Jeśli coś zostało przeżyte, z dużą dozą prawdopodobieństwa zostanie zapamiętane, i chociażby tylko z tego powodu ma szansę bycia doświadczeniem znaczącym⁶. A co za tym idzie, doświadczenie aktywnego, sprawczego uczestnictwa często pełni funkcję katalizatora rozwoju nie tylko nowych umiejętności cyfrowych, ale także społecznych. Skuteczne zainspirowanie młodego człowieka do dalszych poszukiwań i rozwijania swoich pasji, zarówno w cyfrowym świecie, jak i poza nim, wydaje się być pierwszym krokiem w stronę cyfrowych humanistów.

PRZYKŁADY PROGRAMÓW FUNDACJI ORANGE WSPIERAJĄCYCH ROZWÓJ CYFROWYCH HUMANISTÓW

Akademia Orange to otwarty program grantowy Fundacji Orange, skierowany do organizacji pozarządowych, bibliotek, instytucji kultury i oświaty, które mają nowoczesną wizję edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży i niestandardowe pomysły na jej realizację. Każdego roku nagradzamy blisko 50 spośród kilkuset zgłoszonych projektów grantami na ich realizację. W Akademii Orange dzieci i młodzież stają się twórcami kultury i świadomymi odbiorcami. Pokazujemy, że także nowe technologie i Internet są przestrzenią spotkania z kulturą i tworzenia. Wszystkie materiały

⁶ Por. A. Czernikiewicz: *Badanie efektów długofalowych projektów realizowanych w Akademii Orange*.

wypracowane w ramach projektów (scenariusze zajęć, filmy, grafiki i inne) są publikowane na portalu www.akademiaorange.pl na otwartych licencjach Creative Commons Uznanie Autorstwa 2.0. Oznacza to, że każdy ma prawo i swobodę korzystania z nich, ulepszania i dzielenia się nimi przy zachowaniu pewnych praw autorskich. Z tej bazy inspiracji mogą korzystać zarówno doświadczeni edukatorzy, jak i osoby stawiające pierwsze kroki w animacji kulturalnej.

Przykładowe projekty zrealizowane w ramach Akademii Orange⁷:

Wizje(R) Kultura obrazu, obraz w kulturze

Organizatorzy: Muzeum Górnośląskie w Bytomiu, partner: Biblioteka Miejska w Bytomiu. Celem projektu było stworzenie programu zajęć mówiących o obrazach w ujęciu antropologicznym skierowanego do dzieci i młodzieży. Najmłodszy uczestniczyli w zajęciach z tworzenia filmów techniką animacji piaskowej, w warsztatach z archiwizacji i digitalizacji zdjęć, poznali tajniki produkcji filmowej, samodzielnie nagrali muzykę i z pojedynczych scen stworzyli spójną animację. Młodzież łączyła fotografie archiwalne z samodzielnie wykonanymi współczesnymi zdjęciami tych samych miejsc, a następnie opracowała alternatywną, młodzieżową mapę Bytomia. W ramach projektu uczestnicy samodzielnie wybierali treści, które uważali za ważne i warte zachowania dla przyszłości oraz zbierali dane i je opracowywali. Wykorzystywali do tego dostępne narzędzia (komórki, aparaty foto, komputery), poznali też idee otwartych licencji.

HiT Historia i Teatr

Organizatorzy: Teatr Dramatyczny z Białegostoku, partner: Pogotowie Opiekuńcze, Stow. Pogotowie Kulturalno-Społeczne, Komunalne Przedsiębiorstwo Komunikacyjne sp. z o.o.

„HiT” to cykl spotkań Historii i Teatru. Młodzi uczestnicy projektu poznali, w jaki sposób przenikają się te dwie dziedziny i jak na siebie nawzajem wpływają. Podczas warsztatów poświęconych kolejnym dekadom XX wieku poznali najważniejsze wydarzenia danej epoki, a na zajęciach teatralnych twórczo je analizowali i przetwarzali. Wykorzystywali do tego nietypowe źródła – od relacji sportowych po piosenki – by od nowa odkryć historię

⁷ Pełna baza projektów, zawierająca materiały, scenariusze, propozycje działań jest dostępna na <http://www.akademiaorange.pl/projects>.

w sposób daleki od szkolnych schematów. Zajęcia były prowadzone w oparciu o otwarte zasoby, internetowe encyklopedie, atlasy, bazy danych, archiwa (np. NAC, CATL), zdigitalizowane kolekcje (np. GLAM Wiki Project) i miały w pełni multimedialną formę.

Edulab – laboratorium lokalnych zastosowań mediów

Organizatorzy: Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku, partner: Uniwersytet Gdański.

Celem projektu było zapoznanie młodych ludzi z lokalnym dziedzictwem, zachęcenie ich do krytycznej refleksji oraz budowania tożsamości lokalnej, a wszystko to przy wykorzystaniu nowych technologii. Uczestnicy wzięli udział w warsztatach, podczas których tworzyli hipertekstowe cyfrowe narracje zawierające elementy gry. Wykorzystywali do tego telefony komórkowe z aparatem fotograficznym, aparaty fotograficzne, komputery, kamery. Zdobyli praktyczne umiejętności z zakresu digitalizacji dziedzictwa, gromadzenia cyfrowych danych, archiwizacji współczesności i prezentowania zbiorów na platformie internetowej. Po zebraniu materiałów zapoznali się z podstawowymi technikami obróbki graficznej i wideo, by w multimedialny sposób zaprezentować efekty swojej pracy i zbiory na platformie internetowej.

PRACOWNIE ORANGE

By ułatwić mieszkańcom niewielkich miejscowości dostęp do informacji, wiedzy i technologii, w 50 miejscowościach powstały multimedialne pracownie Orange. Są one otwarte dla wszystkich, nie tylko jako miejsce rozwijania kompetencji cyfrowych, ale także jako przestrzeń spotkań, w której są realizowane wartościowe projekty integrujące lokalną społeczność. Łącznie może z nich korzystać blisko 250 tys. osób.

Fundacja Orange we współpracy z liderami społeczności lokalnych i wolontariuszami prowadzi projekty edukacyjne w pracowniach oraz inspirowanie mieszkańców do rozwijania pasji, poszerzania wiedzy i wspólnych działań przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii. Wspiera animatorów działających w pracowniach poprzez bezpłatne szkolenia z zakresu umiejętności leaderskich, animacji społecznej, pracy z wolontariuszami, promocji i komunikacji przy użyciu *social media*. Do dyspozycji pracowni

oddano platformę internetową: www.pracownieorange.pl. Pozwala ona na wielowymiarową wymianę informacji i doświadczeń, tworzenie wspólnych projektów między poszczególnymi pracownikami, a także rozwój wielu kompetencji. To także narzędzie komunikacji między pracownią i skupioną wokół niej społecznością. Platforma zawiera również bazę inspiracji, czyli zbiór setek pomysłów na działania, na bieżąco uzupełnianą przez lokalnych animatorów i administratorów serwisu.

O ostatecznym przeznaczeniu pracowni decydują animatorzy działający lokalnie – to oni najlepiej znają wyzwania stojące przed ich społecznością i najlepiej potrafią odpowiadać na jej potrzeby.

GRYWALIZACJA W DZIAŁANIACH SPOŁECZNYCH

Aby wzmacniać motywację i zaangażowanie liderów, Fundacja Orange wprowadziła system grywalizacji, która przenika cały serwis na wszystkich poziomach. Grywalizacja stosuje mechanizm gry komputerowej – system nagród i wyzwań – aby pozytywnie stymulować jej użytkowników do realizacji konkretnych zadań w projekcie. Wirtualne punkty, które użytkownicy zyskują za ukończone projekty, wyzwania i inne aktywności, są wymieniane na realne nagrody, wspierające funkcjonowanie pracowni. Dzięki grywalizacji możliwe jest przełożenie wirtualnych aktywności na działania w świecie rzeczywistym – w Pracowniach Orange. Nowe wyzwania są dodawane przez administratorów portalu i przygotowywane tak, aby rozwijać różne kompetencje użytkowników pracowni, w tym także umiejętności cyfrowe.

Ważne są nie tylko zdobywane punkty, aktywność na portalu, ale także wszystkie projekty i wydarzenia, które urozmaicają życie mieszkańców i wzmacniają integrację społeczności lokalnej. Efekty? Łącznie przez ostatni rok w pracowniach zostały zrealizowane 134 projekty społeczne, każda placówka zorganizowała średnio 16 wydarzeń dla mieszkańców, do bazy inspiracji zgłoszono 603 nowe pomysły, a 68% z nich z sukcesem pączkowało w innych miejscowościach. Wzrosła także aktywność użytkowników na samym portalu – aż o 151% – tylko w pierwszym miesiącu działania grywalizacji. Ponadto, realizacja wyzwań rozwija nowe umiejętności liderów – podnosi ich kompetencje cyfrowe, przygotowuje do zarządzania zespołem, animacji społecznej i uczy organizacji wydarzeń kulturalnych.

ORANGE DLA BIBLIOTEK

Fundacja Orange od czterech lat wspiera biblioteki gminne w przemianie w nowoczesne centra aktywności lokalnej, miejsca dostępu do wiedzy i kontaktu z nowymi technologiami. Dotacje na internetyzację oraz działania edukacyjne sprawiają, że stają się one właśnie takimi miejscami i zyskują nowych użytkowników. We współpracy z wolontariuszami Orange, prowadzone są w bibliotekach kursy dla dzieci i dla seniorów stawiających pierwsze kroki w cyfrowym świecie – po to, aby Internet stał się ich sojusznikiem w codziennym życiu. Najmłodszy poznają zasady bezpiecznego korzystania z sieci, a pracownicy bibliotek otrzymują materiały edukacyjne na temat świadomego korzystania z Internetu. Biblioteki – na stałe wpisane w lokalne otoczenie – są wyjątkowymi miejscami, w których seniorzy mogą w znanym sobie i bezpiecznym otoczeniu poznać zalety Internetu. Do nich właśnie kierowany był jeden z ostatnich projektów Fundacji Orange – cykl wirtualnych „Spotkań z pasjami”⁸. W trakcie coczwartkowych, prowadzonych na żywo rozmów ze znanymi osobami, seniorzy zgromadzeni w bibliotekach mogli zadawać pytania bohaterom spotkania za pomocą specjalnie przygotowanego czatu. A także dzielić się swoimi pasjami, poznawać osoby w podobnym wieku i wspólnie spędzać czas. W projekcie wzięło udział ponad 7 tys. seniorów w 400 bibliotekach. W ankietach ewaluacyjnych 96% uczestników potwierdziło, że chce nauczyć się obsługi komputera i podnosić swoje umiejętności cyfrowe, a 100% zadeklarowało chęć wzięcia udziału w podobnym przedsięwzięciu w przyszłości. „Spotkania z pasjami” zainspirowały uczestników do nowych aktywności: w bibliotekach powstały kółka teatralne, kabarety seniorskie, kluby czytelnicze, taneczne i kursy komputerowe dla seniorów.

⁸ Projekt Fundacji Orange „Spotkania z pasjami” został zrealizowany dzięki dofinansowaniu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w ramach Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012-2013.

GDZIE SĄ CYFROWI PRZEWODNICY I CYFROWI HUMANIŚCI?

Główny wniosek, który nasuwa się po analizie wyników badania „Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce”, to konieczność zaangażowania różnorodnych organizacji: bibliotek, instytucji kultury, organizacji pozarządowych, placówek oświatowych i innych w proces rozwijania kompetencji cyfrowych młodych ludzi. Bez cyfrowych przewodników, bez ich wsparcia i inspiracji, wielu młodych ludzi nie nauczy się wykorzystywać potencjału nowych technologii do zdobywania wiedzy, rozwijania pasji, rozwoju osobistego, a w przyszłości – w pracy zawodowej. Może okazać się, że pokolenie dorastające w otoczeniu nowych technologii i urządzeń osiągnie poziom mistrzowski w korzystaniu z cyfrowej rozbryki i cyfrowych narzędzi, ale nie będzie wykazywać motywacji do dalszych, samodzielnych poszukiwań, oddolnej współpracy i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Szansą na zmianę tej ponurej wizji mogą być doświadczenia zaczerpnięte z programów Fundacji Orange i jej partnerów, czyli działań skierowanych do młodych ludzi wykorzystujących nowe technologie w niestandardowy, angażujący sposób, taki, który wzmocni kompetencje przyszłych „cyfrowych humanistów”.

BIBLIOGRAFIA

- Czernikiewicz, Agata: *Badanie efektów długofalowych projektów realizowanych w Akademii Orange*. Niepublikowane opracowanie przygotowane na potrzeby Fundacji Orange. Warszawa 2013.
- European Commission (2012). *Digital Agenda for Europe Scoreboard 2012*. Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology (CONNECT). [online], [dostęp: 12.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/scoreboard>.
- Fundacja Orange (2013). *Kompetencje Cyfrowe Młodzieży w Polsce*. [online], [dostęp: 12.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.fundacja.orange.pl.
- Levin, Tamar (2010). *If Your Kids Are Awake, They're Probably Online*. The New York Times, 20 stycznia 2010 r. [online], [dostęp: 12.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.nytimes.com/2010/01/20/education/20wired.html?_r=3&.
- Szymanek, Violetta (red.) (2013). *Spółczesność Informacyjna w liczbach*. Warszawa: Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji.

Bruno JACOBFEUERBORN

Deutsche Telekom AG

Mieczysław MURASZKIEWICZ

Instytut Informatyki

Politechnika Warszawska

CZWARTY PARADYGMAT

ABSTRAKT. Stan i rozwój nauki o informacji w dużym stopniu jest określony przez rolę i funkcje nauki jako takiej oraz sposoby jej uprawiania. Według Thomasa Kuhna nauka rozwija się skokowo przez zmiany tzw. paradygmatów, które mają charakter jakościowy, a nie ilościowy (np. odejście od systemu ptolemejskiego na rzecz kopernikańskiego w astronomii). Artykuł przedstawia cztery paradygmaty: od platońsko-arystotelesowskiego statycznego i absolutnego modelu świata, przez Franciszka Bacona empiryzm, do zastosowania komputerów do modelowania i symulacji zjawisk fizycznych, biologicznych i społecznych, aż po wykorzystanie zaawansowanych systemów komputerowych i technik głębokiej analizy dużych zbiorów danych (ang. *big data*), do automatycznego tworzenia modeli i budowania hipotez badawczych (czwarty paradygmat). Pokazano jak czwarty paradygmat może zmienić zakres i sposób wykorzystania nauki o informacji dla środowisk badawczych i edukacyjnych.

WSTĘP

Informacja naukowa i nauka o informacji są dziedzinami, których zakres i metody na przestrzeni lat były i są silnie zdeterminowane przez obowiązujące w konkretnym okresie historycznym paradygmaty naukowe i przez dostępne w tym czasie narzędzia techniczne. Wynika to z tego, że obie te dziedziny są w pewnym sensie służebne w stosunku do wszystkich dziedzin nauki, co szczególnie dotyczy dyscypliny informacji naukowej, której zasadniczym zadaniem jest ułatwianie badaczom, pracownikom naukowym, wykładowcom i studentom dostępu do informacji naukowej przez wskazywanie relewantnych publikacji i dostarczanie innych informacji

wspomagających pracę takich osób i ich środowisk zawodowych, oraz opracowywanie różnorodnych danych natury info- i bibliometrycznej dla instytucji i organizacji finansujących i/lub administrujących prowadzenie badań naukowych i nauczanie, zwłaszcza na poziomie wyższym. Na marginesie warto odnotować, że horyzontalny charakter informacji naukowej i nauki o informacji sprawia, że obie te dziedziny „chętnie” przyjmują i włączają do swojego kompendium metodycznego i narzędziowego metody i techniki zaczerpnięte z innych dyscyplin. A zatem bliższe, analityczne spojrzenie na główne paradygmaty nauki na przestrzeni jej rozwoju pozwala lepiej zrozumieć rolę i sposób działania informacji naukowej i nauki o informacji, a także zachodzące w niej zmiany, które szczególnie od chwili powstania Internetu, a zwłaszcza serwisu World Wide Web i różnorodnych informacyjnych serwisów mobilnych korzystających z sieci telefonii komórkowej o dużej prędkości transmisji danych są niezwykle istotne dla całego światowego środowiska naukowego i edukacyjnego. To spostrzeżenie jest powodem, dla którego warto prześledzić zmiany głównych paradygmatów w nauce od chwili jej powstania, aż do dziś, co właśnie jest głównym przedmiotem rozważań w niniejszym artykule.

W tym miejscu potrzebne są dwa ważne komentarze. Pierwszy dotyczy terminologii. Terminy „informacja naukowa” (ang. *scientific information*) i „nauka o informacji” (ang. *information science*) nie są synonimami. Tutaj przyjmujemy, że ten drugi obejmuje znaczeniowo ten pierwszy, i że dalej będziemy posługiwali się głównie tym drugim, choć czasem powodowani treścią dyskusji wyraźnie wyodrębnimy ten pierwszy. Przez naukę o informacji rozumiemy tę interdyscyplinarną dziedzinę działalności naukowej, która skoncentrowana jest na zrozumieniu natury i sposobach reprezentacji danych, informacji i wiedzy, a która zajmuje się tworzeniem i zastosowaniem metod i narzędzi do pozyskiwania, w tym do wyszukiwania informacji, jej klasyfikowania i dokumentowania, przechowywania, przetwarzania i rozpowszechniania za pomocą różnych nośników, w tym nośników cyfrowych. Nauka o informacji badając obiekty, procesy i zjawiska informacyjne zachodzące w społeczeństwie oraz w odniesieniu do indywidualnych użytkowników informacji korzysta z osiągnięć m.in. takich dyscyplin, jak: filozofia, lingwistyka, matematyka, informatyka, bibliotekoznawstwo, archiwistyka, muzealnictwo, kognitywistyka i psychologia, socjologia i komunikacja społeczna, zarządzanie, czy prawo. Współczesna nauka o informacji kładzie szczególnie nacisk na sposoby

reprezentowania i wykorzystania wiedzy, na architekturę systemów informacyjnych, zwłaszcza o charakterze sieciowym, na kwestie semantyki, a szczególnie na podejście oparte na ontologiach, oraz na zagadnienia interakcji człowieka z systemami informacyjnymi. W ostatnich latach w polu zagadnień badawczych znalazły się m.in. takie zagadnienia, jak ekologia informacji, gdzie dużo uwagi przykładają się do przeciążenia informacyjnego (ang. *information overload*)¹, kultura i kompetencje informacyjne (ang. *information literacy*)², organizacja i zarządzanie wiedzą (ang. *knowledge organisation, knowledge management*)³ oraz zachowania informacyjne w kontekście sieci społecznościowych⁴. „Klasyczną” już dziś definicję nauki o informacji sformułował Harald Borko jeszcze w 1968 r.⁵. Więcej różnych definicji nauki o informacji oraz opinii na ten temat można znaleźć m.in. w pracach polskich i obcych autorów⁶, a literaturę

¹ M. Muraszkwicz: *An Essay on Information Overload Issue*. „Zagadnienia Informatyki Naukowej” (w druku).

² J. Jasiewicz: *Kompetencje informacyjne młodzieży*. Warszawa, 2012.

³ B. Hjørland: *What is Knowledge Organization (KO)?* Knowledge Organization. International Journal devoted to Concept Theory, Classification, Indexing and Knowledge Representation. 2008, vol. 35, s. 86-101.

⁴ L. Jin, Y. Chen, T. Wang, P. Hui: *Understanding User Behavior in Online Social Networks: A Survey*. IEEE Communications Magazine Sept. 2013, s. 144-150. [online], [dostęp: 23.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cs.duke.edu/~ychen/papers/OSN_COMMAG13.pdf.

⁵ *Information science is that discipline that investigates the properties and behavior of information, the forces governing the flow of information, and the means of processing information for optimum accessibility and usability. It is concerned with that body of knowledge relating to the origination, collection, organization, storage, retrieval, interpretation, transmission, transformation, and utilization of information. This includes the investigation of information representations in both natural and artificial systems, the use of codes for efficient message transmission, and the study of information processing devices and techniques such as computers and their programming systems. It is an interdisciplinary science derived from and related to such fields as mathematics, logic, linguistics, psychology, computer technology, operations research, the graphic arts, communications, library science, management, and other similar fields. It has both a pure science component, which inquires into the subject without regard to its application, and an applied science component, which develops services and products.* H. Borko, *Information science – What is it?* American Documentation. 1968, vol. 19, nr 1, s. 3.

⁶ S. Cisek: *Nauka o informacji na świecie w XXI wieku: badania metanaukowe. W: Od książki dawnej do biblioteki wirtualnej. Przeobrażenia bibliologii polskiej.*

odnosząc się do tego terminu i terminów pokrewnych podano w programie nauczania przedmiotu „Metodologia badań nauki o informacji” wykładanego w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego⁷. Trzeba też odnotować, że w niniejszym artykule wyraźnie odróżniamy dane od informacji, te pierwsze bowiem są asemantycznymi napisami nad danym alfabetem, utworzonymi zgodnie z przyjętą gramatyką, podczas gdy informacje to dane, które niosą treści (znaczenie) zgodnie z przyjętą konwencją interpretacji danych. Wiedza to termin szerszy niż informacja, jest to bowiem informacja, która uzyskała akceptację co do swojej prawomocności ze strony autorytetu (instytucjonalnego lub osobowego) w dziedzinie, której informacja dotyczy⁸. W dalszym ciągu nie będziemy restrykcyjnie podkreślać różnicy pomiędzy terminami „informacja” i „wiedza” traktując je w celu uproszczenia narracji jako synonimy.

Drugi komentarz dotyczy terminu „paradygmat”, który pochodzi z języka greckiego – *parádeigma*, gdzie znaczy „wzór” lub „przykład”. Thomas Kuhn w swej przełomowej książce *Struktura rewolucji naukowych*⁹ na temat rozwoju nauki nadał temu terminowi nowe znaczenie. Według niego nauka rozwija się skokowo przez zmiany tzw. paradygmatów, które mają charakter jakościowy, a nie ilościowy, np. odejście od systemu ptolemejskiego na rzecz kopernikańskiego w astronomii, czy zastąpienie fizyki newtonowskiej fizyką einsteinowską. Pojawienie się nowego paradygmatu, które jest często rezultatem istotnego odkrycia naukowego, zwykle wywołuje kontrowersje,

Toruń 2009, s. 47-56; K. Materska: *Modelowe koncepcje informacji naukowej (information science) na początku XXI wieku*. W: K. Materska, E. Chuchro i B. Sosińska-Kalata (red.) *Organizowanie środowiska informacji i wiedzy*. Warszawa 2008, s. 19-40, B. Sosińska-Kalata: *Współczesne oblicze nauki o informacji w Polsce i za granicą*. W: E. Gondek i D. Pietruch-Reizes (red.) *Studia z informacji naukowej i dyscyplin pokrewnych*. Katowice 2007, s. 93-119, W.G. Stock, M. Stock: *Handbook of Information Science*. Berlin, Boston, MA: De Gruyter Saur, 2013, s. 3.

⁷ *Metodologia badań nauki o informacji*. Wydział Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego. [online], [dostęp: 24.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://informatorects.uw.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=3100-00007.

⁸ B. Jacobfeuerborn: *Reflections On Data, Information And Knowledge*. Studia Informatica, Silesian University of Technology Press. 2013, vol. 34, nr. 2A(111), s. 7-21.

⁹ T. Kuhn: *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa 1968 PWN. [online], [dostęp: 23.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://sady.up.krakow.pl/filnauk.kuhn.struktura.htm>.

czy wręcz zaprzeczenia w środowisku naukowym, czego podręcznikowym przykładem było odkrycie promieni X przez Roentgena i nowe spojrzenie na promieniowanie elektromagnetyczne, co wybitny fizyk lord Kelvin w swej pierwszej reakcji uznał za mistyfikację¹⁰.

Encyklopedia PWN podaje, że paradygmat to „ogólnie uznane osiągnięcie naukowe (teoria naukowa), które w pewnym okresie dostarcza modelowych rozwiązań w danej dziedzinie nauki”, a w Wikipedii możemy znaleźć następującą trafną definicję tego terminu: „to zbiór pojęć i teorii tworzących podstawy danej nauki. Teorii i pojęć tworzących paradygmat raczej się nie kwestionuje, przynajmniej do czasu kiedy paradygmat jest twórczy poznawczo – tzn. za jego pomocą można tworzyć teorie szczegółowe zgodne z danymi doświadczalnymi (historycznymi), którymi zajmuje się dana nauka”. Zauważmy dla porządku terminologicznego, że w tym artykule w gruncie rzeczy zajmujemy się metaparadygmatami, czyli jeszcze ogólniejszymi zmianami w sposobie rozumienia i uprawiania nauki niż te wywoływane przez nowe paradygmaty, zmianami, które obejmują nie tylko jedną dziedzinę, na przykład fizykę, chemię, czy socjologię, ale takimi, które oddziałują na cały korpus nauki. Zaznaczmy wszak od razu, że dalej nie będziemy używali terminu „metaparadygmat”; dla zwięzłości wyводу bowiem pozostaniemy przy słowie „paradygmat”, mając jednak na myśli jego szersze rozumienie.

Poniżej przedstawiamy cztery paradygmaty: od platońsko-arystotelesowskiego statycznego i absolutnego modelu świata (pierwszy paradygmat), przez Franciszka Bacona empiryzm (drugi paradygmat), do zastosowania komputerów do modelowania i symulacji zjawisk fizycznych, biologicznych i społecznych (trzeci paradygmat), aż po wykorzystanie komputerów i technik głębokiej analizy dużych zbiorów danych (ang. *big data*) i zaawansowanych systemów komputerowych do automatycznego tworzenia modeli i budowania hipotez badawczych (czwarty paradygmat). Po prezentacji paradygmatów pokażemy, jak czwarty z nich, a więc ten który wyłania się obecnie, może zmienić zakres i sposób wykorzystania nauki o informacji dla środowisk badawczych i edukacyjnych.

¹⁰ R. F. Mould: *A History of X-rays and Radium: With a Chapter on Radiation Units, 1895-1937*. IPC Building & Contract Journals Ltd., 1980, s. 32.

CZTERY PARADYGMATY

Początki nauki w takim rozumieniu, jak wypracowała je przez wieki cywilizacja zachodnia, sięgają czasów antycznej Grecji, gdzie w VI wieku p.n.e. działali tacy filozofowie, jak Tales z Miletu, Heraklit czy Parmenides, który wniósł szczególnie istotny wkład do nauki przez wskazanie dedukcji jako metody wnioskowania oraz Pitagoras, który ceniąc porządek i harmonię oraz wyrażając przekonanie, że świat można opisać zorganizowanym układem liczb, pokazał, że matematyka może być metodą opisu świata dając tym podstawy do naukowego, ścisłego podejścia do badania i objaśniania przyrody. Wśród myślicieli i filozofów Hellady szczególne miejsce zajmuje Platon, o którego dziele A. N. Whitehead w swym eseju *Process and Reality: An Essay in Cosmology* z 1929 r. wyraził się następująco: „The safest general characterisation of the European philosophical tradition is that it consists of a series of footnotes to Plato”, i jego uczeń Arystoteles, o którym bez ryzyka można wypowiedzieć podobną opinię. Platon był przekonany, że świat materialny, w którym żyją ludzie jest zaledwie odbiciem, niedoskonałą inkarnacją wiecznych, absolutnych, doskonałych i niezmiennych w czasie idei, abstrakcyjnych konstrukcji egzystujących w transcendentnym uniwersum. Jego idealistyczne spojrzenie na świat w różnych formach było rozwijane przez stulecia i do dziś w takiej, czy innej formie ma zwolenników, także wśród uczonych. Poglądy Arystotelesa stały w opozycji do nauk jego nauczyciela, jak to często bywa pomiędzy wybitnym mistrzem i równie wybitnym uczniem. Arystoteles bowiem za świat realny i najważniejszy uważał wszystko to, co go otaczało, przyrodę i ludzi takimi jakimi są, jakimi ją i ich widział i jakimi starał się zrozumieć za pomocą swojego umysłu i metody intelektualnej, którą w tym celu opracował, a którą nazwał analitykami, a co dziś za Ksenokratesem nazywamy logiką. Arystotelesa słusznie uważa się za ojca logiki, która miała w zamierzeniu jego twórcy porządkować i kontrolować zasady myślenia i w ten sposób być wiarygodnym narzędziem poznania i uprawiania nauki, choć nie nauką samą. W swym zbiorze pism, zatytułowanym *Organon* (gr. Ὀργανον, czyli narzędzie, instrument) w pismach *Analityki pierwsze* i *Analityki wtóre*¹¹ wyłożył podstawy logiki dwuwartościowej opartej

¹¹ Arystoteles: *Dzieła wszystkie*. T. 1. Warszawa 2003.

na aksjomatach (ogólnych, niezależnych od badanej dziedziny prawach logicznych takich, jak zasada niesprzeczności, zasada tożsamości i zasada wyłączonego środka), sylogizmach i wnioskowaniu dedukcyjnymu. Więcej informacji o historii logiki i logice Arystotelesa można znaleźć w książce znakomitego polskiego logika Tadeusza Kotarbińskiego¹².

Platońskie idee i świat abstrakcji oraz ogólna kultura filozoficzna antycznej Grecji, z poszukiwaniem harmonii, piękna, doskonałości i podkreślaniami znaczenia etyki, kultem rozmowy jako narzędziem poszukiwania prawdy, z pielęgnowaniem i rozwijaniem sposobów argumentacji i retoryki jako sztuką prezentacji opinii i przekonywania do swych racji, połączone z oparciem argumentacji na niezmiennych zasadach arystotelesowskiej logiki i z rygiem dedukcyjnego wnioskowania, stanowiły syntezę naukowej metody Greków. Jej wspaniałą egzemplifikacją jest geometria euklidesowa, która jest prefiguracją wszystkich późniejszych teorii aksjomatycznych. Właśnie tę metodę, ten sposób uprawiania nauki, który w zasadzie w niezmięnionej postaci przetrwał około 2 tysiące lat, aż do czasów późnego renesansu, traktujemy jako **pierwszy paradygmat** nauki. Prace filozofów greckich nad zrozumieniem przyrody i człowieka zaowocowały także próbami kategoryzacji i klasyfikacji zjawisk naturalnych i działalności ludzkiej, co m.in. wykorzystano do organizacji starożytnych bibliotek i opracowywania ich zbiorów, na przykład w tak rozwiniętych placówkach jak Biblioteka Aleksandryjska czy Biblioteka w Pergamonie, które oprócz funkcji bibliotecznych były poważnymi ośrodkami naukowymi. To tam właśnie można szukać początków tego, co dziś nazywamy bibliotekoznawstwem i informacją naukową.

Po długich latach średniowiecza, które nie przyniosły przełomowych odkryć w nauce zachodniej, ani w sposobie jej uprawiania, a raczej można mówić o swoistym jej zamrożeniu, nadejście renesansu w okolicach wieku XV i jego burzliwy rozwój aż po początki oświecenia w wieku XVII doprowadziły do przełomowych zmian w kulturze, sztuce, inżynierii, architekturze i budownictwie, nauce, a także w stylu życia. Przypomnienie i odwołanie się przez ludzi renesansu do wielkich tradycji antycznej Grecji i Rzymu, podróże i odkrycia geograficzne, wynalazki maszyn i urządzeń (zwłaszcza prasy drukarskiej, teleskopu, mikroskopu, kompasu, młyna wodnego, wielkiego pieca, korbowodu, broni palnej),

¹² T. Kotarbiński: *Wykłady z dziejów logiki*. Wyd. 2. Warszawa 1985.

początki bankowości i prawa patentowego, rozwój uniwersytetów oraz ogólny ferment intelektualny spowodowały, że zmieniły się oczekiwania w stosunku do sposobu opisywania i badania świata. Nauka, z dyskursu spekulatywnego i abstrakcyjnego, charakterystycznego dla pierwszego paradygmatu zwróciła się w stronę namacalnej rzeczywistości, znaczenia nabrało uważne obserwowanie zjawisk i prowadzenie eksperymentów oraz zebrane w ich wyniku dane, które stawały się przedmiotem ilościowych i jakościowych analiz. Do łask wróciła indukcja jako metoda wnioskowania, która choć znana i opisana przez Arystotelesa, nie była zalecana jako instrument rozumowania ze względu na to, że nie daje gwarancji prawomocności wniosków, do których prowadzi, a więc nie spełnia tak istotnego warunku, jaki narzuca wymaganie o doskonałości wbudowane w pierwszy paradygmat.

Myślicielem, który najlepiej wyraził klimat intelektualny końca renesansu i naszkicowanych wyżej tendencji był angielski filozof Francis Bacon, którego słusznie uznaje się za twórcę empiryzmu, czyli poglądu, że źródłem poznania są w głównej mierze bodźce i impulsy pochodzące ze świata zewnętrznego i odbierane przez ludzkie zmysły, po czym interpretowane przez ludzki umysł. Na tej podstawie stworzył nową, do dziś akceptowaną metodę naukową, w której eksperyment i indukcja, naturalnie obok dedukcji, odgrywają kluczową rolę, a wyjaśnianie złożonych zjawisk można oprzeć na metodzie redukcji, która polega na rozbiciu badanego zjawiska na jego składniki i poddaniu ich analizie, a jeśli składniki te nadal są zbyt złożone, to podlegają dalszej dekompozycji, aż do skutku. Swoją metodę Bacon przedstawił w dziele opublikowanym w 1620 r. o nieprzypadkowym tytule *Novum Organum*¹³, nawiązując w ten sposób do pism Arystotelesa, o których wspomnieliśmy wyżej. Stanowi ono w istocie opis tego, co w tym artykule nazywamy **drugim paradygmatem** nauki. Odnotujmy na marginesie, że Bacon, chyba jako pierwszy, odważył się na krytykę logiki arystotelesowskiej pisząc w swym dziele m.in.:

„XI. Podobnie jak nauki, które obecnie posiadamy, są bezużyteczne dla tworzenia dzieł, tak też logika, którą obecnie posiadamy, jest bezużyteczna dla tworzenia nauk.

¹³ F. Bacon: *Novum Organum*. The Online Library of Liberty. [online], [dostęp: 28.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://files.libertyfund.org/files/1432/Bacon_0415_EBk_v7.0.pdf.

XII. Logika, która jest w użyciu, przyczynia się raczej do utrwalania i utwierdzania błędów (które zasadzają się na pospolitych pojęciach), niż do poszukiwania prawdy; jest więc bardziej szkodliwa niż pożyteczna.

XIII. Sylogizmu nie używa się dla uzasadniania pierwszych zasad nauki, a do twierdzeń średniej ogólności próżno się go stosuje, ponieważ daleko mu do subtelności przyrody. Wymusza więc uznanie, ale nie oponowuje rzeczy¹⁴.

Trzeba przyznać, że były to zaiste stwierdzenia rewolucyjne, zasługujące na określenie ich mianem nowego paradygmatu.

Na wyłonienie się kolejnego paradygmatu w nauce nie trzeba było już czekać tak długo, jak na okres dzielący pierwsze dwa paradygmaty, czyli około 2 tysięcy lat. **Trzeci paradygmat** bowiem związany jest z pojawieniem się komputera w latach 40. XX wieku, programowalnej maszyny elektronicznej przeznaczonej do szybkiego wykonywania obliczeń, na przykład takich, które są niezbędne przy rozwiązywaniu równań różniczkowych w zadaniu wyznaczania trajektorii pocisku w celu zestrzelenia nieprzyjacielskiego samolotu. Dość szybko okazało się, że komputery mogą być przydatne nie tylko do szybkich obliczeń numerycznych i zastosowań militarnych, ale także do przetwarzania danych nienumerycznych, co otworzyło ogromne pole ich zastosowań w gospodarce, administracji, nauce i edukacji, na przykład do inwentaryzacji przedmiotów i procesów, prowadzenia różnorodnych ewidencji, sterowania produkcją, gromadzenia i statystycznej analizy danych pochodzących z eksperymentów naukowych, automatyzacji bibliotek i archiwów, czy wspomagania procesów decyzyjnych. Pole to rozszerzyło się po połączeniu komputerów liniami telefonicznymi, co doprowadziło do powstania sieci komputerowych. Tutaj podręcznikowym przykładem są systemy rezerwacji biletów lotniczych i pokoi hotelowych, których protoplastą był system SABRE opracowany przez firmę IBM dla linii American Airlines i oddany do eksploatacji w trybie online w 1960 r. Szczególnie interesujące i inspirujące okazały się zastosowania komputerów do modelowania i symulacji zjawisk i procesów w dziedzinie fizyki, chemii, biologii, meteorologii, ekonomii, socjologii, czy edukacji. W tym podejściu najpierw tworzony jest model zjawiska

¹⁴ F. Bacon: *Novum Organum*. Tłum. Jan Wikarjak (fragmenty wybrane). [online], [dostęp: 28.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://sady.up.krakow.pl/filnauk.bacon.norganum.htm>.

i/lub zdarzeń przez człowieka, a następnie opracowywany jest na tej podstawie algorytm, który po przekształceniu w program komputerowy jest wykonywany, już jako symulacja badanego procesu, przez komputer lub ich sieć. Symulacja, która polega na pracy z modelem cyfrowym, jest potężnym narzędziem badawczym, pozwala bowiem zaoszczędzić czas i nakłady na budowanie modeli fizycznych, a niekiedy uniknąć niebezpieczeństw dla zdrowia lub życia związanych z ich konstruowaniem i badaniem. Dobrze to widać w symulacjach biologicznych, gdzie zamiast pracy w trybach *in vitro* czy *in vivo* praca przebiega w trybie *in silico*. Przełomowymi momentami dla rozwoju informatyki i jej zastosowań było zbudowanie Internetu (za datę jego inauguracji uznaje się 1969 r.) i w dwadzieścia lat później stworzenie serwisu World Wide Web (w 1989 r. dwaj pracownicy CERN-u w Genewie, Tim Berners-Lee oraz Robert Cailliau, opracowali i złożyli propozycję utworzenia sieci dokumentów hipertekstowych w Internecie). Naturalnie, nawet skrótowe przedstawienie historii i osiągnięć informatyki i ich wpływu na rozwój nauki, dla której stała się ona niezwykle efektywnym instrumentem w prowadzeniu badań, przekracza ramy tego artykułu. Czytelników zainteresowanych tymi zagadnieniami odsyłamy do znakomitej książki Jerzego Mieścickiego, jednego z nestorów polskiej informatyki¹⁵. Podsumowując: istota trzeciego paradygmatu nauki polega nie tylko na zastosowaniu systemów komputerowych do szybkich obliczeń numerycznych i wykonywania operacji nienumerycznych w prowadzonych badaniach, ale na włączeniu do arsenału instrumentów poznawczych uczonych i badaczy potężnej nowej metody, którą jest modelowanie i symulacja komputerowa. Wspomnijmy jeszcze, że komputery, wewnętrzne i zewnętrzne nośniki danych o dużych pojemnościach (najpierw taśmy magnetyczne, potem twarde dyski i pamięci SSD, dyskietki magnetyczne, następnie płyty optyczne CD-R, CD-RW i DVD, pamięci USB, karty pamięci) oraz Internet dokonały dużych zmian w działalności informacyjnej oraz w samej nauce o informacji i w informacji naukowej. Są one dobrze znane w środowisku pracowników i badaczy informacji naukowej i bibliotekoznawstwa. Nie mają oni wątpliwości, że techniki informacyjne i telekomunikacyjne zmieniły na bardziej efektywne sposoby przechowywania informacji, dostępu do informacji, zachowania użytkowników, koszty budowy, utrzymania i korzystania

¹⁵ J. Mieścicki: *Wstęp do informatyki nie tylko dla informatyków*. Warszawa 2013.

z systemów informacyjnych, organizację i sposób funkcjonowanie bibliotek i archiwów, które przechodzą transformację w stronę cyfryzacji oraz istotnie wpłynęły na sposoby i programy kształcenia pracowników informacji i bibliotekoznawstwa.

Po zapoznaniu się kolejno z trzema paradygmatami nauki, nadszedł czas na zaprezentowanie czwartego paradygmatu.

Wydaje się, że dziś za sprawą algorytmów ekstrakcji danych i odkrywania wiedzy w dużych zbiorach danych (ang. *big data*) stanęliśmy na progu zupełnie nowych możliwości zastosowania systemów komputerowych. Zwiastunem tego potencjalnego przełomu są właśnie techniki związane z dużymi zbiorami danych. Czym są zatem te obiekty? Wśród wielu definicji szczególnie przemawia do wyobraźni ta, która powiada, że za duże zbiory danych należy uznać takie, których nie można przetworzyć za pomocą powszechnie dostępnych metod i narzędzi, albo wymaga to bardzo dużego wysiłku technicznego i organizacyjnego. Znając obecne możliwości komputerów i oprogramowania do zarządzania systemami baz danych można ocenić, że chodzi tu o wielkości rzędu peta-, exa- i zettabajtów (10^{15} , 10^{18} , 10^{21} bajtów). W celu zilustrowania skali tych wielkości przytoczmy za raportem firmy analitycznej IDC¹⁶, że w 2005 r. łączną ilość wszystkich danych na świecie oszacowano na 130 exabajtów, a prognoza na 2020 r. mówi o 40 zettabajtach. Efekt „big data” to jednak nie tylko ogromna ilość danych, to także ich różnorodność (dane tekstowe, numeryczne, multimedialne) oraz zmienność w czasie (szybki przyrost ilości i rodzaju). Zbiory o tak wielkich i różnorodnych danych zachęcają do postawienia hipotezy, że jest w nich ukryta istotna wiedza, po którą warto sięgnąć. To przekonanie jest tym silniejsze, im większe są te zbiory. Rzecz tylko w tym, jak tę wiedzę z nich wydobyć. I tutaj pojawiają się rozwiązania zaproponowane niedawno przez firmę Google, skądinąd biegłą i doświadczoną w przetwarzaniu wielkich zbiorów danych, szczególnie w wyszukiwaniu informacji, które to rozwiązania doprowadziły do opracowania metody MapReduce i platformy Hadoop, a następnie do innych metod i technik. Dzięki nim systemy komputerowe drogą głębokiej analizy dużych zbiorów danych mogą odkrywać różnego rodzaju zależności,

¹⁶ Executive Summary: *A Universe of Opportunities and Challenges*. IDC Re-port: The Digital Universe in 2020: Big Data, Bigger Digital Shadows, and Biggest Growth in the Far East. December 2012. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.emc.com/leadership/digital-universe/iview/executive-summary-a-universe-of.htm>.

prawidłowości, regularności i wzorce w danych, które reprezentują świat fizyczny, z którego pochodzą. W ten sposób tworzą one hipotezy, swoiste modele tego świata, a więc wykonują pracę zarezerwowaną do tej pory dla ludzi. I to jest istota **czwartego paradygmatu** nauki: systemy komputerowe operujące na dużych zbiorach danych mogą stać się partnerami uczonych i badaczy, pracując z nimi na równych prawach w poszukiwaniu i budowaniu nowych modeli, hipotez i teorii. W celu lepszego zrozumienia powyższego wywodu podkreślimy, że odkrywanie wiedzy, o którym tu dyskutujemy nie jest tym, czym zajmuje się statystyka. W statystyce bowiem chodzi o sprawdzanie hipotez (np. obliczając korelacje pomiędzy zjawiskami), podczas gdy w odkrywaniu wiedzy z dużych zbiorów danych chodzi o automatyczne tworzenie hipotez i modeli.

Odnotujmy, że do sformułowania tezy o czwartym paradygmacie zachęcił nas tekst Chrisa Andersona z 2008 r., redaktora naczelnego opiniotwórczego magazynu „Wired”¹⁷ oraz wywołana nim późniejsza dyskusja¹⁸. Jeśli czwarty paradygmat nie jest tylko obiecującą tezą, a stanie się rzeczywistością, to będziemy mieli do czynienia z prawdziwym przełomem w sposobie uprawiania nauki, a być może także sposobem jej definiowania. Oznaczałoby to także rewolucyjną zmianę w obrębie nauki o informacji, a w szczególności w informacji naukowej. Od tej pory bowiem poszukiwanie informacji potrzebnych uczonym i badaczom do prowadzonych przez nich badań będzie można powierzyć agentom komputerowym w celu odnalezienia w sieci jak największego zbioru relewantnych danych, a następnie opracowania roboczych modeli zgodnie z czwartym paradygmatem. W tym scenariuszu, niczym z opowiadania fantastyki naukowej, pojawia się natychmiast pytanie o rolę człowieka w tym procesie, o to, czy zawód pracownika informacji będzie miał jeszcze rację bytu. Nie potrafimy na nie odpowiedzieć jednoznacznie; jesteśmy jednak przekonani, że w bardzo zmienionej postaci zawód ten pozostanie. Szkicując przyszłą rolę

¹⁷ *We can stop looking for models. We can analyze the data without hypotheses about what it might show. We can throw the numbers into the biggest computing clusters the world has ever seen and let ... algorithms find patterns where science cannot.* Ch. Anderson: *The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete.* Wired Magazine, 16 July, 2008. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.wired.com/science/discoveries/magazine/16-07/pb_theory.

¹⁸ K.N. Cukier, V. Mayer-Schoenberger: *Rise of Big Data. How It's Changing the Way We Think About the World.* „Foreign Affairs”, May/June 2013, s. 28-41.

pracowników informacji sądzimy, że będzie ona polegała po pierwsze – na współtworzeniu i pielęgnowaniu repozytoriów publikacji naukowych i zbiorów danych eksperymentalnych, a w tym w zaopatrywanie ich w metadane, co wzmocni opis ich semantyki, a także na tworzeniu i utrzymywaniu baz wiedzy o działalności naukowej i środowiskach naukowych, po drugie – na pomaganiu i wspieraniu naukowców w tworzeniu ich własnego środowiska informacyjnego, a w tym w definiowaniu i realizacji złożonych kwerend w ramach czwartego paradygmatu, i po trzecie – na prowadzeniu badań info- i bibliometrycznych, co jest istotne dla oceny pracowników naukowych, rozpoznawania trendów naukowych oraz kształtowania polityki naukowej. Będą to nowe i niełatwe zadania, co już dziś powinno zachęcić do przemyślenia treści programów nauczania informacji naukowej i wprowadzenia w nich koniecznych zmian.

UWAGI KOŃCOWE

Wśród licznych debat na temat rozwoju narodów i państw dość często pojawia się pytanie o to dlaczego cywilizacja zachodnia uzyskała w okresie ostatnich około czterech stuleci tak znaczącą przewagę pod względem technologicznym, gospodarczym, militarnym i społecznym nad wszystkimi innymi cywilizacjami, w tym nad zaawansowanymi i długowiecznymi cywilizacjami chińską i arabską. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie nie jest podyktowane czczą intelektualną zabawą, lecz jest w istocie poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o czynniki rozwoju cywilizacyjnego na nadchodzące lata i odleglejszą przyszłość. Kwestia ta w dobie rosnącej presji na środowisko naturalne spowodowanej szybkim rozwojem gospodarczym krajów o ogromnych populacjach ludzkich, takich jak Chiny, Indie, Pakistan, Indonezja, Brazylia, czy Nigeria oraz wciąż rosnącej liczbie mieszkańców Ziemi ma fundamentalne znaczenia dla przetrwania gatunku ludzkiego. Niall Fergusson wymienia sześć czynników, które jego zdaniem przyczyniły się do sukcesu cywilizacji zachodniej, a mianowicie¹⁹: konkurencję, naukę, prawa własności intelektualnej, medycynę, społeczeństwo konsumpcyjne oraz etykę pracy. Jest to, jak można sądzić, dość trafna opinia odnosząca się do historii i także do przyszłości, w tym drugim

¹⁹ N. Fergusson: *Civilization: The West and the Rest*. Penguin Books, 2012.

przypadku jednak uważamy, że utrzymanie jej trafności wymaga zastąpienia pozycji dotyczącej społeczeństwa konsumpcyjnego przez społeczeństwo zrównoważonego rozwoju oraz zrewidowania kwestii związanych z prawem własności intelektualnej, które w dobie Internetu i szeroko rozumianych nowych technologii musi ulec zmianie w stosunku do stanu obecnego. Do tej zmodyfikowanej listy dodajemy hasło „innovacyjność” (zarówno w obszarze techniki, gospodarki i spraw społecznych), która w zgodnej opinii ekonomistów, przedsiębiorców i polityków staje się głównym czynnikiem rozwoju i narzędziem uporania się z teraźniejszymi i przyszłymi zjawiskami kryzysowymi. Jesteśmy przekonani, że w odniesieniu do wszystkich tych czynników podejście charakterystyczne dla czwartego paradygmatu i roli nauki o informacji z udziałem dużych zbiorów danych znajdzie szerokie zastosowanie, a w przypadku czynnika konkurencji, czyli przede wszystkim w działalności produkcyjnej i biznesowej, a także w medycynie i służbie zdrowia już obecnie znajduje wiele zastosowań²⁰. Szersza dyskusja na ten temat przekracza wszelako założony zakres tego artykułu.

Przedstawiona wyżej linia rozwojowa nauki wyraźnie pokazuje, że zmiany które zachodzą w jej rozumieniu i sposobie uprawiania mają coraz bardziej charakter dano-centriczny. Zwłaszcza w czwartym paradygmacie to dane odgrywają główną rolę, bo wokół nich koncentruje się wysiłek badawczy. Takie ujęcie kłóci się z poglądami wielu współczesnych badaczy i uczonych, którzy w kantowskiej tradycji uważają, że aspekt spekulatywny, czyli proces budowania hipotez w działalności naukowej ma największe znaczenie, i to od hipotez należy rozpoczynać badania i planować eksperymenty. Tutaj nie podejmujemy polemiki z tym poglądem, głównie dlatego, że – jak wyraźnie zaznaczyliśmy w poprzednim rozdziale – czwarty paradygmat traktujemy jako pewnego rodzaju możliwość, a nie konieczność w procesie rozwoju nauki. Dodajmy do tej uwagi także i stwierdzenie, że przedstawiona linia czterech paradygmatów ma naturalnie charakter szkicowy i jest raczej zachętą i ramą do dyskusji nad rozwojem nauki i jego wpływem na informację naukową i naukę o informacji, a nie jedynym i wyczerpującym spojrzeniem na przemiany zachodzące w obrębie nauki.

²⁰ B. Smarzo: *Big Data: Understanding How Data Powers Big Business*. Wiley, 2013. A. Pentland, T.G. Reid, T. Heibeck: *Big Data and Health. Revolutionizing Medicine and Public Health*. Report of the Big Data and Health Working Group 2013. WISH-World Innovation Summit for Health, December 10-11, 2013, Doha. [online], [dostęp: 27.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.wish-qatar.org/app/media/382>.

Artykuł prezentuje wyniki badań przeprowadzonych i sfinansowanych w ramach Zadania Badawczego SYNAT (System Nauki i Techniki) pt. „Utworzenie uniwersalnej, otwartej, repozytoryjnej platformy hostingowej i komunikacyjnej dla sieciowych zasobów wiedzy dla nauki, edukacji i otwartego społeczeństwa wiedzy”, grant nr SP/I/1/77065/10 Narodowego Centrum Badań i Rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, Chris (2008). *The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete*. Wired Magazine, 16 July, 2008. [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.wired.com/science/discoveries/magazine/16-07/pb_theory.
- Arystoteles (2003). *Dzieła wszystkie*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Bacon, Francis, *Novum Organum*. The Online Library of Liberty. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://files.libertyfund.org/files/1432/Bacon_0415_EBk_v7.0.pdf.
- Bacon, Francis, *Novum Organum*. Tłum. Jan Wikarjak, fragmenty wybrane. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://sady.up.krakow.pl/filnauk.bacon.norganum.htm>.
- Borko, Harold (1968). Information science – What is it? *American Documentation*, vol. 19, nr 1, pp. 3-5.
- Cisek, Sabina (2009). *Nauka o informacji na świecie w XXI wieku: badania meta-naukowe*. W: *Od książki dawnej do biblioteki wirtualnej. Przeobrażenia bibliologii polskiej*. Toruń: Wydaw. Naukowe UMK, s. 47-56.
- Cukier, Kenneth Neil; Mayer-Schoenberger, Viktor (2013). *Rise of Big Data. How It's Changing the Way We Think About the World*. Foreign Affairs, May/June 2013, s. 28-41.
- Executive Summary: A Universe of Opportunities and Challenges. IDC Re-port: The Digital Universe in 2020: Big Data, Bigger Digital Shadows, and Biggest Growth in the Far East*. December 2012. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.emc.com/leadership/digital-universe/iview/executive-summary-a-universe-of.htm>.
- Fergusson, Niall (2012), *Civilization: The West and the Rest*. Penguin Books.
- Hjørland, Birger (2008). What is Knowledge Organization (KO)? *Knowledge Organization. International Journal devoted to Concept Theory, Classification, Indexing and Knowledge Representation*, vol. 35, pp. 86-101.
- Jacobfeuerborn, Bruno (2013). Reflections On Data, Information And Knowledge. *Studia Informatica, Silesian University of Technology Press*, vol. 34, nr. 2A(111), s. 7-21.
- Jasiewicz, Justyna (2012). *Kompetencje informacyjne młodzieży*. Warszawa: Wydaw. SBP.

- Jin, Long; Chen, Yang; Wang, Tianyi; Hui, Pan (2013). *Understanding User Behavior in Online Social Networks: A Survey*. IEEE Communications Magazine Sept. 2013, s. 144-150. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cs.duke.edu/~ychen/papers/OSN_COMMAG13.pdf.
- Kotarbiński, Tadeusz (1985). *Wykłady z dziejów logiki*. Warszawa: PWN, wyd. 2.
- Kuhn, Thomas (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: PWN. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://sady.up.krakow.pl/fil-nauk.kuhn.struktura.htm>.
- Materska, Katarzyna (2008). *Modelowe koncepcje informacji naukowej (information science) na początku XXI wieku*. W: K. Materska, E. Chuchro i B. Sosińska-Kalata (red.). *Organizowanie środowiska informacji i wiedzy*. Warszawa: Wydaw. SBP, s. 19-40.
- Metodologia badań nauki o informacji*. Wydział Historyczny Uniwersytetu warszawskiego. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://informatorects.uw.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=3100-00007.
- Mieścicki, Jerzy (2013). *Wstęp do informatyki nie tylko dla informatyków*. Warszawa: Wydaw. BTC.
- Mould, Richard Francis (1980). *A History of X-rays and Radium: With a Chapter on Radiation Units, 1895-1937*. IPC Building & Contract Journals Ltd., 1980.
- Muraszkiewicz, Mieczysław (2012). An Essay on Information Overload Issue. *Zagadnienia Informatyki Naukowej* (w druku).
- Pentland, Alex; Reid, Todd G.; Heibeck, Tracy (2013). *Big Data and Health. Revolutionizing Medicine and Public Health*. Report of the Big Data and Health Working Group 2013. WISH-World Innovation Summit for Health, December 10-11, 2013, Doha. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.wish-qatar.org/app/media/382>.
- Smarzo, Bill (2013). *Big Data. Understanding How Data Powers Big Business*. Wiley.
- Sosińska-Kalata, Barbara (2007). *Współczesne oblicze nauki o informacji w Polsce i za granicą*. W: E. Gondek i D. Pietruch-Reizes (red.). *Studia z informacji naukowej i dyscyplin pokrewnych*. Katowice: Wydaw. UŚ, s. 93-119.
- Stock, Wolfgang G; Stock, Mechtilde (2013). *Handbook of Information Science*. Berlin, Boston: MA, De Gruyter Saur.

Remigiusz SAPA

Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Uniwersytet Jagielloński

KOMPETENCJE CZŁOWIEKA W UJĘCIU INFORMATOLOGICZNYM

ABSTRAKT. Przedmiotem artykułu jest refleksja na temat potencjału informatologii (nauki o informacji, informacji naukowej) w zakresie wspierania i ukierunkowywania rozwoju różnych kompetencji człowieka. Rozważania dotyczą z jednej strony miejsca problematyki kompetencji w głównych paradygmatach informatologii, a z drugiej znaczenia badań podejmowanych w ramach kluczowych nurtów dyscypliny oraz na styku informatologii i dyscyplin pokrewnych (bibliologii, bibliotekoznawstwa) dla ich rozwoju, a także dla kształtowania oferty edukacyjnej w praktyce. Niezależnie od analiz o charakterze historycznym, przedstawiona jest również perspektywna wizja roli informatologii w rozwijaniu nowych kompetencji człowieka w najbliższej przyszłości. Refleksja opiera się na rozważaniach i wynikach badań publikowanych w literaturze przedmiotu oraz na analizie zakładanych efektów kształcenia w wybranych programach studiów odwołujących się do informatologii i działalności edukacyjnej podejmowanej przez środowisko naukowe i profesjonalne.

W efekcie odkryć, rozstrzygnięć teoretycznych czy konkretnych rozwiązań praktycznych proponowanych przez naukowców, z jednej strony człowiek może dokonywać nowych rzeczy, ale z drugiej musi się nowych rzeczy uczyć, by sprawnie funkcjonować w przetwarzanym przez naukę otoczeniu. Wśród dyscyplin naukowych są oczywiście takie, w których człowiek i jego kompetencje stanowią centralny obszar zainteresowań badawczych (np. pedagogika), oraz takie, w których problematyka kompetencji sama w sobie raczej nie jest przedmiotem

dociekań (np. matematyka). Informatologia ma charakter specyficzny i niejednorodny pod tym względem i dlatego najpierw warto się przyjrzeć podejściu do kompetencji człowieka w tej dyscyplinie oraz w jej głównych paradygmatach i nurtach, by następnie przejść do analizy roli i potencjału badań i dorobku informatologii dla rozwijania kompetencji człowieka. Należy przy tym podkreślić, że będzie to refleksja subiektywna i w pewnym stopniu postulatywna, którą należy traktować jako głos w dyskusji nad informatologią jako nauką i jej rolą w kształtowaniu kompetencji człowieka.

SPECYFIKA INFORMATOLOGICZNEGO PODEJŚCIA DO PROBLEMU KOMPETENCJI CZŁOWIEKA

Informatologia (ang. *information science*) jest nauką kompletną: stawia pytania poznawcze i dąży do rozwiązywania problemów praktycznych. Jest jednocześnie dyscypliną, w której badania podstawowe i stosowane są ze sobą mocno powiązane i zintegrowane wokół problemów praktyki i wypływających z nich inspiracji, a chęć usprawniania procesów, systemów i zachowań informacyjnych często stanowi bezpośredni (badania stosowane) lub pośredni (badania podstawowe) cel podejmowanych badań. Informatologia jako dyscyplina naukowa była przedmiotem wielu analiz i rozważań. Nie sposób w tym miejscu dokonać ich szerszego przeglądu – uwaga zostanie zwrócona na kluczowe cechy informatologii warunkujące sposób ujmowania kompetencji człowieka w jej ramach.

Generalnie można stwierdzić, że informatologia jest dyscypliną budowaną wokół problemu i sposobów jego rozwiązywania, a tym problemem jest informacja (przede wszystkim w ujęciu komunikacyjnym i w odniesieniu do człowieka). I choć inne dyscypliny naukowe także wyodrębniane są właśnie ze względu na specyfikę przedmiotu zainteresowań badawczych, to z reguły ów przedmiot jest w mniejszym lub większym stopniu „własnością” danej dyscypliny i bada się go z perspektywy charakterystycznych dla niej rozstrzygnięć epistemologicznych i metodologicznych. W przypadku informatologii jest inaczej: po pierwsze informacja stanowi przedmiot zainteresowania wielu dyscyplin (a zatem nie można mówić o wyłączności czy nawet dominacji

informatologii w badaniach nad zagadnieniami informacji), a po drugie informatologia, dążąc do rozwiązywania problemów, nie skupia się na jednej perspektywie metateoretycznej czy jakiejś wybranej metodologii, ale sięga do różnych perspektyw i paradygmatów, poszukując efektywności w wyjaśnianiu i rozwiązywaniu złożonych problemów relacji między człowiekiem i informacją, które jednocześnie należą do świata:

- humanistyki (człowiek i kultura, subiektywne wartościowanie i interpretowanie treści, postawy, język),
- życia społecznego (komunikowanie, zarządzanie wiedzą, ekonomika informacji, społeczne generowanie, przetwarzanie i wykorzystanie zasobów informacji itp.),
- przyrody (informacja utrwalona jako obiekt materialny lub cyfrowy, istniejący obiektywnie, mający określone cechy niezależne od kontekstu czy odbiorcy),
- techniki (przede wszystkim informacja z perspektywy informatyki),
- medycyny (np. problematyka deprywacji informacyjnej czy zdrowotnych konsekwencji szumu informacyjnego, terapia informacyjna),
- nauk ścisłych (np. matematyczna teoria informacji, informatyka w wymiarze teoretycznym, logika w konstruowaniu instrukcji i charakterystyk wyszukiwawczych, itp.).

O takim charakterze informatologii świadczy też bogaty układ jej powiązań interdyscyplinarnych¹. W konsekwencji perspektywa informatologiczna stwarza dogodny warunki dostrzeżenia nie jakiejś jednej, wybranej strony problemu, ale holistycznego uchwycenia kompleksowej sytuacji zbudowanej z różnych aspektów i pierwiastków. Upraszczając nieco problematykę można stwierdzić, że o specyfice informatologii decydują powiązane ze sobą trzy podstawowe cechy:

- interdyscyplarność: zróżnicowane aspekty i ich ujęcia, wykorzystywanie szerokiej gamy metod, technik i narzędzi badawczych o różnej proveniencji, sięganie do dorobku różnych dyscyplin²;

¹ B. Sosińska-Kalata: *Współczesne oblicze nauki o informacji w Polsce i za granicą*. W: E. Gondek, D. Pietruch-Reizes (red.): *Studia z informacji naukowej i dyscyplin pokrewnych: prace dedykowane Profesor Barbarze Stefaniak*. Katowice 2007, s. 104.

² W. Pindłowa: *Kształcenie studentów jako użytkowników informacji naukowej: z pogranicza informatologii i pedagogiki*. Kraków 1984, s. 28 ; B. Sosińska-Kalata: *Współczesne oblicze nauki...* dz. cit., s. 101-108, C. Zins: *Conceptions of information science*. „Journal of the American Society for Information Science and Technology” 2007, vol. 58, no. 3, pp. 529-530.

- zróżnicowanie wewnętrzne, w tym wieloparadygmatyczność – otwartość i bogactwo epistemologiczne i ontologiczne oraz wielonurtowość³;
- silne związki z praktyką.

Jak zatem z perspektywy takiej dyscypliny postrzegane są kompetencje człowieka? Według *Słownika języka polskiego* PWN kompetencje to między innymi [Kompetencje]:

- „zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji”,
- „zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia”.

Choć pierwsza z definicji zawęża nadmiernie znaczenie terminu do urzędu i urzędników (wykluczając tym samym np. dowódcę czy lekarza), a druga pomija rolę postaw, to obie mają sens z punktu widzenia tematu prowadzonych tutaj rozważań. Z perspektywy informatologii jako nauki blisko związanej z praktyką i działaniem człowieka w rzeczywistych sytuacjach, należałoby te dwie definicje połączyć w jedną, ujmującą wiedzę, umiejętności i chyba jednak postawy (doświadczenie jest źródłem wiedzy, umiejętności i postaw) w kategoriach **potencjału umożliwiającego podejmowanie i skuteczne realizowanie określonych działań**. W takim duchu kompetencje byłyby rozumiane jako **wiedza, umiejętności i postawy pozwalające na skuteczne prowadzenie określonych działań**, czasem po uzyskaniu ich formalnego potwierdzenia. Podobnie z perspektywy kultury informacyjnej definiuje je Hanna Batorowska: „Kompetencje stanowią więc kwalifikacje niezbędne do wykonywania określonego zadania”⁴.

Z jednej strony, informatologia, jako nauka budowana wokół informacji rozumianej jako złożony i wieloaspektowy problem badawczy i praktyczny, nie ogranicza zakresu kompetencji potrzebnych do rozwiązywania

³ F. Åström: *Changes in LIS research front: time-sliced cocitation analyses of LIS journal articles, 1990-2004*. „Journal of the American Society for Information Science and Technology” 2007, vol. 58, no. 7, pp. 947-957; S. Cisek: *Filozoficzne aspekty informacji naukowej*. Kraków 2002; B. Hjørland: *Empiricism, rationalism and positivism in library and information science*. „Journal of Documentation” 2005, vol. 61, no. 1, pp. 130-155; M. Janiak: *Informacja naukowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku: dynamika zmian w świetle piśmiennictwa*. Kraków 2010; R. Sapa: *Podejście holistyczne w nauce o informacji*. W: B. Sosińska-Kalata, E. Chuchro (red.): *Nauka o informacji w okresie zmian*. Warszawa 2013, s. 63-79.

⁴ H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa 2009, s. 40.

wszystkich problemów informacyjnych (przynajmniej obecnie, po rewolucji paradygmatycznej z końca XX wieku i sukcesywnie pojawiających się propozycjach metateoretycznych stopniowo poszerzających perspektywę informatologii aż do ujęcia holistycznego). W efekcie kompetencje z perspektywy informatologicznej nie stanowią jakiegoś z góry zamkniętego zbioru (informacja dotyczy w zasadzie wszystkich aspektów ludzkiego życia) i w moim przekonaniu nie można ich w sposób enumeratywny wyczerpać. Stanowią raczej nieograniczany apriorycznie zasób wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do rozwiązania zróżnicowanych problemów badawczych i praktycznych związanych z informacją w życiu człowieka. Nie oznacza to jednak, by nie można było wskazać (na pewnym poziomie ogólności) kompetencji kluczowych czy standardowych w tym zakresie. Jest to zbiór różnorodnych kompetencji już zidentyfikowanych i takich, które dopiero będzie trzeba identyfikować (i nabyć) dla rozwiązywania specyficznych sytuacji informacyjnych w ich kontekście społecznym, technicznym, psychologicznym itd. Z perspektywy informatologicznej szczególnie istotne wydają się zatem umiejętności związane z doбором oraz nabywaniem nowych i rozwijaniem posiadanych kompetencji w zakresie adekwatnym do badanych problemów informacyjnych.

Z drugiej strony, kompetencje szczególnie eksponowane w ramach informatologii są także w różnych konfiguracjach i aspektach przedmiotem zainteresowania innych dyscyplin naukowych i reprezentantów różnych profesji. I tak problematyka kompetencji informacyjnych funkcjonuje też z powodzeniem choćby w pedagogice czy informatyce. To samo dotyczy kompetencji uwzględnianych w ramach rozważań nad szerszymi zagadnieniami kultury informacyjnej czy kultury wiedzy, które budzą duże zainteresowanie nie tylko informatologów, bibliologów i bibliotekoznawców⁵, ale przede wszystkim reprezentantów nauk o zarządzaniu podejmujących

⁵ W Polsce np. H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt.; B. Jaskowska: *Kształtowanie kultury wiedzy w służbach informacyjnych*. W: *Kierunki i priorytety rozwoju informacji naukowej w kontekście budowania społeczeństwa wiedzy*. Katowice 2006, s. 100-105; M. Kisilowska: *Kultura informacji – definicja, możliwe interpretacje, potencjał badawczy*. W: B. Sosińska-Kalata, E. Chuchro (red.): *Nauka o informacji w okresie zmian*. Warszawa 2013, s. 185-205; K. Materska: *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa 2007; M. Świgoń: *Zarządzenie wiedzą i informacją. Podstawy teoretyczne. Badania w wymiarze indywidualnym*. Olsztyn 2012; E. B. Zybert: *Kultura organizacyjna w bibliotekach: nowe i stare idee w zarządzaniu biblioteką*. Warszawa 2004.

szczególnie problematykę kultury organizacyjnej⁶. Jeśli można mówić o kompetencjach „endemicznych” dla informatologii, to ewentualnie tylko o mniej lub bardziej ich spójnych kolekcjach związanych z wykonywaniem określonych zawodów odwołujących się do jej dorobku, w tym na przykład o „kompetencjach brokera informacji” czy o „kompetencjach bibliotekarza”, oczywiście z zastrzeżeniem uwag poczynionych wcześniej na temat otwartości wszelkich tego typu zbiorów kompetencji. Niemniej także i w tych przypadkach okazuje się, że wiele spośród kompetencji kształconych w ramach przygotowania do uprawiania tych zawodów, nie może być określane mianem specyficznych dla obszaru informatologii czy dyscyplin pokrewnych i zawodów informacyjnych⁷.

PROBLEMATYKA KOMPETENCJI W GŁÓWNYCH PARADYGMATACH I NURTACH INFORMATOLOGII

Informatologia rozwijała się i, o czym jestem przekonany, nadal się rozwija, asymilując nowe paradygmaty, nie porzucając całkowicie wcześniejszych, a jedynie tworząc dla nich nowe konteksty i rozwijając tym samym wewnętrzne zróżnicowanie metateoretyczne dyscypliny⁸. Szczególnie wyraziste jest współwystępowanie tak zwanego paradygmatu pozytywistycznego (interpretowanego także jako „fizykalny”, „przyrodniczy”), nacechowanego wyraźnym podejściem nomotetycznym, z paradygmatem

⁶ Por. M. Kisilowska: *Kultura informacji – definicja...* dz.cyt., s. 189.

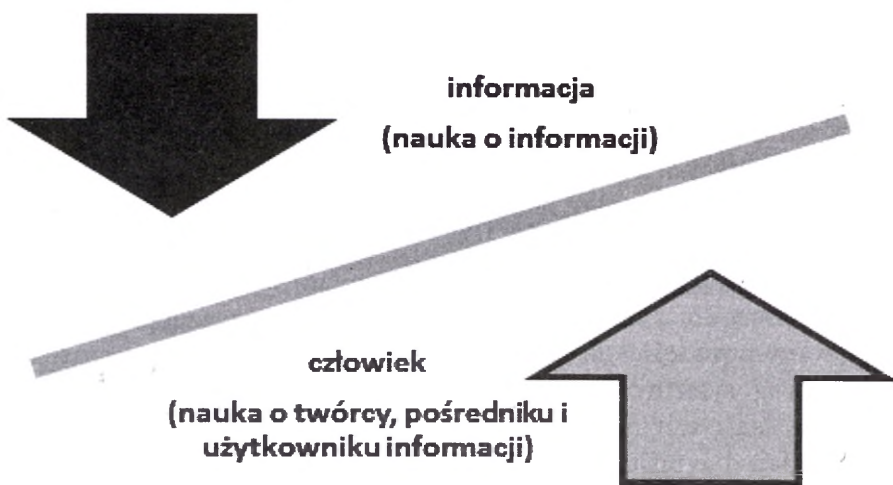
⁷ S. Cisek: *Broker informacji w społeczeństwie wiedzy*. [online], [dostęp: 14.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.slideshare.net/sabinacisek/broker-informacji-w-spoleczenstwie-wiedzy>, slajd 19; B. Jaskowska: *O kompetencjach emocjonalnych i społecznych w działalności bibliotekarskiej*. „Biuletyn Biblioteki Głównej Politechniki Śląskiej” 2008, nr 1, s. 41-53; M. Jaskowska, A. Korycińska-Huras, M. Próchnicka: *Wiedza i umiejętności zawodowe bibliotekarzy i pracowników informacji. Badanie oczekiwań pracodawców*. W: *Nowoczesna biblioteka. Materiały z ogólnopolskiej, przedjazdowej konferencji Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich. Konstancin-Jeziorna, 29-30 maja 2009 r.* Warszawa 2009, s. 87-125; M.H. Kamińska: *Kształcenie infobrokerów w Polsce*. Biuletyn EBIB 2008, nr 4. [online], [dostęp: 14.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ebib.info/2007/95/a.php?kaminska>.

⁸ Szerzej: R. Sapa: *Metodologia badań obszaru pośredniczenia w komunikacji naukowej z perspektywy nauki o informacji*. Kraków 2009, s. 23-25; R. Sapa: *Podejście holistyczne w nauce...* dz.cyt., s. 66-68.

fenomenologicznym (którego genezę w informatologii wiąże się najczęściej z rozwojem podejścia kognitywnego czy społeczno-kognitywnego i badań nad zachowaniami informacyjnymi człowieka) związanym z kolei raczej z podejściem idiograficznym. Pierwszy znajduje wyraz przede wszystkim w badaniach ilościowych nastawionych na poszukiwanie prawidłowości i formułowanie ogólnych praw (np. bibliometria), podczas gdy drugi prowadzi do sięgania po metody jakościowe i prowadzenia wnikliwych obserwacji jednostkowych zjawisk czy analiz przypadków także z subiektywnej perspektywy badanych podmiotów (np. badania zachowań informacyjnych w ramach koncepcji *sense-making*). Jeśli pierwszy z tych paradygmatów każe się raczej skupić na informacji i jej przetwarzaniu, odsuwając kwestie kompetencji jej użytkowników i twórców oraz pośredników w procesach transferu na dalszy plan, to drugi odwrotnie – prowadzi do relatywizowania wartości i znaczenia informacji również w zależności od możliwości (a zatem też umiejętności, wiedzy i postaw) jej wykorzystania, tym samym stawiając kompetencje człowieka w centrum zainteresowania. Nie oznacza to bynajmniej całkowitego ignorowania tej problematyki w ramach paradygmatu pozytywistycznego, ale zawęża obszar zainteresowania do zjawisk bezpośrednio policzalnych lub poddających się parametryzowaniu (np. liczba posiadanych certyfikatów, uzyskane oceny w testach kompetencji itp.), odnoszących się do dużych grup, które można opracować i potwierdzić statystycznie. Z kolei drugi z wymienionych paradygmatów każe raczej skupić się na zrozumieniu i interpretacji indywidualnych zachowań informacyjnych, na umiejętności radzenia sobie w specyficznych sytuacjach informacyjnych, badanych i interpretowanych z perspektywy ich rzeczywistych uczestników w ich subiektywnym i złożonym kontekście.

W pewnym związku z tymi dwoma paradygmatami pozostaje zróżnicowanie podejścia informatologii do zagadnień praktyki. Z jednej strony mamy do czynienia ze starszym i dzisiaj już raczej powszechnie negowanym podejściem „systemocentrycznym”, stawiającym w centrum uwagi systemy i procesy informacyjne, a z drugiej z podejściem „humanocentrycznym”, które każe za punkt wyjścia badań stosowanych czy działań diagnostycznych i wdrożeniowych brać człowieka – użytkownika tych systemów. W pierwszym podejściu kompetencje mają charakter wtórny i postrzegane są przede wszystkim w kategoriach kompetencji użytkownika konkretnego systemu informacyjnego, biblioteki,

języka informacyjno-wyszukiwawczego itp. Systemy i narzędzia informacji postrzegane są jako rzeczy dane, a od użytkownika wymaga się dostosowania wiedzy, umiejętności i postaw w celu osiągnięcia zdolności do efektywnego ich wykorzystania. Badaniu podlega np. biegłość posługiwania się konkretnym systemem czy wybranymi narzędziami zarządzania informacją, a nacisk kładzie się na kompetencje niezbędne do uzyskania fizycznego dostępu do informacji. Natomiast w drugim podejściu mówimy raczej o kompetencjach człowieka jako użytkownika informacji w ogóle (potrzebne zasoby może pozyskiwać z różnych źródeł, dokonywać selekcji i wyborów itp.), a zatem punktem wyjścia są zazwyczaj jego potrzeby informacyjne i ich zaspokajanie, co każe dostrzec także cały obszar kompetencji związanych z ich uświadamianiem sobie, rozpoznawaniem, wartościowaniem, werbalizowaniem oraz oceną stopnia i możliwości zaspokojenia. Choć współczesna informatologia zdecydowanie (przynajmniej w warstwie deklaratywnej) skłania się do podejścia humanocentrycznego, to w praktyce badawczej, diagnostycznej i wdrożeniowej nadal obecne bywa także podejście systemocentryczne. W łonie informatologii nauka o informacji (informacja utrwalona jako obiekt posiadający pewne cechy obiektywnie, niezależnie od człowieka) „rywalizuje” z nauką o człowieku jako jej twórcy, użytkowniku i pośredniku (zob. Rys. 1).



Rys. 1. Nauka o człowieku w relacjach informacyjnych a nauka o informacji

Źródło: oprac. autora.

Wraz ze wzrostem zainteresowania człowiekiem w relacjach informacyjnych, w oczywisty sposób rośnie zainteresowanie jego kompetencjami. W wymiarze humanistycznym uwaga zwracana jest przede wszystkim na indywidualne kompetencje jednostek i ich kulturowe uwarunkowania, a rozważania i badania dotyczą przede wszystkim kwestii kognitywnych (poznawczych), ale z uwzględnieniem czynników afektywnych. Odnoszą się zatem do szerokiego spektrum kompetencji człowieka istotnych w różnych procesach informacyjnych od pozyskiwania informacji i indywidualnego zarządzania informacją i wiedzą, przez reprezentację wiedzy, jej kodowanie, rozkodowywanie i interpretację, po wykorzystanie informacji w kategoriach behawioralnych (podejmowanie decyzji i działań warunkowanych informacją), intelektualnych i emocjonalnych (zmiany stanu umysłu). Z jednej strony eksponowane są kwestie rozwijania, kształcenia i weryfikowania szeroko rozumianych kompetencji informacyjnych, a z drugiej uwarunkowania zachowań informacyjnych generowane przez te kompetencje lub ich brak. Z kolei w wymiarze socjologicznym, kompetencje informacyjne traktowane są jako czynnik warunkujący zachowania społeczne (np. działalność polityczną, gospodarczą, kulturalną), pozycję w społeczeństwie itp. Problematyka kompetencji człowieka towarzyszy całemu szeregowi zagadnień od zachowań społecznych związanych z informacją (np. udostępnianie i ukrywanie informacji, zachowania na rynku informacji), przez postrzeganie informacji w kategoriach problemów i korzyści społecznych (np. kwestie wykluczenia informacyjnego czy cyfrowego, funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego⁹). Sam proces rozwijania kompetencji informacyjnych bywa też interpretowany jako zjawisko lub proces społeczny¹⁰.

⁹ J. Bulik: *Podział klasowy społeczeństwa informacyjnego*. „Zagadnienia Informatologii Naukowej” 2011, nr 1, s. 3-19.

¹⁰ A.J. Head (te al.): *What information competencies matter in today's workplace?* „Library and Information Research” 2013, vol. 37, no. 114, pp. 74-104, ch. 2.2; A. Lloyd: *Framing information literacy as an information practice: site ontology and practice theory*. „Journal of Documentation” 2010, vol. 66, no. 2, pp. 245-258.

ROLA INFORMATOLOGII W ROZWIJANIU KOMPETENCJI CZŁOWIEKA – KOMPETENCJE INFORMATOLOGICZNE I INFORMACYJNE

Po pierwsze samo uprawianie informatologii prowadzi do rozwijania określonych kompetencji naukowca, które będą określał mianem **kompetencji informatologicznych**. Po drugie, związki informatologii z praktyką wyrażają się również w **dążeniu do** rozpoznawania i kształtowania kompetencji człowieka jako jej twórcy, użytkownika i pośrednika w procesach komunikacyjnych (**kompetencje informacyjne**). W tym drugim obszarze dodatkowo można wprowadzić podział na kompetencje profesjonalistów informacji i użytkowników nieprofesjonalnych (tzw. końcowych).

Kompetencje informatologiczne obejmują wiedzę, umiejętności i postawy wynikające ze specyfiki dyscypliny. Ze względu na wspomnianą wcześniej otwartość i duże zróżnicowanie wewnętrzne informatologii próba sporządzenia jakiegoś kompletnego wykazu nie miałaby większego sensu. Warto natomiast zwrócić uwagę na potencjał informatologii w tym względzie, podkreślając jego najistotniejsze elementy.

Interdyscyplinarność i niejednorodność dyscypliny powinna sprzyjać rozwijaniu:

- znajomości terminologii, osiągnięć oraz umiejętności posługiwania się metodami różnych dyscyplin,
- umiejętności integrowania różnych perspektyw metateoretycznych,
- zdolności dostrzegania relacji między zjawiskami przynależnymi do obszarów zainteresowania różnych dyscyplin i holistycznego ujmowania badanych zjawisk,
- akceptowania równoległego istnienia różnych paradygmatów i szkół w obrębie dyscypliny i nauki.

Z kolei silne związki z praktyką i działalnością profesjonalną służą rozwijaniu „wielofunkcyjności” informatologa (na co pośrednio wskazują też efekty kształcenia zdefiniowane w programach niektórych studiów odwołujących się do dorobku bibliologii i informatologii w Polsce), który powinien być jednocześnie:

- badaczem,
- diagnostą,
- projektantem/inżynierem,
- wdrożeniowcem.

Co więcej, powinien umieć wykorzystywać kompetencje typowe dla jednej funkcji w działaniach podejmowanych w ramach innej funkcji – np. kompetencje badawcze dla działań w charakterze projektanta czy kompetencje wdrożeniowca dla dokonywania diagnoz. A to oznacza również umiejętność uwzględniania różnych aspektów i kontekstów prowadzonych działań, a także gotowość do ich podejmowania na konkretne zapotrzebowanie płynące z praktyki. W konsekwencji powinno to sprzyjać kształtowaniu postawy charakteryzującej się wrażliwością i odpowiedzialnością społeczną.

Z kolei **kompetencje informacyjne** stanowią jeden z głównych obszarów zainteresowania współczesnej informatologii. Potencjał dyscypliny w zakresie ich rozwijania przejawia się przede wszystkim bezpośrednio zarówno w badaniach podstawowych dotyczących specyfiki, poziomu, zróżnicowania kompetencji informacyjnych różnych użytkowników¹¹, jak i stosowanych, zorientowanych na zmianę zastanej sytuacji w pożądanym kierunku, a więc skupionych wokół zagadnień zapotrzebowania i niedostatków kompetencji (co należy rozwijać?), skuteczności, celów i sposobów ich kształcenia (jak to należy robić?), najlepszych praktyk itp. Na podstawie wyników badań empirycznych rozwijana jest teoria kompetencji informacyjnych (w tym różne koncepcje i modele) i proponowane są oryginalne rozwiązania metodologiczne¹². Formułowane są również opinie i wnioski normatywne – szczególnie chętnie przez organizacje profesjonalne związane z zawodami informacyjnymi, np. IFLA, ACRL czy SCONUL¹³. W polskim Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej w ramach prac nad *Krajowymi standardami kwalifikacji zawodowych* [<http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl/>] prowadzone są obecnie prace nad standardami kompetencji np. brokera informacji.

W ramach informatologii prowadzone są też badania pośrednio istotne dla kształtowania kompetencji informacyjnych człowieka, których wyniki pozwalają na rozpoznanie potrzeb i uwarunkowań w tym zakresie. Badania te można podzielić na kilka szerszych obszarów (bazując na wykazie ustalonym przez B. Sosińską-Kalata¹⁴):

¹¹ Np.: J. Jasiewicz: *Kompetencje informacyjne młodzieży*. Warszawa 2012.

¹² Np. M. Kisilowska, M. Przystek-Samokowa: *Projekt narzędzi oceny kompetencji i poziom absolwentów Podyplomowych Studiów Zarządzania Informacją w Ochronie Zdrowia*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 2011, nr 4, s. 56-63.

¹³ Szerzej: E.J. Kurkowska: *Edukacja informacyjna w bibliotekach*. Warszawa 2012, s. 127-184.

¹⁴ Por. B. Sosińska-Kalata: *Współczesne oblicze nauki...* dz. cyt., s. 109-117.

- badania zachowań informacyjnych użytkowników,
- badania źródeł, zasobów i obiektów informacyjnych, włącznie z bibliografią i „metriami”,
- badania systemów, kanałów transferu i narzędzi informacji (w tym np. funkcjonalności interfejsów itp.),
- badanie metod organizacji i reprezentacji wiedzy, w tym języków informacyjno-wyszukiwawczych czy architektury informacji,
- badania środowiska informacyjnego (w tym problematyka ekologii informacji, kultury informacyjnej, polityki informacyjnej, ekonomiki informacji itp.).

Dorobek informatologii i dyscyplin pokrewnych jest wykorzystywany w kształceniu kompetencji zawodowych wielu **profesji** (np. broker informacji, bibliotekarz, bibliograf, pracownik wywiadowni gospodarczej, pracownik ośrodków informacji, archiwista, menedżer informacji w firmie, ale też nauczyciel, wydawca czy księgarz). Nawet pobieżny przegląd efektów kształcenia zdefiniowanych dla wybranych programów studiów odwołujących się do dorobku informatologii i bibliologii oferowanych przez polskie uczelnie (np. Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Śląski i Uniwersytet Jagielloński) wskazuje właśnie na dążenie do przygotowywania kadr dla szerokiego obszaru rynku pracy, przy czym szczególnie istotne dla tego kształcenia wydają się kompetencje o charakterze praktycznym, pozwalające bezpośrednio na skuteczne działanie w rzeczywistości zawodowej, oraz konkretne umiejętności (bardziej niż wiedza). Z drugiej strony środowiska zawodowe, w tym szczególnie bibliotekarze, artykułują swoje oczekiwania dotyczące kompetencji przyszłych adeptów oraz, wykorzystując przede wszystkim dorobek właśnie informatologii i dyscyplin pokrewnych (głównie bibliotekoznawstwa), prowadzą działalność edukacyjną w tym zakresie¹⁵.

Jaki charakter mają zatem kompetencje rozwijane na podstawie dorobku informatologii i dyscyplin pokrewnych u przyszłych wykonawców zawodów informacyjnych? Na podstawie piśmiennictwa i przeglądu

¹⁵ W Polsce np. D. Konieczna: *Udział Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich w kształceniu bibliotekarzy i pracowników informacji naukowej – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 2012, nr 1, s. 3-13; Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich: *Wstępna lista zagadnień priorytetowych w procesie kształcenia bibliotekarzy*. [online], [dostęp: 29.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.sbp.pl/arttykul/?cid=2015&prev=1%29>.

wybranych programów studiów odwołujących się właśnie do tego do-robku można wskazać kilka podstawowych rodzajów.

Po pierwsze, można wyróżnić kompetencje o charakterze „**biernym**” (biegłe użytkowanie) i „**czynnym**” (tworzenie, rozwijanie). Dobrym przykładem są kompetencje językowe, które w przypadku informatologii w dużym stopniu dotyczą języków informacyjno-wyszukiwawczych, których tradycyjne postaci nie mogą być przez każdego tworzone czy rozwijane. W efekcie w naturalny sposób dochodzi do podziału kompetencji na czynne (tworzenie charakterystyk wyszukiwawczych) i bierne związane z posługiwaniem się nimi w procesie wyszukiwania informacji¹⁶. To samo dotyczy obsługi i rozwijania systemów informacji, wykorzystania i współtworzenia źródeł informacji itp. Jedne i drugie muszą zostać sprawnie opanowane przez profesjonalistów. Warto zaznaczyć, że w dobie rozwoju elementów „społecznościowych” w środowisku informacyjnym człowieka i zachęcania użytkownika do przyjmowania roli aktywnego prosumenta, także użytkownicy nieprofesjonalni potrzebują kompetencji określonych tu mianem „czynnych”.

Cześć kompetencji ma charakter wyraźnie **specjalistyczny**, bezpośrednio odnoszący się do wymagań konkretnego zawodu lub nawet poszczególnych zadań realizowanych w jego ramach, a z kolei inne mają charakter **generyczny**, pozwalając na skuteczne działanie w różnych zawodach, nie tylko informacyjnych. W pierwszym przypadku można mówić na przykład o profesjonalnych kompetencjach odnoszących się do prowadzenia wywiadu informacyjnego, projektowania i realizowania prac bibliograficznych czy projektowania, tworzenia i archiwizowania kolekcji cyfrowych. Do tej grupy należy też zaliczyć kompetencje pozwalające na sprawne funkcjonowanie w wąskich obszarach profesjonalnych wyznaczonych przez tematykę zasobów informacji, w tym na przykład informacji naukowej, medycznej, biznesowej, patentowej itp. Z kolei w drugim przypadku przykładem mogą być kompetencje w zakresie posługiwania się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi, zarządzania informacją (w tym jej oceny), konstruowania różnych strategii pozyskiwania informacji, interpretowania przemian

¹⁶ J. Sadowska: *Kompetencja językowa użytkowników systemów informacyjno-wyszukiwawczych czy kompetencja wyszukiwawcza?* „Zagadnienia Informatologii” 2012, nr 1, s. 4-5.

środowiska informacyjnego i zjawisk związanych z komunikowaniem, prowadzenia działań profesjonalnych w zgodzie z prawem i etyką zawodów informacyjnych, itp.

Konieczne trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że same kompetencje informacyjne, nie są wystarczające dla wykształcenia profesjonalisty informacji, i zgodnie z duchem informatologii konieczne jest jego wyposażenie także w inne kompetencje, umożliwiające pełne wykorzystanie w praktyce zawodowej kompetencji informacyjnych. Tendencję taką można wyraźnie dostrzec w programach kształcenia akademickiego na kierunkach odwołujących się do informatologii i dyscyplin pokrewnych. Do tego typu kompetencji zaliczyć można przede wszystkim:

- kompetencje naukowe/badawcze, w tym w zakresie formułowania problemów i samodzielnego prowadzenia prostych badań, naukowej i krytycznej analizy faktów i zjawisk czy dorobku nauki w obszarze informatologii i dyscyplin pokrewnych itp.,
- kompetencje dydaktyczne, także w zakresie umiejętności doradzania,
- kompetencje z zakresu zarządzania, w tym w zakresie public relations, promocji, planowania i organizacji pracy, realizowania projektów itp.,
- kompetencje interpersonalne i społeczne, w tym w zakresie pracy w zespole w różnych rolach, uczestnictwa w życiu społecznym i dbałości o wspólny dorobek i dziedzictwo,
- kompetencje językowe i szerzej komunikacyjne, w tym formułowanie i wyrażenie poglądów, formułowanie wypowiedzi ustnych, pisemnych, prezentacji multimedialnych,
- kompetencje prawne, obejmujące nie tylko prawodawstwo ściśle związane z zawodami informacyjnymi, ale także szersze aspekty stosowanie prawa autorskiego, prawa pracy czy prawa administracyjnego,
- kompetencje techniczne.

Co warto podkreślić to fakt, że także te „nieinformacyjne” kompetencje są w programach kształcenia często osadzone w kontekście informatologicznym lub bibliotekoznawczym i odnoszone do konkretnych sytuacji profesjonalnych zawodów informacyjnych.

Badania informatologiczne i związana z nimi działalność praktyczna mają także wpływ na kompetencje informacyjne **nieprofesjonalistów**, a problematyka ta jest bardzo szeroko reprezentowana

w piśmiennictwie naukowym i profesjonalnym pod anglojęzycznym szyldem *information literacy*, który bywa różnie tłumaczony na język polski i różnie rozumiany¹⁷:

- wąskie rozumienie: kompetencje związane z posługiwaniem się konkretnymi systemami informacyjnymi,
- szersze: z perspektywy potrzeb wybranej grupy w określonej sytuacji,
- najszersze: związane z funkcjonowaniem w środowisku informacyjnym.

Nie ma tutaj oczywiście miejsca na bardziej wnikliwą analizę problematyki *information literacy*, szczególnie że dostępna jest bardzo bogata literatura na ten temat, a sama tematyka należy do najbardziej popularnych, to warto zaznaczyć, że obecnie w informatologii zdecydowanie przeważa szerokie jej rozumienie, nie ograniczane ani na przykład do samych umiejętności technicznych (choć w niektórych kręgach nadal te dwie sfery są mylone, a przecież informacja to nie to samo co informatyka), ani do prostej „alfabetyzacji” informacyjnej. Pozostając w duchu analogii do problemu analfabetyzmu można stwierdzić, że we współczesnej informatologii nie chodzi już bowiem tylko o to, by człowiek umiał czytać i pisać, ale by potrafił z tych umiejętności czynić pożytek. Innymi słowy, same umiejętności uzyskania dostępu do zasobów informacji, obsługi technologii informacyjnych czy wyszukiwania informacji w wybranych jej zasobach to zdecydowanie za mało. Dzisiejsza informatologia każe patrzeć na kompetencje informacyjne kompleksowo, zgodnie ze swoim duchem kładąc nacisk na zdolność do osiągnięcia efektu w postaci skutecznego rozwiązywania problemów informacyjnych i osiągnięcia określonych celów. O takim właśnie podejściu do koncepcji *information literacy* świadczą między innymi wspomniane wcześniej standardy kształcenia wypracowane w środowiskach informatologicznych i bibliotekarskich¹⁸, które kładą nacisk z jednej strony na umiejętności rozpoznania potrzeb informacyjnych oraz znajdowania i oceny relewantnych informacji, a z drugiej na zdolność do asymilowania (inter-

¹⁷ L. Derfert-Wolf: *Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych*. „Biuletyn EBIB” 2005, nr 1 (62). [online], [dostęp: 29.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php>; H. Hollender: *Kompetencje, rozeznanie, gramota*. „Forum Książki” 2011, nr 2, s. 4-5. [online], [dostęp: 29.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://forumakademickie.pl/fk/2011/02/kompetencje-rozeznanie-gramota/>; A. Lloyd: *Framing information literacy...* dz. cyt.

¹⁸ L. Derfert-Wolf: *Information literacy – koncepcje..* dz. cyt.

pretowania, rozumienia, tworzenie nowej wiedzy) pozyskanej informacji, jej wykorzystania z uwzględnieniem wielu kontekstów i uwarunkowań (np. prawnych, etycznych, ekonomicznych czy szerzej kulturowych) oraz komunikowania. Takie podejście doskonale wpisuje się w otwartość i interdyscyplinarność informatologii, która każe postrzegać kompetencje człowieka z perspektywy ich realnej użyteczności w różnych sytuacjach życiowych związanych z informacją. Stąd w ramach kompetencji informacyjnych człowieka dostrzegane są także np. kompetencje czytelnicze, kompetencje językowe i pokrewne kompetencje semantyczne (umiejętność kodowania i dekodowania), kompetencje psychologiczne (np. przełamywanie lęków związanych z informacją i jej pozyskiwaniem), kompetencje prawne, kompetencje komunikacyjne itp. Szerokość rozumienia problematyki *information literacy* oznacza też „przechodność” kompetencji informacyjnych, ich adekwatność do bardzo różnych sytuacji życiowych i zawodowych nieprofesjonalistów informacji¹⁹.

POTENCJAŁ INFORMATOLOGII DLA KSZTAŁCENIA NOWYCH KOMPETENCJI W PRZYSZŁOŚCI

Z jednej strony trudno przewidzieć, jaki dokładnie zakres i specyfika różnych kompetencji będzie potrzebna człowiekowi do rozwiązania konkretnego problemu informacyjnego. Z drugiej strony, zbiór potencjalnie przydatnych kompetencji jest zbyt duży i cały czas otwarty, by „na wszelki wypadek” biegle opanować wszystkie. Co więcej, w czasach permanentnych i głębokich przemian środowiska informacyjnego człowieka trudno wyrokować, jakie konkretne kompetencje będą potrzebne za 5 czy 10 lat. Z tego względu większość wspomnianych standardów i zaleceń odnoszących się do kształcenia *information literacy* ma charakter dosyć ogólny i wskazuje generalne kierunki kształcenia – „filary” edukacji informacyjnej. Dlatego też, co szczególnie warto tutaj podkreślić, konieczne jest kształcenie kompetencji informacyjnych w ścisłym powiązaniu z **metakompetencjami**,

¹⁹ N. Ferran-Ferrer, J. Minguillón, M. Pérez-Montoro: *Key factors in the transfer of information-related competencies between academic, workplace, and daily life contexts*. „Journal of the American Society for Information Science and Technology” 2013, vol. 64, Issue 6, pp. 1112–1121.

pozwalającymi sprawnie przyswajać sobie nową wiedzę, umiejętności i postawy w miarę pojawiania się nowych potrzeb. Do owych metakompetencji zaliczyć można między innymi zdolność samodzielnego uczenia się, organizowania i inspirowania rozwoju innych ludzi, krytycznego oceniania własnych kompetencji, weryfikowania własnych opinii i przekonań, radzenia sobie ze zmianami, funkcjonowania i podejmowania złożonych decyzji w warunkach niepewności. Potrzeby kształcenia metakompetencji są już od pewnego czasu dostrzegane i akcentowane w informatologii i dyscyplinach pokrewnych²⁰, co znalazło także wyraz w efektach programów kształcenia odwołujących się do tych dyscyplin i ich dorobku.

Perspektywa informatologiczna wydaje się też sprzyjać rozwojowi *information literacy* w najszerszym rozumieniu – jako kompetencji pozwalających na efektywne funkcjonowanie w szeroko rozumianym środowisku informacyjnym. Integrujące się przestrzenie informacji cyfrowej i analogowej, konwergencja mediów, narzędzi i usług oraz wymiennosc ról człowieka we współczesnym środowisku informacyjnym i rosnąca kreatywność jego uczestników wymusza integrowanie kompetencji, a to z kolei przejawiać się może w jeszcze wyraźniejszej i dalej idącej **konwergencji kompetencji badacza, profesjonalisty i użytkownika (prosumenta) informacji**. Tę konwergencję już teraz dostrzec można choćby w podejściu do nauki specjalistycznego języka angielskiego – ponieważ informatolog często z jednej strony jest naukowcem, a z drugiej profesjonalistą, musi poznać (i stosować) zarówno terminologię naukową i fachową, jak i tzw. profesjonalizmy²¹ i określenia potoczne. Informatologia nie buduje barier między różnymi kompetencjami, a wręcz przeciwnie, dzięki szerokiej, holistycznej i problemowo zorientowanej perspektywie stwarza warunki do ich przełamywania.

Jeśli informatologia, która jako dyscyplina naukowa ciągle ewoluuje, i w której ścierają się różne poglądy na temat jej przedmiotu, metod i celów badań, będzie się rozwijać w kierunku sugerowanym w tym artykule, jestem przekonany, że będzie mogła pełnić rolę doskonałej kolebki kompleksowego rozwijania kompetencji człowieka funkcjonującego w przyszłym społeczeństwie zorganizowanym wokół informacji i wiedzy.

²⁰ D. Williams, J. Farmer: *Przyszłe zadania i umiejętności pracownika informacji*. [W:] M. Kocójowa (red.): *Światowa strategia edukacji bibliotekarzy i specjalistów informacji naukowej*. Kraków 1998, s. 87-88.

²¹ J. Tomaszczyk: *Nauczanie angielskiego języka specjalistycznego informacji naukowej i bibliotekoznawstwa*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 2012, nr 1, s. 46.

BIBLIOGRAFIA

- Åström, Fredrik (2007). Changes in LIS research front: time-sliced cocitation analyses of LIS journal articles, 1990-2004. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 58, no. 7, pp. 947-957.
- Batorowska, Hanna (2009). *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Bulik, Jakub (2011). Podział klasowy społeczeństwa informacyjnego. *Zagadnienia Informacji Naukowej*, nr 1, s. 3-19.
- Cisek, Sabina (2002). *Filozoficzne aspekty informacji naukowej*. Kraków: Wydaw. UJ
- Cisek, Sabina (2013). Broker informacji w społeczeństwie wiedzy. [online], [dostęp: 29.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.slideshare.net/sabinacisek/broker-informacji-w-spoleszenstwie-wiedzy>.
- Derfert-Wolf, Lidia (2005). Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych. *Biuletyn EBIB*, nr 1 (62). [online], [dostęp: 29.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php>.
- Ferran-Ferrer, Núria; Minguillón, Julià; Pérez-Montoro, Mario (2013). Key factors in the transfer of information-related competencies between academic, workplace, and daily life contexts. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 64, iss. 6, pp. 1112-1121.
- Head, Alison J.; Hoeck, Michele Van; Eschler, Jordan; Fullerton, Sean (2013). What information competencies matter in today's workplace? *Library and Information Research*, vol. 37, no. 114, pp. 74-104.
- Hjørland, Birger (2005). Empiricism, rationalism and positivism in library and information science. *Journal of Documentation*, vol. 61, no. 1, pp. 130-155.
- Hollender, Henryk (2011). Kompetencje, rozeznanie, gramota. *Forum Książki*, nr 2, s. 4-5. [online], [dostęp: 29.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://forumakademickie.pl/fk/2011/02/kompetencje-rozeznanie-gramota/>.
- Janiak, Małgorzata (2010). *Informacja naukowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku: dynamika zmian w świetle piśmiennictwa*. Kraków: Wydaw. UJ.
- Jasiewicz, Justyna (2012). *Kompetencje informacyjne młodzieży*. Warszawa: Wydaw. SBP
- Jaskowska, Bożena (2006). Kształtowanie kultury wiedzy w służbach informacyjnych. W: *Kierunki i priorytety rozwoju informacji naukowej w kontekście budowania społeczeństwa wiedzy*. Katowice: PTINT, s. 100-105.
- Jaskowska, Bożena (2008). O kompetencjach emocjonalnych i społecznych w działalności bibliotekarskiej. *Biuletyn Biblioteki Głównej Politechniki Śląskiej*, nr 1, s. 41-53.
- Jaskowska, Małgorzata; Agnieszka Korycińska-Huras; Maria Próchnicka (2009). Wiedza i umiejętności zawodowe bibliotekarzy i pracowników informacji. Badanie oczekiwań pracodawców. W: *Nowoczesna biblioteka. Materiały z ogólnopolskiej, przedzjazdowej konferencji Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich. Konstancin-Jeziorna, 29-30 maja 2009 r.* Warszawa: Wydaw. SBP, s. 87-125.

- Kamińska, Maria H. (2008). Kształcenie infobrokerów w Polsce. *Biuletyn EBIB*, nr 4. [online], [dostęp: 14.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ebib.info/2007/95/a.php?kaminska>.
- Kisilowska, Małgorzata (2013). Kultura informacji – definicja, możliwe interpretacje, potencjał badawczy. W: Sosińska-Kalata, Barbara; Ewa Chuchro red. *Nauka o informacji w okresie zmian*. Warszawa: Wydaw. SBP, s. 185-205.
- Kisilowska, Małgorzata; Maria Przystek-Samokowa (2011). Projekt narzędzi oceny kompetencji i postaw absolwentów Podyplomowych Studiów Zarządzania Informacją w Ochronie Zdrowia. *Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej*, nr 4, s. 56-63.
- Kompetencje. W: *Słownik Języka Polskiego PWN*. Warszawa: PWN. [online], [dostęp: 29.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/kompetencje>.
- Konieczna, Danuta (2012). Udział Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich w kształceniu bibliotekarzy i pracowników informacji naukowej – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. *Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej*, nr 1, s. 3-13.
- Kurkowska, Ewa Jadwiga (2012). *Edukacja informacyjna w bibliotekach*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Lloyd, Annemaree (2010). Framing information literacy as an information practice: site ontology and practice theory. *Journal of Documentation*, vol. 66, no. 2, pp. 245-258.
- Materska, Katarzyna (2007). *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Pindłowa, Wanda (1984). *Kształcenie studentów jako użytkowników informacji naukowej: z pogranicza informatologii i pedagogiki*. Kraków: Wyd. UJ.
- Sadowska, Jadwiga (2012). Kompetencja językowa użytkowników systemów informacyjno-wyszukiwawczych czy kompetencja wyszukiwawcza? *Zagadnienia Informacji Naukowej*, nr 1, s. 3-13.
- Sapa, Remigiusz (2009). *Metodologia badań obszaru pośredniczenia w komunikacji naukowej z perspektywy nauki o informacji*. Kraków: Wydaw. UJ.
- Sapa, Remigiusz (2013). Podejście holistyczne w nauce o informacji. W: Sosińska-Kalata, Barbara; Ewa Chuchro red. *Nauka o informacji w okresie zmian*. Warszawa: Wydaw. SBP, s. 63-79.
- Sosińska-Kalata, Barbara (2007). Współczesne oblicze nauki o informacji w Polsce i za granicą. W: Gondek, Elżbieta; Diana Pietruch-Reizes red. *Studia z informacji naukowej i dyscyplin pokrewnych: prace dedykowane Profesor Barbarze Stefaniak*. Katowice: Wydaw. UŚ, s. 93-119.
- Świigoń, Marzena (2012). *Zarządzanie wiedzą i informacją. Podstawy teoretyczne. Badania w wymiarze indywidualnym*. Olsztyn: Wydaw. UWM.
- Tomaszczyk, Jacek (2012). Nauczanie angielskiego języka specjalistycznego informacji naukowej i bibliotekoznawstwa. *Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej* nr 1, s. 44-54.

- Williams, Dorothy; Jane Farmer (1998). Przyszłe zadania i umiejętności pracownika informacji. W: Kocójowa, Maria red. Światowa strategia edukacji bibliotekarzy i specjalistów informacji naukowej. Kraków: Wydaw. UJ, s. 86-95.
- Wstępna lista zagadnień priorytetowych w procesie kształcenia bibliotekarzy (2011). Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. [online], [dostęp: 29.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.sbp.pl/arttykul/?cid=2015&prev=1%29>.
- Zins, Chaim (2007). Conceptions of information science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 58, no. 3, pp. 335-350.
- Zybert, Elżbieta Barbara (2004). *Kultura organizacyjna w bibliotekach: nowe i stare idee w zarządzaniu biblioteką*. Warszawa: Wydaw. SBP.

Anke WITTICH

Fak. III, Abt. Information und Kommunikation
Hochschule Hannover

KNOWLEDGE COMMUNICATION – ESSENTIAL SKILL FOR WORKPLACE LITERACY

ABSTRACT. Developing information literacy skills is a postulation to bachelor-curricula in Bologna-ages. The necessary skills are well known. But life goes on. Students enter the employment market with using totally different information channels. Library services they used for their study become less and less important, in-house sources often aren't as structured as library databases. Furthermore employees need skills in communication with colleagues and peer groups in their business which they don't learn at University. Evolving a personal knowledge strategy is a basic skill in business context and should be a part of education in libraries and information centres to ensure life-long learning.

To run a successful business today knowledge is an important value. To increase the business performance and to be highly innovative is essential for success. The knowledge one need is based on information and data (Fig. 1)

Data are meaningful combined symbols. Data as a part of problem solving will be transferred into information. In combination with personal experiences they are used for problem solving. Successful used knowledge leads to innovation. The European Guide to Good Practice in Knowledge Management defines knowledge as “combination of data and information, to which is added expert opinion, skills and experience, to result in a valuable asset which can be used to aid decision making. Knowledge may be explicit and/or tacit, individual and/

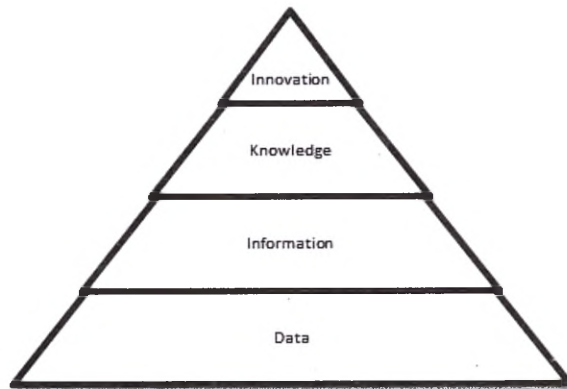


Figure 1: Data, Information, Knowledge

or collective”. Explicit knowledge is codified in e.g. graphics, specifications, manuals or files. Sharing explicit knowledge based on these objects is easy in contrast to implicit or tacit knowledge. Implicit knowledge is based on experience and consists on mental models, behaviour and perspectives. Tools like Community of Practice enables sharing implicit knowledge.

“**Knowledge Management** is the management of activities and processes for leveraging knowledge to enhance competitiveness through better use and creation of individual and collective knowledge resources¹.”

Different concepts of knowledge management are described. North built a concept as “stair of knowledge” based on the concept of data-information-knowledge and continue the stair with skills, competence and competitiveness (Fig. 2). In the following skills will be considered.

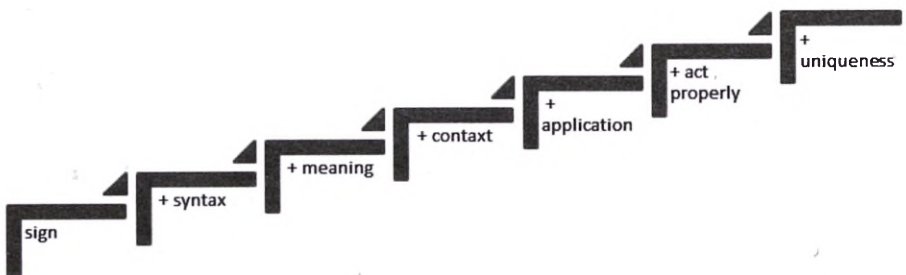


Figure 2: Stairs of knowledge by North

¹ K. North: *Wissensorientierte Unternehmensführung*. Wiesbaden 2011, p. 35.

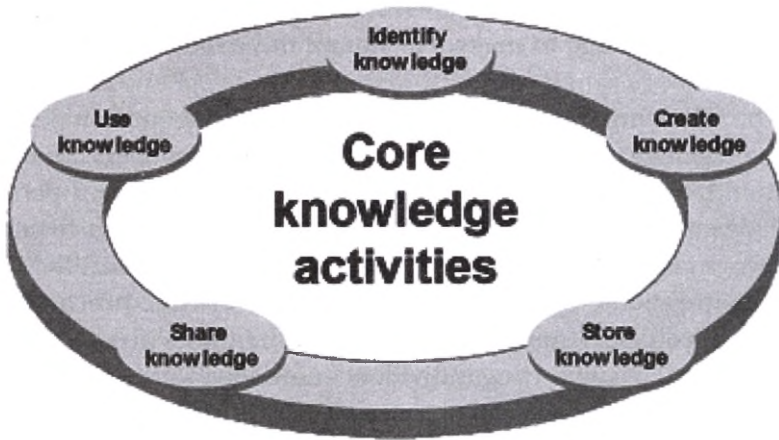


Figure 3: Core knowledge activities²

Additional to the concept of North the European Guide to good in knowledge management describe five core knowledge activities (fig. 3).

In the first step the analysis of existing knowledge in comparison with the necessary knowledge presents the gap of required knowledge and leads to creation of new knowledge. This process takes place in research and development and results in innovation. Storing the knowledge is a part of information management (databases, knowledge bases). As good as the knowledge is structured and categorized it can be found and used. Sharing knowledge is the main goal of knowledge management. The transfer especially of tacit knowledge takes place in direct contact from person to person via collaboration, workshops etc. Knowledge must be transferred to the right time, at the right place, in the right form, to the right person. Using knowledge leads to innovation, generate new knowledge and restart the circle of knowledge activities again³.

These activities have an organizational and a personal view of knowledge worker. Davenport attributes knowledge worker to skills as “expertise, education, experience, and [...] creation, distribution, or application of knowledge”⁴. Although he doesn’t restrict knowledge worker to high-

² European Committee for Standardization: *European guide to...* op.cit.

³ Ibidem, G. Probst, S.P. Raub, K. Romhardt, Kai: *Wissen managen*. Wiesbaden 2012.

⁴ T.H. Davenport: *Thinking for a living. How to get better performance and results from knowledge workers*. Boston, Mass 2005, p. 10.

er management positions or knowledge intensive industries. All members using knowledge to make decisions can be named as knowledge worker⁵.

In the following the personal view is described as “personal knowledge management (PKM)”. PKM is defined in many papers. One basic definition from Razmarita/Kirchner/Sudzina describes: “[...] personal knowledge management (PKM) focuses on the individual’s request to learn, work efficiently or socialize. An important aspect of PKM is to allow the individual to better manage their knowledge processes and interaction, collaboration and knowledge exchanges with others. PKM reflects the goal of supporting individual knowledge workers rather than establishing an organizational approach”⁶. The European guide to good practice in knowledge management sums up capabilities as “ambition, skills, behaviour, experience, tools and time management” on the personal level to support knowledge management⁷. Again sharing and communication is an important value in PKM, supplemented by skills like structuring information in documents, definition of search strategies and selection of external knowledge⁸.

Requirements in workplaces in 21st century are broader than information literacy for students are defined. Information literacy, defined by American Library Association as “set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information”⁹. Perotti/Wall/McLaughlin ask for the competence of critical thinking, controlling the relevance and evaluation of information for knowledge workers¹⁰ which is not so far away from the traditional definition of information literacy. The knowledge worker can’t be successful with specific scientific information

⁵ Ibidem, p. 167.

⁶ L. Razmerita, K. Kirchner, F. Sudzina: *Personal knowledge management. The role of Web 2.0 tools for managing knowledge at individual and organisational levels*. „Online Information Review“ 2009, no. 33 (6), pp. 1021–1039.

⁷ *European guide to good practice in knowledge management...* op. cit. Part 1, 7.

⁸ *European guide to good practice in knowledge management...* op. cit. Part 1, 13.

⁹ ALA Information literacy [online]. [available: 16.10.2013] URL: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.

¹⁰ J. Watts-Perotti, P. Wall, G. McLaughlin: *The future of knowledge work: predictions for 2020*. „On the horizon“ 2010, no. 18(2010)3, p. 217.

alone. Knowledge for orientation, making sense of information and competencies in problem solving is the necessary for creating new knowledge¹¹. Knowledge worker have to share their knowledge¹², they must work in a network to connect ideas¹³.

Normally no one can act alone. Daily business takes place more and more in a network. Decision making is a complex task. Factual knowledge is useful and necessary but orientational knowledge is the key in effective network business. To create orientational knowledge factual knowledge is essential. To build orientational knowledge from factual knowledge alumni of our universities need special strategies. One possible way to be successful in the network society today is presented in this paper.

The concept of PKM is based on the concept of information literacy as to note. Combining these two strategies, PKM can be understood as information literacy on the stage of knowledge added by knowledge sharing particularly of implicit knowledge (fig. 4).

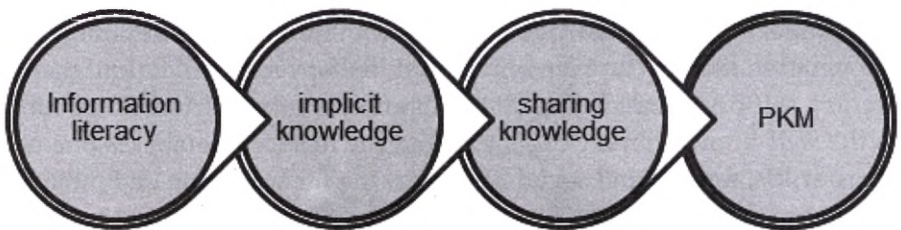


Figure 4: Concept of PKM

Therefore alumni of universities today need meta-competencies like knowledge communication, digital communication and not at least critical thinking. Traditional courses in information literacy don't procure these competencies. The strategy of personal knowledge management as a broader approach than information literacy can be a solution.

¹¹ G. McLaughlin, M. Stankosky: *Knowledge has legs: personal knowledge strategies shape the future of knowledge work and knowledge management*. "On the horizon" 2013, no. 18(2010)3, p. 209. S. Myburgh, M. Tammaro: *Exploring education for digital librarians: meaning, modes and models*. Cambridge 2013, p. 81.

¹² L. Razmerita, K. Kirchner, F. Sudzina: *Personal knowledge...* op. cit., p. 1024.

¹³ S. Myburgh, M. Tammaro: *Exploring education for...* op. cit., p. XVII.

Many of future knowledge worker are trained by studies in universities. Accompanying to their studies they are introduced in information literacy. But are they experienced enough to be successful in workplace?

Every university library offers courses in information literacy to teach skills to students in getting information. It is a demand in many papers for libraries as well. In 2012 German libraries taught about 25.000 h for about 270.000 participants in the field of information literacy. The predominant activities were lectures (89 %), only 50% of them were accompanied by exercises. 98 % of the instructions covered only one session¹⁴. But information literacy training takes place at the wrong time (beginning of study) with obsolete didactic (ex-cathedra teaching) and no intuition for a “teachable moment”. Information literacy training often is a part of every information behaviour of the audience. The students get their information via different devices (smartphone, tablet), via different sources (Facebook, Google) and in different text formats (e-mail, film, hypertext, instant messages)¹⁵. So it is obvious that the traditional information literacy instruction must fail¹⁶.

Personal knowledge management is a strategy based on the strategy of information literacy supplemented by skills for communication, media literacy, self-organization and all in all problem solving. Additional tools to the well-known library catalogue and the licenced databases one use blogs, wikis, forums and social bookmarking for searching and publishing, in business case sharing, information. To build a personal network in these Web 2.0 tools is essential for effective knowledge creating with regard to problem solving in a complex business structure.

A personal knowledge strategy is a special process to be successful in knowledge creation and knowledge communication for students on one hand but in the workplace on the other and broader dimension. Dependent on the task definition learner define the information respectively knowledge they need. Necessary tools and media are due to this task. With one eye of the time management the learner has to evaluate and share his outcome with his followers (fig. 1).

¹⁴ <http://www.informationskompetenz.de/veranstaltungsstatistik/ergebnisse-2012/> [7.10.2013].

¹⁵ G. Lorenzo, C. Dziuban: *Ensuring the net generation is net savvy*. [on-line] ELI paper 2:2006 [available: 7.10.2006] URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3006.pdf>, p. 2.

¹⁶ Ibidem.

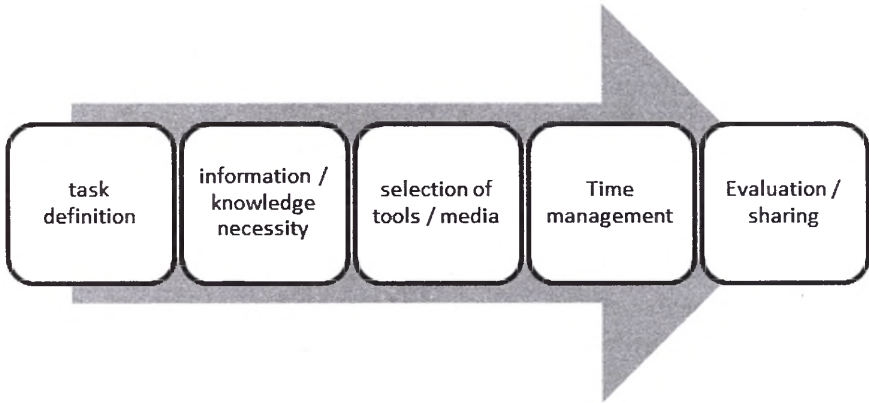


Figure 5: Personal knowledge strategy

Learning in a workplace environment is in some cases different from learning for study as mentioned above. Other resources and a special kind of structuring require a personal learning environment. Some of the items are similar to the idea of information literacy (see collecting information, analyzing, edition information, reflecting), especially the presentation and sharing of knowledge are more important in workplace (fig. 2).

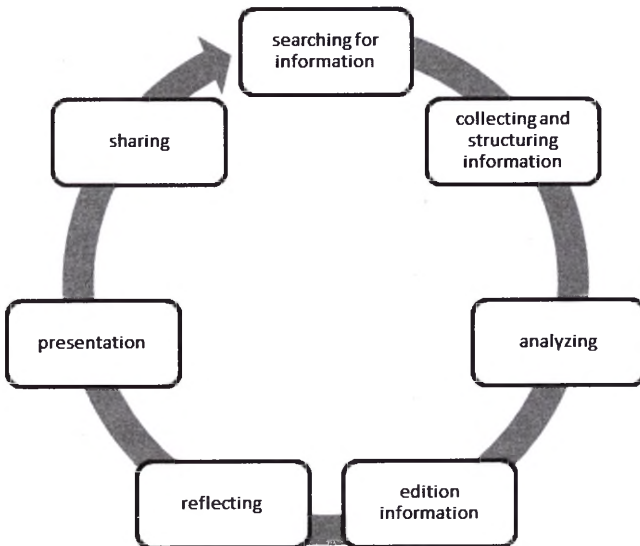


Figure 6: Personal learning environment

Information in workplace is stored e.g. on file servers, document management systems, groupware and intranet. To share information and knowledge graduates need skills in writing for a special target group, using groupware, wikis and twitter for the special aim, choosing the right way and the right tool for sharing information (e.g. youtube, slideshare, screen capture, video conferences).

Tab. 1 shows an overview of Web 2.0 tools for PKM. Knowledge worker nowadays are used in techniques like blogs, forums social networking. They bring basic skills in using these information sources into business and are able to transfer this special knowledge to colleagues who aren't so familiar with these tools.

Table 1

Tools in PKM

Tool	Identify	Create	Store	Share	Use
Personal web page	x		x	x	x
Personal discussion forum	x	x		x	x
Social bookmarking			x	x	x
Blog	x	x	x	x	x
Wiki	x	x	x	x	x
Microblogging	x			x	x

Personal web pages are easily created as a content management system. Creators publish their knowledge as a weblog, consumer are allowed to comment the information. Linking to other content is easily done, from the article of the web log to other content as well as from a different web page to the article ("trackback"). From a useful personal weblog the user gets in contact to the network of the creator.¹⁷ For personal web pages / personal weblogs the character of sharing knowledge in a network has to be noticed.

(Personal) discussion forums are used for unstructured exchange of current information. Urgent request can be posted, feedback is requested.¹⁸

¹⁷ J. Robes: *Weblogs*. [In:] Andrea Back (Hg.): *Web 2.0 in der Unternehmenspraxis. Grundlagen, Fallstudien und Trends zum Einsatz von Social Software*. München: Oldenbourg 2012, p. 35.

¹⁸ A. Stocker, J. Müller: *Enterprise Microblogging bei Siemens, Building Technology Division*. [In:] Andrea Back (Hg.): *Web 2.0 in der Unternehmenspraxis. Grundlagen, Fallstudien und Trends zum Einsatz von Social Software*. München: Oldenbourg 2012, p. 258.

Discussion forums are useful to identify, create (in case of feedback), share and use of knowledge.

Social bookmarking, a web based list of links, enables the producer access to stored information from every computer with internet access. Supplemented by tags, links can be identified by the owner or other participants of the social bookmarking system. Via these tags different lists can be combined to a broader list¹⁹. Social bookmarking is another part of the knowledge workers network and a part of the necessary orientational knowledge.

Wikis can be used to store the personal knowledge as well as to identify, create, share and use knowledge. Access to information is independently in space and time. Knowledge can be stored as a knowledge base for every participant²⁰. Again, the focus is collaboration in case of creating knowledge.

A well-known microblogging service is Twitter. In only 140 signs information can be published. The follower of an information stream gets directly the information for his request, the consumer hopes for a fast reaction²¹. As in weblogs and social bookmarking knowledge worker develop their network. Interesting information leads to interesting followers and their information.

Successful knowledge worker have a comprehensive view on their knowledge development. They know what they have to know (knowledge necessities fig. 5) and they know what knowledge is useful for in the future. Creating knowledge is taking place in communication structures e.g. via interaction with experts inside and outside the own company. Their files are well structured (store knowledge fig. 3). For sharing information successful knowledge worker use their personal network. They share their knowledge in different kind of meetings, e.g. workshops, course of introduction or MOOCs (Massive open online courses) as a part of open online learning resource. To be known as an expert, successful knowledge worker take care of their online profile. They notice their kind of knowledge to be detected as an expert on

¹⁹ P. Singer, M. Strohmaier, D. Helic: *Social Bookmarking*. [In:] Andrea Back (Hg.): *Web 2.0 in der Unternehmenspraxis. Grundlagen, Fallstudien und Trends zum Einsatz von Social Software*. München: Oldenbourg 2012, p. 68.

²⁰ T. Röchert-Voigt, N. Gronau: *Wikis*. [In:] Andrea Back (Hg.): *Web 2.0 in der Unternehmenspraxis. Grundlagen, Fallstudien und Trends zum Einsatz von Social Software*. München: Oldenbourg 2012, p. 47.

²¹ A. Vatter, K. Tochtermann: *Soziale Netzwerke*. [In:] Andrea Back (Hg.): *Web 2.0 in der Unternehmenspraxis. Grundlagen, Fallstudien und Trends zum Einsatz von Social Software*. München: Oldenbourg 2012, p. 17.

their field. In blogs and forums knowledge worker share their knowledge for the consumer (s. share knowledge fig.3). Particularly knowledge worker use the right format to the right time for the right person to transfer knowledge²².

All these skills have to be built during the studies. The regular courses in information literacy are one step on this way. But they have to be supplemented by the idea of personal knowledge management to be helpful on the way to lifelong learning. Therefore the courses have to form individual offers for the participants. Not the special tool (in the case of the library the library catalogue) is the core of the task, the broader strategy is the heart that guide to the right tool in the special information requirement. The focus is on the personal knowledge strategy in the personal knowledge environment. This idea leads on the way to life-long learning.

LITERATURE

- ALA Information literacy. [online], [dostęp: 16.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.
- Davenport, Thomas H. (2005). *Thinking for a living. How to get better performance and results from knowledge workers*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Davenport, Tom H. (2010). Personal knowledge management and knowledge worker capabilities. In: David Pauleen und Gary Gorman (Hg.): *Personal Knowledge Management. Individual, organizational and social perspectives*. Farnham: Gower, pp. 167-188.
- European Committee for Standardization (2004): *European guide to good practice in knowledge management. Part 1*. Brussels. [online], [dostęp:16.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <ftp://cenftp1.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/KM/CWA-14924-01-2004-Mar.pdf>.
- European guide to good practice in knowledge management. Part 5. KM terminology*. Brussels 2004. [online], [dostęp: 16.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <ftp://cenftp1.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/KM/CWA14924-05-2004-Mar.pdf>.
- Lorenzo, George; Dziuban, Charles (2006). *Ensuring the net generation is net savvy*. ELI paper 2. [online], [dostęp: 7.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3006.pdf>.
- McLaughlin, Gabriele; Stankosky, Michal (2010). Knowledge has legs: personal knowledge strategies shape the future of knowledge work and knowledge management. *On the horizon* 18 (3), pp. 204-212.

²² Wittich 2012, 189-190.

- Myburgh, Susan; Tammaro, Maria (2013). *Exploring education for digital librarians : meaning, modes and models*. Cambridge: Chandos Publ.
- North, Klaus (2011). *Wissensorientierte Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler.
- Probst, Gilbert J.B.; Raub, Steffen P., Romhardt, Kai (2012). *Wissen managet*. Wiesbaden: Gabler.
- Razmerita, Liana; Kirchner, Kathrin; Sudzina, Frantisek (2009). Personal knowledge management. The role of Web 2.0 tools for managing knowledge at individual and organisational levels. *Online Information Review* 33 (6), pp. 1021-1039.
- Watts Perotti, Jennifer; Wall, Patricia; McLaughlin, Gabriele (2010). The future of knowlege work: preditions for 2020. *On the horizon*, 18 (3), pp. 213-221.
- Razmerita, Liana; Kirchner, Kathrin; Sudzina, Frantisek (2009). Personal knowledge management: the role of Web 2.0 for managing knowledge at individual and organisational levels. *Online Information Review*, no. 33 (6), pp. 1021-1039.
- Wittich, Anke (2012). *Messen von Kompetenzen im Persönlichen Wissensmanagement*. Berlin: Humboldt-Univ., Diss. [online], [dostęp: 18.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/wittich-anke-2012-05-02/PDF/wittich.pdf>.
- Back, Andrea (Hg.) (2012). *Web 2.0 in der Unternehmenspraxis. Grundlagen, Fallstudien und Trends zum Einsatz von Social Software*. München: Oldenbourg.

II.

**Kompetencje informacyjne w praktyce
bibliotecznej**

Dorota GRABOWSKA

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW

FORMY I METODY PRACY Z MŁODZIEŻĄ W BIBLIOTEKACH PUBLICZNYCH

ABSTRAKT. Celem artykułu jest pokazanie działań podejmowanych przez biblioteki z myślą o użytkowniku młodzieżowym. Założono, że w pracy z tą grupą czytelników najlepiej sprawdzają się formy zespołowe (warsztatowe) i metody aktywizujące. Przeanalizowane zostały publikacje związane z omawianym problemem, w tym raporty dotyczące młodzieży, międzynarodowe wytyczne i strony internetowe wybranych bibliotek. Młodzież oczekuje od bibliotek publicznych, że zapewnią im miejsce spotkań z rówieśnikami, dostęp do nowych technologii, mediów, aktualnych i kompletnych dokumentów. Będą w związku z tym miejscami atrakcyjnymi i otwartymi na młodego człowieka. Biblioteki publiczne ukierunkowane w swojej działalności na młodzież powinny połączyć założenia koncepcji Biblioteki – 3 miejsca i zjawiska Biblioteki 2.0.

KOGO UZNAMY ZA MŁODZIEŻ?

Jedną z grup użytkowników bibliotek publicznych jest młodzież. Doprecyzowanie, kogo do niej zaliczymy przysparza pewnych problemów, ale równocześnie pokazuje, z jak zróżnicowaną grupą mamy do czynienia. W *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincenty Okoń definiuje młodzież jako wiek młodzieńczy, który identyfikuje z okresem przejściowym od osiągnięcia dojrzałości biologicznej i psychicznej do uzyskania statusu człowieka dorosłego, rozpoczyna się on według niego w 17-18 i trwa do 22-25 roku życia¹. Perodyzacja rozwoju psychicznego, czyli podział całego

¹ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, 1998, s. 434.

życia człowieka na okresy, była od dawna przedmiotem refleksji i to nie tylko uczonych, lecz także przeciętnych ludzi². Nazwy kolejnych okresów rozwojowych (niemowlęstwo – dzieciństwo – młodość – wiek dojrzały – starość) należą do języka potocznego. Z niego zostały przejęte i wprowadzone do psychologii, która próbowała je uściślić i nadać im status pojęć naukowych wywodzących się z przesłanek teoretycznych³. Powstało wiele sprzecznych propozycji, nie mających walorów teoretycznych, lecz raczej znaczenie praktyczne czy techniczne – porządkują pewne zjawiska w czasie. Wiek młodości od dawna interesował psychologów. Granville Stanley Hall nazwał wiek dojrzewania „nowymi narodzinami”, dostrzegając całkowitą metamorfozę w psychice dorastającej młodzieży. Oswald Kroh wyodrębnił trzy poziomy nazywane też szczeblami rozwoju psychicznego, każdy zaś stopień podzielił na trzy fazy. Poszczególne poziomy oddzielone są od siebie „wiekiem przekory”, który stanowi zwiastun nowej jakości rozwojowej. Postawa krytycznego realizmu i zwrot zainteresowań ku samemu sobie są zwiastunem wieku dojrzewania, który z kolei dzieli się na trzy fazy: negatywną – niepokoju i zachwiania równowagi uczuciowej, przejściową – poszukiwania ideałów i wzorów osobowych, oraz pozytywną – wyboru drogi życiowej i adaptacji do wymagań środowiska⁴. Tradycyjny podział stadialny opisał m.in. A. Luckey. Okres II – wiek młodzieńczy podzielił na stadia: wzruszeniowe – od 13-14 do 16 lat, woli – od 16 do 18 lat i intelektualne – od 18 do 25 lat⁵. Dokonujący podziałów podkreślają, że wszelkie periodyzacje rozwoju są tylko w przybliżeniu ściśle ze względu na różnice indywidualne, mają jednak duże znaczenie praktyczne.

W badaniach dotyczących stylów życia przeprowadzonych wśród warszawskiej młodzieży⁶ grupę 13-24 lata, podzielono na: młodsze nastolatki (13-15 lat), starsze nastolatki (16-18 lat) i młodych dorosłych (19-24 lata).

² M. Przetacznik-Gierowska: *Periodyzacja rozwoju psychicznego*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*. T. 1, Warszawa 2000, s. 222.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 225.

⁵ Tamże, s. 232.

⁶ B. Fatyga, P. Zieliński, A. Hupa: *Warszawskie badania stylów życia młodzieży. Narkotyki w kulturze miejskiej*. Warszawa 2008, s. 9. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://politykaspoleczna.um.warszawa.pl/...warszawa.../RAPORT_Z_BADA...

Przytoczone przykłady periodyzacji wskazują na duże zróżnicowanie tej grupy. Mariola Bardziejewska stwierdziła, że „dorastanie i budowanie własnej tożsamości jest znacznie bardziej skomplikowane niż nauka chodzenia”⁷. Na drodze „wyrastania” z dzieciństwa i zmierzania ku dorosłości młody człowiek dokonuje wielu wyborów: celów, wartości, przekonań, zainteresowań, potrzeb, sposobu myślenia, kryteriów oceny, po to, by określić kim jest⁸.

Młodzież to dość liczna grupa ludności w Polsce, mimo że z roku na rok malejąca. *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2013* podaje, że w 2012 r. obywatele w wieku 13-15 lat stanowili 3,1% ludności, w wieku 16-19 lat – 4,8%, a w wieku 20-24 lata – 7,1%⁹. Nic więc dziwnego, że biblioteki publiczne starają się zwracać uwagę na tą grupę użytkowników, a niektóre nawet ukierunkowują na nią swoje działania.

KOGO UZNAMY ZA MŁODZIEŻ W BIBLIOTECE PUBLICZNEJ?

Należy zauważyć, że doprecyzowanie, kogo uznamy za młodzież, nie jest również łatwe z punktu widzenia bibliotek. W *Wytycznych dla bibliotek obsługujących młodzież* uznano, że jest to: „zespół jednostek między dzieciństwem a dorosłością”¹⁰. Ogólnie pod uwagę brany jest przedział wiekowy od 11 do 18 lat. Może być rozszerzony o młodzież mającą ponad 18 lat w zależności od kraju i kontekstu kulturowego. Z polskiej perspektywy trudno zgodzić się z górną granicą dzieciństwa. Łatwiej już zaakceptować 13 lat, czyli koniec szkoły podstawowej. Taką granicę odnajdujemy chociażby w Internetowej Międzynarodowej Bibliotece dla Dzieci¹¹. Fundacja Bertelsmanna w projektach dotyczących bibliotek dla młodych klientów¹² ukierunkowuje działania na ludzi między 13 a 25 rokiem życia. Biblioteki

⁷ M. Bardziejewska: *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A. I. Brzezińska. Gdańsk 2005, s. 374.

⁸ Tamże, s. 347.

⁹ *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2013*, s. 120.

¹⁰ Tamże, s. 64.

¹¹ <http://en.childrenslibrary.org> [dostęp: 26.03.2010].

¹² *Biblioteka dla młodych klientów – scenariusz*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, s. 5.

takie przy wsparciu Fundacji powstały m.in. w: Helsinkach, Los Angeles, Singapurze, Dreźnie, Olsztynie i Wrocławiu¹³. Przy takim podejściu gimnazjaliści to już młodzież. Trudno doszukać się potwierdzenia takich granic wiekowych w statystyce bibliotecznej, gdzie strukturę użytkowników charakteryzowano według przedziałów wiekowych: do 15 lat, 16-19, 20-24, 25-44, 45-60 i powyżej 60 lat¹⁴. Użytkownicy bibliotek publicznych do 24 roku życia, w większości uczący się lub studiujący, bądź uzupełniający swoje wykształcenie to 55% osób korzystających z bibliotek¹⁵. Czytelnicy do lat 15 stanowią 25,1% zbiorowości, w wieku 16-19 lat – 14,1%, a w wieku 20-24 – 15,7%¹⁶.

POTRZEBY MŁODZIEŻY

Młodzież w bibliotekach publicznych jest specyficzną grupą użytkowników. Bibliotekarze powinni poznać młodych czytelników, żeby móc dobrze realizować swoje zadania. Bogatym źródłem informacji o tej grupie ludzi są raporty z badań m.in.: *Młodzież 2010*¹⁷, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*¹⁸, czy raport przeprowadzony po trzech latach działania Programu Rozwoju Bibliotek¹⁹. Jaką rolę pełni dostęp do technologii w życiu młodych ludzi możemy dowiedzieć się chociażby z międzynarodowego projektu *Mediapro*²⁰. Młodzież wzbudza duże zainteresowanie

¹³ Tamże.

¹⁴ *Biblioteki publiczne w liczbach 2010*, Warszawa 2012.

¹⁵ Tamże, s. 45.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ *Młodzi 2010*. [online], [dostęp: 15.04.2013]. „Opinie i Diagnozy” 2011 nr 19 CBOS. Dostępny w World Wide Web: http://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=301553.

¹⁸ *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bi.gazeta.pl/im/97651/m7651709.pdf>.

¹⁹ *Po co Polakom biblioteki? Raport po trzech latach działania Programu Rozwoju Bibliotek*. [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.fr.si.org.pl/program-rozwoju-bibliotek/>.

²⁰ *Wykorzystanie nowych mediów w Polsce. Wyniki międzynarodowego projektu badawczego Mediapro*, red. J. Wenglorz. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediapro_final.pdf?page=info&action=showdoc&oid=322096.

badaczy, zwłaszcza, że jest to grupa najszybciej reagująca na nowe trendy przemian cywilizacyjnych. Większość sondaży prowadzonych jest więc cyklicznie, np. CBOS prowadzi badania od 1990 r., kolejne powtarzane były w 1991, 1992 r., a następnie co dwa lata do 1998 r. Opublikowano również badania w 2003, w 2008 i 2011 r.²¹ Biblioteki publiczne przede wszystkim starają się wypełniać czas wolny młodzieży. Dlatego warto zwrócić uwagę na deklaracje młodych ludzi, co lubią robić w tym czasie. W raporcie *Młodzież 2010*, grupa ta zadeklarowała, że najchętniej spędza czas wolny z rówieśnikami: przyjaciółmi (50%), chłopakiem lub dziewczyną (42%), z kolegami i koleżankami (32%). 46% badanych bierze udział w zajęciach pozalekcyjnych, 38% uczestniczy w zajęciach doskonalących własne umiejętności. Najpopularniejszą formą zajęć pozalekcyjnych są korepetycje. Chętnie uczą się języków obcych (43%), robią prawo jazdy (42%) i interesują się sportem (34%). W badaniach Barbary Fatygi, Przemysława Zielińskiego, Alberta Hupy młodzież czas wolny spędza: na spotkaniach ze znajomymi, przy komputerze, oglądając telewizję, uprawiając sport. Badania dowodzą również, że coraz więcej młodych ludzi ma stały dostęp do mediów, przede wszystkim do komputerów podłączonych do Internetu, telefonów komórkowych często też umożliwiających dostęp do Internetu. Z raportu Mediappro wynika, że 54% młodzieży w Polsce rezygnuje z oglądania telewizji, aby korzystać z Internetu. Niemal połowa ankietowanych uważa, że dzięki korzystaniu z sieci częściej może słuchać muzyki. Trzeba zauważyć, że coraz trudniej jest dokonywać kategoryzacji. Korzystanie z Internetu może być oglądaniem telewizji, a to, że młody człowiek wybierając się na wycieczkę przede wszystkim zabiera telefon komórkowy, wcale nie musi oznaczać, że chce się kontaktować z innymi, może np. słuchać muzyki albo oglądać filmy, czy łączyć się z Internetem. Justyna Jasiewicz w pracy *Kompetencje informacyjne młodzieży* analizuje zainteresowania i umiejętności korzystania z ICT i wyraźnie stwierdza: „młodzi ludzie intensywnie korzystają z nowych mediów, zarówno w celach związanych z pozyskiwaniem pożądanых informacji, jak również zachowaniami komunikacyjnymi oraz ukierunkowanymi na rozrywkę”²².

²¹ G. Walczewska-Klimczak: *Młodzież w świetle najnowszych badań*. W: *Między dzieciństwem a dorosłością. Młodzież w bibliotece*. Warszawa 2012, s. 13.

²² J. Jasiewicz: *Kompetencje informacyjne młodzieży*. Warszawa 2012, s. 58.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH MŁODZIEŻY

W pierwszym okresie kształtowania się osobowości, tj. mniej więcej do 20 roku życia, istnieje zależność między wiekiem a fazami rozwoju czytelniczego²³. Opanowanie umiejętności myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, które przypada na okres między 11 a 15 rokiem życia²⁴, stwarza możliwość odbioru literatury trudniejszej, bliższej ewentualnym zainteresowaniom. Młodych ludzi zaczyna interesować problematyka psychologiczna i obyczajowa²⁵, co zapewne jest związane z wyborem drogi życiowej i adaptacji do wymagań środowiska, ale również fantastyka. W 2010 r. przeprowadzono badania na próbie 15-16 latków z 70 szkół gimnazjalnych z całej Polski (1472 uczniów)²⁶ dotyczące miejsca lektury w życiu nastolatków. Wykazały one, że postawy gimnazjalistów wobec lektury książkowej są bardzo zróżnicowane: po jednej stronie znajdują się w ogóle nieczytający książek (14%), po drugiej czytający codziennie (12%). Wśród gimnazjalistów unikających czytania zarówno z obowiązku szkolnego, jak i z własnego wyboru znacznie więcej jest chłopców – co piąty przebadany gimnazjalista nie czyta w swoim czasie wolnym. Widoczne są też zróżnicowania środowiskowe, spontaniczne czytanie jest w większym stopniu atrybutem życia wielkomiejskiego, w środowisku inteligentkim. W badaniach uwzględniono również czytanie w sieci. Wśród stron otwieranych, przeglądanych i czytanych najpopularniejsze były oferujące muzykę, wyszukiwarki internetowe oraz umożliwiające komunikowanie się z innymi, np. strony z pocztą e-mailową a wśród stron, których użytkowanie wymaga dłuższych tekstów: blogi, prasa elektroniczna, fora dyskusyjne. Co dziesiąty internauta deklaruował czytanie książek w Internecie (12% ogółu badanych dziewcząt, 6% chłopców). Wśród książek czytanych na ekranie wskazywano w większości na książki czytane w czasie wolnym

²³ J. Wojciechowski: *Czytelnictwo*. Wyd. 6 popr. Kraków 2000, s. 133.

²⁴ J. L. Young: *Zarys wiedzy o człowieku*. Warszawa 1978, s. 313.

²⁵ A. Przecławaska: *Rozwój zainteresowań dzieci i młodzieży*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Warszawa, 1978, s. 222-244.

²⁶ Z. Zasadzka, *Lektury gimnazjalistów – od codzienności do unikania*, „Poradnik Bibliotekarza” 2011 nr 7-8 s. 3-8. Również Z. Zasadzka: *Ciągłość i zmiany w postawach czytelniczych młodzieży*. (Z ogólnopolskich badań czytelnictwa gimnazjalistów), W: *Między dzieciństwem a dorosłością. Młodzież w bibliotece*. Warszawa 2012, s. 93-103.

i literaturę popularnonaukowa. Internet przejmując czytelników literatury hobbystycznej, popularnonaukowej, słowników, encyklopedii w tradycyjnej wersji książkowej.

ROLA BIBLIOTEK PUBLICZNYCH (MŁODZIEŻOWYCH)

FRSI prowadząc badania *Po co Polakom biblioteki?*²⁷ uwzględniła użytkowników młodzieżowych. Z raportu możemy dowiedzieć się, że młodzi ludzie postrzegają biblioteki jako miejsce: spotkań (99%), ułatwiające uzyskiwanie lepszych ocen (68%), ciekawego spędzania wolnego czasu (53%) oraz grania na komputerze (22%). Należy podkreślić, że badania te były przeprowadzone wśród młodzieży zamieszkującej miejscowości do 20 tys. mieszkańców. Według tych badań typowy młody użytkownik biblioteki to uczeń z pobliskiej szkoły. Dość często zagląda do filii bibliotecznej, która znajduje się nieopodal jego domu. Zazwyczaj umawia się tu z kolegami (choć najczęściej wcale nie musi się umawiać, w bibliotece zawsze spotka kogoś znajomego), żeby pograć w gry online. Często się zdarza, że przychodzi do biblioteki odrobić lekcje, bo tu ma dostęp do książek i trochę więcej spokoju niż w domu, a po za tym, jak ma z czymś trudność, to zawsze ma kogo poprosić o pomoc²⁸. We wnioskach raportu podkreślono, że biblioteka publiczna jest postrzegana przez młodzież jako miejsce publiczne i bezpłatne, dostępne i otwarte dla wszystkich. Jest to dla nich ważne ponieważ np. gimnazjaliści w oczekiwaniu na autobus mogą sprawdzić co nowego na Naszej Klasie albo obejrzeć przez Internet najnowsze serie. Biblioteka postrzegana jest również przez nich jako miejsce, gdzie można się uczyć i w spokoju lub pracując w grupie zdobyć nową wiedzę i umiejętności. Przygotowują prace maturalne, referaty, prezentacje, piszą wypracowania. Wykorzystują do tego nie tylko książki, ale także oprogramowanie zainstalowane na bibliotecznych komputerach oraz korzystają z pomocy i wiedzy samych bibliotekarzy. 30% badanych stwierdziło, że dzięki bibliotece przygotowali pracę czy referat oraz/lub otrzymali dobrą ocenę

²⁷ *Po co Polakom biblioteki? Raport po trzech latach działania Programu Rozwoju Bibliotek.* [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.frsi.org.pl/program-rozwoju-bibliotek/>.

²⁸ Tamże.

(36%), 5% zadeklarowało, że dzięki bibliotece dostali się na studia²⁹. Biblioteki ułatwiają także planowanie dalszej edukacji. 10% badanych korzystało z komputerów w celu przeglądania oferty edukacyjnej szkół wyższych lub średnich, a także celem zapisu do różnych szkół (4%)³⁰. Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt badań, z których wynika, że biblioteka jest miejscem socjalizacji młodych ludzi, służą nabywaniu wartości, norm oraz wzorów zachowań, obowiązujących w danej zbiorowości. To rodzaj uspołecznienia młodych ludzi do bycia w grupie, do wspólnego działania³¹. W bibliotece obowiązują jasne reguły, trzeba ich przestrzegać, żeby korzystać z jej oferty. Wspólne realizowanie projektów czy pomaganie w organizowaniu imprez uczą współpracy, mechanizmów działań grupowych, odpowiedzialności, planowania. Dochodzi do kontaktów z rówieśnikami ale również międzypokoleniowych. Dzięki bogatej ofercie zajęć dodatkowych (kursów, warsztatów, spotkań z ciekawymi ludźmi) biblioteki stają się miejscem odkrywania talentów, pokazują, jak można spędzać wolny czas w ciekawy sposób³². Rozbudzają tym samym ciekawość i zwiększają pewność siebie. Badani zwrócili również uwagę, że biblioteka służy samorealizacji i zdobywaniu informacji niezbędnych w życiu codziennym. W przypadku badanej grupy respondenci najczęściej szukali informacji związanych z chorobami i problemami zdrowotnymi (12%), o zdrowym stylu życia (8%), lekach (6%). Zdobywali także informacje przydatne w podróżach oraz związane z kosmetykami (7%) i modą (6%). Czasem wykorzystywali filmiki na You Tube czy aktywnie komentowali blogi oraz uczestniczyli w forach dotyczących mody. Młodzi mężczyźni szukali informacji o drużynach sportowych i sportowcach (14%). Śledzili (7%) a nawet oglądali relacje sportowe (3%)³³.

Mówiąc o roli bibliotek dla młodzieży warto podkreślić, że mają pomóc w przejściu między usługami dla dzieci a usługami dla dorosłych³⁴. Jest to poważne zadanie zważywszy, że faza dorastania jest burzliwym

²⁹ Tamże, s. 23.

³⁰ Tamże, s. 24.

³¹ Tamże, s. 26.

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 32.

³⁴ *Wytyczne dla bibliotek obsługujących młodzież. W: Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka; wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzież. Warszawa 2009, s. 63.*

okresem w rozwoju człowieka. Mają za zadanie zaspokajać potrzeby młodzieży związane z edukacją, informacją, kulturą i czasem wolnym. Należy podkreślić, że młodzież jest grupą bardzo zróżnicowaną pod tym kątem, nie mówiąc już o różnorodnej kulturze czytelniczej. Kolejne ważne zadanie stojące przed bibliotekarzami pracującymi w bibliotekach dla młodzieży to promowanie: wiedzy, ustawicznej edukacji, umiejętności poszukiwania informacji oraz czytania ze zrozumieniem.

Biorąc pod uwagę modele organizacyjne bibliotek publicznych w Polsce dominują biblioteki dla dzieci i młodzieży. W ostatnich latach powstało wiele mediatek, po Wrocławiu i Olsztynie takie placówki zostały otwarte m.in. w Kielcach (2006), Warszawie (Ochota – Przystanek książka – 2009, Białoleka 2007, Bielany 2010), Sieradzu (2009)³⁵ i stale powstają nowe. Nie do końca możemy utożsamiać mediateki z bibliotekami dla młodzieży, bo nie koncentrują się one tylko na młodzieży. Należy tu jednak zauważyć, że młodzież jest w nich silnie reprezentowana. Elementem decydującym jest tu charakter zbiorów, właśnie młodzież jest najbardziej obeznana z mediami. Ale w takim ujęciu prawie każda biblioteka publiczna staje się powoli mediateką. W bibliotekach możemy spotykać się z jeszcze większą specjalizacją usług biorąc pod uwagę wiek użytkowników. W Sztokholmie otwarto bibliotekę przeznaczoną dla nastolatków (10-13 lat)³⁶. To pierwsze na świecie miejsce, gdzie obok półek z książkami umieszczono m.in. studio nagrań oraz profesjonalną kuchnię. Młodzież może nie tylko wypożyczać książki, ale za pomocą komputerów i sprzętu także je wydrukować. Może nauczyć się także projektować i szyć. Nowością jest w pełni wyposażona otwarta kuchnia, która przypomina studio kulinarnego programu telewizyjnego. Tu, pod okiem instruktora, odwiedzający mogą uczyć się gotować lub po prostu przyrządzić sobie posiłek. Organizatorzy podkreślają, że grupa ta to już nie dzieci, a nie powinna być jeszcze traktowana jak dojrzała młodzież. Biblioteka ma umożliwić odkrywanie siebie i świata w miejscu specjalnie dla nich stworzonym.

W *Wytycznych* bardzo poważnie potraktowano młodzież, stwierdzono w nich, że „młodzi wymagają specjalnej uwagi, gdyż wielu z nich, na tym

³⁵ G. Lewandowicz-Nosal: *Biblioteki dla młodzieży*. „Poradnik Bibliotekarza” 2010, nr 7-8, dodatek: Młodzież w Bibliotece, s. 9.

³⁶ <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/szwecja-nowa-biblioteka-dla-młodszych-nastolatków> [dostęp: 26.03.2010].

etapie życia dobrowolnie odchodzi od czytania. Wprowadzanie ich w świat książek, których treść odpowiada ich zmieniającym się zainteresowaniom powinna być wspierana przez bibliotekarzy i inne osoby, które znają rozwój psychiczny i emocjonalny nastolatków³⁷. Najczęściej dominują biblioteki publiczne obsługujące różne kategorie użytkowników, natomiast młodzież zasługuje na szczególną uwagę, najlepiej w bibliotekach dla młodzieży. W takich instytucjach potrzeby młodzieży powinny być brane pod uwagę przy: aranżacji przestrzeni, gromadzeniu zbiorów, proponowaniu programów bibliotecznych. Celem usług jest obsługa młodych bez żadnej dyskryminacji.

Młodzież ma zróżnicowane zainteresowania i musi mieć to odbicie w gromadzonych dokumentach. Przy gromadzeniu bibliotekarze biorą pod uwagę potrzeby użytkowników. Biblioteki kontrolują listy bestsellerów, prowadzą strony internetowe gdzie można zgłosić potrzebny dokument, którego ktoś nie znalazł w bibliotece lub ogólnie szukał, ale nie znalazł, prowadzą również własne listy najbardziej poczytnych książek, oglądanych filmów, czy słuchanej muzyki. Wszystko po to, by lepiej poznać zainteresowania swoich użytkowników. Tendencja w bibliotekach dla młodzieży jest taka, że dokumenty publikowane mają stanowić 50% zbiorów, a drugie 50% powinny stanowić dokumenty niepublikowane³⁸. Jak to wygląda w rzeczywistości, wskazują statystyki. Nie zawsze udaje się zachować założone proporcje. W Polsce, jak do tej pory, okazuje się to niemożliwe. Należy pamiętać, że zbiory muszą być aktualne i kompletne, na to też młody użytkownik zwraca uwagę.

FORMY I METODY PRACY Z MŁODZIEŻĄ

W *Wytycznych*³⁹ wśród usług bibliotecznych dla młodzieży za ważne uznaje się: swobodny i bezpłatny dostęp do Internetu, zapoznanie użytkowników z biblioteką, co pozwala poczuć się im swobodnie i samodzielnie, a także podnoszenie kompetencji związanych z wyszukiwaniem informacji, korzystaniem z różnych źródeł informacji oraz ze sprzętu. Bibliotekarz nie może zakładać, że młody człowiek wie więcej od niego i w związku z tym

³⁷ *Wytyczne dla bibliotek obsługujących młodzież*, dz. cyt., s. 62.

³⁸ Tamże, dz. cyt., s.74.

³⁹ Tamże, s. 64.

sam sobie poradzi. Powinien dyskretnie kontrolować i służyć pomocą jeżeli wystąpią jakieś kłopoty. Młodzież nie lubi tracić czasu i negatywnie reaguje na napotymane problemy. Proponowane formy i metody pracy w bibliotekach dla młodzieży są różnorodne. Należy zaznaczyć, że rzadko występują czyste formy i metody, ale ich klasyfikacja wprowadza porządek. Metody (po grecku *méthodos* – droga, sposób) to systematycznie stosowany sposób pracy z użytkownikami, umożliwiający opanowanie wiedzy oraz umiejętności, stosowanie ich w praktyce, jak również rozwinięcie zdolności i zainteresowań⁴⁰. Metoda nie jest formą, albowiem termin „forma” określa zewnętrzną, organizacyjną stronę pracy. Na gruncie bibliotekarskim możemy mówić o tym, że działania mają miejsce w czytelni, w wypożyczalni, w sali komputerowej, poza biblioteką. Biorąc pod uwagę aktywność czytelników można wyróżnić formy audytoryjne, podczas których aktywny jest głównie bibliotekarz, aktywizujące – skłaniające uczestników do aktywizacji i informacyjno-usługowe. W przypadku bibliotek publicznych bardzo dobrze sprawdza się podział opisany przez Jacka Wojciechowskiego⁴¹ opierający się na procesie komunikacji. Wyróżnia on formy: indywidualne, pogładowe, zbiorowe i zespołowe. W tym przypadku bierzemy pod uwagę proces komunikacji, czyli relacje zachodzące pomiędzy odbiorcami a nadawcą oraz samymi odbiorcami. Do **form indywidualnych** zaliczymy m.in. wszelkie objaśnienia werbalne, rozmowy, listy, naukę korzystania z katalogów, użytkowania komputerów, korzystania z baz danych, bibliotek cyfrowych, Internetu itp. Łączy je bezpośredni kontakt nadawcy z odbiorcą i możliwość dopasowania komunikatu do jego możliwości. Umożliwiają to silne relacje zwrotne. Te formy są najbardziej wydajne, ale niestety czasochłonne. Do **form pogładowych** zaliczymy m.in. wszelkiego typu ekspozycje, powiadomienia, plakaty, afisze, ulotki, ale również strony internetowe, przewodniki, gazety lokalne itp. Ważna jest w nich forma graficzna, oddziałujemy wszakże na wzrok użytkownika. Muszą więc być spełnione wszystkie wymagania estetyczne. Komunikat przygotowany jest dla grupy, która musi pojawić się w tym samym miejscu (czy to fizycznym, czy wirtualnym), ale czas odbioru jest już różny. Komunikaty muszą więc być uśrednione – zrozumiałe dla przeciętnego odbiorcy. Wśród **form**

⁴⁰ *Pedagogika: podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Red. B. Suchodolski, wyd. 6. Warszawa 1982, s. 350.

⁴¹ J. Wojciechowski: *Praca z użytkownikiem w bibliotece*. Warszawa 2000, s. 139-179.

zbiorowych znajdują się: prelekcje, wykłady, odczyty, opowiadanie, głośne czytanie, wycieczki, konkursy, małe formy teatralne (tu należy zwrócić uwagę, że kółko teatralne, które działa w bibliotece będzie formą zespołową), imprezy muzyczne i słowno-muzyczne. Działania te łączy to, że grupa odbiorców jest w tym samym miejscu, o tym samym czasie, aktywny jest nadawca a relacje zwrotne są bardzo szczątkowe. Jeżeli ktoś ziewa podczas wykładu, to jest to sygnał, że może należy coś skrócić, albo zrobić np. krótką przerwę. Ostatnią wyróżniona grupą są **formy zespołowe**. Nadawcy i odbiorcy są aktywni, właściwie, każdy jest odbiorcą i nadawcą, występują między nimi silne relacje zwrotne. Wśród tego typu działań można wyróżnić: dyskusje, debaty, wszelkie koła zainteresowań, spotkania autorskie, lekcje biblioteczne (tylko te, które wprowadzają aktywność uczestników, ale właściwie realizowane są już tylko takie) itp.

Formy to nie to samo co metody. W literaturze można spotkać również różne podziały metod. Najstarszą historycznie grupę metod stanowią **metody słowne**, w których dominującym sposobem nauczania jest przekazanie gotowych wiadomości za pomocą słowa mówionego, pisanego, a w późniejszym okresie i drukowanego oraz przyswajanie ich przez uczniów. Współcześnie coraz częściej spotyka się określenie metody podające⁴². Zaliczymy do nich: pogadankę, opowiadanie, opis, prelekcję, anegdotę, odczyt, wykład informacyjny, objaśnienie lub wyjaśnienie itp.

W XIX w. pojawił się nowy sposób nauczania, opracowany przez klasyków dydaktyki i wprowadzony przez szkołę Pestalozziego⁴³. Polega on na czerpaniu wiadomości nie ze słów, nie z książek, lecz przez poznanie samych rzeczy (a nie wyłącznie cudzych spostrzeżeń i świadectw o rzeczach). Metody posługujące się tym sposobem nazwano **oglądowymi**, współcześnie coraz częściej nazywa się je eksponującymi. Można do nich zaliczyć: filmy, wszelkiego typu ekspozycje (tablice, schematy, modele), sztuki teatralne itp. Zadanie prowadzącego polega w nich na zgromadzeniu odpowiedniego materiału empirycznego, zaciekawieniu nim uczestników, zorganizowaniu obserwacji oraz podsumowaniu i utrwaleniu jej wyników, zadaniem zaś uczestnik – zdobycie na podstawie obserwacji określonych wiadomości i dopiero potem ich zapamiętanie.

⁴² E. Goźlińska, F. Szlosek: *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom 1997; M. Jas: *Jak aktywizować uczniów za pomocą metod aktywnych i nieaktywnych*. „Poradnik Nauczyciela” 2003, G 1.9, s. 8.

⁴³ *Pedagogika*, dz. cyt., s. 351.

Pod koniec XIX w., głównie w działalności i pracach teoretycznych Deweya⁴⁴, pojawił się nowy sposób nauczania: **metoda zajęć praktycznych**. Polegała ona na odpowiednim organizowaniu działalności praktycznej, mającej na celu zdobycie wiedzy. Na miejsce słowa lub oglądu wkroczyła praktyka. Rola nauczyciela polega na planowaniu działalności praktycznej ucznia i kierowaniu nią, rola zaś ucznia – na realizowaniu określonych zadań praktycznych. Celem działalności uczestnika jest zdobycie wiedzy o świecie oraz umiejętności praktycznych. Do metod praktycznych można zaliczyć: ćwiczenia laboratoryjne, ćwiczenia produkcyjne, ćwiczenia przedmiotowe, metodę zajęć praktycznych oraz ostatnio coraz bardziej popularną, metodę projektów. Z tą ostatnią metodą jest pewien kłopot, ponieważ projekty są praktyczne ale również programowane i problemowe. Z perspektywy bibliotekarzy najważniejsze są oczywiście ćwiczenia przedmiotowe.

Zachodzące zmiany we współczesnym świecie doprowadziły do spopularyzowania metod programowanych i problemowych. Z nauczaniem **programowanym** mamy do czynienia wówczas, gdy uczestnicy realizują przygotowany wcześniej program, osiągają wyznaczone cele kosztem minimalnego, zróżnicowanego, jednak dla każdego z nich, nakładu sił i czasu poprzez wykonywanie ściśle określonych czynności. Nauczanie programowane, według Czesława Kupisiewicza⁴⁵, nie powinno być traktowane jako metoda uniwersalna, ale jako uzupełnienie metod tradycyjnych.

Metody problemowe polegają na uzyskaniu wiadomości i sprawności za pośrednictwem rozwiązania problemów teoretycznych i praktycznych. Cechą istotną tej metody jest samodzielność i aktywność. Uczestnik jest zmuszany do stawiania problemów, formułowania hipotez i weryfikowanie ich w sytuacjach intelektualnych i praktycznych. Przebieg procesu poznawczego zależy od: formy problemu i sposobu jego przedstawienia, nastawienia na rozwiązanie problemu, stopnia trudności, zadań pomocniczych, dostępności źródeł informacji, kontaktów społecznych w czasie rozwiązywania problemu, poziomu motywacji. Rozwiązywanie problemu stwarza możliwość do strukturalnego ujmowania rzeczywistości, akcentowania korelacji przyczynowo – skutkowych i związków międzyprzedmiotowych. Dlatego też ważną rolę odgrywa gromadzenie wiedzy, przypominanie wiedzy już posiadanej, umiejętność kojarzenia z informacji różnego typu i wykorzystywania ich w rozwiązywaniu

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 110-115.

aktualnych problemów. Nauczanie problemowe umożliwia z jednej strony rozwijanie umiejętności pracy grupowej i aktywizację jednostki, z drugiej – indywidualizację kształcenia. Jest ono możliwe jedynie w przypadku odpowiedniego warsztatu informacyjnego (encyklopedii, słowników, bibliografii, kartotek, katalogów, pomocy dydaktycznych, Internetu, baz danych itp.), który umożliwia samodzielne zdobywanie wiedzy. Musi istnieć biblioteka z dobrym warsztatem informacyjnym. Do metod problemowych zaliczymy: wykład problemowy, wykład konwersatoryjny oraz bardzo dużą grupę metod aktywizujących. Wśród tych ostatnich należy wymienić np.: metodę przypadku, metodę sytuacyjną, inscenizacje, dyskusje dydaktyczne (np. okrągłego stołu, burzę mózgow, metaplan), gry dydaktyczne (sytuacyjne, decyzyjne, psychologiczne) itd. Warto pamiętać, że w tej grupie należy wymienić również projekt. Przystępując do realizacji zadania, uczestnicy otrzymują jego opis (instrukcję) zawierający cele, sposoby pracy i kryteria oceny. Działania, które w związku z tym podejmują, mają charakter zaplanowany⁴⁶. Po otrzymaniu od koordynatora opisu zadania uczestnicy podejmują szereg decyzji i działań związanych z jego realizacją, a wyniki pracy prezentują publicznie. Projekty można podzielić na takie, których głównym celem jest zdobycie informacji i umiejętności oraz na takie, które stanowią okazje do podsumowania wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie realizacji jakiejś części programu. Projekty pozwalają w praktyce zastosować zdobytą wiedzę i umiejętności oraz wykazać się stopniem ich opanowania.

Wszystkie wymienione formy i metody można spotkać w pracy z młodzieżą w bibliotekach, ale dominują formy zespołowe a metody problemowe.

DZIAŁANIA BIBLIOTEK ORGANIZOWANE Z MYŚLĄ O MŁODZIEŻY

Na świecie

Biblioteki, żeby sprostać wymaganiom młodzieży, prowadzą różnorodną działalność. W międzynarodowych *Wytycznych* wśród zalecanych usług wymieniono: kluby czytelnicze, opowiadanie, promocja książki, grupy i kluby dyskusyjne, prelekcje, odczyty na specjalne tematy (zdrowie, praca, bieżące wydarzenia, spotkania z ciekawymi

⁴⁶ J. Królikowski: *Nauczanie metodą projektów*. „Poradnik Nauczyciela” 2000, G1.1, s. 2.

ludźmi (autorami, sportowcami itp.), przedstawienia (teatralne, muzyczne), warsztaty⁴⁷. Najlepszym doradcą w podejmowaniu decyzji o formach pracy w bibliotece są sami młodzi ludzie, można to jeszcze uzupełnić doświadczeniem i dobrymi praktykami. Wśród proponowanych działań dominują formy zespołowe (kluby, warsztaty, spotkania z ciekawymi ludźmi, dyskusje), nie zrezygnowano również z form zbiorowych (opowiadanie, prelekcje odczyty, przedstawienia). *Wytyczne* uzupełniono przykładami⁴⁸, tu również zwrócono uwagę na formy zespołowe. W bibliotekach duńskich stworzono „kawiarnie lekcyjne”, przede wszystkim z myślą o uczniach, dla których język duński nie jest językiem ojczystym. Pomagają wolontariusze – inni młodzi ludzie lub osoby starsze. W bibliotece publicznej w Aalborg działają kluby: graczy w Wii (konsola do gier), fanów mangi, czytelnicze, a nawet odrabiających wspólnie lekcje. W bibliotece w Virofly na przedmieściach Paryża (Francja) na zajęciach z filmu animowanego młodzi uczestnicy przygotowują krótkie filmy, które potem biorą udział w konkursie i są prezentowane w bibliotece. W Troyers (Francja) młodzieży proponuje się spędzanie nocy w bibliotece, podczas której ogląda się filmy krótkometrażowe, dyskutuje z bibliotekarzami, pisarzami, producentami, scenarzystami. W bibliotece w Rijecie (Chorwacja) działa Klubo-kawiarnia „Mól biblioteczny” – młodzi organizują spotkania dla młodych podczas których dyskutuje się na różne tematy. W Zadarze (Chorwacja) nastolatki w bibliotece prezentują swoje talenty (śpiew, taniec, teatr, sztuka, moda, twórczość literacka itp.). W działaniach z młodzieżą wykorzystuje się nowe technologie. W Bibliotece La Puente w Los Angeles (USA) wykorzystuje się popularne gry internetowe do nauki wyszukiwania informacji w Internecie. W Królewskiej Bibliotece w Forest Hills (Nowy Jork, USA) organizowane są spotkania, podczas których młodzież uczy osoby starsze korzystania z nowych technologii. W przedstawionych działaniach dominują metody problemowe. Realizowane są projekty, a młodzi ludzie traktowani są często jako partnerzy.

W Polsce

W polskich bibliotekach również widoczne jest w pracy z młodzieżą ukierunkowanie na formy zespołowe i metody problemowe. Można przedstawić np. projekt Miejskiej Biblioteki Publicznej w Jaśle współfinansowany

⁴⁷ *Wytyczne dla bibliotek obsługujących młodzież*, dz. cyt., s. 68.

⁴⁸ Tamże, s. 73-78.

z programu Unii Europejskiej „Młodzież w działaniu”⁴⁹. Podczas realizacji programu powstawały nieformalne grupy młodzieżowe, których członkowie wspólnie z biblioteką przygotowywali pomysły na działania służące lokalnej społeczności, a następnie sami je realizowali. Grupa młodych ludzi „Ani-Musz” w 2010 r. zrealizowała projekt „Lacrosse” polegający na odkrywaniu tradycyjnych gier i zabaw ruchowych, przetestowali je, a następnie zaprosili do wspólnej zabawy dzieci, młodzież i dorosłych (m.in. słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku). Efektem projektu był m.in. folder opisujący gry planszowe. Inna grupa MAKAMZA zrealizowała projekt „HAPPY legend”, który polegał na zbieraniu legend związanych z Jaśłem i okolicami oraz organizowaniu spotkań z mieszkańcami, w czasie których dzięki zgromadzonym historiom promowano region. MBP w Jaśle we współpracy z I Liceum Ogólnokształcącym zrealizował również dwie edycje gier miejskich związanych z literaturą („Balladyna”, Czesław Miłosz).

Biblioteki włączają się również w programy realizowane przez towarzystwa, fundacje itp. „Młodzi menadżerowie kultury” to program realizowany od 2002 r. przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”. Ideą programu jest stworzenie młodym ludziom możliwości działania przez wsparcie w realizacji własnego projektu o charakterze kulturalno-społecznym w swojej miejscowości. Do tej pory odbyło się 5 edycji, w których udział wzięło ponad 100 młodych osób. W całej Polsce zorganizowano ponad 80 działań⁵⁰. Jedną z edycji programu realizowaną w ramach Programu Rozwoju Bibliotek, odbywała się pod hasłem „Młodzi menadżerowie kultury w bibliotekach”, trwał od maja 2010 r. do listopada 2011 r. Uczestniczyło w nim 27 zespołów (bibliotekarz i młody menadżer). W ramach realizacji projektu odbyły się: kilkudniowe warsztaty (młodzież dowiedziała się, jak pomysł zamienić w realny projekt, bibliotekarze zdobyli umiejętności pomocne w pracy z młodzieżą przy wspólnych działaniach społeczno-kulturalnych), konkurs dotacyjny (oceniając nadesłane projekty lokalnych działań przyznano dotacje na ich realizację), realizacja projektów (Towarzystwo „ę” wspierało m.in. poprzez Latających Animatorów Kultury, strony eAkademii zawierające materiały i informacje przydatne w realizacji projektu, wizyty studyjne,

⁴⁹ A. Koszowska: *Biblioteka z „młodzieżą w działaniu” (poznaj projekty Miejskiej Biblioteki Publicznej w Jaśle)*. [online], [dostęp: 07.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteki.org/pl/wiadomosci/czytaj/1376>.

⁵⁰ *Podsumowanie projektu Młodzi menadżerowie kultury w bibliotece*. [online], [dostęp: 07.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://e.org.pl>.

konsultacje). Zamknięciem programu było przygotowanie sprawozdań i rozliczenie dotacji. W październiku 2011 r. odbyło się spotkanie wszystkich uczestników projektu.

Przykłady projektów realizowanych przez polskie biblioteki dla młodzieży można mnożyć. Biblioteki próbują aktywizować młodych ludzi wykorzystując metody problemowe, działania te często przyjmują formy zespołowe.

Prowadzenie takich usług i działalności wymaga od pracowników specjalnych predyspozycji. Od bibliotekarzy pracujących z młodzieżą wymaga się przede wszystkim szacunku dla młodych i gotowości stawiania za młodymi. Ważne są również: znajomość źródeł drukowanych i niedrukowanych, znajomość zbiorów własnych i innych bibliotek, zdolność do udzielania informacji z różnych źródeł. Tylko osobę kompetentną młodzi ludzie będą szanować. Żeby temu sprostać trzeba być ponadto gotowym do nauki i gotowym do zmian. Joanna Podolak pracująca w Planecie 11 w Olsztynie napisała: „Młodzi czytelnicy przychodzą do biblioteki ze ściśle sprecyzowanymi oczekiwaniami lub zainteresowaniami... Jako że młodzież ma obecnie wiele możliwości rozwoju, pracownicy również muszą nieustannie wzbogacać swą wiedzę, by po pierwsze – nie pozostawać w tyle, a co ważniejsze – by zaskoczyć czymś interesującym swych młodych klientów”⁵¹. Nadążanie za młodzieżą, zwłaszcza w obszarze nowych technologii, jest bardzo dużym wyzwaniem dla bibliotekarzy, a bycie od nich lepszymi jeszcze większym. Grzegorz Gmiterek analizując zjawisko Biblioteki 2.0 stwierdził: „...poziom przygotowania pracowników do efektywnego wykorzystania nowych technologii i dostępnych narzędzi (w tym aplikacji) informatycznych, pozostawia wiele do życzenia. Widoczny jest zwłaszcza niedostatek odnoszący się do wykorzystania bezpłatnych internetowych zasobów elektronicznych. Efektem tego jest powiększająca się przepaść istniejąca od pewnego czasu pomiędzy użytkownikami nowych mediów (często młodych, należących do tzw. «pokolenia Google», «Generacji M» czy «pokolenia generacji mediów») a pracownikami instytucji kultury, w tym również bibliotek”⁵². Żeby poprawić sytuację należy dokształcać się i powiększać swoją wiedzę i umiejętności. Może więc pomysł francuskiej bibliotekarzy – „Noc gier dla bibliotekarzy”⁵³ – ma swoje uzasadnienie. Bibliotekarze po zakończeniu pracy w piątek wieczorem pozostali w bibliotece jedli pizzę i grali w gry

⁵¹ J. Podolak: *Młodzież plus nowe media równa się atrakcyjność biblioteki*. W: *Między dzieciństwem a dorosłością. Młodzież w bibliotece*. Warszawa 2012, s. 163.

⁵² G. Gmiterek: *Biblioteka 2.0*. Warszawa 2012, s. 63.

⁵³ *Wtyczne dla bibliotek obsługujących młodzież*, dz. cyt., s. 77.

popularne wśród młodzieży. To pozwoliło pracownikom na nowe spojrzenie na ten aspekt kultury młodzieżowej i stworzenie nowych więzi z młodymi ze środowiska lokalnego.

BIBLIOTEKA MŁODZIEŻOWA A BIBLIOTEKA 2.0

Istnieją duże analogie między bibliotekami dla młodzieży a Biblioteką 2.0. Charakteryzując tę drugą⁵⁴ podkreśla się, że jest ona skoncentrowana na użytkowniku. Placówka nie tylko uznaje postulaty i życzenia klientów, ale dopuszcza ich również do rozszerzania kolekcji, współdziałania w katalogowaniu, uczestnictwa w tworzeniu zasobu bibliotecznego. Można to osiągnąć poprzez wykorzystanie: Wikipedii, forów, recenzji itp. Funkcje i role bibliotekarza i użytkownika nie są do końca rozdzielne. Drugą cechą, którą się wyraźnie podkreśla to to, że biblioteka 2.0 oferuje doświadczenia o charakterze multimedialnym. Kolekcja biblioteki winna oferować różnorodne materiały i usługi, łączyć ofertę różnych mediów. Trzeci ważny element to tworzenie kapitału społecznego, co jest możliwe dzięki wykorzystaniu komunikatorów, e-maili itp. Biblioteka 2.0 musi być również innowacyjna społecznie, musi obserwować zmiany i dostosowywać się do nich. Wszystkie elementy, które wymieniane są jako ważne w bibliotece 2.0, są również ważne w bibliotekach dla młodzieży. Michael Cassey i Laura Savastinuk definiując Bibliotekę 2.0 zwrócili uwagę, że jest to „model operacyjny zachęcający do nieustannego i zdecydowanego wprowadzania zmian w księżnicach, przy jednoczesnym zapraszaniu ich użytkowników do partycypacji w tworzeniu zasobów i oferty bibliotecznej, odnoszących się zarówno do wirtualnej, jak i fizycznej rzeczywistości. Istotą ewolucji wprowadzanych usług jest przy tym ciągła ocena w stosunku do ich możliwości i stopnia wykorzystania przez użytkowników. Biblioteka 2.0 to także próba dotarcia do potencjalnych odbiorców, nie korzystających do tej pory z jej oferty, jak również coraz lepsza obsługa informacyjna dotychczasowych klientów tej instytucji”⁵⁵.

⁵⁴ M. Zając: *Biblioteka dziecięca 2.0 – najnowsze tendencje komunikacyjne i organizacyjne*. W: *Biblioteki w systemie kultury jednoczącej się Europy*. Warszawa 2007, s. 92-108.

⁵⁵ M. E. Casey, L. C. Savastinuk: *Library 2.0. Service for the Next-Generation Library* [online]. „Library Journal” 2006 (styczeń). [online], [dostęp 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.libraryjournal.com/article/CA6365200.html>.

Michał Zajac w swoim artykule⁵⁶ jako wzorcowy przykład Biblioteki 2.0 podał Kankakee Library. Zwrócił uwagę, że biblioteka ma rozbudowaną internetową ofertę dla nastolatków. Młodzi użytkownicy otrzymują dostęp do strony odpowiadającej ich estetyce. Prowadzone są dwa blogi. Jeden przez czytelnika tej biblioteki i zawiera jego opowieść, drugi prezentuje zakupione nowości. Na stronie można obejrzeć podcasty z nagraniami imprez bibliotecznych (spotkania: z ciekawymi ludźmi, na temat historii kina czy kolei itp.). Strona posiada także link do konta w serwisie Flickr, gdzie można obejrzeć zdjęcia z imprez. W tej bibliotece działa Młodzieżowy Komitet Doradczy, który wpływa na działania biblioteki. Młodzi użytkownicy są zachęcani do wypowiedzania się na temat działań biblioteki, składania swoich postulatów, do bezpośredniego kontaktu z bibliotekarzami, kierowania pytań o dostępność książek, przesyłania zestawów ulubionych tytułów, zapotrzebowań na nowe nabytki itd.

Zabiegając o użytkownika młodzieżowego w bibliotekach publicznych każdy bibliotekarz powinien na bieżąco śledzić badania dotyczące młodzieży, które ułatwią mu poznanie potencjalnego czytelnika. Starac się reagować na ich potrzeby związane z gromadzeniem zbiorów, aranżacją przestrzeni, ale przede wszystkim z formami i metodami pracy. Angażowanie młodych ludzi w działalność biblioteki przekłada się na realizację form zespołowych i metod problemowych (szczególnie aktywizujących). Należy również nadążać za postępowaniem technicznym i wszelkiego typu nowinkami technicznymi, bo to podnosi atrakcyjność placówki w oczach młodego człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Biblioteka dla młodych klientów – scenariusz.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Biblioteki w systemie kultury jednoczącej się Europy* (2007). Warszawa: Wydaw. SBP.
- Casey, Michael; Savastinuk Laura (2006). Library 2.0. Service for the Next-Generation Library. *Library Journal*. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.libraryjournal.com/article/CA6365200.html>.
- Fatyga, Barbara; Zieliński, Przemysław; Hupa, Albert (2008). *Warszawskie badania stylów życia młodzieży. Narkotyki w kulturze miejskiej*. Warszawa. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://politykaspoleczna.um.warszawa.pl/...warszawa.../RAPORT_Z_BADA...
- Gmiterek, Grzegorz (2012). *Biblioteka 2.0*. Warszawa: Wydaw. SBP.

⁵⁶ M. Zajac: *Biblioteka dziecięca 2.0...*, dz. cyt., s. 103.

- Jasiewicz, Justyna (2012). *Kompetencje informacyjne młodzieży*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Koszowska, Agnieszka. *Biblioteka z „młodzieżą w działaniu” (poznaj projekty Miejskiej Biblioteki Publicznej w Jaśle)*. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteki.org/pl/wiadomosci/czytaj/1376>.
- Królikowski, Jacek (2000). Nauczanie metodą projektów. *Poradnik Nauczyciela*, G1.1.
- Lewandowicz-Nosal, Grażyna (2010). Biblioteki dla młodzieży. *Poradnik Bibliotekarza*, nr 7-8, dodatek: Młodzież w Bibliotece.
- Między dzieciństwem a dorosłością. Młodzież w bibliotece* (2012). Warszawa: Wydaw. SBP.
- Młodzi 2010* (2011). *Opinie i Diagnozy* nr 19 CBOS. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=301553.
- Okoń, Wincenty (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Pedagogika: podręcznik dla kandydatów na nauczycieli* (1982). Red. Bogdan Suchodolski, wyd. 6. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Po co Polakom biblioteki? Raport po trzech latach działania Programu Rozwoju Bibliotek*. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteki.org/maszap/>.
- Podsumowanie projektu Młodzi menadżerowie kultury w bibliotece*. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://e.org.pl>.
- Przeclawska, Anna (1978). Rozwój zainteresowań dzieci i młodzieży. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Warszawa, s. 222-244.
- Przetacznik-Gierowska, Maria; Tyszkowa, Maria (2000). *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*, T. 1. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (2005). Red. Anna Izabela Brzezińska. Gdańsk: Wydaw. Naukowe PWN.
- Wojciechowski, Jacek (2000). *Czytelnictwo*. Kraków: Wydaw. UJ.
- Wojciechowski, Jacek (2000). *Praca z użytkownikiem w bibliotece*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Wykorzystanie nowych mediów w Polsce. Wyniki międzynarodowego projektu badawczego Mediapro*. Red. Justyna Wenglorz. [online], [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediapro_final.pdf?page=info&action=showdoc&oid=322096.
- Wytyczne dla bibliotek obsługujących młodzież (2009). W: *Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka. Wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*. Warszawa: Wydaw. SBP, s. 59-86.
- Zajac, Michał (2007). *Biblioteka dziecięca 2.0 – najnowsze tendencje komunikacyjne i organizacyjne*. W: *Biblioteki w systemie kultury jednoczącej się Europy*. Warszawa: Wydaw. SBP, s. 92-109.
- Zasadzka, Zofia (2011). Lektury gimnazjalistów – od codzienności do unikania. *Poradnik Bibliotekarza*, nr 7-8, s. 3-8.

Dariusz GRYGROWSKI

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytet Warszawski

EDUKACJA INFORMATYCZNA W KONTAKCIE Z BIBLIOTECZNYM OPAC-iem

ABSTRAKT. Edukacja informatyczna użytkownika nowoczesnej biblioteki następuje zarówno w sposób zaplanowany, kiedy bierze on udział w różnych kursach i szkoleniach w obsłudze komputerów, jak też zupełnie samoistnie, kiedy chcąc użytkować aparat informacyjny biblioteki i jej cyfrowe zbiory, jest niejako zmuszony korzystać z informatycznych narzędzi posiadanych przez bibliotekę. Owe narzędzia coraz częściej stanowią elementy wielofunkcyjnego systemu zintegrowanego, którego kluczowym modulem z punktu widzenia użytkownika jest OPAC, czyli katalog dostępny online.

Wstępną część artykułu stanowią rozważania na temat stopnia i tempa wzrostu dostępu do Internetu w bibliotekach publicznych, a w szczególności dostępu do stron internetowych bibliotek i ich katalogów online. W dalszej części tekstu znajduje się przegląd funkcji, które w katalogach dostępnych online są względną nowością, a które trafiły do praktyki bibliotekarskiej w duchu idei Web 2.0. Te nowe funkcje aktywizujące użytkownika sprawiły, że zaczęto mówić o katalogach nowego typu jako katalogach społecznościowych, oznaczanych etykietą OPAC 2.0. Artykuł uzupełnia krótka analiza funkcji katalogów bibliotek wojewódzkich dokonana według kryterium posiadania przez nie elementów właściwych dla OPAC-ów nowego typu.

Złożoność i funkcjonalność oprogramowania bibliotecznego i duże, acz rozsądne bogactwo interfejsu sprawiają, że użytkownik nowoczesnej, zinformatyżowanej biblioteki, poprzez kontakt z oprogramowaniem obsługującym bibliotekę i jej klientów, w sposób oczywisty rozwija swoje informatyczne kompetencje.

Oddziaływanie edukacyjne biblioteki wynika nie tylko z udostępniania przez nią wyselekcjonowanych i wartościowych zbiorów służących nauce i rozrywce. Służy temu także oprzyrządowanie, z którego korzysta

biblioteka i jej użytkownicy. W pierwszej kolejności trzeba tu wymienić katalog biblioteki, który coraz rzadziej ma postać mebla z szufladami, natomiast coraz częściej udostępniany jest jako główna biblioteczna baza komputerowa. Od jakości systemu zintegrowanego, który pośredniczy w udostępnianiu tej bazy użytkownikom, zależy nie tylko satysfakcja użytkownika z dotarcia do odpowiednich informacji, ale także ewentualne korzyści, jakie użytkownik może wynieść dla rozwoju swoich kompetencji informatycznych. Organizatorzy konferencji w materiałach ją zapowiadających użyli obok siebie terminów kompetencje informacyjne i kompetencje informatyczne, wskazując, że nie należy ich zestawiać synonimicznie, choć niewątpliwie oba pojęcia są ze sobą w ścisłym związku, a bez odpowiednich kompetencji informatycznych te informacyjne nie mają szans rozwinąć się należycie. Praktyka pokazuje, że oddziaływanie edukacyjne bibliotek publicznych w zakresie sprawności informatycznej i informacyjnej w dużym stopniu może być korzystne przede wszystkim dla osób w wieku średnim i starszych. Wynika to z prostego faktu, iż dla młodych ludzi technologia informacyjna jest czymś naturalnym, z czym wzrastali, co już było, kiedy przychodzili na ten świat. Tymczasem dla osób starszych jest to technologia wciąż jakby nowa, która stała się ogólnodostępna i weszła do powszechnego użytku dopiero w okresie ich młodości lub nawet w wieku starszym. Mowa tu przede wszystkim o osobach powyżej 50. roku życia, które według różnych raportów i prognoz – biorąc pod uwagę tylko kryterium wieku – są najbardziej narażone na tzw. wykluczenie cyfrowe. W kontekście bibliotecznym, a w szczególności w odniesieniu do bibliotek publicznych ma to o tyle znaczenie, że następuje powolny proces przesuwania się średniej wieku użytkowników bibliotek publicznych właśnie w kierunku wieku starszego. Oczywiście wciąż większość użytkowników bibliotek publicznych stanowią dzieci i młodzież. Nie jest to już jednak tak wyraźna przewaga. Według rocznika „Biblioteki Publiczne w Liczbach” jeszcze w końcu lat 90. XX w. młodzież w wieku szkolnym oraz studiująca stanowiła nieco ponad 70% ogółu użytkowników. W ostatniej dekadzie utrzymywała się jednak tendencja spadku tego odsetka i według danych z ostatniego rocznika za rok 2010 (wyd. 2012) procentowy stosunek użytkowników młodych (do 24 roku życia) do starszych wynosił już tylko 45 do 55%¹. Wstępnie opublikowane nowsze dane mówią o dalszym spadku odsetka dzieci i młodzieży

¹ *Biblioteki Publiczne w Liczbach 2010*. Warszawa 2012, s. 44.

w ogólnej liczbie osób odwiedzających biblioteki publiczne. W 2011 r. stanowili oni już tylko 53% ogółu użytkowników². Nie miejsce tu, żeby demograficznie i socjologicznie tłumaczyć to zjawisko i oceniać je jako mniej lub bardziej niekorzystne. Faktem jest, że użytkowników bibliotek publicznych w wieku średnim i starszym przybywa. Z tego może płynąć wniosek, że przed bibliotekami otwiera się pole do intensywniejszych działań w zakresie informatycznego edukowania swoich użytkowników. Biblioteki oczywiście robią to już od dłuższego czasu. Od kiedy się przynajmniej częściowo skomputeryzowały i dysponują odpowiednim zapleczem, organizują wszelkiego rodzaju szkolenia, kursy, instruktaże dla osób chcących zdobyć większą sprawność w użytkowaniu technologii komputerowej. Dodać należy, że są to szkolenia bezpłatne, a adresowane są wyraźnie do osób starszych, o czym świadczą hasła, pod którymi są organizowane, np. „Akademia e-seniora”, „Senior w sieci”, „Internet dla seniora” itp.

Zatem poza działaniami zaplanowanymi i zorganizowanymi w postaci rzeczonych szkoleń i kursów biblioteka edukuje swoich użytkowników, dając im odpowiednie narzędzia w postaci dobrze skonstruowanej strony internetowej i katalogu dostępnego online. Korzystając z tych narzędzi osoba zainteresowana usługami biblioteki, jeszcze zanim dotrze do treści poszukiwanego dokumentu, ma szansę rozwinąć swoje kompetencje informacyjne i informatyczne. Do katalogu online biblioteki użytkownik dociera najczęściej poprzez jej stronę internetową, choć nie jest to warunek konieczny. Zanim więc przejdę do oceny funkcjonalności katalogów online i ich edukacyjnego potencjału, zwrócę uwagę na strony internetowe bibliotek, które mają służyć jako furtki do baz katalogowych.

Stwierdzenie, że strona internetowa instytucji to jej wizytówka, jest tak oczywiste, że graniczy z banałem. Jednak niektórym trzeba tę oczywistość wciąż powtarzać. Nie tylko po to, żeby docenili siłę informacyjno-marketingowego oddziaływania swojej instytucji poprzez stronę internetową, ale także po to, żeby uzmysłowić twórcom internetowych serwisów, że niestaranność w tej kwestii może zamiast korzyści przynieść poważne szkody. Ktoś może powie, że lepiej jeśli strona internetowa jest uboga i niedopracowana, niż gdyby miała jej wcale nie być. Ale z drugiej strony może

² *Biblioteka Narodowa – Biblioteki publiczne w 2011 r. – stan i wyniki działalności.* [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bn.org.pl/zasoby-cyfrowe-i-linki/elektroniczne-publicacje-bn/biblioteki-publiczne-w-liczbach#>.

rzeczywiście lepiej, żeby jej nie było albo była w stanie „under construction”, niżli miałyby dezinformować, rozczarowywać przeterminowanymi informacjami, irytować zbędnymi animacjami, degustować pstrokacizną kolorów, zawodzić ślepyimi hiperłączami i zwyczajnie kompromitować autora z powodu błędów językowych i merytorycznych. Dotyczy to także stron internetowych bibliotek oraz narzędzi, z jakich użytkownik strony może korzystać, a więc także katalogów online zwanych OPAC-ami.

W dalszej części artykułu mówić będę o walorach użytkowych i informacyjnych (a więc w konsekwencji edukacyjnych) bibliotecznych OPAC-ów. Wcześniej jednak przytoczę kilka faktów mówiących o „uinternetowieniu” bibliotek, a w szczególności bibliotek publicznych. Można oczywiście na tę kwestię spojrzeć z dwóch stron i mówić z jednej strony o dostępie do Internetu, jaki jest dany użytkownikom bibliotek, zwracając uwagę na to, czy jest łatwy, czy jest bezpłatny, czy kontrolowany, czy jakoś ograniczany. Z drugiej zaś strony w kwestii internetyzacji bibliotek należy mówić nie tylko o dostępie do Internetu w bibliotece, ale może nawet donośniej o dostępie do biblioteki przez Internet. O ile bowiem z tym pierwszym jest coraz lepiej, a postęp w tej materii jest widoczny z roku na rok, to z tym drugim, czyli z obecnością bibliotek w sieci, do umiarkowanej satysfakcji jest jeszcze daleko.

Źródłem, z którego od lat możemy czerpać wiedzę na temat postępów w docieraniu Internetu do bibliotek publicznych oraz tychże bibliotek do Internetu, są od lat prowadzone przez Komisję Automatyzacji SBP badania oraz będące ich pokłosiem raporty opracowywane przez K. Winogrodzką. W owych raportach powstających od przeszło dekady regularnie co dwa lata³ znajdujemy ważne dane mówiące o tempie automatyzacji bibliotek publicznych, o liczbie bibliotek w pełni lub częściowo skomputeryzowanych, o najpopularniejszych systemach obsługi biblioteki i ich miejscu na rynku oprogramowania bibliotecznego, o liczbie bibliotek mających dostęp do Internetu oraz o liczbie tych, które zaistniały w Internecie ze swoją stroną internetową i ewentualnie także ze swoim własnym OPAC-iem. Z ostatnich danych (raport z 2012 r.) wynika przede wszystkim, że odsetek bibliotek publicznych, które się skomputeryzowały lub właśnie komputeryzują

³ Owa regularność wynika z faktu, że raporty K. Winogrodzkiej (pierwszy raport z 2000 r. opracowała B. Bartoszewicz-Fabiańska) zawsze towarzyszą zorganizowanym właśnie co dwa lata przez SBP konferencjom dotyczącym automatyzacji bibliotek publicznych.

sięgnął 70% ich ogólnej liczby. To dość obiecujące dane, bo według tych samych badań sprzed dekady odpowiedni odsetek wynosił 15% (raport z 2002 r.)⁴. Jeśli więc tempo automatyzowania się bibliotek utrzymywałoby się na mniej więcej podobnym poziomie, jak dotychczas, to jest nadzieja, że za 4-5 lat nawet 100% bibliotek publicznych (oczywiście spośród tych, które przetrwają!) dokona automatyzacji swojej pracy lub przynajmniej wkroczy na drogę automatyzacji. Fakt, że według obecnych danych, tylko 18% bibliotek publicznych deklaruje całkowite skomputeryzowanie, tzn. że podstawowe czynności, jak opracowanie, gromadzenie, udostępnianie i ewidencja zbiorów, wykonywane są z zastosowaniem systemu komputerowego, może optymizm umniejszać. Ale nawet jeśli mała biblioteka na razie nie może o sobie powiedzieć, że się w pełni skomputeryzowała, a więc dokonała tylko częściowej implementacji jakiegoś systemu automatycznej obsługi biblioteki po to, żeby przede wszystkim wdrożyć komputerowe opracowanie zbiorów, a efekt tej pracy zaprezentować w postaci widocznego w Internecie katalogu, to i tak jest sukces. Komputerowa akcesja, komputerowe wypożyczanie, komputerowe skontrum, itd. przyjdą w sposób naturalny w następnej kolejności.

Równie obiecujące są dane mówiące o liczbie bibliotek publicznych mających dostęp do Internetu i dających ten dostęp swoim użytkownikom. Otóż według ostatniego raportu odsetek bibliotek z dostępem do sieci wynosi 86%, co oznacza 10-procentowy, satysfakcjonujący wzrost w porównaniu z poprzednimi badaniami. Faktem jest, że nie wszystkie biblioteki (tylko i aż 81%) dają dostęp do Internetu („na sztywno” i ewentualnie także w trybie wifi) swoim użytkownikom⁵. Ale wypada wierzyć, że dzieje się tak z powodu utrudnień o charakterze organizacyjnym, lokalowym, może przejściowych problemów technicznych, a nie z powodu, że bibliotekarze, w owych nielicznych bibliotekach mających dostęp do Internetu, a nie dzielących się nim, uważają, że biblioteka jest od wypożyczania książek, a nie od „siedzenia przy komputerze i surfowania po sieci”. Dostrzec można jednak wyraźną dysproporcję pomiędzy stosunkowo wysokimi liczbami prezentującymi odsetek bibliotek skomputeryzowanych i bibliotek z dostępem do sieci a liczbą bibliotek widocznych

⁴ K. Winogrodzka: *Raport o stanie komputeryzacji bibliotek publicznych 2012*. W: *Model współpracy bibliotek publicznych. Czy razem możemy więcej, szybciej, lepiej? X Ogólnopolska Konferencja „Automatyzacja bibliotek publicznych”*. Warszawa, 7-8 listopada 2012 r. Warszawa 2013, s. 10.

⁵ Tamże, s. 12.

w sieci, czyli mających swoją stronę internetową i ewentualnie także prezentujących w sieci swój OPAC. Odsetek bibliotek publicznych ze stroną WWW wynosi w skali ogólnopolskiej tylko 16%, a porównanie z poprzednimi raportami pokazuje, że ten wskaźnik rośnie wyraźnie wolniej niż odsetek bibliotek skomputeryzowanych i mających dostęp do sieci⁶. Skoro więc oczywiście wszystkie biblioteki wojewódzkie oraz prawie wszystkie powiatowe (90%)⁷ stroną WWW już mają, oznacza to, że ową dysproporcję powodują małe biblioteki miejskie, miejsko-gminne i gminne. Raport K. Winogrodzkiej podaje dane na temat stron internetowych małych bibliotek, słusznie rozróżniając pomiędzy bibliotekami miejskimi i wiejskimi, gdyż liczby dla obu kategorii są wyraźnie różne. Wynika z tego, że 26% małych bibliotek w miastach ma swoją stronę WWW, natomiast wśród bibliotek wiejskich tym samym może się pochwalić tylko 10% placówek⁸. Są to o tyle zaskakujące dane, że polska wieś już dawno przestała przypominać wieś z „Konopielki”. Dostęp do szerokopasmowego Internetu w gospodarstwach wiejskich nie jest wcale dużo niższy niż w miastach. Według danych GUS z 2012 r. średnio ok. 73% gospodarstw w dużych i mniejszych miastach miało dostęp do sieci, a dla gospodarstw wiejskich ten wskaźnik wynosił niewiele mniej, bo ok. 66%⁹. Tymczasem okazuje się, że biblioteka publiczna, a szczególnie biblioteka publiczna na wsi, którą chętnie w literaturze bibliotekoznawczej opisujemy jako „okno na świat”, istotną placówkę kulturalną i furtkę do społeczeństwa informacyjnego, najczęściej nie ma swojej strony WWW. A przecież jest banałem twierdzić, że Internet nie służy tylko do zbierania informacji o tym, co w dalekim świecie. Służy przecież także do tego, żeby sprawdzić, co się dzieje tuż za miedzą. Tymczasem mieszkańcy polskiej wsi, którzy – jak wynika z cytowanych danych – Internet raczej mają, nie mogą sprawdzić w sieci np. godzin otwarcia swoich lokalnych bibliotek, bo one stron WWW raczej nie mają¹⁰.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 16.

⁸ Tamże, s. 20.

⁹ GUS. *Społeczeństwo informacyjne w Polsce*. [online], [dostęp: 1.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/nts_spolecz_inform_w_polsce_10-2012.pdf, s. 10.

¹⁰ Można owszem liczyć na to, że z podstawowymi informacjami o lokalnej bibliotece, która nie ma własnej strony WWW, zapoznamy się na gościnnej stronie urzędu miasta i gminy w ramach **Biuletynu Informacji Publicznej**. Takie rozwiązanie spotyka się dość często. Jednak to nie to samo, co własna, samodzielnie uzupełniana i kontrolowana strona WWW.

Innymi słowy, jest wiele bibliotek w małych miejscowościach, które mają komputery i które deklarują jakiś stopień skomputeryzowania usług bibliotecznych, ale które niestety nie mają swojej wizytówki w postaci strony WWW, która byłaby furtką do katalogu online i innych narzędzi informujących i informacyjnie edukujących użytkownika danej biblioteki. Pewne tłumaczenie tej sytuacji znajdujemy w roczniku „Biblioteki Publiczne w Liczbach”, gdzie czytamy, że opisywany stan „może być konsekwencją z jednej strony małej obsady kadrowej bibliotek wiejskich, z drugiej jednak może wynikać z faktu, że kierowane do bibliotek programy internetyzacji umożliwiają przede wszystkim pozyskanie sprzętu komputerowego oraz podłączenie go do Internetu”¹¹. I czasem na tym się kończy.

Nieodzownym uzupełnieniem powyższych danych pochodzących z „Raportu o stanie komputeryzacji bibliotek publicznych 2012” będą szczególnie istotne z punktu widzenia niniejszego artykułu dane na temat OPAC-ów udostępnianych przez biblioteki publiczne. Podobnie, jak w przypadku stron WWW, również w przypadku katalogów online można pominąć biblioteki wojewódzkie, bo sytuacja jest oczywista – wszystkie dają dostęp do swoich katalogów w Internecie. Już taka oczywista sytuacja nie jest w przypadku bibliotek powiatowych, bo tylko i aż 216 spośród 285, a więc 76% ma widoczne w sieci katalogi online¹². Mogłoby się wydawać, że dla pozostałych 24% jest pewną ujmą fakt, że jako biblioteki średniego szczebla nie mogą się pochwalić tym samym, czym mogą niekiedy pochwalić się biblioteki szczebla najniższego. Jednakże należy pamiętać, że funkcję biblioteki powiatowej pełnią czasem wcale nie największe i zasobne biblioteki, a zdarzają się zaskakujące przypadki, kiedy funkcję biblioteki powiatowej pełni biblioteka w miejscowości gminnej nie będącej stolicą powiatu. Trudno więc mówić o jakiejś dużej dysproporcji pomiędzy bibliotekami powiatowymi, a miejsko-gminnymi i gminnymi. Dane dotyczące owych najmniejszych bibliotek są równie ciekawe. W szczególności ciekawe jest zestawienie liczby małych bibliotek miejskich i wiejskich mających strony internetowe z liczbą tych bibliotek, które w sieci prezentują swój OPAC. Okazuje się mianowicie, że spośród ankietowanych bibliotek w małych

¹¹ *Biblioteki Publiczne w Liczbach 2010*. Warszawa 2012, s. 27.

¹² K. Winogrodzka: *Raport o stanie komputeryzacji bibliotek publicznych 2012...*, dz. cit., s. 18. Warto zauważyć wyraźny postęp w kwestii udostępniania katalogów w Internecie przez biblioteki powiatowe, gdyż w poprzedniej ankiecie z 2010 r. udostępnianie OPAC-u deklarowało 59% tychże bibliotek.

miejsowościach 1222 placówki mają strony internetowe. Tymczasem w tej samej kategorii 1673 biblioteki udostępniają własne bazy katalogowe w Internecie¹³. To zaskakujące, ponieważ zawsze wydawało się, że furtką do OPAC-u jest własna strona internetowa, a tu się okazuje, że ponad 400 bibliotek nie ma strony WWW, ale udostępnia swój katalog w sieci. Sprawa nie jest jednak taka tajemnicza. Najprostszym wyjaśnieniem tej sytuacji będzie sposób organizacji bibliotekarstwa publicznego, a więc podział na biblioteki główne i ich filie. Kiedy więc miejska lub miejsko-gminna biblioteka implementuje jakiś system biblioteczny, to automatyzacją może objąć także swoje filie. W efekcie może powstać coś w rodzaju gminnego katalogu centralnego (lub raczej rozproszonego) i w ten sposób biblioteka filialna prezentuje swój katalog online w Internecie, chociaż własnej strony internetowej nie ma.

Kiedy więc mówimy o pewnym aspekcie rozwoju bibliotek polegającego na pojawieniu się biblioteki w sieci i udostępnieniu tam swojego automatycznego katalogu, możemy w tym procesie zaobserwować co najmniej cztery stadia.

1. We wstępnym stadium rozwojowym biblioteka nie ma strony WWW, a informacje o niej znaleźć można najwyżej na stronie lokalnych władz samorządowych.

2. W stadium pośrednim biblioteka ma już skromną stronę WWW z danymi teleadresowymi, informacją o godzinach pracy, strukturze i filiach, kadrze i aktualnych wydarzeniach.

3. W stadium wyższym biblioteka na swojej stronie WWW obok podanych w poprzednim punkcie informacji umieszcza także wejście do swojego OPAC-u.

4. Stadium zaawansowane oznaczać by mogło, że biblioteka nie tylko podaje online informację katalogową, ale też weszła w fazę rozwoju w kierunku biblioteki hybrydowej, tworząc załączek biblioteki cyfrowej i udostępniając wartościowe dla lokalnej społeczności dokumenty w postaci elektronicznej.

Oczywiście, fakt posiadania rozbudowanego serwisu internetowego nie może stanowić głównego kryterium przy ocenie jakości usług danej biblioteki. Bo cóż z tego, że biblioteka będzie mieć serwis internetowy, który pozwoli korzystać z katalogu online, kiedy informacje na stronie będą rzadko

¹³ Tamże, s. 20, 24.

aktualizowane i podawane z błędami, katalog będzie pracował wolno, zaś liczba dostępnych w nim rekordów dotyczyć będzie tylko skromnego ułamka posiadanych zbiorów.

Takie zapewne podejście przyjęli twórcy „Rankingu Bibliotek” organizowanego od 2011 r. przez Instytut Książki i dziennik „Rzeczpospolita”. W ankiecie mającej ocenić jakość danej biblioteki znalazły się co prawda pytania o to, czy biblioteka ma stronę WWW, czy udostępnia w Internecie swój katalog online, a także pytanie o to, jaki procent księgozbioru jest objęty opisami w OPAC-u. Jednakże są to tylko dwa pytania spośród osiemnastu pytań rzeczony ankiety. W efekcie w „Rankingu Bibliotek” można na „szarym końcu” znaleźć biblioteki, które mają strony internetowe, a na nich umieszczają wejście do swojego OPAC-u, tymczasem na dużo wyższych pozycjach można znaleźć biblioteki, które jeszcze nie zdążyły zaistnieć w sieci. Przykładem może być Biblioteka Miejska w Kętrzynie, która w edycji Rankingu z 2012 r. zajęła 691 miejsce wśród 693 sklasyfikowanych bibliotek. A jest to biblioteka z ciekawym serwisem internetowym z elementami multimedialnymi i przystosowanym dla osób niedowidzących oraz dająca na stronie WWW wejście do swojego szybko działającego OPAC-u w MAK-u. Innym zaskoczeniem może być odległa 374 pozycja Miejskiej Biblioteki Publicznej w Wejherowie, która przecież jako jedna z pierwszych w Polsce bibliotek publicznych stworzyła miejskie repozytorium cyfrowe (Wejherowska Biblioteka Cyfrowa) i tym samym jako jedna z pierwszych weszła do Federacji Bibliotek Cyfrowych. Tymczasem w pierwszej dziesiątce rankingu z 2012 r. znalazła się biblioteka, która jeszcze nie udostępnia online swojego katalogu¹⁴.

Ktoś może słusznie zauważyć, że strona internetowa, katalog online i repozytorium cyfrowe to w pracy biblioteki publicznej nie wszystko. Owszem, ale to jednak dużo. Utrzymanie strony WWW i katalogu online świadczy bowiem o nowoczesności biblioteki, pewnej ambicji jej pracowników i niemałym trudzie, jaki musieli ponieść. Przy ocenie jakości bibliotek dającej efekt w postaci jakiegoś rankingu, trzeba ten trud docenić, poprzez odpowiednio wysokie punktowanie tych osiągnięć. Stąd przy interpretacji „Rankingu Bibliotek” nasuwa się wniosek, że na czele listy znajdują się być może nie tylko te biblioteki, które faktycznie wspaniale obsługują swoich użytkowników, ale również te, które wspaniale wypełniają ankiety.

¹⁴ *Rzeczpospolita – Ranking Bibliotek*. [online], [dostęp: 25.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://grafik.rp.pl/grafika2/1023088>.

Strona internetowa w bibliotece, która weszła w wyższe stadium rozwojowe, powinna zatem prowadzić do katalogu online. Licząc na to, że w kontakcie z bibliotecznym OPAC-iem użytkownik będzie miał szansę rozwinąć się w zakresie obsługi technologii informacyjnej, powinniśmy wskazać główne i najbardziej pożądane funkcje i elementy interfejsów katalogów online. Kontakt z każdym chyba katalogiem bibliotecznym jest kształcący. Już samo formułowanie pytań stawianych systemowi bibliotecznemu jest czynnością rozwijającą. I nie tylko w tym znaczeniu, że po zadaniu pytania spodziewamy się uzyskać wartościowe informacje. Chodzi o to, że sama czynność wprowadzania zapytania w oknie dialogowym systemu, czasem wspierana mechanizmem autouzupełniania, jest kształcąca, jest nauką poprawnego i skutecznego formułowania pytań. We współczesnych katalogach bibliecznych można jednak robić coś więcej niż zadawać pytania i czekać na odpowiedzi. Można samemu coś do tego katalogu wnieść.

Pomysł, żeby użytkownicy katalogów bibliecznych mogli robić coś więcej, niż tylko zadać pytanie i zanotować odpowiedź, zrodził się na gruncie idei Web 2.0, czyli tzw. społecznościowego Internetu. Rozwój blogosfery, pojawienie się możliwości wypowiedzania na forach, powstanie serwisów, w których użytkownik mógł do istniejących informacji dodawać swoje komentarze, oceny, co skutkowało powstawaniem różnych rankingów, to wszystko musiało wywrzeć wpływ na dalszy rozwój systemów służących do prezentowania katalogów bibliecznych w sieci. Dodatkowo jeszcze pojawiająca się u bibliotekarzy smutna niekiedy konstatacja, że biblioteka zaczyna przegrywać z Google, jeśli chodzi o miejsce, w którym poszukiwacz informacji rozpoczyna swoje poszukiwania, spowodowała, że twórcy interfejsów katalogów bibliecznych postanowili w prostocie obsługi zbliżyć je właśnie do prostoty Google, Amazona, YouTube itp. serwisów¹⁵. Stąd wzięło się stosowane czasem określenie „Google like interface” opisujące narzędzia software’owe aplikujące model Web 2.0 i upraszczające obsługę i prezentację graficzną. Taką też drogą postanowili pójść twórcy oprogramowania dającego dostęp do bibliecznych baz katalogowych. Katalogi biblieczne dostępne online zaczęły więc upodabniać się do innych, niebibliecznych narzędzi i serwisów dostępnych w sieci. Użytkownik katalogu nowego typu przestaje być biernym odbiorcą

¹⁵ G. Gmiterek: *Katalogi OPAC „następnej generacji”. Charakterystyka, różnorodność i możliwości ich wykorzystania*. W: *Biblioteka, książka, informacja i Internet 2010*. Praca zbior. pod red. Z. Osińskiego. Lublin 2010, s. 185.

informacji bibliograficznej. On tę informację może uzupełniać, edytować, komentować, recenzować, a to co znamy np. z przeglądarek internetowych, a co ułatwia i przyspiesza pracę, a więc możliwość „przypinania” zakładek, tworzenia „listy ulubionych”, możliwość zmiany sposobów wyświetlania wyników pojawiło się także w interfejsach OPAC-ów.

Przyjęcie koncepcji Web 2.0 w projektowaniu bibliotecznych stron WWW i bibliotecznych OPAC-ów sprawiło więc, że w katalogach online pojawiły się interaktywne elementy dające możliwość i wręcz zachęcające odbiorcę do większej aktywności, a nawet twórczego kreowania zawartości serwisu. W porównaniu do statycznych serwisów bibliotecznych i OPAC-ów z okresu Web 1.0 dynamiczne strony i katalogi biblioteczne tworzone zgodnie z modelem Web 2.0 dają użytkownikowi pole dla jego kreatywności.

Jednym z takich udoskonaleń katalogów zgodnym z koncepcją Web 2.0 i związanym ze zjawiskiem folksonomii jest tzw. tagowanie, czyli możliwość dodawania do rekordu bibliograficznego w katalogu własnych słów kluczowych. Tagowanie, mimo że nosi znamiona działania amatorskiego, oderwanego od bibliotecznych standardów (normy opisu bibliograficznego, formaty opisu, języki opisu rzeczowego itd.) ma jednak swoją zaletę. Użytkownik dodający tagi lub piszący recenzję może bowiem uwzględnić w swym „amatorskim” opisie szczegóły, których nie zawiera „profesjonalny” opis sporządzony przez katalogera. Znormalizowany opis dokumentu „społecznościowo” uzupełniony przez użytkownika może np. zawierać szczegółowe informacje na temat zawartości pracy zbiorowej, których to szczegółów w rekordzie bibliograficznym najczęściej nie znajdujemy. Poza tym społecznościowe biblioteczne tagowanie ma ten walor, że powstaje z wewnętrznej potrzeby, a nie z obowiązku. To zaś prowadzi do powstawania list popularności i trafności, które mogą być prezentowane zarówno w sposób klasyczny, jak i graficzny. Efektem tego jest pojawienie się w katalogach nowszej generacji tzw. „chmur tagów” oraz możliwość porządkowania listy z wynikami wyszukiwania według rankingu trafności (relevancy).

Względną nowością w OPAC-ach i czymś zdecydowanie mniej absorbującym niż tagowanie jest znana z różnych internetowych serwisów możliwość oceny publikacji (rating) w systemie punktów lub gwiazdek. Z kolei czymś więcej niż wpisanie kilku słów kluczowych jest oferowana także przez OPAC-i 2.0 możliwość dodania do opisu dokumentu własnej recenzji. Oczywiście w dbałości o jakość bazy katalogowej możliwość uzupełniania rekordów o tagi, oceniania i wpisywania recenzji mają tylko użytkownicy zalogowani do systemu.

Trzeba też przyznać, że między możliwością zrobienia czegoś a zrobieniem tegoż jest dużo przestrzeni. Dlatego raczej rzadko spotyka się sytuację, kiedy użytkownik OPAC-u wykazuje się inwencją i większym zainteresowaniem i do rekordów publikacji wykazywanych w katalogu dodaje od siebie jakieś charakterystyki rzeczowe (czyli zajmuje się tzw. „tagowaniem”) lub umieszcza pod opisem dokumentu własną recenzję. Brak większej aktywności czytelników w wykorzystywaniu narzędzi właściwych dla modelu Web 2.0 do wzbogacania zawartości bibliotecznych OPAC-ów nie jest czymś zadziwiającym i szczególnie zasmucającym. To co w LibraryThing jest naturalne, bo w końcu użytkownicy tego serwisu opisują swoje własne książki, o tyle z tagowaniem czyichś książek jest już gorzej. Stąd w sumie tak rzadko obserwujemy w rekordach bibliotecznych dokumentów dopiski pochodzące od użytkowników. Chociaż byłoby niewątpliwie korzystne, gdyby część energii (czasem złej energii), z jaką niektórzy użytkownicy sieci zabierają głos na różnych forach, została spożytkowana dla rozwoju katalogów online.

Kolejnym elementem powoli pojawiającym się już nie tylko na stronach internetowych bibliotek, ale także w nowego typu OPAC-ach jest możliwość nawiązania kontaktu z dyżurnym bibliotekarzem w czasie rzeczywistym przez komunikator typu Skype, Windows Messenger lub w polskim wydaniu Gadu-Gadu. Przycisk „Ask a librarian” lub po prostu „Zapytaj bibliotekarza” daje użytkownikom dodatkową szansę interaktywnej pracy z katalogiem. Z tym z kolei wiąże się możliwość zasugerowania bibliotece zakupu określonych tytułów. Otwiera się w ten sposób pole do działania przed użytkownikami serwisu internetowego biblioteki i katalogu bibliotecznego, wykazującymi zainteresowanie sprawami biblioteki. Faktem jest, że biblioteki coraz częściej nie tylko na stronie internetowej, ale też w interfejsie katalogu online umieszczają link zatytułowany np. „Zaproponuj bibliotece”, którego uruchomienie pozwala w stosownym formularzu zasugerować zakup określonej pozycji do zbiorów biblioteki. Tu podobnie, jak w przypadku dodawania słów kluczowych i wpisywania recenzji, można mieć wątpliwość, czy spotka się to z zainteresowaniem ze strony czytelników, zważywszy, że zgłaszający dezyderat nie ma pewności, jaki skutek przyniesie jego propozycja¹⁶.

¹⁶ Warto w tej kwestii zwrócić uwagę na polemikę A. Jazdona z J. Wojciechowskim, który sceptycznie podszedł do możliwości sugerowania przez użytkowników bibliotek

Współczesne katalogi online implementują także rozwiązania charakterystyczne dla „cloud computing”. Użytkownik nowoczesnego OPAC-u oswojony z innymi serwisami oferującymi pracę w chmurze może w owej chmurze zapisywać istotne dla niego fragmenty tekstów elektronicznych, robić notatki, archiwizować łącza do rekordów bibliograficznych itp.

Inną nowością odróżniającą OPAC-i 1.0 od tych z etykietką 2.0 jest ich swego rodzaju otwarcie. W katalogach nowego typu zauważane bowiem przyciski pozwalające uzupełniać opisy dokumentów wykazywanych w bazie katalogowej o informacje pochodzące spoza owego katalogu, a znajdujące się np. w Google Books lub Amazon. Takie otwarcie katalogu sprawia, że jego użytkownik może z poziomu katalogu, a więc bez wychodzenia z niego uzyskać szczegółowe informacje o wyszukanej w katalogu publikacji, w tym różnych recenzji, komentarzy i streszczeń. Owo otwarcie działa w sumie w obie strony. Stało się zatem możliwe wysyłanie e-maili i SMS-ów z poziomu OPAC-a, a więc np. przesyłanie linków do opisywanych w katalogu książek (tzw. permalinków) znajomym.

Kolejną charakterystyczną cechą katalogu opracowanego w modelu Web 2.0 jest fakt umieszczania w jego interfejsie narzędzi kategoryzujących zwanych fasetami. Fasetowe filtrowanie wyników wyszukiwania znane doskonale użytkownikom serwisów typu eBay lub Allegro polega na stosowaniu kryteriów zawężających lub poszerzających listę z wynikami. Umiejętne ich wykorzystanie przyspiesza proces dotarcia do właściwej publikacji przez możliwość szybkiego zawężenia czasem bogatych wyników wyszukiwania do określonego formatu dokumentu, określonego nośnika, określonego wydawcy, określonego języka itd. Przegląd literatury bibliotekoznawczej na temat fasetyzacji katalogów online, jakiego dokonała J. Condit Fagan, wskazuje wyraźnie, że możliwość fasetowego filtrowania informacji katalogowej jest chętnie wykorzystywana przez użytkowników katalogów, przyspiesza to ich pracę i poprawia efektywność odnalezienia

zakupów nowości za pośrednictwem strony internetowej biblioteki. J. Wojciechowski zasugerował, że umieszczanie przez bibliotekę takiego odnośnika na stronie internetowej to przykład „czystego” (czytaj: pustego, cwanego) PR, bo tak naprawdę owych sugestii dotyczących zakupów nikt w bibliotekach i tak nie czyta, ale dzięki temu podstępny zabiegowi marketingowemu biblioteka zyskuje zainteresowanie i sympatię czytelników (zob. J. Wojciechowski, *Postaktualia*, „Bibliotekarz” 2013, nr 1, s. 50). Zdecydowanie zaprzeczył tym podejrzeniom A. Jazdon (zob. A. Jazdon, *Zaproponuj bibliotece – kilka słów w odpowiedzi prof. Jackowi Wojciechowskiemu*, „Bibliotekarz” 2013, nr 6, s. 32-34).

relewantnej informacji¹⁷. Dotyczy to przede wszystkim wyszukiwania według podstawowych kryteriów formalnych. Zawężanie według takich kryteriów jak format dokumentu lub miejsce wydania wydaje się proste i oczywiste. Stosowanie faset rzeczowych może jednak już sprawiać pewien kłopot. O ile jeszcze wykorzystanie faset tematycznych może być dla użytkownika prostym zadaniem, o tyle składnia haseł przedmiotowych może wydawać się kłopotliwa i ten rodzaj faset może nie cieszyć się szczególnym wykorzystaniem¹⁸.

Przeglądanie określane mianem „wyszukiwania fasetowego” jest niewątpliwie nowością w katalogach bibliotecznych, nie jest właściwie jednak jakimś zaskakującym wynalazkiem. W zasadzie od początków automatyzacji bibliotek katalogi online oferowały użytkownikom stosowanie ustalonych filtrów pozwalających przeglądać bazę katalogową według wskazanego kryterium, np. tylko zbiór czasopism albo tylko mikrofilmów. Obecnie projektowane interfejsy katalogów online mają te możliwości zdecydowanie bardziej wyeksponowane, a fasetowe filtrowanie wyników stało się interaktywną częścią interfejsu bibliotecznego katalogu, co oznacza, że wskazanie wybranej fasety powoduje natychmiastową aktualizację wyników wyszukiwania. Ten sposób przeglądania katalogu, który biblioteki amerykańskie zapożyczyły z obszaru komercyjnego Internetu około 2006 r.¹⁹, w naszym kraju jest wciąż sposobem nieodkrytym. Powodem tego stanu jest stosunkowo mała znajomość i wykorzystanie bibliotecznych systemów zintegrowanych, które dają możliwość umieszczenia w interfejsie katalogu online wspomnianych narzędzi. Te programy, które za granicą pną się w górę na listach popularności bibliotecznego software’u, do naszego kraju docierają powoli. Jedną z pierwszych bibliotek w Polsce, która zdecydowała się zaimplementować system uwzględniający dobrodziejstwa interaktywnego

¹⁷ J. Condit Fagan: *Usability studies of faceted browsing: a literature review*. „Information Technology and Libraries” 2010, nr 2, s. 62-63.

¹⁸ K. Bauer, A. Peterson-Hart, *Does faceted display in a library catalog increase use of subject headings? (Czy prezentacja faset w katalogu bibliotecznym zwiększa wykorzystanie haseł przedmiotowych?)*, „Library Hi Tech” 2012, nr 2, s. 347-358. [za:] G. Jaroszewicz: *Czy prezentacja faset w katalogu bibliotecznym zwiększa wykorzystanie haseł przedmiotowych?* W: *BN – Babin 2.0* [online], [dostęp: 01.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://babin.bn.org.pl/?p=1937#>.

¹⁹ Xi Niu, *Faceted search in library catalog*. W: *New directions in information organization*. Ed. by Jung-Ran Park, Lynne C. Howarth. Bingley 2013, s. 191.

OPAC-u jest Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie od lat użytkująca oprogramowanie amerykańskiej firmy VTLS. Wciąż domyślnym interfejsem w OPAC-u BUW jest system Virtua, ale jednocześnie użytkownik ma możliwość przełączenia się do alternatywnej wersji oprogramowania firmy VTLS pod nazwą Chamo. Nowy sposób prezentacji katalogu BUW, który dostępny jest w fazie testowej od kilku miesięcy (domyślnie uruchamia się stary interfejs), ma przekonać studentów i pracowników UW o wyższości interaktywnego interfejsu Chamo nad dotychczasowym interfejsem statycznej Virtui. Bo tę wyższość da się zaobserwować, choć oczywiście stosunek do obu sposobów wyświetlania zawartości katalogu jest kwestią gustu. W każdym razie wzbogacenie funkcjonalności katalogowego interfejsu wcale nie wywołuje uczucia, że ów interfejs został przeładowany. Wręcz przeciwnie, wydaje się nawet jakby „łżejszy” i bardziej przejrzysty. A nie wywołuje tego wrażenia wyłącznie stonowana kolorystyka interfejsu²⁰. Warto też dodać, że próby z katalogiem nowej generacji prowadzi także Biblioteka Politechniki Śląskiej wdrażając zgodny z modelem OPAC 2.0 system Primo. System ten, bardzo powoli docierający do polskich bibliotek, firma ExLibris wdraża w świecie z sukcesami na miejsce wysłużonego i w Polsce bardzo dobrze znanego, acz „konserwatywnego” Alepha.

Do wymienionych już cech charakteryzujących katalogi biblioteczne nowej generacji należy jeszcze dodać umieszczanie w interfejsie katalogu kanału RSS, którym zainteresowany użytkownik może być informowany o nowościach w ogóle lub z określonej dziedziny. O społecznościowym charakterze nowego typu katalogów świadczy także stosowana w niektórych z nich lista sugestii (podpowiedzi) pojawiająca się wraz z odpowiedzią na pytanie użytkownika w stylu „czytelnicy szukający tego tytułu czytali także...”.

Kolejnym ważnym krokiem w rozwoju bibliotecznych katalogów online było ich otwarcie na wszelakie urządzenia mobilne typu smartfon. W tej kwestii twórcy systemów bibliotecznych i ich administratorzy muszą „trzymać rękę na pulsie”, ponieważ tempo rozwoju urządzeń mobilnych jest duże.

Pojawiają się zatem nowe funkcje i powiększa pole oddziaływania bibliotecznych OPAC-ów, a projektanci ich interfejsów już zastanawiają się nad możliwymi funkcjami OPAC-ów trzeciej generacji. Kiedy biblioteczny

²⁰ Alternatywny dostęp do bazy katalogowej BUW z interfejsem Chamo znajduje na stronie <http://chamo.buw.uw.edu.pl/>.

katalog z kontekstu naszych poszukiwań będzie umiał „wnioskować”, że interesują nas publikacje na temat polityka Roberta Schumana, a nie kompozytora Roberta Schumanna (choć być może nie wiemy dokładnie, jak się pisze to nazwisko), wtedy może odważymy się stwierdzić, że epoka OPAC-ów 3.0 została otwarta. Byle nie okazało się, że w ontologicznym OPAC-u 3.0 warstwa społecznościowa weźmie górę nad warstwą profesjonalną, efektem czego znormalizowany opis bibliograficzny w formacie wymiennym sporządzony przez wykwalifikowanego katalogera będzie tylko zepchniętym na margines, nie rzucającym się w oczy dodatkiem.

Nie ma wątpliwości, że narzędzia właściwe dla modelu Web 2.0 stały się dla bibliotek i ich katalogów online urozmaicające i ożywcze. Owe narzędzia, które pojawiły się na stronach bibliotek i w OPAC-ach 2.0, zostały do świata bibliotek przeniesione oczywiście z innych miejsc w sieci. Może jednak dochodzić do pewnego sprzężenia zwrotnego, kiedy użytkownik biblioteki w pierwszej kolejności właśnie w bibliotece nabędzie wprawę w posługiwaniu się owymi interaktywnymi narzędziami, co sprawi, że potem także w innych miejscach Internetu będzie sobie radził z podobnymi narzędziami i funkcjami.

Dobrodziejstwa estetyki Web 2.0 trafiają do katalogów online od niecałej dekady. O katalogach oznaczanych etykietą 2.0 mówi się od co najmniej 5 lat. Omówione pokrótce zdobycze przestały być zatem nowością, mogłyby się więc wydawać, że można już przejść z etapu ich propagowania do etapu opisywania ich praktycznego funkcjonowania. Tymczasem, jeśli spojrzymy na biblioteki polskie, dochodzimy do wniosku, że nasze biblioteki jeszcze nie odkryły lub nie przekonały się do interaktywnych elementów ożywiających OPAC i aktywizujących użytkownika takiego katalogu. Wystarczy bowiem ogólne spojrzenie na interfejsy i funkcje OPAC-ów największych polskich bibliotek publicznych, a więc bibliotek wojewódzkich, aby stwierdzić, że właściwie żaden z nich nie zasługuje jeszcze na miano OPAC-u 2.0.

Poniżej znajduje się przegląd funkcji katalogów bibliotek wojewódzkich (stan na październik 2013) dokonany z punktu widzenia oferowania przez nie funkcjonalności właściwych dla OPAC-ów nowego typu.

Katalogi te zostały pogrupowane według systemów, w jakich prezentowane są bazy katalogowe. Celem tej analizy było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jak dalece wojewódzkie biblioteki publiczne, które są bez wątpienia regionalnymi wzorcami dla bibliotek niższych szczebli, wdrożyły do swych OPAC-ów elementy idei Web 2.0 i jak bardzo ich katalogi zasługują na miano katalogów nowej generacji.

ALEPH (3 BIBLIOTEKI)

Książnica Pomorska w Szczecinie

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.ksiaznica.szczecin.pl/>

Adres katalogu online – <http://aleph.ksiaznica.szczecin.pl/>

Katalog przeglądamy w doskonale znanym interfejsie systemu Aleph. Nie znajdziemy w nim zatem elementów charakterystycznych dla OPAC-ów 2.0, czyli tego, co zawiera następcą Alepha, system Primo. Przy formułowaniu pytania można ustawić filtry m.in. dla formatu i języka dokumentu. Rekord wyszukanej książki można zapisać na dysku lokalnym lub wysłać mailem. Hasła w opisie mają postać hiperłączy, co ułatwia i przyspiesza nawigację. I tu jednak znajdujemy element właściwy dla OPAC-ów 2.0. Kliknięcie aktywnego hasła przedmiotowego pozwala bowiem użytkownikowi albo przejść do opisów innych książek w zbiorze opatrzonych tym lub zbliżonym hasłem, albo odnaleźć w serwisach internetowych (domyślnie w Google) dodatkowe informacje związane z tym hasłem. W ustawieniach preferencji systemu można wybrać między polską i angielską wersją językową. W interfejsie Alepha jest możliwość wpisania komentarza. Ale nie jest to właściwe dla OPAC-ów 2.0 wpisywanie recenzji książki, tylko możliwość wypowiedzenia się na temat funkcjonalności katalogu.

Dolnośląska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wbp.wroc.pl/>

Adres katalogu online – <http://dzb.pl/>

W katalogu ten sam interfejs Alepha co w Szczecinie, ale ekran startowy mniej przeładowany helpami i wskazówkami niż w Książnicy Pomorskiej. Są za to łącza do nowości z ostatniego miesiąca w poszczególnych oddziałach biblioteki. W ustawieniach interfejsu przewidziano tylko język polski! Warto też zauważyć, że w polu, w którym wpisuje się

termin wyszukiwawczy, uwzględniono ponad dwukrotnie więcej opcji niż w OPAC-u szczecińskim. Są np. rzadziej stosowane, ale przydatne kryteria wyszukiwawcze jak nazwa serii, symbol UKD, nazwa wydawcy oraz numery ISBN i ISSN. Ciekawostką jest także, że nie tylko na stronie głównej, ale też w katalogu znajduje się link do serwisu Ibuk Libra²¹, w którym użytkownicy będą mieli dostęp do książek zaabonowanych przez Dolnośląską Bibliotekę.

Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.biblpubl.waw.pl/>

Adres katalogu online – <http://aleph.koszykowa.pl/>

W warszawskim Alephie w ustawieniach preferencji dotyczących interfejsu – w przeciwieństwie do Szczecina, a więc tak jak we Wrocławiu – dostępna jest tylko polska wersja językowa! Pozostałe elementy interfejsu funkcjonują tak jak we Wrocławiu i w Szczecinie.

PROLIB (6 BIBLIOTEK)

Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna w Zielonej Górze

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wimbp.zgora.pl/>

Adres katalogu online – <http://opac.wimbp.zgora.pl/>

W ekranie startowym zielonogórskiego Proliba można ustawić filtrowanie według formatu dokumentu. Nie ma natomiast przełącznika między wersją językową polską i angielską. Nie można też skorzystać ze słowników podpowiadających właściwe formy nazwisk autorów, tytułów, nazw wydawców – opcja nie jest aktywna. W domyślnym

²¹ Ibuk Libra to przedsięwzięcie Wydawnictwa Naukowego PWN, które w sieci (a ściślej w tzw. chmurze, a więc bez możliwości zapisywania książek na dysku użytkownika) udostępnia książki elektroniczne. Przedsięwzięcie ma charakter komercyjny, więc za sieciowe „wypożyczenie” publikacji zainteresowany czytelnik musiałby zapłacić. Mógłby także interesujący go tytuł po prostu kupić na stałe, jednak zapłaci wtedy jeszcze więcej niż za wypożyczenie. Niektóre biblioteki, również małe miejskie i gminne biblioteki publiczne przystępują do programu Ibuk i wykupują czasowy dostęp do wybranych tytułów z tego serwisu, a następnie dają go za darmo swoim użytkownikom zarówno na komputerach znajdujących się w budynku biblioteki, jak też w trybie online poza budynkiem biblioteki na urządzeniach mobilnych należących do czytelników zarejestrowanych w bibliotece i zalogowanych do serwisu.

formacie wyświetlania opisu wyszukanego dokumentu interaktywnymi elementami są tylko hasła odpowiedzialności i przedmiotowe. Wyświetlając listę z wynikami wyszukiwania system, obok oczywistych opcji, jak drukowanie listy lub zapis do pliku, oferuje także możliwość wysłania listy pocztą elektroniczną. Na liście z wynikami pojawiają się niekiedy okładki książek, co jest względną nowością w interfejsie Proliba, o czym świadczy fakt, że widać to głównie przy najnowszych publikacjach. Pewną ciekawostką jest fakt, że na stronie głównej Biblioteki znajduje się obok wejścia do dorosłego OPAC-u także wejście do tzw. Dzieciopacu²².

Biblioteka Śląska w Katowicach

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.bs.katowice.pl/>

Adres katalogu online – <http://opacwww.bs.katowice.pl/>

Prolib w Katowicach w ekranie startowym daje możliwość wyboru między wersją polską i angielską interfejsu. Opcja ustawienia filtrów wyszukiwania według formatów dokumentów przewiduje więcej możliwości niż ta sama opcja w WiMBP w Zielonej Górze. W odróżnieniu od Zielonej Góry również niektóre słowniki (autorów, wydawców) są aktywne podczas formułowania zapytania.

²² Dzieciopac to nazwa programu będącego systemową nakładką na bazy udostępniane w Prolibie. To przykład, że producenci programów do obsługi biblioteki publicznej zaczęli w większym stopniu dostrzegać czytelnika dziecięcego. Interfejs systemu bibliotecznego, nawet w tej uproszczonej wersji, w jakiej prezentowany jest na stronie WWW jako interfejs OPAC, może się mimo wszystko niektórym użytkownikom wydać skomplikowany. Dotyczy to także dziecięcych użytkowników bibliotek. Pojawił się więc ciekawy pomysł, że interfejs „dorosłego” systemu bibliotecznego mógłby w bibliotece publicznej dla dzieci zachować swoją podstawową funkcjonalność, ale wyglądać zdecydowanie przystępniej. Ktoś mógłby w tym momencie wyrazić głębokie zdziwienie, stwierdzając, że nasze dzieci z pokolenia „born digital”, które SMS-y piszą dwoma kciukami, wcale nie potrzebują informatycznych ułatwień. Wręcz przeciwnie, to my starsi wiekiem „jednokciukowcy” potrzebowalibyśmy jakiejś wersji oprogramowania „dla opornych”. O ile jednak bylibyśmy skłonni uznać manualną wyższość nastoletnich użytkowników sprzętu komputerowego, o tyle nie bylibyśmy tacy pewni, czy ich hardware’owa sprawność idzie w parze ze sprawnością informacyjną. Tak zapewne uważają twórcy oprogramowania bibliotecznego tworząc właśnie nakładki na swoje systemy przeznaczone do oddziałów dziecięcych bibliotek publicznych. Podobny do Dzieciopaca program stworzyła także firma Mol pod nazwą Molik.

Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna w Bydgoszczy

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wimbp.man.bydgoszcz.pl/>

Adres katalogu online – <http://158.75.37.44/>

W ekranie startowym katalogu w Prolibie jest tyle samo (czyli dużo) opcji wyboru formatów dokumentów, co w katalogu Biblioteki Śląskiej. Jest też „przełącznik” między wersją językową polską i angielską. Słowniki autorów, tytułów, haseł przedmiotowych, UKD są aktywne. Nie ma natomiast indeksu wydawców.

Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Toruniu

<http://www.ksiaznica.torun.pl/>

Adres katalogu online – <http://www3.ksiaznica.torun.pl/>

W ekranie startowym OPAC-u w Toruniu jest ten sam zestaw opcji wyboru formatu dokumentu, co w Bydgoszczy i Katowicach, czyli najwięcej wśród „Prolibowców”. Jest wersja angielska interfejsu, ale użycie tego przełącznika pokazuje, że nie wszystkie elementy interfejsu zostały przetłumaczone. Indeksy wyszukiwawcze z podpowiedziami właściwych form zapytań nie zostały, niestety, udostępnione.

Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna w Gorzowie Wielkopolskim

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wimbp.gorzow.pl/>

Adres katalogu online – <http://opac.wimbp.gorzow.pl/>

Na stronie startowej katalogu nie zostały udostępnione słowniki właściwych form haseł formalnych i rzeczowych. Standardowo w Prolibie w ekranie startowym można ustawić filtrowanie według formatu dokumentu. Nie ma wersji angielskiej interfejsu. Opisom nowszych publikacji towarzyszą okładki. Jak w każdym Prolibie, wyniki wyszukiwania można zapisać w pliku i wysłać mailem.

Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.rajska.info/>

Adres katalogu online – <http://opac.wbp.krakow.pl/>

W katalogu można dokonać wyboru między wersją polską i angielską interfejsu. Opcja ustawienia filtrów wyszukiwania według formatów dokumentów przewiduje najmniej możliwości w porównaniu z pozostałymi bibliotekami wojewódzkimi pracującymi w Prolibie. Podczas formułowania zapytania można skorzystać ze słowników słów kluczowych, symboli UKD, tytułów, wydawców, ale – co zaskakujące – nie ze słownika haseł autorskich.

VIRTUA (1 BIBLIOTEKA)

Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Lublinie

Adres strony WWW Biblioteki – <http://hl.wbp.lublin.pl/wbp/>

Adres katalogu online – <http://lubicz3.wbp.lublin.pl:8000/chameleon>

Katalog prezentuje się w charakterystycznym interfejsie systemu Virtua, a więc w systemie starszej generacji, który nie oferuje użytkownikowi specjalnej interakcji. Użytkownik może oczywiście zalogować się na swoje konto, a niektóre elementy w opisie są interaktywnymi hiperłączami. Mechanizm wyszukiwawczy pozwala stosować podstawowe filtry natury formalnej. Wybrane rekordy można zapisać na dysku lokalnym w wybranym formacie lub wysłać mailem. Na tym kończą się możliwości aktywnej współpracy z katalogiem.

PATRON (1 BIBLIOTEKA)

Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna w Gdańsku

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wbpg.org.pl/>

Adres katalogu online – <http://wbpg.org.pl:8080/Opac4/>

System Patron oferuje alternatywnie angielską wersję językową. Bardzo dobrze działa funkcja autouzupełniania podczas wprowadzania kolejnych znaków zapytania informacyjnego. Opisom nowszych publikacji towarzyszą miniaturowe skany okładek. W gdańskim Patronie widoczne są elementy zdecydowanie kojarzone z OPAC-ami 2.0. Zalogowany użytkownik może zatem ocenić wybraną publikację, używając gwiazdek w pięciostopniowej skali, może wystawić komentarz i napisać recenzję. Z lewej strony ekranu prezentującego opis wyszukanego dokumentu znajdują się pola przypominające na pierwszy rzut oka fasety zawężające wyszukiwanie, jednak *de facto* są to opcje wyświetlania i historia wyszukiwań.

SOWA (3 BIBLIOTEKI)

Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Opolu

Adres strony WWW Biblioteki – <http://wbp.opole.pl/>

Adres katalogu online – <http://sowa.wbp.opole.pl/>

Baza katalogowa pracuje w systemie Sowa 2. System ma alternatywnie angielską wersję językową, ale komunikaty w interfejsie angielskim

pozostają w wersji polskiej! Sowa w Opolu pozwala zalogować się do własnego konta, w oknie wyszukiwawczym można skorzystać z szybkich słowników haseł formalnych i rzeczowych, hiperłącza w opisach dokumentów wspierają nawigację, a wybrany rekord dokumentu można zapisać do pliku w formacie wymiennym ISO 2709 lub tekstowym, ale tylko na dysku lokalnym. Opisy nowszych książek opatrzone są zdjęciami okładek. W interfejsie opolskiej Sowy są też dwa elementy charakterystyczne dla katalogów zgodnych z koncepcją OPAC 2.0. Po pierwsze jest to łącze pozwalające otwierać stały adres URL rekordu (tzw. permalink), co oznacza, że rekordy katalogu są widoczne dla wyszukiwarek i można je bez wchodzenia do katalogu wyszukiwać np. przez Google, a użytkownik katalogu może taki stały link zarchiwizować lub przesłać mailem innej osobie. Drugi element, który przypomina katalogi zgodne z koncepcją Web 2.0, to łącze, które pozwala uzyskać dodatkowe informacje na temat książki znalezionej w katalogu. Tyle że w odróżnieniu od podobnych narzędzi w OPAC-ach 2.0, które odsyłają do GoogleBooks albo Amazon, tutaj można to zrobić w serwisie „w.bibliotece.pl”. Jest to portal stworzony przez firmę SokratesSoftware (producent systemu Sowa) przypominający najbardziej znany w świecie tego typu serwis, „LibraryThing”, tyle że oczywiście nie tak popularny.

Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna w Rzeszowie

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wimbp.rzeszow.pl/>

Adres katalogu online – <http://www.rzeszow-wimbp.sowwwa.pl/>

Tak jak w Opolu, interfejs rzeszowskiej Sowy ma wersję angielską, ale komunikaty pozostały po polsku! Pozostałe elementy identyczne jak w Opolu, z tą różnicą, że katalog w Rzeszowie nie oferuje poszerzenia informacji o dane z serwisu „w.bibliotece.pl”. Abstrahując od funkcjonalności systemów bibliotecznych i ich interfejsów, warto zauważyć, że pracownicy katalogerzy w Rzeszowie w przypadku prac zbiorowych podają czasem bardzo dokładne informacje w uwagach rekordu bibliograficznego o autorach i tytułach artykułów zamieszczonych w książce.

Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Poznaniu

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wbp.poznan.pl/>

Adres katalogu online – <http://www.poznan-wbp.sowwwa.pl/>

Tak jak w dwóch wcześniej omówionych Sowach, wersja angielska interfejsu ma polskie komunikaty! Działają wszystkie indeksy wspomagające

wyszukiwanie, nawet indeks ISBN. W przeciwieństwie do swoich katalogów w Opolu i Rzeszowie katalog poznański nie ma w swoim interfejsie ani odsyłacza do serwisu „w.bibliotece.pl”, ani łącza permalink, odsyłającego do stałego adresu URL rekordu.

SYMPHONY

Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Marszałka J. Piłsudskiego w Łodzi

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wimbp.lodz.pl/wimbp/>

Adres katalogu online – <https://symphony.wimbp.lodz.pl/>

Biblioteka udostępnia swój katalog w systemie Symphony firmy SirsiDynix, a więc w programie nowej generacji, który zawiera pewne elementy właściwe dla OPAC-ów 2.0. Biblioteka oferuje też możliwość przeglądania katalogu w „starym” MAK-u, ale jednocześnie uprzedza, że jest on pozbawiony możliwości logowania się do swojego konta. W Symphony, oprócz możliwości zalogowania się do własnego konta, jest też możliwość wysłania wybranych opisów pocztą elektroniczną. W opisie książki niektóre elementy są hiperłączami. Można w ten sposób sprawdzić inne publikacje danego autora, książki na podobny temat lub wydane w tej samej serii. Przede wszystkim jednak elementem łączącym łódzką Symphony z systemami bibliotecznymi 2.0 jest łącze, które pozwala sprawdzić informacje na temat poszukiwanej książki w Google.

MAK (3 BIBLIOTEKI)

Książnica Podlaska w Białymstoku

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.ksiaznicapodlaska.pl/>

Adres katalogu online – <http://katalog.ksiaznicapodlaska.pl/cgi-bin/baza/makwww.exe/>

W ekranie startowym katalogu prezentuje się stary, porządnym i błyskawicznie działający MAK. Użytkownik ma tu do wyboru wiele opcji w bogatej liście indeksów wyszukiwawczych. Opis wyszukanego dokumentu jest – jak to w MAK-u – statyczny, jednak hasła autorskie, przedmiotowe i symbole UKD funkcjonują jako hiperłącza odsyłające do zbliżonych publikacji w zbiorach Biblioteki.

Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Olsztynie

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wbp.olsztyn.pl/>

Adres katalogu online – <http://www.wbp.olsztyn.pl/cgi-bin/makwww/>

Do katalogu książek możemy wejść na dwa sposoby. Albo wybierzemy opcję przeglądania bazy książek i wówczas ukaże się interfejs MAK-a WWW, albo wybierzemy opcję korzystania z Multiwyszukiwarki i wówczas ukaże się interfejs Fidkara, w którym jest także możliwość wskazania, który format dokumentu nas interesuje i w tym momencie można wskazać, że chodzi np. o książki. W interfejsie tutejszego MAK-a WWW jest coś charakterystycznego dla OPAC 2.0 – możliwość zasugerowania zakupu pod hasłem „Zgłoś swoją propozycję uzupełnienia zbiorów”. W interfejsie MAK-a niektóre elementy opisu dokumentu funkcjonują jako hiperłącza odsyłające do podobnych publikacji, w interfejsie Fidkara te elementy nie są aktywne.

Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Kielcach

Adres strony WWW Biblioteki – <http://www.wbp.kielce.pl/>

Adres katalogu online – <http://webmak.wbp.kielce.pl/webmak/>

Katalog Biblioteki prezentowany jest w szacie nakładki na starego MAK-a pod nazwą WebMak. Skromny ekran startowy systemu nie zapowiada tego, co ukaże się w wynikach wyszukiwania. Pozwala bowiem ustawić tylko filtr według rodzaju dokumentu i zawęzić wyszukiwanie do określonego indeksu wyszukiwawczego. Jednak już moment wprowadzania zapytania zapowiada dalsze niespodzianki, ponieważ w programie działa mechanizm autouzupełniania właściwej formy hasła, co jest charakterystyczne dla katalogów nowego typu. Wreszcie na ekranie z wynikami wyszukiwania pojawiają się dwa typowe dla OPAC 2.0 elementy. Po pierwsze pojawia się opcja wyboru sposobu sortowania wyników, a domyślną opcją jest „trafność”, po drugie zaś z prawej strony ekranu widoczny jest pasek z filrami uporządkowanymi w fasetach!

W zdecydowanej większości biblioteki wojewódzkie doceniają siłę komunikacyjnego oddziaływania Facebooka i w mniej lub bardziej wyraźny sposób na swoich głównych stronach WWW umieszczają linki do swoich

profilu. Robi tak 17 placówek, a wśród nich jedna odsyła nawet do kilku profili odpowiadających wybranym działom biblioteki. Jedna biblioteka nie umieściła na stronie WWW łącza do swojego profilu, chociaż taki istnieje, ale wygląda na nieużywany. Na niektórych stronach zaraz obok linku do Facebooka pojawiają się także spełniające podobną funkcję łącza do Twittera i serwisu YouTube. W mniejszym stopniu biblioteki doceniają możliwość przesyłania zainteresowanym użytkownikom wiadomości na swój temat kanałami RSS. Tylko 7 bibliotek wojewódzkich uruchomiło tę funkcję na swoich stronach internetowych, ale w katalogu online nie ma go żadna. Poza tym aktualność i funkcjonalność niektórych z tych kanałów pozostawia nieco do życzenia

Krótki przegląd OPAC-ów WBP prowadzi do wniosku, że nasze czołowe ksiąźnice publiczne ze swoimi katalogami nie przeszły jeszcze z epoki Web 1.0 do epoki 2.0. Dotyczy to w takim razie tym bardziej bibliotek publicznych niższych szczebli. Systemy stosowane przez biblioteki są w większości systemami starszej generacji, choć niektóre z nich pozwalają na umieszczanie w interfejsie katalogu (Patron w Gdańsku, WebMak w Kielcach, Sowa w Opolu) elementów spotykanych w typowych OPAC-ach 2.0. Należy też pamiętać, że w bibliotekach publicznych niższych szczebli spotyka się często inne programy niż omówione wyżej systemy będące w użytkowaniu bibliotek wojewódzkich. Przede wszystkim wspomnieć należałoby tu MAK-a+, rosnącego w siłę dzięki państwowemu mecenasowi. MAK+ to zdecydowanie system zgodny z modelem Web 1.0. Jego interfejs nie zawiera elementów, które pozwalałyby choćby w małym stopniu nazwać go katalogiem społecznościowym. Coś z tej estetyki znajdziemy natomiast w innym oprogramowaniu zdobywającym popularność w małych i średnich bibliotekach publicznych – systemie Mateusz. Ten już dość popularny system, który w trybie pracy przeznaczonym dla bibliotekarza jawi się jako wielofunkcyjny, rozbudowany „szwajcarski szczyrzyk”, w trybie pracy dla czytelnika, a więc w widoku katalogu online jest graficznie sympatycznym, ale jednak daleko uproszczonym narzędziem wyszukiwawczym, nie pozwalającym czytelnikowi specjalnie rozwinąć skrzydeł w formułowaniu zapytań informacyjnych i uaktywnić się społecznościowo. Jednak w obszarze opisu katalogowego Mateusza znajduje się łącze „Komentarze”, którego uaktywnienie daje zalogowanym czytelnikom możliwość wpisywania recenzji, a dodatkowo można użyć gotowych emotikonów, mających w prosty sposób wyrażać stosunek czytelnika do komentowanej książki.

Biblioteki publiczne w Polsce nie mają zatem OPAC-ów 2.0. To tylko stwierdzenie, nie zarzut. Ktoś, kto interaktywne elementy kojarzone z estetyką Web 2.0 uznaje za zbędne dodatki, powie może nawet, że o to chodzi, aby katalogi dobrze spełniały swoją podstawową funkcję bez modnych, ale mało wykorzystywanych dodatków. Pamiętajmy jednak, że liczba użytkowników katalogów oswojonych z aplikacjami typu „Google like interface” będzie rosła i z myślą o nich biblioteki powinny rozważyć unowocześnienie swoich systemów prezentujących katalogi w sieci poprzez uzupełnienie ich interfejsów o elementy, które usprawniają proces wyszukiwania i przekazywania informacji, a przy okazji edukują użytkownika, zachęcając do większej aktywności w kontakcie z katalogiem. Sformułowanie zawarte w tytule niniejszego referatu okazuje się zatem w odniesieniu do polskich bibliotek publicznych bardziej życzeniem niż stwierdzeniem. Wciąż bowiem wiele bibliotek nie weszło w kolejne stadium rozwoju, w którym do kontaktu z czytelnikami używa strony internetowej, a na tej stronie umieszcza wejście do swojego katalogu online. Zaś wśród tych, które OPAC-u już się „dorobiły”, wciąż wiele używa oprogramowania „z poprzedniej epoki”. Co gorsza, te epoki zmieniają się co chwila.

BIBLIOGRAFIA

- Biblioteka Narodowa – Biblioteki publiczne w 2011 r. – stan i wyniki działalności. Biblioteki Publiczne w Liczbach 2010*, Warszawa 2012. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bn.org.pl/zasoby-cyfrowe-i-linki/elektroniczne-publikacje-bn/biblioteki-publiczne-w-liczbach#>.
- Condit Fagan, Jody (2010). Usability studies of faceted browsing: a literature review. *Information Technology and Libraries*, nr 2, s. 62-63.
- Gmiterek, Grzegorz (2010). Katalogi OPAC „następnej generacji”. Charakterystyka, różnorodność i możliwości ich wykorzystania. W: *Biblioteka, książka, informacja i Internet 2010*. Praca zbior. pod red. Z. Osińskiego. Lublin: Instytut Bibliotekoznawstwa i Informatyki UMCS w Lublinie, s. 183-199.
- GUS. *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce* (2012). [online], [dostęp: 1.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/nts_spolecz_inform_w_polsce_10-2012.pdf.
- Jaroszewicz, Grażyna (2013). Czy prezentacja faset w katalogu bibliotecznym zwiększa wykorzystanie haseł przedmiotowych? W: *BN – Babin 2.0*. [online], [dostęp: 1.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://babin.bn.org.pl/?p=1937#>.
- Jazdon, Artur (2013). Zapropnuj bibliotece – kilka słów w odpowiedzi prof. Jackowi Wojciechowskiemu. *Bibliotekarz*, nr 6, s. 32-34.

- Niu, Xi (2013). Faceted search in library catalog. W: *New directions in information organization*. Ed. by Jung-Ran Park, Lynne C. Howarth, Bingley, pp. 173-208.
- Rzeczpospolita – Ranking Bibliotek. [online], [dostęp: 25.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://grafik.rp.pl/grafika2/1023088>.
- Winogrodzka, Katarzyna (2013). Raport o stanie komputeryzacji bibliotek publicznych 2012. W: *Modele współpracy bibliotek publicznych. Czy razem możemy więcej, szybciej, lepiej? X Ogólnopolska Konferencja „Automatyzacja bibliotek publicznych”*. Warszawa, 7-8 listopada 2012 r. Warszawa, s. 9-31.
- Wojciechowski, Jacek (2013). Postaktualia. *Bibliotekarz*, nr 1, s. 50.

Emilia KLICH

Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Uniwersytet Wrocławski

„LATARNICY” W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ NA PRZYKŁADZIE KIEŁCZOWA W WOJEWÓDZTWIE DOLNOŚLĄSKIM – KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH OSÓB 50+

ABSTRAKT. Projekt Polska Cyfrowa Równych Szans realizowany przez Stowarzyszenie „Miasta w Internecie” oraz Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji ma na celu podnoszenie kompetencji cyfrowych osób 50+ w środowisku lokalnym. Dla potrzeb artykułu poddano analizie działalność animatorów tzw. Latarników z terenu Kiełczowa w województwie dolnośląskim. Określono potrzeby informatyczne i informacyjne uczestników kursów. Zbadano kompetencje informacyjne osób uczestniczących w projekcie, zarówno prowadzących jak i uczestników spotkań. Przedstawiono efekty innowacyjnego projektu.

Problem starzejącego się społeczeństwa to wyzwanie stojące zarówno przed Polską, jak i Unią Europejską. Wykluczenie najstarszej generacji to problemy, z którymi zmierzyć się musi społeczeństwo. Jednym z powodów, dla których osoby 50+ mają coraz większe problemy w odnalezieniu się w współczesnej rzeczywistości, są szybkie zmiany technologii komunikacyjno-informacyjnych. W 2013 r. w Polsce 70% gospodarstw domowych wyposażonych było w komputery, w tym około 67% komputerów podłączonych jest do Internetu. Pomimo ciągle rosnącej liczby osób korzystających z Internetu, nadal istnieją grupy społeczne, które pozbawione są dostępu do nowych technologii. Wykluczenie cyfrowe w największym stopniu dotyczy osób 50+. Grupa ta, jest niezwykle zróżnicowana pod względem wieku, aktywności

życiowej i zawodowej, stylu życia, miejsca zamieszkania oraz poziomu wykształcenia. Z najnowszych badań społecznych wynika, że wśród osób w przedziale wiekowym od 45 do 59 lat z Internetu korzysta ponad połowa (55%), w przedziale wiekowym od 60 do 64 korzysta jedna trzecia (35%), a najgorzej sytuacja przedstawia się w gronie osób po 65 roku życia, gdzie zaledwie 14% korzysta z Internetu¹. Na przykładzie tych danych widzimy, że wraz z wiekiem wzrasta cyfrowe wykluczenie. Czynniki socjodemograficzne w tej grupie mają fundamentalne znaczenie. Częściej korzystają z Internetu osoby przed 60. rokiem życia, mieszkające w miastach i lepiej wykształcone. Walka z wykluczeniem cyfrowym, powinna szczególnie dotyczyć osób, które na skutek wieku, sytuacji życiowej i finansowej nie są w stanie samodzielnie poradzić sobie z wykluczeniem. Odpowiedzią na takie zapotrzebowanie są różnorodne projekty realizowane w Polsce i Europie. Niniejszy artykuł ma za zadanie przedstawić efekty pracy na rzecz osób 50+ na terenach wiejskich, na przykładzie Kiełczowa w Gminie Długoleka w woj. dolnośląskim w ramach Projektu *Polska Cyfrowa Równych Szans*.

SPOŁECZEŃSTWO INFORMACYJNE

Współczesne społeczeństwo nazywane jest społeczeństwem informacyjnym a nawet społeczeństwem wiedzy. Miarą rozwoju społeczeństwa jest wykorzystywanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. To jak wykorzystywane są te technologie w gospodarce i społeczeństwie, warunkuje ich rozwój. Czy jesteśmy społeczeństwem informacyjnym, a może już społeczeństwem wiedzy? W ostatnich latach prowadzonych jest szereg badań i analiz mających na celu określenie stopnia rozwoju naszego społeczeństwa pod tym kątem. Przygotowano liczne strategie rozwoju społeczeństwa informacyjnego². Powstaje wiele prac poświęconych tej tematyce. Geneza oraz zdefiniowanie terminu społeczeństwo informacyjne poruszane jest w wielu

¹ *Diagnoza Społeczna 2013: warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek, [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.diagnoza.com/>.

² *Strategie rozwoju społeczeństwa informacyjnego* [on-line], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://szs.mac.gov.pl/SZS/dlaczego-strategia/6262,Dlaczego-Polska-potrzuje-Strategii-rozwoju-spolczenstwa-informacyjnego.html>; J. Muszyński: *Społeczeństwo informacyjne: leksykon-przewodnik*. Warszawa 2010, s. 120-121; E. Lubina, *Nauczyciel w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin 2012, s. 36-43.

publikacjach³. Definicje te, mimo różnic, skupiają się na elementarnych cechach i funkcjach społeczeństwa informacyjnego, jakimi są: wytwarzanie, przechowywanie, przekazywanie, pobieranie i wykorzystywanie informacji⁴.

W społeczeństwie informacyjnym informacja traktowana jest, jako zasób niezbędny do rozwoju gospodarki. Jej ilość, jakość a przede wszystkim szybkość rozprzestrzeniania się, ma niebagatelne znaczenie dla powodzenia różnorodnych inicjatyw gospodarczych. Zarówno gospodarka, jak i społeczeństwo nie może sprawnie funkcjonować bez dostępu do informacji⁵. Rozwój społeczeństwa informacyjnego ma kluczowe znaczenie dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, gdzie dostęp do informacji i wykorzystywanie technologii komunikacyjnych wiąże się z korzystaniem z praw obywatelskich. Osoby 50+ z trudem odnajdują się w społeczeństwie informacyjnym. Ilość komunikatów, nawał informacji, wykorzystywane nowe technologie powodują, że nie zawsze korzystają ze swoich praw.

Uczestnicy Światowego Szczytu Społeczeństwa Informacyjnego (Genewa 2003) zobowiązali się do zwrócenia szczególnej uwagi na potrzeby ludzi starszych, biednych, niepełnosprawnych oraz zepchniętych na margines społeczeństwa⁶. Zobowiązania względem tych grup mają być zawarte w stworzonych narodowych e-strategiach, które uwzględnią różnice między państwami. Unia Europejska od lat prowadzi politykę przeciw e-wykluczeniu⁷. Budując nowoczesną gospodarkę opartą na wiedzy, państwa członkowskie UE starają się sprostać największym wyzwaniom, dotyczącym starzejącego się społeczeństwa. W celu wydłużenia aktywności zawodowej, zwiększenia liczby pracujących osób starszych, obniżenia kosztów związanych z opieką długoterminową, wykorzystywane są nowe technologie w tym

³ J. S. Nowak: *Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Społeczenstwo_informacyjne-geneza_i_definicje.pdf.

⁴ M. Nowina Konopka: *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*. W: *Społeczeństwo informacyjne: istota, rozwój, wyzwanie*. Warszawa 2006, s. 19-21.

⁵ Tamże, s. 13.

⁶ Światowy Szczyt Społeczeństwa Informacyjnego. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.unic.un.org.pl/wsis/genewa/genewa_osiagniecia.php.

⁷ *i2010 Społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:PL:PDF;Europejska_Agenda_Cyfrowa_\(EAC\)_na_lata_2010-2020](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:PL:PDF;Europejska_Agenda_Cyfrowa_(EAC)_na_lata_2010-2020), [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:PL:PDF>.

Internet⁸. Stwierdzono ich pozytywny wpływ na wiele aspektów życia zarówno prywatnego, jak i zawodowego. Oznacza to, że osoby, które nie korzystają z tych udogodnień pozbawione są korzyści, które z nich wynikają. Nieumiejętność wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz usług społeczeństwa informacyjnego, brak odpowiednich kompetencji wiąże się z wykluczeniem cyfrowym⁹. Związane jest to z ograniczeniem możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym oraz zawodowym.

W Polsce najistotniejszym dokumentem poruszającym problem funkcjonowania osób 50+ w społeczeństwie informacyjnym jest *Strategia Rozwoju społeczeństwa Informacyjnego w Polsce do roku 2013*, w której znajduje się punkt dotyczący roli, jaką w społeczeństwie informacyjnym mają pełnić seniorzy. „Utrzymują aktywność społeczną, kulturalną i polityczną dzięki posługiwaniu się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi. Posiadają możliwość łatwego utrzymywania kontaktów towarzyskich i więzi rodzinnych na odległość. Korzystają z dostępnych form dalszego zdobywania wiedzy. Aktywnie uczestniczą w tworzeniu narodowego kapitału intelektualnego dzięki szerszym możliwościom przekazywania wiedzy, umiejętności i doświadczenia życiowego. Posiadają ułatwiony kontakt z administracją publiczną oraz placówkami służby zdrowia. Mają poczucie bezpieczeństwa dzięki różnorodnym formom wykorzystania narzędzi teleinformatycznych”¹⁰. Seniorzy uwzględnieni są również w strategii *Polska 2030*. Zawarty w tym dokumencie cel 3 zakłada podniesienie konkurencyjności nauki, poprawę dostępności do edukacji na wszystkich etapach kształcenia przy jednoczesnym dbaniu o jej jakość. Jeden z jego punktów dotyczy wspierania i promocji atrakcyjnych ofert edukacyjnych adresowanych do seniorów oraz innowacyjnych rozwiązań na rzecz motywowania seniorów do uczenia się dla zachowania aktywności¹¹. Pierwszy z tych

⁸ Raport otwarcia koalicji „Dojrzałość w sieci”, *Między alienacją a adaptacją: Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*. Red. D. Batorski, J. M. Zajac, [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://dojrzaloscwsieci.pl/tl_files/pliki/Raport_Otwarcia.pdf.

⁹ A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, A. Wódkowski: *E-usługi a społeczeństwo informacyjne*, Warszawa 2009, s. 36.

¹⁰ MSWiA: *Strategia Rozwoju społeczeństwa Informacyjnego w Polsce do roku 2013*, 2008. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://szs.mac.gov.pl/> s. 8.

¹¹ MAiC, *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności: Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*. Warszawa 2012, s. 95.

dokumentów roztacza wizję idealistyczną dotyczącą uczestnictwa seniorów w społeczeństwie informacyjnym. Niestety, niewielki odsetek osób starszych jest w stanie tę wizję zrealizować. Z tego powodu ogromne znaczenie ma zwrócenie uwagi na potrzebę tworzenia programów i ofert edukacyjnych skierowanych do seniorów, które znajdziemy w strategii *Polska 2030*. Cel ten przyświeca różnorodnym akcjom adresowanych do seniorów. W badaniach dotyczących osób 50+, analizowane są czynniki wykluczenia¹², użytkowanie mediów masowych, w tym Internetu¹³, czy korzystanie z usług finansowych¹⁴. Szczególną uwagę tej grupie społecznej poświęca *Koalicja Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ „Dojrzałość w sieci”* powołana przez UPC Polska wraz z Akademią Rozwoju Filantropii w Polsce. Koalicja ta łączy firmy, organizacje pozarządowe, urzędy i instytucje na rzecz upowszechniania nowych technologii wśród osób 50+. Od momentu powstania w 2010 r. prowadzi badania z zakresu wykluczenia cyfrowego, jego konsekwencji oraz znaczenia edukacji cyfrowej¹⁵.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI

Walka z wykluczeniem cyfrowym zaczyna się od przełamania barier osób 50+ oraz kształcenia ich kompetencji informacyjnych oraz informatycznych. Termin kompetencje informacyjne nadal ulega modyfikacjom i precyzowaniu w literaturze polskiej i zagranicznej. Dla potrzeb artykułu skupię się na *information literacy* w perspektywie alfabetyzacji. Maria Próchnicka tak definiuje to pojęcie: „zintegrowany zespół wiedzy,

¹² R. Aleksandrowicz: *Diagnoza czynników wykluczenia technicznego osób w wieku 60+*. W: *Przedsiębiorczość akademicka a jakość życia*. Red. T. Siemiń, R. Kaczmarek. Wrocław 2010, s. 66-71.

¹³ J. Fras: *Starsi Polacy jako użytkownicy mediów masowych*. W: *Osoby starsze w społeczeństwie – społeczeństwo wobec osób starszych*. Red. M. Makuch, D. Moroń. Wrocław 2011, s. 21-33; E. Frąckiewicz: *Wpływ Internetu na aktywność seniorów z punktu widzenia strategii budowania społeczeństwa informacyjnego i2010*. Warszawa 2010; R. Rudowski, *Internet a populacja osób starszych*. W: *Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa*. Warszawa 2008, s. 137-153.

¹⁴ *Konferencja Pokolenie 50+: nowe technologie a usługi finansowe*. Warszawa, 28 czerwca 2011 r. Warszawa 2011.

¹⁵ *Koalicja Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ „Dojrzałość w sieci”*, [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://dojrzaloscwsieci.pl/>.

umiejętności, postaw, świadomości i wartości, które są konieczne do działania we współczesnym społeczeństwie, we wszystkich sferach życia społecznego. Kompetencje informacyjne są niezbędne nie tylko dla tych członków społeczeństwa, którzy uczestniczą w działaniu poszczególnych organizacji, ale i tych, którzy znajdują się w zasięgu ich oddziaływania, czyli całego społeczeństwa¹⁶. Szczególny nacisk położony jest na znaczenie kompetencji informacyjnych dla całego społeczeństwa. Nie jest to tylko zespół nabytych umiejętności, ale cały proces mający na celu budowanie społeczeństwa świadomego swoich potrzeb, potrafiącego pozyskać i efektywnie wykorzystać informację. Poruszając problem kompetencji informacyjnych nie można pominąć aspektu nowych mediów. To poprzez nie uzyskujemy dostęp do informacji. Model dostępu do nowych mediów, pomocny przy rozważaniach dotyczących wykluczenia cyfrowego osób 50+ stworzył J. van Dijk, który wyróżnia cztery rodzaje dostępu do technologii cyfrowej: motywacyjny, materialny, kompetencyjny i użytkowy¹⁷. Zwraca uwagę na szerszy kontekst wykluczenia cyfrowego dotyczący nie tylko braku fizycznej możliwości korzystania z komputera, Internetu czy innych urządzeń. Duży nacisk położony jest na rangę, jaką w dostępie do nowych mediów ma motywacja. W kontekście użytkowników 50+ motywacja staje się niezwykle istotnym problemem. Bez motywacji nie ma starań o uzyskanie dostępu do np. sprzętu komputerowego, połączenia z Internetem lub doskonalenia umiejętności obsługi oprogramowania. Dopiero trzeci poziom wymaga umiejętności wyszukiwania informacji, potrzebne są nie tylko umiejętność wyszukiwania ale również ocena wyszukanego materiału pod kątem przydatności i wiarygodności oraz umiejętność jej wykorzystanie dla własnych celów. W przypadku kształcenia kompetencji informacyjnych osób 50+ ważne jest doskonalenie kompetencji informatycznych, które uzupełniają kompetencje użytkowników. Biegłość obsługi sprzętu komputerowego, laptopów, nowoczesnych aparatów komórkowych, czytników książek, aparatów cyfrowych, to tylko nieliczne zadania stojące przed adeptami społeczeństwa informacyjnego.

¹⁶ M. Próchnicka: *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*. W: *Książka, biblioteka, informacja: między podziałami a wspólnotą*. Red. J. Dziemiakowska. Kielce 2007, s. 442.

¹⁷ J. van Dijk: *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*. Warszawa 2010, s. 248.

Na drodze do zdobywania kompetencji stoją różnorodne bariery. *Raport otwarcia koalicji „Dojrzałość w sieci”* wymienia bariery: finansowe, zasięgu (Internet), sprzętowe, brak interesujących usług i treści, psychologiczne, auto-wykluczenie ze świata nowych technologii, brak wiedzy na temat tego, jakie możliwości oferuje komputer i Internet, brak potrzeby korzystania z Internetu oraz brak umiejętności korzystania z nowych technologii. Bariery można podzielić na tzw. bariery twarde i miękkie. Bariery twarde to bariery finansowe, brak dostępu do sprzętu bądź Internetu. Przy spadającej cenie sprzętu komputerowego, różnorodnych programach, mających na celu zapewnić w każdej gminie darmowy dostęp do komputera i Internetu, można te bariery pokonać. Według statystyk systematycznie wzrasta liczba sprzętu komputerowego podłączonego do sieci w gospodarstwach domowych. O wiele trudniej niwelować bariery psychologiczne, brak wiedzy czy kompetencji. W tym przypadku konieczne jest indywidualne podejście do każdej z osób. Systematyczne zachęcanie, przedstawianie korzyści płynących z użytkowania nowych technologii, wykorzystywanie zainteresowań i pasji osób 50+ w celu zachęcenia do pracy z nowymi technologiami jest jedyną drogą walki z barierami miękkimi.

„LATARNICY”

Odpowiedzią na potrzeby osób 50+ jest projekt „Polska Cyfrowa Równych Szans”, realizowany przez Stowarzyszenie „Miasta w Internecie” i Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji. Projekt jest realizowany od początku listopada 2011 r., finansowany w ramach „Projektu systemowego – działania na rzecz rozwoju szerokopasmowego dostępu do Internetu, Działanie 8.3 Programu Innowacyjna Gospodarka”, którego realizatorem jest Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji. Poparcie dla tej idei wyraziło wiele organizacji pozarządowych, a także wielu wybitnych przedstawicieli życia politycznego i społecznego. Projekt potrwa do połowy 2014 r. Głównym celem jest wspieranie działań na rzecz podnoszenia kompetencji cyfrowych dorosłych Polaków z pokolenia 50+ w ich lokalnym środowisku. Osoby zaangażowane w projekt określają się mianem „Latarników Polski Cyfrowej”. Nazwa nawiązuje do latarni morskich, które oświetlają drogę do bezpiecznej przystani za pomocą odpowiednich sygnałów. Sygnały te, to umiejętności posługiwania się sprzętem komputerowym, telefonami komórkowymi i różnorodnymi urządzeniami teleinformatycznymi. „Latarnicy” pracujący

dla lokalnych społeczności, mają za zadanie inspirować, uczyć, pomagać w korzystaniu z narzędzi cyfrowych, ale głównie przekonywać i motywować lokalne społeczności do korzystania ze współczesnych technologii. Obecnie w Polsce działa 2707 certyfikowanych „Latarników Polski Cyfrowej”. Ich praca to wolontariat. Jedynie działalność grupy 200 osób, które na przełomie 2012/2013 otrzymało granty na realizację napisanych przez siebie „Lokalnych Planów Edukacji Cyfrowej”, jest dofinansowywana. Prasa i media włączyły się w rozpropagowywanie idei „Polski Cyfrowej Równych Szans”, publikując szereg artykułów na ten temat, jak również emitując w TVP1 kolejne odcinki programu *Latarnicy.pl*. Dla „Latarników” stworzono stronę projektu, na której umieszczono: materiały edukacyjne, forum dla wolontariuszy oraz interaktywną mapę, na której znaleźć można *Latarnika* w swojej lokalnej społeczności. Kompetencje cyfrowe „Latarników” kształcone są podczas zjazdów, szkoleń oraz warsztatów organizowanych w ramach projektu. Ustawiczne kształcenie kompetencji w tym gronie jest niezwykle ważne ze względu na zróżnicowanie pod względem wykształcenia, wieku oraz doświadczenia dydaktycznego¹⁸.

KIEŁCZÓW I GMINA DŁUGOŁĘKA W ŚWIETLE LATARNI

Na terenie województwa dolnośląskiego działa 279 „Latarników”, w gminie Długołęka położonej tuż za granicami Wrocławia funkcjonuje 6 „Latarników”. Niestety, wśród tych osób tylko jedna aktywnie uczestniczy i pracuje na rzecz projektu „Polska Cyfrowa Równych Szans”. Pozostali wolontariusze, są nieaktywni i nie prowadzą kursów ani szkoleń. Nie odpowiedzieli też na próbę kontaktu i zapytania dotyczące ich działalności. Idea oparta na wolontariacie, jest w tym kontekście słabą stroną projektu. Po zgłoszeniu chęci uczestnictwa w projekcie, lokalni działacze społeczni przechodzą szkolenie i otrzymują certyfikat. „Latarnicy” nie otrzymują wynagrodzenia za prowadzone szkolenia. Tylko nieliczni otrzymali grant na potrzeby realizacji projektów, wyjazdy i szkolenia. Brak dofinansowania ma często negatywny wpływ na ich działalność dla lokalnych społeczności.

¹⁸ *Polska Cyfrowa Równych Szans*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://latarnicy.pl/>.

Zaangażowanie „Latarnika” w kształcenie kompetencji informacyjnych przedstawione zostanie na przykładzie pani Dominiki z Kiełczowa, wsi liczącej około 8000 mieszkańców w gminie Długołęka, powiecie wrocławskim. Kiełczowski „Latarnik”, to osoba bardzo zaangażowana w pracę dla lokalnej społeczności. Z jej inicjatywy powstał *Informator Gminny – Długołęka*¹⁹ – serwis, który działa na zasadzie non profit. Jest również redaktorem naczelnym czasopisma o tej samej nazwie, w którym ukazują się najciekawsze i najpopularniejsze artykuły z serwisu w wersji papierowej. Czasopismo wydawane jest z myślą o osobach, które nie korzystają z Internetu. Dzięki drukowanej wersji serwisu, wszyscy mieszkańcy mają równy dostęp do informacji. Celem inicjatywy jest współtworzenie świadomej lokalnej społeczności. Każdy z mieszkańców gminy może czynnie włączyć się w jego tworzenie. Kolejnym przejawem aktywności na rzecz społeczności lokalnej jest udział w stworzeniu, Stowarzyszenia „W Kobiecym Kręgu”, które skupia kobiety z gminy Długołęka. Celem tej organizacji jest promocja zdrowego trybu życia, kultury, edukacji oraz integracja kobiet w środowisku lokalnym. Działające w nim panie, to w większości osoby 50+. Tworzą grupę nording walking i uczestniczą w lokalnych i regionalnych zawodach, organizują maratony fitness, spotkania tematyczne, maratony filmowe, wyjazdy do teatru, propagują czytelnictwo oraz czynnie uczestniczą w imprezach lokalnych i bieżącym życiu gminy. Pani Dominika zdobyła wiele nagród i wyróżnień za swoją pracę na rzecz środowiska lokalnego. Ostatnia to nagroda Dolnośląskiego Ośrodka Doradztwa Rolniczego we Wrocławiu za zaangażowanie na rzecz rozwoju edukacji na wsi, „Najaktywniejszy lider pracujący na rzecz społeczności wiejskiej 2013”. To zaangażowana i świadoma swoich praw działaczka społeczna. Nie bez znaczenia jest również charakter i umiejętności interpersonalne „Latarnika”. Osiągnięcie zamierzonych efektów szkolenia wymaga umiejętnego inicjowania i podtrzymywanie pozytywnych relacji z ludźmi. Pani Dominika, to osoba o bardzo pozytywnym nastawieniu do życia, szybko nawiązująca kontakt z kursantami jednocześnie okazując im szacunek i zrozumienie. Pogodna, sympatyczna, ale jednocześnie wymagająca i umiejętnie mobilizująca do dalszego rozwijania pasji poznawania nowych technologii.

¹⁹ *Informator Gminny – Długołęka*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.informatorgminny.com/>.

Jako „Latarnik” w ramach projektu „Polska Cyfrowa Równych Szans” brała udział w wielu wyjazdach szkoleniowych, warsztatach i spotkaniach, m.in. wyjazd studyjny do Londynu. Celem tych wyjazdów i szkoleń jest doskonalenie kompetencji cyfrowych. Należy do grona 200 osób, które otrzymały na przełomie 2012/2013 r. grant na realizację napisanego przez siebie „Lokalnego Planu Edukacji Cyfrowej”. W planie zatytułowanym „Latarnik – Lokalny program INTEGRACJI cyfrowej w Gminie Długołęka”, postawiła sobie następujące cele:

- „integracja lokalnej społeczności,
- połączenie nauki i zabawy,
- wskazanie miejsc przyjaznych cyfrowo dla osób 45+,
- wykorzystanie własnych sprzętów (smartfony, tablety, aparaty cyfrowe, telefony komórkowe, nawigacje GPS),
- podniesienie własnej wartości – uczestników Lokalnego Planu Działania,
- łamanie stereotypu «ciemnej nic niewiedzącej wsi»,
- zainteresowanie społeczności lokalnymi sprawami, poprzez dostęp do cyfrowych technologii”²⁰.

Zamierzenia tak sformułowane realizowała od początku 2012 r. na terenie całej gminy Długołęka. Jako miejsca zajęć wymienia miejscowości: Kielczów, Łozina, Brzezia Łąka, Siedlec, Długołęka, Borowa, Dobroszów, Mirków, Pasikurowice. Zajęcia odbywają się również w filiach Gminnej Biblioteki Publicznej oraz szkołach podstawowych i gimnazjalnych na terenie gminy, ze względu na dostęp do pracowni komputerowych. Przeprowadziła szereg zajęć grupowych dla członkiń Stowarzyszenia „W Kobiecym Kręgu” oraz Związku Emerytów i Rencistów.

Oprócz zajęć grupowych na terenie Gminy Długołęka, przeprowadzono szereg zajęć indywidualnych. Takie spotkania pomagały nawiązywać indywidualny kontakt z kursantami, odpowiednio ich motywować i poświęcać pełną uwagę problemom i trudnościom zgłaszanym przez kursanta. Ze względu na to, że praca z osobami 50+ skupia się szczególnie na motywowaniu i zachęcaniu do korzystania z nowych technologii, zajęcia indywidualne są niezwykle skuteczne. Część zajęć zorganizowana była w domach kursantów. Dzięki czemu miał on okazję pod okiem

²⁰ *Lokalne Plany Edukacji Cyfrowej*. [online], [dostęp: 07.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://latarnicy.pl/streszczenia-LPD/#169>.

instruktora doskonalić swoje umiejętności na własnym sprzęcie. Spotkania te były bardzo pomocne, zwłaszcza w pokonywaniu barier psychologicznych. Praca w grupie często wiąże się z obawą przed nienadążaniem za innymi kursantami, co powoduje stres. W trakcie zajęć indywidualnych istnieje możliwość poruszenia problemów dotyczących korzystania z usług finansowych za pomocą nowych technologii. Kursy obejmujące obsługę kont internetowych, wykonywanie przelewów, dokonywanie zakupów przez Internet (np. Allegro) cieszyły się dużą popularnością. Niezwykle ważne jest to, że w trakcie indywidualnych spotkań nawiązuje się bliższa relacja pomiędzy „Latarnikiem” a kursantem. Prowadzący poznaje jego zainteresowania i potrzeby, dzięki czemu łatwiej organizować i proponować nowe zajęcia, które ukierunkowane są na zaspokajanie konkretnych potrzeb użytkowników Internetu.

Kolejne spotkania pozwalały zdobywać kompetencje informacyjne oraz informatyczne. Ze względu na obawy osób 50+ przed korzystaniem z nowoczesnych urządzeń, bardzo dużą część kursów poświęcono na zdobywanie kompetencji informatycznych w zakresie wykorzystania sprzętu oraz oprogramowania. Szkolenia dotyczyły głównie obsługi podstawowych urządzeń, jakimi są: komputer, monitor, myszka, laptop oraz drukarka. W zależności od doświadczenia kursantów w zakresie użytkowania sprzętu, wprowadzano ich w tajniki korzystania z tych urządzeń. W większości na kursy zgłaszały się osoby, które mimo posiadania w domu odpowiedniego sprzętu nie korzystały z niego z powodu braku umiejętności. Dzięki zdobywanym nowym kompetencjom kursanci mogli w pełni wykorzystywać sprzęt i poznawać jego możliwości. Kursy stopniowo specjalizowały się i dotyczyły kolejnych urządzeń: telefonów komórkowych, smartfonów, urządzeń GPS, aparatów cyfrowych oraz tableatów. Już sam fakt powstawania kolejnych kursów o większym zaawansowaniu, świadczy o pozytywnym odbiorze szkoleń. Stopniowo zanikająca bariera psychologiczna przeradzała się w zainteresowanie nowymi urządzeniami. Wiązało się to z ogromną satysfakcją użytkowników. Kolejny krok w szkoleniu, to obsługa różnorodnego oprogramowania, np. Microsoft Windows, edytora tekstu Word oraz komunikatora internetowego Skype. Poznając oprogramowanie, użytkownicy uczyli się rozróżniać różnego typu pliki, określać do czego mogą one służyć, jak z nich korzystać oraz jak nimi zarządzać.

Największy nacisk położony był na wykorzystywanie Internetu. Kursanci poznawali możliwości, jakie daje dostęp do sieci. Przeprowadzono

kursy, mające na celu zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwa i zagrożenia związane z Internetem. Szczególnie zwracając uwagę na zachowanie bezpieczeństwa w sieci. Kolejne kursy tworzone były pod kątem sygnalizowanych zainteresowań oraz potrzeb. Uczono wyszukiwania i wykorzystywania informacji dotyczących propagowania zdrowego trybu życia, poszukiwania instrukcji, ćwiczeń oraz filmów instruktażowych fitness. Nauka obejmowała tworzenie bloga, konfigurację i użytkowanie skrzynki e-mail, zakupy przez Internet, porównywanie cen, planowanie wycieczek pieszych, rowerowych, samochodowych z wykorzystaniem wirtualnych map, cyfrowe zwiedzanie Street View, zwiedzanie wirtualnych muzeów, sprawdzanie repertuarów kin i teatrów, poszukiwanie przepisów kulinarnych oraz porad na stronach internetowych. Te i inne kursy stworzono po to, aby przybliżyć sieć, kształcąc jednocześnie kompetencje informacyjne. Doskonałym przykładem kształcenia kompetencji informacyjnych było poszukiwanie przez grupę pań ze Stowarzyszenia „W Kobiecym Kręgu” ćwiczeń potrzebnych na organizowany maraton fitness. Panie poszukiwały ćwiczeń z jogi i pilatesu, selekcjonowały znalezione ćwiczenia po to, aby zaprezentować wyniki poszukiwań na wspólnym spotkaniu.

Na przykładzie Gminy Długoleka można stwierdzić, że po przeprowadzeniu ponad 30 spotkań i przeszkoleniu prawie 270 osób Program „Polska Cyfrowa Różnych Szans” odnosi duży sukces. Akcja miała duży wpływ na życie uczestników. Ich umiejętności oraz zdobywane kompetencje cyfrowe świadczą o tym, że korzystanie z nowych technologii może przerodzić się w pasję. Internet ułatwia funkcjonowanie w wielu przestrzeniach życia zarówno zawodowego, jak i społecznego. Integracja środowiska lokalnego na przykładzie Stowarzyszenia „W Kobiecym Kręgu” pokazuje nową zaangażowaną społeczność lokalną. Panie wykorzystują e-mail do komunikacji, stworzyły profil na Facebooku, żyją zdrowo i aktywnie, w ramach wycieczek i imprez robią zdjęcia a następnie wymieniają się nimi za pomocą elektronicznych skrzynek pocztowych. Działalność pani Dominiki spotkała się z przychylnym przyjęciem ze strony społeczności. Dostrzeżenie przez osoby dojrzałe potrzeby rozwijania swoich kompetencji medialnych i informacyjnych połączone z jej zaangażowaniem złożyło się na sukces, który niewątpliwie osiągnęto.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz, Renata (2010). Diagnoza czynników wykluczenia technicznego osób w wieku 60+. W: *Przedsiębiorczość akademicka a jakość życia*. Red. T. Siemień, R. Kaczmarek. Wrocław: Venom Systems, s. 66-71.
- Białobłocki, Tomasz et al. *Spółczesność informacyjna: istota, rozwój, wyzwania*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 13-54.
- Dąbrowska, Anna; Janoś-Kresło, Mirosław; Wódkowski, Arkadiusz (2009). *E-usługi a społeczeństwo informacyjne*. Warszawa: DIFIN.
- Diagnoza Społeczna 2013: warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.diagnoza.com/>.
- Dijk, Jan van (2010). *Společne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*. Warszawa: Wydaw. PWN.
- Europejska Agenda Cyfrowa (EAC) na lata 2010-2020*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:PL:PDF>.
- Fras, Janina (2011). Starsi Polacy jako użytkownicy mediów masowych. W: *Osoby starsze w społeczeństwie – społeczeństwo wobec osób starszych*. Red. Moroń, Dorota; Makuch, Marta. Wrocław: Wydaw. UWr, s. 21-33.
- Frąckiewicz, Ewa (2010). *Wpływ Internetu na aktywność seniorów z punktu widzenia strategii budowania społeczeństwa informacyjnego i2010*. Warszawa: Centrum Europejskie Natolin.
- i2010 Społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:PL:PDF>.
- Informator Gminny – Długoleśka*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.informatorgminny.com/>.
- Koalicja Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ „Dojrzałość w sieci”*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://dojrzaloscwsieci.pl/>.
- Lokalne Plany Edukacji Cyfrowej*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://latarnicy.pl/streszczenia-LPD/#169>.
- Lubina, Ewa (2010). *Nauczyciel w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Polihymnia.
- MAiC (2012). *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności: Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*. Warszawa: MAiC.
- MAiC. *Strategie rozwoju społeczeństwa informacyjnego*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://szs.mac.gov.pl/SZS/dlaczego-strategia/6262,Dlaczego-Polska-potrzuje-Strategii-rozwoju-spoleczenstwa-informacyjnego.html>.
- MSWiA (2008). *Strategia Rozwoju społeczeństwa Informacyjnego w Polsce do roku 2013*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://szs.mac.gov.pl/>.

- Muszyński, Jerzy (2010). *Spółeczeństwo informacyjne: leksykon-przewodnik*. Warszawa: Wydaw. WSP TWP.
- Nowak, Jerzy S., *Spółeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Spółeczeństwo_informacyjne-geneza_i_definicje.pdf.
- Polska Cyfrowa Równych Szans*. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://latarnicy.pl/>.
- Próchnicka, Maria (2007). Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku. W: Dzieniakowska, Jolanta red. *Książka, biblioteka, informacja: między podziałami a wspólnotą*. Kielce: Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, s. 433-445.
- Raport otwarcia koalicji „Dojrzałość w sieci”. Między alienacją a adaptacją: Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*. Batorski, Dominik; Zając, Jan red. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://dojrzaloscwsieci.pl/tl_files/pliki/Raport_Otwarcia.pdf.
- Rudowski, Robert (2008). Internet a populacją osób starszych. W: *Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa*. Warszawa: Polska Akademia Nauk Kancelaria PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, s. 137-153.
- Światowy Szczyt Społeczeństwa Informacyjnego. [online], [dostęp: 06.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.unic.un.org.pl/wsis/genewa/genewa_osiagniecia.php.

Filip PAZDERSKI
Instytut Spraw Publicznych

BIBLIOTEKA PUBLICZNA JAKO PRZESTRZEŃ NIEFORMALNEJ EDUKACJI OBYWATELSKIEJ I KSZTAŁTOWANIA WSPÓLNOTOWYCH POSTAW

ABSTRAKT. Biblioteki posiadają istotny potencjał, warty zagospodarowania w odpowiedzi na najbardziej palące problemy dzisiejszych społeczeństw, m.in. związane z kryzysem demokracji przedstawicielskiej. Tekst, podejmując refleksję nad stanem obywatelskości polskiego społeczeństwa, postuluje w tym kontekście działania wychodzące poza edukację oficjalną i pokazuje już realizowane aktywności tego typu. Wskazuje, iż odpowiednio wsparte biblioteki mogą się stać nowymi przestrzeniami edukacyjnymi, gdzie w sposób nieformalny przedstawiciele społeczności lokalnych uczyliby się samoorganizacji i współdziałania.

Obywatelstwo w wymiarze polityczno-prawnym postrzegane jest jako relacja występująca między pojedynczym człowiekiem a państwem¹. W tym duchu art. 15 ust. 1 *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* stanowi, iż „każdy człowiek ma prawo do posiadania obywatelstwa”². W prawie międzynarodowym, a więc powstałym w drodze porozumień zawartych między państwami narodowymi, unika się w ten sposób sytuacji, w której jakaś jednostka byłaby pozostawiona bez obywatelstwa, a więc bez opieki ze strony jakiegoś państwa, lecz również posiadania względem niego obowiązków. W tym sensie Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.

¹ Zob. m.in. R. Bauböck, E. Ersbøll, K. Groenendijk and H. Waldrauch, Harald (red.): *Acquisition and Loss of Nationality. Policy and Trends in 15 European States. Volume 1: Comparative Analyses*. Amsterdam 2006, s. 17.

² UDHR adopted by the Resolution 217 A (III) UN General Assembly (UNGA).

stanowi w art. 34, iż „obywatelstwo polskie nabywa się przez urodzenie z rodziców będących obywatelami polskimi” (i nie można go utracić, chyba że w drodze jego zrzeknięcia się). Dalsze drogi nabycia tego statusu przewiduje Ustawa o obywatelstwie polskim z 2 kwietnia 2009 r.³

Dokumenty te są jednak tylko wyrazem odgórnie skonstruowanych systemów normatywnych, starających się uporządkować świat, nieustannie wymykający się ujęciu w takie sztywne ramy prawne. Badacze społeczni już dawno zauważyli, że wszelkie struktury społeczne do istnienia i funkcjonowania wymagają jeszcze uznania ze strony poszczególnych jednostek. Te ostatnie muszą chcieć postępować zgodnie z wprowadzonymi w ten sposób schematami, czy wzorami zachowania, podzielać stojące za nimi wartości. Co jednak w sytuacji, gdy duża część danego społeczeństwa wydaje się takich schematów myślowych nie podzielać, a przynajmniej nie okazuje tego w ramach funkcjonowania na co dzień? Czy oraz, jak w takiej sytuacji mogą pomóc biblioteki publiczne? To główne pytania, których rozstrzygnięcie jest celem niniejszego tekstu. Opiera się on przy tym na założeniu, że wartością jest tzw. silne społeczeństwo, tj. oparte na dużej liczbie relacji poziomych, nawiązywanych między należącymi do różnych sektorów samoorganizującymi się podmiotami⁴. Zanim jednak przejdziemy do próby poszukiwania na nie odpowiedzi, warto jeszcze doprecyzować problem, z którym będziemy się tutaj zmagać.

MIĘDZY OBYWATELSKOŚCIĄ A WIĘZIAMI SPOŁECZNYMI – ROZWAŻANIA TEORETYCZNE

Już refleksja myślicieli uznawanych za „ojców” współczesnej socjologii szła w kierunku obserwacji, iż funkcjonowanie struktur społecznych wymaga tego, by ludzie je podtrzymywali oraz wykazywali wiarę w ich prawidłowość. Badacze tacy jak Emil Durkheim czy Ferdinand Tönnies wychodzili przy tym z założenia, iż w społeczeństwach europejskich XIX wieku dokonał się proces emancypacji jednostek ludzkich z określających zasady ich dotychczasowego życia wspólnot tradycyjnych. Na skutek procesu demokratyzacji i industrializacji rozbiciu uległy społeczeństwa

³ Ustawa z dnia 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim (Dz.U. 2012, poz. 161, weszła w życie 15 sierpnia 2012).

⁴ Zob. B. R. Barber: *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley – Los Angeles 2003.

tradycyjne, w których jednostki łączyła ze sobą durkheimowska solidarność mechaniczna (w dużym skrócie sieć naturalnych, oczywistych dla wszystkich relacji i powiązań, charakteryzująca społeczności represyjne, oparte na przymusie)⁵. Zastępować je zaczęły wówczas zasady tworzone odgórnie i relacje międzyludzkie kreowane zgodnie z solidarnością organiczną, wynikającą ze specjalizacji ról społecznych i nawiązywanej współpracy⁶. W inny sposób proces ten można określić też jako przejście z opisywanej przez Tönniesa wspólnoty (*Gemeinschaft*), funkcjonującej spontanicznie, na podstawie więzi emocjonalnych, do stowarzyszenia (*Gesellschaft*), opartego na działaniu racjonalnym, poprzedzonym namysłem, czy wręcz mającej prowadzić do wymiernych korzyści umowie⁷.

Dochodzimy w tym momencie do problemu kluczowego dla rozważań, których podjęciu dedykowany jest niniejszy tekst. Chodzi o refleksję nad sposobem budowania u poszczególnych jednostek przekonania do postępowania zgodnie z określonymi (odgórnie ustanowionymi) zasadami życia społecznego. Przedmiotem naszego zainteresowania nie będzie jednak szersze podjęcie tych rozważań na poziomie teoretycznym. Wystarczy, jak zauważymy, iż zakorzenianie u poszczególnych osób określonych postaw czy sposobów myślenia następować może na kilku poziomach relacji społecznych, które wychodząc od danej jednostki obejmują coraz szersze grupy ludzkie. Zachodzi ono w drodze przekazu międzypokoleniowego czy następującego w obrębie pierwotnych grup społecznych (rodziny, przyjaciół, najbliższych sąsiadów), w trakcie edukacji, przez kontakt z przekazem kulturowym czy medialnym oraz obrzędy (np. obchody rocznicowe) o charakterze symbolicznym, organizowane przez wspólnotę lokalną czy narodową. Przedstawione zestawienie nie rości sobie praw do wyczerpania zbioru możliwych mechanizmów. Chodzi raczej o wskazanie, na jak wielu polach poszczególnym jednostkom są przekazywane wzorce zachowania i wartości, na których mogą potem opierać swoje postępowanie.

Taki sposób myślenia rozwijał jeden z głównych uczniów Emila Durkheima, francuski socjolog Maurice Halbwachs. Zajmował się problematyką zbiorowych wyobrażeń określających postępowanie grup społecznych oraz ich

⁵ Zob. J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa 2004, s. 382-385.

⁶ Więcej – zob. E. Durkheim: *Solidarność mechaniczna i organiczna*, W: J. Szacki: *Durkheim*. Warszawa 1964, s. 159 (s. 148-162).

⁷ J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej*, s. 443-444.

społecznych uwarunkowań, które nazwał „ramami”⁸. Wchodząc w rozważaniach w sferę kultury zauważył, iż do zachowania tożsamości (istnienia) danej grupy niezbędne jest posiadanie przez nią świadomości własnej przeszłości. Kształtowana w drodze socjalizacji i wewnątrzgrupowego przekazu wiedza ta jest nośnikiem podstawowych wartości i wzorów zachowania, pożądanych i akceptowanych przez daną grupę⁹. Halbwachs, zajmując się „społecznymi ramami pamięci”¹⁰ przedstawia proces, w którym młody człowiek wdrażany jest w kolejne sfery życia społecznego i w coraz większym stopniu otwiera się na świat zewnętrzny oraz rządzące nim reguły. Odkrywanie kolejnych pokładów takiej wiedzy umożliwia mu dostosowanie się do porządku zewnętrznego. Paul Ricoeur, przedstawiając myśl Halbwachsa, stwierdza, iż takie „oswajanie się polega na inicjacyjnym przechodzeniu przez koncentrycznie ułożone kręgi, jakie tworzą rodzinny rdzeń, koleżeństwo, przyjaźnie, stosunki towarzyskie rodziców, a nade wszystko odkrycie przeszłości historycznej poprzez wyjaśnienie przeszłości przodków”¹¹. Podążając tym tropem należy wskazać, iż na ostatnim z tych kręgów znajduje się wspólnota polityczna, np. państwo. Ono także zajmuje się przekazywaniem konkretnych wzorów i wartości, poprzez wpływanie na treść posiadanej przez jego członków (niezależnie od tego, czy nazwiemy ich poddanymi, obywatelami, współplemieńcami, czy w inny sposób, bo mechanizm jest ten sam) wiedzy o przeszłości. Przez „organizowanie pamięci zbiorowej dokonuje się rewaloryzacja teraźniejszości”, w pryzmacie przeszłych wydarzeń i wartości, minionych pokoleń dokonuje się ocena rzeczywistości współczesnej¹².

⁸ M. Halbwachs: *Społeczne ramy pamięci*. [Wstęp i przekł.] M. Król. Warszawa 1969, s. 152-153.

⁹ J. Assmann wskazuje także na analogiczność prowadzonych przez Halbwachsa refleksji do koncepcji skonstruowanych niezależnie, w tym samym czasie, przez historyk sztuki, Aby Warburg. – zob.; eadem, *Pamięć zbiorowa i tożsamość kulturowa*. „Borussia” 2003, nr 29, s. 11.

¹⁰ M.in. w dziele pt. *Mémoire collective* (wyd. pośmiertne – Paryż: Albin Michel, 1950). W języku polskim do tej pory ukazała się tylko: M. Halbwachs: *Społeczne ramy pamięci*. [Wstęp i przekł.] M. Król, wyd. 2. Warszawa 2008.

¹¹ P. Ricoeur: *Pamięć, historia, zapomnienie*. Kraków 2012, s. 524.

¹² R. Traba: *Historia wzajemnych oddziaływań (Beziehungsgeschichte) i konstrukcja „miejsc żywej pamięci” (lieux de mémoire)? Przypadek Polski i Niemiec*, s. 6 – tekst dostępny w internecie na stronie: <http://www.cbh.pan.pl> w dziale „archiwum”, poddziale „konferencje” – patrz: „Polsko-niemieckie miejsca pamięci” [dostęp: 9.11.2013]; opublikowany także w: *Pamięć polska, pamięć niemiecka*. (Red.) Z. Noga i M. Schulze Wessel, Toruń 2009, s. 62-77.

Można wysnuć z tego wniosek o potrzebie organizowania działań związanych z tworzeniem takich wpływających na kształtowanie pożądanych wartości ram społecznych, które będą sprzyjały przekazywaniu postaw obywatelskich. Zajmujemy się tu jednak życiem myślących i działających jednostek, a rzeczywistość społeczna podlega ciągłemu definiowaniu przez biorących w niej udział aktorów społecznych. W fenomenologicznej koncepcji Alfreda Schütza ważne jest skupienie się na sposobie, w jaki otaczający ich świat definiują sami ludzie, jakie „znaczenie” nadają oni poszczególnym jego elementom¹³. W wyniku nawiązywanych między sobą interakcji, ludzie ustalają pewne zasady i wzory postępowania oraz uznawane wartości, tzw. konstrukty pierwszego stopnia¹⁴, odpowiadające aktualnym potrzebom i zgodne z obowiązującymi normami kultury. Przyjmowanie takich zasad nigdy nie następuje raz na zawsze i jest raczej pewnym stałym procesem, którego postęp zachodzi w odpowiedzi na nowe zjawiska pojawiające się w kulturze czy życiu społecznym.

Każda jednostka może być członkiem wielu grup posiadających mniej lub bardziej odmienne wzory i normy. Z opisywanych przez fenomenologów¹⁵ „światów społecznych” (*Lebenswelt*)¹⁶, których jest częścią, czerpie pewne elementy. Na ich podstawie kształtuje się jej własna hierarchia wartości, tożsamość i wszelkie mechanizmy niezbędne każdemu człowiekowi do skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie. Proces ten jest w pewnym stopniu definiowany przez uczestnictwo w określonych grupach oraz zanurzenie w danej kulturze. W ramach tej ostatniej istnieją zaś pewne nadrzędne kategorie (np. związane z analogicznymi potrzebami codziennego życia), które pozwalają przedstawicielom różnych grup zrozumieć

¹³ Zob. m.in. J. Szacki: *Historia myśli...*, s. 486-487.

¹⁴ A. Schütz: *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, E. Mokrzycki [wyb.], t. 1, Warszawa 1984, s. 140-141 (s. 137-192) oraz *Współczesne teorie socjologiczne*. A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.). Warszawa 2006, s. 867-893.

¹⁵ Zob. m.in. A. Schütz: *Świat społeczny i teoria działania społecznego*. W: *Socjologia: lektury*. (Red.) P. Sztompka, M. Kania, Kraków 2005, s. 66 i n.

¹⁶ Pojęcie wprowadzone do socjologii przez Anselma L. Straussa – zob. M. Czyżewski, *Anselm L. Strauss, „Studia Socjologiczne” 1997, 1 (144)*, gdzie autor zauważa na s. 6, iż problematyka tzw. światów społecznych dotyczy: „właściwych dla zurbanizowanych społeczeństw form socjalizacji skoncentrowanych wokół określonych rodzajów aktywności (np. świat społeczny sztuki, światy społeczne określonych profesji)”.

się nawzajem¹⁷. One umożliwiają jednostkom funkcjonującym w takich licznych „światach społecznych”, wewnątrz szerszej kategorii, jaką stanowi ogół społeczeństwa, łączyć się w obrębie wykorzystywanego przez Schütza fenomenologicznego „świata wspólnie przeżywanego”¹⁸.

Tematykę powstających w taki sposób między ludźmi więzi społecznych oraz ich roli w funkcjonowaniu społeczeństwa podjęli następnie badacze zajmujący się tzw. kapitałem społecznym. Zastanawiali się nad czynnikami sprzyjającymi kształtowaniu takich bardziej intensywnych relacji między ludźmi. Pytali o uwarunkowania większej wzajemnej otwartości wobec innych u poszczególnych osób, ich gotowości do współpracy oraz posiadanego potencjału do budowania takich powiązań z pozostałymi członkami danej społeczności. Wyznacznikiem stał się tutaj kapitał społeczny, a pojęcie to rozwinęło się w naukach społecznych w ramach dwóch paradygmatów. Pierwszy z nich związany jest z francuskim socjologiem Pierrem Bourdieu¹⁹, drugi – z Jamesem Colemanem i Robertem Putnamem. Bourdieu określa kapitał społeczny jako „sumę zasobów aktualnych i potencjalnych, które należą się jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej sieci relacji, znajomości, uznania wzajemnego. To znaczy jest sumą kapitałów i władzy, które sieć taka może zmobilizować”²⁰. Kapitał taki jest czymś w rodzaju „żetonów do gry” – może stanowić element wymiany, jest indywidualną cechą jednostki²¹.

Dla nas bardziej interesujący wydaje się paradygmat zapoczątkowany przez Jamesa Colemana, spopularyzowany w Polsce dzięki książce Roberta Putnama *Demokracja w działaniu*²². Ten ostatni, odwołując się do Colema-

¹⁷ Jak zauważył sam Schütz: „Świat kultury cechuje jednak ograniczona obiektywność. Trzeba sobie bowiem uświadomić, że świat otaczający, w którym żyjemy, dany jest w naturalnym nastawieniu mnie i innym ludziom od razu jako świat kultury; to znaczy jako świat znaczeń, które człowiek współkształtuje w dziejach”. Zob. A. Schütz: *Fenomenologia i nauki społeczne*. W: *Fenomenologia i socjologia*. Red. Z. Krasnodębski. Warszawa 1989, s. 117.

¹⁸ Przedstawienie koncepcji „świata przeżywanego” przez samego Schütza. Zob. A. Schütz: *Fenomenologia i nauki społeczne*, s. 109-113.

¹⁹ Zob. P. Bourdieu: *Szkic teorii praktyki, poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*. Kęty 2007.

²⁰ P. Bourdieu, L. Wacquant: *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 104-105.

²¹ Tamże, s. 79.

²² T. Zarycki: *Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2/ XLVIII, 2004 s. 45-65.

na, proponuje zdefiniować kapitał społeczny jako odnoszący się „do takich cech społeczeństwa, jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa ułatwiając skoordynowane działania: tak jak i inne postaci kapitału, kapitał społeczny jest produktywnym, umożliwia bowiem osiągnięcie pewnych celów. [...] Spontaniczna współpraca jest łatwiejsza dzięki społecznemu kapitałowi”²³. Coleman, jako przedstawiciel teorii racjonalnego wyboru, wiązał kapitał społeczny z mechanizmem wytwarzania struktur relacji społecznych. W jego ujęciu racjonalny aktor społeczny jest zainteresowany zasobami przypisanymi innym aktorom społecznym, a jednocześnie w swoich działaniach uwzględnia przewidywalne zachowania innych. Tak rozumiana struktura relacji społecznych może mieć wartość transakcyjną, służąc do osiągnięcia partykularnych celów. W ten sposób kapitał społeczny, zgodnie z założeniami teorii racjonalnego wyboru, opiera się na relacji odwzajemnienia – jego poziom jest zależny od relacji wzajemności, gęstości sieci wymiany, możliwości wytworzenia się monopolu i zamkniętych sieci. Wymiana jest regulowana systemem norm i wspierających je sankcji, według Colemana będących ważnym elementem kapitału społecznego²⁴.

W przeciwieństwie do Bourdieu i Colemana dla Putnama kapitał społeczny nie jest cechą jednostki, lecz grupy: „jako atrybut struktury społecznej, w którą wpisana jest jednostka, kapitał społeczny nie jest prywatną własnością żadnej z osób czerpiących z niego korzyści”²⁵. Putnam poszerza perspektywę Colemena, podkreślając wartość uczestniczenia jednostki we wspólnocie. Funkcjonowanie w tej ostatniej o charakterze obywatelskim przekłada się na sprawność działania instytucji społecznych. Podstawowym składnikiem kapitału społecznego jest tutaj zaufanie, które sprzyja rozwojowi sieci społecznych, relacji i współpracy w obrębie grupy. Putnam podkreśla bowiem rolę współdziałania, odwołującego się do systemu normatywnego oraz postaw (szczególnie wzajemnego zaufania), dla rozwoju gospodarczego i społecznego. Sam kapitał społeczny można podzielić na wiążący, homogeniczny, łączący ludzi o podobnych poglądach (*bonding*) oraz pomostowy, przyczyniający

²³ R. Putnam: *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Warszawa, Kraków 1995, s. 258.

²⁴ J. Coleman: *Social Capital in the Creation of Human Capital*. „The American Journal of Sociology”, 1994/1998, s. 95-120.

²⁵ Putnam, dz. cyt., s. 263.

się do budowania relacji pomiędzy niehomogenicznymi grupami (*bridging*). To właśnie kapitał pomostowy jest w jego ujęciu korzystny dla rozwoju społeczności²⁶.

Nie chcąc w tym miejscu wchodzić głębiej w te interesujące pewnie bardziej teoretyków nauk społecznych rozważania, spróbujmy raczej wskazać ich relację do głównego tematu tego tekstu. Wszystkie wskazane teorie wydają się utwierdzać w przekonaniu o tym, jak ważne dla kształtowania postaw związanych z funkcjonowaniem w określonym społeczeństwie są najbliższe danej jednostce grupy społeczne. Ich analiza pokazuje, że proces ten nie ogranicza się do klasycznego systemu edukacji, którą tradycyjnie kojarzymy ze szkolnictwem różnych szczebli. Dlatego też, jak się wydaje, podejmując refleksję nad stanem obywatelstwa w danym społeczeństwie i perspektywami jego ewentualnego umocnienia, uwzględnić należy rolę wszystkich tych mediatorów wpływających na upowszechnienie wartości i postaw społecznych. Niestety, szereg wyników badań społecznych zrealizowanych w Polsce pokazuje, że z poziomem zrozumienia, na czym polega obywatelstwo kraju i dlaczego warto kultywować zachowania poświadczające wiarę w jego funkcjonowanie, nie jest najlepiej. Ponadto, jeśli ludzie, wychodząc poza własne grupy pierwotne, mają wykazać się poczuciem przynależności do szerszych kręgów społecznych, na przykład połączonych obywatelstwem i kierować się poszanowaniem związanego z tym dobra wspólnego, potrzebują zaufania do innych. Z poziomem kapitału społecznego u Polaków jest jednak podobnie jak ze wspomnianymi wskaźnikami dotyczącymi wiedzy o zasadach funkcjonowania demokracji.

TROCĘ CZARNYCH CHMUR Z DANYMI O STANIE POLSKIEGO SPOŁECZEŃSTWA

Jak zostało to wskazane wcześniej, każda struktura społeczna nie istnieje sama przez się. Potrzebuje ludzi, którzy będą chcieli ją kultywować, okazując w ten sposób swoją wiarę. Nie inaczej jest także z obywatelstwem demokratycznym, które w ten sposób można nawet porównać do religii, potrzebującej wyznawców, dochowujących określonych rytuałów, „cementujących demokratyczną wspólnotę polityczną tak, jak udział w nabożeństwie

²⁶ Tamże.

podtrzymuje wspólnotę religijną²⁷. Takim najbardziej podstawowym wyrazem zaufania do ustroju demokratycznego jest „udział w wyborach i referendach (...) – podstawowe uprawnienie, które każdy obywatel powinien realizować, jeśli chce mieć wpływ na otaczającą go rzeczywistość”²⁸.

Analiza poziomu zainteresowania Polaków udziałem w wyborach pokazuje jednakże, iż praktycznie od początku przemian ustrojowych zapoczątkowanych przed 25 laty (inna sytuacja była tylko podczas pierwszych wyborów na początku lat 90. XX w.), bardzo niska pozostaje frekwencja wyborcza. Poza wyborami prezydenckimi sięga średnio ok. 45% uprawnionych wyborców. Wskaźnik ten osiąga w rezultacie wartość najniższą spośród dzielących z nami wspólnotę doświadczeń historycznych nowych krajów członkowskich UE, położonych w Europie Środkowo-Wschodniej. Entuzjazmu nie wzbudzają też wyniki ogólnopolskich referendów, stanowiących podstawową formę demokracji bezpośredniej. Spośród czterech takich głosowań przeprowadzonych po 1989 r. w większości przypadków nie zanotowano frekwencji, która pozwalałaby ocenić je jako ważne zgodnie z obecnymi wymogami (od wprowadzenia nowej wersji ustawy w 2003 r. musi przekroczyć 50%²⁹). Jedyнным pozytywnym przykładem może być tutaj „referendum unijne” z 2003 r. Frekwencja przekroczyła wtedy 58%, lecz tylko dlatego, że całą procedurę specjalnie wydłużono do dwóch dni.

Co gorsza, słabe wydają się też perspektywy poprawy tej sytuacji. Nie tylko chodzi o spadający poziom zaufania w społeczeństwie. *Diagnoza społeczna* z 2011 i 2013 r.³⁰ wskazuje, iż Polacy mają niskie zaufanie do samych siebie. Wśród ogółu badanych 13% przyznaje, że innym ludziom generalnie można ufać. Nawet w grupie najmłodszych badanych, tj. osób w wieku 18-25 lat, taką opinię deklaruje 20%. Polacy nie ufają też instytucjom demokracji przedstawicielskiej – niewiele ponad 50% badanych deklaruje zaufanie do administracji centralnej i parlamentu, a mniej niż połowa spo-

²⁷ Zob. G. Makowski, F. Pazderski: *Biblioteki publiczne jako przestrzeń nieformalnej edukacji obywatelskiej*. „Analizy i opinie” nr 116 / 2011, s. 4. [online], [dostęp: 21.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.isp.org.pl/uploads/analyses/1540449426.pdf>.

²⁸ Tamże.

²⁹ Zob. ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o referendum ogólnokrajowym (Dz.U. 2003, Nr 57, poz. 507).

³⁰ Zob. *Diagnoza Społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, (red.) J. Czapiński, T. Panek. Warszawa 2011, s. 284-292 oraz *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa 2011, s. 285-297.

śród nich do jednostek samorządu terytorialnego. W marcu 2013 r. niemal 3/4 Polaków badanych przez CBOS (73%) źle oceniło działalność Sejmu, a ponad połowa (56%) wyraziła niezadowolenie z funkcjonowania Senatu. Ponadto 75% młodych Polaków twierdzi, że politycy działają głównie dla własnego interesu³¹.

Problem z podzieleniem wartości demokratycznych oraz wiedzy na temat funkcjonowania tego ustroju w coraz większym stopniu dotyczy także młodych Polaków. Obniża się odsetek tych spośród nich, którzy deklarują udział w akcie wyborczym. Według badania Eurobarometru z maja 2013 r. dotyczącego partycypacji młodych Europejczyków w życiu demokratycznym³² od podobnych badań z 2011 r.³³, liczba osób w wieku 15-30 lat deklarujących udział w wyborach w ciągu 3 lat poprzedzających badanie, spadła o 22%. Takie tendencje pokazują także badania własne Instytutu Spraw Publicznych, m.in. prezentowane w raporcie „Wyborca 2.0”. Młodzi ludzie (w wieku od 18 do 24 lat) stanowią jedną z najbardziej biernych politycznie grup obywateli. Badania opinii publicznej wykazują, że znaczna część młodzieży nie wyraża zainteresowania kwestiami publicznymi. Uważnie obserwuje to, co się dzieje na scenie politycznej, jedynie 14% młodych Polaków. Największa grupa młodzieży (40%) swój poziom zainteresowania polityką określa jako średni i przyznaje, że zwraca uwagę jedynie na najważniejsze kwestie polityczne. Od wielu lat poziom zainteresowania polityką wśród młodzieży utrzymuje się na zbliżonym – niskim poziomie. Młodzi podkreślają, że do polityki zniechęcają ich nieuzasadnione kłótnie i spory między politykami oraz zajmowanie się tematami zastępczymi, nieistotnymi z ich punktu widzenia³⁴.

³¹ *Oceny instytucji publicznych. Komunikat z badań*, BS/44/2013. Oprac. M. Feliksiak, Warszawa, kwiecień 2013. [online], [dostęp: 20.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_044_13.PDF.

³² *European Youth: Participation in Democratic Life*. Flash Eurobarometer 375, TNS Political & Social dla Komisji Europejskiej, maj 2013.

³³ *Youth on the move*, Flash Eurobarometer 319a, Gallup Organization dla Komisji Europejskiej, maj 2011.

³⁴ D. Batorski, M. Drabek, M. Gałązka, J. Zbieranek (red): *Wyborca 2.0. Młode pokolenie wobec procedur demokratycznych*. Warszawa 2012. [online], [dostęp: 19.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.isp.org.pl/publikacje,1,559.html>, s. 11-14 oraz 18-22.

Badania ilościowe, jak i jakościowe, zrealizowane na potrzeby opracowania raportu „Parlament Europejski – społeczne zaufanie i (nie)wiedza”³⁵ pokazują, iż młodzi badani są grupą posiadającą najmniejszą wiedzę o zasadach wyboru i samym funkcjonowaniu Parlamentu Europejskiego. Badane metodą ilościową osoby najmłodsze (15-19 lat) częściej niż osoby z innych kategorii wiekowych wybierają odpowiedź „trudno powiedzieć” (31%) zapytane, w jaki sposób wybierani są w Polsce posłowie do Parlamentu Europejskiego. W trakcie dyskusji grupowych prowadzonych na Podkarpaciu i w Wielkopolsce z młodzieżą w wieku 18-25 lat, deklarującą zainteresowanie polityką okazało się, że rozmówcy ci w szczególnym stopniu okazują zniechęcenie do polityki i niechęć do przyglądania się kłótniom między politykami oraz ich niskiej prawdomówności. Szczególnie wśród młodszych badanych niepokojąco często pojawiały się głosy mówiące o tym, że ważniejsze i lepsze dla społeczeństwa są rządy skuteczne niż demokratyczne.

Obywatelstwo wiąże się także z poczuciem obowiązku do podejmowania działań skierowanych na współpracę na rzecz rozwiązywania dotyczących problemów danej wspólnoty, dbanie o pewne dobro wspólne. Może się to przejawiać zaangażowaniem w pracę społeczną, wolontariat i filantropię, czy podjęcie inicjatywy skierowanej na samoorganizację w określonym celu pewnej zbiorowości ludzkiej. Z sondaży zrealizowanych przez różne ośrodki badania opinii publicznej wynika, iż zaangażowanie Polaków w aktywność o charakterze obywatelskim jest relatywnie słabe w skali europejskiej. Najbardziej rozbudowanymi badaniami poświęconymi temu zjawisku w naszym kraju są w tym momencie te wykonane w 2010 r. przez Generalny Urząd Statystyczny, oparte na specjalnym module pytań dodanych do cyklicznie wykonywanych Badań Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL)³⁶ i odwołujące się do definicji skonstruowanej przez Instytut Johna Hopkinsa oraz Międzynarodową Organizację Pracy³⁷. Wynika z nich, że w nieodpłatną pracę na rzecz organizacji

³⁵ M. Dudkiewicz, A. Fuksiewicz, J. Kucharczyk, A. Łada: *Parlament Europejski. Społeczne zaufanie i (nie)wiedza*. Warszawa 2013. [online], [dostęp: 19.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.isp.org.pl/publikacje,25,610.html>.

³⁶ S. Nałęcz, K. Goś-Wójcicka: *Praca niezarobkowa poza gospodarstwem domowym w Polsce*. Warszawa 2012.

³⁷ Wolontariat w ich ujęciu oznacza nieodpłatną, dobrowolną pracę świadczoną na rzecz osób nieznanymi (spoza najbliższej rodziny lub grona przyjaciół), środowiska naturalnego, społeczeństwa lub społeczności lokalnej, podejmowaną indywidualnie lub

społecznych, w okresie czterech tygodni poprzedzających realizację tego badania, zaangażowanych było 10% respondentów, a więc ponad dwukrotnie mniej niż w wolontariat nieformalny (w ujęciu GUS 26% badanych angażuje się w wolontariat indywidualny lub nieformalny – wykonywany poza jakimikolwiek instytucjami, czy organizacjami). W tej grupie nieodpłatną pracę najczęściej świadczone na rzecz organizacji społecznych.

Z badań CBOS z kolei wynika, że w wolontariat formalny, świadczony poprzez organizacje lub instytucje albo na ich rzecz w 2010 r. zaangażowało się od 16 do 24% Polaków powyżej 18. roku życia³⁸. Owo wahnięcie wynikało stąd, że zadawano różne pytania, których celem było ustalenie skali zaangażowania w wolontariat (do omówienia tego, na rzecz jakich organizacji Polacy najczęściej angażują się w wolontariat przejdziemy za moment). Podobną skalę zaangażowania Polaków w działalność ochotniczą pokazują pomiary Stowarzyszenia KLON/JAWOR. W 2010 r. 16% respondentów zadeklarowało, że bezinteresownie i dobrowolnie poświęcało swój czas lub pracę na rzecz jakichś organizacji lub grup społecznych³⁹. W 2011 r. wyjątkowo, ze względu na Europejski Rok Wolontariatu, powtórzono pomiar, tym razem zaangażowanie w wolontariat zadeklarowało nieco ponad 14% respondentów⁴⁰. Odsetek ten nie uległ znaczącej zmianie w badaniach zrealizowanych pod koniec 2012 r., osiągając 15%⁴¹.

Z drugiej strony, Polacy wykazują raczej większą gotowość do angażowania się na rzecz najbliższej rodziny czy przyjaciół. Pokazały to m.in. badania

w ramach organizacji lub instytucji publicznej – zob. *Manual on the Measurement of Volunteer Work*. ILO, Genewa, marzec 2011. [online], [dostęp: 21.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.ccss.jhu.edu/pdfs/ILO/ILO_Manual_Core_FINAL_3.2011.pdf.

³⁸ R. Boguszewski: *Działalność społeczna Polaków. Komunikat z badań*, BS/10/2010, Warszawa: CBOS 2010. [online], [dostęp: 19.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_010_10.PDF.

³⁹ J. Przewłocka: *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: wolontariat, filantropia, 1%. Raport z badań*, Warszawa: Klon/Jawor 2011. [online], [dostęp: 19.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://civicpedia.ngo.pl/files/civicpedia.pl/public/raporty/zaangazowanie2010.pdf>.

⁴⁰ M. Gumkowska: *Szklany sufit wolontariatu*, Warszawa 2011. [online], [dostęp: 17.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://civicpedia.ngo.pl/wiadomosc/706852.html>.

⁴¹ J. Przewłocka, P. Adamiak, J. Herbst: *Podstawowe fakty o organizacjach pozarządowych 2012*, Warszawa 2013. [online], [dostęp: 17.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://civicpedia.ngo.pl/wiadomosc/898396.html>.

sondażowe wykonane przez CBOS, Instytut Spraw Publicznych oraz Departament Pożytku Publicznego MPIPS w kwietniu 2011 r.⁴². Badanie to wykazało również istnienie sporego potencjału współpracy i pomocniczości do zagospodarowania w społeczeństwie polskim. Spośród respondentów zapytanych, czy osoby takiej jak one, działając wspólnie z innymi mogą pomóc potrzebującym lub rozwiązywać problemy dotyczące ich środowiska, osiedla, wsi lub miasta, twierdząco odpowiedziało aż 63%. W styczniu 2012 r. było to już 72%⁴³.

Wszystko to pozwala jednak odrzucić ten całkiem pesymistyczny obraz przedstawiony na początku tego podrozdziału i wskazać, że są mimo wszystko szanse na to, by za sprawą odpowiednich działań zwiększyć zaangażowanie obywatelskie Polaków. W dalszej części tekstu przejdziemy już stopniowo do refleksji nad tym, jak mogą się do tego przyczynić biblioteki publiczne i jakie warunki powinny być w tym celu spełnione.

CZEMU NIE WYSTARCZY NAM EDUKOWAĆ OBYWATELI W SPOSÓB TRADYCYJNY

Z przedstawionych danych wynika, że Polacy nie mają w zwyczaju zrzeszać się i działać wspólnie na rzecz jakiegokolwiek ogólnego dobra. Nie przejawiają również silnego związku z własnymi instytucjami oraz wiary w normy i wartości związane z funkcjonowaniem w społeczeństwie demokratycznym. Dotyczy to właściwie wszystkich grup wiekowych. Jednak o nikłych szansach na zmianę tej sytuacji w przyszłości wydaje się świadczyć fakt, iż grupą coraz mniej interesującą się polityką są młodzi Polacy. Najczęściej wydaje im się ona czymś mało ciekawym, nie dotyczącym ich bezpośrednio, a do tego mało atrakcyjna ze względu na format osób aktywnych w ten sposób w Polsce. Nie dostrzegają oni w rezultacie w niej przestrzeni do działań pozwalających na zmianę warunków własnego życia, poprawy nawet najbliższego im otoczenia.

⁴² N. Hipsz: *Potencjał społecznikowski i zaangażowanie Polaków w wolontariat*, komunikat CBOS, BS/23/2012, luty 2012. [online], [dostęp: 18.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_023_12.PDF oraz G. Makowski: *Młody, bogaty, wykształcony, religijny – mit polskiego wolontariusza*, komunikat CBOS, BS/63/2011, maj 2011. [online], [dostęp: 18.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_063_11.PDF.

⁴³ Zob. N. Hipsz, dz. cyt., s. 3.

W zmianie powyższej sytuacji nie pomagają zbyt mało prowadzone w szkołach zajęcia z wiedzy o społeczeństwie, prowadzone już od poziomu gimnazjalnego. Od lat 90. XX wieku wypracowanych zostało co prawda szereg programów nauczania z tego przedmiotu. Pewnie dlatego badanie porównawcze nad szkolnymi systemami edukacji obywatelskiej w Europie pokazało, iż na tle innych państw jakość kształcenia obywatelskiego w placówkach oświatowych w Polsce nie jest najgorsza⁴⁴. Jednak przeważnie ogranicza się ona do przekazywania młodym ludziom samej wiedzy związanej z wąsko pojętymi wartościami i postawami patriotycznymi oraz dotyczącej nakazów i zakazów wynikających z funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie.

Omówione wyżej wyniki dotyczące poziomu faktycznego wykorzystania demokratycznych mechanizmów przez Polaków, wydają się wskazywać, iż za przekazaniem ograniczonego zasobu informacji nie idzie uczenie młodzieży, jak tę wiedzę wykorzystywać w praktyce i przekonywanie, czemu warto to robić. Trudno by te zajęcia spełniały swoją funkcję, skoro nie prowadzą ich odpowiednio przygotowani do tego nauczyciele. Często są to osoby o specjalizacji z zakresu innych przedmiotów, których się specjalnie nie szkoli do zajęć z wychowania obywatelskiego. Do zdobywania doświadczenia w aktywności obywatelskiej (na przykład przez zaangażowanie w działalność organizacji pozarządowych) nie motywuje się słuchaczy studiów pedagogicznych, na przykład w ramach obowiązkowych praktyk. Prowadząc potem zajęcia z młodzieżą na pewno byłoby bardziej wiarygodni i mogli pokierować lepiej aktywnością uczniów. Także obecni nauczyciele nie są odpowiednio motywowani do podnoszenia swoich kwalifikacji jako osoby przekazujące młodzieży praktyczną wiedzę o tym, jak może poprawnie budować relacje z państwem, korzystać ze swoich praw i być aktywna w życiu publicznym⁴⁵.

Efektywna edukacja obywatelska powinna także wychodzić poza suche przekazywanie uczniom wiedzy i stwarzać im okazję do praktykowania aktywności obywatelskiej, na przykład w postaci wchodzenia we współpracę z lokalnymi przedstawicielami społeczeństwa obywatelskiego. Jednak szkoły tylko w niewielkim zakresie współpracują w tym obszarze z innymi instytucjami – organizacjami pozarządowymi, domami kultury czy chociażby bibliotekami. Oficjalna edukacja obywatelska w zasadzie nie

⁴⁴ Zob. *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice, Brussels 2005.

⁴⁵ Zob. K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Łada, J. Ćwiek-Karpowicz (red.): *Edukacja obywatelska w Polsce i w Niemczech*. Warszawa 2008.

wychodzi poza system oświaty. Nie istnieją też żadne krajowe programy edukacji obywatelskiej przeznaczone dla słuchaczy szkół pomaturalnych, uczelni wyższych, nic już nie wspominając o kształceniu ustawicznym pracowników. Edukacja obywatelska nie jest także przedmiotem refleksji decydentów i rzadko stanowi temat debaty publicznej⁴⁶.

W STRONĘ NIEFORMALNEJ EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Pozytywnym wyjątkiem wobec wskazanego deficytu refleksji na temat potrzeb zwiększenia zaangażowania obywatelskiego Polaków jest strategia „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności”⁴⁷. Autorzy tego raportu jako jedno z głównych wyzwań rozwojowych dla Polski, które ma pozwolić na osiągnięcie przez kraj dalszego postępu cywilizacyjnego, wskazali zwiększenie spójności społecznej oraz budowę kapitału społecznego. Prowadzić do tego może tworzenie przestrzeni, w ramach których Polacy mogą uczyć się współpracy oraz wymieniać wiedzę i umiejętnościami, pozwalającymi na skuteczniejsze rozwiązywanie dotyczących ich problemów. Narzędziem temu służącym może być nieformalna edukacja obywatelska, wpisująca się w koncepcję „Uczenia się przez całe życie” (*Lifelong Learning, LLL*)⁴⁸. Podejście to, w dużym skrócie, zakłada nie tylko, że proces edukacji (zdobywanie wiedzy i nowych umiejętności) zachodzi na każdym etapie życia. Uwzględnia ono także możliwość następowania tego poza tradycyjnym systemem kształcenia oficjalnego.

⁴⁶ Więcej – zob. G. Makowski, F. Pazderski, dz. cyt. oraz G. Makowski, Nieformalna edukacja obywatelska, czyli nowa-stara rola biblioteki publicznej. W: *Inspirator Obywatelski. Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko...*, (red.) G. Makowski, F. Pazderski. Warszawa 2011. [online], [dostęp: 17.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.isp.org.pl/publikacje,25,461.html>, s. 20-34.

⁴⁷ Zob. *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Projekt*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa, 9 listopada 2012. [online], [dostęp: 20.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: https://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Polska2030_final_november2012.pdf.

⁴⁸ Zob. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/EC). „Official Journal of the European Union”, 30 grudnia 2006 r., s. L 394/10–L 394/18. [online], [dostęp: 30.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PL:PDF>.

Wychodząc z takich założeń badacze związani z Eurostatem opracowali trzy typy działań edukacyjnych⁴⁹:

- **oficjalną edukację obywatelską** (ang. *formal civic education*) – prowadzoną w ramach systemu oświaty i ukierunkowaną na osoby młode,
- **nieoficjalną edukację obywatelską** (ang. *non-formal civic education*) – prowadzoną w sposób zorganizowany, ale poza systemem oświaty (na przykład przez organizacje pozarządowe), która może być ukierunkowana na wszystkie grupy wiekowe,
- **nieformalną edukację obywatelską** (ang. *informal civic education*) – intencjonalną, zwykle jednak niebędącą częścią jakiegokolwiek systemu lub nieprowadzoną w ramach statutowej działalności konkretnych podmiotów. Nieformalna edukacja może być realizowana przez instytucje, dla których kształcenie nie jest głównym nurtem działalności (na przykład ośrodki pomocy społecznej, biura pośrednictwa pracy, biblioteki, domy kultury, firmy prywatne), i ukierunkowana na wszystkie grupy wiekowe.

Podejście to zakłada, iż uczyć się nowych rzeczy, w tym tych związanych z funkcjonowaniem jako obywatel w danym państwie lub społeczności lokalnej, można w trakcie wielu czynności codziennego życia, które nie są postrzegane jako posiadające walor edukacyjny. W ten sposób pojmowane kształcenie nieformalne (ang. *informal learning*) „w sposób naturalny towarzyszy codziennemu życiu. [...] nie musi być czynnością świadomą. Czasem nawet same jednostki mogą nie dostrzegać, że przyczynia się ono do rozwoju ich wiedzy i umiejętności”⁵⁰. Podróżując za granicę i spotykając się z przedstawicielami miejscowych społeczności uczymy się chociażby, na czym polega odmiennosc kulturowa i jak w tej relacji można sobie poradzić, aby osiągnąć postawiony sobie cel. Pragnąc załatwić sprawę w urzędzie, musimy wiedzieć, gdzie szukać konkretnej informacji, jak rozmawiać z jego pracownikiem oraz przygotować właściwe pismo. Także próba organizacji jakiegoś wydarzenia o charakterze lokalnym czy sąsiedzkim wiąże się z potrzebą posiadania umiejętności dyskusowania z innymi, przekonania ich do własnego stanowiska czy też wypracowania wspólnie konsensusu w danej sprawie. Nic już nie mówiąc o próbie założenia własnej

⁴⁹ Zob. *Memorandum on Lifelong Learning*, Commission of the European Communities, Brussels 2000, SEC(2000) 1832, 30 października 2000 roku, s. 8. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf.

⁵⁰ Tamże.

organizacji pozarządowej, co w kontekście skali funkcjonowania tego typu podmiotów w Polsce nie jest jednak doświadczeniem zbyt częstym. Aby to jednak uczynić musimy wiedzieć, jak zwołać zebranie zainteresowanych osób, przeprowadzić wybory władz przedstawicielskich, a potem opracować oficjalne dokumenty regulujące zasady funkcjonowania takiego podmiotu i dokonać jego rejestracji w odpowiednich urzędach.

Wszystkie te sytuacje, mogące przydarzyć się rządziej lub częściej każdemu z nas, wiążą się z wypracowaniem (lub skorzystaniem z) umiejętności, jakimi powinien potrafić i chcieć wykazać się każdy obywatel, przekonany do zasad funkcjonowania ustroju demokratycznego. W takim kontekście nieformalną edukację obywatelską, w najszerszym rozumieniu, możemy określić jako „intencjonalny, ale niekoniecznie zaplanowany lub zorganizowany proces, przebiegający poza oficjalnym systemem kształcenia, w którym jednostka zdobywa wiedzę i kompetencje pozwalające jej na utrzymanie i wzmacnianie więzi z państwem i innymi członkami społeczeństwa”⁵¹.

JAK BIBLIOTEKI MOGĄ STAĆ SIĘ ANIMATORAMI DZIAŁAŃ Z ZAKRESU EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Powyższa refleksja stała u podstaw działań podjętych w ramach projektu „Lokalne biblioteki jako centra edukacji obywatelskiej w Europie”, realizowanego przez Instytut Spraw Publicznych w ramach Programu Rozwoju Bibliotek, dzięki wsparciu finansowemu Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego oraz Robert Bosch Stiftung⁵². W jego trakcie podjęto refleksję nad możliwościami zwiększenia zaangażowania bibliotek w działania z zakresu edukacji obywatelskiej, m.in. w jej nieformalnym wymiarze. Zorganizowano międzynarodowe seminarium na ten temat oraz krajowy Okrągły Stół Bibliotekarzy. Uczestników tego ostatniego spotkania zapytano o potencjał, ale i wyzwania (problemy) stojące na drodze takiego szerszego zaangażowania się bibliotek⁵³. W rezultacie możemy przedstawić

⁵¹ G. Makowski, F. Pazderski, dz. cyt., s. 3.

⁵² Więcej informacji o podjętych działaniach na stronie projektu – zob. <http://www.isp.org.pl/site.php?id=577>.

⁵³ Podsumowanie wyników tego spotkania – zob. F. Pazderski: *W stronę nowej roli bibliotek – o relacjach między edukacją obywatelską a wyzwaniami rozwojowymi społeczeństwa*. W: G. Makowski, F. Pazderski (red.): *Inspirator Obywatelski*, s. 37-65.

poniżej rekomendacje pochodzące od środowiska samych bibliotekarzy, wypracowane ze staraniem o uwzględnienie realiów ich pracy⁵⁴.

Przeprowadzone działania pozwalają stwierdzić, iż biblioteki wydają się wręcz przeznaczone do wykonywania działań z zakresu nieformalnej edukacji obywatelskiej. Z jednej strony, decyduje o tym ich formuła instytucji publicznej (przynajmniej co do idei), która czyni bibliotekę miejscem otwartym, dostępnym dla każdego. Z drugiej, jej publiczny charakter powoduje, że jest to miejsce styczności obywatela z państwem. Jak się wydaje, nie potrzeba wielkiej zmiany w sposobie myślenia o tej instytucji, by biblioteka stała się miejscem, gdzie czytelnik przy okazji korzystania ze zbiorów książkowych będzie też podnosić swoje obywatelskie kompetencje.

Przejęcie przez te instytucje takiej nowej roli społecznej nie będzie jednak możliwe bez podjęcia konkretnych działań skierowanych na ich wsparcie i pozwalających na zniwelowanie niekorzystnych zjawisk związanych z ich funkcjonowaniem. Taka zmiana musi zacząć się od samej góry, poprzez modyfikację podejścia do bibliotek ze strony odpowiedzialnego za koordynowanie ich pracy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz stworzenia ku temu odpowiednich ram prawnych i struktur⁵⁵.

Bez zainteresowania problematyką bibliotek odpowiednich decydentów i przekonania ich do potraktowania samych bibliotekarzy jako rzeczywistych partnerów, aktywnie zaangażowanych w proces ich ewolucji, nie uda się przyciągnąć do tych instytucji zwykłych ludzi. Tylko dowartościowani odpowiednimi programami i regulacjami prawnymi bibliotekarze, którzy uwierzą w walor swojej pracy, będą mogli podjąć działania upowszechniające w środowiskach potencjalnych odbiorców swoich inicjatyw. Wystarczy tylko spojrzeć, jaką energią kipią osoby uczestniczące w dorocznych ogólnopolskich kongresach bibliotek publicznych, organizowanych w ramach Programu Rozwoju Bibliotek⁵⁶.

Bibliotekarze nie będą też w stanie zaangażować się w nowe formy aktywności bez zapewnienia im dostępu do szkoleń zaprojektowanych pod

⁵⁴ Poniższy fragment został opracowany w oparciu o tekst: G. Makowski, F. Pazderski: *Biblioteki publiczne jako przestrzeń...* dz. cyt., s. 6-8.

⁵⁵ Warto zauważyć, że działania w tym kierunku zostały już zainicjowane, chociażby w związku ze skierowanym na modernizację tych instytucji programem „Biblioteka+” (www.bibliotekaplus.pl), administrowanym przez Instytut Książki.

⁵⁶ Więcej – zob. na www.biblioteki.org.

kątem przekazywania umiejętności niezbędnych do prowadzenia nieformalnej edukacji obywatelskiej. Powinny one m.in. pozwalać na nabywanie kompetencji z zakresu animowania życia lokalnych społeczności.

Poza zmianą sposobu myślenia o bibliotekach ze strony przedstawiceli różnych grup społecznych, w tym samych pracowników tych instytucji, niezmiernie ważne jest także odpowiednie zaaranżowanie przestrzeni bibliotecznej. W wielu instytucjach tego typu wyraźnie brakuje niezbędnej powierzchni użytkowej oraz nowoczesnego sprzętu komputerowego, tak potrzebnych do objęcia przez nie nowej roli w społecznościach lokalnych. Aby biblioteki mogły się w nich angażować w działalność społeczną i otwierać na współpracę, poszczególne jednostki muszą czuć się tam komfortowo i bezpiecznie. Warto w tym celu promować rozwiązania sprowadzające się do włączania pracowników i użytkowników bibliotek w projektowanie ich przestrzeni, z której będą potem korzystać tak, by w największym stopniu odpowiadała ich potrzebom⁵⁷.

Nie można wreszcie pominąć konieczności podniesienia niskiego wynagrodzenia pracowników sektora i zapewnienia bibliotekom stabilności finansowej. Trudności w dostępie do źródeł trwałego finansowania na odpowiednim poziomie nie pozwalają tym instytucjom tworzyć długofalowych strategii, a bez nich biblioteki nie będą mogły właściwie się rozwijać i przyciągać do swoich działań nowych zainteresowanych osób. Dostępne obecnie środki są, zdaniem samych bibliotekarzy, niewystarczające, aby obok zachowania stabilności dotychczasowej pracy, można było jeszcze pokusić się o rozwój nowych inicjatyw. Trudno jest w końcu myśleć o rozszerzeniu obszarów działalności, gdy brakuje poczucia bezpieczeństwa co do przyszłego losu poszczególnych instytucji.

Aby biblioteki mogły się stać skuteczniejszymi aktorami nieformalnej edukacji obywatelskiej potrzebny jest wobec nich jeszcze jeden rodzaj działań. Uczestnicy Okrągłego Stołu Bibliotekarzy stanowczo podkreślali, że ich środowisku brakuje większej wewnętrznej konsolidacji. Potrzeba też budowy platformy ich współpracy z przedstawicielami innych podmiotów działających na poziomie lokalnym. Brakuje szerokiego, przekrojowego, poziomego kontaktu między różnymi aktorami lokalnego życia

⁵⁷ O zaangażowaniu architektów wewnątrz do projektowania zagospodarowania przestrzennego w bibliotekach tak, aby były one bardziej otwarte i przyjazne dla społeczności lokalnej – zob. m.in. broszurę *Biblioteka. Małe pomysły na wielkie zmiany*, SARP/FRSI, Warszawa 2010. [online], [dostęp: 25.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.biblioteki.org/repository/PLIKI/WIADOMOSCI/PRZESTRZEN/biblioteki_OK1.pdf.

społecznego – organizacjami pozarządowymi, szkołami i innymi instytucjami publicznymi świadczącymi usługi publiczne⁵⁸.

Budowa takich relacji powinna polegać na organizowaniu spotkań, warsztatów, różnego rodzaju forów wymiany opinii, na których mogłyby się poznawać osoby odmiennych profesji (zacząć można od zorganizowania dyskusji między bibliotekarzami, przedstawicielami organizacji pozarządowych i samorządu). Dopiero taka wymiana informacji będzie miała największy sens i może doprowadzić do wypracowania najefektywniejszych rozwiązań odpowiadających na potrzeby wszystkich zainteresowanych stron. Nawiązując taką współpracę z innymi, warto trzymać się zasady „dajemy-bierzemy”, pokazującej korzyści płynące ze współdziałania dla każdej z zaangażowanych stron⁵⁹.

Wzmocnione dzięki podjęciu przedstawionych wyżej działań biblioteki będą mogły łatwiej objąć nową rolę w lokalnych społecznościach, sprowadzającą się między innymi do prowadzenia nieformalnej edukacji obywatelskiej. Wprowadzenie jej w przestrzeń bibliotek wpisywałoby się w – co najmniej, trzy z pięciu ich podstawowych funkcji zidentyfikowanych przez autorów raportu „Scenariusze przyszłości bibliotek”. Chodzi o pełnione przez nie role polegające na: 1. udostępnianiu kultury, informacji i wiedzy, 2. tworzeniu miejsc publicznych oraz 3. wyrównywaniu szans⁶⁰. W taką aktywność wpisywałyby się następujące działania, które mogą prowadzić biblioteki⁶¹:

- Animowanie i wzmacnianie lokalnych społeczności, umożliwiające kształtowanie obywateli dobrze poinformowanych i wyedukowanych na temat swoich praw i obowiązków, świadomych swojej przynależności terytorialnej oraz wspólnotowej. Takim celom mogłyby służyć realizowanie przez biblioteki projektów, na przykład pozwalających lokalnej społeczności lepiej rozpoznać i udokumentować własną tożsamość oraz zrozumieć reguły funkcjonowania demokracji i społeczeństwa obywatelskiego.
- Oferowanie neutralnej otwartej przestrzeni dostępnej dla każdego członka wspólnoty. Mogłyby być tam prowadzone różnego typu działania czy przedsięwzięcia skierowane na rozwój wspólnoty lokalnej albo oparte na

⁵⁸ F. Pazderski: *W stronę nowej roli bibliotek – o relacjach między edukacją obywatelską a wyzwaniem rozwojowym społeczeństwa*. W: *Inspirator Obywatelski...*, dz. cyt., s. 54-55.

⁵⁹ G. Makowski, F. Pazderski: *Biblioteki publiczne jako przestrzeń...*, s. 7.

⁶⁰ A. Tarkowski, E. Bendyk: *Scenariusze przyszłości bibliotek*, Warszawa 2011, s. 16-19. Raport przedstawia też potencjalne scenariusze rozwoju bibliotek, które warto uwzględnić zastanawiając się nad możliwością zaangażowania tych instytucji w edukację obywatelską.

⁶¹ Podają za: G. Makowski, F. Pazderski: *Biblioteki publiczne jako przestrzeń...*, s. 7-8.

aktywności o charakterze partycypacyjnym. Przy bibliotece można by, na przykład, utworzyć ośrodek opieki nad zwierzętami, powołać lokalną gazetę lub portal internetowy, komentujące najważniejsze wydarzenia z życia miejscowej społeczności.

- Proponowanie przestrzeni do działania dla osób o różnych potrzebach, na przykład pokoi cichej nauki, kawiarni, pomieszczeń z tanimi urządzeniami do drukowania oraz dostępem do bezprzewodowego Internetu.
- Stworzenie z biblioteki miejsca lokalnych debat i sporów z udziałem przedstawicieli władz samorządowych, miejscowych autorytetów i zewnętrznych ekspertów, skierowanych do lokalnej społeczności i służących jej wewnętrznej integracji.
- Pełnienie funkcji ośrodków informacji, umożliwiających dostęp do obiektywnych źródeł wiedzy – nie tylko mających w ofercie różne książki, gazety oraz bezpłatny Internet, lecz również zatrudniających personel, który potrafi wesprzeć w korzystaniu z nich osoby potrzebujące takiej pomocy.
- Budowanie partnerstw z działającymi lokalnie instytucjami publicznymi, organizacjami pozarządowymi, zaangażowanymi społecznie przedsiębiorcami, jak i niesformalizowanymi grupami obywateli. Biblioteki nie muszą podejmować inicjatyw na własną rękę, lecz mogą włączać się w te już prowadzone, ale posiadają także potencjał do obejmowania roli ambasadorów takich działań.
- Większe zaangażowanie w swoją działalność przedstawicieli lokalnej społeczności, przez wciąganie ich do współpracy z biblioteką, między innymi na zasadzie wolontariatu (nie tylko w ramach realizowanych przez nią projektów czy organizowanych imprez, ale także codziennej działalności).

INSPIRACJE Z DZIAŁAŃ ZREALIZOWANYCH JUŻ W BIBLIOTEKACH

Powyżej przedstawiono tylko zestaw luźnych pomysłów na możliwość rozszerzenia działalności bibliotek, wypracowanych w trakcie realizacji projektu „Lokalne biblioteki jako centra edukacji obywatelskiej w Europie”. Z pewnością nie wyczerpują one jednak spektrum potencjalnych form aktywności, które można podjąć w przestrzeni bibliotek. Oderwane od realiów rozważania mogą tu jednak nie wystarczyć do zainspirowania kogoś do zaangażowania się w podobną działalność. Z drugiej strony, nic

nie motywuje tak dobrze, jak konkretne przykłady działań już zrealizowanych przez innych. Dlatego kilka takich inicjatyw przedstawia ta ostatnia część tekstu. Pochodzą one z różnych krajów, jednakże wspólnym łączącym te pomysły aspektem, jest wpisanie biblioteki w szerszy program aktywności skierowanej na rozwiązywanie problemów danej społeczności lokalnej i nawiązanie przez nią w tym celu współpracy z innymi działającymi na danym obszarze podmiotami. Wszystkie prezentowane tu inicjatywy pokazują, że funkcjonowanie bibliotek może wpisywać się w rozwiązywanie najbardziej palących problemów współczesnych społeczeństw, sprzyjając jednocześnie budowie społeczeństwa obywatelskiego.

BIBLIOTEKA JAKO PRZESTRZEŃ INTEGRACJI SPOŁECZNEJ GRUP MNIEJSZOŚCIOWYCH

Jedną z zasad ustroju demokratycznego jest przyjęcie w nim reguł funkcjonowania wspólnoty zapewniających poszanowanie interesów mniejszości. Demokrację można zdefiniować w rezultacie jako „system rozsądnie kojarzący władzę większości z ochroną praw mniejszości”⁶². Przedstawicielami dwóch grup społecznych ważnych w kontekście obecnych procesów cywilizacyjnych, które ze względu na ich miejsce w społeczeństwie, uznaje się za mniejszościowe (niekoniecznie w znaczeniu ilościowym) są imigranci i osoby starsze. Wpisuje się to w dwa ważne dla europejskich społeczeństw zjawiska: narastające trendy migracyjne⁶³ i zauważalny proces starzenia się świata zachodniego⁶⁴.

W takiej sytuacji umiejętne zarządzanie procesem migracji i włączenie obcokrajowców do systemu ekonomicznego jest kluczowym zadaniem dla poszczególnych państw, o ile chcą zachowania wzrostu gospodarczego⁶⁵.

⁶² M. Rymśza: *Edukacja obywatelska w systemie demokratycznym*. „Trzeci Sektor” 2009, nr 17, s. 4.

⁶³ Zob. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, *World Economic and Social Survey 2004: International Migration*, E/2004/75/Rev.1/Add.1, ST/ESA/291/Add.1. [online], [dostęp: 29.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.un.org/esa/policy/wess/wess2004files/part2web/part2web.pdf, s. 30.

⁶⁴ Szacuje się, że bez imigracji populacja Europy może zmniejszyć się z 728 milionów osób zarejestrowanych w 2000 r. do 589 milionów osób w 2050 – zob. tamże, s. 61.

⁶⁵ Dane liczbowe pokazują korzyści, jakie gospodarka europejska odnosi dzięki imigrantom, a jej dalszy wzrost jest od nich coraz bardziej zależny. Bez nich populacja Europy zmalałaby o 4,4 miliona w ciągu lat 90. XX wieku (w latach 1990-2000 imigracja stanowiła 89% wzrostu populacji) – zob. Global Commission on International Migration, *Migration*

Może to pomóc w utrzymaniu stabilności ich rynków pracy, a wraz z nimi – systemów emerytalnych i zabezpieczenia społecznego. W dalszej perspektywie przyczyni się do zachowania poczucia dobrobytu członków tych społeczeństw. Skierowanie działań do osób starszych, stanowiących coraz większą część zachodnich populacji, powinno ułatwić przeciwdziałanie ich wykluczeniu społecznemu. Wskazanie im możliwości wykorzystania posiadanych zdolności – również na potrzeby lokalnej gospodarki – może towarzyszyć przedłużeniu okresu ich aktywności społecznej.

Na powyższe wyzwania starają się odpowiedzieć projekty służące aktywizacji przedstawicieli dyskryminowanych grup społecznych oraz zwiększeniu ich integracji ze społeczeństwem dominującym. Mogą one polegać na kształtowaniu u członków mniejszości określonych kompetencji (na przykład kulturowych, społecznych, zawodowych), zapewnianiu im okazji do kontaktu i wymiany poglądów z przedstawicielami innych grup (w tym przeważających w danej sferze) oraz budowaniu u nich poczucia własnej wartości (na przykład przez wskazanie posiadanych przez nich, wartościowych społecznie, umiejętności i innych zasobów). Istotnym rezultatem takich działań jest między innymi włączanie członków tych grup do procesu decydowania o wspólnym losie przez lokalną lub narodową grupę polityczną, do której należą lub chcą, aby tak się stało. Z pewnością prowadzi to do przeobrażenia ich w bardziej aktywnych członków wspólnoty, co jest jednym z podstawowych celów edukacji obywatelskiej, również prowadzonej w wymiarze nieformalnym.

Na takich założeniach oparta została inicjatywa „Biblioteki dla każdego” (ang. *Libraries for All*, cz. *Knihovny pro vsechny*). Stanowiła ona element większego międzynarodowego projektu, którego celem było motywowanie bibliotek do tworzenia i wprowadzania nowych usług na rzecz środowisk ponadlokalnych (krajami partnerskimi były: Austria, Republika Czeska, Niemcy i Szwecja). Głównymi odbiorcami zaplanowanych działań byli przybywający w celu osiedlenia się w poszczególnych państwach obcokrajowcy. Biblioteki zostały potraktowane jako miejsca, gdzie prowadzić można rozmaite działania oraz mogące stanowić przestrzeń do spotkań różnych pokoleń, czy osób dzielących te same zainteresowania. W ten sposób mogą one służyć nie tylko ludziom chcącym się kształcić lub poszukującym informacji, ale także potrzebującym relaksu czy rozrywki.

Aby osiągnąć tak zakrojone cele podjęto działania skierowane na przekształcenie lokalnych bibliotek w punkty integracyjne dla różnych środowisk przez wprowadzenie nowego systemu obsługi obcokrajowców i dostosowanie bieżących usług do potrzeb imigrantów. Realizowany od 2008 r. projekt finansowany z funduszy UE stanowił część działań stanowiących realizację powstałej w jego ramach Europejskiej Strategii Edukacji Wielokulturowej⁶⁶.

Projekt realizowano na poziomie międzynarodowym i lokalnym. W każdym kraju partnerskim działania koordynowane były przez organizację, opiekującą się obcokrajowcami. Tę funkcję pełniła zwykle organizacja pozarządowa (tylko w przypadku Niemiec była to biblioteka publiczna z Frankfurtu nad Menem – *Stadtbücherei Frankfurt am Main*). W przypadku Republiki Czeskiej koordynatorem działań był Praski Ośrodek Wielokulturowy (*Multikulturní centrum Praha*). W każdym z państw, gdzie prowadzone były działania, miały one na celu wypracowanie nowego modelu wypełniania przez biblioteki usług o charakterze międzykulturowym⁶⁷. Grupa ekspertów tworzących powołany przez krajowych koordynatorów komitet doradczy sporządziła instrukcję opisującą metody pracy z obcokrajowcami, który przesłała do bibliotek.

Na poziomie lokalnym partnerami koordynatorów z poszczególnych krajów były biblioteki, które uczestniczyły w opracowaniu metod przyciągania do nich obcokrajowców. Instytucje wybrane do współpracy były zwykle usytuowane w miejscach zamieszkiwanych przez dużą populację emigrantów, na przykład na obrzeżach miast, i należały do kategorii ogólnodostępnych bibliotek publicznych. Uczestnikiem tych działań na poziomie lokalnym w przypadku Republiki Czeskiej była Praska Biblioteka Miejska (*Městská knihovna v Praze*), największa czeska biblioteka publiczna, składająca się z sieci czterdziestu czterech filii i trzech bibliotek objazdowych, która swoje działania skierowała do osób wywodzących się z grupy 432 tys. obcokrajowców, mieszkających w Czechach legalnie w 2010 r., stanowiących 4,2% populacji kraju. Dominującą grupą byli emigranci ze Słowacji, Ukrainy, Wietnamu, Rosji oraz z Polski⁶⁸.

⁶⁶ European Strategy for Multicultural Education, ESME.

⁶⁷ Więcej o projekcie na jego anglojęzycznej stronie: www.librariesforall.eu.

⁶⁸ Zob. V. Chruščová: *Biblioteki dla każdego*. W: G. Makowski, F. Pazderski (red.). *Inspirator Obywatelski...*, s. 82.

W bibliotece mógł zarejestrować się każdy posiadający zezwolenie na pobyt stały w Republice Czeskiej, a w przypadku osoby pochodzącej z kraju członkowskiego Unii Europejskiej, wystarczył dowód tożsamości. We współpracy z Praskim Ośrodkiem Wielokulturowym od 2009 r. biblioteka powołała komitet doradczy, złożony z lingwistów, bibliotekarzy, przedstawicieli organizacji pozarządowych i innych instytucji. Grupa ekspertów sformułowała zakres nowej oferty, która w najlepszym stopniu miała służyć zarówno bibliotece, jak i praskim emigrantom. W rezultacie w oddziałach bibliotecznych wprowadzono m.in. podstawowe kursy języka czeskiego oraz obsługi komputera. Stworzono także możliwość korzystania z dwóch punktów informacyjnych dla obcokrajowców, z dostępem do materiałów przygotowanych przez organizacje pozarządowe, urzędy administracji publicznej oraz instytucje prywatne i państwowe (funkcjonując w Bibliotece Centralnej i w jej filii w dzielnicy Opatov, umożliwiały dostęp do publicznego Internetu, z którego korzystali głównie cudzoziemcy). Przygotowano też materiały informacyjne sporządzone w językach obcych (rosyjskim, ukraińskim, mongolskim, wietnamskim, chińskim, angielskim i niemieckim) oraz szkolenie dla czytelników. W celu lepszego dostosowania oferty do potrzeb społeczności obcokrajowców podjęto również współpracę z imigrancką organizacją Berkat („Radość i miłosierdzie w Czechenii”), która opiekuje się emigrantami z Czechenii i Afganistanu. Zorganizowano między innymi spotkanie zapoznawcze połączone z konkursami dla dzieci członków tej organizacji⁶⁹.

Dzięki uczestnictwu w takim projekcie biblioteka zbudowała własną pozycję w wielokulturowym społeczeństwie. Zyskała też licznych współpracowników (biblioteka do prowadzenia takiej działalności potrzebuje wsparcia ze strony ekspertów), nie ponosząc przy tym żadnych dodatkowych kosztów (finansowanych z budżetu biblioteki). Zdaniem zaangażowanych w projekt pracowników, prowadzenie takiej aktywności pozwoliło również zwiększyć grono czytelników. Dlatego też działalność kontynuowano już po zakończeniu projektu. Inspiracją do tego były prace podjęte już przez innych partnerów. W ten sposób planuje się zaaranżować

⁶⁹ Więcej informacji o podejmowanych działaniach można odnaleźć na prowadzonej przez bibliotekę stronie internetowej – www.mlp.cz/libraries oraz w tekście Veroniki Chruščovej, dz. cyt., s. 78-87.

mieszczącą się w Bibliotece Centralnej kawiarnię na wzór podobnych miejsc działających w Szwecji. Do udziału włączyli się też sami obywatele Czech. Tłumacz języka czeskiego i wietnamskiego zwrócił się na przykład do biblioteki z propozycją założenia jej wietnamskiej filii, która byłaby ulokowana na bazarze, gdzie pracują Wietnamczycy. W zamian biblioteka miała zaopatrzyć się w wietnamską literaturę.

BIBLIOTEKA JAKO POMYSŁODAWCA I KOORDYNATOR DZIAŁAŃ
ANIMUJĄCYCH SPOŁECZNOŚĆ LOKALNĄ
Z WYKORZYSTANIEM INTERNETU

Rozwój nowoczesnych technologii stwarza nowe przestrzenie do aktywności także bibliotekom. Nic nie stoi na przeszkodzie, by angażowały się one w ten sposób w działania, które pozwolą na wymianę wiedzy i kompetencji oraz zwiększanie w rezultacie wewnętrznej spójności w lokalnych społecznościach. Dysponując dostępem do sprzętu komputerowego podłączonego do sieci biblioteki mogą umożliwić osobom potrzebującym wsparcia merytorycznego (prawnego, rachunkowego, tłumaczeniowego, itd.), kontaktowanie się za pośrednictwem Internetu z odpowiednimi ekspertami, angażującymi się w tym celu na zasadzie wolontariatu⁷⁰. Biblioteka mogłaby również udostępnić przestrzeń do organizowania spotkań tematycznych z ekspertami pochodzącymi z poszczególnych, współpracujących z nimi firm (np. na temat dostępnych mechanizmów finansowych, bezpiecznego Internetu, podatków, spadkobrania, czy praw konsumenta). Można sobie wyobrazić ich organizację na zasadzie konferencji multimedialnej, co pozwoliłoby oszczędzić czas pracowników danej firmy oraz rozszerzyć krąg potencjalnych odbiorców takiej pomocy. W taki sam sposób można byłoby prowadzić działania edukacyjne, uzupełniając je kontaktami indywidualnymi poszczególnych ekspertów z ich podopiecznymi (np. młodzieżą ze środowisk o mniejszych szansach), do których zostałyby zastosowane ogólnodostępne aplikacje internetowe lub specjalnie w tym celu utworzone portale.

⁷⁰ O koncepcji pracowniczego wolontariatu, w ramach którego specjaliści mogą dzielić się posiadaną wiedzą, także za pośrednictwem Internetu – zob. *Inspirator Obywatelski 2.0, czyli pracowniczy wolontariat kompetencji z wykorzystaniem Internetu*. Red. F. Pazderski. Warszawa 2012. [online], [dostęp: 16.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.isp.org.pl/inspirator.

Funkcjonujące na poziomie lokalnym instytucje publiczne, takie jak dom kultury czy właśnie biblioteka, mogą być również inicjatorem i koordynatorem opartych na wykorzystaniu Internetu działań. Inspirującym przykładem instytucji, która podjęła się takiej roli jest **duńska KarriereBiblioteket** z Kopenhagi⁷¹ i wprowadzony tam projekt pt. „Wypożycz eksperta” („Borrow an expert” / „Lån en ekspert”). W jego ramach biblioteka uruchomiła portal oraz bazę danych, w której rejestrować się mogą różnego rodzaju specjaliści, oferując tym samym gotowość do podzielenia się określonymi kompetencjami (umiejętnościami i wiedzą). Na portalu natomiast odnaleźć można całą listę specjalności i przeglądać ją za pośrednictwem katalogu branżowego lub alfabetycznego. Uwzględniono tam tak różne profesje, jak: biologia, farmacja, fizjoterapia, historia, religia, elektronika, czy ekonomia i zasady PR (a to tylko niektóre z widocznych na portalu dziedzin). Zainteresowane uzyskaniem pomocy w konkretnym temacie osoby po zalogowaniu się na stronie i odnalezieniu interesującej je dziedziny, w której oczekują wsparcia, mogą wypełnić specjalny formularz kontaktowy, zamawiając w ten sposób potrzebnego im eksperta. Do koordynującej biblioteki należy następnie weryfikacja zgłoszenia i umożliwienie obu stronom nawiązania kontaktu, a w rezultacie uzyskania oczekiwanej pomocy czy informacji przez potrzebujące instytucje czy osoby. Portal stwarza również zainteresowanym działalnością społeczną ludziom przestrzeń do angażowania się, ograniczając jednocześnie konieczność poświęcania przez nich dodatkowego czasu na poszukiwanie odpowiednich możliwości.

BIBLIOTEKA JAKO PRZESTRZEŃ DO WOŁONTARIATU I WSPARCIA MŁODYCH NA RYNKU PRACY

Będące przedmiotem zainteresowania niniejszego tekstu instytucje raczej rzadko bywają w Polsce kojarzone z miejscami, gdzie mogą angażować się wolontariusze. A są one przecież instytucjami kultury i podobnie jak inne tego typu podmioty, działają nie tylko na rzecz edukacji i promocji kultury, lecz również prowadzenia działań animacyjnych w lokalnych społecznościach. Jedną z form takiej aktywności

⁷¹ Zob. <http://karrierebiblioteket.dk/online/>.

może być właśnie wolontariat, czy to w postaci wspierania tradycyjnych działań biblioteki przez młodego adepta zawodu lub osobę po prostu zainteresowaną taką działalnością, czy w formie zaangażowania się w wykraczający tematycznie poza tę tradycyjną funkcję projekt społeczny, prowadzony w obszarze bibliotecznym. Doskonałym przykładem kraju, gdzie angażuje się wolontariuszy w aktywność na rzecz bibliotek jest Wielka Brytania. Badania wykonane przez Institute for Volunteering Research w 2005 r.⁷² pokazują, że aż 67% miejscowych bibliotek współpracuje z wolontariuszami, przeważnie uzasadniając to możliwością świadczenia w ten sposób szerszej oferty usług. Badania statystyczne angielskich bibliotek publicznych z lat 2009-2010 dowodzą, że w tym okresie miejscowe biblioteki angażowały 15 tys. ochotników, którzy przepracowali 500 403 godzin⁷³. Wolontariusze w brytyjskich bibliotekach wykonują bardzo różne rodzaje czynności – od porządkowania katalogu i magazynu bibliotecznego, przez prowadzenie kwerend aż po angażowanie się w realizowane w przestrzeni bibliotecznego działania na rzecz społeczności lokalnych oraz np. czytanie w bibliotekach książek dzieciom, czy innym potrzebującym takiej pomocy osobom. Są również przykłady programów z Wielkiej Brytanii, gdzie w obszarze biblioteki na zasadzie wolontariatu angażuje się uchodźców w celu umożliwienia im nabycia doświadczenia zawodowego i ułatwienia integracji ze społeczeństwem brytyjskim, co stanowi działania idące jeszcze dalej niż zaprezentowana powyżej inicjatywa „Biblioteki dla każdego” (przykładem może być projekt prowadzony przez London Borough of Camden)⁷⁴.

W jeszcze bardziej rozbudowany sposób wolontariat w celu odpowiedzenia na jeden z bardziej palących obecnie problemów społecznych, czyli bezrobocie szerzące się wśród osób młodych, wykorzystany został

⁷² S. Howlett, J. Machin, G. Malmersjo: *Volunteering in Museums, Libraries and Archives*. Institute for Volunteering Research, 2005. [online], [dostęp: 20.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.mla.gov.uk/what/publications/~media/Files/pdf/2006/volunteer_survey.ashx.

⁷³ S. Anton: *Volunteering in the MLA sector: a discussion*. MLA, sierpień 2010. [online], [dostęp: 20.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://research.mla.gov.uk/evidence/documents/discussion-volunteering-in-the-mla-sector-2010.pdf>.

⁷⁴ Zob. opis projektu „Welcome to Your Library: Refugee Work Experience Placements”. [dostęp: 20.12.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://research.mla.gov.uk/case-studies/display-case-study.php?prnt=1&prjid=261>.

w projekcie „Przez wolontariat do zatrudnienia” realizowanym przez olsztyńską Fundację Borussia⁷⁵. Zaadaptowała ona do warunków rodzimych niemieckie rozwiązania związane z organizacją Programu Wolontariackiego, nastawionego na przygotowanie do podjęcia zatrudnienia osób młodych (do 25 lat). Jego celem było przygotowanie osób młodych do wejścia na rynek pracy oraz promowanie zarówno wśród nich, jak i pracodawców, wolontariatu jako instrumentu pozwalającego zdobyć doświadczenie zawodowe. Program pozwalał uczestnikom zwiększyć umiejętności cenione na rynku pracy i przydatne do wykonywania wybranego zawodu oraz posiadające walor społeczny (związane z funkcjonowaniem w grupie, co może być jednym z aspektów edukacji obywatelskiej).

W działaniach uczestniczyło do 20 osób bezrobotnych poniżej 25 roku życia, które nie podjęły dotychczas zatrudnienia, mieszkających w powiecie ziemskim i grodzkim olsztyńskim oraz posiadających wykształcenie wyższe (licencjackie i magisterskie). Zakwalifikowane osoby otrzymały prawo udziału w warsztatach psychospołecznych i zawodowych, szkoleniach zawodowych, a przede wszystkim możliwość zaangażowania się na zasadzie wolontariatu w instytucjach kultury z powiatu olsztyńskiego, gdzie każdy uczestnik zdobywał doświadczenie zawodowe na konkretnym stanowisku pracy. Jedną z instytucji, która wzięła udział w programie, przyjmując do siebie dwójkę wolontariuszy oraz wyznaczając im do opieki pracownika, była Wojewódzka Biblioteka w Olsztynie. Ciekawym przykładem może być tutaj dziewczyna, która trafiła w ten sposób do prowadzonej przez bibliotekę czytelnicy dziecięcej, gdzie nie tylko zajmowała się zbiorami książkowymi, lecz również organizowała dla dzieci zajęcia z języka włoskiego oraz warsztaty przybliżające kulturę tego kraju. Dzięki oparciu się w tej pracy na zabawie, oswajała młodych ludzi z korzystania z oferty biblioteki w przyszłości⁷⁶. Sama natomiast zdobyła cenną wiedzę, związaną ze współpracą z innymi, czy konsekwentnym planowaniem i realizacją postawionych sobie zadań. Umiejętności te na pewno się jej potem przydadzą do funkcjonowania w ramach społeczeństwa obywatelskiego.

⁷⁵ Więcej o tym działaniu – zob. K. Kurowska (red.): *Przez wolontariat do zatrudnienia. Podręcznik zarządzania jakością wolontariatu*. Olsztyn 2013.

⁷⁶ Informacje o programie pochodzą z podsumowującej realizację projektu konferencji „Przez wolontariat do zatrudnienia”, zorganizowanej przez Fundację „Borussia” w Olsztynie, 25 września 2013 r.

PODSUMOWANIE: QUO VADIS BIBLIOTEKO?!

Nie powinniśmy się łudzić, że biblioteki staną się teraz „lekiem na całe zło”. Jednak podejmując refleksję nad stojącymi przed nimi wyzwaniami warto w pierwszej kolejności dokonać analizy posiadanego przez nie potencjału. Jednym z celów tego tekstu było pokazanie, iż mają one wiele do zaoferowania w odpowiedzi na najbardziej palące problemy dzisiejszych społeczeństw, m.in. te związane z kryzysem demokracji przedstawicielskiej, potrzebą zarządzania wielokulturowo złożonymi społeczeństwami czy zagrożeniem stabilności systemów zabezpieczeń społecznych (powiązane ze wzrostem bezrobocia młodych). Takie wyraźne postawienie sprawy może nie tylko dowartościować same biblioteki, dając mocny argument za potrzebą większego inwestowania w ich rozwój. Dodatkowo, pozwala to na sformułowanie konstruktywnego głosu w dyskusji nad sposobami wyjścia z impasu w przeciwdziałaniu obecnemu kryzysowi społeczno-ekonomicznemu.

Warto jasno sobie powiedzieć, że żaden ustrój społeczno-polityczny nie jest dany raz na zawsze. O wartości przyjętych standardów konstytucyjnych trzeba ciągle przekonywać obywateli, pokazując im płynące z nich korzyści i ucząc czerpać z oferowanych przez nie dobrodziejstw. W społeczeństwie polskim, doświadczonym dekadami komunizmu oraz późniejszym okresem intensywnego wprowadzania gospodarki rynkowej, wiele zasad uległo przewartościowaniu. Nie jest łatwo uczyć ludzi żyjących już przez 25 lat w poczuciu konieczności indywidualnej walki o byt i wartości pomagania innym oraz współpracy. Z pewnością nie wystarczy tutaj tradycyjna edukacja oficjalna, odbywająca się w placówkach oświatowych i nastawiona na przekazywanie głównie wiedzy. Stąd potrzeba nowych przestrzeni edukacyjnych, gdzie w sposób nieformalny, przy okazji wykonywania innych czynności przedstawiciele poszczególnych społeczności lokalnych uczyliby się, jak współdziałać, czy po prostu być razem. To może stać się intrygującym zadaniem dla odpowiednio przygotowanych, wspartych finansowo i merytorycznie bibliotek. Coraz więcej przykładów już teraz podejmowanych działań tego typu pokazuje, że to nie tylko możliwe, ale przynosi dodatkowo wiele satysfakcji bibliotekarzom i korzyści przedstawicielom społeczności, z którymi pracują!

BIBLIOGRAFIA

- Anton, Silvia (2010). *Volunteering in the MLA sector: a discussion*, MLA. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20111013135435/research.mla.gov.uk/evidence/documents/discussion-volunteering-in-the-mla-sector-2010.pdf>.
- Barber, Benjamin R. (2003). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Batorski, Dominik et al. (2012). *Wyborca 2.0. Młode pokolenie wobec procedur demokratycznych*. Warszawa: ISP. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.isp.org.pl/publikacje,1,559.html>.
- Bauböck, Rainer et al. (red.) (2006). *Acquisition and Loss of Nationality. Policy and Trends in 15 European States. Volume 1: Comparative Analyses*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Biblioteka. Małe pomysły na wielkie zmiany* (2010) Warszawa: SARP/FRSI. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: www.biblioteki.org/repository/PLIKI/WIADOMOSCI/PRZESTRZEN/biblioteki_OK1.pdf.
- Boguszewski, Rafał (oprac.) (2010). *Działalność społeczna Polaków. Komunikat z badań*. Warszawa: CBOS. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_010_10.PDF.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Szkic teorii praktyki, poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*. Kęty: Wydaw. Marek Derewiecki.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Citizenship Education at School in Europe* (2005). Brussels: Eurydice.
- Coleman, James (1998). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* vol. 94, pp. 95-120.
- Czyżewski, Marek (1997). Anselm Strauss. *Studia Socjologiczne*, nr 1 (144), s. 5-6.
- Diagnoza Społeczna 2011: warunki i jakość życia Polaków* (2011). Czapiński, Janusz; Panek, Tomasz red. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.diagnoza.com/>.
- Diagnoza Społeczna 2013: warunki i jakość życia Polaków* (2013). Czapiński, Janusz; Panek, Tomasz red. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.diagnoza.com/>.
- Dudkiewicz, Marek et al. (2013). *Parlament Europejski. Społeczne zaufanie i (nie)wiedza*. Warszawa: ISP. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.isp.org.pl/publikacje,25,610.html>.
- Durkheim, Emil (1964). *Solidarność mechaniczna i organiczna*. W: Szacki, Jerzy. *Durkheim*. Warszawa: PIW.
- European Youth: Participation in Democratic Life* (2103). Flash Eurobarometer 375, TNS Political & Social dla Komisji Europejskiej.

- Feliksiak, Michał (oprac.) (2013). *Oceny instytucji publicznych. Komunikat z badań*. Warszawa: CBOS. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_044_13.PDF.
- Global Commission on International Migration (2005). *Migration in an interconnected world: New directions for action. Report of the Global Commission on International Migration*. Geneva.
- Goś-Wójcicka, Karolina; Nałęcz, Sławomir (2012). *Praca niezarobkowa poza gospodarstwem domowym w Polsce*. Warszawa: GUS.
- Gumkowska, Marta (2011). *Szklany sufit wolontariatu*. Warszawa: Klon/Jawor.
- Halbwachs, Maurice (2008). *Společne ramy paměci*. Warszawa: Wydaw. PWN.
- Hipsz, Natalia (2012). *Potencjał społecznikowski i zaangażowanie Polaków w wolontariat, komunikat z badań*. Warszawa: CBOS. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_023_12.PDF.
- Howlett, Steven; Machin, Joanna; Malmersjo, Gertrud (2005). *Volunteering in Museums, Libraries and Archives*. Institute for Volunteering Research. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: http://www.volunteerspirit.org/files/volunteer_survey_2006_9500.pdf.
- Jasińska-Kania, Aleksandra; Nijakowski, Lech M.; Szacki, Jerzy; Ziółkowski, Marek (red.) (2006). *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa: Scholar.
- Kurowska, Kornelia (red.) (2013). *Przez wolontariat do zatrudnienia. Podręcznik zarządzania jakością wolontariatu*. Olsztyn: Fundacja „Borussia”.
- Makowski, Grzegorz (2011). *Młody, bogaty, wykształcony, religijny – mit polskiego wolontariusza, komunikat z badań*. Warszawa: CBOS. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_063_11.PDF.
- Makowski, Grzegorz; Pazderski, Filip (2011). Biblioteki publiczne jako przestrzeń nieformalnej edukacji obywatelskiej. *Analizy i opinie*, nr 116. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.isp.org.pl/uploads/analyses/1540449426.pdf>.
- Makowski, Grzegorz; Pazderski, Filip (red.) (2011). *Inspirator Obywatelski. Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko...* Warszawa: ISP. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.isp.org.pl/publikacje,25,461.html>.
- Manual on the Measurement of Volunteer Work* (2011). Genewa: ILO. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: www.ccsj.jhu.edu/pdfs/ILO/ILO_Manual_Core_FINAL_3.2011.pdf.
- Memorandum on Lifelong Learning (2000). SEC, no. 1832 Brussels: Commission of the European Communities.
- Pazderski, Filip (red.) (2012). *Inspirator Obywatelski 2.0, czyli pracowniczy wolontariat kompetencji z wykorzystaniem Internetu*. Warszawa: ISP. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: www.isp.org.pl/inspirator.

- Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Projekt* (2012). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: https://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Pol-ska2030_final_november2012.pdf.
- Przewłocka, Jadwiga; Adamiak, Piotr; Herbst, Jan (2013). *Podstawowe fakty o organizacjach pozarządowych 2012*. Warszawa: Klon/Jawor.
- Putnam, Robert (1995). *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech.*, Warszawa-Kraków: Znak.
- Ricoueur, Paul (2012). *Pamięć, historia, zapomnienie*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Rymsza, Marek (2009). Edukacja obywatelska w systemie demokratycznym. *Trzeci Sektor*, nr 17.
- Schütz, Alfred (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: Mokrzycki, Edmund wyb. *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 1, Warszawa: PIW.
- Schütz, Alfred (1989). Fenomenologia i nauki społeczne. W: Krasnodębski, Zdzisław red. *Fenomenologia i socjologia*. Warszawa: PWN.
- Schütz, Alfred. Świat społeczny i teoria działania społecznego. W: Sztompka, Piotr; Kucia, Marek red. *Socjologia: lektury*. Kraków: Znak.
- Siellawa-Kolbowska, Krystyna Ewa; Łada, Agnieszka; Ćwiek-Karpowicz, Jarosław red. (2008). *Edukacja obywatelska w Polsce i w Niemczech*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Szacki, Jerzy (2004). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Tarkowski, Alek; Bandyk, Edwin (2011). *Scenariusze przyszłości bibliotek*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego.
- Traba, Robert (2009). Historia wzajemnych oddziaływań (Beziehungsgeschichte) i konstrukcja „miejsc żywej pamięci“ (lieux de mémoire)? Przypadek Polski i Niemiec. W: Noga, Zdzisław; Schulze Wessel, Martin red. *Pamięć polska, pamięć niemiecka*. Toruń: Wydaw. Adam Marszałek.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2004). *World Economic and Social survey 2004: International Migration*, E/2004/75/Rev.1/Add.1, ST/ESA/291/Add.1. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: www.un.org/esa/policy/wess/wess2004files/part2web/part2web.pdf.
- Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o referendum ogólnokrajowym (Dz.U. 2003, Nr 57, poz. 507).
- Ustawa z dnia 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim (Dz.U. 2012, poz. 161).
- Youth on the move* (2011). Flash Eurobarometer 319a, Gallup Organization dla Komisji Europejskiej.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 30 grudnia 2006 roku, s. L 394/10–L 394/18.
- Zarycki, Tomasz (2004). Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 2/ XLVIII, s. 45-65.

Beata PŁUCINICZAK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

BIBLIOTEKA JAKO MIEJSCE SPOTKANIA Z INNYM

ABSTRAKT. Kategoria inności często pojawia się w refleksji na temat współczesnego, wielokulturowego, pełnego podziałów społeczeństwa. Jednym z zadań biblioteki – jako miejsca demokratycznego – staje się wspieranie procesu integracji społecznej, przeciwdziałanie fragmentaryzacji społeczeństwa, zapobieganie wykluczeniu czy stygmatyzacji. Biblioteka, będąc przestrzenią spotkania i dialogu z *Innym*, przyczynia się do kształtowania takich kompetencji jak otwartość na inność, tolerancja, akceptacja zarówno czyjejs odmienności, jak i własnej.

Kategoria *inności* często pojawia się w refleksji na temat współczesnego, wielokulturowego, zbudowanego na podziałach społeczeństwa. Zjawisko globalizacji sprawia, że lokalne środowisko staje się mniej jednorodne. Częściej w swoim najbliższym otoczeniu spotykamy osoby odmienne pod względem narodowościowym, etnicznym oraz przedstawicieli mniejszości religijnych. Biblioteka publiczna, osadzona w lokalnej społeczności oraz w założeniu reagująca na problemy i potrzeby tego środowiska – ma potencjał, aby stać się przestrzenią sprzyjającą integracji społecznej, a niejednokrotnie jest już doskonałym, choć nieoczywistym, miejscem dialogu z *Innym*.

Jürgen Hebarmas w przedmowie do pracy zatytułowanej *Uwzględniając Innego- studia do teorii politycznej* zauważył, że „równy szacunek dla każdego obowiązuje nie tylko wobec takiego samego jak my, lecz rozciąga się na osobę innego czy innej w jej odmienności. [...] Uwzględnianie nie oznacza [...] włączania w obręb tego, co własne, i zamykania się przed tym, co inne. «Uwzględnianie Innego» oznacza raczej, że granice wspólnoty są

otwarte dla wszystkich – także i właśnie dla tych, którzy są dla siebie obcy i takimi chcą pozostać”¹. Działania wspierające integrację społeczną nie są więc próbą „oswojenia” tego, co obce, lecz powinny stwarzać możliwość harmonijnego współistnienia wszystkim, bez względu na dzielące ich różnice. Tak rozumiana integracja społeczna stanowi nie tylko korzyść dla mniejszości, ale jest wartością samą w sobie – służy bowiem budowaniu kompetencji współczesnego człowieka.

Kategoria *Innego*, często pojawiająca się we współczesnych rozważaniach socjologicznych czy pedagogicznych, jest pojęciem bardzo pojemnym i swym zakresem obejmuje te grupy, które z różnych względów są zagrożone wykluczeniem społecznym, które dotyka problem dyskryminacji czy marginalizacji. Jak zauważa Emmanuel Lévinas – filozof, który w swoich pracach wiele uwagi poświęcił pojęciu inności – „absolutnie Inne to inny człowiek. Nie należy on do tego samego szeregu, co Ja. [...] Brak wspólnej ojczyzny sprawia, że Inny jest Obcym; Obcym, który zakłóca moje «u siebie»”². *Inny* staje się niejako synonimem każdego, kto – jak zauważył Bernhard Waldenfels – wykracza poza znany porządek³. Nic więc dziwnego, że w ocenie podmiotu, który egzystuje w znanym, oswojonym sobie świecie *Inny* jawi się niejednokrotnie jako intruz, a jego obecność budzi poczucie zagrożenia. Jednak relacja oparta na lęku i dystansie z pewnością nie jest budująca. Koncepcja Lévinasa, która w moim przekonaniu może inspirować bibliotekarzy projektujących działania zmierzające do wspierania integracji społecznej, zakłada jednak, że spotkanie z *Innym* może stać się wartością. W myśl filozofii autora *Całości i nieskończoności* relację tę należy postrzegać jako wydarzenie i wyzwanie.

Przyjrzyjmy się zatem Lévinasowskiej koncepcji relacji międzyosobowej. Według autora inność *Innego* ujawnia się w jego twarzy. Twarz jest jednak figurą wymykającą się wszelkim opisom i definicjom. Nie można jej doświadczyć za pomocą zmysłów – twarzy nie da się zobaczyć ani dotknąć. Nie dostarcza ona wiedzy o *Innym*, nie daje się osadzić

¹ J. Hebermas: *Uwzględniając Innego – studia do teorii politycznej*. Przeł. A. Romaniuk. Warszawa 2009, s. 9-10.

² E. Lévinas: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Przeł. M. Kowalska. Warszawa 1998, s. 26.

³ S. Czerniak: *Założenia i historyczne aplikacje Bernharda Waldenfelsa fenomenologii obcego*. [wstęp do:] B. Waldenfels: *Topografia obcego*, przeł. J. Sidorek. Warszawa 2002, s. XII-XXI.

w „kontekście”. Lévinas twierdził, że spotkanie z *Innym* powinno być wolne od wszelkich prób tematykacji. *Drugiego*⁴ należy po prostu przyjąć, akceptując fakt, że na zawsze pozostanie on dla *Ja* w pewnym sensie tajemnicą. Stąd też twarz nie jest ujmowana w kategorii narzędzia poznawczego, lecz rozumiana jest przez filozofa jako *etyczne wyzwanie*. Autor *Całości i nieskończoności* zaznacza, że nie każde spotkanie z *Innym* prowadzi do epifanii twarzy. Ale to jedynie dostrzeżenie twarzy *Innego* zyskuje rangę wydarzenia – metafizycznego doświadczenia, które w znaczący sposób wpływa na postawę *Ja*. W takim wymiarze obecność *Innego* burzy bowiem egoizm *Ja*. Jak zauważa Barbara Skarga: „Twarz budzi myślenie, które jest myśleniem nie o czymś lub o kimś, lecz myśleniem dla, a więc takim, które nie jest wiedzą, lecz poddaniem się, które stawia pod znakiem zapytania mnie samego i budzi we mnie odpowiedzialność. Twarz mnie oskarża i mnie wzywa, wobec niej tracę swą niewinność i nie mogę pozostać obojętnym”⁵. Dla Lévinasa relacja z *Innym* ma zawsze charakter asymetryczny. *Drugi*, ujawniający się w przestrzeni zorientowanej wertykalnie, jako ktoś spoglądający z *wysoka*, staje się zatem dla *Ja* nauczycielem i mistrzem, który w pewnym sensie uczy podstawowego prawa moralnego⁶. Paradoksalnie jednak wyższość *Drugiego* przejawia się w jego słabości i ubóstwie. Lévinas ujmuje to w sposób następujący: „Inny, który panuje nade mną w swojej transcendencji, jest także obcym, wdową i sierotą – tym, wobec kogo mam obowiązki”⁷. Atrybutem twarzy jest bowiem jej nagość⁸, która – zdaniem Tadeusza Gadacza – przejawia się w tym, że *Drugi* „nie jest stąd”, że potrzebuje opieki i ochrony⁹. Zatem w takim znaczeniu spotkanie „twarzą w twarz” stanowi wezwanie do odpowiedzialności za *Innego*, jest jednocześnie zakazem zadawania śmierci i nakazem czynienia dobra. W najbardziej podstawowym etycznym apelu *ty nie zabijesz*, który wyraża twarz *Innego* nie chodzi – jak twierdzi Józef Tischner – jednak jedynie o śmierć *sensu stricte*. Zabójstwo, jako w pewnym sensie figura retoryczna, jest w tym kontekście nośnikiem szerszych znaczeń – to odrzucenie *Innego* i unicestwienie jego poczucia

⁴ Emmanuel Lévinas pojęć *Inny* i *Drugi* używa wymiennie.

⁵ B. Skarga: *Wstęp* [do:] E. Lévinas, dz. cyt., s. XXI.

⁶ E. Lévinas, dz. cyt., s. 70.

⁷ Tamże, s. 256.

⁸ Tamże, s. 74.

⁹ T. Gadacz: *Historia filozofii XX wieku*, t.1. Kraków 2009 s. 593.

wartości¹⁰. Poczucie odpowiedzialności – kluczowe dla autora *Całości i nieskończoności* – przejawia się w odrzuceniu postawy egocentrycznej oraz wyraża się poprzez autentyczną troskę o drugiego człowieka i chęć służenia pomocą. W teorii Lévinasa spotkanie z *Innym* jest zbudowane na sprzeczności – *Drugi* jednocześnie sytuuje się powyżej i poniżej *Ja*, w tym samym momencie prosi o opiekę i jest nauczycielem.

Spotkanie z *Innym* może być zatem postrzegane jako wartość, nie tylko w sensie poznawczym, ale przede wszystkim w sensie etycznym. Prowadzi ono także do kształtowania tych kompetencji, które sprzyjają budowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych. Otwartość na czyjąś inność i tolerancja wobec tej odmienności to cechy, które zaistnieją tylko, gdy odrzucona zostanie ekspansywna postawa, przejawiająca się w próbie postrzegania *Innego* przez pryzmat swoich poglądów i doświadczeń. Niewątpliwie takie wejście w relację z *Innym*, które wolne jest od stereotypowego postrzegania drugiego człowieka, przyczynia się także do wzmacniania poczucia odpowiedzialności społecznej i wzrostu zaufania w społeczeństwie.

Bezpośrednia relacja z *Innym* staje się zatem czynnikiem warunkującym rozwój *Ja*, a nawet – jak wskazuje Bernhard Waldenfels – jedyną możliwością dookreślenia własnej tożsamości. Zdaniem bowiem autora pracy zatytułowanej *Topografia obcego* spotkanie z tym, który wykacza poza mój obszar swojskości, obliuguje mnie do przyjęcia postawy wobec tego, który jest różny ode mnie. Wchodząc w interakcję z *Innym* nie można niejako zachować neutralności. W takiej interpretacji związku międzyosobowego podmiot odkrywa to, kim jest i jaki jest właśnie w zbudowanej na opozycji relacji z *Innym*. Stąd też paradoksalnie spotkanie z tym, który nie należy do mojego świata przyczynia się do budowania mojej własnej tożsamości.

Relacja z *Innym*, jak można sądzić, prowadzi również do uświadomienia sobie swojej własnej odmienności. Kim bowiem jestem dla osób spoza mojego obszaru swojskości? Tak jak oni są dla mnie *Inni*, tak samo i ja jestem dla nich kimś odmiennym. Warto przy tym zaznaczyć, że mówiąc o własnej czy cudzej odmienności, nie zawsze trzeba mieć na myśli cechę zdeterminowaną przez tak wyraźne podziały, jak np. pochodzenie. Literatura z zakresu pedagogiki czy socjologii wskazuje, że *Innym* może być także osoba cierpiąca na chorobę, która co prawda nie wyklucza jej

¹⁰ J. Tischner: *Filozofia dramatu*. Kraków 2006, s. 26-27.

z życia społecznego, ale sprawia, że oceniana bywa przez pryzmat swojej dolegliwości, ktoś o niższym statusie materialnym czy nawet zdolny uczeń. O etykietę *Innego* obecnie łatwiej niż można by przypuszczać. Można ją również – chociażby w wyniku zmiany sytuacji zawodowej czy zdrowotnej – nabyć. Zygmunt Bauman, pisząc o nowoczesności i społeczeństwie konsumentów, stworzył pojęcie „ludzi-odrzutów”, „ludzi na przemiał”. Okazuje się bowiem, że w konsumpcyjnej rzeczywistości, w której dominuje nastawienie na sukces, marginalizacja dotyka każdego, kto – pozbawiony funkcji ekonomicznej czy społecznej – staje się zbędny dla społeczeństwa¹¹. *Innym*, narażonym na wykluczenie, staje się w takim razie bezrobotny sąsiad czy osoba niepełnosprawna.

Patrząc na sposób funkcjonowania nowoczesnej biblioteki można odnieść wrażenie, że integrowanie lokalnego środowiska jest jednym z jej oczywistych zadań. Nie ulega wątpliwości, że biblioteka jako instytucja osadzona w przestrzeni publicznej powinna być otwarta dla każdego, kto ma ochotę skorzystać z jej oferty. Jacek Wojciechowski, pisząc o dostępności bibliotek publicznych wskazuje na dość iluzoryczne rozumienie tego terminu. Przeświadczenie, że instytucja ta powinna zagwarantować wszystkim swoim potencjalnym użytkownikom swobodny dostęp do informacji, jest ideą szczytną, ale – jak można sądzić – trudną, o ile nie niemożliwą, do zrealizowania w rzeczywistości. Autor pracy *Idee i rzeczywistość: bibliotekarstwo pragmatyczne* zauważa, że powszechność dostępu bibliotek publicznych, jako jedno z jej fundamentalnych założeń, sprowadza się raczej do stwarzania możliwości korzystania z jej oferty przez jak najszerszą publiczność. Zadaniem biblioteki jest zatem usuwanie barier, które mogą utrudniać lub uniemożliwiać korzystanie z jej usług¹². Takie rozumienie tego pojęcia zakłada, że biblioteka to miejsce otwarte dla każdego, bez względu na jego pochodzenie, światopogląd, status materialny, czy stan zdrowia oraz że nikt nie może zostać wykluczony z grona jej potencjalnych użytkowników. W tym kontekście *Inny* nie tylko jawi się jako równoprawny członek bibliotecznej społeczności, ale i jako osoba, która poprzez fakt, że narażona jest na marginalizację, wymaga szczególnej uwagi ze strony bibliotekarza.

¹¹ Zob.: Z. Bauman: *Życie na przemiał*. Kraków 2004.

¹² J. Wojciechowski: *Idee i rzeczywistość: bibliotekarstwo pragmatyczne*. Warszawa 2002, s. 87-91.

Powszechna dostępność bibliotek to cecha, bez której spotkanie z *Innym* nie mogłoby zaistnieć. Niemniej jednak wydaje się, że kluczowe dla wzmacniania integracji społecznej jest raczej stwarzanie możliwości kontaktu z innymi użytkownikami. J. Wojciechowski, analizując rolę biblioteki w procesie komunikacji publicznej, określa ową instytucję mianem „prywatnej przestrzeni publicznej” lub „przestrzeni półpublicznej”. Podkreśla przy tym, że pomimo tego, że czytelnik kierując swoje kroki w stronę księżnicy ma na celu realizację swoich prywatnych zadań i potrzeb, to jednak będąc w gmachu instytucji nierzadko wchodzi w interakcję z pozostałymi odbiorcami oferty bibliotecznej. Autor książki *Biblioteka w komunikacji publicznej* zauważa, że ten właśnie aspekt odróżnia bibliotekę od innych instytucji osadzonych w przestrzeni publicznej¹³.

Jak można sądzić stwarzanie w bibliotece warunków sprzyjających spotkaniu wzmocnione zostało w ostatnich latach poprzez wykorzystanie w tych instytucjach koncepcji „trzeciego miejsca” Raya Oldenburga. Autor pracy *The great good place* zakłada, że istnieją trzy podstawowe sfery aktywności człowieka: praca, dom oraz życie towarzyskie. Owo „trzecie miejsce” to właśnie przestrzeń odpoczynku, rozrywki, spotkań z drugim człowiekiem. To miejsce, do którego udajemy się dobrowolnie, z przyjemnością, gdzie czujemy się „u siebie”, mimo że tak naprawdę funkcjonujemy w nim w roli gościa. Według Oldenburga to właśnie kultura spędzania wolnego czasu przyczynia się do budowania więzi społecznych, wzmacniania demokracji i kształtowania społeczeństwa obywatelskiego¹⁴. Współczesna biblioteka, coraz częściej zyskuje taką funkcję, dzięki stwarzaniu specjalnej oferty dla swoich użytkowników (organizacja spotkań, wystaw, koncertów itp.), ale też poprzez udogodnienia architektoniczne (takie jak np. wydzielanie przestrzeni przeznaczonej do pracy w grupie czy choćby umieszczenie w gmachu księżnicy kawiarni, która służy nieformalnym spotkaniom).

Nie bez znaczenia jest również fakt, że biblioteka publiczna osadzona jest w lokalnym środowisku i funkcjonuje na rzecz tej społeczności. Jak zauważa Tomasz Kruszewski niewielkie księżnice, które nierzadko dysponują mniejszymi możliwościami lokalowymi oraz są ubożej wyposażone, często bardziej wpływają na budowanie integracji społecznej niż większe ośrodki.

¹³ J. Wojciechowski: *Biblioteka w komunikacji publicznej*. Warszawa 2010, s. 181.

¹⁴ Zob.: *Biblioteka jako „trzecie miejsce”*. Międzynarodowa konferencja Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Red. M. Wrocławska, J. Jerzyk-Wojtecka. Łódź 2011.

Niewątpliwie wiąże się to z podmiotowym, personalnym charakterem relacji, jaka zachodzi zarówno między bibliotekarzem a czytelnikiem, jak i między samymi użytkownikami¹⁵. Biblioteka – jak podkreśla J. Wojciechowski – staje się przestrzenią generującą poczucie wspólnoty wśród jej użytkowników¹⁶. Oto ci, którzy – używając Lévinasowskiej metafory – nie mieli *wspólnej ojczyzny* zyskują miejsce, które ich łączy, w którym oboje czują się komfortowo.

Z pewnością integracji społecznej służą wszelkie działania biblioteki kierowane do grup zagrożonych wykluczeniem społecznym i mające na celu ich aktywizację. Nie ulega zatem wątpliwości, że wartościowe są wszelkie próby wyrównywania szans tych *Innych*, którzy nie nabyli kompetencji, aby świadomie funkcjonować we współczesnym świecie i w pełni korzystać np. z możliwości, które dają im nowoczesne technologie. Niewątpliwie takie działania mają charakter integracyjny. Chciałabym jednak zwrócić szczególną uwagę na takie projekty, które mobilizują zwykłego użytkownika biblioteki do wejścia w bezpośrednią relację z *Innym*.

Znakomitym przykładem działań, przeprowadzanych głównie w księżnicach czy mediotekach, które mają wpływać na wzmocnienie integracji społecznej, jest chociażby program „Żywa Biblioteka”. Akcja ta po raz pierwszy zorganizowana została w 2000 r. w Danii. Obecnie uczestniczy w niej 45 krajów, w tym od 2007 r. także Polska. Program utrzymany jest w konwencji biblioteki – biorąc zatem udział w projekcie można niejako „wypożyczyć” żywą „książkę” i porozmawiać z nią na dowolny temat przez 30 minut „Książkami” są tutaj ludzie, którzy z różnych względów zagrożeni są wykluczeniem społecznym, którzy ze względu na pochodzenie, światopogląd czy doświadczenia życiowe, postrzegani są stereotypowo. W polskich realizacjach tego projektu byli to m.in.: osoba czarnoskóra, były więzień, były bezdomny, gej, lesbijka, muzułmanin, Rom, Żyd, trzeźwy alkoholik. Program stwarza warunki, żeby spotkać się z drugim człowiekiem w atmosferze wzajemnego szacunku i otwartości na czyjąś inność¹⁷. Wydaje się, że nie tylko miejsce, w którym owo spotkanie się odbywa, ale i sama metafora biblioteki, na której opiera się organizacja programu, ma charakter znaczący. Biblioteka bowiem ideowo kojarzy się z nabywaniem

¹⁵ T. Kruszewski: *Przestrzenie biblioteki. O symbolicznej, fizycznej i społecznej obecności instytucji*. Toruń 2012, s. 193.

¹⁶ J. Wojciechowski: *Biblioteka w komunikacji publicznej...*, s. 182.

¹⁷ *Żywa Biblioteka*. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.zywabiblioteka.org.pl/>.

wiedzy, czy poszukiwaniem prawdy. Formuła projektu „Żywej Biblioteki”, która korzysta z owej symbolicznej wartości instytucji pozwala postrzegać wydarzenie jako takie, które determinuje rozwój jednostki.

Biblioteka publiczna pretenduje współcześnie do miana miejsca w pełni demokratycznego, otwartego dla wszystkich bez względu na narodowość, wyznanie, stan zdrowia czy status materialny. W instytucji tej każdy użytkownik z założenia powinien być traktowany podmiotowo. Oferta biblioteki sprzyja spotkaniu z *Innym* i – jak można sądzić – niekiedy mobilizuje do wejścia w taką relację. Czy jednak relacja ta jest wydarzeniem na miarę tego, o jakim pisał E. Lévinas? W moim przekonaniu niezupełnie. Zaprojektowane spotkanie w bibliotece czy innym ośrodku kultury staje się bowiem przede wszystkim próbą poznania *Innego*, odkrycia jego tajemnicy i „oswojenia” jego inności. Ale relacja ta z założenia pozbawiona jest oceny, wartościowania czy stereotypowego myślenia o drugim człowieku. I na tym polega jej wartość. Jak sądzę potencjał biblioteki jako przestrzeni spotkania z *Innym*, muszą dostrzec również jej użytkownicy. Nie zawsze oni bowiem zauważają, że akceptacja czyjej odmienności jest nie tylko dobrem czynionym *Drugiemu*, ale i szansą na swój osobisty rozwój.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Zygmunt (2004). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydaw. Literackie.
- Biblioteka jako „trzecie miejsce”*. Międzynarodowa konferencja Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego (2011). Wrocławska, Maria; Jerzyk-Wojtecka, Justyna red. Łódź: Wydaw. UŁ.
- Gadacz, Tadeusz (2009). *Historia filozofii XX wieku*. T. 1. Kraków: Wydaw. Znak.
- Habermas, Jürgen (2009). *Uwzględniając Innego – studia do teorii politycznej*. Warszawa: PWN.
- Kruszewski, Tomasz (2012). *Przestrzenie biblioteki. O symbolicznej, fizycznej i społecznej obecności instytucji*. Toruń: Wydaw. Naukowe UMK.
- Lévinas, Emmanuel (1998). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*. Warszawa: PWN.
- Tischner, Józef (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Znak.
- Waldenfels, Bernhard (2002). *Topografia obcego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Wojciechowski, Jacek (2010). *Biblioteka w komunikacji publicznej*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Wojciechowski, Jacek (2010). *Idee i rzeczywistość: bibliotekarstwo pragmatyczne*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Żywa Biblioteka. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.zywabiblioteka.org.pl/>.

Iwona H. PUGACEWICZ

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytet Warszawski

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI MEDIACYJNYCH NA PRZYKŁADZIE DZIAŁALNOŚCI MIEJSKIEJ MEDIATEKI PUBLICZNEJ MARGUERITE YOURCENAR W PARYŻU

ABSTRAKT. Mediacja biblioteczna redukuje nie tylko nadmierną nierówność w dostępie do komunikacji, ale też generuje „nowy kształt bibliotecznego pośrednictwa w komunikacji publicznej” biblioteki a oczekiwaniem czytelników. Mediacja, w przypadku analizowanej przez autorkę mediateki Marguerite Yourcenar, odnosi się do bardzo wielu aspektów jej funkcjonowania: począwszy od tzw. techniczno-organizacyjnego, poprzez mediację międzypokoleniową, międzykulturową, a na tej podstawie, dotyczącej wyboru „prywatnych” lektur, czy doborze stosownej informacji, skończywszy. Ów francuski przykład ma stanowić przyczynek do zgłębienia samego zjawiska, rzadko sygnalizowanego w polskiej literaturze, jakim jest sama metoda mediacji i wynikające z niej kompetencje nieodzowne do pracy w zmieniającej się epoce ponowoczesności.

WSTĘP

W czasach modelowego wręcz przeformatowania podstawowego bibliotecznego paradygmatu, jakim jest, a raczej było, gromadzenie, przechowywanie i udostępnianie zasobów książkowych, na rzecz tego nowego, w którym to użytkownik, a nie kolekcja jest najważniejszy, a rozpowszechnianie i udostępnianie treści zaczyna spychać na plan drugi tradycyjnie rozumiane gromadzenie i przechowywanie, nie do przecenienia wydają się być nowe atrybuty kompetencyjne przypisywane samej instytucji, jak i całemu środowisku z nią związanemu. Wydaje się, że obok nowych cech kompetencyjnych, o czym

będzie mowa niżej, niezwykle ważna jest umiejętność ich funkcjonalnego postrzegania i konsekwentnego wprowadzania w życie bibliotek.

Procesem nowym, coraz bardziej dominującym i coraz lepiej sprawdzającym się w praktyce informacyjnej, edukacyjnej, kulturotwórczej i organizacyjnej opisywanych placówek jest mediacja postrzegana i jako konkretna metoda, ale i jako metodologia.

Szeroko rozumiana mediacja biblioteczna redukuje nie tylko nadmierną nierówność w dostępie do komunikacji, ale też generuje „nowy kształt bibliotecznego pośrednictwa w komunikacji publicznej”¹, a także ma szansę na zmniejszenie dysonansu między propozycją biblioteki a oczekiwaniem czytelników. Mediacja, w przypadku tutaj analizowanej mediateki *Marguerite Yourcenar*, odnosi się do bardzo wielu aspektów jej funkcjonowania: począwszy od tych architektonicznych, tzw. techniczno-organizacyjnego, poprzez mediację międzypokoleniową, kulturową, międzykulturową, a na tej podstawowej – zindywidualizowanej, dotyczącej wyboru „prywatnych” lektur, czy na doborze stosownej informacji skończywszy.

MEDIATEKA MARGUERITE YOURCENAR: POCZĄTKI, ARANŻACJA, ORGANIZACJA

Piętnasta dzielnica Paryża należy do największych pod względem powierzchni i najbardziej zaludnionych części Paryża. Z jej ponad 230 tysiącami mieszkańców dorównuje wielkością wielu samodzielnych francuskim miastom, jak np. Montpellier, Bordeaux czy Lille. Tymczasem w porównaniu ze średnią krajową, jeśli idzie o korzystanie z usług bibliotecznych, do 2008 r. pozostawała za nią daleko w tyle. Kiedy liczba wypożyczeń całej Francji wynosiła 2,5 dokumentu na jednego mieszkańca, w „Piętnastce” oscylowała ona w okolicach zaledwie jednej pozycji rocznie². Natomiast udział procentowy mieszkańców dzielnicy w korzystaniu z bibliotek publicznych nie przekraczał 11, 5%, kiedy w całej Francji szacowano odsetek ów na ponad 17, 5% użytkowników³. Niewątpliwie tego typu analizy

¹ J. Wojciechowski: *Biblioteka w komunikacji publicznej*. Warszawa 2010, s. 75.

² M. F. Garion-Roche: *La médiathèque Marguerite Yourcenar*, „Bulletin des bibliothèques de France”, 2007, n°1, p. 84-85. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bbf.enssib.fr>.

³ Tamże.

bibliometryczne, ale i swoisty benchmarking międzybiblioteczny, przyspieszyły podjęcie decyzji o budowie nowej książnicy, która ostatecznie zapadła w 2001 r.

Od lat 90. ubiegłego stulecia w różnych gremiach i na różnych płaszczyznach politycznych toczono debatę o celowości całego przedsięwzięcia. Konsensus został osiągnięty na zasadzie nie tyle ustępstw co do przesunięcia terminu, obniżenia kosztów budowy czy etapowej realizacji całego projektu (co oznaczałoby znaczne rozciągnięcie w czasie). Przeważała argumentacja użyteczności publicznej, a raczej niezbędności, jeśli idzie o podniesienie lokalnego poziomu kultury, edukację społeczną, łagodzenie obyczajów i tzw. *cohabitation locale*, czyli współżycie obywatelskie we wspólnej, niejako oswojonej przestrzeni miejskiej, za którą bierze się odpowiedzialność. Jednym słowem aktywa finansowe, wydatki na rzecz stworzenia nowej instytucji, zostały zrównoważone przez zyski niematerialne, związane z szeroko rozumianym pojęciem *goodwill'u* gdzie na pierwszym miejscu postawiono kreowanie dobrostanu kulturowego mieszkańców dzielnicy⁴. Całą ową dziesięciolatkę poprzedzającą podjęcie decyzji o budowie drugiej co do wielkości mediateki paryskiej⁵, charakteryzowała ciągła mediacja władz lokalnych z rządowymi⁶, środowisk branżowych z francuskim Ministerstwem Kultury i Edukacji, naciski licznych fundacji i stowarzyszeń dzielnicowych na najwyższe decyzyjne gremia⁷. Dziesięć lat

⁴ A. Jaki: *Wycena przedsiębiorstwa. Pomiar i wycena wartości*. Zakamycze, Kraków 2000, s. 47, nn.

⁵ Największą mediateką Paryża, budowaną w tym samym czasie, kiedy konstruowano M. Yourcenar, w ramach tego samego projektu rządowego (por. przypis 6) jest ta, wzniesiona dwa lata później w XX dzielnicy, pod nazwą Médiathèque Marguerite-Duras, (rue de Bagnolet). Podstawowe informacje na jej temat, zob.: *Mediathèque Marguerite Duras. Paris, „Bibliothèques dans la cité”*. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bibliothequesdanslacite.org/content/m%C3%A9diath%C3%A8que-marguerite-duras-paris>.

⁶ O debacie na najwyższych szczeblach dotyczącej rozwoju bibliotek, toczonej na marginesie rządowego projektu rozwoju kulturalnego miasta Paryża z 2003 r. (*Le „Programme d’investissements pour Paris”, arrêté par la municipalité en 2003, retient plusieurs projets d’extension ou de création de bibliothèques*), zob.: C. Bodeur-Crémieux, *Heurs et malheurs d’un maître d’ouvrage*, „Bulletin des Bibliothèques de France”, 2008, n° 4, p. 19-24. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bbf.enssib.fr>.

⁷ Ślady minionej debaty widoczne były w licznych publikacjach prasowych, często przesyconych goryczą, gdyż przy okazji budowania nowej mediateki rozważano zamknięciem

trwało nie tyle podejmowanie samej decyzji o powstaniu mediateki, gdyż tutaj nie było wątpliwości, ile samo „ucieranie wotów”, dogadywanie się co do jej ostatecznego kształtu organizacyjnego i profilu usług.

Jeśli idzie o wiodący przekaz ideowo-kulturowy nowo tworzonej instytucji, zaproponowano, a raczej wypracowano konsensus, na jej specjalizację ekologiczną i stanie na straży, promowanie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju samej dzielnicy, a dalej Paryża, Francji, na Europie i całym świecie skończywszy. W taką dosyć ogólnie wyrażoną filozofię wpisano nie tylko politykę kompletowania zbiorów przyszłej placówki (zgodnie z dominującą tematyką), stosowną promocję priorytetowych dziedzin udostępnianych na zróżnicowanych nośnikach przekazu, ale też jej wygląd i funkcjonalność architektoniczną⁸, a także przyszły długoplanowy program działań na rzecz lokalnej społeczności. Szczególną wagę przywiązywano do harmonijnego połączenia tradycyjnych funkcji biblioteki z nowatorskimi rozwiązaniami technicznymi i technologicznymi, którego skutkiem miała być zdecydowanie większa dostępność i przyjazność placówki wobec zróżnicowanego klienta. Mediateka Marguerite Yourcenar miała stanowić wyjątkową przestrzeń dydaktyczną i autodydaktyczną dla wszystkich zainteresowanych, ze szczególnym uwzględnieniem osób niewidomych i niedowidzących oraz emigrantów. Stąd np. dziesięć odrębnych stanowisk komputerowych do nauki języków obcych i języka francuskiego wraz ze stosownym oprogramowaniem i całym zapleczem metodycznym czy, z drugiej strony, daleko zakrojona specjalizacja usługi i obsługi niepełnosprawnych i osób starszych- ociemniałych. Szczególnie z myślą o niedowidzących przeszkolono personel, zaprojektowano brajlowskie oznaczenia dotykowe w całej placówce, pomyślano o właściwej komunikacji i informacji, zainstalowano najnowsze oprogramowanie informatyczne umożliwiające lekturę, ale i syntezywanie głosowe, a przede wszystkim zakupiono ponad 6 tys. dokumentów w formie cyfrowej, nie wspominając o wyodrębnionej z całości zbiorów

tej starszej, na ulicy Vaugirard, do czego ostatecznie nie doszło dzięki presji społecznej. Zob. artykuł w „Le Parisien” z 6 lipca 2007 r.: *La bibliothèque Vaugirard va fermer*. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.leparisien.fr/paris/ils-etaient-tous-la-pour-francesco-rossi-la-bibliotheque-vaugirard-va-fermer-parc-des-batignolles-querelle-autour-d-un-nom-les-artistes-refusent-de-quitter-la-generale-06-07-2007-2008182228.php>.

⁸ Konkurs na projekt budynku przyszłej biblioteki wygrała agencja Babel na czele z kierującym ją Michelem Hebanem.

tw. biblioteczne „dużego formatu”. Pomiędzy tymi dwiema sztanarowymi specjalizacjami opisywanej mediateki, umieszczono całe mnóstwo przedsięwzięć długo i krótkoterminowych na rzecz edukacji lokalnej, jak i owej globalnej, wszak Paryż, a zatem i jego piętnasta dzielnica, stanowi interesujący tygiel wielu narodowości i odmiennych kultur.

Mediateka Marguerite Yourcenar jest jedną z dziesięciu powszechnie dostępnych bibliotek uplasowanych w południowo-wschodniej części piętnastej dzielnicy Paryża (41, rue d'Alleray). W odległości nieprzekraczającej dwóch- trzech kilometrów, w ramach sieci bibliotek tzw. municypalnych, których znajduje się w całym mieście aż siedemdziesiąt jeden⁹. Z Marguerite Yourcenar sąsiadują trzy inne: Biblioteka Andrée Chedid w północno-zachodniej części dzielnicy, w pobliżu Wieży Eiffla (36-40, rue Emeriau), w samym sercu piętnastki – Biblioteka Vaugirard (154, rue Lecourbe) oraz Biblioteka Gutenberga położona na jej południowo-zachodnich rubieżach (8, rue de la Montagne d'Aulas). Pozostałe, nieco mniejsze, często specjalizujące się w określonym typie usług¹⁰, uzupełniają ową regularną sieć instytucji, zajmujących się przede wszystkim promocją czytelnictwa, książki i lokalnej kultury. W trakcie powstawania Marguerite Yourcenar debatowano o ewentualnej rezygnacji, zlikwidowaniu Vaugirard. I znów nastawienie mediacyjne, argumentacja o konieczności różnych pod względem ontologicznym kolekcji¹¹, o zdywersyfikowanej tematyce, różnych zasadach

⁹ W drugiej połowie 2013 r. do sieci 58 bibliotek publicznych Paryża dołączyły dwie nowe: Vaclava Havla i Jacqueline de Romilly w osiemnastej dzielnicy. Obecnie Paryż posiada 60 publicznych bibliotek miejskich, 11 specjalistycznych i tzw. bibliotekę – Rezerwę Centralną, zaopatrującą wszystkie wymienione w nieco starsze pozycje, na życzenie poszczególnych placówek, czy indywidualnych czytelników. Więcej na temat bibliotekarstwa publicznego Francji, jego organizacji i na temat owej Rezerwy Centralnej zob.: I. H. Pugaciewicz: *Francuskie bibliotekarstwo publiczne: historia, organizacja, perspektywy*. W: *Biblioteka i informacja w aktywizacji regionalnej*. Red. D. Grabowska i E. B. Zybert. Warszawa 2012, s. 183-203. Na temat dwóch nowo powstałych bibliotek: *Deux nouvelles bibliothèques*. „En Vue. Le magazine des bibliothèques de la ville de Paris”, sept./oct. 2013, n° 62, p. 6-7.

¹⁰ Wśród omawianych książnic, poza tymi kierującymi swoją ofertę do konkretnej grupy odbiorców, znajdujemy np. bibliotekę „dźwiękową” (Bibliothèque sonore de Paris: 7, place Madeleine Renaud et Jean-Louis Barrault), nie tylko proponującą wypożyczenie i słuchanie muzyki, audiobooków, etc., ale też kierująca swoją ofertę do niedowidzących.

¹¹ Tak jak w Vaugirard dominowały tradycyjne materiały tekstowe w formie książek, tak powstająca mediateka miała równoważyć je materiałami digitalnymi, płytami CD, DVD, audiobookami etc.

współpracy, wzajemnym korzystaniu z zasobów, wspólnej archiwizacji, etc. zdołały wpłynąć na decyzję pozytywną dla Vaugirard, a tym samym cała, dotychczasowa sieć bibliotek „Piętnastki” została zachowana.

Opisywana mediateka Marguerite Yorcenar rozmieszczona jest na siedmiu kondygnacjach, z których cztery, czyli ponad 2 tys. m² (wraz z ogrodem wewnętrznym i korytarzami) w całości są przeznaczone dla jej użytkowników. Wszelkie znajdujące się tam dokumenty pisane i audiowizualne: książki tradycyjne i elektroniczne, czasopisma, płyty i filmy są wyłącznie w dostępie bezpośrednim. Użytkownik mający prawo do wypożyczenia na okres trzech tygodni do dwudziestu pozycji z jednej biblioteki (do czterdziestu – w ramach sieci wszystkich bibliotek miejskich Paryża). Sam wybiera z półek interesujące go egzemplarze. Sam dokonuje aktu wypożyczenia, korzystając przy tym z przyjaźnie zaprogramowanych sześciu automatów. Jeśli chodzi o rozmieszczenie kolekcji, dostosowana ona została do potrzeb i psychofizycznej sprawności użytkowników. Na poziomie -1, odnajdujemy tzw. *espace littéraires*, czyli „przestrzeń literacką” skierowaną do dorosłego odbiorcy, ale też do uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, jak i do młodzieży licealnej. To tam znajduje się najnowsza i klasyczna literatura francuska, tłumaczenia z języków obcych, beletrystyka, powieści i opowiadania, dramaty, komedie, poezja, a także wszystkie szkolne lektury zarówno w wersji tradycyjnej – papierowej, jak i elektronicznej.

Na parterze, w widocznym, centralnym miejscu, umieszczono obsługę mediateki, czyli główne informatorium, serwis zwrotów i zamówień z tzw. Rezerwy Centralnej¹², gdyż o ile wypożyczenia odbywają się bez ingerencji osób trzecich, o tyle przy tych międzybibliotecznych, jak i zwrotach wszystkie pozycje: filmy, płyty, a szczególnie czasopisma i książki są starannie przeglądane, czy przypadkiem nie ma w nich podkreśleń, zaznaczeń, ubytków, czy nie zostały uszkodzone bądź zniszczone. I nie chodzi tu wcale o jakieś ostre wymierzanie kar. Między użytkownikami a obsługą udało się wypracować

¹² Wypożyczenia z Rezerwy Centralnej odbywają się tylko drogą elektroniczną. Żądane dokumenty przywożone są pod wskazany adres najbliższej biblioteki w przeciągu 2-3 dni roboczych, o czym czytelnik jest informowany e-mailem. Paryskie zasoby RC to: 170 400 książek dla dorosłych, 5 tys. komiksów, 65 150 płyt CD, liczne nagrania dokumentów, książki dźwiękowe, etc. Więcej na temat wypożyczeń z rezerwy centralnej, jak i innych rezerw w bibliotekach francuskich, ich wykorzystaniu zob. F. Guy: *Les réserves dans les bibliothèques françaises*. „Bulletin des bibliothèques de France”, 1991, n° 1, p. 14-24. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bbf.enssib.fr>.

interesujący model troski o wspólne materialne mienie. Taka współodpowiedzialność jest wpisana w pojęcie owej francuskiej *civilité*, czyli obywatelskości i wyraża się dbaniem również o książkę. Niejednokrotnie sami czytelnicy zwracają bibliotekarzom uwagę na konieczność wytarcia zaznaczeń, czy jakiegokolwiek inny defekt estetyczny wypożyczanych pozycji, o ile taki występuje. Dzięki temu księgozbiory wszystkich francuskich księżnic, przyciągają nie tylko stale aktualizowaną, najnowszą ofertą, ale zapewniają komfort obcowania z „zadbanymi”, szanowanymi przez wszystkich lekturami.

Na parterze, obok stanowisk do bezpośredniej informacji i obsługi, znajdziemy też rozbudowany dział czasopism (od tych najbardziej rozrywkowych, poprzez gazety codzienne, na wybranych periodykach naukowych skończywszy) wraz ze wszelką dokumentacją i biuletynami informacyjnymi odnoszącymi się do codziennych potrzeb życiowych mieszkańców Paryża (poradniki prawnicze, informatory kulturalne, administracyjne, wydawnictwa typu „BIP” i inne, zarówno w wersji tradycyjnej – papierowej, jak i elektronicznej). Tutaj też użytkownik ma wolny dostęp do najnowszej filmoteki w przeważającej liczbie udostępnianej na nośnikach DVD, do działu poświęconego ekologii oraz do priorytetowych, z punktu widzenia aktualnej polityki, dokumentów z życia społecznego, dotyczących szczególnie istotnych problemów takich jak wielokulturowość, prawa i obowiązki obywatelskie, czy różnorodnie promowany rozwój i postęp społeczny.

Na pierwszym piętrze, nazwanym „przestrzenią młodych i muzyki” (*espace jeunesse et musique*), liczne miejsca i zakamarki do oddawania się przyjemności słuchania i lekturze, do zabaw i iście towarzyskich spotkań są od siebie pooddzielane niskimi półkami wypełnionymi książką dziecięcą i młodzieżową w najróżniejszych formach i kolorystyce. Natomiast około 1/3 powierzchni tego poziomu przypada na regały z różnorodną muzyką nagrą na nośnikach CD, dostosowaną do różnych zainteresowań i wieku, począwszy od tej klasycznej, a na popularnej skończywszy. Zbiory są stosownie skatalogowane, logicznie i przejrzyste dla użytkownika biblioteki poukładane i również wypożyczane wyłącznie w wolnym dostępie.

Zarówno kształty mebli: różnej wysokości stoły i stoliki, fotele w zaskakujących formach, wielkie porozrzucane pufy, żywa kolorystyka, przyjazność materiałów, z których wykonano wystrój, zróżnicowane, wyszukane style aranżacji poszczególnych miejsc, sprzyjają spędzaniu wielu godzin w tej części mediateki. Liczne zakamarki mają zaspokoić potrzebę intymności czytelniczej, pozwolić na symboliczną izolację od świata zewnętrznego.

Duża liczba osób spędzających tam czas wolny, różnorodność zajęć jakim się oddają młodzi i starsi, potwierdza celowość takich rozwiązań przestrzenno-architektonicznych, ale też nieco przypomina, używając określeń *déjà passé*, naszą dawną tętniącą życiem świetlicę czy dom kultury. Sami użytkownicy, zważywszy na zaangażowanie, skupienie tych najmłodszych i starszych przede wszystkim na grze i zabawie, a także na lekturze, często porównują tę część Marguerite Yorcenar do francuskich tzw. ludotek, coraz bardziej modnych, powołanych z myślą o popularyzacji spędzania wolnego czasu rodzinnie lub w gronie znajomych czy przyjaciół na grach zbiorowych czy indywidualnych, zarówno tych tradycyjnych jak i komputerowych (na czele z inicjacją w świat gier sieciowych MMO i MMORPG), na zabawie, rozwiązywaniu rebusów, krzyżówek, łamigłówek, wspólnych zajęciach zespołowych, etc. Ludoteki francuskie większą część swoich zbiorów udostępniają na miejscu, ale też znaczny ich procent wypożyczają swoim użytkownikom, na określonych odmiennymi regulaminami warunkach, do domu¹³. W tego typu placówkach klasyczna lektura spychana jest niejako na drugi plan. Ludoteka ma na celu większą socjalizację zbiorowości lokalnej, budowanie trwałych więzi, ich współdziałanie w sprawach przyjemnych i pozornie błahych, ale i tych poważniejszych.

Powracając jednak do układu przestrzennego Marguerite Yorcenar, przeanalizujmy poziom czwarty mediateki, czyli drugie piętro. Tutaj króluje bardzo rozbudowany księgozbiór podręczny, ale i wszelkie poradniki, pozycje popularnonaukowe i naukowe, w większości wydane w ostatniej dziesięciolecie, podzielone na poszczególne działy i kategorie. Warte wyróżnienia są zgrupowane na osobnych półkach słowniki, podręczniki i wszelkie pomoce do nauki języków obcych, gdyż jest do nich niejako dołączona obszerna obcojęzyczna literatura piękna z ponad dziesięciu obszarów językowych, w tym kilkanaście pozycji polskich.

Dział niezwykle popularnych w kulturze francuskiej komiksów dla dorosłych, poukładanych w przystosowanych do tego celu specjalnie drewnianych półko-pudłach, cieszy się szczególnym zainteresowaniem, gdyż ta forma przekazu jest tutaj od lat promowana i ceniona, zarówno przez dzieci,

¹³ Najbardziej znaną ludoteką okręgu paryskiego jest Ludoteka Miejska (*Ludothèque Municipale*) d'Issy les Moulineaux, licząca 6500 różnego rodzaju gier i zabaw. Więcej na temat ludotek francuskich, ich funkcji, pokładanych nadziei edukacyjnych zob.: A. Chiarotto: *Les ludothèques*. „Bulletin des bibliothèques de France”, 1991, n° 6, pp. 608-609, [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bbf.enssib.fr>.

młodzież, a w konsekwencji – także przez czytelników dojrzałych. Specjalizacją Yourcenar są też japońskie, podbijające cały świat, komiksy typu *manga*. I, o dziwo, znajdują się one w sąsiedztwie księgozbioru naukowego.

Również tutaj, na ostatnim poziomie, odnajdziemy część biblioteki przeznaczonej dla darzonej szczególnymi przywilejami grupy osób niedowidzących i niewidomych. Z myślą o nich zainstalowano w całym budynku specjalne windy. Jak wspomniano, *gros* specjalnej kolekcji stanowią zasoby audialne oraz te napisane alfabetem Brajla, jak i dużą czcionką. Do tego przewidziano stosowny osprzęt techniczny na czele z autolektorami, urządzeniami do odsłuchiwania audiobuków, wyszukiwania pożądaných pozycji, czytania codziennej prasy.

Ostatnie piętro jest ponadto zaopatrzone w sporej rozmiarów przeszkloną, z widokiem na biblioteczny ogród, czytelnię do cichej, samodzielnej pracy, jak i sale do zajęć grupowych. Oczywiście, cała biblioteka ma bezprzewodowy dostęp do szybkiego internetu, jest zaopatrzona w stanowiska komputerowe o różnorodnym przeznaczeniu (wykorzystanie Internetu, Intranetu, stanowiska dla niedowidzących, do nauki języków obcych, komputery z katalogami i informatorami bibliotecznymi opisywanej księżnicy, jak i wszystkich paryskich w ramach połączenia sieciowego, sprzęty do oglądania filmów, odsłuchiwania muzyki i lektur).

Do mediateki przynależy, a raczej jest wbudowany w jej wnętrze, wspomniany ogród sąsiadujący z północną, przeszkloną ścianą, zwany ogrodem lektur (*jardin de lecture*), który jest widoczny z każdego miejsca i poziomu, gdyż ściana, do której przylegają schody łączące poszczególne kondygnacje, jest przezroczysta począwszy od poziomu -1, a na ostatnim, na którym jest wspomniana przestrzeń czytelnicza, skończywszy. Taka aranżacja mająca na celu optyczne powiększenie, ale i uatrakcyjnienie przestrzeni, służy przede wszystkim owemu oderwaniu od świata obowiązków i pracy, wyciszeniu, a więc podkreśleniu tych aspektów ludzkiego życia związanych z naturą i ekologią, które wpisują się w misję biblioteki.

Powierzchnia całego budynku wynosi 3500 m², a poszczególnych poziomów ponad 400 m². Koszt budowy, która została zakończona na początku 2008 r., przekroczył 14,5 mln euro.

Na zdecydowanie multimedialną kolekcję biblioteczną, liczącą 130 tys. różnorodnych dokumentów składa się 100 tys. tradycyjnych książek, 20 tys. płyt CD i 10 tys. płyt DVD, a ponadto 200 tytułów gazet codziennych i periodyków, 5 tys. komiksów, ponad 1000 książek

napisanych dużą czcionką, 3 tys. pozycji w językach obcych i 1000 podręczników metodycznych do nauki owych języków, w ramach promowania wielokulturowości¹⁴.

Na 40 udostępnionych stanowisk komputerowych 10 jest przeznaczonych do szeroko rozumianej nauki własnej z priorytetem pogłębiania znajomości języków obcych, 10 kolejnych połączonych sieciowo, do różnego rodzaju kursów i szkoleń organizowanych w ramach aktualnej oferty bibliotecznej. Warto wspomnieć o dużej, wolnej przestrzeni przy wyjściu z biblioteki i przejściu z niej do ogrodu, gdzie są organizowane różnego rodzaju wystawy, ekspozycje stałe i czasowe, sesje posterowe, jak i najróżniejsze „głośne” spotkania i happeningi.

Tak zróżnicowana, niezwykle pomysłowo i inteligentnie zaaranżowana przestrzeń w różnych godzinach przyciąga różnych czytelników. Przed południem, na tych dolnych kondygnacjach dominują seniorzy, wyżej małe dzieci z opiekunami, a wieczorami – na górze – młodzież. Mediateka Marguerite Yourcenar, zawsze pełna gwaru i ruchu, szczególnie jest oblegana w soboty i w niedziele. Wówczas trudno wyodrębnić dominującą grupę czytelniczą, wydaje się, że zdecydowanie króluje wtedy poczucie integracji wielopokoleniowej, a przynajmniej integracji wiekowej. Ponadto, o jej otwartości dostępności dla wszystkich świadczą nie tylko przyjazna strona internetowa, dostępna i połączona z najważniejszymi serwisami miejskimi Paryża, a także z siecią bibliotek stołecznych, jak i regionalnych, na czele z Biblioteką Narodową, świetna widoczność i wysokie pozycjonowanie w powszechnie używanych przeglądarkach, dostępność na Facebooku i Twitterze, ale również przynależność do wielu organizacji i stowarzyszeń, na czele z prestiżowym stowarzyszeniem *Paris bibliothèques*¹⁵, a przede wszystkim znaczna ilość i różnorodność przedsięwzięć, w jakie się angażuje i jakie inspiruje. To właśnie ów styk jej organizacji, aranżacji i podejmowanych przez nią akcji najlepiej obrazuje kształtowanie nowego rodzaju kompetencji wynikających z jej nieustannie mediacyjnego charakteru.

¹⁴ *Médiathèque Marguerite Yourcenar – 2/2*, „Paris 15”, 19.02.2008. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.paris15.fr/2008/02/culture_mediathque-marguerite-yourcenar_19.php.

¹⁵ Więcej na temat owej niezwykle prężnie działającej organizacji zob.: *Paris Bibliothèques*. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.paris-bibliothèques.org/>.

MEDIACJA: KOMPETENCJE, PŁASZCZYZNY DZIAŁAŃ, DZIEDZINY

Podstawowym zadaniem bibliotek, od najdawniejszych czasów po dzień dzisiejszy było jasno sformułowane pośrednictwo w komunikacji społecznej. Udział i rola bibliotek w upublicznianiu wybranych treści, w demokratyzacji informacji, jak i samej procedury komunikacyjnej, która winna być rozpatrywana w kategoriach świadomie zorganizowanej mediacji, wydaje się być, szczególnie w dzisiejszym, przesyconym informacją i różnorodnością nośników medialnych świecie, oczywista. Owym bibliotecznym procesom i procedurom mediacyjnym sporo uwagi na polskim rynku poświęcił w ostatniej swojej książce J. Wojciechowski, wskazując na ich pierwszorzędną rolę, a tym samym na nowe implikacje i wielce obiecujące teoretyczne rozwiązania, jakie stwarza mediacyjne pojmowana rola bibliotek i bibliotekarstwa¹⁶. Wychodząc z założenia, że powinnością naczelną księżnic jest pośrednictwo w owej komunikacji publicznej, zwraca uwagę na wyraźnie przesunięcie paradygmatów obrazujących zarówno procesualny jak i funkcjonalny status biblioteki. „Gromadzenie, utylizacja i przechowywanie nadal wchodzi w skład bibliotecznego paradygmatu, ale od dłuższego czasu to użytkownik a nie kolekcja, jest dla biblioteki najważniejszy. Dominuje mianowicie nastawienie na publiczność i na mediacyjny dialog z tą publicznością. W następstwie, głównym przejawem powinności jest już nie tylko udostępnianie zasobów, lecz rozpowszechnianie treści (to nie to samo), szczególnie informacyjnych oraz **organizowanie** dostępu do komunikatów i treści”¹⁷. Tak rozumiana nowa funkcjonalność biblioteki zawiera w sobie tradycyjne procesy związane np. z gromadzeniem, ale rozumiane i organizowane w odmienny sposób, których wybór jest warunkowany swego rodzaju mediacją pomiędzy podażą rynkową a potrzebami, wymaganiami klienta, przy czym waloryzacja, ocena i akceptacja nowości, informacji, rodzaju komunikacji pozostaje w gestii mediatora, jakim jest sama biblioteka/bibliotekarz rozsądnie kształtujący, poszerzający swoją kolekcję. W takim ujęciu zarówno struktura zbiorów, ich rejestrowanie – archiwizacja, a przede wszystkim udostępnianie musi, szczególnie w przypadku bibliotek publicznych, opierać

¹⁶ J. Wojciechowski: *Biblioteka w komunikacji publicznej*. Warszawa 2010.

¹⁷ Tamże, s. 76.

się na swoistym konsensusie społecznym mającym nieustannie na uwadze dobrostan klienta, gdyż u podstaw całego procesu leży „rozpoznanie użytkowniczych potrzeb, zarówno ujawnionych jak też nieświadomych(...)”¹⁸, przy czym „aktualizacja musi być kojarzona z weryfikacją jakości”¹⁹, (...) a bibliotekarz – mediator winien być „moderatorem procesów wyboru i odbioru komunikatów. W tym profilu mieści się też funkcja doradcy oraz przewodnika po świecie komunikacyjnej oferty, a także nierzadko: kreatora efektywnych procesów odbiorczych”²⁰.

Biblioteki, jako potencjalne narzędzie demokratyzacji komunikacji publicznej, winny podejmować rozsądne mediacje zarówno w ramach społeczności, jakiej służą, jak i w stosunku do potrzeb i wyzwań bardziej rozciągniętych w przestrzeni i czasie, poczynając od tych lokalnych, poprzez regionalne, krajowe, a na globalnych skończywszy. Stąd też tak szeroka misja programowa Marguerite Yorcenar: promowanie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju samej dzielnicy, a dalej Paryża, Francji, na Europie i całym świecie skończywszy. Wydaje się, że ciekawą propozycją interioryzacji wybranych problemów jest metodologia globalności²¹, której sedno tkwi w uzmysłowieniu/komunikowaniu światowych kłopotów i wyzwań w mikroskali nawet dzielnicowej – lokalnej, czego przykładem są podane niżej działania opisywanej tutaj mediateki paryskiej.

Mediacyjny charakter pozawypożyczeniowych form działalności bibliotecznej, takich jak rozliczne programy pracy z użytkownikiem, przyjmujące najróżniejsze formy jednostkowych czy cyklicznych *eventów*, spotkań, dyskusji, happeningów są okazją do lepszego rozpoznania i zaspokojenia potrzeb środowiskowych, wzbogacenia repertuaru usługodawczego biblioteki na zasadzie jej promocji. Stanowią one również sposobność do zainicjowania swoistego partnerstwa: użytkownik – bibliotekarz mogącego wyrażać się w przyszłości, (a może okcydentalnie, nawet już i teraz), w tzw. partycypacyjnym i jawnym zarządzaniu, czyli takim, w którym gros decyzji świadomie generuje użytkownik przekonany o dobroczynnym wpływie edukacyjno-kulturowym, a nie tylko

¹⁸ Tamże, s. 72

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 73.

²¹ Na temat przenikania się obu pojęć: globalizmu i lokalności, zob.: K. Leśniak-Moczuk: *Lokalizm w perspektywie globalizacji*. „Zeszyt nr 8: Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy”. Rzeszów 2006, s. 129-136.

informacyjnym swojej biblioteki²². O takim świadomym partnerstwie, jako wyniku zindywidualizowanych procesów mediacyjnych wspomina J. Wojciechowski, zwracając uwagę na wagę komunikacji bibliotekarsko-użytkowniczej, która jest zarazem „zinstytucjonalizowaną, ale odformalizowaną [rozmową, dyskusją – dopisek IHP], w których użytkownik/klient/petent jest traktowany jako suwerenny partner”²³.

Zaprezentowany przez J. Wojciechowskiego ów mediacyjny paradygmat funkcjonowania media-/ biblioteki odnosi się do jej charakteru pośredniczącego, łączącego, scalającego i budującego jej nową jakość²⁴. W ów paradygmat wpisana jest też swoista interpretacja. Udział biblioteki w procesach interpretacyjnych, to chociażby jej subiektywny wybór komunikatów i samego rodzaju komunikacji z odbiorcą w celu upublicznienia wyselekcjonowanych treści²⁵. Uzmysłowanie sobie tych, wcale nie prostych procesów, wydaje się być podstawą do zmiany postrzegania funkcji współczesnych bibliotek i do kreowania przez samych zainteresowanych ich nowego wizerunku. Z subiektywnego punktu widzenia autorki niniejszego tekstu, do jakże cennych transpozycji J. Wojciechowskiego warto dodać, a może jedynie uwypuklić fakt, że mediacja odnosi się również do sytuacji konfliktowych, a więc jest swoistą metodą doprowadzania do zgody dwóch zwaśnionych lub mających zdecydowanie odmienne opinie stron. Jej przewaga np. nad arbitrażem, wynika z tego, że obie strony wychodzą z konfliktu bez poczucia przegranej, gdyż „bardzo ważnym elementem mediacji jest (...) takie porozumienie, które pozwala zaplanować przyszłą współpracę”²⁶. I właśnie z myślą o obrazowaniu takiej opcji zostały poniżej zaprezentowane wybrane działania Marguerite Yourcenar. W opisywanych w dalszej części tekstu akcjach i przedsięwzięciach przez nią podejmowanych, jasnym jest dla całego środowiska bibliotekarskiego związanego ze swoim miejscem pracy, że: „mediacja jest przestrzenią wymiany pomiędzy stronami, które mają trudności

²² R.Stocki, P. Prokopowicz, G. Żmuda: *Pełna partycypacja w zarządzaniu. Tajemnica sukcesu największych eksperymentów menedżerskich świata*. Warszawa 2012.

²³ J. Wojciechowski, tamże, s. 143.

²⁴ Tamże, s. 11 i nn.

²⁵ Tamże, s. 16, 17.

²⁶ B. Łączkowska-Kawachi, D. Morel: *Mediacja jako alternatywna metoda rozwiązywania konfliktów*. W: *Potrzeby informacyjne Polonii*. Red. D. Kuźmina, I. Pugacewicz. Warszawa 2010, s. 50.

we wzajemnych relacjach. Przestrzeń ta podlega odpowiedzialności mediatora, który prowadzi postępowanie w celu poprawy, przekształcenia, ponownego zdefiniowania i odnowienia owych relacji oraz jej podstaw, w miejscu, które może mieć wymiar bardziej lub mniej symboliczny”²⁷. Dla obu stron: bibliotekarzy i użytkowników/ klientów to właśnie owa przestrzeń mediateki, tak starannie zaaranżowana, jest ową wspólną płaszczyzną działań, gdzie szanse na sukces jak i ryzyko porażki są wyrównane. Działania obu stron są zupełnie dobrowolne, zmierzając do pogodzenia rozumianego przynajmniej w kategoriach tolerancji (czasem tylko jako koegzystencja), a najchętniej współpracy i wzajemnego ubogacenie kulturowego, estetycznego, informacyjnego, do budowania kapitału społecznego biblioteki w wymiarze lokalnym, wyraźnie zazębiającym się o ten szerszy – co najmniej regionalny.

PARTYCYPACYJNE FUNKCJONOWANIE MEDIATEKI MARGUERITE YOURCENER A MEDIACYJNE UWARUNKOWANIA POZAUSŁUGOWYCH FORM DZIAŁALNOŚCI

W funkcjonowanie opisywanej mediateki wbudowana jest niejako *a priori* multimedialność, począwszy od takiej a nie innej nazwy, poprzez nośniki na jakich udostępniane są zbiory, formy ich odbioru, tradycyjną i internetową komunikację biblioteki z użytkownikami, skończywszy na technicznych aspektach samych usług (elektroniczne wypożyczanie książek, katalogi online, repozytoria międzybiblioteczne ze wspomnianą Rezerwą Centralną na czele), etc. Z założenia owa multimedialność ma stanowić nowe otwarcie biblioteki, przyciągnąć jeszcze więcej nowych użytkowników, otoczyć szczególną troską stałych klientów i być na tyle przyjaźnie wprowadzana, ażeby nie przerazić, zniechęcić czy stać się barierą w kontakcie z biblioteką np. dla seniorów, którzy są od lat przywiązani i zaprzyjaźnieni z tradycyjnym modelem jej funkcjonowania. Znalezienie i utrzymanie takiej równowagi już jest sztuką samą w sobie i to sztuką nie lada jakiej mediacji, bo krzyżującej różnorodne potrzeby informacyjne

²⁷ Poniższy cytat to propozycja definicji wychowawczej mediacji, stworzona przez wyżej cytowanych autorów. Por.: Tamże, s. 52.

z koniecznością dywersyfikacji form i nośników tejże informacji. Na to wszystko nakłada się duże zróżnicowanie wiekowe docelowej grupy użytkowników i wynikająca z tego różnorodność zainteresowań.

Mając na uwadze ową wielowymiarowość potrzeb, rozumiejąc niemożność zaspokojenia aspiracji wszystkich klientów mediateki, a więc konieczność dokonywania wyborów na zasadzie mediacji, prześledźmy jej ofertę, proponowaną w dwóch cyklicznie wychodzących biuletynach, z czego jeden ma za zadanie udostępnianie bieżącej informacji, drugi, o charakterze bibliograficznym, czyni sugestie dotyczące lektury, filmu, muzyki w stosunkowo oryginalnym układzie tematycznym, wybranym i proponowanym przez bibliotekę, w konsultacji z jej najwierniejszymi czytelnikami.

Pierwszy, to ukazujący się z częstotliwością co najmniej miesięczną tzw. „Lettre d’Information”, czyli rodzaj biuletynu informującego o planowanych w najbliższym czasie przedsięwzięciach, wydarzeniach organizowanych przez mediatekę Marguerite Yourcenar, a w drugiej części prezentujący jej własne opinie, oceny odnośnie wybranych tematów, dziedzin czy wydarzeń kulturalno-oświatowych mających miejsce w Paryżu i w całej Francji, sugestie odnośnie lektury, informacje dot. możliwości jak najszerszego wykorzystania zaplecza i zasobów własnej biblioteki w rozwiązywaniu konkretnych problemów, poszukiwaniu informacji. Wydania specjalne „Lettre d’Information”, czyli numery dodatkowe, zazwyczaj poświęcone bywają wyjątkowo ważnej, ogólnonarodowej, a nawet ogólnoeuropejskiej tematyce (obchody dni dziedzictwa narodowego, święto muzyki, kina, noc muzeów etc.)²⁸. Z uwagi na różnorodność podejmowanych akcji, w celu bardziej przejrzystego, skonkretyzowanego omówienia form współpracy z realnym i potencjalnym użytkownikiem, ograniczymy się do prezentacji wydarzeń i proponowanych animacji z jednego wybranego miesiąca.

Ostatni, przedwakacyjny „Lettre d’Information”, wysyłany do użytkowników droga e-mailową, był, jak zwykle, dostępny na dobrze pozycjonowanych w Internecie stronach mediateki, jak i na kilku innych portalach miejskich Paryża, również na wspomnianych portalach

²⁸ I tak np. w 2012 r. mediateka opracowała osiemnaście biuletynów z serii „Lettre d’Information”. Poszczególne numery zob.: *Médiathèque Marguerite Yourcenar*, „Calaméo”. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://en.calameo.com/subscriptions/1359492?o=5&w=DESC&Step=18&Page=0#paginationTop>.

społecznościowych (m.in. na Facebook'u²⁹), ale i w wersji papierowej, w jej siedzibie, na miejscu. Ów czerwcowy biuletyn obrał sobie jako przewodnie hasło wszystkich przedsięwziętych akcji temat *Misterium* czyli tajemnicy i tajemniczość, a czerwiec został okrzyknięty miesiącem, w którym biblioteka stworzy szansę przyjrzenia się różnym aspektom owego zjawiska. W ramach cyklu „Specjalnego Miesiąca Tajemnicy” /*Tajemniczości (Spéciale Mois du Mystère)* zaproponowano dziesięć imprez, których wyłącznym organizatorem była omawiana mediateka. Większość z wyliczonych poniżej *eventów* wchodzi w cyklicznie, co miesiąc proponowane serie, tyle tylko, że pod innymi szyldami tematycznymi. I tak np. odbywające się w wybraną sobotę każdego miesiąca śniadanie literackie (francuska nazwa cyklu: *Un p'tit déj' littéraire*), w trakcie którego zebranych przy „małej czarnej”, czy to na poziomie -1 (tym sąsiadującym z ogrodem), czy też w samym ogrodzie, jeśli pogoda pozwala, wybrany bibliotekarz czyta starannie przez siebie przygotowane najpiękniejsze, najbardziej fascynujące i tajemnicze fragmenty tekstów literackich, traktujące, akurat w czerwcu, o misterium. Obie strony: publiczność i pracownik mediateki uczestniczą w specyficznym akcie tworzenia relacji, których płaszczyznę wyznacza temat, jego zindywidualizowane potraktowanie przez obdarzonego zaufaniem bibliotekarza, a przede wszystkim zainteresowanie odbiorcze. Luźna, niekonwencjonalna atmosfera, jest tradycyjnie już wpisana w tego rodzaju mediację literacką, tym razem na zasadzie wspólnego uczestnictwa w „literackim misterium”.

Z kolei „Smak dokumentu” to cykliczny pokaz filmów dokumentalnych, tematycznie dopasowanych do wiodących w danym momencie zainteresowań biblioteki/czytelników. Czerwcowa prezentacja nie przypadkiem miała akcenty polskie³⁰, gdyż w ramach cyklu został zaprezentowany film Ester Hohenberg, dziennikarki pracującej dla francusko-niemieckiej stacji telewizyjnej, prawnuczki Aleksandra Lamprechta, zatytułowany *Dwa życia Ewy (Deux vies d'Eva)*, z 2004 r. Film opowiada o złożonych losach matki reżyserki, o jej trudnej do zdefiniowania tożsamości niemiecko-polskiej, polsko-żydowskiej, a może niemiecko-żydowskiej, i w tym tkwiło

²⁹ Fanpage Mediateki Marguerite Yourcenar. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.facebook.com/MediathequeMargueriteYourcenar>

³⁰ W piętnastej dzielnicy Paryża stosunkowo liczną część emigracji stanowią Niemcy i Polacy.

i tkwi właśnie owo misterium – w jaki sposób dookreślić się etnicznie/narodowo czy chociażby kulturowo, jak symbolicznie nazwać swoją tożsamość, jak racjonalnie odnieść swoje tajemnicze pochodzenie do rzeczywistości historycznej. Tak ujmowana mediacyjnie identyfikacja, próba jej odnalezienia się we współczesnym świecie była też tematem kwietniowych pokazów odnoszących się do implikacji arabskich, afrykańskich i azjatyckich³¹, czemu towarzyszyły spotkania z etnopsychiatrą Tobie Nathanem, dyskusje wokół wielo-, międzykulturowości, wokół skutków intencjonalnego wyparcia tożsamościowego³².

W ramach serii spotkań z ludźmi znanymi, np. z ekranów telewizyjnych, w „tajemniczym” czerwcu zaproszenie przyjął Patrick Pesnot, francuski prezenter i realizator serii „Spotkanie z Nieznanym” (*Rendez-vous avec X*) dystrybuowanym na kanale telewizyjnym France Inter. Na spotkaniu zatytułowanym: „Wszystko, co zawsze chcieliście wiedzieć o szpiegach” (*Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur les espions*), prezenter próbował odpowiedzieć m.in. na takie pytania: jak rozpoznać szpiega, czy wszyscy tajni agenci są tak przystojni jak James Bond, jaki jest ich stereotypowy wizerunek i jak ma się do rzeczywistości. Dwugodzinne konwersatorium zaplanowane na 11 czerwca 2013 r. zgromadziło nie tylko młodzież zainteresowaną tematem, dorosłych podziwiających celebrytę do niedawna oglądanego wyłącznie na szklanym ekranie, ale i całe rodziny.

Bardzo podobną serią proponowaną przez Marguerite Yourcenar jest cykl spotkań nie tyle z gwiazdami medialnymi, ile naukowymi – specjalistami w danej dziedzinie, jak chociażby to wyżej wspomniane z etnopsychiatrą. W czerwcu Serge Tisseron, znawca duszy ludzkiej, wybitny psychoanalityk, autor bestselleru *Secrets de famille: mode d'emploi et de Tintin et les secrets de famille*, pochylił się nad sekretami rodzinnymi: jak o nich się kiedyś pisało i jak dzisiaj opisuje się je w literaturze pięknej, jakie powodują implikacje społeczne, jak są prezentowane obecnie w przekazie medialnym. Innymi słowy, w języku dla wszystkich zrozumiałym, wprowadzał słuchaczy w wybrane tajniki szeroko rozumianej biblioterapii.

Z myślą o najmłodszych, szczególnie o przedszkolakach, w ramach

³¹ W ramach wydarzeń kwietniowych pokazano filmy: Laurencje Petit-Jouvet, *J'ai rêvé d'une grande d'eau*, z 2008 r. oraz film francusko-belgijski z 2007 r. w reżyserii Pierre Linhart i Christiane Chybi-Kao, *Les inséparables*.

³² Médiathèque Marguerite Yourcenar, *Lettre d'Information*, avril 2013.

cyklu „Les Margotines”, który w wolnym tłumaczeniu można by nazwać: „Małgorzatki-pacyнки”, tuż przed wakacjami zaproponowano dzieciom różnego rodzaju gry i zabawy związane z chowaniem się i ukrywaniem, odkrywaniem prawdy, demaskowaniem prezentowanych w teatrzyku pacynkowym bohaterów książkowych ze znanych baśni, bajek, opowiadań.

Z myślą o nieco starszych (8-13 lat) wymyślono nieco bardziej zagadkową propozycję. Z afisza z odciskiem palca krzyczała prośba bibliotekarzy o pomoc, o udział we wszczętym właśnie przez mediatekę śledztwie: *A toi de mener l'enquête!* (*poprowadź sam śledztwo!*). Informacja szczegółowa brzmiała następująco: z jednej z gablot Marguerite Yourcenar, rozbijając szklaną witrynę, wykradzono wyjątkowo cenne dzieło Krzysztofa Kolumba, w którym wskazał, gdzie poszukiwać największego skarbu świata. Złodzieje pozostawili po sobie wiele śladów zarówno w samej bibliotece, jak i w jej okolicy, po których można by ich zidentyfikować, złapać i odzyskać księgę. Prośba o pomoc w ujęciu sprawcy, to prośba o czynne uczestnictwo w śledztwie, które rozpoczęte w środę, 5 czerwca o godz. 15, w dwie godziny później, dzięki zaangażowaniu dzieci uważnie czytających, odkrywających kolejne tropy, zakończyło się sukcesem.

Na nieco innych zasadach (bierne uczestnictwo) została też zorganizowana sjesta wokół literatury grozy (*Les siestes littéraires noires*), na której dla zagłębionych w fotelach miłośników tzw. czarnej powieści (przeważnie nastolatków) czytano najbardziej dramatyczne, a zarazem przerażające fragmenty wybranych utworów, w celu zaprezentowania, w jaki sposób można kreować nastrój.

I ostatnia z czerwcowych, ale i cyklicznych imprez: „Performens wokół dziwnej «skrzynki miejskiej»” (*Performance autour d'une étrange „boîte urbaine”*). Tym razem biblioteka zachęcała do wrzucania, do świetnie znanej przez jej stałych bywalców „miejskiej skrzynki”, swoich koszmarów i marzeń dotyczących miasta, piętnastej dzielnicy i innych tajemniczych miejsc, poproszono o spisanie, bądź wymyślenie relacji – wspomnień, scenariuszy dotyczących najbardziej dziwnych miejskich przygód. Na podstawie tych najciekawszych grupa aktorów, na co dzień występujących w teatrach „Piętnastki”, skupionych wokół organizacji „Centre des Arts de la Scène” odgrywała w dniach 19, 22, 26 i 29 czerwca, zawsze w godz. między 15 a 16,30 *performance*, przedstawienie w formie pantomimy, dla której scenariusz napisali, jak zwykle, użytkownicy „skrzynki miejskiej”, czyli bywalcy biblioteki.

Wśród wyżej opisanych stałych comiesięcznych imprez, akurat w czerwcu zabrakło jednej, zatytułowanej: „Godzina z Muzyką” (*l’Heure Musicale*). W kwietniu bohaterami cyklu były utwory muzyczne towarzyszące włoskim produkcjom wielkiego ekranu, natomiast w maju słuchano i dyskutowano na temat muzyki dedykowanej tematowi – *Szczęście* (*Bonheur*), gdyż właśnie w maju – miesiącu zakochanych, owym *leitmotivem* wszystkich bibliotecznycy *eventów*, był temat miłości, radości i szczęścia, które miała symbolizować tradycyjnie w całej Francji konwalia, wręczana najbliższym 1 maja³³.

Z kolei należy podkreślić, że poza owymi stałymi cyklami, są też organizowane różne dodatkowe imprezy okolicznościowe, o charakterze jednorazowym. Pomijając wyliczanie tych wszystkich odbywających się w czerwcu, warto zwrócić np. uwagę na centralny udział mediateki w organizowaniu święta piętnastej dzielnicy. Minione miało miejsce 15 czerwca w sobotę, wokół centralnego skweru Neckera, i jemu to mediateka zdedykowała, odrębny program spotkań, gier i zabaw³⁴, w celu wspierania dzielnicowej solidarności, budowania lokalnej jedności.

Wychodzenie biblioteki naprzeciw potrzebom mieszkańców całej dzielnicy, na zasadzie docelowego podejścia mediacyjnego, czyli takiego, gdzie wybór odbiorcy i interesującej tematyki odbywa się na zasadzie wrażliwości mediateki i jej pracowników na sygnały, prośby, trendy dochodzące z zewnątrz, wymaga od nich niebywałych umiejętności, wrażliwej obserwacji społecznej, empatycznego rozumienia rzeczywistości, głębokiej świadomości partycypacyjnego budowania kultury na zasadzie współodpowiedzialności za nie zawsze zakończone sukcesem przedsięwzięcia. W tak rozumianą mediację, która ma charakter bardziej kreatywny niż naprawczy, aczkolwiek skoro jej stałym elementem jest np. wyrównywanie szans czy demokratyzacja dostępu do wiedzy, pokonywanie barier komunikacyjnych – nie można zupełnie wykreślić z niej owego naprawczego działania, w które tradycyjna biblioteka, jak i jej uatrakcyjniona wersja – mediateka, wpisują się doskonale. Tym bardziej, że w odróżnieniu od innych instytucji kulturalnych czy edukacyjnych mają one przewagę wynikającą z głęboko zakorzenionej filozofii wolności wyboru, w ramach

³³ Médiathèque Marguerit Yourcenar, *Lettre d’Information*, mai 2013.

³⁴ *Fête de quartier*, „Que faire à Paris?”. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://quefaire.paris.fr/fiche/56383_fete_de_quartier.

której użytkownik biblioteki sam decyduje o czasie, miejscu i celowości przyjscia do niej, o wyborze literatury, muzyki, lektury, o formach komunikacji, dalszej transmisji swoich potrzeb oczekiwania, bądź o zupełnej alienacji. Ta wolność wyboru wydaje się być jednym z najistotniejszych atutów instytucji zwanej biblioteką, mediateką czy ludoteką publiczną. Tutaj, w odróżnieniu od biura, pracy, szkoły, nikt do niczego nie zmusza, nie nakazuje pracy od ... do określonej godziny, nie stawia wymagań typu: zrobić, pracować, nauczyć się, odrobić, nie zmusza i nie ocenia. Tak jak w szkołach narzucona lektura jest czytana z obowiązku, w celach edukacyjnych, tak jej wybór poza szkołą, w miejskiej bibliotece podlega zupełnie innym zasadom, jest wolny od jakiegokolwiek przymusu, wpisując się w rodzaj przyjemności, dowolnej i nieoceniającej rozrywki, mimowolnej lub świadomej nauki³⁵. Poszanowanie niezależności wyborów każdego użytkownika staje się najwyższą wartością. Mediacyjny charakter biblioteki musi być absolutnie budowany na owej filozofii wolnego wyboru, co doskonale zrozumiało francuskie środowisko bibliotek publicznych strzegące nie tylko swojej nowej metodologii pracy ze zróżnicowanym użytkownikiem, ale i autonomii swojej instytucji. I być może właśnie w tym tkwi sukces publicznego bibliotekarstwa francuskiego³⁶, że broni się ono przed byciem postrzegane jako np. kontynuator procesu dydaktycznego szkoły ciągle poszukując i chyba z sukcesem odnajdując swe posłannictwo w niezależności i mediacji, odkrywając przy okazji coraz to bardziej interesujące wspólne przestrzenie do wymiany, komunikacji i lepszej transmisji kultury.

³⁵ O bibliotece, jako o miejscu bardziej przyjaznym niż szkoła, zob.: sprawozdanie I. H. Pugacewicz: *Literatura dziecięca i młodzieżowa: stan badań, kształcenie, perspektywy rozwoju. Międzynarodowa Konferencja Naukowa (Paryż, 22 czerwca 2011r.)*. Warszawa 2011, „Przegląd Biblioteczny”, R. 79, z. 4, s. 527-528.

³⁶ Dane opublikowane za cały 2012 r. wskazują w stosunku do roku minionego – 2011 – wzrost wypożyczeń we wszystkich bibliotekach publicznych Paryża o 6,4 %, w bibliotekach publicznych wyspecjalizowanych w określonej tematyce o 10,7 %, w bibliotece tzw. Rezerwy Centralnej aż o 26,2%. Jeśli idzie o podział wiekowy na dwie grupy: młodzież (do 21 roku życia) i dorosłych, w grupie tych pierwszych ów wzrost, w stosunku do 2011 r., wyniósł 8,3%, a w grupie starszych – 4%. Więcej zob.: *Statistiques des prêts dans les bibliothèques de la ville de Paris*. „Parisdata” 14.02.2013. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://opendata.paris.fr/opendata/jsp/site/Portal.jsp?document_id=55&portlet_id=125.

ZAKOŃCZENIE

Wydaje się, że ów francuski przykład, stanowi ciekawy przyczynek do zgłębienia samego zjawiska, rzadko sygnalizowanego w polskiej literaturze, jakim jest metoda mediacji i wynikające z niej kompetencje nieodzowne do pracy w zmieniającej się *epoce ponowoczesności*. Przekonanie, że kształtowanie kompetencji mediacyjnych samych bibliotekarzy jako poważnej i ciekawej szansy, a nawet konieczności wpływającej na korzystne zmiany w świecie bibliotecznym, niewątpliwie zostało zauważone i docenione w opisywanym środowisku paryskich/francuskich księżnic.

Niesłuchanie ważny jest też aspekt partycypacyjny – czynnego, ale nieprzymuszonego uczestnictwa użytkowników/czytelników w kreowaniu wizerunku, w tematycznym gromadzeniu zbiorów, w wymyślaniu i współorganizowaniu programów i akcji bibliotecznycych na zasadzie angażowania jak najszerzego gremium: lokalnego, dzielnicowego, paryskiego. Wynika to w dużej mierze z francuskiej tradycji kultywowania owej *civilité*. Warto jednak pamiętać, że sama tradycja w społeczeństwie tak wielokulturowym, jak francuskie, wszystkiego nie załatwi. Postawy prospołeczne kształtują się w działaniu i zaangażowaniu, które jest najlepszą szkołą obywatelskości, i naprzeciw której, w pierwszym rzędzie winna wychodzić właśnie biblioteka, po to również, aby integrować. Wszak partycypacja, uczestnictwo są jedną z najważniejszych potrzeb człowieka. Należy więc tylko wiedzieć, jak to wykorzystać.

Jak zasygnalizowałam wyżej, popularność wszelkiego typu bibliotek, mediatek, ludotek, mierzona częstotliwością zapisów i częstotliwością wypożyczeń, z roku na rok wzrasta. W zmodernizowanych, prężnie działających tego typu instytucjach dysydenci, na wszystkich szczeblach władzy, dostrzegają istotny potencjał kulturotwórczy i edukacyjny, nie tyle zastępujący, ile uzupełniający socjalizację rodzinną, etnośrodowiskową, szkolną. Wierząc, że mądra „misyjna” działalność bibliotek jest jednym z najskuteczniejszych elementów kształtujących obywatelskie postawy proekologiczne, prozdrowotne, akceptujące różność i różnorodność, nie szczędzą pieniędzy na tak pomyślaną długofalową politykę kulturową. Dwie nowe biblioteki paryskie: Vaclava Havla i Jaqueline de Romilly³⁷,

³⁷ Więcej na temat misji i programów obu bibliotek zob. na ich Facebookach: [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.facebook.com/BibliothequeVaclavHavel> oraz <https://www.facebook.com/bibliotheque.porte.montmartre>.

otwarte tuż przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego 2013/14 w nieco peryferyjnej, osiemnastej dzielnicy Paryża są tego najlepszym przykładem, a nadzieje w nich pokładane nie różnią się niczym od tych, przynajmniej już częściowo zrealizowanych, przez opisaną wyżej Mediatekę Marguerite Yourcenar.

BIBLIOGRAFIA

- Bodeur-Crémieux, Clément (2008). Heurs et malheurs d'un maître d'ouvrage. Le «Programme d'investissements pour Paris», arrêté par la municipalité en 2003, retient plusieurs projets d'extension ou de création de bibliothèques. *Bulletin des Bibliothèques de France*, no. 4, p. 19-24. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bbf.enssib.fr>.
- Chiarotto, Annie (1991): Les ludothèques. *Bulletin des bibliothèques de France*, no. 6, p. 608-609. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bbf.enssib.fr>.
- Deux nouvelles bibliothèques. *En Vue. Le magazine des bibliothèques de la ville de Paris*, 2013, no. 62, p. 6-7.
- Facebook de bibliothèque Marguerite Yourcenar. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.facebook.com/BibliothequeMargueriteYourcenar>.
- Facebook de bibliothèque Porte Montmartre. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.facebook.com/bibliotheque.porte.montmartre>.
- Facebook de bibliothèque Vaclav Havel. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.facebook.com/BibliothequeVaclavHavel>.
- Fête de quartier. *Que faire à Paris?* [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://quefaire.paris.fr/fiche/56383_fete_de_quartier.
- Garion-Roche, Marie-Françoise (2007). La médiathèque Marguerite Yourcenar. *Bulletin des bibliothèques de France*, no1, p. 84-85. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bbf.enssib.fr>.
- Guy, Fabienne (1991). Les réserves dans les bibliothèques françaises. *Bulletin des bibliothèques de France*, no. 1, p. 14-24. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bbf.enssib.fr>.
- Jaki, Andrzej (2000). *Wycena przedsiębiorstwa. Pomiar i wycena wartości*. Kraków: Zakamycze.
- La bibliothèque Vaugirard va fermer. *Le Parisien*, 6 lipca 2007 r. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.leparisien.fr/paris/ils-etaient-tous-la-pour-francesco-rosi-la-bibliotheque-vaugirard-va-fermer-parc-des-batignolles-querelle-autour-d-un-nom-les-artistes-refusent-de-quitter-la-generale-06-07-2007-2008182228.php>.

- Leśniak-Moczuk, Krystyna (2006). Lokalizm w perspektywie globalizacji. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, z. 8, s. 129-136.
- Lettre d'Information*. Médiathèque Marguerite Yourcenar. *Calaméo*. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://en.calameo.com/subscription-s/1359492?o=5&w=DESC&Step=18&Page=0#paginationTop>.
- Łączkowska-Kawachi Barbara; Morel, Dominique (2010). Mediacja jako alternatywna metoda rozwiązywania konfliktów. W: *Potrzeby informacyjne Polonii*. Red. Kuźmina, Dariusz; Pugacewicz, Iwona. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Médiathèque Marguerite Yourcenar (2013). *Lettre d'Information*, avril 2013.
- Médiathèque Marguerite Yourcenar (2013). *Lettre d'Information*, mai 2013.
- Médiathèque Marguerite Duras. Paris. *Bibliothèques dans la cité*. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bibliothequesdanslacite.org/content/m%C3%A9diath%C3%A8que-marguerite-duras-paris>.
- Médiathèque Marguerite Yourcenar – 2/2. *Paris 15*, 19.02.2008. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.paris15.fr/2008/02/culture-mdiathque-marguerite-yourcenar_19.php.
- Paris Bibliothèques*. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.paris-bibliotheques.org/>.
- Pugacewicz, Iwona H. (2011). „Literatura dziecięca i młodzieżowa: stan badań, kształcenie, perspektywy rozwoju”. Międzynarodowa Konferencja Naukowa (Paryż, 22 czerwca 2011 r.). *Przegląd Biblioteczny*, z.4, s. 527-528.
- Pugacewicz Iwona H. (2012). Francuskie bibliotekarstwo publiczne: historia, organizacja, perspektywy. W: *Biblioteka i informacja w aktywizacji regionalnej*. Grabowska, Dorota; Zybort, Elżbieta B., red. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Statistiques des prêts dans les bibliothèques de la ville de Paris. *Parisdata*, 14.02.2013. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://opendata.paris.fr/opendata/jsp/site/Portal.jsp?document_id=55&portlet_id=125.
- Stocki, Ryszard; Prokopowicz, Piotr; Żmuda, Grzegorz (2008). *Pełna partycypacja w zarządzaniu. Tajemnica sukcesu największych eksperymentów menedżerskich świata*. Kraków-Warszawa : Wolters Kluwer.
- Wojciechowski, Jacek (2010). *Biblioteka w komunikacji publicznej*. Warszawa: Wydaw. SBP.

Agata WALCZAK-NIEWIADOMSKA

Katedra Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej
Uniwersytet Łódzki

UDZIAŁ BIBLIOTEKI PUBLICZNEJ W EDUKACJI MEDIALNEJ OBYWATELI

ABSTRAKT. W czasach gwałtownego postępu technologicznego problemem coraz częściej staje się nie kwestia dostępu do najnowszych urządzeń, ale edukacja użytkowników skoncentrowana na odpowiednim przygotowaniu ich do właściwego odbioru multimedialnych treści. W wielu krajach toczy się aktualnie dyskusja na temat metod prowadzenia edukacji medialnej w szkołach. Jednocześnie podkreśla się rolę, jaką w tym procesie może odgrywać biblioteka publiczna, zwłaszcza w kontekście wszystkich grup ich czytelników (od niemowląt po seniorów). W niniejszym artykule przedstawiono przykłady projektów realizowanych przez biblioteki publiczne na świecie w zakresie edukacji medialnej.

Rozwój technologii umożliwiającej odbiór komunikatów medialnych, a także znaczne zwiększenie dostępu do różnego rodzaju urządzeń, sprawiły, że w domach na całym świecie zagościły komputery, tablety, konsole do gry, smartfony itp. Rozbudowana infrastruktura sieciowa i najnowszej generacji sprzęt w coraz większym stopniu ułatwiają przekazywanie wiedzy w procesach edukacyjnych na każdym szczeblu. Paradoksalnie jednak, szybki rozwój technologii oraz powiększająca się grupa obywateli zdolnych do kupna taniejących urządzeń przyczyniły się do wyodrębnienia nowych problemów badawczych, koncentrujących się m.in. na uzależnieniu od Internetu i gier komputerowych, bądź też powstania grupy osób wykluczonych cyfrowo, nie nadążających za szybkim tempem zmian. Wraz z szybkim przyrostem najmłodszych użytkowników sieci pojawiła się

kwestia odpowiedniego przygotowania ich do bezpiecznego poruszania się w Internecie oraz odpowiedzialnego wykorzystania jego zasobów.

Edukacja medialna (ang. *media literacy*) jako pojęcie funkcjonuje od lat 60. XX wieku; dziś, po kilku dekadach przemian technologicznych i precyzowania obszaru zainteresowań, zagadnienie to definiuje się zwykle jako „zdolność do kompetentnej komunikacji we wszystkich formach przekazu, drukowanych i elektronicznych, przejawiająca się w świadomym korzystaniu, rozumieniu, analizie i krytycznej ocenie przekazów słownych, wizualnych i dźwiękowych”¹. Obecnie dużą rolę w praktycznych aspektach edukacji medialnej nadaje się kształtowaniu umiejętności świadomego i krytycznego odbioru komunikatów medialnych, a także selektywnego korzystania ze środków masowego przekazu.

Do międzynarodowej nomenklatury weszło określenie identyfikujące osoby, które od urodzenia wystawione były na działanie technologii i mediów – „digital natives”². Pole zainteresowań badaczy mediów poszerza się już powoli o dzieci, które zanim sięgną po książkę lub czasopismo drukowane, wcześniej poznają sposób funkcjonowania ekranu dotykowego, np. w tabletach. Na ten temat mówił m.in. prof. Reijo Kupiainen na jednej z konferencji poświęconych mediom w życiu dziecka, podając sugestywny przykład na filmie dostępnym w serwisie YouTube³. Pokolenie dzisiejszych 30, 40-latków i starszych nieustannie zadziwiane jest przez umiejętności maleńkich dzieci, sprawiających wrażenie, jakby narodziły się z wiedzą na temat funkcjonowania smartfonów, tabletów i podobnych urządzeń. Zasoby mediów społecznościowych obfitują w filmiki, których bohaterami są dzieci roczne lub dwuletnie, z niezwykłą łatwością obsługujące iPady. Ze zrozumiałych względów rodzi to pytania o powody, dla których rodzice ułatwiają swoim raczkującym często dzieciom dostęp do tego typu urządzeń, będąc

¹ *Edukacja medialna*. W: *Wikipedia: wolna encyklopedia*. [online], [dostęp: 15.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja_medialna.

² Termin po raz pierwszy został użyty przez Marca Prensky’ego w pracy *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001 vol. 9, issue 5, pp. 1-6.

³ R. Kupiainen: *Digital literacies and the myth of digital natives* (My Media Playground: 2nd biannual seminar on media education in childhood, 14-15 luty 2013, Tampere). [prezentacja online], [dostęp: 15.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.slideshare.net/Media-kasvatusseura/>. Film, podany przez niego jako przykład przedstawia roczną dziewczynkę korzystającą sprawniej z tableta niż z drukowanej wersji czasopisma. [online], [dostęp: 15.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.youtube.com/watch?v=aXV-yaFmQNk>.

jednocześnie informowanymi przez instytucje badawcze o szkodliwości zbyt dużego wpływu np. telewizji na rozwój psychiczny i fizyczny małoletnich⁴.

Tematy, które według wielu specjalistów wymagają największego zainteresowania, biorąc pod uwagę grupy użytkowników mediów wystawione w wyraźny sposób na oddziaływanie mediów (dzieci i młodzież), to udostępnianie i pobieranie plików przy wykorzystaniu Internetu, cyberprzemoc, netykietyka, szkodliwe treści w sieci oraz nadużywanie Internetu.

Szczególnie aktualnym elementem badań jest udział rodziny w przekazywaniu pozytywnych wzorców i wiedzy na temat mediów, zwłaszcza biorąc pod uwagę problemy wynikające z trudności w badaniu środowisk pozostających poza obszarem sformalizowanym, czyli np. w szkole. Eksperti zgodnie przyznają, iż czas, jaki dzieci poświęcają kontaktowi z mediami, zwłaszcza w czasie wolnym od szkoły, jest niepokojąco duży. Zwraca się też uwagę na niedostateczny poziom wiedzy opiekunów/rodziców w zakresie korzystania z mediów w domu. Takie wnioski płyną m.in. z wyników projektu prowadzonego przez prof. Jackie Marsh we współpracy z innymi naukowcami na Uniwersytecie w Sheffield (Wielka Brytania) – „Family Digital Literacy Practices”, którego celem była charakterystyka procesu poznawczego w zakresie korzystania z mediów w domu przez małe dzieci (2-4 lat), ale też relacji, jakie zachodzą w tym procesie między dzieckiem i innymi członkami rodziny⁵. Sondaż TNS OBOP wykonany w 2010 r. na temat edukacji medialnej w Polsce wykazał, iż 73% respondentów optuje za wprowadzeniem obowiązku nauczania w tym zakresie w szkołach, a 52% uznało, że obowiązek przekazywania wiedzy powinien spoczywać również na rodzinie⁶. W Wielkiej Brytanii i innych krajach Europy badania

⁴ Według badań przeprowadzonych w okresie styczeń-kwiecień 2011 r. przez TNS OBOP w Polsce dzieci w wieku 4-15 lat dziennie spędzają przed telewizorem dwie i pół godziny dziennie, a w soboty ponad trzy. K. Fryc: *Telewizor pilnuje dzieci*. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://wyborcza.pl/1,76842,9681722,Telewizor_pilnuje_dzieci.html.

⁵ J. Marsh, P. Hannon, M. Mitchell, L. Ritchie: *Family Digital Literacy* (Real Project Conference, 24th May 2011, Sheffield). [prezentacja online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://fr.slideshare.net/REAL-project/family-digital-literacy-professor-jackie-marsh>.

⁶ E. Lenczewska: *Analiza wyników badań OBOP na temat edukacji medialnej* (VII Forum Edukacji Medialnej, KRRiT, Polskie Radio 4.03.2010); P. Drzewiecki: *Badanie OBOP: za edukację medialną powinna odpowiadać szkoła*. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://presscfe.eu/archives/52>.

wskazują na wielką popularność mediów społecznościowych wśród dzieci i młodzieży (YouTube, Facebook, Virtual Worlds, Club Penguin Disneya, Moshi Monsters), a także ogromny wzrost zainteresowania aplikacjami na smartfony (np. Augmented Reality App⁷, Disney Dream Play App)⁸.

Konieczność podejmowania intensywnych działań wynika również z faktu, że dzisiejsi rodzice w większości pozbawieni byli elementów edukacji pod kątem wykorzystania mediów. Jest to jednym z powodów niefrasobliwości (delikatnie ujmując), jaką wykazują się niekiedy użytkownicy portali społecznościowych publikując bez zastanowienia zdjęcia swoich małoletnich dzieci. Skala problemu zainspirowała Fundację Dzieci Niczyje do rozpoczęcia kampanii społecznej „Pomyśl, zanim wrzucisz” propagującej poszerzenie świadomości opiekunów i zwrócenie ich uwagi na utratę kontroli nad fotografiami po zamieszczeniu w Internecie⁹.

Według raportu „Zero to Eight: Children’s Media Use in America” wykonanego w 2011 r. przez Common Sense Media, amerykańską organizację non profit zajmującą się badaniem wpływu mediów na społeczeństwo, 1/3 dzieci w wieku młodszym niż 2 lata posiada w swoim pokoju telewizor. Wyniki są alarmujące, zwłaszcza w obszarze procentowym regularnego dostępu dzieci w wieku 0-8 do mediów typu telewizja, DVD i aplikacje na smartfony¹⁰.

Od dłuższego czasu kwestię edukacji w zakresie mediów dostrzega Unia Europejska; jednym z przejawów prac jest raport opracowany we współpracy m.in. z Organizacją Narodów Zjednoczonych i UNESCO pt. *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*, w którym przedstawione zostały zagadnienia „media

⁷ Technologia rozszerzonej rzeczywistości, łącząca świat rzeczywisty z komputerowym, np. Google Glass Project lub też mobilna aplikacja „Warszawa’44 – Śladami Powstania Warszawskiego przez komórkę”.

⁸ J. Marsh, *Young Children’s Literacy Practices in a Virtual World: Establishing an Online Interaction Order*, „Reading Research Quarterly” 2011, vol. 46, issue 2, pp. 101-118; J. Marsh, *Purposes for literacy in children’s use of the online virtual world ‘Club Penguin’*, „Journal of Research in Reading” 2012. Article first published online: 11 June 2012. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2012.01530.x.

⁹ Fundacja Dzieci Niczyje. Kampania „Pomyśl, zanim wrzucisz”. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://zanimwrzucisz.fdn.pl/>.

¹⁰ *Zero to Eight: Children’s Media Use in America, a Common Sense Media Research Study*, Fall 2011. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/zerotoeightfinal2011.pdf>.

literacy” z punktu widzenia różnych krajów (m.in. Argentyna, Ghana, Kanada, Korea Południowa, Turcja, Wielka Brytania)¹¹. Materiały powstałe w wyniku badań i podejmowanych przez Komisję Europejską inicjatyw dostępne są na portalu „Media Literacy”¹², gdzie możemy także przejrzeć artykuły omawiające politykę w sprawie edukacji medialnej w niektórych państwach (zakładka Media Literacy Worldwide – niestety podaje ona ograniczony zasób wiedzy, informacje pochodzą jedynie z 11 krajów i są fragmentaryczne).

Potrzebę edukacji medialnej społeczeństwa potwierdzają też badania prowadzone na ogólnokrajową skalę w państwach skandynawskich. Ich wyniki, porównując poszczególne kraje, nie różnią się znacznie, biorąc pod uwagę badane grupy dzieci, młodzieży oraz ich rodzin w Finlandii, Szwecji, Norwegii i Danii. Wskazują m.in. na powiększającą się grupę wiekową 9-18 korzystającą z Internetu, w tym wzrost procentowy grupy tzw. ciężkich użytkowników (ang. *heavy users* – osób nadużywających Internetu), przekonanie rodziców o wystarczającej wiedzy na temat bezpieczeństwa w korzystaniu z mediów, a także coraz większy dostęp dzieci do najnowszych urządzeń typu smartfon i tablet¹³.

Osobnego omówienia wymaga działalność ogólnoeuropejskiej sieci Insafe, współfinansowanej przez Unię Europejską. Głównymi zadaniami 30 krajowych centrów Safer Internet (kraje UE oraz Islandia, Norwegia i Rosja), współtworzących sieć jest realizacja kampanii edukacyjnych skierowanych na podnoszenie świadomości w zakresie bezpieczeństwa

¹¹ Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges, New York: the United Nations – Alliance of Civilisations, 2009. [online], [dostęp: 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/mapping_media_education.pdf.

¹² European Commission. Media Programme. [online], [dostęp: 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/mapping_media_education.pdf.

¹³ U. Dalquist: *Kids & media 2012-21013: unfinished business*; S. Lindbøl, *Children and Youth – Experienced Users at Risk? (My Media Playground: 2nd biannual seminar on media education in childhood, 14-15 luty 2013, Tampere)*. [prezentacje online], [dostęp: 24.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://en.mediakasvatus.fi/ajankohtaista/uutiset/mmp2013-information-presentations-and-pictures-my-media-playground-seminar>; S. Pääjärvi, H. Happonen & L. Pekkala, *Lapsiperheiden mediakysely 2012: 0-12 – vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kotien mediakasvatus huoltajien kuvaamina*, Helsinki 2013. [online], [dostęp: 24.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.meku.fi/images/meku123.pdf>.

w Internecie i urządzeniach mobilnych (z naciskiem na dzieci i młodzież), a także prowadzenie telefonu zaufania. Portal Insafe oferuje różnorodne materiały opracowane specjalnie pod kątem edukacji medialnej dzieci, rodziców i nauczycieli, dostępne są również w wersji drukowanej¹⁴. Centra narodowe koordynują akcje organizowane w każdym z krajów, jedną z nich jest obchodzony każdego roku w lutym Dzień Bezpiecznego Internetu.

Zagadnienie kompetencji informacyjnych i medialnych w odniesieniu do dzieci, młodzieży i osób dorosłych jest obecne w większym stopniu w Polsce od kilkunastu ostatnich lat. Na stronie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji możemy przeczytać, że „edukacją medialną w Polsce zajmują się głównie organizacje pozarządowe”¹⁵, niemniej zauważalne już są efekty włączania się w dyskusję organizacji rządowych, czego przykładem jest chociażby powstanie portalu „Drogowskaz Medialny” funkcjonującego w strukturze serwisu KRRiT. Od kilku lat widoczne są działania zmierzające ku poszerzaniu świadomości i wiedzy obywateli w zakresie mediów, inicjowane zwłaszcza przez fundacje i stowarzyszenia pozarządowe. Przykładem jest Fundacja Nowe Media, prowadząca od 5 lat szkolenia i warsztaty w zakresie edukacji medialnej na terenie Polski, Białorusi, Ukrainie i Litwie¹⁶. Do najbardziej rozpoznawalnych akcji fundacji należą serwis internetowy Młodzieżowej Akcji Multimedialnej (MAM), konkursy wiedzy o mediach Forum Pismaków i Olimpiada Medialna. Tworzy ona też projekty dedykowane bibliotekom publicznym, mające na celu otwieranie placówek i pracujących w nich bibliotekarzy na edukację medialną (MAM 2013 w bibliotece).

W ostatnim roku ciekawie prezentowały się też wyniki projektu „Dzieci sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych”¹⁷ prowadzonego przez Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku przy udziale funduszy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Dzięki zręcznie poprowadzonej akcji promocyjnej prezentującej rezultaty badań zespołu złożonego ze specjalistów

¹⁴ Insafe. [online], [dostęp: 24.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.saferinternet.org/>.

¹⁵ Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji. Drogowskaz medialny. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.krrit.gov.pl/drogowskaz-medialny/prowadzacy-em/>.

¹⁶ Fundacja Nowe Media. [online], [dostęp: 16.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.fundacjanowemedia.org/>.

¹⁷ Dzieci sieci. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.dzieci-sieci.pl/>.

z różnych ośrodków w Polsce, problemy najmłodszego pokolenia (w wieku 9-13 lat) zostały odpowiednio nagłośnione w mediach ogólnopolskich, rozwijając na tej bazie dyskusję nad stanem wiedzy i umiejętności dzieci.

Równie ważna dla podnoszenia świadomości problemów wynikających z korzystania z mediów wśród Polaków jest działalność Fundacji Dzieci Niczyje, istniejącej od 1991 r., koncentrująca się na zapewnianiu pomocy psychologicznej, medycznej i prawnej rodzicom i opiekunom krzywdzonych dzieci¹⁸. Jednym z obserwowanych rezultatów działań Fundacji w zakresie edukacji medialnej jest prowadzony we współpracy z Fundacją Orange w ramach programu Komisji Europejskiej Safer Internet portal Necio.pl, skierowany do dzieci w wieku 4-6 lat¹⁹. Strona, opracowana z dużą dbałością o szatę graficzną i funkcjonalność, zawiera materiały edukacyjne gotowe do wykorzystania przez nauczycieli w przedszkolu lub szkole i rodziców do zajęć na temat bezpiecznego korzystania z Internetu. Celem projektu jest wsparcie opiekunów dzieci będących w wieku wkraczania w środowisko sieciowe poprzez udostępnienie im gotowych scenariuszy lekcji, materiałów multimedialnych, poradników i innych ciekawych elementów, pomocnych np. w zabawie (gry, piosenki, wiersze). Nie umniejszając wysiłków twórców serwisu, nawet świetne pomysły wymagają odpowiedniej oprawy promocyjnej, żeby odnieść sukces, a tego na razie stronie brakuje. Dowodem pośrednim na taki stan rzeczy są wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę i doktorantkę UŁ Ewelinę Makowską na przełomie 2012/2013 na temat roli rodziny w edukacji medialnej przedszkolaków w Polsce na przykładzie Łodzi²⁰. Na ich podstawie można było stwierdzić, iż jedynie nieco ponad 11% badanych rodziców знаło wspomniany serwis, przy czym zauważalny był brak pośrednictwa przedszkola w przekazywaniu wiedzy na temat podobnych projektów.

Wszystkie wymienione wyżej zagadnienia, problemy badawcze i obserwacje złożyły się na aktywizację różnych instytucji sprawczych, dostrzegając intensywną potrzebę wprowadzenia wiedzy z zakresu mediów do

¹⁸ Fundacja Dzieci Niczyje. [online], [dostęp: 24.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.fdn.pl/>.

¹⁹ Necio. Zabawa w Internet. [online], [dostęp: 17.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.necio.pl/>.

²⁰ Wyniki prezentowane były na konferencji „My Media Playground: 2nd biannual seminar on media education in childhood”, 14-15 lutego 2013, Tampere. Grupą docelową badań byli rodzice dzieci uczęszczających do 9 przedszkoli na terenie Łodzi.

programów edukacji formalnej. Do niedawna wiadomości przekazywane były uczniom w ramach ścieżek medialno-czytelniczych realizowanych we współpracy nauczycieli z biblioteką szkolną. Obecnie jednak w Polsce toczy się dyskusja na temat reorganizacji treści medialnych w szkolnym programie nauczania. W celu wsparcia metodycznego i rozwijania kreatywności nauczycieli powstają projekty obudowane bogatym materiałem dydaktycznym i obowiązkową wersją elektroniczną w postaci strony WWW. Jako przykład można podać projekt „Cyfrowa Przyszłość” Fundacji Nowoczesna Polska, którego celem jest zapewnienie instytucjom (szkoły, domy kultury, biblioteki) odpowiednich i fachowo opracowanych pomocy dydaktycznych w zakresie edukacji medialnej i informacyjnej, jak też i przygotowania metodologicznego²¹. W Wielkiej Brytanii podobną rolę odgrywa portal Digital Futures in Teacher Education (DeFT) powstały w ramach projektu realizowanego dzięki inicjatywie m.in. UK Open Educational Resources w latach 2011-2012²². Stanowi on kompendium wiedzy o mediach w życiu ucznia, proponując starannie dobrane źródła omawiające podstawy kompetencji medialnych oraz podające gotowe rozwiązania.

Dostrzegając wysiłki badaczy oraz zapotrzebowanie społeczeństwa na zgłębianie zagadnień mediów w życiu obywateli, w ofercie wielu szkół wyższych pojawiły się zajęcia i kierunki koncentrujące się na kształceniu specjalistów od edukacji medialnej destynowanych do pracy w różnych ośrodkach edukacyjnych i kulturalnych. Ścieżki te oferowane są często jako odrębne programy (Finlandia, University of Lapland, studia magisterskie – „Media Education”²³), lub moduły wchodzące w skład większej oferty edukacyjnej (np. moduł nauczania dostępny w ramach studiów magisterskich na Uniwersytecie w Tampere – „Media Literacies and Education”). W bibliotekoznawstwie amerykańskim i kanadyjskim

²¹ Cyfrowa Przyszłość: edukacja medialna i informacyjna. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.cyfrowaprzyszlosc.pl/>. Materiały dydaktyczne (scenariusze lekcji, ćwiczenia) udostępniane są poprzez osobny portal: Edukacja medialna. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://edukacjamedialna.edu.pl/>.

²² Digital Futures in Teacher Education. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.digitalfutures.org/>.

²³ University of Lapland. MA in Media Education. [online], [dostęp: 16.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Centre-for-Media-Pedagogy/Studying/MA-in-Media-Education>.

obserwuje się jednocześnie trend dążący do kształcenia specjalistów w zakresie bibliotekarstwa połączonego z technologiami medialnymi z naciskiem na ich edukacyjny aspekt (Stany Zjednoczone, University of Wisconsin-Eau Claire, Department of Education Studies, „Library Science & Media Education Programme”²⁴). Kierunek ten widać zwłaszcza w edukacji bibliotekarzy szkolnych, skupiającej się na rozwijaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych do nawiązywania współpracy z uczniami, nauczycielami i administratorami szkół. Specjaliści medialni w bibliotece szkolnej (ang. *school library media specialists*) mają za zadanie objaśniać procesy technologiczne i informatyczne uczniom, ale też wspomagać rozwój ich umiejętności wyszukiwawczych (np. Stany Zjednoczone, University of Michigan, School of Information, „School Library Media (SLM) Specialization”²⁵).

Doceniając wkład specjalistów realizujących elementy medialne w programach edukacji formalnej, nie sposób jednak nie zauważyć, że ukierunkowane są one na dość wąską grupę użytkowników. Z tego też powodu coraz częściej w literaturze i przestrzeni badawczej pojawiają się postulaty wprowadzania elementów edukacji medialnej do bibliotek publicznych, które ze względu na szeroki profil oferowanych usług oraz ukierunkowanie na obsługę wszystkich obywateli niezależnie od wieku, mają szczególne predyspozycje do prowadzenia zajęć ze wszystkimi grupami czytelników. Jednym z ważniejszych argumentów przekonujących do takiej opcji jest fakt, że edukacją medialną w większości krajów mają szansę być objęci uczniowie wszystkich szczebli edukacji. Takie podejście jednak dyskryminuje pozostałe grupy odbiorców mediów, którzy ze względu na wiek pozostają poza placówkami edukacji formalnej. Mowa szczególnie o dzieciach w wieku 0-6 oraz osobach w wieku 18+. W ich przypadku najlepszym wyjściem z sytuacji jest naturalnie nadal rozbudowana sieć bibliotek publicznych, która, stale modernizowana, stara się spełniać najważniejsze kryteria obsługi wszystkich kategorii użytkowników.

Biorąc pod uwagę potrzeby tak zróżnicowanej społeczności należy

²⁴ University of Wisconsin-Eau Claire. Department of Education Studies. Library Science and Media Education. [online], [dostęp: 15.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.uwec.edu/ES/programs/libsci.htm>.

²⁵ University of Michigan. School of Information. School Library Media (SLM) specialization. [online], [dostęp: 16.09.2013]. Dostępny World Wide Web: <https://www.si.umich.edu/academics/msi/school-library-media-slm>.

zastanowić się nad odpowiednim doborem programów dostosowując ich poziom do percepcji i wymagań każdej z grup odbiorców treści medialnych. W przypadku zajęć odbywających się w bibliotece publicznej można wyróżnić trzy ścieżki działania:

1. Edukacja medialna dla małych dzieci (0-6 lat) – wprowadzająca je w świat technologii poprzez naukę obsługi i „oswajania” urządzeń.

2. Edukacja rodzinna – kładąca nacisk na wykształcenie postaw i umiejętności rodziców w przekazywaniu wiedzy na temat bezpieczeństwa w internecie swoim dzieciom (od najmłodszych po nastolatki).

3. Edukacja dla każdego – skupiająca się na poradach dotyczących korzystania z technologii i Internetu (z programami dostępnymi głównie dla osób 50+).

Należy w tym miejscu zauważyć, iż elementy zaproponowanych ścieżek są już realizowane w polskich bibliotekach publicznych, zwłaszcza podczas zajęć z seniorami i dziećmi w wieku przedszkolnym, nie mają one natomiast najczęściej charakteru wykraczającego poza ramy pracy konkretnej placówki. Działalność bibliotek powinna wpisywać się szerszy harmonogram inicjatyw podejmowanych na rzecz edukacji medialnej proponując na skalę ogólnopolską szczegółowo opracowane zajęcia. Przykładów działalności polskich bibliotek publicznych w zakresie edukacji medialnej można znaleźć w sieci wiele, najczęściej nie są one elementem szeroko zakrojonego planu obejmującego np. wszystkie placówki w województwie, ale raczej wynikają z zaangażowania, wiedzy i doświadczeń konkretnych bibliotekarzy. Do tej grupy zaliczyć można Filię dla Dzieci Biblioteki Publicznej w Łasku, która w czerwcu 2013 r. zorganizowała spotkanie dla zaprzyjaźnionych z placówką przedszkolaków. Wykorzystując treści z serwisu Necio.pl, a także metodę Klanzy starano się przekazać dzieciom wiedzę na temat bezpieczeństwa w sieci²⁶. Naturalnie z roku na rok liczba placówek będzie się powiększać dzięki realizacji nowych projektów, jak chociażby ma to miejsce ze wspomnianym już „MAM 2013 w bibliotece” prowadzonym przez Fundację Nowe Media. Szczególną uwagę powinno zwrócić się na działalność polskich mediotek, predestynowanych poprzez wyposażenie i wykształcenie pracowników do świadczenia usług w zakresie edukacji

²⁶ Bezpieczny Internet dla przedszkolaków, czyli Necio.pl, „Łaskonline.pl: Codzienna Gazeta Internetowa” z 13.06.2013. [online], [dostęp: 17.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.laskonline.pl/art1371126596,bezpieczny-internet-dla-przedszkolakow-czyli-necio-pl?action=results&poll_ident=62.

medialnej, jednakże jak wskazują istniejące już implementacje programów i zajęć tego typu usługi pojawiają się coraz częściej w ofercie placówek posiadających podstawowy sprzęt (komputery z dostępem do Internetu, projektory multimedialne).

Różnorodność scenariuszy spotkań dla najmłodszych dzieci jest wielka, przy czym nie wymagają one zwykle dużych nakładów finansowych. Ciekawą inicjatywę w tym zakresie podjęli pracownicy Fińskiego Centrum Edukacji Medialnej i Mediów Audiowizualnych (Finnish Centre for Media Education and Audiovisual Media – MEKU), agencji nadzorowanej przez Ministerstwo Edukacji i Kultury w Finlandii²⁷. Jednostka ta w ramach działalności promującej dobre praktyki w kraju opracowuje projekty skierowane do przedszkoli, wpisując się w szerszy aspekt rządowego programu „Dzieci i Media”²⁸. W ramach projektu realizowanego we współpracy MEKU z wybranymi przedszkolami w Finlandii przeprowadzono szkolenia ich pracowników w zakresie edukacji medialnej. Obok wyposażenia nauczycieli w niezbędną wiedzę zadbano o stworzenie scenariuszy zajęć z dziećmi, które obejmowały np. zabawy z aparatem fotograficznym polegające na dokumentacji z dnia/tygodnia w przedszkolu lub domu, uwieńczone spotkaniem prezentującym twórczość maluchów. Wielką popularnością cieszyły się również zajęcia z wykorzystaniem starych pieczętek bibliotecznych.

Troska o odpowiednie przygotowanie dzieci do odbioru treści medialnych spowodowała zwrócenie uwagi Ministerstwa Edukacji i Kultury na potencjał fińskich bibliotek publicznych. Od momentu opublikowania założeń programu operacyjnego „Przemoc w Mediach. Dzieci i Media” („Violence in Media. Children and Media”) w 2004 r. biblioteki wspierane były różnego rodzaju inicjatywami²⁹. We współpracy z Ministerstwem Fińskie

²⁷ MEKU. [online], [dostęp: 27.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.meku.fi/>.

²⁸ Więcej na temat projektów realizowanych w ramach programu „Dzieci i media” zob.: „Children and Media Newsletter”. [online], [dostęp: 27.09.2013]. Dostępny World Wide Web: <http://en.mediakasvatus.fi/ajankohtaista/uitiset/children-and-media-newsletter-12013-finland>.

²⁹ Opis podejmowanych działań zob. *Libraries and Media 2012. Study on the status of media education in public libraries*. [online], [dostęp: 27.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.digital-literacy2020.eu/content/news/index.cfm/ndc.3303/ndcdc.3/key.70>.

Stowarzyszenie Bibliotekarzy powołało do życia projekt „Biblioteki i media 2012” („Libraries and media 2012”), którego główną rolą jest przygotowanie merytoryczne bibliotek, ale też budowa optymalnych modeli pracy. Jedną z kluczowych kwestii było przeprowadzenie badań pilotażowych wśród kadry bibliotekarskiej, które miały m.in. określić poziom ich wiedzy na omawiany temat. Wyniki wskazały na problemy wynikające z niejasności bądź zbyt zróżnicowanej struktury definicji edukacji medialnej, co powodowało często lęk i obawy przed wprowadzaniem strategii i szkoleń³⁰.

Wzorcowym przykładem wprowadzenia edukacji medialnej do stałego harmonogramu zajęć jest Biblioteka Publiczna w Tampere (Finlandia), której hasłem przewodnim stało się dbanie o zrównoważony rozwój dziecka i dbanie o równowagę proporcji między książką a technologiami. Placówka postanowiła rozszerzyć usługi o edukację medialną wykorzystując do tego celu „urodzonego” w 1997 r. kota bibliotecznego istniejącego na stronach internetowych biblioteki. Przez kilka pierwszych lat kot zajmował się wirtualnym oprowadzaniem dzieci po bibliotece i jej aktywnościach, natomiast od 2001 r., dzięki pozyskaniu grantu od Ministerstwa Edukacji i Kultury, kot zaczął też pełnić rolę przewodnika po świecie mediów w trakcie zajęć z przedszkolakami³¹. Projekt nazwano „Medialną Podróżą Bibliotecznego Kota Kirjatti” („The Media Trip of the Library Cat Kirjatti”), aby następnie skupić się na opracowaniu aplikacji połączonej z grą komputerową. Jest ona dostosowana do poziomu zaawansowania obsługi technologii dzieci jeszcze nie czytających, ale też osób starszych niepełnosprawnych i w ogólnym zakresie ma za zadanie wspierać proces osvajania się dziecka z treściami znalezionymi w Internecie, jak również naukę bezpiecznego poruszania się w wirtualnym świecie³².

³⁰ M. Mustikkamäki: *Media Education in Finnish Public Libraries: Mapping the field and building sustained practice* (My Media Playground: 2nd biannual seminar on media education in childhood, 14-15 luty 2013, Tampere). [prezentacja online], [dostęp: 27.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.slideshare.net/Mediakasvatusseura/media-education-in-finnish-public-libraries>.

³¹ T. Mäki: *Kirjatti, the library cat*, „Scandinavian Library Quarterly” 2005 vol. 38 no. 2. [online], [dostęp: 16.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://slq.nu/?article=kirjatti-the-library-cat>.

³² Pirkanmaan Kirjastot. *Kirjatti – kirjastokissaseikkailee*. [online], [dostęp: 27.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: https://piki.verkkokirjasto.fi/web/arena/kirjatti/-/asset_publisher/CuZ2/content/kirjatin-mediamatka?redirect=%2Fweb%2Farena%2Fkirjatti.

Ciekawy projekt skierowany do dzieci i nauczycieli zrealizowała Biblioteka Brytyjska tworząc serwis internetowy poświęcony stuletniej historii gier dziecięcych w Wielkiej Brytanii. Strona jest jednym z rezultatów programu Rady Badań ds. Sztuk Pięknych i Nauk Humanistycznych (Arts and Humanities Research Council AHRC) zatytułowanego „Gry i piosenki dziecięce w erze nowych mediów”; przy jej opracowaniu wzięło udział kilka instytucji partnerskich, m.in. Uniwersytety w Londynie, Wschodnim Londynie oraz w Sheffield³³. Poza katalogiem zawierającym prezentacje gier dziecięcych znajdziemy tu materiały dydaktyczne dla nauczycieli pomocne w prowadzeniu zajęć z uczniami.

Norweskie biblioteki publiczne wpisują się w działania na rzecz edukacji medialnej m.in. poprzez udostępnienie dzieciom i młodzieży korzystających z ich usług urządzeń, z racji relatywnie wysokiej ceny zakupu niedostępnych dla każdego członka społeczności. Na wyposażeniu prawie każdej placówki znajdują się tablety oraz ekrany dotykowe, wykorzystywane często do zajęć z dziećmi.

Po drugiej stronie Oceanu Atlantyckiego obserwuje się równie aktywne podejmowanie wysiłków na rzecz edukacji medialnej obywateli, korzystając m.in. z doświadczeń bibliotek publicznych. Przykładem jest współpraca między centrum kulturalnym Brooklyn Information & Culture (BRIC) z Biblioteką Publiczną w Brooklynie (Nowy Jork, USA), nawiązana w celu poszerzenia oferty programów edukacyjnych dla mieszkańców tej dzielnicy. Zajęcia prowadzone w trzech filiach koncentrują się jednak nie na podstawowych kwestiach bezpieczeństwa w sieci, ale stanowią bardziej zaawansowane kursy obsługi technologicznej programów i urządzeń, udostępnianych zresztą uczestnikom na miejscu (Digital Photo Enhancement, Intro to Digital Photography, Intro to Digital Storytelling & Enhanced Podcasting for the MAC, Intro to Digital Storytelling for the PC, Intro to Social Media, Short Form Video Techniques for MAC or PC)³⁴.

Organizacja usług biblioteki pod kątem wprowadzania nowych propozycji wymaga merytorycznego wsparcia, które pojawia się m.in. ze

³³ British Library. Learning Playtimes: a Century of Children Games and Rhymes. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bl.uk/playtimes>.

³⁴ BRIC. BRIC at the Brooklyn Public Library. [online], [dostęp: 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bricartsmedia.org/community-media/bric-media-education/bric-at-the-brooklyn-public-library>.

strony organizacji rządowych i pozarządowych. Dzięki ich aktywności badawczej i wydawniczej nauczyciele i bibliotekarze od kilku ostatnich lat otrzymują dostęp do publikacji i materiałów multimedialnych wspierających ich poczynania. W większości wydawane są one w wolnych licencjach, co sprawia naturalnie, że są łatwiejsze niż kiedykolwiek do odnalezienia w zasobach Internetu, a przez to bardziej użyteczne. Wśród ostatnio ogłoszonych propozycji są krótkie filmiki o bezpiecznym korzystaniu z sieci realizowane przez Fundację Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego³⁵. Niezwykle pomocne są publikacje będące pokłosiem badań na temat mediów w życiu dzieci i ich kompetencji, podobnie jak bogate zbiory ułożone w serwisach fundacji i projektów związanych z edukacją medialną³⁶.

Biblioteki, niezależnie od obsługiwanych grup czytelników, od ich wieku, przekonań i nastawienia, z pewnością będą musiały zwrócić się w większym niż dotychczas stopniu w stronę edukacji w zakresie mediów. Doświadczenia krajów skandynawskich pokazują, że im bogatsze społeczeństwo i związany z tym wzrost używalności urządzeń elektronicznych, tym bardziej potrzebuje ono wsparcia i kształcenia odpowiednich postaw w korzystaniu z zasobów medialnych. Ten niezmiernie ważny i wielokrotnie przywoływany przez specjalistów postulat znajduje coraz większe zainteresowanie w kręgach ustawodawczych, o czym świadczy powiększająca się z roku na rok liczba inicjatyw, warsztatów i szkoleń.

Dzięki projektom opracowywanym coraz częściej przez organizacje rządowe i pozarządowe umożliwiające włączenie bibliotek w rosnący nurt działań ukierunkowanych na edukację medialną, placówki te mają coraz szersze pole do popisu w tym zakresie. Do puli ciekawych pomysłów i rozwiązań dołączył Program Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z ogłoszonym we wrześniu 2013 r. naborem wniosków do

³⁵ Bezpieczny Internet w bibliotece. Platforma e-learning. [online], [dostęp: 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.fdn.pl/kursy/biblioteki/>.

³⁶ M. in. S. Tuominen et al., *Pedagogies of Media and Information Literacies*, Moscow 2012. [online], [dostęp: 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf>; Z. Geryk i in., *Dzieci w biblio-sieci*. Red. A. Miler, G. Stunża, A. Lipińska, Gdańsk 2013. [online], [dostęp: 5.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bibliocamp.info/wp-content/uploads/2013/08/dzieci-w-biblio-sieci.pdf>.

priorytetu „Edukacja medialna i informacyjna”, który zakłada możliwość udziału m.in. samorządowych instytucji kultury oraz organizacji pozarządowych z budżetem 2 mln złotych³⁷. Podnoszony z reguły przy propozycjach wprowadzania nowych usług do bibliotek argument braku odpowiedniego finansowania w tym przypadku nie do końca może być determinantem dalszych poczynań. Pamiętać należy, iż do kształcenia dobrych postaw medialnych często wystarczy komputer z dostępem do Internetu, a w przypadku młodszych dzieci świetnie sprawdzają się metody wymagające np. aparatów fotograficznych, które prawie każdy ma w domu. Zakładając dalsze podnoszenie świadomości osób odpowiedzialnych za rozwój placówek bibliotecznych, możemy zakładać sukcesywny rozwój usług skierowanych do wszystkich grup czytelników. Biblioteki, wykorzystując swój potencjał, mogą stać się filarem edukacji nieformalnej wspomagającym instytucje szkolne w procesie kształcenia kompetencji informacyjnych i medialnych.

BIBLIOGRAFIA

- Drzewiecki, Piotr (2010). *Badanie OBOP: za edukację medialną powinna odpowiadać szkoła*. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://presscafe.eu/archives/52>.
- Fryc, Katarzyna (2011). Telewizor pilnuje dzieci. *Gazeta Wyborcza*, 28.05.2011. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://wyborcza.pl/1,76842,9681722,Telewizor_pilnuje_dzieci.html.
- Geryk, Zuzanna et al. (2013). *Dzieci w biblio-sieci*. Red. Miler, Anna; Stunża, Grzegorz; Lipińska, Alicja. Gdańsk: Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna. [online], [dostęp: 5.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bibliocamp.info/wp-content/uploads/2013/08/dzieci-w-biblio-sieci.pdf>.
- Mäki, Tuija (2005) Kirjatti, the library cat. *Scandinavian Library Quarterly*, vol. 38, no. 2. [online], [dostęp: 16.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://slq.nu/?article=kirjatti-the-library-cat>.
- Marsh, Jackie (2014). Purposes for literacy in children's use of the online virtual world 'Club Penguin'. *Journal of Research in Reading*, vol. 37, iss. 2, pp. 179-195.

³⁷ Program Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Edukacja – priorytet 3 – Edukacja medialna i informacyjna. Regulamin. [online], [dostęp: 26.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.mkidn.gov.pl/media/po2014/dokumenty/20130925Edukacja_-_priorytet_3_-_Edukacja_medialna_i_informacyjna.pdf.

- Marsh, Jackie (2011). Young Children's Literacy Practices in a Virtual World: Establishing an Online Interaction Order. *Reading Research Quarterly*, vol. 46, issue 2, pp. 101-118.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, issue 5, pp. 1-6.
- Tuominen, Suvi et al. (2012): *Pedagogies of Media and Information Literacies*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. [online], [dostęp: 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf>.

Jacek WŁODARSKI

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytet Warszawski

KSIĄŻKA ELEKTRONICZNA W BIBLIOTECE

ABSTRAKT. Artykuł ma na celu przedstawienie możliwości, jakie posiadają biblioteki, aby móc włączyć do swojej oferty książki elektroniczne, coraz popularniejsze wśród użytkowników w Polsce i na świecie. Pierwsza część tekstu ma na celu przedstawienie trzech modeli udostępniania e-booków w bibliotekach publicznych: wypożyczanie e-booków, wypożyczanie czytników z dostępem do określonego zasobu oraz zapewnianie dostępu do zasobów wewnętrznych poprzez bazy danych. W drugiej części zaprezentowane zostały polskie i zagraniczne przykłady takiej działalności bibliotecznej.

WSTĘP

Biblioteki jako instytucje kultury są zobowiązane do ciągłego poprawiania jakości swoich usług. Muszą one także dostosowywać się do zmieniających się oczekiwań użytkowników oraz nowych form obcowania i pracy z tekstem, jakie wykształciły się w ostatnich latach. Jedną z największych zmian jest coraz większe rozpowszechnienie literatury w formie elektronicznej¹. Daje ona nowe możliwości, jednak stawia także przed użytkownikiem wymagania, jak choćby posiadanie odpowiedniego urządzenia, niezbędnego do odtworzenia pliku, jak również umiejętności wykorzystania w pełni potencjału tej nowej formy książki. Książki elektroniczne

¹ Instytut Książki, *Rynek książki w Polsce 2012*. [online], [dostęp: 9.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.instytutksiazki.pl/upload/Files/rynek_ksiazki_2012.pdf.

powinny być udostępniane przez biblioteki tak samo jak książki tradycyjne, jednak realizacja tego postulatu nie jest prosta. Te pierwsze często podlegają innym regulacjom prawnym niż książki tradycyjne, ich cyfrowa forma daje również nowe możliwości kopiowania bądź zmieniania ich treści. Zanim biblioteka przystąpi do udostępniania takiego zasobu, musi przygotować szczegółowy plan realizacji tej usługi. Poniższy artykuł ma na celu przedstawienie trzech możliwych modeli udostępniania książki elektronicznej przez biblioteki wraz z ich wadami, zaletami oraz płynącymi z nich zagrożeniami.

Przedstawienie powyższego zagadnienia wymaga wcześniejszego zdefiniowania pojęcia „książka elektroniczna”, co nadal może nastręczać pewnych trudności. Aktualnie wciąż brakuje jednej, ogólnie przyjętej definicji tego terminu. Wpływa na to wielość formatów, w jakich książki elektroniczne są zapisywane oraz mnogość nowych form książki, które wykształciły się dzięki jej elektronicznej postaci. Na potrzeby tego artykułu przyjęta została najprostsza definicja, nierozgraniczająca książek elektronicznych ze względu na ich format bądź funkcjonalność. Książki elektroniczne są więc „cyfrowymi publikacjami o długości typowej dla książek tradycyjnych, składającymi się z tekstu i/lub multimediiów, odczytywanymi na komputerach i dedykowanych urządzeniach elektronicznych”². Tak przyjęta definicja pozwala na szerokie korzystanie z terminu „książka elektroniczna” i skupienie się na analizie modeli jej udostępniania.

Trzy podstawowe modele udostępniania książki elektronicznej w bibliotekach, które zostaną przedstawione w artykule różnią się od siebie kosztami ich wprowadzenia, wymaganym nakładem pracy ze strony bibliotekarza oraz warunkami, jakie musi spełnić sam użytkownik, aby móc z takiej usługi skorzystać. Modelami tymi są:

- zapewnianie dostępu do zewnętrznych zasobów książek elektronicznych za pośrednictwem płatnych baz danych oraz ogólnodostępnych kolekcji;
- udostępnianie książek elektronicznych użytkownikom posiadającym urządzenie niezbędne do jego odtworzenia;
- udostępnianie czytników książek elektronicznych wraz z dostępem do pewnego zasobu e-booków.

² E. Gardiner, R. G. Musto: *The Electronic Book*. In: M. Suarez, H. Woodhuysen, *The Oxford Companion to the Book*. Oxford, 2010, s. 164.

POŚREDNICZENIE W DOSTĘPIE DO ZASOBÓW ZEWNĘTRZNYCH

Niewątpliwie najłatwiejszym z punktu widzenia biblioteki modelem, jest model zakładający zapewnienie użytkownikom możliwości korzystania z zewnętrznych zasobów książek elektronicznych. Rozwiązanie to nakłada na bibliotekę obowiązek przeszkolenia swoich pracowników w zakresie korzystania z wybranego zasobu, aby mogli oni przekazać tę wiedzę użytkownikom i służyć im pomocą. Docelowo, przy założeniu umożliwienia zdalnego logowania się do systemu (bez konieczności fizycznej obecności w bibliotece), po fazie adaptacyjnej takiego rozwiązania, praca własna biblioteki jest niewielka i ogranicza się do regularnego organizowania kursów dla użytkowników oraz stałego monitorowania jakości usługi jaką jest np. wykupiona baza danych. Z punktu widzenia użytkownika także jest to rozwiązanie korzystne, gdyż daje mu możliwość wyboru między samodzielnym wykorzystywaniem zasobów a korzystaniem z pomocy bibliotekarza. Takie rozwiązanie jest najbardziej popularne wśród bibliotek naukowych i akademickich, które zapewniają swoim użytkownikom dostęp do profesjonalnych baz danych indeksujących czasopiśmiennictwo naukowe z danej dziedzin.

Rozwiązanie to może mieć jednak także poważne wady. Pierwszym problemem mogą być wysokie koszty dostępu do tego typu profesjonalnych baz danych. Jest to niewątpliwie rozwiązanie, na które mogą sobie pozwolić jedynie duże biblioteki dysponujące odpowiednim budżetem. Sposobem na ominięcie tej trudności może być łączenie się bibliotek w swego rodzaju konsorcja, które wspólnie wykupują dostęp do określonej bazy danych i udostępniają go wszystkim swoim użytkownikom³. Inne problemy mogą wynikać z funkcjonalności samych baz danych, do których dostęp został przez bibliotekę wykupiony. Brak możliwości zgrania odnalezionego tekstu na własne urządzenie, dostępność tylko w jednym formacie bądź stosowanie uciążliwych dla użytkowników zabezpieczeń w plikach może zmniejszyć funkcjonalność danego zasobu tekstów elektronicznych. Rolą biblioteki jest właściwa ocena bazy i jej przydatności dla użytkowników przed wykupieniem dostępu.

³ G. Piotrowicz: *Konsorcja bibliotek uczelnianych – wczoraj, dziś i jutro*. EBIB nr 7/2002. [online], [dostęp: 9.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/2002/36/piotrowicz.php>.

Dla wielu bibliotek bariera finansowa może być niemożliwa do pokonania, nie znaczy to jednak, że nie mają one możliwości zapewnienia użytkownikom dostępu do zasobów zewnętrznych. W niektórych przypadkach wykupywanie drogiego dostępu do baz danych nie musi być najlepszym możliwym rozwiązaniem. Wszystko dzięki coraz większej liczbie zasobów dostępnych w Internecie na bazie wolnych licencji bądź przeniesionych do domeny publicznej. Biblioteka może oferować użytkownikom usługę polegającą na zapoznaniu go z darmowymi zasobami literatury elektronicznej wraz z nauczaniem go świadomego z nich korzystania i efektywnego poszukiwania informacji. Jest to usługa nie do przecenienia we współczesnym świecie, szczególnie w świetle ostatnich wyników badań kompetencji informacyjnych dorosłych Polaków⁴. W sytuacji, w której użytkownicy mają problem z efektywnym korzystaniem z wyszukiwarek internetowych, wskazanie wiarygodnych i wygodnych źródeł tekstów literackich w formie elektronicznej jest niewątpliwie atrakcyjną usługą. Z punktu widzenia bibliotek jest to również niezwykle atrakcyjne rozwiązanie, ponieważ nie wymaga od niej zakupu nowego sprzętu bądź oprogramowania, także bibliotekarze nie muszą przechodzić specjalistycznych szkoleń. Wolne zasoby mają to do siebie, że korzystanie z nich, dla osoby, która zaawansowane kompetencje informacyjne wyniosła ze studiów, jest łatwe i intuicyjne. Jedynym wysiłkiem ze strony biblioteki jest więc stworzenie listy najlepszych źródeł wolnej literatury elektronicznej wraz z ich opisem zrozumiałym dla użytkownika.

Wady tego rozwiązania są jednak niemałe. Przede wszystkim, w tego typu zasobach bardzo często brakuje nowości, ponieważ bazują one na dokumentach znajdujących się w domenie publicznej. Wciąż rosnąca popularność wolnych licencji także nie wystarcza, by zasoby te można było uznać za kompletne i wystarczające dla przeciętnego użytkownika. Jest jednak wiele inicjatyw, które wychodzą naprzeciw tym problemom i cały czas uatrakcyjniają wolno dostępne zasoby Internetu. Przykładem może być ruch Open Access, za pośrednictwem którego użytkownicy uzyskują dostęp do najnowszej literatury naukowej bez ponoszenia kosztów tego dostępu. W Polsce ruch ten nie jest jednak jeszcze mocno rozwinięty, więc

⁴ *OECD Skills Outlook 2013*. [online], [dostęp: 9.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf.

ta oferta jest relatywnie niewielka⁵. Innym przykładem może być serwis „Otwórz książkę”, który udostępnia zwarte wydawnictwa naukowe z wielu dziedzin (głównie historii) na bazie otwartych licencji. Innym, często podawanym przykładem jest biblioteka cyfrowa Wolne Lektury, dająca dostęp do wszelkich tekstów lektur znajdujących się w domenie publicznej. Przykładów tego typu jest wiele, użytkownik nie ma obowiązku znać ich wszystkich, stąd biblioteka powinna zapewnić mu pomoc w dostępie do tych zasobów.

UDOSTĘPNIANIE WŁASNEGO ZASOBU KSIĄŻEK ELEKTRONICZNYCH

Coraz częściej zdarza się, że biblioteki tworzą własne kolekcje cyfrowe. Jest to rozwiązanie kosztowne, jednak niosące ze sobą wiele korzyści dla użytkowników, jak i samej biblioteki. Koszty digitalizacji zbiorów bibliotecznych zależą od przyjętej techniki oraz planu digitalizacyjnego. Największym kosztem jest niewątpliwie zakupienie odpowiedniej jakości sprzętu digitalizacyjnego. Kontynuacja procesu generuje koszty związane z jego eksploatacją i konserwacją, wymaga także oddelegowania pracownika, który będzie ten proces przeprowadzał. Są to niemałe środki, dlatego niezwykle ważne jest stworzenie długofalowego planu digitalizacyjnego. Biblioteka musi wyselekcjonować spośród własnych zbiorów te książki, co do których wygasły już prawa autorskie majątkowe, a następnie sprawdzić, czy egzemplarze tych dzieł nie zostały już zdigitalizowane przez inne biblioteki cyfrowe. Następnie należy ustalić kolejność przeprowadzania digitalizacji, uwzględniając stan konkretnych książek oraz ich popularność wśród użytkowników. Jedną z podstawowych zalet stworzenia kolekcji cyfrowej jest chronienie egzemplarzy książek przed zniszczeniem, stąd biblioteka powinna zadbać, aby najbardziej zniszczone pozycje były digitalizowane w pierwszej kolejności. Kolejnym istotnym kosztem jest stworzenie systemu (czyli biblioteki cyfrowej), za pomocą którego zbiory te będą udostępniane. Biblioteka musi podjąć decyzję, czy korzysta z gotowego oprogramowania (np. dLibra) i wykupuje licencje,

⁵ P. Kozierski et al. *Open Access – Analiza zjawiska z punktu widzenia polskiego naukowca*. [online]. [dostęp: 9.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2513/Open%20Access.pdf?sequence=1>.

czy też przeznaczają większe środki na stworzenie własnego rozwiązania. Drugi wariant jest uzasadniony, jeśli istniejące oprogramowanie nie spełnia oczekiwań biblioteki.

Zaletą stosowania tego modelu jest przede wszystkim praca na książkach nieobjętych regulacjami prawa autorskiego. Daje to możliwość swobodnego reagowania na sugestie użytkowników związane z formą udostępnianych przez bibliotekę cyfrowych zasobów. Stworzenie dodatkowych kopii dokumentu w innych formatach, czy też nagranie ich wersji dźwiękowych, nie wymaga wykupowania dodatkowych licencji i zależy jedynie od możliwości samej biblioteki. Użytkownik także może z dużą swobodą korzystać z tych zasobów, zgrywać je na własne urządzenia i konwertować do wygodnych dla siebie formatów. Nie zmienia to jednak faktu, że wśród takich zbiorów będzie niewiele nowości, uaktualnianie interfejsu oraz dostępnych usług także może odbywać się dużo wolniej niż w przypadku rozwiązań komercyjnych.

Istnieje jeszcze jeden wariant tego modelu, niestosowany w Polsce, jednak popularny np. w bibliotekach publicznych w Stanach Zjednoczonych. Polega on na wypożyczaniu przez biblioteki ebooków aktualnie wydawanych na rynku⁶. Rozwiązanie to wymaga przede wszystkim dobrej woli wydawców, ponieważ bez ich zgody jest ono niemożliwe do wprowadzenia. System ten zakłada, że wydawcy przekazują bibliotekom pliki komputerowe ze swoimi książkami w określonych formatach, zabezpieczone przed kopiowaniem i przeznaczone jedynie do odtwarzania na dedykowanych urządzeniach mobilnych. Tak przygotowane pliki biblioteka może udostępniać użytkownikom. Podstawowym warunkiem, jaki musi zostać przez niego spełniony, jest posiadanie własnego czytnika ebooków. Poprzez zalogowanie się do systemu danej biblioteki, czytelnik może wypożyczyć książkę elektroniczną i zgrać ją na swoje urządzenie. W celu zapobiegania nielegalnemu kopiowaniu książek elektronicznych, plik jest przed nim zabezpieczony, musi też zostać zwrócony do biblioteki (czyli usunięty z pamięci czytnika) w określonym czasie. Oczywiście, po upływie okresu wypożyczenia książka automatycznie znika z naszego urządzenia, jednak można ją zwrócić wcześniej. Warto to rozważyć, jeśli szybko przeczytaliśmy tekst, ponieważ biblioteka może jednocześnie udostępniać jedynie określoną liczbę książek elektronicznych, stąd przetrzymywanie takiego pliku blokuje możliwość wypożyczenia go przez inną osobę.

⁶ J. Moyer, J. Thiele: *E-books and readers in public libraries: literature review and case study*. „New Library World” 2012, nr 113, s. 262-269.

Jest to niezwykle nowatorskie i ciekawe rozwiązanie, jednak wprowadzenie go w życie wymaga dużego wysiłku ze strony biblioteki. Koszty własne biblioteki są tutaj niewielkie i zależą od konkretnej umowy z wydawcą. Podstawową trudnością, jak już pisałem, jest jednak przekonanie ich do współpracy, ponieważ obawiają się oni skopiowania ich książek i utraty wpływów ze sprzedaży. Ważne jest również, aby wszelkie zabezpieczenia nakładane na książki elektroniczne były tworzone przez samych wydawców, aby biblioteka nie mogła być w żaden sposób pociągnięta do odpowiedzialności w przypadku ich złamania. Wadą tego rozwiązania jest również nakładanie na użytkownika obowiązku posiadania własnego czytnika w celu skorzystania ze zbiorów, co przy aktualnym stopniu adaptacji tych urządzeń oznaczałoby, że jedynie mała grupa czytelników byłaby odbiorcami tej usługi. Mimo tych oczywistych trudności, rozwiązanie to jest niezwykle ciekawe i, jeśli tylko jest taka możliwość, powinno być wprowadzane.

UDOSTĘPNIANIE CZYTNIKÓW KSIĄŻEK ELEKTRONICZNYCH

Ostatnim modelem, jaki zostanie omówiony, jest wprowadzenie przez bibliotekę usługi polegającej na wypożyczaniu czytników książek elektronicznych. Jest to ciekawe rozwiązanie, które ostatnimi laty zyskuje na popularności, zostało także zaadaptowane w Polsce, czego przykładem może być krakowska Arteteka⁷. Rozwiązanie to wymaga dość dużego nakładu finansowego przy wprowadzaniu usługi, jednak po tym czasie jego koszty są wyraźnie niższe, przy stale powiększającej się funkcjonalności. Podstawową decyzją, jaką musi podjąć biblioteka, jest oczywiście wybór czytników, z jakich będzie korzystać. Nie jest to decyzja łatwa, ponieważ ceny czytników wahają się od niecałych 200 do około 1000 złotych. Istnieje realna pokusa, aby skorzystać z tańszego rozwiązania, jednak nie wydaje się to właściwą drogą. Najtańsze czytniki nie posiadają wbudowanej technologii e-ink, dzięki której ekran zamiast wyświetlać tekst, jedynie zabarwia się w sposób odwzorowujący książkę. Sprawia to, że czytanie nie męczy oczu

⁷ R. Drózd: *Wizyta w Artetece*. [online]. [dostęp: 9.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://swiatczytnikow.pl/wizyta-w-artetece-nowoczesnej-bibliotece-z-czytnikami-do-wypozyczenia/?pod>.

bardziej niż w przypadku obcowania z książką tradycyjną. Ponadto, tańsze czytniki mają ograniczoną funkcjonalność, przez co najprawdopodobniej nie byłyby popularne wśród użytkowników. Zakup dobrej jakości czytnika to koszt od 600 do 900 złotych i jest to wydatek, który warto ponieść. Ważnym aspektem jest oczywiście wybór marki, najrozsądniej jest zdecydować się na zakup wszystkich czytników od jednego producenta, dzięki czemu będą one mogły współpracować, nie będzie też problemu z odtwarzaniem różnych formatów na poszczególnych urządzeniach.

Ciekawe rozwiązanie zostało wprowadzone przez Bibliotekę Uniwersytetu Stanowego w Oregonie, która wprowadziła usługę wypożyczania czytników ebooków. Zdecydowała się na sprzęt firmy Kindle i połączyła wszystkie czytniki z jednym wirtualnym kontem. Dzięki temu każdy czytelnik, który wypożyczył czytnik, miał dostęp do całego zasobu zapisanego na wirtualnym dysku w chmurze, bez względu na to, czy ktoś inny także w tym momencie z danej książki korzystał. Ponadto, każdy czytelnik dostawał możliwość wydania niewielkiej sumy pieniędzy przedpłaconej na wirtualnym koncie. Dzięki temu czytelnicy, oprócz korzystania z już zakupionych książek, mogli sami wpływać na kształt księgozbioru, wybierając to, co im najbardziej odpowiadało⁸. W efekcie księgozbiór dostępny za pomocą tych czytników stał się niezwykle różnorodny i odpowiadał potrzebom wielu użytkowników.

Największym problemem, który może się wiązać z takim rozwiązaniem, jest kwestia zapobiegania kradzieży i odpowiedzialności za ewentualne uszkodzenie biblioteczných czytników. Najbezpieczniejszym rozwiązaniem jest tu niewątpliwie wprowadzenie oddzielnego regulaminu korzystania z wypożyczalni czytników, który użytkownik musi przeczytać i podpisać bez względu na znajomość podstawowego regulaminu biblioteki. Umieszczenie w regulaminie zapisów o odpowiedzialności za zniszczenie, uszkodzenie bądź kradzież czytnika powinny być wystarczające, by ochronić interesy biblioteki. Należy pamiętać, że wartość takiego czytnika sama w sobie przekracza próg niezbędny do wszczęcia postępowania windykacyjnego, biblioteka może więc bardzo szybko reagować na wszelkie zaniechania ze strony użytkownika. Wprowadzenie takiego rozwiązania wymaga także uprzedniego przeszkolenia bibliotekarzy w zakresie korzystania z czytników, aby mogli oni być pomocni użytkownikom.

⁸ Oregon State University Library. *Kindles*. [online]. [dostęp: 9.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://osulibrary.oregonstate.edu/kindles>

Model udostępniania czytników ebooków wydaje się jednym z najlepszych rozwiązań dla bibliotek. Pomimo wysokich kosztów w fazie adaptacyjnej, dalsze koszty eksploatacji są minimalne (czytniki zużywają bardzo mało prądu), a konserwacja jest objęta gwarancją. Ewentualne przeznaczenie dodatkowych środków na zakupy wykonywane przez użytkowników zwiększa koszty, ale też niezwykle uatrakcyjnia to rozwiązanie i sprzyja budowaniu więzi czytelnika z biblioteką. Takie rozwiązanie najlepiej wpisuje się również w ideę udostępniania zasobów bibliotecznych, które powinny być dostępne w sposób powszechny, a więc bez konieczności spełniania dodatkowych kryteriów przez użytkowników.

ZAKOŃCZENIE

Zaprezentowane modele różnią się od siebie założeniami, kosztami własnymi bibliotek, nakładami pracy niezbędnymi do ich wprowadzenia oraz ich funkcjonalnością. Ich cechą wspólną jest wprowadzanie książek elektronicznych do zasobów bibliotek, co jest nieuniknionym krokiem na drodze do stałego rozwoju i uatrakcyjniania placówek bibliotecznych. Popularność ebooków rośnie, coraz więcej ludzi jest zainteresowanych obcowaniem z tą nową formą książki, więc biblioteki powinny na te potrzeby odpowiadać i, w ramach swoich możliwości, udostępniać zasoby cyfrowe, bądź przynajmniej wskazywać ogólnodostępne źródła takich zasobów. W świetle badań ujawniających niewysoki poziom kompetencji informacyjnych Polaków, biblioteka może pełnić niezwykle ważną funkcję przewodnika po cyfrowych zasobach literatury oraz promować nowe, użyteczne rozwiązania. Jednak jeśli biblioteki chcą użytkowników do nich przekonać, najpierw muszą przekonać się do nich same.

BIBLIOGRAFIA

- Drózd, Robert (2013). Wizyta w Artetece. *Świat Czytników* (wpis z 2.03.2013). [online], [dostęp: 10.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://swiatczytnikow.pl/wizyta-w-artetece-nowoczesnej-bibliotece-z-czytnikami-do-wypozyczenia/>.
- Gardiner, Eileen; Musto, Ronald (2010). The Electronic Book. In: *The Oxford Companion to the Book*. Suarez, Michael; Woudhuysen, Henry (red.). Oxford: Oxford University Press.

- Koziarski, Piotr et. al. (2013). *Open Access. Analiza zjawiska z punktu widzenia polskiego naukowca*. Poznań-Kraków: Impuls 2013.
- Moyer, Jessica; Thiele, Johannes (2012). E-books and readers in public libraries: literature review and case study. *New Library World*, no. 113, pp. 262-269.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing.
- Oregon State University Library: *Kindles*. [online], [dostęp: 9.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://osulibrary.oregonstate.edu/kindles>.
- Piotrowicz, Grażyna (2002). Konsorcja bibliotek uczelnianych – wczoraj, dziś i jutro. *Biuletyn EBIB*, nr 7.
- Rynek książki w Polsce 2012*. Opr. Dobrołęcki, Piotr (2013). Warszawa: Instytut Książki.

Maja WOJCIECHOWSKA

Uniwersytet Gdański

ORGANIZACJA CZASU WOLNEGO MŁODZIEŻY SZKOLNEJ W KONTEKŚCIE KOMPETENCJI CZYTELNICZYCH I KONTAKTU Z LITERATURĄ

ABSTRAKT. W artykule przedstawiona została problematyka organizacji czasu wolnego współczesnej młodzieży szkolnej. Opisane zostały preferencje dotyczące spędzania wolnego czasu, ze szczególnym uwzględnieniem roli książki i kompetencji czytelniczych. Zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów pomorskich szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich oraz wśród nauczycieli tych placówek.

Pojęcie *czasu wolnego* jest obecne w literaturze od wielu lat (termin *pedagogika czasu wolnego* pojawił się już w latach 50. ubiegłego wieku). Wskazuje się, że czas ten zaczęto wyróżniać od momentu ukształtowania się społeczeństw przemysłowych, w których praca zawodowa realizowana była w odrębnym środowisku społecznym niż pozostałe aktywności. Dziś jest to pojęcie różnie interpretowane z uwagi na nieostre, trudne do wyznaczenia, granice. Najczęściej jednak ramy *czasu wolnego* wyznaczane są przez kryterium obowiązkowości czynności. I tak według *Słownika pedagogicznego* Wincentego Okonia *czas wolny* to „czas do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych: pracy zawodowej, nauki obowiązkowej w szkole i w domu oraz niezbędnych zadań domowych. Czas wolny racjonalnie przeznacza się na:

1. Odpoczynek, tj. regenerację sił fizycznych i psychicznych.
2. Rozrywkę, która sprawia przyjemność.
3. Działalność społeczną o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym.

4. Rozwój zainteresowań i uzdolnień jednostki przez zdobywanie wiedzy i amatorską działalność artystyczną, techniczną, naukową czy sportową¹.

Czas wolny dziecka to z kolei „okres, który pozostaje mu po wypełnieniu obowiązków szkolnych, domowych, czynności organizacyjno-porządkowych, związanych z zachowaniem zdrowia i higieny, czas, w którym może ono wykonywać czynności według swego upodobania, związane z wypoczynkiem, rozrywką i zaspokajaniem potrzeb wynikających z zainteresowań. Czas wolny dzieci obejmuje także okres, w którym wypełniają one dobrowolnie przyjęte obowiązki społeczne”². O czasie wolnym dzieci i młodzieży wspomina również Konwencja Praw Dziecka, która obliuguje struktury administracyjne państw do zapewnienia dzieciom: „wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka oraz do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym”. Ponadto Państwa-Strony będą „przestrzegały oraz popierały prawo dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz będą sprzyjały tworzeniu właściwych i równych sposobności dla działalności kulturalnej, artystycznej, rekreacyjnej oraz w zakresie wykorzystania czasu wolnego”³.

W kontekście przedstawionych definicji można wysnuć założenie, że akt czytelniczy oraz szeroko rozumiany kontakt z literaturą może stanowić element czasu wolnego i być formą odpoczynku (regeneracją zarówno sił fizycznych, jak i psychicznych), pełnić funkcje rozrywkowe i być źródłem przyjemności, a także stać się obiektem zainteresowań młodzieży lub też wręcz przeciwnie – może różnorodne zainteresowania rozwijać. Równocześnie należy zwrócić uwagę, iż w przypadku dzieci i młodzieży trudno jest niekiedy wyraźnie rozgraniczyć, kiedy czynność czytania jest wynikiem obowiązku, kiedy zaś stanowi sposób zagospodarowania czasu wolnego, wynikający z preferencji ucznia. Wynika to ze specyfiki kształcenia, która powinna kłaść nacisk na rozwijanie osobowości i pasji ucznia, co powoduje w konsekwencji wzajemne przenikanie się funkcji kształceniowych i rozrywkowych literatury.

Czas wolny można rozpatrywać z uwagi na różne okresy jego trwania i z tego też powodu rozróżnia się: czas wolny krótki (w ciągu jednego dnia),

¹ W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992.

² K. Przeclawski: *Czas wolny dzieci i młodzieży*. Warszawa 1978.

³ *Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku*, art. 31.

czas wolny średni (w ciągu jednego tygodnia) i czas wolny długi (w ciągu jednego roku)⁴. W niniejszych rozważaniach analizie zostanie poddany czas wolny krótki oraz czas wolny średni. Na charakter użytkowania czasu wolnego w tych przedziałach wpływ może mieć szereg czynników, takich jak np. wiek, zamożność, środowisko rówieśnicze, sposób wychowania, ilość wolnego czasu pozostającego do dyspozycji jednostki, nawyki, zainteresowania, czy preferencje.

W epoce kultury obrazkowej wyraźnie można zauważyć zmianę struktury spędzania czasu wolnego wśród dzieci i młodzieży, czyli tak zwanego pokolenia Y, pokolenia milenium, czy pokolenia Google, jak pisze o nim w swoim artykule Beata Taraszkiewicz⁵. Najogólniej ujmując, widać ograniczenie roli książki i prasy na rzecz innych form oraz spadek zainteresowania młodego pokolenia kontaktem z literaturą. Trendy te potwierdzają wyniki badań. Wystarczy przytoczyć raport Biblioteki Narodowej z 2012 r., z którego wynika, że jakkolwiek kontakt z książką w ciągu całego roku zadeklarowało zaledwie 39% spośród grupy 3 tys. ankietowanych Polaków, zaś tzw. rzeczywista grupa czytelników to zaledwie 11%. Niepokój budzi spadek właśnie wśród tej grupy, która w latach 1994-2004 wynosiła aż 22-24%⁶.

W kontekście tych niepokojących wyników oraz jako swego rodzaju kontynuację badań dotyczących stanu książki w Gdańsku, które we współpracy z Radą Kultury Gdańskiej prowadziła Pracownia Badań Nad Książką Uniwersytetu Gdańskiego, zaplanowano wielokierunkową analizę aktywności starszej młodzieży szkolnej w czasie wolnym. Badania, w przeciwieństwie do tych opisanych w *Raporcie o sytuacji książki w Gdańsku*⁷, miały za zadanie zobrazować sposób spędzania czasu wolnego młodzieży uczącej się oraz wskazać jakiego charakteru nabierają jej kontakty z książką. W przeciwieństwie do *Raportu*, który opisywał działalność instytucjonalną w zakresie krzewienia czytelnictwa (a więc aktywność bibliotek szkolnych, pedagogicznych, naukowych oraz

⁴ B. Bączek: *Animacja czasu wolnego w turystyce*. Warszawa 2009.

⁵ B. Taraszkiewicz: *Ukryty Internet – nieznanne narzędzie pracy bibliotekarza*. W: *Bibliotekarze i czytelnicy w dobie nowych technologii i koncepcji organizacyjnych bibliotek*. Gdańsk 2013, s. 136.

⁶ R. Chymkowski, I. Koryś, O. Dawidowicz-Chymkowska: *Społeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.* [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>.

⁷ *Raport o sytuacji książki w Gdańsku. Biblioteki i czytelnictwo*. Gdańsk 2012.

nauczycieli i szkół), wyrażoną przede wszystkim w wartościach liczbowych (liczba przeprowadzonych imprez bibliotecznych, liczba wypożyczeń, metraż biblioteki, środki na zakupy biblioteczne itp.), niniejszy artykuł omawia „niesformalizowane” związki młodzieży szkolnej z lekturą w czasie wolnym, które starano się opisać korzystając z materiału zebranego nie tylko podczas ankietowania młodzieży, ale prowadząc różnego rodzaju wywiady, dyskusje i panele: wśród uczniów, nauczycieli i rodziców. Kluczowym pytaniem, które wielokrotnie przewijało się podczas prowadzenia badań było: czy zachowania informacyjne młodzieży oraz dorosłych powinny być świadomie kształtowane poprzez szereg działań i programów wprowadzanych przez państwo i częściowo realizowanych przez biblioteki? Czy brak objęcia opieką informacyjną młodzieży szkolnej może prowadzić do pojawiania się szeregu patologii w sposobie użytkowania informacji oraz jaki wpływ na czytelnictwo ma charakter spędzania czasu wolnego przez młodzież szkolną?

W celu zbadania kompetencji młodzieży szkół gimnazjalnych i średnich w zakresie wykorzystania mediów oraz higieny pracy umysłowej, w 2012 r. na grupie 400 pomorskich uczniów przeprowadzono badania ankietowe w kilku blokach tematycznych:

1. Nawyki związane z procesem uczenia się, gromadzenia informacji, gospodarowania czasem wolnym, formami odpoczynku.
2. Użytkowanie mediów (telewizja, Internet, prasa).
3. Czytelnictwo.
4. Przekazy perswazyjne – reklama.

Poza uczniami wspomnianych szkół przebadano również mniejszą grupę – 186 uczniów szkół podstawowych oraz nauczycieli (86 osób). Badanie to miało charakter uzupełniający i pozwoliło zobrazować tło dla zachowań właściwej grupy młodzieży, tj. jej wybory i postawy osadzić w kontekście mechanizmów pojawiających się w jej otoczeniu społecznym.

Przeprowadzone badania pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków, które w sposób skrótowy zostały przedstawione poniżej:

- Prawie 50% uczniów liceów w ogóle nie czyta książek lub czyta mniej niż jedną książkę na miesiąc.
- Po gazetę, przynajmniej raz w tygodniu, sięga 44% uczniów, najczęściej traktując ją jako rozrywkę.
- Prasa czytana jest w sposób wrywkowy; uczniowie nie czytają całych numerów czasopism, lecz wybierają pojedyncze artykuły lub ich fragmenty.

- Zaledwie 2% uczniów liceów przeznaczą w ciągu dnia godzinę na czynność czytania.
- Dla 46% młodzieży czytanie jest przymusem, dla 31% przyjemnością. Zapytana o zagospodarowanie czasu wolnego odpowiada, że gdyby dysponowała większą jego ilością i tak nie chciałaby więcej czytać (71%).
- Najczęściej czytana przez uczniów literatura to beletrystyka (59%). Kolejne miejsce zajmuje komiks (11%).
- Wśród ulubionych gatunków literackich młodzieży szkolnej pierwsze miejsce zajmują powieści fantasy i science fiction (45%).
- Starsza młodzież szkolna najchętniej czas wolny spędza: oglądając telewizję (33%), bawiąc się na komputerze (32%), spotykając się ze znajomymi (17%), czytając (12%), słuchając muzyki (2%), chodząc do kina, teatru, muzeum, galerii, na koncerty (1%).
- Już w grupach wiekowych 8-9 lat i 10-11 lat komputer zaczyna odgrywać znaczącą rolę w strukturze spędzania wolnego czasu i jest najczęstszą formą rozrywki (odpowiednio 39 i 37%). Co należy podkreślić, aż 78% ośmio- i dziewięciolatków lubi i chciałoby czytać książki razem z rodzicami. Niestety, wraz z wiekiem czytelnictwo dzieci systematycznie spada. Obrazowo stan ten opisała Jolanta Laskowska: „Odchodzi w niepamięć tradycja czytania dzieciom bajek. Dzisiejszy kilkulatek wychowuje się przed telewizorem, pozostawiony sam na sam z telewizyjnymi kreskówkami”⁸. Można dodać jeszcze, że coraz częściej kreskówki te oglądane są na ekranie monitora komputera lub co gorsza telefonu, albo też zastępowane są grami komputerowymi, które adresowane są już dla dzieci w okresie niemowlęctwa (sic!). Wpisując w dowolnej wyszukiwarce hasło „gry komputerowe dla 2-latka” znajdziemy już całkiem pokaźny wybór zabaw, również takich „które nie wymagają obecności rodziców”. To niebywałe zainteresowanie grami komputerowymi potwierdzają zresztą międzynarodowe badania, według których Polska młodzież najczęściej, spośród innych badanych uczniów krajów europejskich (Belgii, Danii, Estonii, Francji, Grecji, Portugalii, Wielkiej Brytanii i Włoch), sięga po tę formę rozrywki⁹.

⁸ J. Laskowska, *Czytelnictwo młodzieży w dobie informacji cyfrowej*. W: *Bibliotekarze i czytelnicy w dobie nowych technologii i koncepcji organizacyjnych bibliotek*. Gdańsk 2013, s. 14.

⁹ *Wykorzystanie nowych mediów przez młodzież w Polsce – wyniki międzynarodowego projektu badawczego Mediapro*. Warszawa 2006, s. 18.

- Już od klasy IV ponad 27% dzieci spędza przy komputerze więcej niż trzy godziny dziennie. Im starsza klasa, tym czas korzystania z komputera się wydłuża.
- Ponad 1/3 młodzieży ogląda telewizję bez umiaru, wskazując iż odbiornik jest włączony od godziny 15.00 do późnych godzin nocnych, również w czasie nauki (zawsze 23%, czasami 39%).
- Telewizja najczęściej oglądana jest z nudów (40%) lub dla przyjemności (39%).
- Największą popularnością wśród młodzieży szkół średnich cieszą się: programy rozrywkowe (26%), seriale (21%), programy sportowe (20%), programy informacyjne (16%) i programy muzyczne (15%).
- Wśród seriali dużą popularnością cieszą się tzw. seriale *reality show*, mające imitować życie codzienne, ale równocześnie szokować i skandalizować. Wśród najczęściej oglądanych znalazły się: „Ukryta prawda”, „Trudne sprawy” i „Pamiętniki z wakacji”. Młodzież, która je ogląda można podzielić na dwie główne grupy: na tę, która ma świadomość miernego poziomu tego typu produkcji lecz ogląda je „z nudów” (54%) oraz na taką, która przedstawiane w nich problemy uznaje za bardzo istotne i angażuje się w ich odbiór, traktując jako fragment rzeczywistości (41%). Aż 77% nastolatków, które zadeklarowały oglądanie tego typu programów, omawia je ze swoimi rówieśnikami, co może wskazywać, że nie mają one dla nich marginalnego znaczenia lub też, że uczniowie zbyt słabo angażują się w inne ciekawsze zajęcia.
- Zaledwie 32% młodzieży uprawia jakiś sport lub znajduje w ciągu dnia czas na spacer. Również sposób planowania nauki można określić jako chaotyczny i niezaplanowany, tj. wielu uczniów uczy się wyłącznie przed sprawdzianami (zawsze 31% i czasami 62%), rzadko utrwalając wiedzę w sposób systematyczny (68%), jako źródło wiedzy wykorzystując najchętniej Internet (85% zawsze, 14% czasami).
- Uczniowie materiały edukacyjne potrzebne do nauki najchętniej gromadzą w komputerze (60%) i specjalnych segregatorach (21%), rzadziej w podręcznej biblioteczce (16%).
- Zaledwie 16% uczniów korzysta ze zbiorów biblioteki szkolnej przygotowując się do zajęć.
- Młodzież korzystając codziennie przez wiele godzin z telewizji i Internetu ma coraz większy kontakt z komunikatami perswazyjnymi. Ponad 80% ankietowanych twierdzi, że jest odporna na mechanizmy

reklamy i zna jej konstrukcję, podczas gdy badania empiryczne pokazały, że zaledwie 50% jest w stanie bardzo ogólnie określić zastosowane w reklamie zabiegi.

Podsumowując przedstawione wyniki badań, można skonstatować, że aktualny model wykorzystywania nowych mediów przez młodzież wymaga zmiany poprzez edukację w zakresie higieny pracy umysłowej oraz kształtowania w społeczeństwie pożądanых wzorców kulturowo-społecznych. Przeprowadzone badania pokazują niewielką rangę biblioteki i lektury w życiu współczesnego nastolatka (ani jeden uczeń nie wskazał biblioteki jako podstawowego źródła informacji do pracy szkolnej, zaś Internet wskazało aż 85% uczniów). To niekorzystne zjawisko potwierdzają również wcześniejsze badania, według których czytelnictwo gdańskiej młodzieży szkolnej oraz nauczycieli maleje z roku na rok – statystyczny uczeń gdańskiej szkoły przeczytał w 2011 r. 6 książek¹⁰, zaś jego duński kolega czyta średnio 42 woluminy¹¹. Ponadto według „Bibliotek publicznych w liczbach” w 2010 r. województwo pomorskie znajdowało się na ostatnim miejscu według liczby wypożyczeń na 100 mieszkańców¹².

Sposób spędzania wolnego czasu przez dzieci i młodzież wskazuje na coraz większą alienację społeczną i ograniczanie kontaktów bezpośrednich na rzecz społeczności internetowych, co odbywa się również kosztem zdrowia fizycznego i życia rodzinnego. O ile na terenach wiejskich zjawisko to nie ma jeszcze tak wielkiego nasilenia, o tyle w większych skupiskach miejskich aktywność pozaszkolna dzieci i młodzieży koncentruje się głównie wokół mediów elektronicznych, a kontakty z rówieśnikami oznaczają nierzadko wspólną zabawę w gry komputerowe. Niestety biblioteki jako placówki służące nie tylko krzewieniu czytelnictwa i promowaniu higieny pracy umysłowej, lecz również jako miejsca spotkań i wspólnego spędzania czasu przez dzieci, młodzież i dorosłych, są niekiedy chętnie usuwane z kulturalnej mapy Polski. W 2010 r. zanotowano niespotykany dotąd spadek liczby tych placówek – zlikwidowano aż 50 punktów – co oznacza redukcję prawie dwukrotnie większą niż w latach poprzednich¹³.

¹⁰ *Raport o sytuacji książki w Gdańsku. Biblioteki i czytelnictwo*. Gdańsk 2012, s. 40.

¹¹ M. Bogacz: *O bibliotekach angielskich, skandynawskich i polskich*. „Biblioteka w Szkole” 2006, nr 6.

¹² „Biblioteki publiczne w liczbach 2010”. Warszawa 2012, tabl. XV/2.

¹³ „Biblioteki publiczne w liczbach 2010”. Warszawa 2012, s. 9.

Edukacja czytelnicza i medialna polskiej młodzieży szkolnej ciągle przebiega na niezadowalającym poziomie i nie zapobiega rozwijaniu się negatywnych modeli spędzania wolnego czasu. Liczne badania dotyczące kompetencji informacyjnych nastolatków pokazują ponadto, że pomimo przeznaczania wielu godzin w ciągu dnia na aktywność związaną z komputerem, ich umiejętności w zakresie wyszukiwania relewantnych informacji są powierzchowne i ograniczają się do stosowania podstawowych narzędzi wyszukiwawczych. Szczególny niepokój budzi brak mechanizmów, które wyhamowałyby ten negatywny trend. Młodzież szkolna nie jest motywowana do kontaktów z lekturą, ani przez zabieganych rodziców, którzy również czytają coraz mniej, ani przez nauczycieli, często koncentrujących się na rygorach szkolnych, niepotrafiących aktywnie współpracować z bibliotekami szkolnymi i wykorzystywać tkwiący w nich potencjał. Wyniki ankiet oraz rozmowy przeprowadzone z kadrą nauczycielską, której uczniowie wzięli udział w badaniu, pozwoliły na wysnucie pewnych (ogólnych) wniosków:

- Nauczyciele nie widzą perspektyw na rozwój czytelnictwa wśród młodzieży szkolnej.
- Przyznają się, że sami coraz rzadziej sięgają po książkę.
- Nie umieją współpracować z bibliotekarzami, a bibliotekę szkolną bardzo często traktują jako mało interesujące miejsce i nie wyobrażają sobie zorganizowania jej w taki sposób by stała się atrakcyjna dla ich uczniów.
- Wielu nauczycieli uzupełniających godziny pracy w ramach etatu w bibliotece traktuje tę pracę w kategoriach niechcianego obowiązku, nie angażując się i nie motywując uczniów do czytania.
- Zbyt niewielu nauczycieli korzysta na lekcjach ze zbiorów biblioteki szkolnej, ucząc młodzież stosowania różnych źródeł wiedzy (50%), nauczyciele rzadko też sami zgłaszają do biblioteki propozycje zakupu odpowiedniej literatury (27%).

Na zakończenie tych smutnych rozważań warto chyba nadmienić, że niski poziom czytelnictwa wśród młodzieży szkolnej oraz niekorzystna sytuacja książki wynika, zdaniem autorki, nie tylko z nieodwracalnych trendów spowodowanych zmianami kulturowymi i technologicznymi, lecz w dużej mierze jest wynikiem zaniechania. Aktywnie działające i nowoczesne placówki biblioteczne potrafią bowiem skoncentrować wokół siebie całkiem pokaźną grupę młodzieży, zaś otwieranie atrakcyjnych przestrzeni bibliotecznych, jak

np. gdańska Biblioteka Manhattan, powoduje, że słupki odwiedzin gwałtownie rosną, a młodzież jest gotowa swój czas wolny spędzić przy lekturze, w bibliotece. Jak pisze Jolanta Laskowska w jednym ze swoich artykułów: „Alarmujący spadek kompetencji czytelniczych, zwłaszcza wśród młodzieży uczącej się i studiującej, może również wynikać z braku promocji literatury. W społeczeństwie «atakowanym» reklamami niedofinansowana kultura i literatura pozostają w cieniu. Nieczytanie bardzo często nie jest wynikiem niechęci do literatury, lecz konsekwencją braku informowania młodzieży o atrakcyjności tej formy rozrywki i spędzania wolnego czasu. Bardzo częstym problemem jest niewiedza najmłodszych o atrakcyjności usług bibliotek, a często w ogóle brak świadomości, że takie instytucje istnieją”¹⁴. Warto więc chyba podjąć debatę na temat promowania czytelnictwa w naszym kraju, nieefektywnego systemu kształcenia dzieci i młodzieży w zakresie nabywania kompetencji czytelniczych oraz kreowania właściwych nawyków informacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bączek, Jakub B. (2009). *Animacja czasu wolnego w turystyce*. Warszawa: Stageman Polska.
- Bibliotekarze i czytelnicy w dobie nowych technologii i koncepcji organizacyjnych bibliotek*. Gdańsk: Wydaw. SBP.
- Biblioteki publiczne w liczbach 2010* (2012). Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Bogacz, Mirosława (2006). O bibliotekach angielskich, skandynawskich i polskich. *Biblioteka w Szkole*, nr 6, s. 5.
- Chymkowski, Roman (2012). *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.* Warszawa: Biblioteka Narodowa. [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>.
- Okoń, Wincenty (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Przećławski, Krzysztof (1978). *Czas wolny dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne.
- Raport o sytuacji książki w Gdańsku. Biblioteki i czytelnictwo* (2012). Gdańsk 2012.
- Wykorzystanie nowych mediów w Polsce. Wyniki międzynarodowego projektu badawczego Mediappro*. Red. Justyna Wenglorz. [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediappro_final.pdf?page=info&action=showdoc&oid=322096.

¹⁴ J. Laskowska: *Czytelnictwo młodzieży w dobie informacji cyfrowej*, in: *Bibliotekarze i czytelnicy w dobie nowych technologii i koncepcji organizacyjnych bibliotek*, Gdańsk 2013, s. 13.

Michał ZAJĄC

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytet Warszawski

BIBLIOTEKI DLA DZIECI I ICH DEKLARACJE MISJI

BIBLIOTEKI PUBLICZNE DLA DZIECI – RADYKALNA ZMIANA?

ABSTRAKT. Obserwowany przez ostatnie dwie dekady wzrost znaczenia mediów elektronicznych narzucił bibliotekom publicznym dla dzieci nowe zadania związane z kompetencjami informacyjnymi, medialnymi czy też kompetencjami niezbędnymi do funkcjonowania w kulturze obrazkowej wizualnej (visual literacy). W artykule postawiono pytanie o dominację dokumentów drukowanych w zbiorach bibliotek dziecięcych (i w konsekwencji realizację zadań związanych z alfabetyzacją) oraz o obecność dokumentów związanych z nowymi mediami (i realizację zadań związanych z information literacy/media literacy/visual literacy). Dla odpowiedzi na to pytanie przeanalizowano krajowe i międzynarodowe wytyczne, jak również określenie misji (mission statements) poszczególnych bibliotek.

Wedle autora amerykańskiego podręcznika dla bibliotekarzy dziecięcych „...współczesna biblioteka publiczna jest zupełnie innego rodzaju miejscem niż była 20, 10 czy nawet 5 lat temu. Bibliotekarstwo dziecięce jest zaś obecnie pulsującym i pełnym wyzwań żywiołem, w którym mogą się poczuć zagubieni najwyższej klasy doświadczeni specjaliści”¹. Przyczyn takiej sytuacji szuka się przede wszystkim w przemianach natury społecznej, jak i technologicznych².

¹ M. Sullivan: *Fundamentals of Children's Services*. Chicago, 2005, s. IX.

² V. A. Walter: *Children's Services in Libraries*. W: *Encyclopedia of Library and Information Science. Third Edition*. Vol. II Ed. M.J. Bates, M.N. Maack, CRC Press, New York 2010. s. 971.

Biblioteki publiczne, aby nadążać za zmieniającymi się potrzebami swoich klientów, nowymi wyzwaniem narzucanymi przez powstanie i rozwój społeczeństwa informacyjnego muszą być gotowe na dramatyczne zmiany. Jednym z dowodów, że taka postawa nie jest środowisku bibliotekarskiemu obca, było zbudowanie koncepcji Biblioteki 2.0.³

Należy sądzić, że niezbędną elastycznością i innowacyjnością winno w szczególności cechować myślenie o bibliotekach dla dzieci. Przyczyny, które każą postawić taką tezę są dwojakiego rodzaju. Z jednej strony młodzi użytkownicy bibliotek w największym zakresie i najszybciej zmienili swoje potrzeby, wymagania i kompetencje. Do drzwi placówek publicznych już od prawie dekady puka *netgeneracja*, „cyfrowi tubylcy”, osoby od najmłodszych lat funkcjonujące w środowisku, które w sposób chyba coraz mniej usprawiedliwiony nazywamy „nowymi” technologiami informacyjnymi i medialnymi. Oczekują oni od bibliotek usług związanych z preferowanymi przez nich modelami korzystania z mediów. Z drugiej jednak strony, najogólniej rozumiana misja edukacyjna bibliotek, każe nie tylko wychylać się w stronę „cyfrowych” potrzeb młodych, ale również pomagać im zrozumieć tradycyjne mechanizmy komunikacyjne epoki Gutenberga; wprowadzać w coraz chyba mniej im znany świat drukowanych książek, czasopism. Aby wyjść naprzeciw powyższym uwarunkowaniom placówki biblioteczne omawianego typu muszą prowadzić działania godzące recepcje nowinek informatycznych z „papierową” tradycją.

Zarysowana powyżej pokrótce sytuacja prowokuje do postawienia podstawowych pytań o wyznawaną przez bibliotekarzy filozofię funkcjonowania współczesnych placówek dla dzieci, w szczególności w kontekście umiejętności niezbędnych młodym ludziom do życia we współczesnym świecie. Jakie kompetencje najmłodsze pokolenie zdobywa/doskonali w bibliotekach publicznych? Czy placówki te w dalszym ciągu służą jednak głównie tradycyjnie pojętej alfabetyzacji, pozostając jedną ze stref inicjacji literackich⁴? Czy oprócz piśmienności służą także rozwojowi kompetencji informacyjnych, informatycznych, medialnych – tak ważnych w dobie rewolucji technologii informacyjno-medialnych? Czy wreszcie współczesne biblioteki publiczne dla dzieci wspomagają rozwój kompetencji

³ Por. np. G. Gmiterek: *Biblioteka w środowisku społecznościowego internetu (Biblioteka 2.0)*. Warszawa 2012.

⁴ Pojęcia stref inicjacji literackiej wprowadziła Joanna Papuzińska. Por.: J. Papuzińska: *Inicjacje literackie*. Warszawa, 1981.

społecznych, niezbędnych do życia w ponowoczesnym świecie? Odpowiedzi na te pytania można poszukać w tych szczególnych dokumentach, w których bibliotekarze oficjalnie opisują najgłębszy sens funkcjonowania swoich instytucji: w tzw. **deklaracjach misji**.

Rozważania o współczesnym bibliotekarstwie dziecięcym w oczywisty sposób należy jednak rozpocząć od opracowanych przez IFLA *Wytycznych dotyczących usług w bibliotekach dla dzieci*: pomimo upływu ponad dekady od swojego powstania, dokument ten jest ciągle powszechnie uznawany za punkt odniesienia w ocenie nowoczesności tego typu placówek. Warto w tym miejscu przytoczyć w całości sformułowaną tam **misję** bibliotek publicznych dla dzieci:

Oferując bogatą gamę materiałów i działań, biblioteki publiczne stwarzają dzieciom możliwość doświadczenia radości czytania, zdobywania wiedzy i rozwijania wyobraźni. Dzieci i rodziców trzeba nauczyć, jak robić najlepszy użytek z bibliotek oraz jak kształtować umiejętność posługiwania się mediami drukowanymi i elektronicznymi. Na bibliotekach publicznych spoczywa szczególna odpowiedzialność wspierania procesu uczenia się czytania oraz promocji książek i innych dokumentów wśród dzieci. Biblioteka musi organizować specjalne imprezy dla dzieci, takie jak opowiadanie bajek czy akcje związane z innymi usługami czy zbiorami. Dzieci należy zachęcać do korzystania z biblioteki od najmłodszych lat – wówczas jest bardziej prawdopodobne, że i w przyszłości pozostaną jej użytkownikami. Trzeba też zadbać o to, aby w krajach wielojęzycznych książki i dokumenty audiowizualne udostępniać dzieciom w ich językach ojczystych⁵.

Opracowanie niniejsze stanowi swojego rodzaju próbę rozpoznania uwewnętrznienia w polskim bibliotekarstwie publicznym powyższych *Wytycznych*. Jako narzędzie realizacji takiego zamysłu badawczego została przyjęta analiza właśnie owych „deklaracji misji”, opublikowanych na stronach internetowych polskich bibliotek; dokumentów stanowiących formalny odpowiednik cytowanego powyżej fragmentu *Wytycznych*...

Dla zrealizowania takiego zadania dokonano przeglądu stron internetowych polskich bibliotek publicznych. Został on przeprowadzonych we wrześniu i październiku 2013 r. Zaznajomiono się z ponad

⁵ *Wytyczne dotyczące usług w bibliotekach dla dzieci*. W: *Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka; wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*. Warszawa 2009, s. 51.

150 przykładami deklaracji misji opublikowanymi przez rodzime placówki. Dla zebrania materiału porównawczego odwiedziono również strony bibliotek amerykańskich i brytyjskich (ok. 30). O wyborze placówek anglosaskich zdecydowało przekonanie o niezmiennie wiodącej roli, jaką odgrywają w światowym bibliotekarstwie. Ze względu na (z góry zakładany) brak reprezentatywności, prezentowany rekonesans badawczy został opracowany jedynie jakościowo, zrezygnowano z użycia narzędzi analizy statystycznej.

DEFINICJA MISJI

Pojęcie „misji” (ang.: *mission statement*) upowszechniło się w polskim bibliotekarstwie stosunkowo niedawno. Jeden z pierwszych tekstów omawiających ten temat wyszedł spod ręki Małgorzaty Kisilowskiej na progu nowego stulecia⁶. Autorka dokonywała tam przeglądu historycznych i współczesnych wizji misji bibliotek i zawodu bibliotekarskiego, bardzo wyraźnie różnicowała przy tym pojęcia „misji” i wcześniej powszechnie stosowane „cele i zadania” biblioteki. W opinii M. Kisilowskiej pierwsze pojęcie w znacznie silniejszym stopniu kieruje uwagę w stronę użytkowników, podczas, gdy „cele i zadania” przyjmowały za punkt odniesienia samą placówkę. Tematykę „misji” bibliotek podejmowała również w szerszym zakresie Elżbieta Barbara Zybert w monografii dotyczącej kultury organizacyjnej bibliotek⁷.

Szczególne wprowadzenie formułowania misji do codzienności bibliotek polskich dokonało się pod koniec pierwszej dekady nowego stulecia, głównie dzięki aktywności Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego (FRSI) realizującej w Polsce program Fundacji Billa i Melindy Gatesów „Global Libraries”. Biblioteki publiczne startujące w konkursach grantowych – oprócz spełnienia wielu innych warunków – musiały również mieć sformułowaną i opublikowaną na stronie internetowej deklarację misji.

⁶ M. Kisilowska: *Misja biblioteki i bibliotekarza*. W: *Biblioteka w otoczeniu społecznym* Red. E.B. Zybert. Warszawa 2000, s. 9-23.

⁷ E. B. Zybert: *Kultura organizacyjna w bibliotekach: nowe i stare idee w zarządzaniu biblioteką*. Warszawa 2004, s. 66-79.

FRSI na stronie internetowej realizowanego przez siebie Programu Rozwoju Bibliotek definiowała pojęcie deklaracji misji następująco: *Misja to zwięzłe wyrażenie sensu istnienia biblioteki, głównych celów, do realizacji których dąży, wskaźników świadczących o osiągnięciu celów, najważniejszych potrzeb mieszkańców jakie zaspokaja. Misja wskazuje na szczególną rolę biblioteki w społeczności lokalnej, na to, co bibliotekę i świadczone przez nią usługi odróżnia od innych lokalnych instytucji i organizacji, na jej domenę, a także podstawowe wartości, do których się odwołuje jako instytucja publiczna*⁸.

Deklaracje misji formułowane przez biblioteki mają bardzo różną postać: od formuł krótkich, jednozdaniowych tekstów („Biblioteka Publiczna w Seattle łączy ludzi, informacje i idee, wzbogacając życie mieszkańców i budując lokalną społeczność”⁹ czy „Kimkolwiek jesteś, skądkolwiek przychodzisz, jesteśmy, by zapewnić Ci dostęp do wiedzy, informacji i kultury”¹⁰ aż po dłuższe, bardziej złożone teksty, prezentujące bardzo szczegółowo intencje placówki w odniesieniu do poszczególnych grup użytkowników oraz środki, za pomocą których intencje te zostaną zrealizowane (np. deklaracja misji brytyjskich bibliotek powiatu Tameside¹¹).

SPECYFIKA DEKLARACJI MISJI BIBLIOTEK DLA DZIECI:

Temat specyfiki misji bibliotek dla dzieci podejmowała Joanna Papuzińska: wskazywała na różnicę proporcji celów: „Misją biblioteki «dorosłej» jest przede wszystkim zaspokajanie potrzeb edukacyjnych, poznawczych, informacyjnych już rozbudzonych czy ukształtowanych. Misją biblioteki dziecięcej jest ponadto budzenie tych potrzeb, ich rozwijanie, dostarczanie

⁸ [online] [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://biblioteka-z-wizja.biblioteki.org/Symfony/web/app.php#1,0>.

⁹ *Seattle Public Library Mission Statement*. [online] [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.spl.org/about-the-library/mission-statement>.

¹⁰ *Misja Dolnośląskiej Biblioteki Publicznej im. Tadeusza Mikulskiego we Wrocławiu*. [online] [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.biblioteki.org/repository/PROJEKT%2018/Strategie%20WBP/Dolnoslaska_Biblioteka_Publiczna_we_Wroclawiu.pdf.

¹¹ *Tameside Libraries Mission Statement*. [online] [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.tameside.gov.uk/libraries/missionstatement>.

narzędzi i sposobów ich zaspokajania”. Sprawa działań inicjacyjnych (prof. Papuzińska pisze jedynie o inicjacji czytelniczej), jest przy tym równie ważna, jak kwestia zaspokajania samych potrzeb czytelniczych¹².

WYNIKI

Prowadzone przeszukiwania Internetu nie pozwoliły na odnalezienie polskiej biblioteki publicznej dla dzieci (bądź jej oddziału), która miałaby sformułowaną i opublikowaną na stronie WWW oddzielną deklarację misji. Analiza była więc prowadzona w oparciu o adekwatne (tj. nawiązujące do obsługi najmłodszych klientów) fragmenty deklaracji misji odnoszące się do jednostek zwierzchnich. Zabieg taki był możliwy ponieważ znacząca liczba odnalezionych Deklaracji posiadała klarowne odniesienia do pracy z klientami dziecięcymi.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że odwiedzane strony WWW biblioteki dziecięcej w USA zawierały swoje sformułowania deklaracji misji. Jednym z przykładów takiego dokumentu może być tekst opublikowany na stronie Jay-Niles Memorial Library: *Oddział dla dzieci i młodzieży istnieje, aby służyć osobom szukającym różnych usług bibliotecznych związanych z lekturą. Naszym celem jest poprawa przyszłości społeczeństwa poprzez wpojenie dzisiejszym dzieciom miłości do czytania na całe życie oraz nauczanie ich znajdowania odpowiedzi na ich najważniejsze potrzeby informacyjne*¹³.

Przegląd deklaracji misji przygotowanych przez rodzime biblioteki pokazuje daleko posuniętą uniformizację takich „deklaracji”. Przykładem często pojawiającej się formuły może być dokument opublikowany na stronie biblioteki gminy Konopnica: „Misją biblioteki jest rozpoznawanie, rozwijanie i zaspokajanie potrzeb czytelniczych i informacyjnych społeczności Gminy Konopnica oraz upowszechnianie wiedzy i kultury”¹⁴. Fenomen taki można zapewne tłumaczyć szeroką recepcją wzorów takich dokumentów

¹² J. Papuzińska: *Misja biblioteki dziecięcej*. W: *Animacja czytelnictwa dziecięcego*. Płock: Książnica Płocka im. Wł. Broniewskiego, 2004, s. 15.

¹³ *Jay-Niles Memorial Library Mission Statement For Children's And Young Adult Services*. [online] [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.jaynileslibrary.com/about-us/mission/>.

¹⁴ *Misja Biblioteki Gminy Konopnica*. [online] [dostęp 10 listopada 2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://konopnicabibl.pl/main/32>.

publikowanych przez FRSI. Bibliotekarze – szczególnie w mniejszych bibliotekach – bardzo chętnie i w widoczny sposób szukali inspiracji na stronach internetowych PRB.

Z drugiej zaś strony niektóre z bibliotek w dalszym ciągu nie do końca potrafiły przyswoić ideę „Deklaracji misji” i formowały ją w niewłaściwy sposób. Przykładem może tutaj być placówka w Kolbuszowej, która jako misję prezentuje raczej swoją historię i strukturę niż sens swojego istnienia: „Od prawie 60 lat biblioteka konsekwentnie i systematycznie wypełnia swoje podstawowe zadania statutowe. Gromadzi, opracowuje i udostępnia zbiory społeczności lokalnej... [etc.]”¹⁵.

DZIAŁANIA EDUKACYJNE

Zgodnie z deklaracją IFLA jednym z ważnych elementów nowoczesnej biblioteki dziecięcej jest najszerzej rozumiana działalność edukacyjna. Świadomość jej wagi znajduje swoje odzwierciedlenie w większości analizowanych dokumentów. Za pierwszy przykład może posłużyć deklaracja misji Biblioteki Publicznej w Ursusie, która „(...) zgodnie z zaleceniami UNESCO-IFLA, realizuje zadania biblioteki publicznej jako lokalnego centrum informacyjno-edukacyjnego”¹⁶. Misją Miejskiej i Gminnej Biblioteki Publicznej w Kluczborku „(...) jest inicjacja i umacnianie nawyków czytelniczych wśród dzieci od lat najmłodszych”¹⁷.

Zdecydowanie najczęściej jednak spotykanym komponentem deklaracji misji polskich bibliotek publicznych odnoszącym się do najmłodszych klientów jest demonstrowana wola prowadzenia działań w zakresie „zaspokajania potrzeb czytelniczych”. Jak wspomniano powyżej, takie sformułowanie znajduje się w zunifmizowanych deklaracjach misji. Sytuacja taka dowodzi trwałości tradycyjnego myślenia o usługach dla tej grupy.

¹⁵ *Misja Biblioteki Publicznej w Kolbuszowej*. [online] [dostęp 10 listopada 2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteka.kolbuszowa.pl/index.php/biblioteka-kolbuszowa/misja-biblioteki.html>.

¹⁶ *Misja Biblioteki w Ursusie*. [online] [dostęp: 10.11. 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://portal.bpursus.waw.pl/art/info/misja_biblioteki.

¹⁷ *Misja Biblioteki w Kluczborku*. [online] [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.biblioteka.kluczbork.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=42.

Spośród zaś działań o charakterze *stricte* edukacyjnym najczęściej wymieniane są prace na rzecz zbudowania u małych klientów kompetencji do korzystania z książek i biblioteki. Biblioteka w Środzie Śląskiej w swojej misji podnosi właśnie „...przygotowanie małych dzieci do bardzo wczesnych kontaktów z książką i biblioteką”¹⁸. Prawie identyczny zapis można odnaleźć w analogicznym dokumencie opisującym misję biblioteki publicznej w Zdunach¹⁹.

Niektóre biblioteki widzą swe możliwości i obowiązki edukacyjne szerzej: włączają do nich dziedziny związane z kompetencjami informacyjnymi i informatycznymi. Dla wspomnianej już placówki w Zdunach oprócz tradycyjnej edukacji bibliotecznej „(...) priorytetowym zadaniem jej działalności jest edukacja i przygotowanie najmłodszych dzieci do bardzo wczesnych kontaktów (...) z szeroko pojętą informacją”²⁰. Podobnie myślą bibliotekarze z warszawskiej dzielnicy Ursus, gdzie „(...) w Bibliotece pracują (...) bibliotekarze-informatycy, dla których nie ma tajemnic w świecie elektronicznej magii, bibliotekarze-animatory edukacji, którzy uczą dzieci i młodzież jak rozwijać twórczo różnorodne umiejętności”²¹. Placówka w Krakowie dostrzega w szczególności potrzebę edukacji dzieci do korzystania z Internetu: „Ważnym zadaniem misji jest także edukacja i przygotowanie małych dzieci do wczesnych kontaktów z książką, biblioteką i Internetem”²².

Bibliotekarze w Polsce myśląc o misji swoich placówek dla dzieci, biorą także pod uwagę materiały nieksiążkowe (czy szerzej niedrukowane). Cytowana już placówka w Krakowie chce prowadzić swoje działania poprzez „(...) rozpoznawanie, rozwijanie i zaspakajanie określonych potrzeb czytelniczych i informacyjnych, upowszechnianie kultury i czytelnictwa, poprzez udostępnianie: książek, czasopism, audiobooków oraz innych materiałów bibliotecznych na różnych nośnikach (...)”²³.

¹⁸ *Misja Biblioteki w Środzie Śląskiej*. [online], [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.srodaslaska.pl/www/108672.xml>.

¹⁹ *Misja Biblioteki w Zdunach*. [online] [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteka.zduny.pl/?p=o-bibliotece#misja>.

²⁰ *Misja Biblioteki w Zdunach*, dz. cyt.

²¹ *Misja Biblioteki w Ursusie*, dz. cyt.

²² *Misja Śródmiejskiej Biblioteki Publicznej w Krakowie*. [online], [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.sbpkrakow.pl/index.php/pl/o-bibliotece/misja-biblioteki>.

²³ *Misja Śródmiejskiej Biblioteki Publicznej w Krakowie*, dz. cyt.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że brak w naszych bibliotekach tak jednoznacznych deklaracji, całościowo zrównującej różne media, jak ta opublikowana przez oddział dziecięcy biblioteki Waterford (USA) „który (...) będzie promował kompetencje czytelnice dostarczając materiały i wsparcie także tym, którzy nabywają wiedzę w inny sposób niż czytanie”²⁴.

PRACA Z NAJMŁODSZYMI DZIEĆMI

Kolejnym, często spotykanym w deklaracjach misji polskich bibliotek odniesieniem do stosunkowo nowych trendów w bibliotekarstwie dziecięcym, jest wyrażenie woli pracy z jak najmłodszymi dziećmi. Biblioteka w Środzie Śląskiej deklaruje, że „(...)ważnym zadaniem tej misji jest także edukacja i przygotowanie małych dzieci do bardzo wczesnych kontaktów z książką i biblioteką (...)”²⁵. Podobnie Śródmiejska Biblioteka w Krakowie zaznacza, że „...ważnym zadaniem misji jest także edukacja i przygotowanie małych dzieci do wczesnych kontaktów z książką, biblioteką i Internetem”²⁶. Również placówka w warszawskiej dzielnicy Praga Północ za istotną część swego działania uznaje „...przygotowanie małych dzieci do bardzo wczesnych kontaktów z książką i biblioteką”²⁷. Nasze biblioteki nie wyrażają jednak w swoich misjach woli pracy z tym, i rzeczywiście najmłodszymi klientami: od niemowlęctwa do trzeciego roku życia. Działania tego rodzaju są zaś promowane oddzielnymi wytycznymi IFLA²⁸.

²⁴ *Mission Statement of the Waterford Public Library; Mission Statement of the Children's Department*. [online], [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.waterford.lib.wi.us/about-wpl/mission-statement/>.

²⁵ *Misja Biblioteki w Środzie Śląskiej*, dz. cyt.

²⁶ *Misja Śródmiejskiej Biblioteki Publicznej w Krakowie*, dz. cyt.

²⁷ *Misja Biblioteki Dzielnicy Praga Północ*. [online], [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.praga-pn.waw.pl/page/?str=121>.

²⁸ *Wytyczne IFLA dla bibliotek obsługujących niemowlęta i małe dzieci (do 3 lat)*. W: *Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka; wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*. Warszawa 2009.

KOMPETENCJE SPOŁECZNE – JĘZYKOWE

W odróżnienie od bibliotek w USA czy Wielkiej Brytanii polskie placówki nie manifestują intencji pracy na rzecz mniejszości językowych czy etnicznych. Pośród deklaracji misji naszych placówek nie sposób więc odnaleźć informacji takiej jak w Tameside Libraries (Wielka Brytania): „Oferujemy książki w języku Bangla, Gujarati, chińskim, polskim oraz książki z dwujęzycznym tekstem dla dzieci młodszych”²⁹. Działania tego rodzaju – nawet jeżeli realizowane – nie znajdują się w określeniach misji polskich bibliotek publicznych. Przyczyną jest zapewne brak silniejszej tradycji w podejmowaniu takich akcji na rzecz mniejszości narodowych, jak również stosunkowo niewielkie nasilenie w Polsce zjawiska imigracji.

WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI I OPIEKUNAMI

Innym trendem rozwojowym bibliotekarstwa dla dzieci słabo obecnym w deklaracjach misji rodzimych bibliotek jest podejmowanie współpracy z rodzicami, nauczycielami czy opiekunami młodych klientów. Działania tego rodzaju można odnaleźć w dokumencie IFLA, ale również w prezentacjach misji niektórych bibliotek w USA: „Oddział dziecięcy biblioteki Mattituck-Laurel Library służy dzieciom od ich narodzin aż do ósmej klasy, rodzicom, opiekunom i profesjonalistom pracującym z dziećmi”³⁰. Polskie placówki wspominając usługi dla dzieci w swoich deklaracjach zapominają z reguły o opiekunach. Jedynym odnalezionym wyjątkiem jest dokument opublikowany na stronie Biblioteki Publicznej w Sierakowicach, która ma być miejscem „...które pomaga rodzicom i nauczycielom przygotowywać małe dzieci do bardzo wczesnych kontaktów z książką i biblioteką”³¹.

²⁹ *Tameside Libraries Mission Statement*, dz. cyt.

³⁰ *The Children's Department of the Mattituck-Laurel Library, The Mission Statement*. [online], [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.mattlibrary.org/children-and-parents/faq/#Statement>.

³¹ *Misja Biblioteki w Sierakowicach*. [online], [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bibliotekasierakowice.pl/wizja-i-misja.html>.

PODSUMOWANIE

Zaprezentowany powyżej przegląd zawartości deklaracji misji polskich bibliotek publicznych pracujących na rzecz klientów dziecięcych pozwala – ze względu na małą reprezentatywność – wyciągnąć jedynie bardzo ostrożne wnioski na temat recepcji zaleceń zawartych w *Wytycznych IFLA*, a pośrednio na temat nowoczesności tej części naszego bibliotekarstwa. Omawiane dokumenty pozwalają raczej na dyskusję nad recepcją pewnych idei wśród części bibliotekarzy (czy raczej dyrektorów bibliotek – to oni są odpowiedzialni za przygotowanie dyskutowanych dokumentów). Można jednak stwierdzić, że bardzo żywe jest tradycyjne myślenie o usługach dla tej grupy (oparte na idei wspierania czytania, promocji książek). Podatny grunt w rodzimych placówkach znalazła część z nowocześniejszych konceptów (praca z młodszymi dziećmi czy wykorzystanie materiałów nieksiążkowych). Inne (jak edukacja informacyjna czy informatyczna) zaczynają być dopiero dostrzegane jako potencjalne pole działań. Istnieją wszakże również idee, które cały czas nie znajdują odzwierciedlenia w analizowanych dokumentach (zbiory wielojęzyczne, praca z odbiorcami w wieku 0-3 lata).

BIBLIOGRAFIA

- Grabowska, Dorota (2013). Zmiany w publicznych bibliotekach dziecięcych w Polsce pod wpływem wybranych nurtów we współczesnej kulturze. W: Pugacewicz, Iwona; Zybert, Elżbieta B. red. *Biblioteki – tożsamość – kultura*. Warszawa: Wydaw. SBP, s. 15-29.
- Kisilowska, Małgorzata (2000). Misja biblioteki i bibliotekarza. W: Zybert, Elżbieta B. red. *Biblioteka w otoczeniu społecznym*. Warszawa: Wydaw. SBP, s. 9-23.
- Lewandowicz-Nosal, Grażyna (2008). *Biblioteki dla dzieci wczoraj i dziś. Poradnik*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Papuzińska, Joanna (1992). *Książki, dzieci, biblioteka. Z Zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*. Warszawa: Fundacja „Książka dla Dziecka”.
- Papuzińska, Joanna (2004). Misja biblioteki dziecięcej. W: *Animacja czytelnictwa dziecięcego*. Płock: Książnica Płocka im. Wł. Broniewskiego.
- Sullivan, Michael (2005). *Fundamentals of Children's Services*. Chicago: ALA.
- Walter, Virginia A. (2001). The Once and Future Library. 10 Ways to Create Libraries that will Meet the Needs of Tomorrow's Children. *School Library Journal*, no. 1, pp. 49-53.

- Walter, Virginia A. (2012). Children's Services in Libraries. W: *Encyclopedia of Library and Information Science. Third Edition*. New York: CRC Press, pp. 966-974.
- Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka; wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*. (2009) Warszawa: Wydaw. SBP, s. 13-48.
- Zybert, Elżbieta B. (2004). *Kultura organizacyjna w bibliotekach: nowe i stare idee w zarządzaniu biblioteką*. Warszawa: Wydaw. SBP.

LISTA PLACÓWEK, KTÓRYCH DEKLARACJE MISJI
ZOSTAŁY OMÓWIONE W TEKŚCIE:

Polskie

- Miejsko-Gminna Biblioteka Publiczna w Alwerni
- Miejska i Powiatowa Biblioteka Publiczna w Będzinie
- Gminna Biblioteka Publiczna w Koszycach
- Miejska i Gminna Biblioteka Publiczna w Kluczborku
- Śródmiejska Biblioteka Publiczna w Krakowie
- Miejska Biblioteka Publiczna w Piekarach Śląskich
- Gminna Biblioteka Publiczna w Pilichowicach
- Biblioteka Publiczna Sierakowice
- Biblioteka w Środzie Śląskiej
- Biblioteka Publiczna w Ursusie
- Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy Dzielnicy Praga Północ
- Biblioteka Publiczna Gminy i Miasta Zduny

Zagraniczne

- Greenwood Public Library (USA)
- Jay-Niles Memorial Library (USA)
- Mattituck-Laurel Library (USA)
- Mc Allen Public Library (USA)
- Tameside Libraries (Wielka Brytania)
- Waterford Public Library (USA)

III.

Kompetencje informacyjne w różnych obszarach aktywności

Ewa DOBROGOWSKA-SCHLEBUSCH,
Barbara NIEDŹWIEDZKA, Maja NOWAK-BOŃCZA
Zakład Informacji Naukowej Instytutu Zdrowia Publicznego,
Collegium Medicum
Uniwersytet Jagielloński

BADANIE PUBLICZNYCH PORTALI I SERWISÓW INTERNETOWYCH W CELU WSKAZANIA NAJLEPSZYCH PRAKTYK W ZAKRESIE DOSTARCZANIA INFORMACJI O ZDROWIU I LECZENIU – WSTĘPNE WYNIKI BADAŃ

ABSTRAKT. We wrześniu 2010 roku przeprowadzone zostało europejskie reprezentatywne badanie poziomu kompetencji zdrowotnych „European Health Literacy Survey”, które wykazało, że polscy obywatele mają duże trudności w uzyskaniu wiedzy potrzebnej do podejmowania decyzji w sprawie własnego zdrowia. W kontekście tych wyników wskazane byłoby utworzenie w Polsce łatwo dostępnego i wiarygodnego źródła informacji – portalu wiedzy o zdrowiu, zaspokajającego najistotniejsze potrzeby społeczeństwa polskiego w zakresie wiedzy o zdrowiu i leczeniu. Zakład Informacji Instytutu Zdrowia Publicznego prowadzi projekt naukowy, którego celem jest zbadanie najlepszych praktyk w zakresie budowania publicznych portali wiedzy o zdrowiu w oparciu o analizy zawartości i funkcjonalności wybranych portali internetowych, ocenę ich jakości i wywiady z ich twórcami. Zakładane jest, że wyniki tego projektu mogłyby się stać punktem wyjścia do opracowania polskiego portalu wiedzy o zdrowiu. W artykule przedstawiono wyniki pierwszego etapu projektu.

WPROWADZENIE

W latach 2008-2011 konsorcjum składające się z ośmiu krajów europejskich pod kierunkiem Uniwersytetu w Maastricht przeprowadziło, współfinansowany przez Unię Europejską, projekt zatytułowany „European

Health Literacy Project”, którego jednym z celów było zbadanie poziomu kompetencji zdrowotnych społeczeństwa w wybranych krajach europejskich. W ramach projektu latem 2011 r. w ośmiu krajach biorących udział w projekcie (Austria, Bułgaria, Niemcy, Grecja, Irlandia, Hiszpania, Holandia, Polska) przeprowadzony został sondaż: „European Health Literacy Survey” (Europejski Sondaż Kompetencji Zdrowotnych)¹ za pomocą specjalnie stworzonego na ten cel standardowego narzędzia badania kompetencji zdrowotnych. Sondaż ten przeprowadzony został na reprezentacyjnej próbie 1000 respondentów w wieku powyżej 15 lat. Wyniki przeprowadzonej ankiety wykazały, że blisko **co druga osoba biorąca udział w badaniu** (47% respondentów) wykazuje niewystarczający poziom kompetencji zdrowotnych, rozumianych jako szeroki wachlarz umiejętności (wiedza, motywacja, kompetencje), pozwalających ludziom na uzyskanie/znalezienie informacji zdrowotnej, jej zrozumienie, ocenę i wykorzystanie w celu podejmowania świadomych decyzji umożliwiających zachowanie zdrowia, prewencję chorób i poprawę jakości życia².

Badanie kompetencji zdrowotnych przeprowadzone na reprezentatywnej próbie obywateli Polski wykazało, że duża część społeczeństwa polskiego może mieć niewystarczającą wiedzę potrzebną w dbaniu o własne zdrowie i korzystaniu z opieki zdrowotnej. Blisko połowa badanych respondentów miała „nieadekwatny” (ang. *inadequate*) (10,2 %) lub „problematiczny” (ang. *problematic*) poziom kompetencji zdrowotnych (34,4%), co plasuje Polskę na dalekiej pozycji w porównaniu do krajów wysoko rozwiniętych, takich jak Holandia czy Hiszpania.

W kontekście wyników przeprowadzonego sondażu wydaje się, że wskazane byłoby utworzenie w Polsce łatwo dostępnego i kompleksowego źródła informacji o zdrowiu i leczeniu – portalu wiedzy o zdrowiu, który powinien zaspokajać najważniejsze potrzeby społeczeństwa polskiego w zakresie informacji zdrowotnej i przyczynić się do podnoszenia wiedzy zdrowotnej. W Zakładzie Informacji Naukowej Instytutu Zdrowia Publicznego (Wydział Nauk o Zdrowiu Collegium Medicum) od sierpnia 2013 r. prowadzony jest projekt naukowy realizowany w ramach badań statutowych:

¹ HLS-EU Consortium. *Comparative Report on Health Literacy in Eight EU Member States. The European Health Literacy Survey HLS-EU*. 2012. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ec.europa.eu/eahc/documents/news/Comparative_report_on_health_literacy_in_eight_EU_member_states.pdf.

² Tamże.

„Badanie publicznych portali i serwisów internetowych, w celu wskazania najlepszych praktyk w zakresie dostarczania informacji o zdrowiu i leczeniu”, w ramach którego przewidziane jest przeprowadzenie porównawczej analizy zawartości i funkcjonowania portali wiedzy o zdrowiu na świecie oraz doświadczeń przy ich tworzeniu. Zakładane jest, że wyniki prowadzonego badania będą mogły się stać punktem wyjścia do opracowania polskiego portalu wiedzy o zdrowiu.

Podczas konferencji „Czas przemian – czas wyzwań” omówiono wyniki pierwszej fazy projektu, która prowadzona była na przełomie sierpnia i września 2013 r. Ta część badania zakładała opracowanie wyjściowej fazy kryteriów za pomocą których można byłoby ocenić jakość i funkcjonalność portali prezentujących wiedzę o zdrowiu. W celu sporządzenia obiektywnej listy kryteriów oceny jakości stron internetowych/portali prezentujących informację zdrowotną dla pacjentów/ konsumentów opieki zdrowotnej, przeprowadzony został systematyczny przegląd literatury, który odpowiedzieć miał na dwa pytania:

1. Jakie narzędzia oceny jakości wykorzystywane są najczęściej w badaniach z ostatnich pięciu lat, których celem jest ocena jakości stron internetowych o tematyce zdrowotnej, przeznaczonych dla pacjentów/ konsumentów opieki zdrowotnej?

2. Jakie kryteria oceny jakości wykorzystywane są najczęściej w instrumentach zaprojektowanych celem oceny jakości stron internetowych prezentujących informację zdrowotną dla wyżej wymienionych grup?

METODA

Badanie prowadzone było metodą przeglądu systematycznego. W związku z tym, że pierwszym celem badania było zidentyfikowanie instrumentów oceny jakości wykorzystywanych w badaniach do oceny jakości stron internetowych prezentujących wiedzę o zdrowiu, przed przeprowadzeniem analizy literatury sporządzono definicję instrumentu oceny jakości stron internetowych. Idąc w ślad za publikacją Breckonsa i in.³ instrument oceny jakości to narzędzie, za pomocą którego użytkownik Internetu może ocenić jakość strony internetowej

³ M. Breckons et al.: *What do evaluation instruments tell us about the quality of complementary medicine information on the internet?* „J. Med Internet Res” 2008, no. 10(1):e3.

zawierającej informację zdrowotną. W celu zidentyfikowania jak największej liczby badań wykorzystujących zdefiniowany powyżej instrument do oceny jakości stron internetowych prezentujących informację zdrowotną, przeszuwane zostały następujące bazy danych: PubMed-Medline, Scopus, Embase, ISI Web of Science, Academic Search Premiere za okres ostatnich pięciu lat (2008-2013), za pomocą kombinacji następujących słów kluczowych: (accuracy OR quality OR reliability) AND (assessment OR evaluation OR content OR evaluating), AND (internet OR web OR website OR www) AND (information OR advice OR education). W bazach PubMed – Medline i Embase do znalezienia adekwatnych badań zastosowano także wyszukiwanie za pomocą słownika haseł przedmiotowych: słownika MeSH w bazie Medline (Internet AND quality control; Internet AND consumer health information) i słownika Emtree w bazie Embase (information system AND Internet; medical information AND Internet), dodatkowo w bazie PubMed – Medline zastosowano opcję szukania poprzez wykorzystanie funkcji: „related citation” i szukanie poprzez słowa z tytułu. Bazy ISI Web of Science i Scopus były także sprawdzone pod kątem indeksu cytowań publikacji, w których ogłoszone/opisane były narzędzia oceny jakości stron internetowych. Badanie przeprowadzone zostało na przełomie sierpnia i września 2013 r.

Do przeglądu systematycznego włączone zostały badania, których celem była ocena jakości stron internetowych o tematyce zdrowotnej w oparciu o wcześniej zaprojektowane systemy/narzędzia/instrumenty oceny jakości. Przedmiotem zainteresowania były tylko takie instrumenty, które w badaniach oceniających informację zdrowotną online w ostatnich pięciu latach wykorzystane były przynajmniej trzykrotnie. Do przeglądu włączono także badania, których autorzy celem dokonania analizy jakości stron internetowych o tematyce zdrowotnej stworzyli swój własny system oceny jakości, pod warunkiem, że został on wykorzystany przynajmniej trzy razy w kolejnych badaniach. Z przeglądu wyeliminowane zostały publikacje, w których analizy oceny jakości dokonano za pomocą jednorazowo sporządzonego na ten cel zestawu kryteriów oceny jakości. Przedmiotem zainteresowania były badania, które analizowały jakość medycznych serwisów internetowych w oparciu o narzędzia, wykorzystujące kryteria oceny jakości, które w ślad za publikacją Eysenbacha i in.⁴ nazwać można kryteriami „tech-

⁴ G. Eysenbach et al.: *Empirical studies assessing the quality of health information for consumers on the world wide web: a systematic review*. „JAMA” 2002, no. 287(20), pp. 2691-2700.

nicznymi”, czyli sprawdzającymi pewne ogólne wyznaczniki jakości stron internetowych jak: wiarygodność informacji (powołanie na wiarygodne źródła informacji), autorytet właściciela serwisu (autora informacji), aktualność informacji, dostępność informacji, uczciwość serwisu (wiadomość kto jest właścicielem serwisu i jakie są źródła finansowania strony) etc., wsparcie dla użytkownika serwisu (możliwość zadania pytania właścicielowi serwisu). Z przeglądu wyeliminowano natomiast badania, które oceniały tylko takie cechy stron internetowych prezentujących informację zdrowotną, jak ich kompletność (ang. *completeness*), stopień zgodności z dowodami naukowymi (ang. *accuracy*) i czytelność (ang. *readability*) oraz, które oceniały strony internetowe za pomocą systemów zaprojektowanych do oceny stron internetowych poświęconych prezentacji jednego zagadnienia zdrowotnego (np. informacji o leczeniu raka). Pod uwagę brane były wyłącznie narzędzia aktywne, czyli takie, które w pełnej wersji dołączone zostały do publikacji w postaci załącznika lub też dostępne są na stronie internetowej. Z przeglądu wyeliminowane zostały także badania, w których wykorzystane zostały systemy oceny jakości stron będące jedynie modyfikacją/adaptacją innych systemów oceny jakości. Jedyny wyjątek uczyniono dla narzędzia będącego adaptacją innych narzędzi badawczych (m.in. skali Abbota i listy kryteriów oceny jakości sporządzonej przez Silberga, znanej bardziej pod nazwą JAMA benchmark), stworzonego przez Khazaal i in.⁵ (na użytek tego badania narzędzie to zostało nazwane skalą Khazaala i in.) ze względu na to, że było ono kilkakrotnie wykorzystywane w kolejnych badaniach, co pozwala je uznać za odrębne narzędzie badawcze służące ocenie jakości stron internetowych o tematyce zdrowotnej. Badania analizowane były w oparciu o abstrakty publikacji i doniesień konferencyjnych, a przypadku wątpliwości co do zakresu zastosowania w tych badaniach narzędzia oceny jakości, w oparciu o pełne teksty publikacji. Publikacje włączone do przeglądu zgromadzone zostały w bazie RefWorks.

Kolejną fazą badania było wyodrębnienie na podstawie publikacji włączonych do przeglądu listy najczęściej stosowanych instrumentów oceny jakości. Sprawdzone zostało, ile razy poszczególne narzędzia były wykorzystywane w badaniach z ostatnich 5 lat, w celu ustalenia stopnia ich popularności/znajomości wśród badaczy. Następnie sprawdzono za pomocą

⁵ Y. Khazaal Y et al.: *Quality of web-based information on social phobia: A cross-sectional study*. „Depress Anxiety” 2008, no. 25(5), pp. 461-465.

jakich kryteriów oceny jakości w narzędziach wymienionych w badaniach, włączonych do przeglądu, była oceniana jakość stron internetowych prezentujących wiedzę o zdrowiu. Wstępna pula kryteriów oceny jakości, których zakres zastosowania sprawdzono w poszczególnych narzędziach, sporządzona została na podstawie publikacji Paula Kima i in., będącej przeglądem systematycznym kryteriów wykorzystywanych do oceny jakości stron internetowych⁶. Została ona następnie rozbudowana przez inne kryteria jakości, nie uwzględnione w przeglądzie systematycznym Kima, a wykorzystywane w narzędziach uwzględnionych w tym badaniu. Na podstawie frekwencji występowania kryteriów oceny jakości w poszczególnych narzędziach (ustalono, że aby zostać uznane za istotne, kryterium musi być wykorzystane przynajmniej w trzech instrumentach oceny jakości) sporządzona została robocza wersja kryteriów oceny jakości wraz z ich definicjami, która wykorzystana zostanie przez zespół uczestniczący w projekcie w kolejnej fazie badania – analizie zawartości i funkcjonowania portali wiedzy o zdrowiu na świecie. Definicja kryteriów oceny jakości oraz przyporządkowanie ich do poszczególnych kategorii nadrzędnych, takich jak zawartość strony, aurytet źródła informacji, projekt i estetyka strony, dostępność strony, linki, wsparcie użytkownika serwisu opracowane zostały na podstawie publikacji Provosta⁷ i Eysenbacha i in.⁸. Dodatkowo przy sporządzaniu listy kryteriów, które mają zostać wykorzystane przez zespół do zbadania portali wiedzy o zdrowiu posłkowano się zestawem kryteriów opracowanych przez Komisję Europejską: eEurope 2002: Quality Criteria for Health related Website⁹, która stanowi pewien uniwersalny zbiór kryteriów oceny jakości stron. Dokonanie dalszych modyfikacji narzędzia/kryteriów oceny jakości (także decyzja o tym, czy ocena jakości będzie dokonywana za pomocą skali czy listy sprawdzającej), będzie miało miejsce w kolejnej fazie badania jako efekt konsensu między członkami zespołu i jego praktycznego zastosowania do oceny jakości serwisów prezentujących wiedzę o zdrowiu.

⁶ P. Kim et al.: *Published criteria for evaluating health related web sites: review*. „BMJ” 1999, no. 318(7184), pp. 647-649.

⁷ M. Provost et al.: The initial development of the WebMedQual scale: domain assessment of the construct of quality of health web sites. „International Journal of Medical Informatics” 2006, no. 75(1), pp. 42-57.

⁸ G. Eysenbach et al., *Empirical studies...* dz. cyt.

⁹ Commission of the European Communities, Brussels. eEurope 2002: *Quality Criteria for Health Related Websites*. „Journal of Medical Internet Research” 2002, no. 4(3), E15.

WYNIKI

W wyniku systematycznego przeglądu literatury z ostatnich pięciu lat udało się znaleźć łącznie 132 badania, w których jakość stron internetowych, prezentujących informację zdrowotną dla pacjentów/konsumentów opieki zdrowotnej, była oceniana na podstawie zaprojektowanych/opisanych wcześniej narzędzi oceny jakości. Jak wspomniano pod uwagę brane były tylko takie badania, które wykorzystywały instrumenty oceny jakości użyte przynajmniej trzy razy w badaniach z ostatnich pięciu lat. Na podstawie analizy publikacji włączonych do przeglądu udało się wyodrębnić 8 najpopularniejszych instrumentów oceny jakości stron internetowych prezentujących informację o zdrowiu

Narzędziem najczęściej wykorzystywanym w badaniach do oceny jakości stron internetowych o tematyce zdrowotnej okazał się być DISCERN (aż 92 razy na przestrzeni ostatnich pięciu lat), instrument opracowany w 1999 r. przez Charnocka i in.¹⁰ pierwotnie celem ułatwienia osobom bez odpowiednich kwalifikacji oceny informacji zdrowotnej w formie pisemnej (zwłaszcza informacji dotyczącej wyboru metody leczenia), składający się z 16 pytań ocenianych w skali od 1 do 5. Popularnym systemem oceny jakości informacji medycznej w Internecie okazały się być także kryteria oceny jakości opracowane przez szwajcarską fundację Health on the Net (wykorzystane 31 razy w ciągu ostatnich 5 lat), znane jako HONCode of Conduct¹¹, których przestrzeganie przez twórców serwisów internetowych o tematyce medycznej jest podstawą do przydzielenia stronom certyfikatu jakości strony, zamieszczanego na stronie w postaci logo HONCode. Warto zaznaczyć, że w badaniu wzięto pod uwagę tylko te badania, w których sprawdzano jakość stron zgodnie z wytycznymi opracowanymi przez Health on the net Foundation, pominięto natomiast badania, które sprawdzały jedynie obecność na stronie certyfikatu HONCode. Trzecim, pod względem popularności na przestrzeni ostatnich pięciu lat, systemem oceny jakości stron internetowych o tematyce zdrowotnej, są kryteria jakości

¹⁰ D. Charnock et al., DISCERN: an instrument for judging the quality of written consumer health information on treatment choices. „Journal of Epidemiology & Community Health” 1999, no. 53(2), pp. 105-111.

¹¹ HON Code of Conduct (HONcode) for Medical and Health Web Sites. Health On the Net Foundation. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.hon.ch/HONcode/Patients/Conduct_pl.html.

zaproponowane w publikacji Silberga z 1997 r. (wykorzystywane 23 razy w badaniach), znane także pod nazwą JAMA benchmark¹². W badaniu jako odrębny system oceny jakości potraktowano także skalę opracowaną przez Khazaal i in.¹³, będącą adaptacją kilku innych narzędzi oceny jakości (m.in. kryteriów Silberga i nie wymienionej w tym przeglądzie ze względu na zbyt małą popularność skali Abbotta) z uwagi na to, że system ten był później kilkakrotnie wykorzystywany przez grupę badaczy z uniwersytetu medycznego w Genewie do oceny różnego rodzaju informacji zdrowotnej (w sumie został on wykorzystany 8 razy).

Na podstawie szczegółowej analizy kryteriów oceny jakości pojawiających się w poszczególnych narzędziach, których wstępną pulę, jak już wcześniej wspomniano, opracowano na podstawie publikacji Kim i in.¹⁴ udało się ustalić, że przedmiotem oceny są najczęściej następujące cechy stron internetowych, prezentujących informację zdrowotną:

- **aktualność informacji** (to kryterium oceny jakości pojawiło się w 8 instrumentach na 8 uwzględnionych w tym badaniu), w tym data zamieszczenia informacji na stronie (6 narzędzi), data ostatniej aktualizacji (5 narzędzi) oraz aktualność/częstotliwość aktualizacji informacji na stronie (3 narzędzia),
- **wiarygodność informacji** (atrybucja i dokumentacja) – 7 narzędzi, w tym podanie czytelnych źródeł z których pochodzą informacje zamieszczone na stronie (7 narzędzi), dostępność informacji o dodatkowych źródłach informacji (3 narzędzia), neutralność/bezstronność prezentowania różnych punktów widzenia (5 narzędzi), oparcie informacji na wiarygodnych dowodach naukowych (evidence-based) – 4 narzędzia,
- **autorytet autora informacji** (6 narzędzi), w tym podanie kto jest autorem informacji (6 narzędzi) i jakie są jego uprawnienia do zamieszczenia danej informacji na stronie (5 narzędzi),
- **przejrzystość i uczciwość**, czyli podanie informacji, kto jest właścicielem strony (6 narzędzi), jaki jest jej cel (4 narzędzia) i źródła finansowania (4 narzędzia), polityka reklamowa serwisu (4 narzędzia),

¹² W.M. Silberg, G.D. Lundberg, R.A. Musacchio: *Assessing, controlling, and assuring the quality of medical information on the Internet: Caveant lector et viewer--Let the reader and viewer beware.* „JAMA” 1997, no. 277(15), pp. 1244-1245.

¹³ Y. Khazaal Y et al.: *Quality of web-based...* dz. cyt.

¹⁴ P. Kim et al.: *Published criteria for...* dz. cyt.

- **dostępność wsparcia dla użytkownika serwisu** (4 narzędzia), w tym możliwość skontaktowania się z osobą odpowiedzialną za prowadzenie serwisu (webmasterem) – 3 narzędzia, dostępność mapy serwisu/ instrukcji korzystania z serwisu/ innych systemów wsparcia użytkownika (3 narzędzia), interaktywność serwisu (4 narzędzia),
- **odpowiedniość informacji dla zamierzonej grupy odbiorców** (3 narzędzia),
- **linki do stron o sprawdzonej jakości** (4 narzędzia),
- **projekt/ estetyka strony** (3 narzędzia), w tym interfejs strony internetowej (layout) – 3 narzędzia,
- **łatwość użycia serwisu** – nawigacja (3 narzędzia),
- **dostępność serwisu** – 3 narzędzia.

Robocza wersja kryteriów oceny jakości (I wersja narzędzia) sporządzona na podstawie frekwencji ich pojawiania się w poszczególnych narzędziach oceny jakości oraz kryteriów opracowanych przez Komisję Europejską przedstawiona została w tabeli 1.

Tabela nr 1

Wyjściowa pula kryteriów oceny jakości stron internetowych, prezentujących informację zdrowotną, wyłoniona na podstawie analizy kryteriów oceny jakości pojawiających się w instrumentach najczęściej wykorzystywanych w badaniach z ostatnich pięciu lat do analizy stron internetowych prezentujących tematykę zdrowotną i kryteriów opracowanych przez Komisję Europejską

I. Zawartość strony	Ocena zawartości strony dokonywana jest w oparciu o takie kryteria, jak aktualność informacji, „attribution and documentation” (źródła informacji i ich dokumentacja), odpowiedniość informacji dla zamierzonej grupy odbiorców i inne wskaźniki jakości jak: wiarygodność (reliability), stopień zgodności z dowodami naukowymi (accuracy) i neutralność prezentowania różnych punktów widzenia. [6]
----------------------------	---

Aktualność informacji	
<p>a) wiadomo, kiedy informacja zamieszczona na stronie została utworzona</p> <p>b) wiadomo, kiedy informacja zamieszczona na stronie była ostatni raz aktualizowana</p> <p>c) informacja zamieszczona na stronie jest aktualna / up-to-date</p>	
Wiarygodność informacji/ źródła informacji i jej dokumentacja	
<p>a) wiarygodność/ stopień zgodności informacji z dowodami naukowymi</p> <p>b) podane są źródła skąd pochodzą informacje zamieszczone na stronie (spis piśmiennictwa)</p> <p>c) balanced evidence/unbiased – bezstronność, uczciwość informacji</p>	<p>Wiarygodność („accuracy”) jest definiowana jako stopień zgodności informacji zamieszczonej na stronie z dowodami naukowymi lub ogólnie akceptowaną praktyką medyczną. Terminy stosowane wymiennie dla określenia konceptu wiarygodności to „rzetelność” (reliability) i „konwencjonalność informacji”. [3] Wiarygodność informacji medycznej bywa najczęściej sprawdzana poprzez porównanie informacji zamieszczonej na stronie z najnowszymi wytycznymi praktyki klinicznej (uwaga autorki).</p> <p>Informacja przedstawiona jest na stronie w sposób obiektywny/ bezstronny i nie jest np. reklamą jakiegoś konkretnego produktu czy określonej metody leczenia (uwaga autorki)</p>
II. Przejrzystość i uczciwość/ autorytet autora informacji	
1. Podana jest informacja o autorze informacji zamieszczonej na stronie	

a) wiadomo, kto jest autorem/producentem zamieszczonych na stronie informacji b) wiadomo, jakie są kwalifikacje/miejsce zatrudnienia autora informacji zamieszczonej na stronie	
2. Podana jest informacja o źródłach finansowania strony	
3. Podana jest informacja o właścicielu strony	
4. Podana jest informacja o celu strony	
5. Opisana jest polityka reklamowa strony	
6. Konflikt interesów	
III. Projekt i estetyka strony	
Interfejs (layout) strony internetowej Nawigacja strony	
IV. Dostępność strony	Zamieszczona jest informacja o tym, jakie są warunki korzystania ze strony oraz wskazówki, jak ją przeszukiwać. [7]. W tej kategorii oceniane jest, czy korzystanie ze strony jest odpłatne i czy od użytkowników serwisu wymagana jest rejestracja.
V. Wsparcie użytkownika serwisu	Wsparcie może być rozumiane w dwojaki sposób. Z jednej strony pod tym terminem rozumie się techniczne wsparcie użytkownika strony, z drugiej strony wsparcie użytkownika w zakresie poszukiwania informacji [6].
1. Możliwość skontaktowania się z webmasterem/ osobą odpowiedzialną za prowadzenie serwisu	
2. Dostępność mapy serwisu/ instrukcji korzystania z serwisu/ innych systemów wsparcia użytkownika (mapa strony)	

3. Interaktywność strony	Czy użytkownik ma możliwość skomentowania materiału zamieszczonego na stronie? Czy strona posiada wbudowane forum/chat dla użytkowników serwisu. Czy strona posiada swoje rozszerzenie na serwisach społecznościowych? (definicja autorki).
VI. Odpowiedniość informacji dla zamierzonej grupy odbiorców	

DYSKUSJA I WNIOSKI

Przeprowadzone badanie nie jest pierwszym systematycznym przeglądem, w którym postawiono sobie za cel sprawdzenie, jakie instrumenty/narzędzia/systemy oceny jakości są wykorzystywane do oceny jakości stron internetowych prezentujących informację zdrowotną. W 1998 r. systematyczny przegląd instrumentów oceny jakości informacji zdrowotnej w Internecie przeprowadzony został przez Jadada i Gagliardi¹⁵ (badanie to powtórzono w 2002 r.¹⁶). Warto jednak zwrócić uwagę, że celem badaczy było zidentyfikowanie wszystkich istniejących instrumentów, które zostały wykorzystane przynajmniej raz do oceny jakości stron internetowych oferujących informację zdrowotną i które udostępniały za pośrednictwem strony internetowej wykorzystywane kryteria oceny jakości, a nie, jak w przypadku badania krakowskiej grupy badaczy, zidentyfikowanie instrumentów praktycznie wykorzystywanych w badaniach naukowych celem ewaluacji stron. Kolejny przegląd systematyczny instrumentów oceny jakości przeprowadzony został w 2004 r. przez Bernstama i in.¹⁷ Tym razem

¹⁵ A.R. Jadad, A. Gagliardi: *Rating health information on the Internet: navigating to knowledge or to Babel?* „JAMA” 1998, no. 279(8), pp. 611-614.

¹⁶ A. Gagliardi, A.R. Jadad: *Examination of instruments used to rate quality of health information on the internet: chronicle of a voyage with an unclear destination.* „BMJ” 2002, no. 324(7337), pp. 569-573.

¹⁷ E.V. Bernstam et al.: *Instruments to assess the quality of health information on the World Wide Web: what can our patients actually use?* „International Journal of Medical Informatics” 2005, no. 74(1), pp. 13-19.

przedmiotem zainteresowania były tylko takie narzędzia, które mogą być praktycznie wykorzystane przez konsumentów opieki zdrowotnej do oceny jakości stron internetowych prezentujących informację zdrowotną. Osobno należałoby wspomnieć o dwóch przeglądach systematycznych, przeprowadzonych przez Kima i Eysenbacha¹⁸, które stawiały sobie za cel przegląd wszystkich kryteriów, które w badaniach (Eysenbach) lub instrumentach oceny jakości (Kim) wykorzystywane były do oceny stron internetowych prezentujących informację o zdrowiu.

Jak wspomniano wcześniej celem pierwszej fazy badania prowadzonego przez zespół krakowski było sporządzenie wyjściowej listy kryteriów oceny jakości, które w kolejnej fazie badania, po dokonaniu ich ewentualnej modyfikacji, wykorzystane zostaną do zbadania publicznych portali i serwisów prezentujących wiedzę o zdrowiu. Ponieważ ocena jakości portali ma być dokonana przez osoby posiadające odpowiednie kwalifikacje i doświadczenia w przeprowadzaniu tego typu ewaluacji (Zespół Zakładu Informacji Naukowej Instytutu Zdrowia Publicznego UJCM), przy wyborze instrumentów oceny jakości nie kierowano się tym, na ile mogą być one przydatne i użyteczne dla konsumentów opieki zdrowotnej, nieposiadających przygotowania do samodzielnej oceny jakości stron internetowych o tematyce zdrowotnej (co było celem przeglądu systematycznego Bernstama¹⁹). Na tym etapie badania nie sprawdzono również na ile instrumenty oceny jakości i wykorzystywane przez nie kryteria oceny jakości są praktyczne i łatwe w użyciu (zostało to zbadane m.in. w publikacji Breckonsa i in.²⁰). Jako kryterium decydujące przy wyborze instrumentów zadecydował stopień ich popularności jako narzędzia ewaluacji stron internetowych. Z kolei o doborze wyjściowej puli kryteriów zadecydowała frekwencja ich występowania w poszczególnych narzędziach oceny jakości. Dopiero w kolejnej fazie badania zbadane zostanie, na ile przydatne okażą się one jako narzędzie profesjonalnej ewaluacji stron internetowych o tematyce zdrowotnej, a na dalszych etapach badań zostanie poddana ocenie ich przydatność dla konsumentów.

Mimo wszystko, już na tym etapie badania poczynić można pewne obserwacje odnośnie instrumentów oceny jakości odszukanych w efekcie

¹⁸ P. Kim et al.: *Published criteria for...* dz. cyt., G. Eysenbach et al.: *Empirical studies...* dz. cyt.

¹⁹ E.V. Bernstam et al.: *Instruments to assess...* dz. cyt.

²⁰ M. Breckons et al.: *What do evaluation...* dz. cyt.

przeprowadzonego przeglądu systematycznego. Można je zsumować w następujących podpunktach:

- Na podstawie analizy kryteriów oceny jakości wykorzystywanych w narzędziach wyłonionych w efekcie przeglądu można wywnioskować, że nie ma konsensu co tego, jakie aspekty stron internetowych prezentujących informację zdrowotną powinny podlegać ocenie. Niektóre narzędzia oceny jakości prezentują bardzo szczegółową listę takich kryteriów (np. narzędzie University of Michigan's, Website Evaluation checklist' scale²¹, które składa aż z 43 pytań), inne są zbyt ogólnikowe, jak np. HONCode of Conduct²², składający się tylko z 8 kryteriów osoby jakości. Dlatego też osobie przeprowadzającej tę część analizy (E.D-S) dużą trudność sprawiało znalezienie wspólnych elementów między instrumentami. Z tego właśnie względu przy sporządzaniu wyjściowej puli kryteriów przeznaczonej już do analizy portali wiedzy o zdrowiu (tabela 1) starano się dodatkowo posiłkować kryteriami oceny jakości, które zostały zidentyfikowane przez Komisję Europejską jako pewien uniwersalny zestaw kryteriów, za pomocą których może zostać oceniona informacja zdrowotna prezentowana w Internecie, a nie tylko samą frekwencją występowania kryteriów oceny jakości w poszczególnych narzędziach.
- Kolejnym problemem są różnice w nazewnictwie kryteriów oceny jakości w poszczególnych narzędziach, np. czy znalezione zostały wszystkie odpowiednie/relevantne informacje (narzędzie DISCERN) kontra czy informacja jest odpowiednia dla zamierzonej grupy odbiorców (LIDA²³ i University of Michigan's, Website Evaluation checklist' scale)²⁴, co również nastroczało spore trudności w kategoryzacji kryteriów oceny jakości.
- Tylko 2 z 8 wyłonionych na podstawie przeglądu systematycznego narzędzi to narzędzia walidowane, o sprawdzonej rzetelności, których proces

²¹ *Web Site Evaluation Checklist*. University of Michigan. 1999. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www-personal.umich.edu/~pfa/pro/courses/WebEvalNew.pdf>.

²² HON Code of Conduct (HONcode)... dz. cyt.

²³ LIDA: Minervation Validation Instrument for Health Care Web Sites. Minervation. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.minervation.com/mod_product/LIDA/validation.aspx?o=1101.

²⁴ Tamże.

tworzenia został opisany (narzędzia DISCERN i EQIP²⁵). Autorzy pozostałych narzędzi nie dostarczają nam informacji o tym, w jaki sposób te narzędzia były tworzone i na jakiej podstawie wykorzystywane w nich kryteria oceny jakości zostały dobrane (poza publikacją Khazaala i wsp., w której to opisano na podstawie jakich narzędzi/ publikacji została utworzona wykorzystana przez nich skala oceny) oraz czy przeprowadzono proces walidacji tych narzędzi. Niektóre z narzędzi, jak na przykład bardzo popularny w analizach jakości stron internetowych o tematyce zdrowotnej zestaw kryteriów oceny jakości znanych pod nazwą JAMA benchmark, to po prostu pewien subiektywny zbiór wytycznych zaproponowanych przez konkretnego autora, które to wytyczne powinna spełniać strona internetowa o tematyce zdrowotnej. Dlatego, niezależnie od ich popularności w badaniach trudno jest stawiać znak równości między poszczególnymi systemami/narzędziami oceny jakości.

- Narzędzie EQIP²⁶ pierwotnie zaprojektowane zostało do oceny informacji zdrowotnej przeznaczonej dla pacjenta, opublikowanej w formie ulotki/broszury. Aczkolwiek narzędzie to zostało kilka razy wykorzystane w ciągu ostatnich pięciu lat (3 razy w wersji oryginalnej, raz modyfikowanej), należałoby się zastanowić, czy faktycznie narzędzie to nadaje się do oceny informacji zdrowotnej w sieci. Narzędzie to bada takie aspekty informacji dla pacjenta, jak: sposób, w jaki została ona zredagowana, jej układ graficzny, język – czyli przede wszystkim sposób prezentacji informacji, natomiast nie sprawdza jej funkcjonowania w środowisku elektronicznym.

Pewnym ograniczeniem przeprowadzonego przeglądu systematycznego jest fakt, że wzięto w nim pod uwagę jedynie publikacje/doniesienia konferencyjne o badaniach przeprowadzonych w ciągu ostatnich 5 lat, co mogło doprowadzić do wyeliminowania starszych instrumentów oceny jakości. Takie ograniczenie czasowe pozwoliło jednak na wyeliminowanie narzędzi, które są już nieaktywne (np. opublikowane na stronie internetowej, która już dawno przestała istnieć). Dodatkowo, analiza badań pod

²⁵ B. Moulton, L.S. Franck, H. Brady: *Ensuring quality information for patients: development and preliminary validation of a new instrument to improve the quality of written health care information*. „Health Expect” 2004, no. 7(2), pp. 165-175.

²⁶ B. Moulton, L. S. Franck, H. Brady: *Ensuring quality information for patients: development and preliminary validation of a new instrument to improve the quality of written health care information*. „Health Expect” 2004, no 7(2), pp. 165-175.

kątem zakwalifikowania ich do przeglądu systematycznego była prowadzona tylko przez jednego badacza (E.D-S), co również, pomimo to, że analiza prowadzona była bardzo gruntownie, mogło sprawić, że jakieś ważne narzędzie zostało pominięte.

Warto by się też zastanowić, czy fakt popularności jakiegoś narzędzia w badaniach służących ocenie jakości stron internetowych jest wystarczającym kryterium do uznania tego narzędzia za istotne i użyteczne przy prowadzeniu tego rodzaju badań. Być może w kolejnych badaniach uwaga powinna być raczej skierowana w kierunku wskazania takich narzędzi oceny jakości, które udowodniły swoją skuteczność jako narzędzie ewaluacji stron internetowych. Przeprowadzenie takiego badania wymagałoby jednak bardzo szczegółowej analizy wyników badań oceniających jakość stron. Taka analiza wykracza już poza ramy niniejszego badania.

Pomimo wspomnianych wyżej ograniczeń założony cel pracy, czyli sporządzenie wyjściowej puli kryteriów do zbadania jakości portali wiedzy o zdrowiu, można uznać za osiągnięty.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstam, Elmer V.; Shelton, Dawn M.; Walji, Muhammad; Meric-Bernstam, Funda (2005). Instruments to assess the quality of health information on the World Wide Web: what can our patients actually use? *International Journal of Medical Informatics*, no. 74(1), pp. 13-19.
- Web Site Evaluation Checklist*. University of Michigan. (1999). [online], [dostęp: 20.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www-personal.umich.edu/~pfa/pro/courses/WebEvalNew.pdf>.
- Breckons, Matthew; Jones, Ray; Morris, Jenny; Richardson, Janet (2008) What do evaluation instruments tell us about the quality of complementary medicine information on the internet? *Journal of Medical Internet Research*, no. 22, iss. 10(1), p. 3.
- Eysenbach, Gunther; Powell, John; Kuss, Oliver (2002). Empirical studies assessing the quality of health information for consumers on the world wide web: a systematic review. *Journal Of The American Medical Association* no. 287(20), pp. 2691-2700.
- Charnock, Deborah; Shepperd, Sasha; Needham, Gill; Gann, Robert (1999). DISCERN: an instrument for judging the quality of written consumer health information on treatment choices. *Journal of Epidemiology & Community Health*, no. 53(2), pp. 105-111.
- Commission of the European Communities, Brussels (2002). eEurope 2002: Quality Criteria for Health Related Websites. *Journal of Medical Internet Research*, no. 4(3), p. E15.

- Gagliardi, Anna; Jadad, Alejandro R. (2002). Examination of instruments used to rate quality of health information on the internet: chronicle of a voyage with an unclear destination. *British Medical Journal*, no. 324(7337), pp. 569-573.
- HLS-EU Consortium (2012). *Comparative Report on Health Literacy in Eight EU Member States. The European Health Literacy Survey HLS-EU*. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ec.europa.eu/eahc/documents/news/Comparative_report_on_health_literacy_in_eight_EU_member_states.pdf.
- HON Code of Conduct (HONcode) for Medical and Health Web Sites. Health On the Net Foundation. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.hon.ch/HONcode/Patients/Conduct_pl.html.
- Jadad, Alejandro R.; Gagliardi, Anna (1998). Rating health information on the Internet: navigating to knowledge or to Babel? *Journal Of The American Medical Association*, no. 279(8), pp. 611-614.
- Khazaal, Yasser; Fernandez, Sebastien; Cochand, Sophie; Reboh, Isabel; Zullino, Daniele (2008). Quality of web-based information on social phobia: A cross-sectional study. *Depress Anxiety*, no. 25(5), pp. 461-465.
- Kim, Paul; Eng, Thomas R.; Deering, Mary Jo; Maxfield, Andrew (1999). Published criteria for evaluating health related web sites: review. *British Medical Journal*, no. 318(7184), pp. 647-649.
- LIDA: Minervation Validation Instrument for Health Care Web Sites. Minervation. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.minervation.com/mod_product/LIDA/validation.aspx?o=1101.
- Moult, Beki; Franck, Linda S.; Brady, Helen (2004). Ensuring quality information for patients: development and preliminary validation of a new instrument to improve the quality of written health care information. *Health Expect*, no. 7(2), pp. 165-175.
- Provost, Mélanie; Koompalum, Dayin; Dong, Diane; Martin, Bradley C. (2006). The initial development of the WebMedQual scale: domain assessment of the construct of quality of health web sites. *International Journal of Medical Informatics*, no. 75(1), pp.42-57.
- Silberg, William M.; Lundberg, George D.; Musacchio, Robert A. (1997). Assessing, controlling, and assuring the quality of medical information on the Internet: Caveant lector et viewor²--Let the reader and viewer beware. *Journal Of The American Medical Association*, no. 277(15), pp. 1244-1245.

Justyna JASIEWICZ

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytet Warszawski

INFORMACJA ZDROWOTNA JAKO WYNIK INTERAKCJI SPOŁECZNYCH

ABSTRAKT. W artykule przedstawiono weryfikację hipotezy jakoby informacja zdrowotna, jak również kompetencje w zakresie jej pozyskiwania, stanowiły wynik interakcji społecznych, rozwijających się zarówno w środowisku analogowym, jak i cyfrowym. Hipoteza została pozytywnie zweryfikowana na podstawie przeglądu literatury przedmiotu oraz wyników badań empirycznych przeprowadzonych w IINiSB UW. Uwzględniono takie zagadnienia, jak: definicje zdrowia, sposoby dbania o zdrowie oraz znaczenie grup odniesienia oraz sieci społecznych w ich konstruowaniu. Na podstawie wyników badań empirycznych wskazano na istnienie społecznych uwarunkowań zdobywania tego rodzaju informacji oraz budowania informacyjnych kompetencji zdrowotnych.

WPROWADZENIE

Stwierdzenie, że nowe technologie weszły na stałe do pejzażu codzienności, jest truizmem. Coraz więcej z codziennych czynności – praca, rozrywka, nauka, komunikacja, czy nawet płacenie rachunków – jest za pośrednictwem przez nowe media. Te zaś z coraz większą siłą wkraczają w życie współczesnego społeczeństwa. Z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych (ang. *Information and communication technologies* – ICT) nierozdzielnie łączy się też problem dynamicznie rozrastających się zasobów informacyjnych. Nieprzebrane – bez wahania można bowiem użyć tego słowa – zasoby sieciowe stanowią coraz większe wyzwanie dla

użytkowników, którzy poszukując rozmaitych informacji kierują swoje zapytanie w pierwszej kolejności do „wujka Google”¹.

Jednocześnie szeroko rozumiane przemiany społeczne, w tym m.in. zmiana struktury organizacyjnej instytucji, przemiany komunikacyjne oraz – co szczególnie ważne w kontekście rozważań prezentowanych w niniejszym artykule – wydłużający się czas życia i podnosząca się jakość życia, w znacznym stopniu wpływają na zachowania (również informacyjne) ludzi. W ciągu zaledwie 200 lat długość życia w Europie wzrosła dwukrotnie, z czterdziestu lat w 1800 r. do niemal osiemdziesięciu – w 2000 r. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest rozwój medycyny, poprawienie się jakości życia oraz wynikająca z tych czynników coraz niższa śmiertelność noworodków². Oczekuje się, że proces ten będzie przebiegał nadal – i tylko w Stanach Zjednoczonych do 2025 r. odsetek osób powyżej 60. roku życia wzrośnie o 70%. Wiązać się z tym nie tylko problemy starzejącego się społeczeństwa, ale również konieczność przeformułowania sposobu widzenia tak ważnych obszarów życia, jak życie zawodowe, rodzinne czy edukacja. Jednocześnie, powszechne jest dążenie do tego, by żyć lepiej, wygodniej i bardziej komfortowo oraz zdrowo³.

Zjawisko to jest bezpośrednio związane ze sposobem postrzegania stanu zdrowia – i zdrowia w ogóle – oraz przyjmowaną, często nieświadomie, jego definicją. Można bowiem mówić o dwóch zasadniczych sposobach definiowania zdrowia: negatywnym i pozytywnym. Zgodnie z definicjami negatywnymi, zdrowie to po prostu brak choroby, a człowiek zdrowy to taki, u którego nie występują zaburzenia lub dolegliwości chorobowe. Z kolei zgodnie z definicją pozytywną, zdrowie jest rozumiane jako zasób organiczno-biologiczny, kapitał odporności i witalności, który może się zwiększać lub pomniejszać w zależności od sposobu życia człowieka⁴. Osoby identyfikujące się z pozytywnym postrzeganiem zdrowia częściej realizują sposób życia nastawiony nie tylko na utrzymanie zasobów

¹ M. Filiciak (et al.): *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Warszawa 2010. [online], [dostęp: 06.06.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf>.

² G. Fiedman: *Następne 100 lat. Prognoza na XXI wiek*. Warszawa 2009, s. 72.

³ Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. 2012. *Future Work Skills 2020*. [online], [dostęp: 06.06.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.iftf.org/system/files/deliverable/SR-1382A%20UPRI%20future%20work%20skills_sm.pdf, s. 6-7.

⁴ Z. Słońska: *Socjologia a promocja zdrowia*. W: A. Ostrowska (red.): *Socjologia medycyny. Podejmowane problemy, kategorie analizy*. Warszawa 2009, s. 298-299.

zdrowotnych na pożądanym poziomie, ale rozwijają wręcz styl życia, w którym niebagatelne znaczenie odgrywa właśnie zdrowie. Warto w tym miejscu wspomnieć, że istnieje wyraźna różnica pomiędzy stylem życia, na który składają się nie tylko codzienne zachowania, ale również przekonania, motywacje związane ze znaczeniami i wartościami wyznawanymi w życiu, cele i instrumenty ich realizacji, oraz sposobem życia, który jest jedynie behawioralnym komponentem stylu życia, a zatem zespołem codziennych działań wyjętym z kontekstu znaczeniowego⁵.

Tymczasem obecnie można mówić o modzie na zdrowy styl życia, czego przejawem są nie tylko kampanie społeczne i medialne („Jedz warzywa i owoce 5 razy dziennie”, „Polska biega”, „Polacy odwagi”), ale również poruszane w popularnych programach telewizyjnych. Programy jak np. „Dzień doby TVN” czy „Pytanie na śniadanie”, choć mogą się wydawać nieistotne z perspektywy naukowej, są źródłem informacji na temat trendów widocznych w społeczeństwie. Nawet ich pobieżna analiza wskazuje na obecność treści dotyczących zdrowego odżywiania, świadomego korzystania z leków czy suplementów diety, eko-wychowania itp. Kwestie prozdrowotnych zachowań są też coraz bardziej widoczne w Internecie. Użytkownicy serwisów społecznościowych nierzadko mają wśród „polubionych” stron takie, których osią jest właśnie zdrowy tryb życia, aktywność fizyczna, równowaga psychiczna. Co prawda fanpage jak „Fitness kuchnia” (3,1 tys. „lajków”) czy „Jem zdrowo – jestem w formie” (2,9 tys. „lajków”) pozostają daleko w tyle za „Demotywatorami” (blisko 1,8 mln „lajków”) czy stronami popularnych osób (np. fanpage Andrzeja Mleczki – 66,1 tys. „lajków”), jednak jest to coraz wyraźniejszy trend również w sieci. Coraz częściej poruszany jest też wątek korzystania z rozmaitych źródeł informacji – najczęściej internetowych – w celu pozyskania informacji dotyczącej zdrowia lub, co gorsza, przeprowadzenia autodiagnozy. Lekarze alarmują, że korzystanie z porad „doktora Google”, uciekanie się do niesprawdzonych porad medycznych lub bezgraniczne ufanie informacjom dostępnym na blogach, stronach lub autorskich serwisach internetowych może się skończyć nie tylko źle, ale nawet dramatycznie.

Dlatego też szczególnie znaczenia nabierają kompetencje pozwalające na sprawne i wszechstronne korzystanie z możliwości jakie dają nowe media, w tym z powiększających się zasobów informacyjnych. Wśród kompetencji, tych szczególnie znaczenie mają kompetencje informacyjne, rozumiane jako

⁵ Tamże.

zespół umiejętności i wiedzy pozwalających – ujmując to najogólniej – zidentyfikować i zaspokoić potrzeby informacyjne. W odniesieniu do świadomego korzystania z zasobów informacji zdrowotnej mówić natomiast będziemy o informacyjnych kompetencjach zdrowotnych, rozumianych jako **umiejętności poznawcze i społeczne, decydujące o motywacji i zdolności danej osoby do odnajdywania, rozumienia i wykorzystywania informacji w sposób, który sprzyja zachowaniu dobrego zdrowia**⁶.

Jak się wydaje, wiedza na temat zdrowia oraz praktyki związane z pozyskiwaniem informacji służących zdrowiu, powstają w wyniku interakcji społecznych, w tym również realizowanych w środowisku nowych technologii. Nie bez znaczenia są tu też grupy doniesienia funkcjonujące zarówno w otoczeniu cyfrowym, jak i analogowym oraz liczne racjonalizacje, o których mowa w badaniach z zakresu socjologii medycyny. Jednak szczególne znaczenie wydają się tu mieć relacje społeczne: rozmowa, wymiana doświadczeń i porad, negocjowanie stanowisk, a nawet diagnoz, opieranie się na wiedzy eksperckiej innych użytkowników sieci. Pozwala to na postawienie hipotezy, zgodnie z którą informacja zdrowotna, jak również kompetencje w zakresie jej pozyskiwania, powstają w wyniku oraz w trakcie interakcji społecznych.

Celem tego tekstu jest weryfikacja powyższej hipotezy. By go zrealizować, w pierwszej kolejności pokrótce zaprezentowane zostaną społeczne uwarunkowania dbania o zdrowie i przyjmowania konkretnych postaw wobec aktywności prozdrowotnych. W dalszej części zaprezentowane zostaną wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Informacja zdrowotna – oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników. Badania pilotażowe”⁷, który był realizowany w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW od czerwca 2012 r. do maja 2013 r. Badania miały charakter eksploracyjny, a przy ich realizacji zdecydowano się na podejście ilościowo-jakościowe. W pierwszej kolejności przeprowadzono badania ilościowe, by pó pobieżnej analizie uzyskanych wyników wyodrębnić zagadnienia wymagające dalszego rozpoznania podczas wywiadów. W wyniku projektu badawczego uzyskano obszerny materiał empiryczny, który może być poddawany zarówno analizie jakościowej, jak i ilościowej.

⁶ World Health Organization: *Health promotion glossary*. [online] Geneva, 1998. [dostęp: 06.06.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPG/en/>, s. 10.

⁷ Zob. więcej: M. Kisilowska, J. Jasiewicz: *Informacja zdrowotna. Oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników. Raport z badań eksploracyjnych*. Warszawa, 2013.

MYŚLENIE O ZDROWIU

DEFINICJE ZDROWIA

Zdrowie, jak już wspomniano, może być definiowane na przynajmniej kilka najważniejszych sposobów, wśród których szczególnie często spotykana jest negatywna i pozytywna definicja.

Definicja negatywna zdrowia, określana w literaturze anglojęzycznej jako *health in vacuum* (zdrowie w próżni), w istocie polega na postrzeganiu zdrowia, jako stanu braku choroby. A zatem zdrowy człowiek to po prostu człowiek-nie-chory, osoba, u której nie występują zaburzenia lub symptomy chorobowe. Osoby, które właśnie tak rozumieją zdrowie („jestem zdrowy, bo nie choruję”) rzadko przejawiają zachowania prozdrowotne. Ich działania w tym obszarze będą się raczej pojawiać wtedy, gdy sami zauważą jakieś zaburzenia. Podejście takie jest szczególnie niebezpieczne, bowiem wiele chorób – nowotwory, dolegliwości sercowe – w pierwszej fazie przebiegają bezobjawowo, zaś symptomy pojawiają się, gdy choroba wkracza w zaawansowane stadium. Wszak nie bez przyczyny prowadzone są kolejne kampanie profilaktyki nowotworowej, często w kontrowersyjnej formie (np. kampania „PiersiBadacze”). Tymczasem osoby przyjmujące negatywną definicję zdrowia „czekają na chorobę”⁸, co ma swoje wyraźne odbicie we wzorach dbania o zdrowie, o czym będzie mowa dalej.

W definicji pozytywnej mówi się o rezerwach zdrowia (ang. *reserve of health*), rozumianych jako „zasoby organiczno-biologiczne, kapitał odporności i witalności, który może się zmniejszać lub zanikać w zależności od sposobu życia człowieka”⁹. Właśnie ten sposób rozumienia zdrowia stanowi istotę promocji zdrowia, która jest zorientowana na jednostkę funkcjonującą w jej codziennym kontekście kulturowo-społecznym. Warto wspomnieć, że w świadomości potocznej istnieje również trzeci sposób rozumienia zdrowia. W tym ujęciu zdrowie postrzegane jest jako równowaga. Chodzi tu przede wszystkim o zdolność utrzymywania równowagi życiowej i poczucie, że jest się zdolnym do robienia tego, czego się pragnie. Co ciekawe, ten sposób postrzegania zdrowia może również charakteryzować osoby chore.

⁸ Z. Słońska: *Socjologia a promocja zdrowia...* dz. cyt., s. 299.

⁹ Tamże, s. 298.

WZORY DBANIA O ZDROWIE

Ze sposobami rozumienia terminu „zdrowie” bezpośrednio związane są wzory dbania o kondycję każdego człowieka. I o ile panuje ogólna zgoda odnośnie tego, czym jest troska o zdrowie na poziomie idei, o tyle widać wyraźne różnice w sposobach implementacji tych działań we własnym życiu jednostkowym. „Zdrowe życie, ogólnie rzecz ujmując, to przede wszystkim prawidłowe odżywianie się, rekreacja (czyli troska o wypoczynek i kondycję fizyczną) oraz umiejętne radzenie sobie ze stresem (ujmowane często w kategoriach dążenia do harmonii w życiu, ustabilizowania życia). Tu także ważne, choć już rzadziej eksponowane miejsce zajmuje unikanie używek (tytoniu i alkoholu). Poboczna rola przypada natomiast przestrzeganiu zasad higieny (to staje się chyba rzeczą nader oczywistą) oraz spożyciu parafarmaceutyków (co w sugestywny sposób wzmacniają liczne przekazy reklamowe)”¹⁰. Tyle na poziomie abstrakcyjnego pojęcia. Trudności pojawiają się, gdy ludzie myślą już konkretnie o własnym zdrowiu. W tym obszarze większego znaczenia nabierają czynniki szczególnie istotne w perspektywie rozważań prezentowanych w niniejszym tekście, czyli uwarunkowania społeczne i kulturowe. Przez długi czas uważano, że przekazanie jednostkom informacji o tym, co zdrowiu służy, a co nie, będzie bezpośrednio skutkowało racjonalnym realizowaniem zalecań prozdrowotnych. Tymczasem, jak podkreśla Zofia Słońska racjonalność społeczna znacznie różni się od racjonalności medycznej¹¹, której jednym z założeń było przekonanie, że zachowania antyzdrowotne są przejawem złej woli jednostki¹². Jednocześnie zupełnie pomijano uwarunkowania społeczne i kulturowe, które w ogromnym stopniu mają wpływ na działania i decyzje ludzi. Jednym z przykładów jest chociażby postrzeganie otyłości, jednoznacznie krytycznie ocenianej przez lekarzy z całego świata jako zaburzenia odżywiania, natomiast widzianej w niektórych kulturach jako przejaw zdrowia i atrakcyjności.

Nie bez znaczenia w podejmowaniu działań zdrowotnych są również grupy doniesienia, zarówno te pozytywne (z którymi osoba się

¹⁰ K. Puchalski, E. Korzeniowska: *Dlaczego nie dbamy o zdrowie. Rola potocznych racjonalizacji w wyjaśnianiu aktywności prozdrowotnej*. W: W. Piątkowski (red.) *Zdrowie, choroba, społeczeństwo. Studia z socjologii medycyny*. Lublin 2004, s. 95.

¹¹ Z. Słońska: *Socjologiczna krytyka promocji zdrowia. Wybrane problemy*. [W:] W. Piątkowski, W.A. Brodniak (red.) *Zdrowie i choroba. Perspektywa socjologiczna*. Tyczyn 2005, s. 95.

¹² Z. Słońska: *Socjologia a promocja zdrowia...* dz. cyt., s. 300.

identyfikuje), jak i negatywne (do której osoba jest nastawiono niechętnie, wrogo lub obojętnie). Grupy odniesienia dostarczają standardów, wzorów, wartości, norm niezbędnych, by wiedzieć do czego zmierzać i jak działać oraz standardów porównawczych do oceny własnych osiągnięć¹³. Zgodnie z wynikami badań empirycznych, grupy odniesienia stanowią istotny czynnik kształtujących sposoby postępowania względem zdrowia. Zarówno osoby, wykazujące ponadprzeciętną aktywność prozdrowotną, jak te przyjmujące postawę pasywną, uwzględniały w racjonalizacjach swoich sposobów postępowania wpływ innych osób. Wśród tych racjonalizacji wymieniano zarówno występowanie chorób w rodzinie, jak również chęć zaimponowania innym oraz podejmowanie działań prozdrowotnych z wyniku bezpośredniej namowy innych osób. Co szczególnie ciekawe, wśród powodów podejmowania aktywności prozdrowotnych wymieniano również potrzebę udziału w życiu towarzyskim, które koncentrowało się wokół aktywności działań związanych ze zdrowiem¹⁴.

Kluczowe znaczenie dla zachowań zdrowotnych mają również sieci społeczne, w których ludzie funkcjonują. Zgodnie z wynikami badań na styl życia, sposób odżywiania, regularność uprawiania sportu, a nawet myśli samobójcze i praktyki seksualne (sic!) największy wpływ ma to, kogo znamy, kogo zna ten, kogo znamy... i tak dalej. „Nie powinniśmy zakładać, że pieniądze, wykształcenie czy kolor skóry sprawiają, iż ludzie podejmują mniej lub bardziej ryzykowne zachowania. Badania nad sieciami społecznymi dowodzą bowiem, że ludzie znajdują się w ryzykownych sytuacjach nie ze względu na to, kim są, lecz ze względu na to, kogo znają – czyli gdzie jest ich miejsce w sieci i co się wokół nich dzieje¹⁵. I tak na przykład, ryzyko zarażenia się chorobą weneryczną jest bezpośrednio związane nie ze stanem posiadania, czy poglądami, ale z osobami funkcjonującymi w jednej sieci społecznej i siłą wywieranego przez nie wpływu, zwłaszcza w kontekście podejmowania zachowań ryzykownych. W podobny sposób, rozprzestrzeniają się inne zachowania związane ze sferą zdrowia: objadanie się, uprawianie sportu itp., i to nie tylko wśród osób bliskich (w rodzinie, wśród

¹³ E. Korzeniowska: *Grupy odniesienia jako subiektywne determinanty działań w sferze zdrowia*. W: W. Piątkowski, W.A. Brodniak (red.) *Zdrowie i choroba. Perspektywa socjologiczna*. Tyczyn, 2005, s. 128.

¹⁴ Tamże, s. 129.

¹⁵ N.A. Christakis, J.H. Fowler: *W sieci. Jak sieci społeczne kształtują nasze życie*. Sopot 2011, s. 107.

przyjaciół, znajomych, kolegów z pracy). „Kopiujemy zachowanie jednostek znacznie od nas oddalonych. Zjawiska związane ze zdrowiem mogą, podobnie jak zarazki, rozsiewać się od jednej osoby do drugiej, od drugiej do trzeciej i tak dalej”¹⁶. Wszystko bowiem opiera się na wzorowaniu naszego zachowania na zachowaniu innych osób – zarówno tych, z którymi jesteśmy bezpośrednio połączeni w sieci, jak również tych znajdujących się dalej (np. męża koleżanki z pracy, którego nigdy nie poznaliśmy, ale stosujemy dietę, która w jego przypadku okazała się bardzo skuteczna). Wzorowanie to może zachodzić świadomie lub nieświadomie. Nie bez znaczenia są też zmiany przekonań zachodzące pod wpływem przemian wzorów obowiązujących w danej sieci. Dzieje się tak na przykład, gdy osoby z jednej sieci tyją lub częściej uczestniczą w „pijatykach” kończących się zachowaniem niedopuszczalnym na co dzień (agresja, wulgarne słownictwo). W takich przypadkach wzory zachowań, dotychczas uważane za niewłaściwe, stają się normą, do której dostosowują się jednostki skupione w sieci. W sieci społecznej mogą się jednak roznosić nie tylko wzory negatywnych zachowań. Okazało się, że osoby, które uczestniczyły w regularnych badaniach lekarskich w ramach eksperymentu nie tylko zachowały nawyki regularnej kontroli stanu zdrowia, ale również „zaraziły” nimi innych: członków rodziny, a nawet znajomych, z którymi widywali się stosunkowo rzadko. Nie od dziś wiadomo, że na przykład leczenie uzależnień jest skuteczniejsze w grupie, która daje wsparcie oraz – co szczególnie istotne – pozwala na stworzenie więzi międzyludzkich. Co ciekawe, również odchudzanie jest bardziej skuteczne, gdy dobywa się w grupie¹⁷.

Ogromne znaczenie mają też czynniki socjoekonomiczne: wykształcenie, wiek, miejsce zamieszkania, które odróżniają osoby wybierające jeden z dwóch wspomnianych wcześniej sposobów dbania o zdrowie. Pierwszy z nich, odnoszący się do osób starszych, gorzej oceniających swój stan zdrowia, polega przede wszystkim na korzystaniu z usług różnego typu instytucji medycznych. Drugi, rzadszy, bliski idei zachowań prozdrowotnych, jest popularny wśród młodszych, lepiej wykształconych i sytuowanych mieszkańców miast. Związany jest on również z bardziej generalnymi orientacjami życiowymi, które dotyczą postrzegania swoich możliwości

¹⁶ Tamże, s. 109.

¹⁷ Tamże, s. 131.

Tabela 1

Częstość wskazań na uzasadnienia małej aktywności w sferze zdrowia

Stwierdzenie	% wskazań na tak
Nie wiem, komu wierzyć, bo eksperci różnie mówią na temat tego, jak zdrowo żyć (np. masło czy margaryna)	52
Mam zbyt mało silnej woli, by prowadzić zdrowy tryb życia	52
Nie mam czasu na prowadzenie zdrowego trybu życia	48
Prowadzenie zdrowego trybu życia jest dla mnie zbyt drogie	38
Codziennie problemy i kłopoty tak mi dokuczają, że nie myślę o zdrowym trybie życia	37
Zdrowy tryb życia wymaga ode mnie rezygnacji ze zbyt wielu przyjemności	37
Odziedziczyłem taki organizm, że mój tryb życia niczego u mnie nie zmienia	32
Jestem tak zmęczony pracą, że nie mam siły by prowadzić zdrowy tryb życia	31
Dla mnie ważniejszy jest dobry dostęp do świadczeń medycznych niż zdrowy tryb życia	29
Prowadzenie zdrowego trybu życia utrudnia mi niedostatek sklepów ze zdrową żywnością, obiektów sportowych itp.	26
Zdrowy tryb życia wydaje mi się bez sensu w zatrutym środowisku, w którym żyję	23
Moim zdaniem propagowanie zdrowego trybu życia to próba odwrócenia uwagi od naprawdę istotnych problemów	20
Zdrowy tryb życia to dla mnie chwilowa moda, której nie warto ulegać	13
Trudno mi prowadzić zdrowy tryb życia, ponieważ moi najbliżsi tego nie rozumieją	13
Prowadzenie zdrowego trybu życia powoduje, że inni śmieją się, uznają cię za dziwaka	12
W moim wieku nie ma sensu prowadzić zdrowego trybu życia	12

Źródło: K. Puchalski, E. Korzeniowska: *Dlaczego nie dbamy o zdrowie...* dz. cyt., s. 117.

i sposobów zaspokajania potrzeb¹⁸. Osoby aktywnie myślące o zdrowiu będą je zatem postrzegać jako „rodzaj recepty na życie, jako wyzwanie, któremu trzeba sprostać, problem, z którym trzeba się zmagać lub źródło doznań, o które warto zabiegać. Osobom pasywnym często towarzyszy brak wiary we własne możliwości wpływania na zdrowie i poddanie się losowi lub ułomnościom własnego organizmu, albo generalny brak refleksji na temat zdrowia w większości sytuacji życia codziennego”¹⁹. Szczególnie ciekawe są jednak racjonalizacje wskazywane przez osoby niedbające o własne zdrowie, przedstawione w poniższej tabeli.

Powyższe wyniki nie tylko wskazują znaczenie poszczególnych racjonalizacji braku działań prozdrowotnych, ale wyraźnie wskazują znaczenie barier informacyjnych. Wszak umieszczenie na pierwszym miejscu powodu *nie wiem, komu wierzyć, bo eksperci różnie mówią na temat tego, jak zdrowo żyć (np. masło czy margaryna)* jest wyraźnym wskazaniem niejednoznacznych informacji jako źródła zniechęcenia do działań prozdrowotnych. Właśnie słynna „wojna masła z margaryną” wskazuje, że użytkownicy w obliczu sprzecznych informacji dotyczących zdrowego trybu zdrowia decydują się na dietę pod hasłem „wszystko z umiarem”. „Powyższy przykład pokazuje, że niespójny przekaz dotyczący zachowań prozdrowotnych, wynikający z szumu informacyjnego produkowanego przez system medycyny, funkcjonuje jako regulator życia społecznego. Jego produktem jest dystansowanie się odbiorców informacji od zaleceń formułowanych w ramach promocji zdrowia i zwracanie się w codziennym życiu ku tak zwanemu zdrowemu rozsądkowi, który może przybierać różne oblicza, nie zawsze korzystane dla zdrowia”²⁰.

Można zatem stwierdzić, że zarówno praktyki w zakresie działań związanych ze zdrowiem, jak również samo postrzeganie działań prozdrowotnych w znacznym stopniu zależą od uwarunkowań społecznych i interakcji międzyludzkich. To w toku społecznych negocjacji oraz budowania grup odniesienia ludzie budują swoją wiedzę medyczną oraz tworzą system przekonań i racjonalizacji wyjaśniających podejmowanie lub niepodejmowanie mających na celu dbanie o zdrowie.

¹⁸ K. Puchalski, E. Korzeniowska: *Dlaczego nie dbamy o zdrowie...* dz. cit., s. 109.

¹⁹ Tamże, s. 116.

²⁰ Z. Słońska: *Socjologiczna krytyka promocji zdrowia...* dz. cyt., s. 99.

SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA ZDOBYWANIA INFORMACJI ZDROWOTNEJ

Istotą tego artykułu jest przedstawienie wybranych wyników badań uzyskanych w ramach projektu „Informacja zdrowotna – oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników”, które ukazują społeczne uwarunkowania zdobywania informacji zdrowotnych oraz budowania kompetencji informacyjnych w tym obszarze. W tym celu zdecydowano się na wykorzystanie materiału empirycznego uzyskanego w ramach badań jakościowych.

Z punktu widzenia rozważań prezentowanych w niniejszym tekście, których osią jest weryfikacja hipotezy, zgodnie z którą informacja zdrowotna powstaje w wyniku interakcji społecznych, najważniejsze jest określenie, czy poszukiwanie informacji zdrowotnej odbywa się w wyniku (lub podczas) interakcji społecznej. By to stwierdzić, należy poddać analizie odpowiedzi, jakich respondenci udzielali identyfikując okoliczności skłaniające ich do poszukiwania informacji zdrowotnej (wypowiedzi respondentów zapisano kursywą).

OKOLICZNOŚCI POSZUKIWANIA INFORMACJI ZDROWOTNEJ

Analiza wypowiedzi pozwoliła stwierdzić, że poszukują oni informacji zdrowotnej szczególnie wtedy, gdy oni sami lub ktoś z bliskiej rodziny choruje. Tak odpowiedziało aż 12 badanych, spośród których większość mówiła, że poszukuje tego rodzaju informacji *kiedy coś mi dolega, czuję, że zbliża się choroba*. Kilkoro respondentów stwierdziło jednak, że poszukuje informacji zdrowotnej tylko w gdy są poważnie chorzy, w ostateczności, *gdy naprawdę musi dowiedzieć się czegoś o chorobie*, ponieważ *nie chcą się denerwować*. Kilka osób deklarowało, że szuka tego rodzaju informacji, gdy czegoś nie rozumie: *kiedy przeczytają coś w ulotce, ale tego nie rozumieją lub nie znają odpowiedzi na jakieś pytanie*. Widać zatem, że poszukiwanie informacji zdrowotnej jest przede wszystkim związane z określeniem potrzeby informacyjnej wynikającej z uświadomienia sobie istnienia luki informacyjnej, a nie stałego działania. Wspomniana luka informacyjna pojawia się natomiast w przypadku pojawienia się konkretnych dolegliwości.

W wypowiedzi respondentów wynika, że poza własnymi dolegliwościami, na poszukiwanie informacji zdrowotnej mają wpływ kłopoty ze

zdrowiem osób bliskich. Szczególne znaczenie mają tu przypadłości, z którymi borykają się rodzice respondentów. Badani mówili, że poszukują informacji zdrowotnej, gdy chorują rodzice lub ktoś inny z bliskiej rodziny. Odpowiedzi te wskazują, że jeden z najważniejszych czynników decydujących o poszukiwaniach informacji zdrowotnej powstaje w wyniku interakcji społecznej i w znacznej mierze jest związany z relacjami rodzinnymi użytkowników.

Ciekawe, że minimalne znaczenie w procesie inicjowania poszukiwań informacji zdrowotnej mają własne zainteresowania badanych. Zaledwie dwie osoby stwierdziły, że poszukiwanie informacji jest właśnie z tym związane. Jedna z respondentek wyszukuje tego rodzaju informacje, *gdy coś ją zaciekawi lub kiedy coś przeczyta i chce pogłębić wiedzę*. Inna uczestniczka badania z kolei bardzo entuzjastycznie zadeklarowała, że szuka tego rodzaju wiadomości *z ciekawości, dla poszerzenia własnej wiedzy, by być na bieżąco*. Stwierdziła, że interesuje się tematyką zdrowotną, często czyta książki o tematyce zdrowotnej *do poduszki, kupuje nowości wydawnicze i ma bogaty księgozbiór poświęcony tej tematyce*. Niejako na potwierdzenie swego entuzjazmu, jeszcze w trakcie badania zaprezentowała książkę poświęconą chorobom jelit, którą *akurat miała w torebce, ponieważ czyta książki tego rodzaju jak beletrystykę*.

OBECNOŚĆ TEMATYKI ZDROWOTNEJ W ROZMOWACH

Podczas badania starano się ustalić, czy respondenci rozmawiają z innymi osobami na tematy zdrowotne i, jeśli tak, to z kim i w jakich sytuacjach.

Przeważająca część badanych (17 osób) zadeklarowała, że rozmawia z innymi osobami na tematy zdrowotne. Respondenci podkreślali, że tego rodzaju rozmowy toczą *bardzo często* lub nawet *codziennie*. Najczęściej badani rozmawiają na ten temat z rodziną: dziećmi, rodzicami, współmałżonkiem. Często również ze znajomymi, koleżankami z pracy lub sąsiadami. Zdecydowana większość respondentów uważa, że jest to *normalny temat rozmowy, jeden z wielu poruszanych tematów* lub nawet *towarzystki temat rozmów*. Jedna z respondentek stwierdziła wręcz, że rozmowa o zdrowiu jest zwyczajem: *rodzina codziennie do niej dzwoni i pyta o samopoczucie, rozmowa o zdrowiu jest więc zwyczajem*. Kilkoro badanych stwierdziło jednak, że na tematy związane ze stanem zdrowia rozmawiają *gdy mają gorszy dzień, gorzej się czują, w razie choroby własnej lub kogoś*

bliskiego. Tylko jedna osoba stwierdziła, że na tematy zdrowotne rozmawia wyłącznie z lekarzem, a dwie zastrzegły, że rozmawiają na ten temat wyłącznie z rodziną. Respondenci, którzy nie dyskutują z innymi osobami na tematy zdrowotne (3 osoby), uważają, że *jest wiele przyjemniejszych i ciekawszych tematów rozmów*.

Celem rozmów większości respondentów jest przede wszystkim opowiedzenie o swoich dolegliwościach i problemach, a zatem podzielenie się informacjami oraz zapewne uzyskanie wsparcia. Dlatego też, jak to określają sami uczestnicy badania, tego rodzaju rozmowy to w gruncie rzeczy plotki „*co mnie dolega, a co tobie*”, rozmowa o dolegliwościach „*tu mnie boli, tu mnie strzyka*”. Co drugi badany dąży do wymiany doświadczeń i rad – część jest zainteresowana ich uzyskaniem i wysłuchaniem innych, część zaś *radzi, mówi jak by postąpiła lub jak postępowała, gdy była chora, ponieważ ma szeroką wiedzę na dany temat*. Część respondentów wymienia się też doświadczeniami na temat lekarzy: *poleca lekarzy, odradza tych, którzy coś źle zdiagnozowali, wymienia doświadczenia dotyczące stosowania leków*. Wydaje się, że te wypowiedzi świadczą o silnych uwarunkowaniach społecznych zdobywania – czy raczej dzielenia się – informacją zdrowotną. Wszystkie te procesy zachodzą wyraźnie w najbliższym otoczeniu społecznym: w rodzinie lub środowisku znajomych.

Deklaracje respondentów wskazują bowiem na to, że tego rodzaju rozmowy służą wymianie wiedzy eksperckiej i doświadczeń, jak również komunikowanie uczuć. Najczęściej uczestnicy badania rozmawiają dość ogólnie na temat objawów chorób, *o tym, jak się czują, o samopoczuciu, dolegliwościach*. Często dzielą się też informacjami na temat konkretnych chorób i dolegliwości – swoich własnych lub bliskich. Stąd deklaracje wskazujące na rozmowy *o swoich chorobach, o chorobach w rodzinie oraz o konkretnych dolegliwościach*. Nierzadko takim rozmowom towarzyszy wymiana bardziej szczegółowych informacji na przykład na temat *wad serca, nadciśnienia, leków*. Uczestnicy badania wskazywali też samych lekarzy jako temat rozmowy. Twierdzili, że zdarza im się rozmawiać *o lekarzach, przebiegu wizyty, a nawet o błędach medycznych*. Wskazywać to może na poruszany przez Martę Olcoń-Kubicką problem negocjowania diagnozy lekarza przez młode matki-forumowiczki, szczególnie gdy jest ona sprzeczna z oczekiwaniami pacjentek²¹. Tematem, który jest niemal nieobecny w rozmowach

²¹ M. Olcoń-Kubicka: *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Warszawa 2009, s. 160.

z bliskimi jest zapobieganie chorobom i zdrowy tryb życia – jedynie w kilku wypowiedziach respondenci podkreślili, że rozmawiają o *profilaktyce, dietach, ćwiczeniach*. Oznacza to, że informacja zdrowotna jest poszukiwana w okolicznościach do tego niemal zmuszających (choroba własna lub bliskiej osoby, ciąża), jest natomiast nieobecna jako element codziennego środowiska informacyjnego. Obserwacje te wskazywać mogą niestety na nikłą świadomość respondentów oraz skłanianie się ku negatywnej definicji zdrowia i związanym z nią „ratunkowym” sposobem dbania o zdrowie.

BARIERY W ROZMOWACH NA TEMATY ZDROWOTNE

Podczas wywiadów pytano również respondentów, czy odczuwają jakieś bariery podczas rozmowy na tematy związane ze zdrowiem. Jedynie kilka osób stwierdziło, że czasami miewa problemy komunikacyjne z wyjaśnieniem występujących dolegliwości. Czterech uczestników badania stwierdziło, że odczuwa bariery komunikacyjne, *brakuje im słów, żeby wyjaśnić lekarzowi, co im dolega*, zaś dwie osoby stwierdziły, że rozmowa na tematy związane ze zdrowiem narusza ich prywatność i intymność. Niemal wszyscy rozmówcy stwierdzili, że nie odczuwają żadnych barier, ani psychologicznych, ani komunikacyjnych. Twierdzili, że *pani doktor jest bardzo miła, znają się tyle lat*, w związku z czym nie czują wstydu ani zakłopotania. Jeden uczestników badania stwierdził, że *nie ma takiej choroby, o której wstydziłby się mówić*, a jedna osoba podkreśliła, że *choroba nie jest tabu*. Zdecydowana większość uczestników badania stwierdziła, że nie odczuwa też barier komunikacyjnych. Częściowo może to wynikać z faktu, że – jak stwierdził jeden z badanych – *nie ma skomplikowanych schorzeń, a dolegliwości są proste*. Odpowiedzi te bezpośrednio łączą się z elementami modelu HIL występującymi w omówionym wcześniej modelu Joanne Jordan. Wskazała ona na istotność skutecznej komunikacji pomiędzy pacjentem a pracownikiem służby zdrowia jako jeden z kluczowych elementów.

Warto jednak wspomnieć, że choć część respondentów uznaje lekarza za podstawowe źródło informacji zdrowotnej, a większość nie boryka się z problemami komunikacyjnymi, nie bez znaczenia jest posiadana przez nich sama wiedza. Część badanych *stara się dużo czytać, by poznać specjalistyczną terminologię i móc rozmawiać o zdrowiu swobodnie*. Jedna z uczestniczek badania stwierdziła też, że *jest gadułą* i dlatego nie

ma problemów z opisem swoich dolegliwości. Wskazuje to na silną potrzebę jasnego komunikowania swoich dolegliwości, która determinuje działania zmierzające do zdobycia odpowiedniego arsenału środków na własną rękę.

ZDOBYWANIE INFORMACJI ZDROWOTNEJ W TOKU INTERAKCJI SPOŁECZNYCH

Jak wykazano, poszukiwanie informacji zdrowotnej często jest uwarunkowane społeczne. W dalszej kolejności, warto zastanowić się, czy same interakcje społeczne – w tym przede wszystkim rozmowa – mogą być źródłem informacji zdrowotnej. A jeśli tak, to na ile świadomie użytkownicy wchodzi w takie sytuacje. W odpowiedzi na to pytanie przydatne mogą być wypowiedzi, jakich respondenci udzielali definiując różnice pomiędzy rozmową na tematy zdrowotne, a wyszukiwaniem informacji.

Badani podkreślali często charakter i społeczny aspekt rozmów twierdząc, że *rozmowa ma charakter bardziej ogólny i luźny, jest bardziej swobodna, spontaniczna, ale i bezpośrednia*. Respondenci twierdzili, że *informacje uzyskane w rozmowie są bardziej życiowe, są to „dobre rady”, ale też mogą być cenne, bo od drugiego człowieka można się dowiedzieć bardzo dużo*. Te wypowiedzi wskazują na istotny aspekt wymiany informacji zdrowotnej, tj. dzielenie się doświadczeniami oraz wiedzą ekspercką. Dla respondentów ważne jest też poczucie bliskości i ciepła: niektórzy podkreślali, że w rozmowie *czuje się ciepło, widzi miny, reakcję na to, co się mówi* oraz, że wymieniane informacje często są skutkiem osobistych doświadczeń i przeżyć. Inni z kolei skłaniali się ku rozmowie z osobą, której wiedza jej poparta autorytetem zawodowym, lekarzem lub aptekarzem. Respondenci twierdzili, że *potrafi on wszystko wytłumaczyć jasno i zrozumiale, może też doradzić, a w Internecie takiej konkretnej rady się nie otrzyma*.

Dla części badanych informacja zdrowotna to taka „za którą ktoś stoi”, czyli poparta autorytetem osoby, która bierze odpowiedzialność za jakość informacji. Wskazują na to wypowiedzi, w których respondenci podkreślają rolę lekarza lub innego pracownika służby zdrowia. Ci rozmówcy wskazywali, że jest to *informacja przekazana pacjentowi przez lekarza*

o badaniach, stosowaniu leków, stanie zdrowia, to co mówi lekarz, pielęgniarka. Można zatem stwierdzić, że czynnikiem decydującym o tym, co jest informacją zdrowotną, jest jej źródło – w tym przypadku osobowe. Wydaje się, że dla większości badanych informacja zdrowotna nosi pewne znamiona formalizacji, jest skodyfikowana i upubliczniona. Wskazują na to takie wypowiedzi, w których respondenci twierdzili, że jest to informacja *na różnych nośnikach (radio, telewizja, gazety)*, jak również te, w których podkreślali, że jest to *to, co można znaleźć w Internecie, książki, gazety, ulotki, reklamy* lub nawet *zawiadomienia, które pojawiają się na drzwiach przychodni i ulotki*.

W tym miejscu warto też wspomnieć, inną – towarzyską – funkcję towarzyszącą poszukiwaniom wiadomości na temat zdrowia. Otóż jak stwierdził jeden z badanych, bardzo ciekawą i atrakcyjną formą dostarczania informacji zdrowotnej są prezentacje oraz pokazy produktów i usług medycznych. Uczestniczenie w nich *pozwała wyjść z domu, spotkać się z innymi ludźmi oraz otrzymać upominek*. Wydaje się więc, że tego rodzaju aktywność w większym stopniu zaspokaja potrzebę przynależności, spędzania czasu w grupie ludzi, w której jest się rozumianym, a także potrzebę rozrywki oraz zagospodarowania wolnego czasu, aniżeli faktycznego poszukiwania informacji zdrowotnych.

SPOŁECZNE ZDOBYWANIE INFORMACJI ZDROWOTNEJ ONLINE

Dotykając problemu poszukiwanie informacji zdrowotnych w Internecie, szczególnie z uwzględnieniem aspektu społecznościowego, należy krótko scharakteryzować motywacje użytkowników decydujące o wyborze poszczególnych źródeł. Otóż kluczowym czynnikiem decydującym o wyborze źródła innego niż przedstawiciel opieki zdrowotnej była dostępność. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że respondenci nie „wybierają” źródeł – oni korzystają z tego, co jest „pod ręką”, co jest dostępne, bez szczególnego zastanawiania się nad ich jakością. Dlatego też respondenci wskazują, że programy telewizyjne, owszem stanowią źródło informacji zdrowotnej, ale oglądają je *od przypadku do przypadku, jak się coś trafi, jak coś akurat „leci” w telewizji*.

Również wybór Internetu, jako źródła informacji zdrowotnej jest podyktowany przede wszystkim wygodą i szybkością dotarcia do pożądanых informacji. Respondenci prowadzą poszukiwania w sieci, ponieważ *tu najszybciej można znaleźć informacje*. Co więcej, *informacje te są łatwo*

dostępne, wygodne, można wydrukować to, co zainteresuje. Warto w tym miejscu podkreślić, że część ankietowanych wskazywała na znaczącą rolę pośredników w dostępie do elektronicznych zasobów informacji zdrowotnej. Zjawisko to jest szczególnie częste wśród osób starszych, które podkreślały, że *szukałyby informacji w Internecie, gdyby potrafiły.* W związku z brakiem wystarczających umiejętności, często proszą innych – zwłaszcza dzieci – o pomoc. Młodszy członkowie rodziny *szukają informacji w Internecie, przynoszą wydruki.* Deklaracje takie wskazują nie tylko na zaobserwowany już w innych badaniach proces pośredniczenia osób trzecich w dostępie do zasobów internetowych, ale świadczą o społecznym uwarunkowaniu dostępu do informacji zdrowotnej.

O silnym społecznym kontekście zdobywania informacji zdrowotnej w sieci świadczą badania przeprowadzone przez Martę Olcoń-Kubicką, która analizowała fora dyskusyjne młodych matek. Jak wynika jej obserwacji, które częściowo potwierdziły się w badaniach realizowanych w ramach projektu „Informacja zdrowotna – oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników”, grupy powstające w przestrzeni wirtualnej mają na celu przede wszystkim wymianę wiedzy eksperckiej uzyskiwanej na podstawie doświadczenia. Badania prowadzone w latach 2004-2006 są źródłem wielu ciekawych spostrzeżeń na temat roli społeczności internetowych w budowaniu zasobów wiedzy zdrowotnej. Choć istotą tamtych rozważań było konstruowanie tożsamości matki, to można w nich znaleźć wiele na temat informacyjnych kompetencji zdrowotnych powstających w toku interakcji społecznych in-line. I tak na przykład czytamy, że „powtarzające się informacje i stwierdzenia [na wielu wątkach forum – przyp.aut.] powodują, że forumowiczka nabywa wiedzy, i kiedy zadaje pytanie na forum, formułuje je w maksymalnie precyzyjny sposób, wyjaśniając, w jakim stopniu dotyczy jej dany problem. (...) Jak powiedziała jedna ze znajomych matek w prywatnej rozmowie: „«Odkąd mam dziecko i czytam te fora, moja wiedza medyczna znacznie się powiększyła. Czasami odnoszę wrażenie, że byłabym w stanie bez trudu zaliczyć pierwszy rok medycyny»”²². Autorka podkreśla też, że narracja matki powstaje przez ekspresję doświadczenia, a inne kobiety są źródłem informacji zdrowotnej.

²² M. Olcoń-Kubicka: *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Warszawa 2009, s. 154.

Wskazane przez Olcoń-Kubicką zachowania młodych matek, wymieniających doświadczenia, tworzących wspólnie „białe” i „czarne” listy lekarzy, często negocjujących diagnozy i porady lekarzy, i innych osób (szczególnie teściowych) są niczym innym jak przeniesieniem w przestrzeń Internetu rozmów, o których opowiadali uczestnicy badań „Informacja zdrowotna – oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników”. W obu przypadkach mamy wszak do czynienia z dzieleniem się wiedzą ekspercką zbudowaną na własnym doświadczeniu, wymianą opinii i rad, jak również – co ma szczególne znaczenie – udzielaniem i otrzymywaniem wsparcia. Takie odniesienie do grupy społecznej, bez względu na to czy jest nią rodzina czy zbudowana w wirtualnym środowisku grupa matek, pozwala na wzbogacanie swojej wiedzy oraz znalezienie grup odniesienia o znaczeniu, których była mowa wcześniej.

ZAKOŃCZENIE

Celem niniejszego artykułu była weryfikacja hipotezy, zgodnie z którą informacja zdrowotna oraz kompetencje w zakresie jej pozyskiwania powstają w wyniku interakcji społecznych. Wyniki przeprowadzonej analizy i krytyki literatury przedmiotu oraz rezultaty badań uzyskanych w ramach pionierskiego projektu „Informacja zdrowotna – oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników” pozwalają na pozytywną weryfikację hipotezy, z zastrzeżeniem konieczności przeprowadzenia pogłębionych badań w tym obszarze.

Konieczne jest przede wszystkim dalsze prowadzenie badań szczególnie w celu określenia czynników oraz okoliczności sprzyjających poszukiwaniu oraz zdobywaniu informacji zdrowotnej oraz rozwijania informacyjnych kompetencji zdrowotnych. Wydaje się, że należałoby stwierdzić, w jaki sposób użytkownicy również prowadzą poszukiwania pożądaných informacji: jakie słowa kluczowe wybierają, z jakich źródeł korzystają i czym się kierują podczas ich wyboru.

Jak się wydaje wyniki takich badań mogłyby być przydatne nie tylko w obszarze projektowania działań z zakresu promocji zdrowia oraz edukacji prozdrowotnej, ale również byłyby wartościową dla informatologii jako takiej. Jak się bowiem wydaje, pogłębione badania ukierunkowane na społeczne, miękkie, aspekty korzystania z zasobów informacyjnych sieci oraz rozwijania kompetencji informacyjnych, byłyby niezwykle cenne.

BIBLIOGRAFIA

- Christakis, Nicholas A., Fowler, James H (2011). *W sieci. Jak sieci społeczne kształtują nasze życie*. Sopot: Smak Słowa.
- Fiedman, George (2009). *Następne 100 lat. Prognoza na XXI wiek*. Warszawa: Andrzej Findeisen/AMF Plus Group.
- Filiciak, Mirosław (et al.) (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. [online], [dostęp: 06.06.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf>.
- Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute (2012). *Future Work Skills 2020*. Phoenix. [online], [dostęp: 06.06.2013]. Dostępny w World Wide Web: www.iftf.org/system/files/deliverable/SR-1382A%20UPRI%20future%20work%20skills_sm.pdf.
- Kisilowska, Małgorzata, Jasiewicz, Justyna (2013). *Informacja zdrowotna – oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników. Badania eksploracyjne*. Warszawa: Wydaw. UW.
- Korzeniowska, Elżbieta (2005). Grupy odniesienia jako subiektywne determinanty działań w sferze zdrowia. W: Piątkowski, Włodzimierz; Brodniak, Wacław.A. (red.) *Zdrowie i choroba. Perspektywa socjologiczna*. Tyczyn: Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie, s. 119-135.
- Olcoń-Kubicka, Marta (2009). *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Warszawa: Wydaw. Naukowe SHCOLAR.
- Puchalski, Krzysztof; Korzeniowska, Elżbieta (2004). Dlaczego nie dbamy o zdrowie. Rola potocznych racjonalizacji w wyjaśnianiu aktywności prozdrowotnej. W: Piątkowski, Włodzimierz (red.). *Zdrowie, choroba, społeczeństwo. Studia z socjologii medycyny*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 107-126.
- Słońska, Zofia (2009). Socjologia a promocja zdrowia. W: A. Ostrowska (red.). *Socjologia medycyny. Podejmowane problemy, kategorie analizy*. Warszawa: Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, s. 283-310.
- Słońska, Zofia (2005). Socjologiczna krytyka promocji zdrowia. Wybrane problemy. W: W. Piątkowski, W.A. Brodniak (red.). *Zdrowie i choroba. Perspektywa socjologiczna*. Tyczyn: Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie, s. 93-102.
- World Health Organization (1998). *Health promotion glossary*. Geneva. [online], [dostęp: 06.06.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPG/en/>.

Małgorzata KISIŁOWSKA

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytet Warszawski

INFORMACJA ZDROWOTNA – CZY TEGO WŁAŚNIE SZUKAMY W SIECI?

ABSTRAKT. W 2012 r. w Warszawie przeprowadzono badania eksploracyjne oczekiwań i kompetencji informacyjnych w zakresie zdrowia. Badanie ujawniło m.in. pojawiający się problem interpretacji pojęcia „informacja zdrowotna” wśród respondentów. W artykule omówione zostaną dostrzeżone różnice definicyjne na tle terminologii stosowanej w informatologii oraz badaniach z zakresu zdrowia publicznego, w szerszym kontekście poprawności procesu badawczego oraz profilu zachowań informacyjnych, związanych z utrzymaniem bądź odzyskaniem zdrowia.

Podobno na zdrowiu znamy się wszyscy i lubimy o nim rozmawiać. Jak się poniżej okaże – zdaje się robimy to na tyle często, że już chyba machinalnie i niemal bezwiednie. Brak „rozmów na tematy zdrowotne” jako źródła pozyskiwania informacji o takiej tematyce był powodem rozszerzenia eksploracyjnych badań z zakresu informacyjnych kompetencji zdrowotnych, jakie przeprowadzono w Warszawie latem i jesienią 2012 r.¹

Badania te miały początkowo wymiar ilościowy. Respondentów – pacjentów oczekujących na wizytę u lekarza w placówkach publicznej, podstawowej i specjalistycznej opieki zdrowotnej – pytano o ich oczekiwania i kompetencje informacyjne dotyczące spraw zdrowotnych właśnie. Większość z nich nie wymieniła źródeł osobowych wśród

¹ Szczegółowa prezentacja i omówienie wyników dostępne w: M. Kisilowska, J. Jasiewicz: *Informacja zdrowotna – oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników. Raport z badań eksploracyjnych*. Warszawa 2013.

najczęściej wykorzystywanych. Taki widoczny i dziwny dla informatologów brak stał się bodźcem do rozszerzenia projektu. Wprowadzono metodę triangulacyjną i przeprowadzono uzupełniający, pogłębiony wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji. Został on przeprowadzony z 20 osobami we wrześniu i październiku 2012 r., również wśród pacjentów publicznych przychodni. Przyjęto niezbyt liczną grupę respondentów za wystarczającą, ze względu na ogólny, eksploracyjny charakter badań, które służyć mają m.in. wskazaniu dalszych potrzeb badawczych w tym zakresie.

W badaniu jakościowym jako pierwsze uwzględniono pytanie o rozumienie terminu „informacja zdrowotna”. Uznano, że to właśnie jego interpretacja może rzutować na zachowania informacyjne, w tym wybór źródeł. Formułując założenia do projektu, ustalono, że „informacja zdrowotna” rozumiana będzie szeroko, jako

wszelka informacja dotycząca problemów zdrowia lub choroby (obejmująca np. objawy, profilaktykę, badania diagnostyczne, diagnozy, choroby, leczenie, rekonwalescencję), pozyskiwana z dowolnego źródła – osobowego, instytucjonalnego, dokumentalnego, sformalizowanego lub niesformalizowanego.

Takie założenie pozwalało na przyjęcie różnych potrzeb i zachowań informacyjnych dotyczącej obszernej i znaczącej dziedziny życia człowieka. Zgodnie z wiedzą bibliotekoznawczą i informatologiczną, wyróżnia się trzy rodzaje źródeł informacji – dokumentalne, instytucjonalne i osobowe – i taki pełny wybór też został w interpretacji „informacji zdrowotnej” i jej źródeł uwzględniony.

Na zadane pytanie 6 z 20 respondentów nie umiało udzielić odpowiedzi – wskazać zakresu ani znaleźć słów ujawniających, być może synonimicznie lub przez zaprzeczenie, możliwe rozumienie terminu.

Trzy osoby zawęziły jego interpretację do informacji przekazywanych przez przedstawicieli ochrony zdrowia – lekarzy, pielęgniarki, farmaceutów (nazywanych najczęściej aptekarzami). Pojawia się więc w odpowiedziach osoba jako źródło, a wybór przedstawicieli konkretnych zawodów ujawnia kryterium oceny informacji, czyli kryterium autorytetu. Informacja zdrowotna powinna być wiarygodna.

Tę wiarygodność niektórzy badani „wspierają” materialną postacią – troje z nich zwracało szczególną uwagę właśnie na formę, „namacalność”

nośnika. Spośród wielu możliwości za informację zdrowotną uznawali oni m.in. ulotki, broszury, zawiadomienia na drzwiach przychodni. Jest to jednak tylko jeden z wybieranych sposobów myślenia – kolejnych 3 badanych (co ważne – w wieku powyżej 45 lat, a więc nienależących do grupy „cyfrowych tubylców”) szuka takiej informacji w Internecie. Dwie starsze respondentki (ok. 60-70 lat) interpretowały „informację zdrowotną” jako „telefoniczne biuro informacji”, gdzie można uzyskać poradę lekarską lub wskazanie, dokąd udać się z danym problemem. Być może taka odpowiedź wynikała ze skojarzeń z funkcjonującą dawniej informacją telefoniczną, a także wiązała się z niekorzystaniem z Internetu i silną potrzebą osobistego kontaktu.

Osoby, które odpowiadały na omawiane pytanie, koncentrowały się najczęściej na *meritum*, czyli treściach, jakie mogą się kryć pod wskazanym terminem. Wśród propozycji pojawiały się²:

- zdrowie, zdrowy styl życia (8 wskazań),
- fizjologia (1 wskazanie),
- choroba (11 wskazań),
- profilaktyka (5 wskazań),
- leczenie – 2 wskazania (leki – 6 wskazań, metody leczenia – 1, procedury medyczne – 1),
- lekarze (5 wskazań), ich dostępność (1), godziny przyjęć (1) i dane kontaktowe (2).

Zadawanie pytań otwartych wiąże się z trudnymi konsekwencjami interpretacyjnymi. Nie można tu stawiać żadnych „ostrych”, konkretnych wniosków, a jedynie szkicowo odzwierciedlić pewien sposób myślenia respondentów. Przy tym trzeba pamiętać o eksploracyjnym charakterze projektu i niewielkiej grupie respondentów.

W powyższym zestawieniu dominują dwie – najprostsze, ale też najbardziej wieloznaczne odpowiedzi: „zdrowie” i „choroba” (z niewielką przewagą tej drugiej). Pierwsza może pojawiać się automatycznie, na zasadzie skojarzenia (informacja zdrowotna – to chodzi o zdrowie), bez głębszej refleksji nad uszczegółowieniem tego zakresu. Wskazanie na „chorobę” natomiast można ostrożnie uznać za egzemplifikację faktycznych potrzeb informacyjnych w omawianym zakresie – szukamy odpowiedzi na

² Liczba wskazań nie sumuje się do 20, respondenci podawali często po kilka elementów składających się na interpretację terminu „informacja zdrowotna”.

pytania, które pojawiają się w momencie zaburzenia pewnego *constans*, tzn. zaczynamy obserwować u siebie niepokojące objawy lub po wizycie lekarskiej dostajemy diagnozę i próbujemy dowiedzieć się czegoś na temat konkretnej choroby. Z podobnych powodów (potrzeb) poszukiwana jest także informacja na temat leków. Co warte podkreślenia, proporcjonalnie wysoką liczbę wskazań uzyskała w badaniu „profilaktyka”, co daje nieśmiałą nadzieję na pozytywne zmiany w kompetencjach zdrowotnych³ Polaków. Niestety, natychmiast „przygniataną” wspomnieniem, że 30% respondentów nie potrafiło podać znaczenia terminu „informacja zdrowotna”. Badania J. B. Weaver⁴ sugerują pewien związek między „prozdrowotnym” kierunkiem poszukiwań a poziomem świadomości zdrowotnej i statusem ekonomicznym użytkownika. Tym razem nie udało się tych wyników potwierdzić, ze względu na brak pytania o sytuację materialną respondenta.

„Chorą” interpretację „informacji zdrowotnej” potwierdzają odpowiedzi na pytania o kontekst poszukiwań, tzn. okoliczności pojawienia się potrzeby informacyjnej. W większości (12 wskazań) jest to choroba, własna lub bliskich sobie osób, podobnie można też rozumieć stwierdzenie braku – luki informacyjnej (4 wskazania). Taka sytuacja bardzo często wiąże się też ze strachem i *de facto* poszukiwania informacji zdrowotnej kojarzą się źle – z dyskomfortem, utratą, problemem, koniecznością rezygnacji itp. Co warte podkreślenia w tych ponurych okolicznościach – 6 respondentów wskazało swoje zainteresowania, faktyczne pasje związane ze zdrowiem i chorobami.

Podsumowując dotychczas przedstawione tu odpowiedzi, można powiedzieć, że „informacja zdrowotna” postrzegana jest przez respondentów dwuwymiarowo – formalnie (zewnętrznie) i merytorycznie. Poszukiwana jest częściej w związku z zaburzeniami stanu zdrowia, natomiast pod względem formalnym widać silną potrzebę autorytetu, ujawniającą się na wiele sposobów. Oczywistym przykładem jest tu korzystanie z pomocy pracowników szeroko rozumianej ochrony zdrowia – lekarzy, pielęgniarek, ale też farmaceutów (zwanych przez respondentów aptekarzami). Równie ważne wydaje się też sformalizowanie i upublicznienie treści. Jeżeli nie

³ K. Sorensen et al., *Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models*. „BMC Public Health” 2012 nr 12 s. 1-25. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/334458/2/Sorensen+et+al+Health+Literacy+and+Public+Health.pdf>.

⁴ J. B. Weaver et al., *Profiling characteristics of Internet medical information users*, „Journal of the American Medical Informatics Association” 2009, vol. 16, nr 5, s. 714-722.

pochodzą one od przedstawicieli zawodów medycznych, których można „zweryfikować w bezpośrednim kontakcie”, powinny mieć formę pisemną i być udostępnione do użytku publicznego w powszechnie znanej formie sugerującej uprzednie sprawdzenie i „dopuszczenie do obiegu”. Stąd mamy wśród przykładów ulotki leków, broszury, encyklopedie zdrowia – gatunki wypowiedzi, o których wiadomo, że zostały przez kogoś zaakceptowane, dopuszczone do druku. Nawet wspomniana „kartka na drzwiach przychodni” też takie „autorytarne dopuszczenie” zapewne posiada.

Żaden z respondentów – choć byli wśród nich także ludzie młodzi, około 20 roku życia – nie wymienił na przykład blogów ani internetowych witryn kampanii promujących działania profilaktyczne jako źródła informacji zdrowotnej. Można tu postawić kilka pytań:

- Czy dlatego, że poruszane tam problemy ich nie dotyczą?
- Czy jeśli nawet np. profilaktyka zarażenia WZW B (kampania „żółtego tygodnia”) dotyczy wszystkich, to – jeśli nie wybieram się do szpitala ani nie uważam za osobę w grupie ryzyka – ta informacja nie znajduje się w obszarze mojego bezpośredniego zainteresowania, nie dotyczy mojej osoby „dziś”?
- Czy może respondenci przeglądają co prawda blogi osób chorych lub chorymi się zajmujących, ale nie w celu zdobycia informacji o chorobie, raczej z powodów towarzyskich, empatycznych (niekiedy pewnie też sensacyjnych)?

Weryfikacja jest również podstawowym elementem innej grupy pytań, mianowicie tych dotyczących funkcjonowania systemu opieki zdrowotnej oraz poszczególnych lekarzy. Respondenci często (9 na 20 wskazań) szukali informacji o dostępności lekarzy oraz ogólnie „o lekarzach” – co można interpretować zarówno jako potrzebę znalezienia specjalisty, jak i sprawdzanie opinii wcześniejszych pacjentów o kompetencjach konkretnego pracownika. Tu już jednak przeszukiwane są nie tylko zasoby publiczne (zinstytucjonalizowane), ale zapewne także witryny służące ocenie lekarzy, fora internetowe, komentarze użytkowników itp., czyli zasoby tworzone społecznościowo, oddolnie.

Weryfikacji odpowiedzi dotyczących form poszukiwanej informacji zdrowotnej służyło kolejne pytanie – o wykorzystywane źródła i kryteria ich wyboru. Okazało się, że jeśli chodzi o faktyczne wybory Internet (11 na 20 wskazań, w tym zwłaszcza TA wyszukiwarka) wygrywa z materiałami drukowanymi (9 wskazań łącznie). Jest jednak wciąż rzadziej źródłem

informacji zdrowotnej niż inni ludzie – wspomniani już przedstawiciele zawodów medycznych (5 wskazań + 3 respondenci, którzy nie szukają informacji, bo... wystarczy im kontakt z lekarzem), członkowie rodziny (4 wskazania; tu trzeba podkreślić pośrednictwo dzieci w korzystaniu z zasobów elektronicznych), przedstawiciele handlowi (1 wskazanie na prezentacje produktów i usług medycznych). Media tradycyjne pozostają w miarę popularne (telewizja 6 wskazań, prasa 5, radio 1).

Jeśli więc szukamy (a nie każdemu się to zdarza) informacji zdrowotnej w sieci, to przede wszystkim ze względu na szybkość i łatwość dostępu. Rzadko więc jest to wybór świadomy, związany poddaniem źródła ocenie jakościowej. Zaledwie dwóch respondentów wspominało o „czarnym PR w ocenie lekarzy” oraz konieczności weryfikacji („trzeba obejrzeć różne strony”). Jedna osoba dostrzegła zagrożenie specyficzne dla badanego obszaru, tzn. ryzyko, że podczas wyszukiwania informacji w Internecie „można coś znaleźć, tzw. po przeczytaniu czegoś wmówić sobie objawy jakiejś choroby”. Brakuje kompetencji informacyjnych i brakuje czasu na rzetelne przeprowadzenie poszukiwań.

W pytaniu o podejmowanie tematu zdrowia w rozmowach 17 respondentów przyznało, że robi to „bardzo często lub nawet codziennie”, w kontaktach z rodziną, znajomymi, sąsiadami, kolegami z pracy. Takie rozmowy dotyczą przede wszystkim stanu zdrowia, dolegliwości i lekarzy, polegają na wyrażaniu empatii i udzielaniu dobrych rad, rzadko (niestety) profilaktyki, diety czy ćwiczeń. Skoro więc rozmawiamy (choć nie traktujemy partnerów komunikacyjnych jako „źródła informacji zdrowotnej”) – jaka jest różnica między wymianą zdań a wyszukiwaniem internetowym?

75% respondentów, zapytanych wprost, NIE WIDZI ŻADNEJ RÓŻNICY. Ci sami jednak niemal natychmiast podkreślają, że rozmowa jest swobodniejsza, dotyczy „bardziej życiowych spraw”, pozwala na wymianę cennych „dobrych rad”, a przecież „w Internecie takiej konkretnej rady się nie otrzyma”. Tam znaleźć można raczej informację, która „ma charakter naukowy, jest bardziej rzetelna, obiektywna, wiarygodna, bo oparta na specjalistycznych źródłach, np. na badaniach i na opinii większej grupy ludzi”. Poza tym w rozmowie „czuje się ciepło, widzi miny, reakcję na to, co się mówi”.

Ten zestaw odpowiedzi kolejny raz potwierdza, że „statystyczny użytkownik” za źródło informacji uważa raczej dokument (ewentualnie instytucję) niż osobę. Treści upublicznione wydają się być zweryfikowane – jeśli nie przez autorytet autora lub wydawcy, to choćby przez liczbę wyrażonych

w sieci opinii. Można więc postawić kolejne pytanie wymagające weryfikacji – czy prawdziwe byłoby stwierdzenie, że zaglądamy do Internetu wówczas, gdy wiedza nieformalna (nasza własna lub osób, którym ufamy) przestaje wystarczać w radzeniu sobie z codziennymi (lub tym mniej zwyczajnymi) problemami życiowymi?

Czego tak naprawdę szukamy w sieci?

Jak wynika z przedstawionych powyżej badań, bodźcem do podjęcia poszukiwań jest najczęściej choroba – własna lub bliskich. Pojawia się – pilna! – potrzeba zdobycia nowej wiedzy, wiążącej się stosunkowo często z poważnymi zmianami życiowymi, długo- lub krótkoterminowymi. Ten kontekst zmiany negatywnej, której dodatkowo często towarzyszą silne emocje, ma, jak się wydaje, znaczące konsekwencje dla odczuwania i realizacji potrzeby informacyjnej, dla całego cyklu zachowań, jakie mogą być w związku z okolicznościami podejmowane przez użytkownika. Może wpływać na jakość wyszukiwania (nawet przy założeniu posiadania odpowiednich informacyjnych kompetencji zdrowotnych), na sposoby interpretacji uzyskiwanych wyników.

Poszukiwana jest nowa wiedza. Niebłaha i w jakimś sensie oczekiwana, jak np. w przypadku sprawdzania repertuaru kinowego na najbliższy weekend. Wiedza znacząco wpływająca na jakość życia. Mocno obciążona emocjonalnie. Można więc przyjąć, że kontekst, w jakim znajduje się użytkownik, powinien być brany pod uwagę przez autorów sieciowych zasobów informacyjnych z tej dziedziny – dotyczący architektury informacji, doboru treści i sposobu ich przedstawienia. Zasada obowiązująca lekarzy – po pierwsze, nie szkodzić – pozostaje równie ważna przy projektowaniu elektronicznych źródeł informacji dotyczących tematów zdrowotnych⁵. Nie należy tu ulegać pokusie łatwej popularności informacji z pogranicza sensacji i cudotwórstwa, ale też nie straszyć dramatycznymi konsekwencjami i możliwym ryzykiem pogorszenia stanu zdrowia. Potrzebne są konkretne, wiarygodne informacje na temat choroby i możliwych działań terapeutycznych, pod względem szczegółowości nieprzekraczające granicy kompetencji wykwalifikowanego przedstawiciela ochrony zdrowia.

⁵ Zob. np. W. Whitney, G.A. Dutcher, A. Keselman: *Evaluation of health information outreach: theory, practice, and future direction*. „Journal of the Medical Library Association” 2013, vol. 101, nr 2, s. 138-146; D.H. Charbonneau: *An analysis of benefits and risk information on pharmaceutical web sites for the treatment of menopause*. „Health Information and Libraries Journal” 2013, vol. 30, nr 3, s. 212-219.

Zakres i organizacja informacji w zasobach sieciowych wiążą się z zagadnieniami o charakterze społecznym, etycznym, organizacyjnym. Chodzi m.in. o wspomnianą już kwestię partnerstwa w relacji „pacjent – lekarz”, problem „samodiagnozowania”, poziom informacyjnych kompetencji zdrowotnych, poruszane w literaturze przedmiotu⁶. Z jednej strony jakże potrzebna umiejętność samoobserwacji, nazywania odczuwanych i dostrzeganych objawów, komunikowania ich przedstawicielowi opieki zdrowotnej, z drugiej – ryzyko nadinterpretacji, narzucania lub wymuszania decyzji, ewentualnie odwrotnie – unikania kontaktu ze służbą zdrowia, lekceważenia symptomów, nieprzestrzegania zaleceń.

Kolejna grupa popularnych pytań to te dotyczące dostępności pomocy i opieki – lokalizacji placówek lecznictwa otwartego lub zamkniętego (także ze względu na sposób finansowania oferowanych przez nich świadczeń), pracowni analitycznych, aptek itp., specjalności i miejsca pracy lekarzy, rehabilitantów itd. Potrzebne są często jasne wskazówki dotyczące tego, gdzie można otrzymać konkretne świadczenie – a więc nie tylko lokalizacja, dane teled adresowe, ale też wyszczególnienie rodzaju realizowanych usług. Taka swoista „mapa” systemu opieki zdrowotnej nie tylko ułatwia życie pacjentowi i daje mu większe poczucie samodzielności, pewności siebie, bycia partnerem w procesie terapeutycznym. Może przecież także zmniejszać koszty finansowe lub czasowe świadczeniodawców, wynikające m.in. z błędnego wyboru placówki czy nierównomiernego rozkładu pacjentów pomiędzy jednostki.

Trzecia ważna dla respondentów kwestia to jakość opieki. Jest ona weryfikowana zarówno w kontaktach osobistych (polecani lekarze), jak i w zasobach elektronicznych. Opinie o przedstawicielach ochrony zdrowia znaleźć można zarówno na specjalnie dla tego celu przygotowanych stronach – np. w „rankingach” lekarzy, jak i w wątkach dyskusyjnych na forach udostępnianych przy popularnych portalach. Pozwalają one pobieżnie zorientować

⁶ Zob. np. J. Conway et al.: *Partnering with patients and families to design a patient- and family-centered health care system. A roadmap for the future*, Bethesda – Cambridge 2006. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.hsi.gatech.edu/erfuture/images/c/c2/Family.pdf>; M. L. Hook: *Partnering with patients – a concept ready for action*. „Journal of Advanced Nursing” 2006, vol. 56, nr 2, s. 133-143; D. E. Wood et al.: *Choosing wisely: cardiothoracic surgeons partnering with patients to make good health care decisions*. „The Annals of Thoracic Surgery” 2013, vol. 95, nr 3, s. 1130-1135; *Equity and excellence: Liberating the NHS*. UK Department of Health, July 2010.

się – chyba przede wszystkim w popularności danej osoby, bo przecież nie w kompetencjach ani w wynikach terapeutycznych. Człowiek jednak lubi mieć poczucie, że ze swojej strony zrobił wszystko, aby „trafić” jak najlepiej, że również w ten sposób zadbał o siebie lub swojego podopiecznego. A patrząc z drugiej strony – nie lubi czuć się oszukany, zawiedziony, obsługiwany niezgodnie z oczekiwaniami. Stąd wymiana tego typu opinii na temat placówek i lekarzy. Istnieje jednak poważna obawa o umiejętne z nich korzystanie, pytania o wpływ emocji, kontekstu, wcześniejszych doświadczeń na jakość takiej oceny.

Formą weryfikacji jakości opieki jest – widoczna również w dyskusjach i komentarzach, na blogach i forach – wymiana informacji o efektach prowadzonych terapii, w tym np. o reakcjach na przyjmowane leki lub o ich skutkach ubocznych. Tego typu wymiana informacji także wymaga nadzwyczaj ostrożnego podejścia (czyli ponownie – informacyjnych kompetencji zdrowotnych), ale nie można nie wspomnieć o jej wartości dla środowiska medycznego. Media społecznościowe stanowią często nieformalne źródło ważnych informacji, które można wykorzystać w badaniach m.in. w badaniach dotyczących efektów działania konkretnych leków lub terapii⁷.

W omawianych badaniach nie ujawnił się bezpośrednio społecznościowy wymiar zdrowotnych zachowań informacyjnych, tzw. altruizm informacyjny, rozumiany jako swobodne dzielenie się w sieci doświadczeniami związanymi ze zdrowiem z osobami, z którymi dany respondent pozostaje na różnych poziomach relacji⁸. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie uwzględniono w nich żadnego pytania dotyczącego wprost korzystania z Web 2.0. Natomiast samo poszukiwanie opinii o lekarzach, placówkach i usługach systemu opieki zdrowotnej, jak i wystawianie takich opinii, można przynajmniej w części przypadków zinterpretować jako chęć pomocy, podzielenia się wiedzą, nie zaś innego typu zachowań czy postaw, takich jak złośliwość, chęć zemsty lub przeciwnie – chęć zaistnienia (choćby wirtualnego).

⁷ Zob. np. S. Fox, *Mind the gap: Peer-to-peer Healthcare*, PEW Research Center, 2011. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/20-Mind-the-Gap.aspx>.

⁸ Tamże, zob. też M. Kisilowska: *Altruizm informacyjny jako przykład zmiany w zachowaniach pacjentów*. W: *Homo communicativus. Współczesne oblicza komunikacji i informacji*. Toruń, 24-25.06.2013. Warszawa, b.d. [w druku].

WNIOSKI

Przedstawione w tekście odpowiedzi ujawniają dwa oblicza respondentów. To, czego w większości szukają, to pewność w najważniejszych, życiowych sprawach. Pewność co do stanu, w jakim się znaleźli – zdiagnozowania go, nazwania, umożliwiającego podjęcie konkretnych działań. Pewność, że człowiek jest na właściwej drodze do (optimalnie) powrotu do dawnego, „normalnego” *status quo*, a w sytuacji mniej optymistycznej – do utrzymania istniejącego stanu, tzn. „aby nie było gorzej”.

Z drugiej strony jednak w osiągnięciu tej pewności i podążaniu wskazaną drogą brakuje im cierpliwości (czasu?), a wielu z nich także kompetencji, aby temu celowi podporządkować swoje zachowania, także informacyjne. Szukają więc pobieżnie i za szybko – zaspokajają głód informacyjny tym, co znajdują w zasięgu wzroku. Tymczasem umiejętnie – oznaczałoby dla nich/ dla nas wolniej i dokładniej, z możliwością krytycznej konfrontacji nowych treści z posiadaną już wiedzą.

Jak pokazuje wiele badań⁹, zachowania informacyjne w Internecie są realizowane według bardzo różnych, trudnych do opracowania i zależnych od wielu zmiennych wzorów. Pierwszą z nich jest choćby sam dostęp do sieci, do kolejnych należą – sytuacja ekonomiczna, stan zdrowia, zapewne także poziom wykształcenia, wiek, posiadane kompetencje informacyjne. Podobnie zróżnicowany, kontekstowy, zindywidualizowany jest zakres poszukiwań, czyli to, co składa się na obraz poszukiwanej w sieci „informacji zdrowotnej”. Warto na zakończenie postawić kolejną hipotezę – iż na to, czego szukamy, silnie oddziałuje również podaż. Dostępność i jakość znajdujących się w Internecie informacji dotyczących zdrowia i choroby to zapewne jeden z ważniejszych czynników „wychowujących” użytkowników – do zdrowia, zdrowego stylu życia i prozdrowotnych zachowań.

Pozostaje postawić ostatnie pytanie, tym razem metodologiczne. Zarówno w badaniu warszawskim, jak i wielu innych analizowanych w ramach części teoretycznej i metodologicznej tego projektu, respondenci niemal

⁹ Zob. np. L. Zach et al.: *Assessing Internet access and use in a medically underserved population: implications for providing enhance health information services*, „Health Information and Libraries Journal” 2011, nr 29, s. 61-71; *Equity and excellence: Liberating the NHS*. UK Department of Health, 2010; szersze omówienie badań informacyjnych kompetencji zdrowotnych – zob. M. Kisilowska, J. Jasiewicz, dz. cyt.

zgodnie wskazywali pracowników opieki zdrowotnej jako najważniejsze i podstawowe dla nich źródło informacji zdrowotnej. Pojawia się obawa, czy wybór ten nie pozostaje głównie w sferze deklaracji – inteligentny respondent nie przyzna się przecież, że stara się jak najdłużej unikać kontaktu z lekarzem. Jak więc pytać, aby zyskać zgodne ze stanem faktycznym odpowiedzi dotyczące zdrowotnych zachowań informacyjnych?

BIBLIOGRAFIA

- Charbonneau, David H. (2013). An analysis of benefits and risk information on pharmaceutical web sites for the treatment of menopause. *Health Information and Libraries Journal*, vol. 30, no. 3, pp. 212-219.
- Conway, Jim et al. (2006). *Partnering with patients and families to design a patient- and family-centered health care system. A roadmap for the future*, Bethesda – Cambridge 2006. [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.hsi.gatech.edu/erfuture/images/c/c2/Family.pdf>.
- UK Department of Health (2010). *Equity and excellence: Liberating the NHS*.
- Fox, Susannah (2011). *Mind the gap: Peer-to-peer Healthcare*, PEW Research Center. [online], [dostęp 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/20-Mind-the-Gap.aspx>.
- Hook, Mary L. (2006). Partnering with patients – a concept ready for action. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 56, no. 2, pp. 133-143.
- Kickbusch, Ilona; Maag, Daniela (2008). *Health literacy*. In Heggenhougen, Kristian; Quah, Stella R. red. *International encyclopedia of public health*, vol. 3, s. 204-211. [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ilonakickbusch.com/kickbusch-wAssets/docs/kickbusch-maag.pdf>.
- Kisilowska, Małgorzata (2013). Altruizm informacyjny jako przykład zmiany w zachowaniach pacjentów. W: *Homo communicativus. Współczesne oblicza komunikacji i informacji. Toruń, 24-25.06.2013*. Warszawa, b.d. [w druku].
- Kisilowska, Małgorzata; Jasiewicz, Justyna (2013). *Informacja zdrowotna – oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników. Raport z badań eksploracyjnych*. Warszawa: Wydaw. UW.
- Medical Library Association (2007). *Health information literacy*. [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.mlanet.org/resources/healthlit/>.
- Nutbeam, Don; Kickbusch, Ilona (2000). Advancing health literacy: A global challenge for the 21st century. *Health Promotion International*, vol. 15, no. 3, pp. 183-184.
- Sorensen, Kristine. et al. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, no. 12, pp. 1-25. [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/334458/2/Sorensen+et+al+Health+Literacy+and+Public+Health.pdf>.

- Weaver, James B. et al. (2009). Profiling characteristics of Internet medical information users. *Journal of the American Medical Informatics Association*, vol. 16, nr 5, pp. 714-722.
- Whitney, Wanda; Dutcher, Gale A.; Keselman, Alla (2013). Evaluation of health information outreach: theory, practice, and future direction. *Journal of the Medical Library Association*, vol. 101, no. 2, pp. 138-146.
- Wood Douglas E. et al. (2013). Choosing wisely: cardiothoracic surgeons partnering with patients to make good health care decisions. *The Annals of Thoracic Surgery*, vol. 95, no. 3, pp. 1130-1135.
- Zach, Lisl et al. (2011). Assessing Internet access and use in a medically underserved population: implications for providing enhance health information services. *Health Information and Libraries Journal*, no. 29, pp. 61-71.

Robert KRYŃSKI

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Grzegorz Gmiterek

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych

Uniwersytet Warszawski

INTEGRACJA NAUKI POLSKIEJ W KONTEKŚCIE WYKORZYSTANIA INFORMACYJNO- -SPOŁECZNOŚCIOWEGO PORTALU INTERNETOWEGO ACADEMICON.PL

ABSTRAKT. Academicon to portal naukowy współtworzony przez środowisko naukowe, o środowisku naukowym i dla środowiska naukowego. Głównym celem portalu jest integracja wchodzących w jego skład serwisów przygotowywanych dla poszczególnych dyscyplin naukowych. Projekt tworzony jest „oddolnie”, przez grupę naukowców, informatyków oraz bibliotekarzy. Kluczową rolę odgrywają narzędzia społecznościowego Internetu, dzięki czemu Academicon ma szansę stać się naukowym portalem informacyjnym, a w szczególności swoistą otwartą platformą umożliwiającą współpracę badaczy i osób zainteresowanych problemami z różnych obszarów nauki. W artykule przedstawiono ideę powstania portalu, główne cele rozwoju, strukturę projektu, narzędzia wchodzące w jego skład oraz serwisy dotyczące poszczególnych dziedzin, ze szczególnym uwzględnieniem filozofii oraz bibliologii i informatologii.

KULTURA I NAUKA 2.0

Zmiany technologiczne i komunikacyjne, których jesteśmy od kilku lat świadkami, w specyficzny sposób przeobrażają rzeczywistość, w której żyjemy. Mówimy o swoistej otwartości kultury, nauki i edukacji. Otwartość

stała się podstawą powstających i rozwijających się oddolnych ruchów społecznych, występujących w obronie jak najszerzego i swobodnego dostępu do informacji oraz edukacji¹. Bez wątplenia dzisiejszy użytkownik mediów zdany jest na alternatywne elektroniczne źródła informacji, wiedzy, ale także rozrywki. Żyjemy w kulturze cyfrowej, a nowe technologie w powszechny sposób wpływają na proces kulturowej transformacji. Jesteśmy świadkami decydujących zmian, które dokonują się na płaszczyźnie współdziałania i tworzenia kulturowych artefaktów. Za Lawrenceem Lessigiem uznać też możemy, że żyjemy w świecie, gdzie przenikają się dwa rodzaje kultur i twórczości. Jedna, nazwana przez niego RO (Read Only), jest wytworem zawodowców i stanowi świadectwo profesjonalizmu, a „jej nośniki wymagają traktowania z szacunkiem. Zawierają w sobie autorytet. Nauczają, ale nie zachęcają do zadawania pytań. A nawet jeśli zachęcają do pytań, kierują je do kogoś innego niż autor wypowiedzi. Albo innego niż wykonawca. Innego niż twórca”². Zupełnie inaczej Lessig charakteryzuje kulturę RW (Read Write), która inaczej wpływa na życie społeczne. „Daje publiczności coś więcej. Nawet lepiej: wymaga od widowni czegoś więcej. Występuje w formie brudnopisu. Zachęca do reakcji. W kulturze, w której jest to powszechne, obywatel rozwijają w sobie rodzaj wiedzy, która zwiększa ich możliwości w takim samym stopniu, w jakim zapewnia informację lub rozrywkę”³. Te dwa rodzaje kultur przenikają i uzupełniają się wzajemnie, stanowiąc podstawę i gwarancję rozwoju kultury XXI wieku. Kultury, która przez badaczy nazywana jest otwartą kulturą, kulturą konwergencji i uczestnictwa czy kulturą 2.0. Ciekawie brzmi też w tym kontekście głos Edwina Bendyka, który zwraca uwagę na fakt, że żyjemy w świecie *Attention Economy* (gospodarka uwagi), gdzie konsument w jak najszybszym czasie pragnie dotrzeć do stworzonej przez producentów oferty niezależnie, czy stworzył ją tzw. amator, czy „profesjonalny twórca”⁴. Uniwersalność dostępu do informacji, wolna i nieskrępowana możliwość ekspresji

¹ B. Bednarek-Michalska: *Otwarta edukacja, nauka i kultura. Podstawowe informacje dla bibliotekarzy i użytkowników bibliotek pedagogicznych*. [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.kpbc.ukw.edu.pl/Content/41492/michalska8.pdf>

² Zob. L. Lessig: *Remiks. Aby sztuka i biznes rozkwitały w hybrydowej gospodarce*. Warszawa 2009, s. 90.

³ Tamże, s. 90-91.

⁴ Zob. E. Bendyk: *Broń masowego tworzenia*, in: *Biblioteki cyfrowe. Projekty, realizacje, technologie*. Pod. red. J. Woźniak-Kasperek i J. Franke. Warszawa 2009, s. 17-20.

użytkowników, to dzisiaj jedna z głównych cech konwergencji w znaczeniu kulturowym, tzn. partycypacji, współuczestnictwa w tworzeniu sieciowych zasobów⁵. Co więcej, użytkownik nowych mediów nie chce być już tylko odbiorcą gotowych przekazów. On nie chce tylko słuchać, ale aktywnie uczestniczyć w rozmowie, współtworząc przy tym powszechnie dostępne cyfrowe treści.

Nieco inaczej sytuacja wygląda z nauką i edukacją. Pomimo, że również w tym przypadku elastyczne i łatwo dostępne narzędzia szeroko rozumianego Web 2.0 odcisnęły swoje piętno, jednak tutaj mamy do czynienia z przypadkiem nieco bardziej skomplikowanym, mogącym być wprowadzić źródłem wiedzy niezwyfikowanej, ale jednocześnie stwarzającym dużą szansę na ujawnienie tzw. zbiorowej inteligencji. Przy czym samo Web 2.0 rozumiane jest w tym miejscu właśnie jako praktyczne wykorzystanie wchodzących w jego skład narzędzi i technologii (np. blogów, podcastów, serwisów typu wiki, serwisów społecznościowych itp.), ale także, powołując się na słowa J. Hofmoka, „rewolucja sieciowa, która jest bezpośrednim efektem istnienia architektury uczestnictwa leżącej u podstaw Internetu”⁶.

Nauka 2.0 korzysta ze zjawiska Web 2.0, ale jej istotą jest przekraczanie granic wytyczonych przez sieć drugiej generacji. Web 2.0, obok ruchu Open Access, ma także szczególny wpływ na rozwój Nauki 2.0, która odwołuje się do zasad funkcjonowania społeczności internetowej, a także powieliła zasady tworzenia i udostępniania wiedzy, jakimi rządzą się społeczności w sieci. Proponuje też nieograniczony dostęp i otwartą komunikację dla osób niebędących przedstawicielami naukowego świata⁷. Nauka 2.0 może być także pojmowana w węższym i szerszym znaczeniu. W węższym mówimy o zmianie w samym sposobie myślenia o dzieleniu się wynikami badań, eksperymentów czy przemyśleniami na temat różnorodnych zjawisk. To także publikowanie w Internecie surowych wyników prac doświadczalnych, niedojrzałych teorii, odkryć i szkiców artykułów, aby każdy kto jest zainteresowany mógł się z nimi zapoznać, ocenić i przedyskutować. Jako

⁵ G. Gmiterek: *Biblioteka w środowisku społecznościowego internetu. Biblioteka 2.0*. Warszawa 2012, s. 32.

⁶ J. Hofmokl: *Internet jako nowe dobro wspólne*. Warszawa 2008, s. 216. Na temat Web 2.0 i jego cech pisałem obszernie w pracy *Biblioteka w środowisku...*, s. 33-62.

⁷ Zob. B. Podgórn: *Nauka. Konieczna aktualizacja*, „NIMB” 2011, nr 10, s. 5. [online], [dostęp: 03.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.citru.uj.edu.pl/aktualnosci/wiadomosci/-/journal_content/56_INSTANCE_DwN3/1587933/6379650.

przykład, Andrzej Radomski podaje projekt OpenWetWare, na bazie którego uczeni mogą w prosty sposób stworzyć witrynę internetową w celu publikacji przygotowanych przez siebie treści oraz dyskusji z innymi użytkownikami sieci⁸.

Nauka 2.0 w rozumieniu szerszym to szereg działań, które służyć mają integracji środowiska naukowego, ale także prezentacji i promocji dorobku badaczy, tworzenia repozytoriów i czasopism elektronicznych, internetowych portali czy cyfrowych publikacji. A. Radomski wspomina też o światach wirtualnych (np. Second Life) wykorzystywanych dla naukowych spotkań i dyskusji oraz platformy do kontaktu nauki z biznesem⁹. Mówiąc o szerszym znaczeniu tego zjawiska, twórcy serwisu „*Forum Nowej Nauki. Nauka 2.0: więcej niż internet*” stwierdzają, że jest to też „promocja i marketing, interdyscyplinarność, otwarty dostęp, kontakty z otoczeniem nauki, które mają wpływ na kondycję sektora wiedzy”¹⁰. Nauka 2.0 to z jednej strony naukowy ruch społeczny, a z drugiej swoisty model komunikacji umożliwiający dyskusję i wymianę poglądów (oprócz wymienionych wcześniej znaleźć się tutaj powinny także otwarte kursy i szkolenia, konferencje czy e-laboratoria). Zgodzić się też należy z Marcinem Wilkowskim, że najważniejszymi zaletami tego zjawiska jest łatwiejszy dostęp do treści naukowych (a zwłaszcza działania ruchu Open Access i udostępnianie zasobów w bibliotekach i repozytoriach cyfrowych), poprawa komunikacji pomiędzy naukowcami (przepływ idei, pomysłów, współpraca online, wykorzystanie w tym celu serwisów społecznościowych i innych narzędzi Web 2.0) oraz odpowiedzialność społeczna naukowców czy redukcja dystansu pomiędzy naukowcami i społeczeństwem¹¹.

Podsumowując, Nauka 2.0 to umowne określenie pewnych zjawisk odnoszących się do wykorzystania w komunikacji i pracy naukowej narzędzi oraz usług społecznościowego Internetu, ale także współtworzenie zasobów

⁸ A. Radomski: *Nauka 2.0 jako paradygmat prowadzenia działalności badawczej*. [online], [dostęp: 03.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2172/Kielce.pdf?sequence=1>.

⁹ Tamże.

¹⁰ *Forum Nowej Nauki. Nauka 2.0: więcej niż Internet. O Nauce 2.0*. [online], [dostęp: 03.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.nauka2.0.citruu.uj.edu.pl/o-nauce-2.0>.

¹¹ Zob. M. Wilkowski: *Nauka 2.0: slogany i praktyka*. [online], [dostęp: 03.10.2013], Dostępny w World Wide Web <http://historiaimedia.org/2009/11/16/nauka-2-0-slogany-i-praktyka/>.

oraz udostępnienie ich szerszej nie tylko naukowej społeczności internautów. To także integracja środowiska naukowego, rozwój współpracy między uczonymi, przełamywanie barier między dyscyplinami, powstania wirtualnych wspólnot naukowców¹².

Portal Academicon.pl wpisuje się w powyższe rozważania. Ze względu na fakt, że jego głównym celem jest integracja polskiej nauki, współpraca oraz otwartość w udostępnianiu informacji naukowej, możemy w tym przypadku mówić o próbie stworzenia internetowej społeczności będącej w swych pierwotnych założeniach społecznością odznaczającą się otwartością, współdziałaniem w ramach tworzenia zasobów portalu, dającą szansę na przełamywanie barier pomiędzy poszczególnymi dziedzinami nauki i jej przedstawicielami, ale także umożliwiającą skuteczną komunikację wśród badaczy. Jako projekt tworzony „oddolnie” przez pracowników nauki, bibliotekarzy oraz informatyków jest przykładem efektywnej współpracy różnych środowisk na rzecz prezentacji nowych pomysłów, idei, zjawisk, które stanowią istotną część rozwoju naukowo-badawczej sfery. Nie bez znaczenia jest tutaj także element wykorzystania nowoczesnych informacyjno-komunikacyjnych środowisk i zasobów. Portal w coraz większym stopniu korzysta też z narzędzi Web 2.0, które dodatkowo wzbogacają jego funkcjonalność o społecznościowe, ale też multimedialne elementy dające możliwości współtworzenia tekstowych, graficznych, audialnych i audiowizualnych treści. Użytkownik może także zaproponować nowe usługi, które poprawią funkcjonalność serwisu. Za pośrednictwem formularza dostępnego z każdego poziomu projektu, podzieli się swoimi sugestiami na temat zmian w serwisie lub źle działających według niego elementów.

POWSTANIE, BUDOWA I PRAKTYKA REDAGOWANIA PORTALU NAUKOWEGO ACADEMICON.PL

Budowa portalu naukowego to duże i wieloaspektowe przedsięwzięcie. Nie oznacza to jednak, że jest zarezerwowane dla dużych podmiotów, dysponujących dużym budżetem, lub podmiotów, które otrzymały znaczne dofinansowanie (stanowiące nierzadko dla nich, oprócz wsparcia,

¹² Zob. S. Cisek: *Nauka 2.0: nowe narzędzia komunikacji naukowej*. [online], [dostęp: 03.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://eprints.rclis.org/11212/1/nauka_2.0.pdf.

także ciasny gorset, jak to ma miejsce w niejednym projekcie tworzonym dzięki środkom unijnym¹³). Projekt budowy portalu naukowego Academicon (obecnie portal jest w fazie testowania, a więc u początku drogi) ma ambicje być najlepszym tego dowodem i zaspokoić zapotrzebowanie na ogólnopolski portal naukowy, tworzony „oddolnie”, będący użytecznym narzędziem i pożytecznym źródłem informacji. Na temat tworzenia portalu można by napisać lub powiedzieć bardzo wiele. Niniejszy tekst będzie próbą zarysowania pewnych aspektów tego zagadnienia z punktu widzenia praktyki tworzenia portalu naukowego Academicon.pl. Nie sposób jednak powiedzieć czegokolwiek o tworzeniu portalu naukowego czy portalu dla środowiska naukowego, nie nawiązując do pewnych aspektów funkcjonowania nauki w Polsce. Dlatego pierwsza jego część, zarysowując kontekst tworzenia portalu Academicon, będzie zawierała uwagi także na ten temat. Następnie zostanie podjęta próba charakterystyki portalu, przez wskazanie na jego strukturę i funkcje, a także wybrane przykłady inicjatyw, jakie są lub będą przy nim zrealizowane (jest ich o wiele więcej, ale niektóre nie dojrzały do prezentacji). W dalszej części zostaną wyartykułowane uwagi dotyczące praktyki redagowania serwisu wybranej dyscypliny naukowej – filozofii oraz bibliologii. Należy zaznaczyć, że jest to – z powodu krótkiej formy wypowiedzi – bardzo szkicowa charakterystyka.

KONTEKST POWSTANIA PORTALU I PODSTAWOWE IDEE

Idea stworzenia portalu ogólnonaukowego, tworzonego „oddolnie”, będącego źródłem rzetelnej, dobrze uporządkowanej i łatwo dostępnej informacji ze świata nauki, zrodziła się w połowie 2011 r.¹⁴, w wyniku dostrzeżenia luki w ofercie tego typu. Nie było to wówczas oczywiste. Mniej więcej w tym czasie, bo 4 lipca 2011 r., na stronie MNiSW ukazała się informacja, że „wdrożona pod koniec 2010 r. pod patronatem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego innowacyjna platforma społecznościowa dla naukowców i Profesor w ciągu zaledwie kilku miesięcy

¹³ E. Kulczycki: *Portal Naukowca... nie tędy droga. Dzień dobry w Internecie*. [online], [dostęp: 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/portal-naukowca-nie-tedy-droga-dzien-dobry-w-internecie/.

¹⁴ Pierwsze prace projektowe rozpoczęły się pod koniec 2011 r., a pierwsze prace wdrożeniowe – na przełomie lutego i marca 2012 r.

funkcjonowania zgromadziła kilka tysięcy użytkowników¹⁵. W komunikacie tym zachwala się portal iProfesor i przedstawia długofalowe perspektywy jego rozwoju. Wydawało się więc, że luka została wypełniona i to w sposób bardzo szczególny, bo portal reklamowany przez MNiSW na starcie zyskał patronat większości instytucji, które mają coś do powiedzenia w nauce polskiej i nie tylko nauce. Wymienić należy: Ośrodek Przetwarzania Informacji, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Krajowa Reprezentacja Doktorantów, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, a nawet Business Centre Club. Oglądając wizerunki minister Barbary Kudryckiej i prof. Michała Kleibera na stronie głównej portalu iProfesor, nikt chyba wówczas nie przypuszczał, że mniej więcej rok później próżno będzie szukać go w Internecie (stan na 10.10.2013). Nie pomogły ani spektakularne patronaty, ani spore dofinansowanie (prawie 750 tys. zł) z POiG 8.1., jakie otrzymała firma budująca portal. Entuzjazm dla tej inicjatywy w społeczności naukowej zorientowanej w temacie słabł z każdym miesiącem. Szybko pojawiły się głosy krytyczne, m.in. Jerzego Tyszkiewicza¹⁶, Pawła Szczęsnego¹⁷ i Rafała Wójcika¹⁸, twórców popularnych blogów naukowych.

Pozwalamy sobie nieco obszerniej zarysować *casus* iProfesora, by pokazać, dlaczego postanowiliśmy stworzyć portal, nie mając żadnego – jak się wydawało – z atutów, z którymi iProfesor wkroczył do świata nauki, i na tym tle ukazać założenia, jakie legły u początków pracy nad Academiconem. Odpowiedź na pytanie, dlaczego projekt portalu iProfesor nie koresponduje z potrzebami i sposobem funkcjonowania środowiska naukowego, co w rezultacie doprowadziło do jego upadku, była jedną z dróg do odnalezienia formuły portalu, którą chcieliśmy zaproponować. Tworzenie

¹⁵ *iProfesor – multimedialna platforma wymiany wiedzy*. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.nauka.gov.pl/konferencje-i-szkolenia/iprofesor-multimedialna-platforma-wymiany-wiedzy,archiwum,1.html>.

¹⁶ J. Tyszkiewicz: *iProfesor*. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://naukowy.blog.polityka.pl/2010/12/19/iprofesor/>.

¹⁷ P. Szczęsny: *Polski portal społecznościowy dla naukowców*. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://naukaotwarta.wordpress.com/2011/07/28/polski-portal-spolesnosciovoy-dla-naukowcow/>.

¹⁸ R. Wójcik, *iprofesor a academia.edu*. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://filologiacyfrowa.wordpress.com/2012/02/14/iprofesor-a-academia-edu/>.

portalu iProfesor oparto na dwóch niefortunnych założeniach, które – jak sądzimy – zdecydowały o jego porażce, choć nie budzą na pierwszy rzut oka zastrzeżeń:

1. Możliwa jest obecnie budowa ogólnopolskiego, *stricte* społecznościowego portalu naukowego.
2. „Siłą nośną” portalu (czynnikiem społecznościogennym) winny być instytucje administrujące nauką (ich autorytet), a grupą docelową portalu (społecznością, o którą należy głównie zabiegać) winna być przede wszystkim społeczność profesorów.

Pierwsze założenie nie liczy się z polskimi realiami funkcjonowania środowiska naukowego. Nie wdając się w analizę wielorakich przyczyn tego stanu rzeczy, należy po prostu stwierdzić, że czynne korzystanie rodzimej społeczności naukowej z portali społecznościowych (publikowanie, dyskusowanie) jest rzadko praktykowane¹⁹. Przy niskiej aktywności środowiska naukowego krajowy portal *stricte* społecznościowy jest skazany na porażkę. By był godny uwagi, musi zawierać interesującą treść, a tej społeczność naukowa w Polsce nie jest w stanie dostarczyć. Nawet gdyby iProfesor nie posiadał wewnętrznych wad (krytykowano m.in. hermetyczność portalu) i był kalką portalu Academia.edu, to i tak należy wątpić, czy przyjąłby się jako portal krajowy (mimo tendencji do internacjonalizacji nauki, jest miejsce – jak się wydaje – dla krajowego portalu naukowego, a przynajmniej obejmującego humanistykę i nauki społeczne). Dlatego myśląc o stworzeniu portalu naukowego, od razu odrzuciliśmy pomysł, by był on portalem czysto społecznościowym. Jest na to w naszych warunkach stanowczo za wcześnie. Założyliśmy zamiast tego, że może się udać zbudować naukowy ogólnopolski portal redaktorski, czyli taki, którego treść generują lub moderują wyróżnieni użytkownicy – redaktorzy, ze stopniowym i miarowym zwiększaniem elementów społecznościowych. O ile bowiem naukowcy nie są zbyt zainteresowani w czynnym korzystaniu z portalu, tj. redagowaniem wpisów, o tyle zainteresowanie biernym korzystaniem, tj. lekturą opublikowanych informacji, jest niemałe. O tym, jakiego typu są to informacje, jak są one uporządkowane i dostępne na Academiconie, powiemy w dalszej części artykułu.

¹⁹ E. Kulczycki: *Jak z Internetu korzystają studenci, a jak pracownicy naukowi? Raport z badania*. [online], [dostęp: 1.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ekulczycki.pl/teoria_komunikacji/jak-z-internetu-korzystaja-studenci-a-jak-pracownicy-naukowi-raport-z-badania.

Drugie założenie wydaje się jeszcze mniej fortunne niż pierwsze. Jeśli portal nie będzie po prostu użyteczny i informatywny, nic nie pomoże autorytet instytucji i świetnych profesorów. Nawiasem mówiąc, żadna z osób, których wizerunki zaprezentowano na stronie głównej iProfesora, czyli ani prof. Barbara Kudrycka, ani prof. Karol Musioł, ani też prof. Michał Kleiber, nie ma konta np. na portalu Academia.edu, największej społeczności naukowej na świecie (stan na dzień: 10.10.2013). Jeśli aktywność własna naukowców, wziętych w ogólności, w tego typu inicjatywach jest niska, to należy przypuszczać, że aktywność profesorów – z racji choćby licznych obowiązków administracyjnych w macierzystych instytucjach – jest jeszcze niższa. To założenie odsłania karkołomną próbę zbudowania „odgórnie” inicjatywy, która ma funkcjonować „oddolnie”. Academiconowi nie patronuje żadna instytucja rządowa czy naukowa. Nie zabiegamy o to z dwóch powodów. Po pierwsze, tak jak w przypadku iProfesora, mogłaby być to ze strony tych instytucji „przysługa niedźwiedzia”. Po drugie, aby stworzyć platformę integracji środowiska, trzeba to zrobić w sposób niezależny, neutralny i naprawdę „oddolny”. Wydaje się, że polska nauka jest aż nazbyt scentralizowana (widać to np. w spadku znaczenia regionalnych towarzystw naukowych). Nie znaczy to, że zamykamy się na współpracę z instytucjami. Taki wniosek byłby antytezą naszych starań. Na Academiconie działają obecnie dwa oficjalnie serwisy PAN: serwis Komitetu Nauk Filozoficznych PAN i serwis Komitetu Psychologii PAN. We współpracy z Polską Akademią Nauk realizujemy cykl wywiadów z nestorami filozofii polskiej, o czym jeszcze będzie mowa.

Nie rezygnując z wielostronnego wsparcia ze strony grona profesorskiego, stawiamy na aktywność młodszych pracowników nauki oraz tych, którzy dopiero wkraczają w świat nauki – doktorantów. To oni powinni być motorem napędowym portalu. Jednak doświadczenie poucza, że i ta grupa „nie grzeszy” aktywnością w inicjatywach tego typu. Dlatego jednym z głównych zadań i wyzwania, jakie stoją przed zespołem redakcyjnym portalu, jest nie tylko integracja środowiska naukowego, ale w takiej samej mierze jego aktywizacja. Wartym rozważenia pomysłem byłoby wprowadzenie systemu premiowania tego typu aktywności wewnątrz uczelnianych parametryzacjach dorobku naukowego, np. w postaci przyznania odpowiedniej ilości punktów w ramach kryteriów oceny dorobku naukowego. Takie rozwiązania są wdrażane np.

Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II²⁰. Czy jednak przyznanie 1 punktu za redagowanie portalu naukowego, zakwalifikowane jako upowszechnianie wiedzy, w stosunku do np. 3 punktów za członkostwo w Komitecie organizacyjnym ogólnopolskiej konferencji naukowej, 5 punktów za artykuł w czasopiśmie nierecenzowanym i 7 punktów za redakcję materiałów pokonferencyjnych można nazwać adekwatnym premiowaniem? Wydaje się, że jest to nieadekwatne i niezbyt zachęcające do takiej aktywności. Tak nisko ją premiując, władze danej instytucji wysyłają sygnał do środowiska naukowego, że jest to niezbyt wartościowy typ działalności, a więc – w dobie powszechnego zbierania jak największej ilości różnego typu punktów – niewarty zachodu. Ten stan rzeczy ma oczywiście przełożenie na sposób funkcjonowania środowiska naukowego – przyczynia się do tamowania cyrkulacji wiedzy, a więc stanowi czynnik dezintegrujący naukę. Drogą bowiem do integracji środowiska naukowego, którego piętą achillesową jest niewątpliwie duża atomizacja i nieumiejętność pracy zespołowej (mające swe prazródło zapewne w niedoskonałościach realizowanych koncepcji edukacyjnych, promujących indywidualizm), jest przede wszystkim poprawa obiegu informacji w tym środowisku. Do tego właśnie służy portal naukowy.

CHARAKTERYSTYKA STRUKTURALNA I FUNKCJONALNA PORTALU STRUKTURA PORTALU

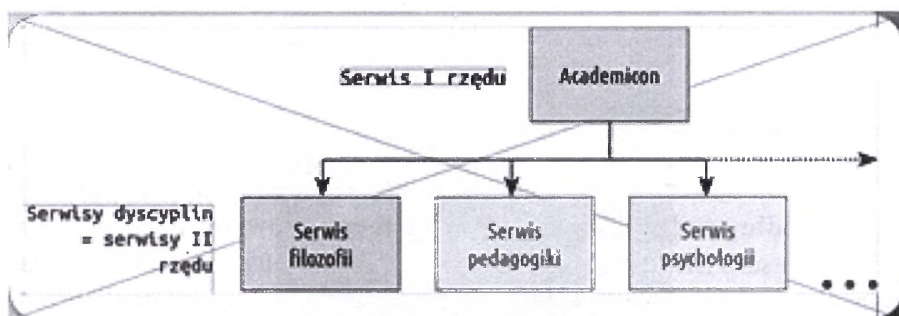
Academicon jest redaktorskim portalem naukowym, współtworzonym przez środowisko naukowe i okołonaukowe (m.in. mediów, wydawców, redaktorów, bibliotekarzy, informatyków), o środowisku naukowym, dla środowiska naukowego. Stanowi zbiór autonomicznych informacyjno-społecznościowych, ale powiązanych ze sobą serwisów dyscyplin naukowych, na razie z dziedziny nauk humanistycznych i społecznych. Obecnie na portalu są mniej lub bardziej rozwinięte serwisy: filozofii, bibliologii, retoryki, pedagogiki, psychologii, socjologii, kulturoznawstwa, medioznawstwa, prawa, językoznawstwa, literaturoznawstwa, politologii i historii.

²⁰ Zob. kryteria oceny dorobku naukowego doktoranta sformułowane we wniosku o przyznanie stypendium naukowego. [online], [dostęp: 10.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.kul.pl/files/16/stypendium_doktoranckie_wniosek_2013.pdf.

STRUKTURA WERTYKALNA PORTALU

Strukturę Academicona można opisać w kategoriach wertykalnych i horyzontalnych (można to zobrazować modelem tortowym, który jest pokazany na rys. 3). Wertykalna struktura portalu to struktura serwisów o szerszym lub węższym zasięgu. Relacją porządkującą jest relacja inkluzji (zawierania się). Mówimy o serwisach różnych rzędów.

Academicon nazywamy więc serwisem I rzędu, zbiorem wszystkich serwisów czy serwisem serwisów, które – jako jego podzbiory – są serwisami II rzędu bądź dalszych rzędów (serwisami węższymi zakresowo od serwisu I rzędu).

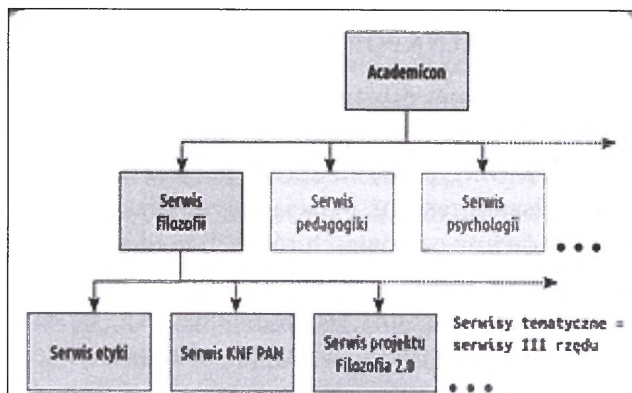


Rys. 1. Schemat ukazujący strukturę serwisów I i II rzędu

Serwis danej dyscypliny naukowej jest II rzędem serwisem informacyjnym (z tej dziedziny) z elementami społecznościowymi, połączonym z bazą publikacji naukowych i czytelnią online. W serwisie danej dyscypliny naukowej można tworzyć podserwisy (serwisy III rzędu), poświęcone:

1. Wybranej *subdyscyplinie* dającej się wyróżnić w ramach danej dyscypliny naukowej (np. epistemologia w ramach filozofii, psychologia osobowości w ramach psychologii, socjologia moralności w ramach socjologii).
2. Wybranej *problematyce (tematyce)* w ramach danej dyscypliny.
3. Danemu *projektowi badawczemu* realizowanemu w danej dyscyplinie lub projektowi interdyscyplinarnemu.
4. *Instytucji naukowej* działającej w obrębie danej dyscypliny (serwisy instytucji naukowych).

Propagacja informacji w strukturze wertykalnej odbywa się z „z dołu do góry”, czyli według zasady: cokolwiek jest publikowane w serwisie niższego rzędu, pojawia się automatycznie w każdym serwisie wyższego rzędu.



Rys. 2. Schemat ukazujący strukturę serwisów III rzędu

STRUKTURA HORYZONTALNA PORTALU

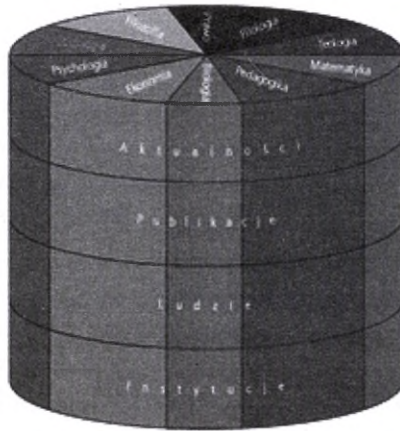
Portal ma także strukturę horyzontalną, jest podzielony na bazy czy działy według rodzaju informacji w nich publikowanych. Informacje w każdym serwisie uporządkowane są – przynajmniej na tym etapie – co najmniej w 4 stałe bazy: aktualności naukowych, publikacji naukowych, osób i instytucji z danej dyscypliny naukowej. Takie zjawisko jak nauka rozgrywa się – by tak powiedzieć – między 4 elementami: ludzie, afiliowani przy instytucjach, biorą udział w różnego typu wydarzeniach naukowych (baza aktualności) i generują różnego typu publikacje naukowe. Trudno wyobrazić sobie współczesną naukę bez któregoś z tych elementów.

Baza aktualności obejmuje m.in. informacje o konferencjach, seminariach, wykładach, warsztatach, szkoleniach (także relacje z nich w postaci tekstowej i multimedialnej), nominacjach profesorskich, habilitacjach, doktoratach, jubileuszach i rocznicach, nagrodach i wyróżnieniach naukowych, o zapowiedziach i nowościach wydawniczych, a także recenzje, omówienia, sprawozdania, polemiki i dyskusje, wywiady, informacje o akredytacjach, możliwościach finansowania badań. Zamieszczamy także ogłoszenia związane z nauką – np. *call for papers* oraz przeglądy serwisów naukowych, publicystyki naukowej i blogów naukowych.

Baza publikacji zawiera informacje o czasopiśmie i publikacjach książkowych z danej dyscypliny naukowej, a także artykułach w formie tzw. preprintów. W miarę rozwoju bazy przewidziane poszerzenie zasobów pełno tekstowych w wolnym dostępie. Jest ona transparentna dla Google Scholar.

Baza osób zawiera informacje o osobach zajmujących się daną dyscypliną naukową. W wielu przypadkach jest ona aktualniejsza od bazy Ośrodka Przetwarzania Informacji, a poza tym wpisy o osobach zawierają odwołanie do rekordu tych osób w OPI. To samo dotyczy naszej bazy instytucji.

Baza instytucji gromadzi informacje o jednostkach naukowych (wydziałach, instytutach, katedrach, zakładach, kołach naukowych), a także instytucjach wspomagających naukę (biblioteki, wydawnictwa itd.), towarzystwach naukowych działających w danej dyscyplinie naukowej i fundacjach działających na rzecz nauki.



Rys. 3. Model tortowy serwisów

Powiązanie między serwisami II i dalszych rzędów dokonuje się poprzez współdzielenie informacji, tzn. dany wpis może być jednocześnie opublikowany w więcej niż jednym serwisie, co ze względu na interdyscyplinarny charakter niektórych wydarzeń i publikacji naukowych jest rozwiązaniem naturalnym.

Treści zamieszczane w serwisach – o ile nie zaznaczono inaczej – są dostępne na licencji Creative Commons CC-BY SA 3.0. Dostęp do treści jest więc otwarty, nie wymaga nawet logowania. Każdy użytkownik może także zaproponować utworzenie serwisu dowolnego rzędu.

Serwis danej dyscypliny planowany jest także jako serwis coraz bardziej społecznościowy, tj. wyposażony w narzędzia do publikowania informacji przez użytkowników-naukowców, nawiązywania kontaktów zawodowych, a także tworzenia grup użytkowników. Obecnie można

korzystać z forów dyskusyjnych, a planowane są także blogi naukowe (silnik już jest stworzony, pracujemy nad optymalizacją) i narzędzia self-publishingowe.

Konta użytkowników są lub będą wyposażone w możliwość tworzenia różnych profili: naukowca, wydawcy, blogera (dostępne obecnie), instytucji naukowej, redaktorski, tłumaczy literatury naukowej itd. Portal ma być bowiem platformą integracji środowiska naukowego, ale także środowiska naukowego z otoczeniem nauki.

FUNKCJE PORTALU

Portal ma ambicje być użytecznym narzędziem do promowania poszczególnych środowisk naukowych w interesie wszystkich, co ma zaowocować lepszą ich integracją. Będzie to realizowane poprzez:

- poprawienie obiegu informacji naukowej (zwłaszcza w ramach danej dyscypliny naukowej), m.in. poprzez scentralizowanie ich na jednej platformie, w jednym miejscu, gdzie mogłyby one być dobrze uporządkowane i łatwiej dostępne dzięki dedykowanym wyszukiwarkom i filtrom;
- śledzenie i inicjowanie dyskusji ważnych dla środowiska naukowego (temu służyć będą fora dyskusyjne i blogi naukowe, ale także dział recenzji, polemik i dyskusji, omówień oraz przeglądy publicystyki naukowej, zewnętrznych blogów i serwisów naukowych);
- promowanie wydarzeń naukowych, np. konferencji, sympozjów, seminariów, zjazdów, kongresów, warsztatów oraz bardziej kameralnych wydarzeń, jak jubileusze profesorskie, ale także publiczne obrony doktoratów, nadania stopni doktora habilitowanego, nominacje profesorskie czy nadanie tytułów doktora honoris causa;
- promowanie publikacji naukowych poprzez bazę publikacji, która ma być połączona z czytelnią online i zintegrowana z Google Scholar, ważnego narzędzia do notowania cytowań i wyliczania współczynnika Hirscha.

PRAKTYKA REDAGOWANIA SERWISU DYSCYPLINY NAUKOWEJ NA PRZYKŁADZIE FILOZOFII

STRUKTURA I TREŚĆ SERWISU

Serwis filozofii zawiera 19 podserwisów (18 serwisów III rzędu: serwis instytucji – serwis Komitetu Nauk Filozoficznych PAN, 16 serwisów subdyscyplin filozoficznych oraz serwis projektu badawczego Filozofia 2.0, finansowanego w ramach NPRH, oraz jeden serwis VI rzędu, znajdujący się w serwisie filozofii przyrody, będący serwisem instytucji: Sekcji Filozofii Przyrody i Nauk Przyrodniczych Polskiego Towarzystwa Filozoficznego).

Strategia pozyskiwania treści obejmuje 3 etapy: 1) gromadzenie i porządkowanie w serwisie tych informacji, które są gdzie indziej opublikowane, ale w postaci rozproszonej i trudno dostępnej, 2) źródłowe pozyskiwanie informacji przez utworzenie sieci korespondentów portalu w każdym środowisku filozoficznym, 3) generowanie własnych treści, gdzie indziej niedostępnych. Fazy te nie są realizowane szeregowo (tzn. zakończenie fazy wcześniejszej jest konieczne do rozpoczęcia fazy późniejszej) w całym serwisie, ale w różnych obszarach przebiegają równolegle (w niektórych z nich prace są na etapie 1. fazy, a w innych na 2. lub 3.).

Powyższa strategia zaowocowała utworzeniem m.in.:

- kompletnej lub bliskiej kompletności bazy konferencji i sympozjów filozoficznych (43 aktualne, 185 archiwalnych), wzbogaconej o relacje multimedialne z niektórymi z nich (42)²¹, wyposażonej w dedykowaną wyszukiwarkę konferencji i filtry funkcjonujące wg kryteriów: województwo, typ konferencji, zasięg konferencji, płatna/bezpłatna, otwarta/zamknięta;
- bazy zapowiedzi i nowości wydawniczych, której intensywniejszy rozwój jest przewidziany wraz z oddaniem do użytku modułu wydawniczego;
- bliskiej kompletności bazy czasopism filozoficznych (67);
- bazy osób związanych naukowo z filozofią;
- bliskiej kompletności bazy instytucji filozoficznych, w tym wydziałów, instytutów, zakładów, katedr, filozoficznych kół naukowych i towarzystw naukowych związanych z filozofią.

Serwis został wyposażony w forum dyskusyjne. Jest możliwość komentowania wpisów, w wyjątkiem tych, które dotyczą osób i instytucji.

²¹ Stan w dniu 9.10.2013 r.

ORGANIZACJA PRAC REDAKCYJNYCH

Obecnie z serwisem współpracuje 17 osób, w tym 12 korespondentów z Białegostoku, Gdańska, Krakowa, Lublina, Łodzi, Opola, Poznania, Szczecina, Warszawy, Wrocławia i Zielonej Góry. Komunikacja odbywa w systemie pracy nad projektami Redmine oraz za pomocą Skype. Serwis jest na tyle rozpoznawalny, że otrzymujemy stale materiały od organizatorów wydarzeń naukowych, autorów publikacji i redakcji czasopism. Można bez przesady powiedzieć, że jest największym serwisem ogólnofilozoficznym w Polsce.

Jesteśmy jednak dopiero na początku drogi do zrealizowania zadań, które postawiliśmy przed serwisem filozofii. To samo odnosi do całego portalu.

SERWIS POŚWIĘCONY BIBLIOLOGII I INFORMATOLOGII

Pomysł stworzenia odrębnego serwisu poświęconego bibliologii i informatologii pojawił się w marcu 2012 r., jako jednego z pierwszych działów dziedzinowych Academicon.pl. Pomysłodawcą byli Robert Kryński oraz Mirrella Nawracała-Urban, kustosz Biblioteki Instytutu Filozofii Teoretycznej oraz późniejszy sekretarz redakcji serwisu. W tym samym czasie do współpracy przy tworzeniu tego bibliologicznego działu zaproszono dr. Grzegorza Gmiterka, pracownika Instytutu Informatyki i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego, który w przeszłości tworzył podobne serwisy internetowe powiązane tematycznie z nauką o informacji oraz informatologią. Od 2005 r. zajmował się też w swoich badaniach problemem wykorzystania przez biblioteki narzędzi społecznościowego Internetu oraz szeroko rozumianym zjawiskiem Library 2.0, a także bibliotekami i repozytoriami cyfrowymi. Rezultatem tych badań jest między innymi książka, której treść koncentruje się wokół zagadnień dotyczących sieci drugiej generacji, konwergencji mediów oraz zjawiska Biblioteki 2.0.

W pierwszym okresie funkcjonowania działu Bibliologia, zdecydowano, że będzie to swoista baza aktualności dotycząca nauki o informacji, ale także dziedzin pokrewnych. Ustalono też, że w ramach serwisu powinny powstać dodatkowe działy, które bezpośrednio odnosiłyby się do ważnych dla tej dziedziny problemów (np. dział dotyczący zjawiska Library 2.0 czy

bibliometrii). Warto zaznaczyć, że w celu lepszej komunikacji pomiędzy twórcami serwisu i informatykami oraz łatwiejszemu zarządzaniu całym projektem, wykorzystano opensource'owy system informatyczny Redmine. Posłużył on do organizacji informacji o rozdzielaniu zadań w projekcie, przydzieleniu ich konkretnym osobom, przesyłaniu raportów odnoszących się do poszczególnych kroków w budowie serwisu itp.²².

W trakcie prac na rozwijaniem funkcjonalności działu bibliologia pojawiły się też pomysły na stworzenie kategorii tematycznych dotyczących następujących tematów: formaty dokumentów, bibliografia, katalogi biblioteczne, biblioteka webowa, zintegrowane systemy biblioteczne, opracowanie formalne i rzeczowe dokumentów, mobilne aplikacje i urządzenia w bibliotece. Planuje się, aby każde z tych zagadnień miało własną podstronę w serwisie, na łamach której użytkownik znalazłby multimedialne treści odnoszące się do poszczególnych problemów. Oczywiście ważna jest tutaj także ciągła aktualizacja treści, której dokonywaliby współtwórcy serwisu. Użytkownicy mogą zgłaszać swoje pomysły na kolejne działy (nowy serwis tematyczny i nowy serwis projektu), ale także, jeśli wyrażą taką wolę, sprawować nad nimi merytoryczną i organizacyjną opiekę. Istnieje też możliwość założenia serwisu odnoszącego się do działania konkretnej placówki bibliotecznej lub innej instytucji związanej z dziedziną nauki, jaką jest bibliologia i informatologia.

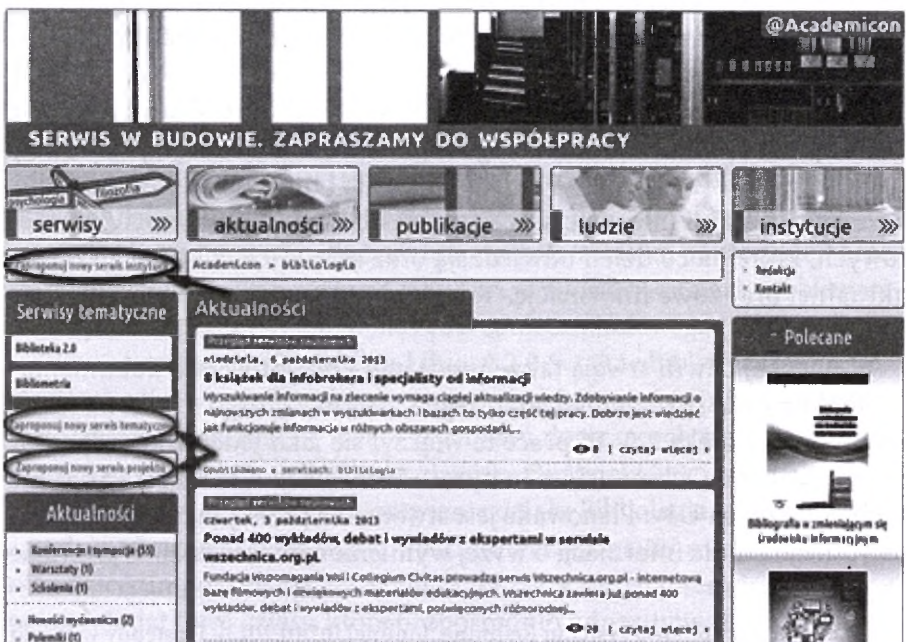
Pojawił się także pomysł, aby wzorem czasopisma „Press” stworzyć dział „Bibliopresówka”, na łamach którego zaproszeni bibliotekarze, pracownicy nauki czy osoby związane ze światem książek i innych mediów dzieliliby się z internautami informacjami o swoich ulubionych witrynach internetowych, które na co dzień odwiedzają oraz serwisach, z których czerpią aktualne, branżowe informacje. Ten dział jest w tym momencie w fazie tworzenia.

W obecnej chwili trwają także prace nad przygotowaniem dokumentacji konkursowej stworzenia naukowego i informacyjnego działu na temat zjawiska Biblioteka 2.0. W prace te włączył się jako jeden z koordynatorów dr Mikołaj Ochmański z Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW. Planowane jest stworzenie profesjonalnego i specjalistycznego źródła informacji o wyżej wymienionym zjawisku. Wprawdzie

²² Zob. Strona domowa systemu Redmine. [online],[07.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.redmine.org/>.

sam portal Academicon.pl został przygotowany całkowicie „oddolnie” bez dużych nakładów finansowych, jednak wzorem projektu „Filozofia 2.0. Diagnozy i strategii” i towarzyszącemu mu działowi funkcjonującemu w ramach portalu, jest w nim również miejsce na przedsięwzięcia, które są rezultatem realizacji odgórnie finansowanych badań i przedstawienia ich wyników w postaci zasobów sieciowych otwartych dla wszystkich użytkowników Internetu. Zaznaczymy, że wymienione powyżej badanie jest finansowane z budżetu MNiSW w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki.

W serwisie projektu badawczego „Biblioteka 2.0” planuje się zamieszczać publikacje na temat samego zjawiska i jego teorii, ale również charakterystykę narzędzi społecznościowego internetu w kontekście ich wykorzystania przez biblioteki i czytelników, informacje na temat oprogramowania komputerowego wykorzystującego elementy Web 2.0, konwergencyjnej książki, jak również nie do końca doprecyzowanych teoretycznie zagadnień, jak czytelnik 2.0, książka 2.0, prasa 2.0, edukacja 2.0, bibliografia 2.0 czy wydawnictwo i księgarnia 2.0.



Rys 4. Strona główna działu Bibliologia

INICJATYWY I PLANY

Uruchomiliśmy lub planujemy uruchomić przy portalu wiele inicjatyw. Oto niektóre z nich:

- We współpracy z Polską Akademią Nauk rozpoczęliśmy filmowy cykl „Wywiady z Nestorami Filozofii Polskiej”, w którym przeprowadzamy i filmujemy wywiady z ważnymi dla środowiska filozoficznego postaciami. Bohaterem odcinka otwierającego cykl był prof. Andrzej Grzegorzczak, filozof i logik o międzynarodowej sławie. Kolejne wywiady przeprowadzono z prof. Andrzejem Półtawskim i prof. Marianem Przełęckim. Ten cykl planujemy „zaszczepić” także w innych dyscyplinach naukowych.
- We współpracy z Komitetem Nauk Filozoficznych PAN utworzyliśmy i prowadzimy serwis „Studuj filozofię”, propagujący i promujący studiowanie filozofii.
- Filmowy cykl dyskusji przedmiotowych i metapredmiotowych między zwolennikami odmiennych poglądów i metod na gruncie różnych dyscyplin naukowych.
- Filmowe cykle 5-minutowych pogadarek, w których omawiane są wybrane pojęcia, problemy, metody, teorie lub/oraz kontrowersje funkcjonujące w danej dyscyplinie naukowej.
- Społecznościowe tworzenie „Leksykonu terminów retorycznych” w ramach serwisu retoryki.
- Utworzenie przy serwisie retoryki czasopisma elektronicznego „Trivium”. Wkrótce ukaże się pierwszy numer tego periodyku.
- Powołanie do życia Wydawnictwa Naukowego Academicon, a w jego ramach serii wydawniczej książek publikowanych i dystrybuowanych w otwartym dostępie (*Open Access*).
- Udostępnienie platformy Open Journal Systems do redagowania online czasopism i książek naukowych.
- Stworzenie dedykowanych serwisów dla doktorantów i studentów.

ZAKOŃCZENIE

Portal Academicon.pl jest nową inicjatywą skierowaną do naukowców i osób bezpośrednio niezwiązanych z nauką. Jako wirtualne miejsce spotkań proponuje integrację multimedialnych treści dotyczących poszczególnych dziedzin nauki oraz nowy sposób komunikacji użytkowników, którzy są zainteresowani poprawą obiegu informacji naukowej, śledzeniem i inicjowaniem dyskusji ważnych dla środowiska, ale także promowaniem wydarzeń i publikacji naukowych. Ze względu na społecznościowo-redaktorski charakter tego przedsięwzięcia, Academicon.pl jest otwarty dla każdego, kto chce współtworzyć jego profil i zasoby.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarek-Michalska, Bożena (2009). *Otwarta edukacja, nauka i kultura. Podstawowe informacje dla bibliotekarzy i użytkowników bibliotek pedagogicznych*. Toruń. [online], [dostęp: 02.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.kpbc.ukw.edu.pl/Content/41492/michalska8.pdf>.
- Bendyk, Edwin (2009). Broń masowego tworzenia. W: Woźniak-Kasperek, Jadwiga; Franke, Jerzy red. *Biblioteki cyfrowe. Projekty, realizacje, technologie*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Cisek, Sabina (2008). *Nauka 2.0: nowe narzędzia komunikacji naukowej*. Kraków. [online], [dostęp: 03.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://eprints.rclis.org/11212/1/nauka_2.0.pdf.
- Gmiterek, Grzegorz (2012). *Biblioteka w środowisku społecznościowego Internetu (Biblioteka 2.0)*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Hofmokl, Justyna (2008). *Internet jako nowe dobro wspólne*. Warszawa: Wydaw. Akademickie i Profesjonalne.
- Kulczycki, Emanuel (2012). *Jak z Internetu korzystają studenci, a jak pracownicy naukowi? Raport z badania*. Poznań. [online], [dostęp: 1.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ekulczycki.pl/teoria_komunikacji/jak-z-internetu-korzystaja-studenci-a-jak-pracownicy-naukowi-raport-z-badania.
- Kulczycki, Emanuel (2013). *Portal Naukowca... nie tędy droga. Dzień dobry w Internecie*. Poznań. [online], [dostęp: 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/portal-naukowca-nie-tedy-droga-dzien-dobry-w-internecie/.
- Lessig, Lawrence (2009). *Remiks. Aby sztuka i biznes rozkwitły w hybrydowej gospodarce*. Warszawa: Wydaw. Akademickie i Profesjonalne.
- Podgórn, Bożena (2011). Nauka. Konieczna aktualizacja. *NIMB*, nr 10, s. 5-7.

- Radomski, Andrzej (2012). *Nauka 2.0 jako paradygmat prowadzenia działalności badawczej*. Kielce. [online], [dostęp: 03.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2172/Kielce.pdf?sequence=1>.
- Szczęśny, Paweł (2011). *Polski portal społecznościowy dla naukowców*. Warszawa. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://naukaotwarta.wordpress.com/2011/07/28/polski-portal-spolecznosciowy-dla-naukowcow/>.
- Tyszkiewicz, Jerzy (2010). *IProfesor*. Warszawa. [online], [dostęp 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://naukowy.blog.polityka.pl/2010/12/19/iprofesor/>.
- Wilkowski, Marcin (2009). *Nauka 2.0: slogany i praktyka*. Warszawa. [online], [dostęp: 3.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://historiaimedia.org/2009/11/16/nauka-2-0-slogany-i-praktyka/>.
- Wójcik, Rafał (2012). *iprofesor a academia.edu*. Poznań. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://filologiacyfrowa.wordpress.com/2012/02/14/iprofesor-a-academia-edu/>.

Barbara NIEDŹWIEDZKA

Zakład Informacji Naukowej Instytutu Zdrowia Publicznego,
Collegium Medicum
Uniwersytet Jagielloński

KOMPETENCJE INFORMACYJNE – WAŻNA SKŁADOWA KOMPETENCJI ZDROWOTNYCH

ABSTRAKT. Kompetencje informacyjne pełnią coraz większą rolę w wachlarzu umiejętności składających się na kompetencje zdrowotne. Wzrost ich znaczenia dla poziomu tzw. alfabetyzmu zdrowotnego społeczeństwa jest w dużej mierze konsekwencją rewolucji informatycznej i wiąże się z rosnącą samodzielnością ludzi w zdobywaniu informacji o zdrowiu i chorobie, w coraz większym stopniu poza kontrolą profesjonalistów medycznych. Jak pokazują badania, m.in.: HLS UE i Eatwell, kompetencje informacyjne polskiego społeczeństwa w odniesieniu do spraw zdrowia i leczenia są niższe niż wielu innych społeczeństw europejskich. Wysokie kompetencje informacyjne, mogą przyczynić się do zmniejszenia zagrożeń zdrowia, wynikających z korzystania z niewłaściwej lub błędnej informacji, stąd alfabetyzacja informacyjna powinna stać się nieodłącznym elementem edukacji zdrowotnej. Kto, gdzie, w jakich ramach powinien kształcić te kompetencje i jaka może być rola bibliotekarzy w edukacji zdrowotnej? Na te pytania powinny jak najszybciej paść konkretne odpowiedzi i propozycje rozwiązań.

WSTĘP

Człowiek, aby dobrze dbać o swoje zdrowie, potrzebuje do tego odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Potrzebuje tych umiejętności tym bardziej, że współcześnie oczekuje się, że obywatel w większym niż dawniej stopniu weźmie za swoje zdrowie współodpowiedzialność, tzn. będzie dbał o swoje zdrowie tak, aby nie dopuścić do choroby, będzie, w przypadkach prostych

i oczywistych, odpowiedzialnie leczył się sam, będzie umiejętnie korzystał z usług zdrowotnych, nie obciążając niepotrzebnie systemu opieki zdrowotnej i nie generując związanych z tym kosztów. Dla współczesnych pacjentów a także dla ludzi zdrowych, którzy starają się swoje zdrowie utrzymać, jest to jednak zadanie znacznie trudniejsze niż dla ich rodziców czy dziadków. W aptece mają do czynienia nie z dwoma, ale z kilkunastoma do wyboru lekami na przeziębienie, dolegliwości trawienne, czy alergie, z półek aptecznych kuszą panacea na wszystkie dolegliwości, „cudotwórcze” medykamenty, suplementy diety itd. Wszystkie mają sprawić, że będą czuli się lepiej, funkcjonowali sprawniej, a można je nabyć poza jakąkolwiek kontrolą lekarza. Dodatkowo, ludzie „atakowani” są zewsząd, przez telewizję, Internet, prasę, reklamą środków, które mają zapobiec chorobom lub poprawić samopoczucie. Ta, płynąca różnymi kanałami, informacja jest trudna do oceny przez przeciętnego człowieka. Jest też często wątpliwej, jakości. W tej sytuacji, współcześni pacjenci/konsumenci potrzebują bardziej niż kiedykolwiek dotąd, wiedzy i umiejętności, które mogą pomóc im dokonywać rzeczywiście korzystnych dla zdrowia wyborów, w prostych sprawach samemu zaradzać skutecznie swoim dolegliwościom, a także racjonalnie współpracować z lekarzem.

Przed niebezpieczeństwem, jakie może wiązać się z sięganiem do niepewnych źródeł informacji i z korzystaniem z „niedobrej” informacji, mogą chronić kompetencje zdrowotne. Kompetencje to, jak się obecnie uważa, połączenie wiedzy, umiejętności, ale także pewne nastawienie/postawa wobec danej sprawy. Na kompetencje zdrowotne składa się wiele szczegółowych umiejętności i związana z nimi wiedza, a więc szereg szczegółowych kompetencji, wśród których rośnie znaczenie kompetencji informacyjnych. Znaczenie to rośnie także dlatego, że użytkownicy informacji zdrowotnej w coraz większym stopniu obywają się bez pośredników (lekarzy, pielęgniarek, a nawet zaufanych doświadczonych osób w swoim otoczeniu) w zdobywaniu tej informacji i tylko własna wiedza i umiejętności mogą tu stanowić ochronę.

KOMPETENCJE ZDROWOTNE

Co to są kompetencje zdrowotne? Kompetencje zdrowotne (zwane inaczej wiedzą zdrowotną, umiejętnościami zdrowotnymi lub alfabetyzmem zdrowotnym), jest to wiedza, a także umiejętności, które pozwalają człowiekowi

dbać o własne zdrowie i o zdrowie swojego najbliższego otoczenia. Jak twierdzą zajmujący się tym specjaliści kompetencje zdrowotne to efekt edukacji zdrowotnej¹ lub, jak chcą inni – efekt końcowy działań w sferze promocji zdrowia². W Polsce taką edukację do połowy XX wieku nazywano wychowaniem higienicznym, następnie, w latach 50. – oświatą sanitarną, a w latach 60. – oświatą zdrowotną lub wychowaniem zdrowotnym³. W monografii „Edukacja Zdrowotna” pod redakcją Barbary Wojnarowskiej proponuje się następującą definicję edukacji zdrowotnej: „...jest cało życiowym procesem uczenia się ludzi, jak żyć, aby: zachować i doskonalić zdrowie własne i innych, a w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki”⁴. Edukacja zdrowotna, w myśl tej definicji, dotyczy i zdrowia, i choroby, trwa przez całe życie i obejmuje przekazywanie wiedzy, kształtowanie nawyków i postaw oraz kształcenie umiejętności.

Należy zwrócić uwagę, że człowiek kompetentny, to nie jest człowiek mający jakąkolwiek wiedzę i jakiegokolwiek umiejętności. Człowiek kompetentny to człowiek, który ma zasób rzetelnej wiedzy i odpowiednie do stojących przed nim zadań umiejętności. Stąd wydaje się, że jak każde inne kompetencje zdrowotne, są przede wszystkim efektem edukacji celowej, mniej lub bardziej formalnej, choć można też przyjąć, że pewne kompetencje człowiek może nabyć w drodze doświadczenia czy obserwacji.

W ostatnim 10-leciu idea podnoszenia poziomu kompetencji zdrowotnych znalazła swoje ważne miejsce w polityce zdrowotnej wielu krajów, jest także ważnym elementem polityki zdrowotnej na szczeblu europejskim. Obiektem szczególnego zainteresowania jest ustalenie podstawowego, niezbędnego obywatelom poziomu wiedzy i umiejętności związanych ze zdrowiem, swego rodzaju podstawowego standardu kompetencji zdrowotnych. Coraz częściej padają pytania, co w istocie oznacza, że ktoś jest dostatecznie wyedukowany zdrowotnie, gdzie jest granica, poniżej której człowiek jest analfabetą zdrowotnym. W wyniku takich rozważań i prowadzonych w tym obszarze badań definicja kompetencji zdrowotnych wciąż ewoluuje.

¹ B. Wojnarowska: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa 2007, s. 103.

² D. Nutbeam: *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*. „Health Promotion” 2000, Int. 15, pp. 259-267.

³ M. Demel: *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa, 1968, s. 55.

⁴ B. Wojnarowska: *Edukacja zdrowotna...* dz. cyt.

W dokumencie programowym rządu amerykańskiego Healthy People 2010, kompetencje zdrowotne rozumiane są już jako: „stopień, w jakim osoba jest w stanie uzyskać, przetworzyć i zrozumieć podstawowe informacje i usługi dotyczące zdrowia, co pozwala jej podejmować właściwe w tym zakresie decyzje”⁵. Definicja ta, jak widać, bardzo podkreśla wagę umiejętności odszukiwania informacji, jej rozumienia i przetwarzania, a więc umiejętności informacyjne.

Istnieje kilkanaście testów badających poziom kompetencji zdrowotnych. Przeglądu tych narzędzi dokonał m.in. T. Davis i in⁶. Wśród nich najbardziej znane to test TOFHILA (Test of Functional Health Literacy) oraz test REALM (Rapid Estimation of Adult Literacy In Medicine). Większość z tych dawnych testów sprawdzała jednak przede wszystkim zdolność pacjenta do komunikowania się z lekarzem i rozumienia jego poleceń. To, jak wskazują współczesne definicje kompetencji zdrowotnych, jest w XXI wieku za mało. Dlatego w 2004 r. dla potrzeb badań stopnia alfabetyzmu osób dorosłych w Stanach Zjednoczonych (National Assessment of Adult Literacy), opracowano więc specjalną część testu NAAL, szerzej badającą kompetencje odnoszące się do zdrowia⁷. Test mierzy poziom: a) rozumienia informacji medycznej (np. formularzy, zaleceń, instrukcji zażywania leków, b) rozumienia informacji z zakresu prewencji chorób (np. dotyczącej badań okresowych czy przesiewowych), c) rozumienia informacji pomocnej w korzystaniu z systemu opieki zdrowotnej (np. gdzie kierować zażalenie lub wnioski o wypełnianie dokumentów ubezpieczeniowych). Sprawdzian koncentruje się więc na rozumieniu różnego rodzaju, związanych ze zdrowiem i opieką medyczną, informacji.

W 2007 r. drugie wydanie amerykańskich standardów edukacji zdrowotnej dla młodzieży szkolnej jeszcze bardziej poszerzyło wachlarz koniecznych umiejętności zdrowotnych. Zgodnie z tym standardem, za osobę, o której można powiedzieć, że posiada kompetencje zdrowotne, uważa

⁵ U.S. Department of Health and Human Services, 2000. Healthy People 2010: Volume 1., pp 11-20. [online], [dostęp: 15.02.2010]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.healthypeople.gov/Document/pdf/uih/uih.pdf>.

⁶ T. Davis et al.: *Literacy testing in health care research*. [In:] *Understanding Health Literacy. Implications for Medicine and Public Health*.

⁷ US National Centre for Education Statistics. National Assessment of Health Literacy. National Institutes of Health, US Department of Education, 2004. [online], [dostęp: 15.02.2010]. Dostępny w World Wide Web: <http://nces.ed.gov/naal/>.

się kogoś, kto: rozumie pojęcia związane z promocją zdrowia i prewencją chorób, potrafi wskazać czynniki wpływające na zachowania zdrowotne w rodzinie i w swoim środowisku, w mediach, a także te związane z kulturą i technologią; potrafi pozyskać wartościową informację, produkty i usługi wzmacniające zdrowie; posiada umiejętności komunikacyjne służące zdrowiu i umożliwiające unikanie czynników ryzyka; posiada umiejętność podejmowania decyzji związanych ze zdrowiem; potrafi stawiać sobie cele zdrowotne; potrafi praktykować zdrowy styl życia i unikać ryzyka zdrowotnego, w końcu potrafi też bronić i działać na rzecz zdrowia swojego, swojej rodziny i społeczności⁸.

W świetle funkcjonujących obecnie definicji, na kompetencje zdrowotne składają się:

- kompetencje podstawowe: (umiejętność czytania i liczenia, podstawowa wiedza o zdrowiu, chorobie, podstawowa znajomość terminologii medycznej, podstawowa wiedza o systemie opieki zdrowotnej),
- umiejętności poznawcze (umiejętność rozumienia tekstu (terminów, nazw, pojęć), dokonywania wyboru i podejmowania decyzji, krytycznego myślenia, przewidywania konsekwencji, rozwiązywania problemów),
- umiejętności komunikacyjne (umiejętność porozumiewania się klientów opieki zdrowotnej z jej pracownikami),
- kompetencje związane z korzystaniem z systemu opieki zdrowotnej (wiedza o systemie, znajomość swoich praw, umiejętność efektywnego poruszania się w systemie opieki zdrowotnej, umiejętność korzystania z usług zdrowotnych),
- kompetencje informacyjne (znajomość źródeł informacji, umiejętność odszukania uporządkowania i przetworzenia informacji, umiejętność krytycznej analizy informacji, oceny jej jakości, umiejętność adaptacji informacji do rzeczywistej indywidualnej sytuacji).

Ta długa lista może budzić obawę, że większość ludzi ma zapewne niski poziom kompetencji zdrowotnych. I jak dowodzą najnowsze badania rzeczywiście tak jest⁹.

Specjaliści z zakresu promocji zdrowia, edukacji zdrowotnej, zdrowia publicznego, zwykle skupiają się w swoich dociekaniach i praktycznych

⁸ Joint Committee on National Health Education Standards. National Health Education Standards: 16. 16. 15. Achieving Excellence. 2nd edition. American Cancer Society. 2007.

⁹ The European Health Literacy Survey, 2011.

działaniach na tym, jaką wiedzę o zachowaniach prozdrowotnych i o chorobach ma społeczeństwo, na rozumieniu przez ludzi komunikatów dotyczących zdrowia oraz na tym, jaką wiedzę o zdrowiu i w jaki sposób należy społeczeństwu dostarczyć. Niekiedy wydaje się, że nie zauważono, że członkowie tego społeczeństwa w zdobywaniu informacji o zdrowiu już się „wymancypowali” i nie czekając na edukatorów zdrowotnych, nie czekając na wizytę u lekarza, sami pozyskują potrzebną im informację.

A zachowania informacyjne społeczeństwa, czyli to jak ludzie zdobywają, oceniają i przetwarzają informację (co wyraźnie należy odróżnić od kompetencji informacyjnych, czyli wiedzy, umiejętności i postaw), a przede wszystkim zachowania ludzi młodych i w średnim wieku, zmieniły się w ostatnim dziesięcioleciu radykalnie. 96,6% osób w wieku od 16 do 24 lat korzysta z sieci¹⁰, według raportu „Polskie Badania Internetu” z marca 2011 r., w grudniu 2010 r. 8,2 milionów Polaków szukało w Internecie informacji o zdrowiu lub chorobie, 93% internautów co najmniej raz szukało informacji o zdrowiu w Internecie, z czego 2/3 robiło to co najmniej raz w miesiącu¹¹. Internet jest pierwszym miejscem, do którego młodzi internauci kierują się po informacje o zdrowiu. Lekarze są dopiero drugim z kolei, najczęściej stosowanym, źródłem informacji¹². Tak więc możemy przypuszczać, że współczesny młody człowiek, szukając informacji pomagającej mu zrozumieć niepokojące objawy i ewentualnie podjąć odpowiednie działania, włącza wyszukiwarkę Google lub podobną, a pozyskaną za jej pomocą informację sam przetwarza i być może... stosuje. Korzysta w coraz większym stopniu z portali społecznościowych, gdzie czynnie pozyskuje lub biernie chłonie to, co znajduje na czatach, blogach, forach dyskusyjnych. W tym kontekście pojawia się pytanie, i obawa, czy ten pacjent/konsument potrafi odróżnić informację rzetelną od przekłamaną, informację wiarygodną od informacji niedającej żadnej gwarancji prawdziwości, obiektywizmu. Obawa ta dotyczy zresztą nie tylko informacji zamieszczanych w Internecie, ale także drukowanych materiałów informacyjnych, ulotek, informacji zamieszczanych na opakowaniach z żywnością, informacji w kolorowych magazynach, itd.

¹⁰ *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa 2013.

¹¹ PBI, *Raport o zdrowiu*. [online], [dostęp: 10.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.pbi.org.pl/index.php/ida/42/>.

¹² *Wiedza o zdrowiu z Internetu*. [online], [dostęp: 10.09.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.egospodarka.pl/87030,Wiedza-o-zdrowiu-z-Internetu,1,39,1.html>.

Choć promotorzy zdrowia i edukatorzy zdrowotni często, mówiąc o pewnych zachowaniach i kompetencjach zdrowotnych, tak naprawdę mówią o kompetencjach i zachowaniach informacyjnych, to jak się wydaje, nie korzystają ze zdobyczy informatologii. A podejście, metody i wyniki badań tej dyscypliny mogłyby być, i powinny być, wykorzystywane w celowym kształtowaniu kompetencji zdrowotnych społeczeństwa. Zwłaszcza, że jak wcześniej powiedziano, zmiany technologiczne i wynikające z tego zmiany ludzkich zachowań informacyjnych, sprawiają, że w każdego rodzaju edukacji, a więc i w edukacji zdrowotnej, wysoki poziom kompetencji informacyjnych może stać się kluczem do sukcesu.

KOMPETENCJE INFORMACYJNE

Zgodnie z definicją stosowaną przez American Library Association, kompetencje informacyjne to zestaw sprawności i wiedzy umożliwiających danej osobie uświadomienie sobie i określenie, jakiej informacji potrzebuje, a następnie jej pozyskanie, ocenę jakości i wykorzystanie¹³.

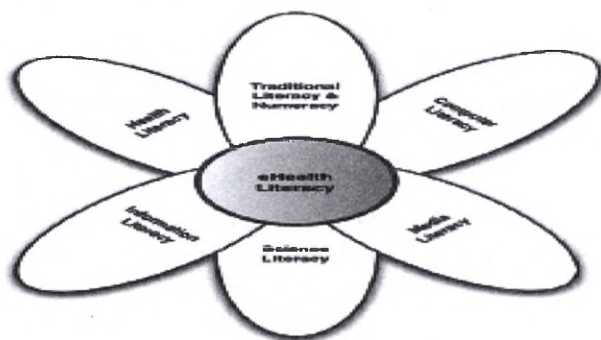
Kompetencje te wykorzystywane w odniesieniu do pozyskiwania informacji dotyczącej zdrowia to – **zdrowotne kompetencje informacyjne**¹⁴. Często, wymiennie z terminem „zdrowotne kompetencje informacyjne”, spotyka się określenie „zdrowotne umiejętności informacyjne”. Pierwszy termin, zgodnie z użytym już wcześniej wyjaśnieniem, obejmuje nie tylko umiejętności, ale i odpowiednią wiedzę, np. o źródłach informacji o zdrowiu i leczeniu, o zasadach przetwarzania, oceniania, upowszechniania tej informacji oraz postawę gotowości czynienia z tej wiedzy i umiejętności użytku. Zdrowotne kompetencje informacyjne mają zastosowanie przede wszystkim do merytorycznej zawartości informacji dotyczącej zdrowia, mają ścisły związek ze zdolnością do analizy, krytycznej oceny informacji oraz skutecznej komunikacji. Informacyjnie kompetentny człowiek potrafi też przeprowadzić analizę lub syntezę informacji, odnieść i adaptować ją do swoich indywidualnych

¹³ American Library Association, *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*. Chicago 1989. [online], [dostęp: 15.09.2013 r.]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>.

¹⁴ Medical Library Association, *Health Information Literacy Definitions*. [online], [dostęp: 15.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.mlanet.org/resources/healthlit/define.html>.

potrzeb. Jak uważnie się przyrzeć, są jak powiedziano wyżej te same umiejętności, które wymieniają współczesne definicje kompetencji zdrowotnych.

Na przełomie i w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku, kiedy wraz z rozwojem technologii informacyjnych i pojawieniem się koncepcji e-zdrowia (ang. *e-health*), pojawił się też termin kompetencje e-zdrowotne (ang. *e-health literacy*). Popatrzmy, co składa się według Normana i Skindera¹⁵ na kompetencje e-zdrowotne. Jest to, według tych autorów, łączny efekt sześciu rodzajów tradycyjnych kompetencji polegających na: umiejętności czytania i liczenia, kompetencji zdrowotnych, kompetencji informacyjnych, naukowych, medialnych i informatycznych. Próbą stworzenia narzędzia pomiaru kompetencji e-zdrowotnych jest skala e-Health Literacy¹⁶.



Rys. 1. Norman CD, Skinner HA. eHealth Literacy lily model. eHealth Literacy: Essential Skills for Consumer Health in a Networked World. *J. Med. Internet. Res.* 2006;8(2):e9. URL: <http://www.jmir.org/2006/2/e9/>

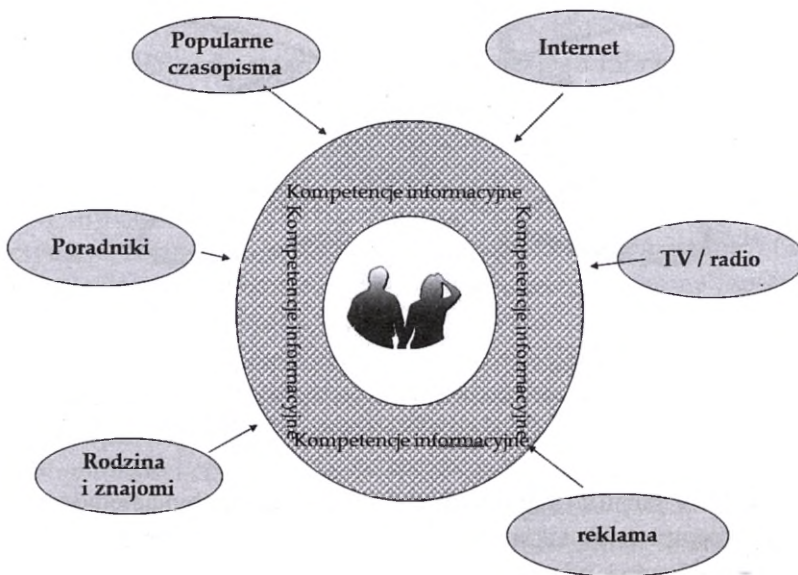
W modelu „e-Health Literacy lily model”, na kompetencje e-zdrowotne, składają się kompetencje takie same, jak te składające się na tradycyjne umiejętności informacyjne, tyle że zastosowane w odniesieniu do elektronicznych źródeł wiedzy i informacji. Należy jednak zawsze pamiętać, że coraz częściej używane pojęcie „e-zdrowie” ma jednak znacznie szersze znaczenie i obejmuje nie tylko korzystanie z e-informacji, ale także m.in. leczenie czy diagnozowanie przy użyciu elektronicznych urządzeń i sieci. Dlatego wydaje się,

¹⁵ C.D. Norman, H.A. Skinner, *eHealth Literacy: Essential Skills for Consumer Health in a Networked World*. „*J Med Internet Res*” 2006; no. 8(2), e9. [online], [dostęp: 15.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.jmir.org/2006/2/e9/>.

¹⁶ Tamże.

że dla uniknięcia terminologicznego zamieszania, dobrze byłoby dodać do terminu „e-health literacy” słowo „information”, jeżeli ma się na myśli kompetencje informacyjne. Termin ten brzmiałby wtedy, po angielsku: „e-health information literacy, po polsku „**zdrowotne kompetencje e-informacyjne**”. Według autorki na ogół nie trzeba tego rozróżnienia wprowadzać. Termin zdrowotne kompetencje informacyjne obejmuje zarówno umiejętności tradycyjne jak te przydatne w posługiwaniu się źródłami elektronicznymi.

Tak, jak wysokie kompetencje zdrowotne (wiedza o zdrowiu itd.) pozwalają człowiekowi dobrze dbać o własne zdrowie, tak wysokie kompetencje informacyjne stanowią swego rodzaju filtr bezpieczeństwa, dzięki któremu informacje dotyczące zdrowia mogą być przesiane, krytycznie ocenione i rozsądnie zaadaptowane, zanim staną się elementem wiedzy i umiejętności zdrowotnych.



Rys. 2. Kompetencje informacyjne, jako filtr wiedzy i informacji o zdrowiu i chorobie. Adaptacja rysunku I. Kickbusch „Health literacy and the market. Information deluge”. W: Improving health literacy in the European Union: towards a Europe of informed and active citizens. European Health Forum, Gastein, 8 October 2004, p. 9.

Rysunek 2 jest adaptacją modelu zaproponowanego przez Illonę Kickbusch¹⁷, w którym to modelu za rodzaj filtra wobec zalewu informacji

¹⁷ I. Kickbusch: *Improving health literacy in the European Union: towards a Europe of informed and active citizens*. European Health Forum, Gastein, 8 October 2004.

uznała ona kompetencje zdrowotne (ang. *health literacy*). Według autorki niniejszego artykułu, ważną i dającą się wyodrębnić, i jakby pierwszą warstwą tego filtru są właśnie kompetencje informacyjne. Osoba, która je posiada eliminuje informacje o zdrowiu pochodzące z niepewnych źródeł, wie, co to są źródła pewne, wie gdzie się kierować po informację określonego rodzaju, potrafi ocenić jej jakość i stosowność, wie że powinna i potrafi ją sprawdzić zestawiając z informacjami z innych źródeł, itd. Pomaga jej w tym także wcześniej zdobyta wiedza zdrowotna, i w tym znaczeniu wiedza zdrowotna także służy jako ochrona (filtr) przed informacją byle jaką, błędną, niekiedy celowo myłącą.

Zważywszy ich wagę, kształcenie kompetencji informacyjnych powinno stać się ważnym elementem każdej edukacji zdrowotnej prowadzonej w szkołach podstawowych i średnich, ale także kształcenia prowadzonego np. w ośrodkach zdrowia, przy lokalnych stowarzyszeniach, a także w bibliotekach publicznych. Te ostatnie w niektórych krajach od dawna wspomagają edukatorów zdrowotnych w ich zadaniach. Angażują się w to także medyczne biblioteki narodowe, jak np. National Library of Medicine (USA). Pisała o tym więcej M. Kisilowska¹⁸.

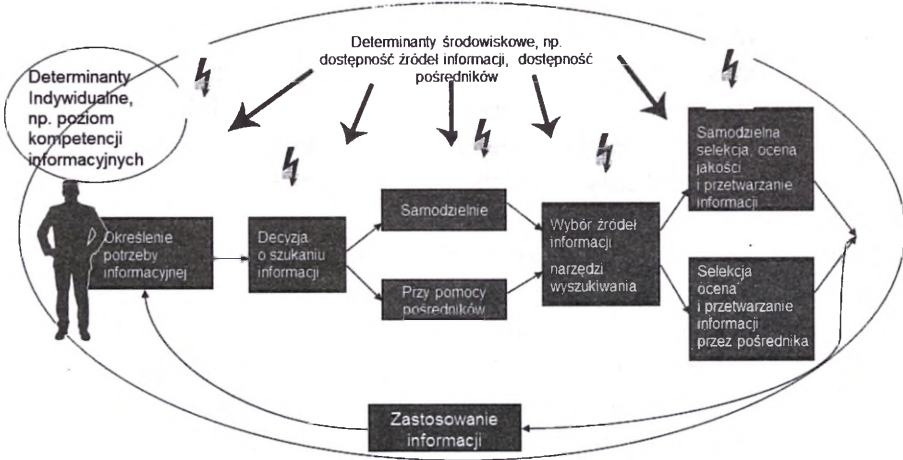
Specjalistycznie przygotowani pracownicy informacji naukowej/bibliotekarze wydają się potencjalnie najbardziej kompetentnymi osobami, jeśli chodzi o sformalizowane kształcenie zdrowotnych kompetencji informacyjnych. Mogą też wpływać na zachowania informacyjne ludzi, z którymi stykają się w bibliotekach, poprzez właściwe ukierunkowanie, pomoc w ocenie jakości źródeł informacji itd. Mogą więc mieć wpływ na związane ze zdrowiem zachowania informacyjne na wszystkich etapach cyklu tych zachowań. Jeżeli spojrzymy na model zachowań informacyjnych, który ogólnie wskazuje na czynniki wpływające na te zachowania (Rys. 3), to widać, że bibliotekarze mogą mieć wpływ na wiele z tych czynników. Na rysunku zaznaczono strzałką, na co i na jakich etapach pozyskiwania informacji bibliotekarze mogą pomagać lub wpływać na zachowania użytkownika. Z oryginalnego modelu¹⁹ usunięto szczegółowe determinanty zachowań

¹⁸ M. Kisilowska: *Health literacy. Biblioteki na zdrowie*. W: „e-publicacje INiB” nr. 5 UJ. Red. M. Kocójowa, 2008. [online], [dostęp: 15.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://skryba.inib.uj.edu.pl/wydawnictwa/e05/kisilowska-n.pdf>.

¹⁹ B. Niedźwiedzka: *Modyfikacja modelu zachowań informacyjnych T. Wilsona w świetle wyników badania zachowań informacyjnych menedżerów*. „Zagadnienia Informacji Naukowej” 2002, 79 (1), 22-34.

Model zachowań informacyjnych

Niedźwiedzka (2003), zmodyfikowany, 2013



Rys. 3. Model zachowań informacyjnych

Legenda do rysunku:



Determinanty indywidualne, m.in.: kompetencje informacyjne (wiedza i umiejętności pozwalające odszukać i wykorzystać informację); wykształcenie, status majątkowy, wiek, rola społeczna i związane z nią potrzeby, itd.



Determinanty środowiskowe, m.in.: źródła informacji (np. portal wiedzy zdrowotnej dla pacjentów); polityka informacyjna (np. obowiązkowe kształcenie kompetencji informacyjnych, otwarty dostęp do wiedzy i informacji); infrastruktura informacyjna (np. oddziały informacji naukowej w każdej większej instytucji systemu ochrony zdrowia); koszt informacji (np. bezpłatne bazy wspomagające decyzje medyczne dla lekarzy w publicznym systemie); wyspecjalizowani pośrednicy (np. pracownik informacji naukowej w każdym szpitalu), itd.



Czynniki/mechanizmy (indywidualne, środowiskowe, społeczne) aktywujące lub zmieniające zachowania informacyjne, m.in.: indywidualne poczucie samoskuteczności, poczucie zagrożenia, ambicje; dostępność informacji, zrozumiałość komunikatów, zgodność informacji z potrzebami; normy społeczne, wzorce zachowań, nakazy, przepisy, itp.

informacyjnych dla czytelności rysunku. I tak, bibliotekarze mogą m.in. kształcić u użytkowników bibliotek czy w ramach odpowiednich szkoleń, wiedzę o źródłach informacji o zdrowiu, mogą uczyć jak jej szukać i jak

oceniać jakość tej informacji, mogą uczyć ostrożności w korzystaniu z pewnych źródeł informacji, np. źródeł osobowych, czy nienaukowych. Wpływają wtedy na zdrowotne kompetencje informacyjne, które jak wskazuje model są jedną z determinant indywidualnych zachowań informacyjnych. Obok kompetencji informacyjnych wśród determinant indywidualnych znajdują się tu np.: poziom wykształcenia, znajomość języków obcych, cechy psychofizyczne, itp. Poprzez podnoszenie kompetencji informacyjnych bibliotekarze mogą też pozytywnie wpływać na poczucie samoskuteczności ludzi, zmniejszać poziom stresu, wzbudzać zainteresowanie, zachęcać do działania, czyli mogą wpływać na czynniki aktywujące zachowania. Mogą w końcu tworzyć źródła informacji o zdrowiu i chorobie, ułatwiać do nich dostęp lub wręcz pośredniczyć w zdobywaniu, ocenianiu, selekcji informacji, a więc wpływać na determinanty środowiskowe zdrowotnych zachowań informacyjnych.

Czy bibliotekarze są do tego przygotowani? Czy potrafią skierować użytkowników swoich bibliotek szukający informacji, do dobrych źródeł informacji o zdrowiu i leczeniu? Czy sami potrafią ocenić jakość i odpowiedniość tych źródeł? Jakość i aktualność informacji dotyczącej zdrowia to sprawa najwyższej wagi, gdyż od niej często zależy zdrowie, a czasem i życie. Zważywszy wagę i skomplikowanie sprawy, konieczna jest prawdopodobnie, odpowiadająca zadaniom i wymogom, specjalizacja na studiach kształcących bibliotekarzy. Tacy fachowi, odpowiednio przygotowani bibliotekarze, mogliby być bardzo przydatni w alfabetyzacji zdrowotnej społeczeństwa, prowadzonej w szkołach, bibliotekach publicznych, ośrodkach kultury, ośrodkach zdrowia, na uniwersytetach trzeciego wieku, w poradniach różnego rodzaju, itp. W tym zadaniu musieliby ściśle współpracować z edukatorami zdrowotnymi, lekarzami rodzinnymi, pielęgniarkami środowiskowymi i innymi specjalistami.

BIBLIOGRAFIA

- American Library Association (1989). *Presidential Committee on Information Literacy*. Final Report. Chicago: American Library Association. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>.
- Davis T, Kennen EM, Gazmararian JA, Williams MV. Literacy testing in health care research. In: *Understanding Health Literacy. Implications for Medicine and Public Health*. JG.

- Demel, Maciej (1968). *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa: PZWS.
- Diagnoza Społeczna 2011: warunki i jakość życia Polaków* (2011). Czapiński, Janusz; Panek, Tomasz red. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.diagnoza.com/>.
- Health Literacy: a Prescription to End Confusion* (2004). The National Academies, Institute of Medicine.
- Joint Committee on National Health Education Standards (2007). *National Health Education Standards: 16. 16. 15. Achieving Excellence*. American Cancer Society.
- Kickbusch, Ilona (2004). *Improving health literacy in the European Union: towards a Europe of informed and active citizens*. European Health Forum, Gastein, 8 October 2004.
- Kisilowska, Małgorzata (2008). Health literacy. Biblioteki na zdrowie. W: *e-publikacje INiB nr.5 UJ*. Red. M. Kocójowa, 2008. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://skryba.inib.uj.edu.pl/wydawnictwa/e05/kisilowska-n.pdf>.
- Networked World (2006). *Journal of Medical Internet Research*, no. 8(2), pp. e9. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.jmir.org/2006/2/e9/>.
- Niedźwiedzka, Barbara (2002). Modyfikacja modelu zachowań informacyjnych T. Wilsona w świetle wyników badania zachowań informacyjnych menedżerów. *Zagadnienia Informacji Naukowej*, nr. 79 (1), s. 22-34.
- Norman, Cameron D; Skinner, Harvey A. eHealth (2006): The e-health literacy scale. *Journal of Medical Internet Research*, no. 8 (4), p. e27.
- Nutbeam, Don (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, no. 15, pp. 259-267.
- Polskie Badania Internetu. *Raport o zdrowiu*. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.pbi.org.pl/index.php/ida/42/> 10.09.2013)
- U.S. Department of Health and Human Services (2000). *Healthy People 2010: Volume 1.*, pp 11-20 [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.healthypeople.gov/Document/pdf/uih/uih.pdf>.
- US National Centre for Education Statistics (2004). *National Assessment of Health Literacy*. National Institutes of Health, US Department of Education. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://nces.ed.gov/naal/>.
- Wiedza o zdrowiu z Internetu*. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.egospodarka.pl/87030,Wiedza-o-zdrowiu-z-Internetu,1,39,1.html>.
- Woynarowska, Barbara (2007). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: PWN.

Zofia SŁOŃSKA

Zakład Epidemiologii, Prewencji Chorób Układu Krążenia i Promocji Zdrowia
Instytut Kardiologii im. Prymasa Tysiąclecia Stefana Kardynała Wyszyńskiego

KOMPETENCJE ZDROWOTNE (*HEALTH LITERACY*) I ICH ZNACZENIE DLA ZDROWIA

ABSTRAKT. Bieżące stulecie jest okresem znaczącego wzrostu zainteresowania badaczy problematyką kompetencji zdrowotnych. Od ponad 30. lat do chwili obecnej liczbę publikacji naukowych dotyczących kompetencji zdrowotnych można liczyć w tysiące. W roku 2011 po raz pierwszy w historii przeprowadzono międzynarodowe badanie poziomu kompetencji zdrowotnych w krajach Unii Europejskiej (HLS-EU). Jego wyniki w odniesieniu do polskiej populacji omawiane będą na tle zasadniczych etapów rozwoju pojęcia kompetencje zdrowotne.

Niewielka popularność terminu *health literacy* w naszym kraju, a także brak zgody co do sposobu jego tłumaczenia na język polski, narzucają konieczność zajęcia stanowiska w tej materii. Dosłowne tłumaczenie omawianego terminu brzmi *alfabetyzm zdrowotny*. *Alfabetyzm* (ang. *literacy*) w tradycyjnym rozumieniu to umiejętność czytania i pisania. Zgodnie ze współczesną, opublikowaną przez UNESCO szeroką definicją, „alfabetyzm to zdolność do identyfikowania, rozumienia, interpretacji, tworzenia i przekazywania oraz liczenia podczas korzystania z materiałów w formie drukowanej i pisemnej, odnoszących się do różnych kontekstów”¹. Współczesne, szerokie rozumienie *health literacy*, obok innych odniesień nawiązuje do powyższej rozszerzonej definicji

¹ Europejski Sondaż Kompetencji Zdrowotnych. [online], [dostęp: 10.04.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.kompetencje-zdrowotne.pl/index.php/projekt-hls-eu/opis-projektu>.

alfabetyzmu. Przyjmuje się, że osoby o obniżonym poziomie alfabetyzmu będzie cechował obniżony poziom kompetencji zdrowotnych².

W Polsce termin *alfabetyzm* bywa używany sporadycznie przez niektóre grupy profesjonalne, ale trudno uznać go za termin oswojony przez język potoczny. To co znane i używane w polskim języku potocznym to termin *analfabetyzm* nawiązujący do stanu, który w języku angielskim określane jest terminem *illiteracy*. Analfabetyzm, będący zaprzeczeniem alfabetyzmu, oznacza brak umiejętności czytania i pisanie i jako taki opatrzony jest mocą stygmatyzującą.

Ponieważ pojęcie „*health literacy*” służyć ma nie tylko profesjonalistom, ale także ogółowi społeczeństwa pojawia się konieczność wyjścia poza literalne, w tym przypadku mało zrozumiałe tłumaczenie i zaproponowanie terminu oddającego istotę tego pojęcia. Sposób tłumaczenia z wykorzystaniem innych słów, po to by lepiej oddać znaczenie pojęcia w języku potocznym jest jednym z wielu sposobów tłumaczenia wykorzystywanych przez tłumaczy³. Należy dodać, że literalne tłumaczenie nie gwarantuje jego poprawności⁴. Polskim terminem, który wydaje się w najpełniejszy sposób oddawać istotę współczesnego, rozszerzonego sposobu rozumienia *health literacy*, jest termin *kompetencje zdrowotne*.

Samo pojęcie *kompetencja*, pochodzące od łacińskiego słowa *competentia* oznaczającego odpowiedniość, zgodność⁵ ma w języku polskim więcej niż jedno znaczenie. Wśród istniejących znaczeń na uwagę zasługuje to, które utożsamia kompetencję z kwalifikacjami i umiejętnościami. Człowiek kompetentny, inaczej posiadający adekwatne kompetencje, to człowiek miarodajny, uprawniony do działania i decydowania wskutek odpowiedniego przygotowania.

Decyzja o zastąpieniu *literacy* terminem *kompetencje* została już wcześniej podjęta przez autorów zajmujących się problematyką kompetencji

² Davis, T.C., Long S.W., Mayeaux, E.J., George, R.B., Murphy, P.W., et al.: *Rapid estimate of literacy in medicine: a shortened screening instrument*. „Family Medicine” 1995, 25, pp. 391-395; Parker, R.M., Baker, D.W., Williams, M.V. Nurss, J.R., *The test of functional health literacy in adults: a new instrument for measuring patient's literacy skills*. „Journal of General Internal Medicine” 1995, 10, pp. 537-541.

³ K. Sorensen, H. Brant: *Health literacy lost in translation? Introducing the European Health Literacy Glossary*. *Health Promotion International Advance Access*. March 11, 2013.

⁴ P. Fawcett, *Translation and Language: Linguistic theories explained*. Manchester 1997.

⁵ PWN, *Słownik Wyrazów Obcych*. Warszawa, 1959.

informacyjnych w zakresie zdrowia⁶. Sensowność tłumaczenia angielskiego terminu *literacy* na język polski jako *kompetencje* potwierdzają również zapisy w dokumencie IFLA – Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich⁷ poświęconym kompetencjom informacyjnym w procesie uczenia się. W glosariuszu dołączonym do cytowanego dokumentu wśród angielskich synonimów terminu *kompetencje informacyjne* znajduje się termin *information literacy*, który w dosłownym tłumaczeniu odpowiadałby terminowi *alfabetyzm informacyjny*. W dalszej części rozdziału, w miejsce terminu *health literacy*, używany będzie termin *kompetencje zdrowotne*.

KOMPETENCJE ZDROWOTNE

Po raz pierwszy zwrot *health literacy* pojawił się w 1974 r. w obszarze edukacji⁸. Nie miał on jednak nic wspólnego z pojęciem *health literacy*, które narodziło się nieco później.

Pierwszy okres rozwoju pojęcia, obszaru badań i praktyki związanej z *health literacy*/kompetencjami zdrowotnymi przypadł na lata 80. i 90. ubiegłego wieku i przebiegał głównie w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii. W owym czasie obszar kompetencji zdrowotnych był podporządkowany orientacji klinicznej. Sytuacja ta nie była kwestią przypadku. To potrzeby amerykańskich klinicystów z zakresu poprawy komunikacji z pacjentami stały się bodźcem dla poszukiwania odpowiedzi na pytanie, na ile umiejętności pacjentów, takie jak pisanie czy czytanie decydują o ich zdrowiu i co należy zmienić, by lekarze tak komunikowali pacjentom swoje oczekiwania związane z terapią by ułatwić im stosowanie się do lekarskich zaleceń⁹. Obszar kompetencji zdrowotnych rozpatrywany

⁶ M. Kisilowska: *Health Information Literacy. Biblioteki na zdrowie*. Seria III: Publikacje Instytutu INiB UJ. Red. Maria Kojcójowa. Kraków 2000; M. Kisilowska, J. Jasiewicz: *Informacja zdrowotna. Oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników. Raport z badań eksploracyjnych*. Warszawa 2013.

⁷ J. Lau: *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie*. Warszawa 2011, s. 69.

⁸ S.K. Simonds: *Health education as social policy*. „Health Education Monograph” 1974, nr 2, pp. 21-25.

⁹ A. Pleasant, S. Kuruvilla: *A tale of two health literacies: public health and clinical approaches to health literacy*. „Health Promotion International” 2008, vol. 23, iss. 2, pp. 152-159.

wówczas jedynie w odniesieniu do pacjentów zyskał miano *funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych*.

Początek XXI wieku przyniósł pogłębioną refleksję nad kwestią kompetencji zdrowotnych. Podejście kliniczne istotnie zawężyło obszar kompetencji zdrowotnych. Sprowadzało ono bowiem teorię, badania oraz praktykę do związku między umiejętnością pisania, czytania i liczenia a zdrowiem pacjentów oraz konsekwencji tego związku dla komunikacji między lekarzem i pacjentem. Z czasem wyłoniły się nowe podejścia do zagadnienia kompetencji zdrowotnych, najpierw podejście polegające na umiejscowieniu *kompetencji zdrowotnych* w obszarze zainteresowań zdrowia publicznego i promocji zdrowia, a następnie poprzez podjęcie prób integracji podejścia indywidualnego (koncentracja na jednostkach/pacjentach) z podejściem zorientowanym na populację (zdrowie publiczne)¹⁰.

Kompetencje zdrowotne współczesnego człowieka muszą odpowiadać wymogom wyzwań związanych ze zdrowiem i jego uwarunkowaniami, nie tylko tymi pozostającymi w związku z leczeniem i opieką, ale także tymi leżącymi poza obszarem jurysdykcji medycyny. Nie mogą być więc traktowane jedynie jako indywidualny zasób, ale także jako zasób zbiorowości i społeczeństwa¹¹. Stąd konieczność zmiany zakresu wymaganych kompetencji zdrowotnych, polegającej na poszerzeniu ich dotychczasowego zakresu obejmującego indywidualne umiejętności dbania o własne zdrowie, o takie umiejętności indywidualne i zbiorowe, które umożliwiają prozdrowotne oddziaływanie na szeroko pojęte warunki życia i prowadzą tym samym do upodmiotowienia jednostek i zbiorowości w sferze zdrowia¹².

W powyższym sensie kompetencje zdrowotne powinny być traktowane jako obiekt i produkt promocji zdrowia. Upowszechnienie takiego podejścia ma istotne znaczenie, m.in. ze względu na potwierdzoną w badaniach znaczną rolę niskich kompetencji zdrowotnych w przyczynianiu się do powstawania

¹⁰ S. van den Bruck: Health literacy: a critical concept for public health. Archives of Public Health 2014, 72: 10.

¹¹ D. Nutbeam: *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*. „Health Promotion International” 2000, vol. 15, iss. 3, pp. 259-263.

¹² T. Abel: *Culture capital in health promotion*. In: I. McQueen, I. Kickbusch et al. (eds.): *Health Modernity. The role of Theory in Health Promotion*. New York 2007, pp. 43-73.

i utrzymywania się nierówności w zdrowiu¹³. Krytyczne znaczenie kompetencji zdrowotnych dla zdrowia publicznego wynika także z faktu, iż, jak wskazują wyniki badań, osoby o niskim poziomie kompetencji zdrowotnych nie tylko mają problemy z właściwym funkcjonowaniem w obszarze leczenia, ale także m.in. rzadziej angażują się w zachowania promujące zdrowie oraz rzadziej korzystają z usług profilaktycznych np. badań skriningowych¹⁴.

Danych na temat poziomu i determinantów kompetencji zdrowotnych wśród dorosłych Polaków dostarczył Europejski Sondaż Kompetencji Zdrowotnych (HLS-EU) przeprowadzony w 2011 r. w ośmiu krajach europejskich na krajowych 1000-osobowych próbach reprezentacyjno-kwotowych populacji w wieku 15+. Wyniki tego badania będą wykorzystane w niniejszym rozdziale do opisu problemu kompetencji zdrowotnych, ich poziomu oraz uwarunkowań strukturalnych w polskiej populacji.

FUNKCJONALNE KOMPETENCJE ZDROWOTNE

Mimo znacznych ograniczeń związanych z koncepcją funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych, ich pomiar nie przestaje być użyteczny, szczególnie wtedy, gdy poszukujemy wiedzy wspierającej proces poprawy efektywności relacji lekarz-pacjent. Podstawą każdej, prawidłowo przebiegającej relacji międzyludzkiej, jest prawidłowo przebiegająca komunikacja. Trudno więc sobie wyobrazić skuteczny przekaz informacyjny między lekarzem i pacjentem, wtedy gdy pacjent nie potrafi skorzystać z informacji zdrowotnej pozwalającej mu na prawidłowe rozumienie tego, co mówi lekarz i stosowanie się do zaleceń lekarskich.

Dysponowanie właściwym poziomem funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych oznacza zdolność zastosowania umiejętności takich jak: czytanie, pisanie, liczenie do poznawania treści materiałów związanych ze

¹³ I. Rootman, B. Ronson: *Literacy and health research in Canada*. „Canadian Journal of Public Health” 2005, no. 96, supl. 2, pp. 62-77; *Health Literacy*. Australian Bureau of Statistics, Canberra, 2009; CSDH: *Closing the gap in generation: health equity through action on the social determinants. Final report of the Commission on Social Determinants of Health*. Geneva 2008.

¹⁴ N. C. Dolan NC et al.: *Colorectal cancer screening. Knowledge, attitudes and beliefs among veterans does literacy make a difference?* „Journal of Clinical Oncology” 2004, vol. 22, iss. 13, pp. 2617-2622.

zdrowiem, takich jak np.: recepty, etykiety na lekarstwach, oraz zalecenia związane z opieką domową¹⁵.

W celu umożliwienia lekarzom dokonywania szybkiego pomiaru poziomu kompetencji zdrowotnych stworzono kilka narzędzi. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują trzy najbardziej znane, tj. REALM¹⁶ i TOFLA, służące szybkiemu pomiarowi funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych wśród dorosłych¹⁷ oraz the Newest Vital Sign Test, pierwotnie służący szybkiej ocenie funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych pacjentów podstawowej opieki zdrowotnej¹⁸. Do ostatniego z wymienionych narzędzi pomiaru odnosić będziemy się w dalszej części tekstu.

Badania poświęcone konsekwencjom niskiego poziomu funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych potwierdziły jego istotny związek z różnorodnymi niekorzystnymi zjawiskami zdrowotnymi, między innymi niższym poziomem wiedzy i umiejętności zdrowotnych, a także gorszym stanem zdrowia.

POZIOM FUNKCJONALNYCH KOMPETENCJI ZDROWOTNYCH POLAKÓW W WIEKU 15+

Newest Vital Sign Test (NVS-Test) jest narzędziem o potwierdzonej rzetelności i trafności, stworzonym w Stanach Zjednoczonych i używanym do identyfikacji osób/pacjentów o niskim poziomie funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych, poprzez pomiar umiejętności czytania ze zrozumieniem, liczenia i zastosowania informacji zdrowotnej. Dzięki stosowaniu tego testu i znajomości jego wyników, lekarze mają możliwość dostosowania własnego sposobu komunikacji do możliwości komunikacyjnych pacjenta i zwiększania tym samym szansy na właściwe rozumienie przez niego własnej sytuacji zdrowotnej i istniejących zagrożeń. Test NVS posiada znaczną przewagę nad dwoma innymi, wymienionymi wcześniej testami, tj., testem TOFLA i REALM, głównie ze względu na bardzo krótki czas (ok. 3 min) wymagany do jego przeprowadzenia.

¹⁵ R. M. Parker et al.: *The test of functional health literacy in adults: a new instrument for measuring patient's literacy skills*. „Journal of General Internal Medicine” 1995, no. 10, pp. 537-541, cyt. za Nutbeam, D. Nutbeam: *Health literacy as a public...* dz. cyt.

¹⁶ T.C. Davis et al.: *Rapid estimate of literacy in medicine: a shortened screening instrument*. „Family Medicine” 1995, no. 25, pp. 391-395.

¹⁷ R. M. Parker et al.: *The test of...* dz. cyt.

¹⁸ B. D. Weiss et al.: *Quick: the newest vital sign*. „Annals of Family Medicine” 2005, pp. 514-522.

Cecha ta ma ogromne znaczenie w przypadku stosowania go w placówkach służby zdrowia, ale także w trakcie badań naukowych, w których nie przedłuża on nadmiernie czasu uzyskiwania informacji od respondentów.

W ramach Europejskiego Sondażu Kompetencji Zdrowotnych użyto, podanej walidacji, wersji brytyjskiej ww. testu¹⁹. Test został przetłumaczony na osiem języków krajowych, w tym na język polski. Na test składa się etykieta zawierająca informację o składzie lodów oraz 6 pytań z nią związanych. Badany jest zobowiązany do przeczytania informacji na etykiecie, a następnie udzielenia odpowiedzi na dotyczące jej pytania. Każda prawidłowa odpowiedź otrzymuje 1 punkt, nieprawidłowa 0 punktów. Maksymalna liczba punktów możliwa do uzyskania wynosi 6. Test jest akceptowany przez pacjentów i pozwala dokładnie przewidzieć poziom kompetencji zdrowotnych. Mimo, że test NVS tworzono z intencją wykorzystania go do oceny możliwości pacjentów, zgodnie z rekomendacjami autorów testu, może być on wykorzystywany w badaniach populacyjnych, takich jak sondaże, badania kohortowe oraz badania kliniczne²⁰. Punktacja the NVS test podzielona jest na trzy kategorie, z których pierwsza obejmująca punkty od 0 do 1, wskazuje na wysokie prawdopodobieństwo (50% i więcej) wystąpienia ograniczonych funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych, punktacja od 2 do 3 pkt. wskazuje na możliwość występowania ograniczonych funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych, a punktacja od 4 do 6 pkt. prawie zawsze wskazuje na odpowiedni poziom funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych.

Tabela 1

Rozkład procentowy punktacji testu NVS w populacji dorosłych Polaków w wieku 15+. Wyniki HLS-EU, 2011.

Kategoria punktacji	%	% skumulowany
1-2	32,3	32,3
3-4	25,5	57,8
5-6	42,2	100,0
Razem	100,0	

¹⁹ G. Rowlands et al.: *Development and validation of a measure of health literacy in the UK: the newest vital sign*. „BMC Public Health” 2013, no. 13, p. 116.

²⁰ Tamże.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1. blisko 60% dorosłych Polaków w wieku 15+ cechuje niewystarczający poziom funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych. Zważywszy na znane z innych badań negatywne konsekwencje niskiego poziomu funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych, odsetek ten można uznać za alarmujący. Na przykład niski poziom funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych wśród chorych z niewydolnością serca związany jest z: niskim poziomem wiedzy na temat własnej choroby, niepamiętaniem tego, na czym polega terapia, niestosowaniem się do zalecanego leczenia, popełnianiem błędów w ramach samoopieki, gorszym zdrowiem fizycznym i psychicznym, częstszą hospitalizacją oraz wyższym poziomem umieralności²¹.

Tabela 2

Procent wyjaśnionej wariancji testu NVS według wybranych czynników.
Współczynniki korelacji rang Spearmana.

Czynnik	Współczynnik Eta	Eta kwadrat	%	p
Płeć	0,095	0,009	0,9	p < 0,01
Wiek	0,52	0,124	12,4	p < 0,01
Wykształcenie	0,332	0,110	11,0	p < 0,01
Pozycja zawodowa	0,329	0,108	10,8	p < 0,01
Dochód <i>per capita</i> w gosp. domowym	0,300	0,090	9,0	p < 0,01
Pozycja społeczna	0,148	0,022	2,2	p < 0,01

Funkcjonalne kompetencje zdrowotne Polaków zależą przede wszystkim od wieku, i zmiennych statusowych, takich jak wykształcenie, pozycja zawodowa, dochód (tab. 2). Płeć odgrywa istotną, lecz nie największą rolę. Istotny statystycznie, choć relatywnie niewielki wpływ na poziom funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych ma samoocena własnej pozycji

²¹ L.S. Evangelista et al.: *Health literacy and the Patient with Heart Failure. Implication for patient care and research: A consensus Statement of the Heart Failure Society of America.* „Journal of Cardiac Failure” 2010, vol. 16, iss. 1, pp. 9-16.

Tabela 3

Występowanie trudności w rozumieniu tego, co mówi lekarz, w zależności od wykształcenia i wartości test NVS wśród osób dorosłych w wieku 15+ w Holandii, Polsce i Hiszpanii. Wyniki HLS-EU,2011.

% osób z trudnościami				
11,8				
9,9				
5,5				
8,9				
20,9				
11,8				
6,2				
12,7				
Kraj	Wykształcenie	N	NVS-test Wartości średnie	% osób z trudnościami
Holandia	Podstawowe	315	3,73	11,8
	Średnie	324	4,66	9,9
	Wyższe	362	5,08	5,5
	Ogółem	1000	4,51	8,9
Polska	Podstawowe	206	1,85	20,9
	Średnie	627	2,89	11,8
	Wyższe	170	3,96	6,2
	Ogółem	1000	2,86	12,7
Hiszpania	Podstawowe	493	1,90	16,0
	Średnie	307	3,01	15,6
	Wyższe	200	3,76	11,0
	Ogółem	1000	2,61	14,8

społecznej. Wszystkie wymienione powyżej zmienne odpowiadają za 46,3% zmienności poziomu funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych. Wśród nich decydującą rolę odgrywają zmienne statusowe odpowiedzialne za 30,8% zmienności. Fakt ten wskazuje na silny wpływ zmiennych społecznych na poziom funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych i rodzi konieczność rozpatrywania problemów dotyczących kompetencji zdrowotnych z uwzględnieniem wpływu zmiennych statusowych.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 3. niski poziom funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych ma wpływ m.in. na stopień trudności w rozumieniu tego, co mówi lekarz, w zależności od pozycji społecznej mierzonej poziomem wykształcenia. W polskiej populacji odsetek osób mających ten rodzaj trudności jest wysoki i co wymaga podkreślenia jest wyższy nie tylko od odsetka osób mających trudności występującego w kraju o najwyższej średniej wartości funkcjonalnych kompetencji zdrowotnych (Holandia), ale także od odsetka występującego w kraju o najniższej średniej wartości testu NVS (Hiszpania). Stwierdzono także, że 20,9% Polaków ma trudności ze zrozumieniem treści ulotek informacyjnych związanych ze zdrowiem. Przy czym, im niższe wykształcenie i niższa wartość testu NVS, tym częściej występują powyższe trudności. W kategorii podstawowego wykształcenia odsetek osób mających trudności z rozumieniem ulotek ma 36,1% Polaków, w kategorii średniego wykształcenia 19,9% oraz w kategorii wyższego wykształcenia 6,7%.

OGÓLNE KOMPETENCJE ZDROWOTNE

Warunkiem *sine qua non* rozwoju indywidualnych kompetencji zdrowotnych osób dorosłych jest umiejętność czytania, pisania i liczenia, choć istnieją dowody na to, że osoby mające te umiejętności mogą nie mieć wystarczającego poziomu kompetencji zdrowotnych²². Dostępne definicje ogólnych kompetencji zdrowotnych mimo iż różnią się od siebie, nawiązują do wspomnianych podstawowych umiejętności. Zgodnie z powszechnie znaną definicją Światowej Organizacji Zdrowia kompetencje zdrowotne utożsamiane są z „poznawczymi i społecznymi umiejętnościami, które

²² L. Nielsen-Bohlman, A.M. Panzer, D.A. Kindig: *Health literacy: A prescription to end confusion*. Washington 2004.

wyznaczają poziom motywacji oraz umiejętności jednostek w zakresie pozyskiwania, rozumienia, oraz wykorzystania informacji w sposób, który promuje i pozwala zachować zdrowie w dobrym stanie”²³. Często cytowana definicja stworzona w ramach projektu the US Healthy People 2010 określa kompetencje zdrowotne „jako stopień, w jakim jednostki mają zdolność pozyskiwania, przetwarzania i zrozumienia podstawowych informacji i usług niezbędnych do podejmowania właściwych decyzji zdrowotnych”²⁴.

W niniejszym tekście do opisu uwarunkowań i zdrowotnych następstw kompetencji zdrowotnych Polaków, wykorzystana zostanie definicja stworzona w ramach wspomnianego wcześniej Europejskiego Sondażu Kompetencji Zdrowotnych HLS-EU. Zgodnie z tą definicją „kompetencje zdrowotne związane są z umiejętnością czytania, pisania i liczenia, obejmują wiedzę, motywację i kompetencje jednostek umożliwiające im zdobywanie, rozumienie i zastosowanie informacji zdrowotnych w trakcie dokonywania ocen oraz podejmowania w życiu codziennym decyzji dotyczących opieki zdrowotnej, prewencji chorób i promocji zdrowia z intencją utrzymania lub poprawy jakości życia w trakcie jego przebiegu”²⁵. Definicja ta łączy w sobie perspektywę indywidualną i populacyjną, kliniczną i zdrowia publicznego, a także uwzględnia kluczowe obszary w których wymagane są kompetencje zdrowotne, tj. opiekę zdrowotną, profilaktykę chorób oraz promocję zdrowia. Stworzony w ramach projektu HLS-EU teoretyczny model kompetencji zdrowotnych oprócz trzech ww. obszarów zdrowotnych obejmuje 4 stadia przetwarzania informacji, tj. pozyskiwanie, rozumienie, ocenę i zastosowanie. Połączone obszary zdrowotne oraz etapy przetwarzania informacji tworzą 12 wymiarów kompetencji zdrowotnych. Każdemu z wymiarów odpowiada zestaw pytań wskaźnikowych. Wszystkie w liczbie 47 tworzą zasadniczą część kwestionariusza i zostały użyte do skonstruowania indeksu ogólnych kompetencji zdrowotnych. Pytania włączone do indeksu mają tę samą część wprowadzającą tj. *Czy mógłby P. powiedzieć posługując się skalą odpowiedzi od „bardzo łatwe” do „niemożliwe”, jak łatwe jest dla P.:* po której następują, odnoszące się do

²³ D. Nutbeam: *Health promotion glossary*. „Health Promotion International” 1998, no. 13, pp. 349-364.

²⁴ US Department of Health and Human Services: *Healthy People. Understanding and Improving Health. 2 edition*. Washington 2000.

²⁵ K. Sorensen K. et al.: *Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models*. „BMC Public Health” 2012, pp. 12:80.

konkretnych problemów, rozwinięcia pytań np. *znajdowanie informacji na temat objawów chorób, które P. interesują; ocenienie kiedy powinien P. udać się do lekarza na badania kontrolne; znajdowanie informacji o działaniach na rzecz zdrowia w miejscu pracy.*

Respondenci podczas wywiadu udzielali odpowiedzi posługując się skalą od 1 do 4 (od bardzo łatwe do bardzo trudne). W celu ułatwienia odbioru uzyskiwanych wartości indeksów w drodze transformacji liniowej zmieniono punktację w taki sposób, aby wartości indeksów znajdowały się w przedziale od 0 do 50, gdzie 0 oznacza najmniejszą możliwą punktację a 50 największą możliwą punktację. Następnie utworzono 4 kategorie kompetencji zdrowotnych: 0-25pkt – nieadekwatne; >25-33 pkt. – problematyczne; >33-42 pkt. – znaczne; >42-50pkt. – doskonałe. W celu identyfikacji jednostek i grup o niewystarczającym poziomie kompetencji zdrowotnych utworzono, w wyniku połączenia dwóch pierwszych kategorii, jedną kategorię (0-33pkt).

POZIOM OGÓLNYCH KOMPETENCJI ZDROWOTNYCH POLAKÓW W WIEKU 15+

Wyniki uzyskane w ramach Europejskiego Sondażu Kompetencji Zdrowotnych potwierdziły wagę problemu ogólnych kompetencji zdrowotnych w Polsce. Jak pokazują dane zawarte w tabeli 4, prawie co drugi Polak dysponuje niewystarczającym, poziomem ogólnych kompetencji zdrowotnych.

Zależy on przede wszystkim od wieku, a następnie od zmiennych statusowych takich jak wykształcenie i dochód. Osoby starsze, o niskim statusie wykształcenia i dochodu, są bardziej narażone na posiadanie niewystarczających kompetencji zdrowotnych.

Ogólne kompetencje zdrowotne związane są z istotnymi następstwami zdrowotnymi. Na podstawie uzyskanych danych można założyć, że wysoki poziom ogólnych kompetencji zdrowotnych pełni funkcję ochronną w sferze zdrowia Polaków. Jest on istotnie związany z wyższą samooceną stanu zdrowia ($\text{Beta}=0.20, p<0.01$, przy kontroli płci, wieku, i wykształcenia), obniża prawdopodobieństwo posiadania długotrwałych chorób i dolegliwości ($\text{Exp}(B)=0.97, p<0.01$ przy kontroli płci, wieku i wykształcenia) oraz u osób mających poważne problemy zdrowotne obniża ryzyko występowania poważnych ograniczeń w wykonywaniu codziennych czynności ($\text{Exp}=0.96, p<0.01$ przy kontroli płci, wieku i wykształcenia).

Tabela 4

Rozkład procentowy GHLI w polskiej populacji
w wieku 15+, HLS-EU, 2011.

Poziom kompetencji ogólnych	N	Procent	Procent skumulowany
Nieadekwatny 0-5 pkt	99	10,5	10,5
Problematyczny 25-33 pkt	327	34,8	45,3
Znaczny 33-42 pkt	334	35,4	80,7
Doskonały 42-50 pkt	181	19,3	100,00
Ogółem	941	100	

UWAGI KOŃCOWE

W Polsce, jak w wielu innych krajach europejskich, obserwuje się występowanie makrotrendów, które stanowią zagrożenie dla przyszłych generacji. Proces starzenia się populacji, proces widocznych, niekorzystnych przemian w strukturze rodziny, prowadzących stopniowo do zamierania społecznych źródeł wsparcia, istnienie opornych na zmianę społecznych nierówności w zdrowiu to problemy o których tu mowa. Nie ma wątpliwości, że jedną z dróg zapobiegania negatywnym konsekwencjom wspomnianych wyżej zjawisk jest rozwój kompetencji zdrowotnych, w celu upodmiotowienia jednostek i grup w sferach życia związanych ze zdrowiem.

Wyniki Europejskiego Sondażu Kompetencji Zdrowotnych przeprowadzonego w Polsce, jednym z ośmiu krajów członkowskich Unii Europejskiej, objętych projektem wskazują na liniowy związek między poziomem kompetencji zdrowotnych a społeczną strukturą. W Polsce osoby, które zajmują wysokie pozycje społeczne mają zazwyczaj wyższy poziom kompetencji zdrowotnych, mierzony ogólnym indeksem kompetencji zdrowotnych HLS-EU-Q, niż ci którzy zajmują niskie pozycje społeczne (średnia wartość indeksu odpowiednio 37,23 i 32,37). Zgodnie z danymi pochodzącymi z badania Polska, która ma 45,3% obywateli z niewystarczającym poziomem kompetencji zdrowotnych, lokuje się na

środkowej pozycji wśród krajów, które uczestniczyły w projekcie HLS-EU, ale kiedy przejdziemy do danych dla krajów o najwyższym poziomie ogólnych kompetencji zdrowotnych w grupie różnice są uderzające. W kontekście procesu starzenia się polskiej populacji na uwagę zasługuje stwierdzony związek między wiekiem i poziomem kompetencji zdrowotnych. Dane pokazują, że w przypadku osób starszych w Polsce, przy braku działań zapobiegawczych istnieje prawdopodobieństwo, że znacznie częściej będą one miały niski poziom kompetencji zdrowotnych niż ludzie młodzi.

W powyższej sytuacji wydaje się, iż należy intensyfikować działania na rzecz wprowadzenia nowoczesnych zasad edukacji zdrowotnej dzieci i ludzi młodych, która będzie przygotowywała do samodzielnego podejmowania racjonalnych decyzji związanych ze zdrowiem w różnych sferach codziennego życia w późniejszym wieku. Zacząć należy od podnoszenia rangi zdrowia publicznego.

BIBLIOGRAFIA

- Abel, Thomas (2007). *Culture capital in health promotion*. In: McQueen, David et al. (eds.). *Health Modernity. The role of Theory in Health Promotion*. New York: Springer, pp. 43-73.
- Bruck, Stephan Van den (2014). Health literacy: a critical concept for public health. *Archives of Public Health*, no. 72, p. 10.
- Health Literacy*. Australian Bureau of Statistics (2009). Canberra. CSDH2008: *Closing the gap in generation: health equity through action on the social determinants. Final report of the Commission on Social Determinants of Health*. Geneva: WHO.
- Davis, Terry C. et al. (1995). Rapid estimate of literacy in medicine: a shortened screening instrument. *Family Medicine*, no. 25, pp. 391-395.
- Dolan, Nancy C. et al. (2004). Colorectal cancer screening. Knowledge, attitudes and beliefs among veterans does literacy make a difference? *Journal of Clinical Oncology*, vol. 22, iss. 13, pp. 2617-2622.
- Europejski Sondaż Kompetencji Zdrowotnych. [online], [dostęp: 10.04.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.kompetencje-zdrowotne.pl/index.php/projekt-hls-eu/opis-projektu>.
- Evangelista, Lorraine S. et al. (2010). Health literacy and the Patient with Heart Failure. Implication for patient care and research. A consensus Statement of the Heart Failure Society of America. *Journal of Cardiac Failure*, vol. 16, iss. 1, pp. 9-16.
- Fawcett, Peter D. (1997). *Translation and Language. Linguistic theories explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

- Kisilowska, Małgorzata (2008). Health literacy. Biblioteki na zdrowie. W: *e-publikacje INiB nr.5 UJ*. Red. M. Kocójowa, 2008. [online], [dostęp: 11.05.2014]. Dostępny w World Wide Web: <http://skryba.inib.uj.edu.pl/wydawnictwa/e05/kisilowska-n.pdf>.
- Kisilowska, Małgorzata; Jasiewicz Justyna (2013). *Informacja zdrowotna. Oczekiwania i kompetencje polskich użytkowników. Raport z badań eksploracyjnych*. Warszawa: Wydaw. UW.
- Lau, Jesus (2011). *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie*. Warszawa: IFLA.
- Nielsen-Bohlman, Lynn; Panzer, Allison M.; Kindig, David A. (2004). *Health literacy: A prescription to end confusion*. Washington: The National Academies Press.
- Nutbeam, Don (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, vol. 15, iss. 3, pp. 259-263.
- Nutbeam, Don (1998). Health promotion glossary. *Health Promotion International*, no. 13, pp. 349-364.
- Parker, Ruth M. et al. (1995). The test of functional health literacy in adults: a new instrument for measuring patient's literacy skills. *Journal of General Internal Medicine*, no. 10, pp. 537-541.
- Pleasant, Andrew; Kuruvilla, Shyama (2008). A tale of two health literacies: public health and clinical approaches to health literacy. *Health Promotion International*, vol. 23, iss. 2, pp. 152-159.
- Ronson, Barbara; Rootman, Irving (2005). Literacy and health research in Canada. *Canadian Journal of Public Health*, no. 96, suppl. 2, pp. 62-77.
- Rowlands, Gill et al. (2013). Development and validation of a measure of health literacy in the UK: the newest vital sign. *BMC Public Health*, no. 13, p. 116.
- Simonds, Scott (1974). Health education as social policy. *Health Education Monograph*, nr 2, pp. 21-25.
- Słownik Wyrazów Obcych* (1959). Warszawa: PWN.
- Sørensen, Kristine. et al. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, no. 12, pp. 80-93.
- Sørensen, Kristine; Brand, Helmut (2013). Health literacy lost in translation? Introducing the European Health Literacy Glossary. *Health Promotion International*, no. 1 (March).
- US Department of Health and Human Services (2000). *Healthy People. Understanding and Improving Health*. Washington.
- Weiss, Barry .D. et al. (2005). Quick: the newest vital sign. *Annals of Family Medicine*, vol. 3, no. 6, pp. 514-522.

Zuza Wiorogórska

Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie

Laboratoire GERiiCO, Uniwersytet Lille 3, Francja

DOKTORANCI – MISTRZOWIE CZY ZWYKLI STUDENCI? KOMPETENCJE INFORMACYJNE NIEZBĘDNE STUDENTOM TRZECIEGO STOPNIA

ABSTRAKT. Punktem wyjściowym artykułu jest omówienie wyników badań własnych przeprowadzonych wśród doktorantów Uniwersytetu Warszawskiego. Badania dotyczyły edukacji informacyjnej w kontekście wykorzystania czasopism naukowych.

Na podstawie badań oraz w oparciu o istniejące w niektórych krajach europejskich programy z zakresu edukacji informacyjnej skierowane do studentów trzeciego stopnia, przedstawiony został zarys autorskiego projektu adresowanego do doktorantów, o roboczym tytule „Moja pierwsza publikacja”.

DOKTORANCI – ROSNĄCA GRUPA STUDENTÓW

Według Sprawozdania Rektora z Działalności Uczelni w 2012 r.¹, na Uniwersytecie Warszawskim (UW) studiowało 3114 doktorantów, a tytuł doktora uzyskało 256 osób. W przypadku obu danych można zauważyć tendencję wzrostową w ciągu ostatnich lat – na trzeci cykl studiów decyduje się coraz więcej osób. UW wychodzi naprzeciw wzrastającemu zainteresowaniu doktoratem, oferując coraz więcej programów studiów doktoranckich – w roku akademickim 2013/2014 jest ich

¹ *Sprawozdanie Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z Działalności Uczelni w 2012 roku.* [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.uw.edu.pl/strony/o_uw/dok/spraw2012/spraw2012.pdf.

już 32². Zwiększająca się liczba doktorantów na UW i innych polskich uczelniach zgodna jest z ogólnoeuropejskim trendem, będącym m.in. rezultatem wprowadzenia Procesu Bolońskiego oraz Ram Kwalifikacyjnych dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Studia doktoranckie, dotychczas zarezerwowane dla wybranych absolwentów studiów magisterskich, często bezpośrednio rekomendowanych przez promotora pracy dyplomowej, stają się powoli (podobnie jak studia licencjackie i magisterskie) otwartymi studiami dla wszystkich. Zmienia się też cel przyświecający kandydatom – nie zawsze jest to chęć zostania naukowcem pracującym na uczelni, a częściej po prostu podwyższenie kwalifikacji, uzyskanie tytułu doktora, co może okazać się przydatne także w pracy w sektorze prywatnym, w kraju lub zagranicą.

Od doktorantów prowadzących badania i przygotowujących rozprawę doktorską wymagana jest samodzielność badawcza, umiejętność dobrania i zastosowania odpowiedniej metodologii oraz krytyczny przegląd dotychczasowego piśmiennictwa tematu. Pogłębione kompetencje informacyjne związane także z umiejętnym korzystaniem z zasobów informacyjnych oferowanych przez uczelniane biblioteki wydają się zatem niezbędne podczas całego procesu pracy nad doktoratem. Dlatego tak ważna również w trzecim cyklu studiów wydaje się edukacja informacyjna.

DOKTORANCI A EDUKACJA INFORMACYJNA

W polskim piśmiennictwie poświęconym zagadnieniu *information literacy*, tłumaczonemu najczęściej jako *edukacja informacyjna* lub *kompetencje informacyjne* można znaleźć opis badań dotyczących poziomu kompetencji informacyjnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, liceów, a także studentów dwóch pierwszych cyklów studiów³. Wydaje

² Uniwersytet Warszawski: *Informator. Studia Doktoranckie 2013/2014*. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.studiadoktoranckie.uw.edu.pl/files/clips/290.pdf?1367842015>.

³ Por. np. J. Jasiewicz: *Kompetencje informacyjne młodzieży: analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*. Warszawa 2012; R. Piotrowska: *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*. Warszawa 2011; Dziak J. i in.: *Edukacja informacyjna w polskich bibliotekach akademickich – raport z badań*, „Biblioteca Nostra” 2013 nr 1 (31) s. 26-41.

się zatem naturalne, że kolejnym krokiem, uzupełniającym niejako dotychczasowy stan badań kompetencji informacyjnych w Polsce, jest próba zbadania doktorantów. Doktoranci to grupa studentów, która bez wątpienia powinna mieć ambicje zostania ekspertami w wyszukiwaniu informacji ze swojej dziedziny. Grupa ta może być postrzegana nie tylko jako studenci, ale także jako przyszli niezależni badacze oraz wykładowcy, dlatego kompetencje informacyjne są jej niezbędne do realizowania różnorodnych celów. League of European Research Universities⁴ w opublikowanym w 2007 r. dokumencie „Doctoral studies in Europe: excellence in researcher training” kładzie nacisk na potrzebę kształcenia u doktorantów kompetencji, które nie tyle będą im niezbędne w trakcie studiów, ale będą procentować w późniejszym czasie już po uzyskaniu stopnia doktora, w pracy badawczej, eksperckiej, przy publikowaniu czy dydaktyce⁵.

DOKTORANCI A CZASOPISMA NAUKOWE

Celem badania przeprowadzonego wśród doktorantów na UW było określenie czynników wpływających na wykorzystanie przez tę grupę użytkowników informacji czasopism naukowych (drukowanych i elektronicznych), oferowanych przez uniwersytecki system biblioteczno-informacyjny. Punktem wyjścia były obserwacje poczynione przez autorkę – pracownika Oddziału Wydawnictw Ciągłych Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie (BUW) – pokazujące, że poziom wykorzystania czasopism naukowych jest niski pomimo ogromnej wartości tej grupy źródeł informacji, będących przecież środkiem transferu najnowszych osiągnięć badawczych. Trudno zauważyć bezpośrednią korelację między środkami budżetowymi wydawanymi na prenumeratę czasopism (niezwykle wysokimi, szczególnie w przypadku czasopism elektronicznych) a statystykami wykorzystania czasopism. Biblioteki

⁴ Założona w 2002 r., skupia obecnie 21 członków, głównie z Europy Zachodniej. Więcej informacji na <http://www.leru.org> [dostęp: 19.09.2013].

⁵ Por. League of European Research Universities. (2007). Doctoral studies in Europe: excellence in researcher training. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2Doctoral%20Studies%20in%20Europe%20Excellence%20in%20Researcher%20Training%20\(May%202007\).pdf](http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2Doctoral%20Studies%20in%20Europe%20Excellence%20in%20Researcher%20Training%20(May%202007).pdf).

uniwersyteckie⁶ oferują dostęp do czasopism naukowych reprezentujących wszystkie dziedziny wiedzy, ale wydaje się, że studenci nie widzą potrzeby regularnego czytania periodyków. Nawiasem mówiąc, nie tylko studenci – na przykład w badaniach przeprowadzonych przez Annę Mierzecką-Szczepańską 1/3 respondentów (nauczycieli akademickich) zadeklarowała, że nigdy nie korzystała z baz czasopism naukowych dostępnych za pośrednictwem stron internetowych UW⁷. Tymczasem doktoranci postrzegani są jako świadomi użytkownicy drukowanych i elektronicznych zasobów informacyjnych oferowanych przez biblioteki, a zaawansowane i kompleksowe prowadzenie badań naukowych jawi się jako zadanie niezbędne do osiągnięcia zamierzonego celu, tj. przygotowania rozprawy i uzyskania stopnia naukowego.

Dlatego wydawało się zasadne zbadanie jak ta grupa użytkowników informacji w praktyce postrzega korzystanie z zasobów informacyjnych i ocenia swoje kompetencje informacyjne.

METODOLOGIA I OPIS BADANIA

Całkowita grupa respondentów wynosiła 261 osób ze wszystkich 19 wydziałów UW (zwrotność ankiety przesłanej do doktorantów to 14,7%). Większość respondentów to studenci 1 i 2 roku studiów doktoranckich (odpowiednio: 78 i 71 osób). Rok trzeci reprezentowało 48 respondentów, a czwarty – 56 osób.

Link do ankiety umieszczonej online na serwerze eSurveysPro⁸ był przesłany do doktorantów bezpośrednio lub przez dziekanaty, w porozumieniu z wydziałowymi opiekunami studiów doktoranckich. Kwestionariusz składał się z 27 pytań. Pierwsza część kwestionariusza (21 pytań) dotyczyła wykorzystania zasobów informacyjnych uniwersytetu i miała na celu zbadanie, czy doktoranci znają tradycyjne i elektroniczne katalogi biblioteczne oraz czasopisma

⁶ System biblioteczno-informacyjny Uniwersytetu Warszawskiego to biblioteka główna (BUW) oraz 49 tzw. bibliotek wydziałowych (a w rzeczywistości także biblioteki instytutowe czy zakładowe).

⁷ A. Mierzecka-Szczepańska: *Wyszukiwanie w dokumentacyjnych systemach informacyjnych w świetle potrzeb informacyjnych środowiska akademickiego*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Warszawa 2012.

⁸ Produkt rumuńskiej firmy Outside Software Inc. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.esurveyspro.com/>.

elektroniczne i drukowane. Pytania związane były z edukacją informacyjną (szkoleniami bibliotecznymi), a także potencjalnymi przeszkodami w wykorzystaniu czasopism naukowych, oferowanych przez biblioteki uniwersyteckie.

W drugiej części kwestionariusza zawarto 6 pytań ogólnych w celu opracowania podstawowej charakterystyki respondentów. Pytania dotyczyły: płci, roku studiów, kierunku studiów, znajomości języka angielskiego i innych języków obcych.

Można zastanawiać się, dlaczego, poza znajomością i wykorzystaniem zasobów informacyjnych UW, jednym z celów było także sprawdzenie, jak respondenci postrzegają swoje kompetencje językowe, tj. poziom znajomości języka angielskiego oraz innych języków obcych. Znajomość języków obcych, a przede wszystkim angielskiego, wydawała się istotna ze względu na fakt, że większość cenionych publikacji naukowych jest właśnie w językach obcych, z przewagą języka angielskiego. Nieznajomość angielskiego może być zatem przeszkodą w wykorzystywaniu informacji, tym bardziej, że, jak piszą Catts i Lau, „język jest także kluczowym czynnikiem w dostępie do informacji. Osoby, które posługują się angielskim mają dostęp do szerszego zbioru informacji w większości dziedzin wiedzy z powodu dominacji angielskiego, zwłaszcza w elektronicznych bazach danych”⁹. Ponadto, dobra znajomość angielskiego, który jest współczesną *lingua franca* nauki, jest niezbędna do prowadzenia badań (szczególnie do etapu przeglądu piśmiennictwa tematu), zawiązywania międzynarodowych sieci współpracy naukowej, czy publikowania i komunikacji na forum międzynarodowym. Większość respondentów (54,47%) uznała swój poziom znajomości języka angielskiego za bardzo dobry; 29,89% – za dobry. Nikt nie zadeklarował nieznajomości angielskiego, a jedynie 1,53% respondentów ocenił swój poziom jako słaby.

Jeśli chodzi o znajomość innych języków obcych, odpowiedzi pokrywały się z wynikami raportu opublikowanego w 2012 r. przez Komisję Europejską, mówiącego, że głównymi pięcioma obcymi językami najczęściej używanymi w Unii Europejskiej są: angielski, francuski, niemiecki, hiszpański i rosyjski¹⁰.

⁹ R. Catts, J. Lau: *Towards information literacy indicators. Statistics*. Paris 2008, s. 23. Wszystkie tłumaczenia fragmentów prac dotychczas nieopublikowanych w jęz. polskim są tłumaczeniami własnymi autorki niniejszego artykułu.

¹⁰ European Commission, *Special Eurobarometr 386. Europeans and their languages*. 2012. [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.

GŁÓWNE WNIOSKI Z BADANIA

Większość respondentów (64,4%) korzysta z bibliotecznych katalogów online, odnajdując dane bibliograficzne poprzez tzw. wyszukiwanie proste. Tymczasem to właśnie wyszukiwanie zaawansowane jest bardziej przydatne, szczególnie w przypadku złożonych zapytań wyszukiwawczych. Korzystanie tylko z wyszukiwania prostego sprawia, że katalog wykorzystywany jest tylko jako proste narzędzie do znalezienia konkretnego autora czy tytułu publikacji. Ponadto, większość (74%) objętych badaniem doktorantów nie wie o istnieniu centralnego katalogu zbiorów polskich bibliotek naukowych i akademickich NUKAT¹¹. A przecież katalog ten, dzięki scentralizowaniu danych o zasobach informacyjnych bibliotek, jest najlepszym miejscem do szukania publikacji niedostępnych w macierzystej bibliotece i zamawiania ich drogą wypożyczeń międzybibliotecznych.

Powyższe zagadnienia są z reguły omawiane na tzw. szkoleniach bibliotecznych. Większość respondentów (73,6%) deklarowała udział w takim szkoleniu, ale przyznała, że było to jednorazowe spotkanie w bibliotece. Tylko 1,9% skorzystała ze szkolenia online prowadzonego przez BUW (od 2003 r. szkolenie dostępne na platformie Moodle), najczęściej na pierwszym roku studiów licencjackich, więc jest świadoma, że część informacji przydatnych na studiach doktoranckich po prostu nie była omawiana, a część informacji została już dawno zapomniana lub się zdezaktualizowała. Ponadto 60% respondentów uznało, że zagadnienie zasobów elektronicznych nie było wystarczająco lub wcale poruszane podczas szkolenia bibliotecznego. Szkolenie skupiało się na aspektach teoretycznych, zabrakło więc ćwiczeń z wykorzystania konkretnych baz, ponadto biegłości w przeszukiwaniu zasobów informacyjnych nabywa się z czasem i praktyką, nie jest to więc możliwe do osiągnięcia podczas jednorazowego, półtoragodzinnego szkolenia w bibliotece. Część respondentów deklarowała uczestnictwo w dodatkowym szkoleniu, skoncentrowanym wyłącznie na zasobach elektronicznych UW. Ponad połowa badanych (54,4%) wyraziła zainteresowanie dodatkowymi szkoleniami z zakresu wykorzystania czasopism naukowych.

Wnikliwe przestudiowanie wyników badań wyraźnie zarysowało ścisłe powiązanie wykorzystania zasobów informacyjnych biblioteki (w tym przypadku uwagę skupiono przede wszystkim na czasopismach naukowych)

¹¹ NUKAT. [online], [dostęp: 21.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.nukat.edu.pl>.

z kompetencjami informacyjnymi, które mogą być pogłębiane dzięki szkoleniom z zakresu edukacji informacyjnej – właściwie nieistniejącymi na UW, ograniczonymi wyłącznie do jednorazowych, skupionych na przekazaniu jak największej liczby informacji dot. korzystania z biblioteki studentom pierwszego roku studiów licencjackich. Doktoranci są świadomi istnienia kilkudziesięciu tysięcy czasopism naukowych dostępnych na UW i wykorzystują je dość chętnie do pracy nad rozprawą, zbierania materiałów do zajęć ze studentami, przygotowywania się do seminariów doktoranckich, czy po prostu dla poszerzania swojej wiedzy, niekoniecznie związanej z zainteresowaniami badawczymi. Jednakże, przeszukując i korzystając z zasobów czasopiśmienniczych, napotykać na trudności, wśród których jest brak wystarczającego szkolenia dotyczącego dostępu i operowania zawartością czasopism. Konkretnymi zarzutami skierowanymi pod adresem bibliotek jest brak pomocy w zakresie zgłębienia wiedzy z zakresu czasopism naukowych, brak wykwalifikowanej kadry, która posiadałaby odpowiedni poziom umiejętności wyszukiwania w bibliografiach zawartości czasopism oraz potrafiłaby pomóc w wyszukiwaniach. Inaczej rzecz ujmując, jest to brak kompleksowej oferty z zakresu edukacji informacyjnej, wyspecjalizowanej i skierowanej do doktorantów.

Nie jest to jednak wina tylko bibliotek. Opracowanie oferty edukacyjnej powinno leżeć po stronie biblioteki, ale w pracy powinny włączyć się także jednostki dydaktyczne uczelni. Bez współpracy bibliotekarzy i wykładowców nie uda się osiągnąć zamierzonych celów. To wykładowcy wiedzą, czego wymagają od swoich studentów, a bibliotekarze są świadomi źródeł wiedzy, których wykorzystanie może pomóc te wymagania spełnić. Ponadto, każda dyscyplina nauki ma odrębną charakterystykę, inny dobór źródeł, inne potrzeby badawcze. Bibliotekarze są w stanie dostosować szkolenia do takich wymogów, ale nie czują się gotowi do samodzielnego opracowania programu edukacyjnego. Wykładowcy mogą też pomóc w rozpropagowaniu oferty edukacyjnej biblioteki, zachęcając doktorantów do uczestniczenia w szkoleniach. W literaturze przedmiotu często można spotkać dyskusje dotyczące zagadnień współpracy na linii biblioteka – jednostki dydaktyczne czy bibliotekarze – wykładowcy oraz zagadnień związanych z promocją edukacji informacyjnej na forum uczelni¹².

¹² Por. D. Raspa, D. Ward (red.): *The Collaborative imperative: librarians and faculty working together in the information universe*. Chicago 2000; S. Virkus, S. Metsar: *General introduction to the role of the library for university education*, „LIBER Quarterly” 2004, nr 3/4, s. 290-305; S. Webber, B. Johnston: *Working towards the Information Literate*

Dziedzinowa edukacja informacyjna powinna być formalnie włączona do programu studiów przez odpowiedzialne za dydaktykę gremia na wydziałach i w instytutach.

PRZEGLĄD ZAGRANICZNYCH SZKOLEŃ SKIEROWANYCH DO DOKTORANTÓW

W środowisku bibliotekarskim Europy znanych jest kilka bibliotek uniwersyteckich pozytywnie wyróżniających się kompleksową ofertą szkoleń z zakresu edukacji informacyjnej, skierowanych także do studentów trzeciego stopnia. W niniejszym artykule zostaną pokrótce omówione trzy, z: Francji, Danii/ Norwegii i Wielkiej Brytanii.

Francja – Form@doct

Form@doct (*Formation à distance en information documentation pour les doctorants*)¹³ to elektroniczna platforma do samokształcenia powstała w 2010 r. na Europejskim Uniwersytecie Bretońskim (fr. *Université européenne de Bretagne*) z siedzibą w Rennes. Form@doct pracuje na amerykańskim systemie LibGuides – przeznaczonym do tworzenia pomocy naukowych i dzielenia się wiedzą. Zawartość Form@doct dostępna jest na licencji Creative Commons¹⁴. Platforma oferuje samouczki przygotowane w oparciu o cztery hasła-zakładki związane z informacją naukową: Szukaj, Wykorzystaj, Produkcuj/Publikuj, Poznawaj. Pod każdą z zakładek użytkownik znajdzie od czterech do sześciu podsekcji, gdzie szczegółowa wiedza zaprezentowana jest w formie krótkich artykułów złożonych z pytań i odpowiedzi. Ten dobrze znany ze stron internetowych model, tzw. FAQs – Frequently Asked Questions jest tu wzbogacony o slajdy, filmiki oraz linki do zasobów zewnętrznych. W projekt Form@doct zaangażowanych jest 22 bibliotekarzy z całej Bretanii i to oni są twórcami wszystkich zasobów prezentowanych na platformie. Autorom zależało na stworzeniu przewodnika dla wszystkich, towarzyszącego doktorantom na różnych etapach studiów, ale z założeniem,

University, W: G. Walton, A. Pope (red.): *Information literacy. Recognising the need*. Oxford 2006, s. 47-53; C. Bruce: *Faculty-librarian partnership in Australian higher education: critical dimensions*. „Reference Services Review” 2014, nr 2, s. 106-115.

¹³ [dostęp: 28.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://guides-formadoct.ueb.eu/>.

¹⁴ Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne_Na tych samych warunkach.

że różne dyscypliny wiedzy mają inne praktyki wyszukiwawcze. Jak piszą autorzy – *historyk i prawnik nie szukają i nie wykorzystują informacji w jednakowy sposób, mimo że obaj używają Google lub Google Scholar*¹⁵.

Form@doct to nowoczesna platforma, dobrze przemyślana i osadzona na solidnym, wypróbowanym przez biblioteki w Stanach Zjednoczonych, programie. Jednakże trzeba podkreślić, że nie posiada cech i zalet szkolenia prowadzonego w czasie rzeczywistym przez bibliotekarza. Dlatego może być traktowana wyłącznie jako uzupełniające narzędzie edukacji informacyjnej i to raczej dla doktorantów, którzy są już zaznajomieni z zagadnieniami wyszukiwania informacji, zaproponowanymi przez Form@doct i chcą po prostu pogłębić swoją wiedzę, niż dla osób potrzebujących kompleksowej informacji i pomocy.

Norwegia / Dania – projekt „Zarządzanie informacją dla tworzenia wiedzy” oraz kurs „PhD on Track”

Celem projektu¹⁶ jest rozwinięcie modułów poświęconych edukacji informacyjnej dla doktorantów. Jest to długoterminowa, podzielona na cztery fazy, inicjatywa koordynowana przez sześć instytucji z Danii i Norwegii, m.in. biblioteki uniwersyteckie w Bergen, Oslo i Aalborg. Jak dotąd ukończono dwie fazy: charakterystykę obszaru oraz zaprojektowanie modułów szkoleniowych. Pierwszą fazę kończy raport zatytułowany „Doktoranci i proces naukowy: wkład biblioteki” (ang. *PhD candidates and the research process: The library's contribution*)¹⁷; drugą – kurs internetowy „PhD on Track – a starter kit for PhD students”¹⁸. PhD on Track za główny swój cel stawia zapoznanie doktorantów z zaawansowanym wyszukiwaniem informacji, etyką publikowania, zagadnieniami dotyczącymi praw autorskich i własności intelektualnej oraz publikowania wyników badań. Kurs składa się z trzech głównych modułów, opartych na hasłach: Szukaj i Odkrywaj, Dziel się i Publikuj, Ocena i Pozycjonowanie. Każdy moduł zawiera od trzech do sześciu sekcji, w których omówione są zagadnienia związane z hasłem głównym.

¹⁵ M.-L. Malingre, A. Serres: *Une culture informationnelle commune aux doctorants? Le pari de Form@doc*. W: C. Denecker, M. Durand-Barthez (red.): *La formation des doctorants à l'information scientifique et technique*. Villeurbanne 2011, s. 53-67.

¹⁶ Information Management for Knowledge Creation. [online], [dostęp: 28.09.2013] Dostępny w World Wide Web: na <http://inma.b.uib.no/>.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ PhD on track. [online], [dostęp: 29.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.phdontrack.net/>.

Podobnie, jak w przypadku francuskiego Form@doct, artykuły tematyczne wzbogacone są o materiały video czy linki do zasobów zewnętrznych. Zawartość PhD on Track dostępna jest na licencji Creative Commons¹⁹.

Trzecią fazą projektu „Zarządzanie informacją dla tworzenia wiedzy” będzie włączanie programów z zakresu edukacji informacyjnej do programów studiów doktoranckich i przeprowadzanie ich ewaluacji. Czwarta faza to opublikowanie materiałów z konferencji projektu oraz inne publikacje, a także przeprowadzenie szkolenia dla szkolących bibliotekarzy (ang. *training the trainers*) i opublikowanie końcowego raportu z projektu.

Dzięki temu, że językiem projektu jest angielski, ta duńsko-norweska inicjatywa jest już znana na forum międzynarodowym i bez wątpienia będzie inspiracją dla bibliotek z innych krajów, podobnie zresztą jak wiele innych tzw. nordyckich (jak sami określają je twórcy) inicjatyw z zakresu edukacji informacyjnej.

Wielka Brytania – Podręcznik do nauczania edukacji informacyjnej

„The Cardiff Handbook for Information Literacy Teaching” (HILT)²⁰ od swojego pierwszego wydania w 2005 r. był już kilkakrotnie aktualizowany i uzupełniany. Jak można przeczytać na stronie internetowej HILT, podręcznik został stworzony przez grupę bibliotekarzy dziedzinowych z Uniwersytetu w Cardiff, aby wesprzeć kolegów z oddziałów informacji naukowej w rozwijaniu oferty dydaktycznej z zakresu edukacji informacyjnej²¹. Ta licząca 178 stron e-książka jest obecnie najbardziej rozpoznawalnym wśród europejskich bibliotekarzy akademickich podręcznikiem edukacji informacyjnej. Podzielony na 8 części, z czterema załącznikami, dzięki publikacji na licencji Creative Commons²², może być swobodnie wykorzystywany czy tłumaczony w innych krajach (w ten sposób, w 2008 r. doczekał się przekładu na fiński). Jego zaletą jest także proces recenzowania treści – zarówno wewnętrzny (przez bibliotekarzy z Cardiff), jak i zewnętrzny (przez inne brytyjskie jednostki). Ponadto, co roku, dzięki funduszom z projektu Erasmus, Biblioteka Uniwersytetu w Cardiff organizuje tygodniowe, nieodpłatne szkolenia dla bibliotekarzy europejskich skupione na zagadnieniach związanych właśnie z edukacją informacyjną. Dotychczas wzięło w nich udział 6 osób z bibliotek UW.

¹⁹ Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne_Na tych samych warunkach.

²⁰ Handbook for Information Literacy Teaching. [online], [dostęp: 28.09.2013]. Dostępny na <http://www.cardiff.ac.uk/insrv/educationandtraining/infolit/hilt/>.

²¹ Tamże.

²² CC-BY-NC – Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne.

ZARYS PROGRAMU EDUKACYJNEGO DLA DOKTORANTÓW UW „MOJA PIERWSZA PUBLIKACJA”

Rozważając omówione wcześniej wyniki badań własnych i analizując programy z zakresu edukacji informacyjnej skierowane do doktorantów na kilku europejskich uniwersytetach, postanowiono przygotować zarys programu edukacyjnego skierowanego do doktorantów UW pod roboczym tytułem „Moja pierwsza publikacja”. Pierwszym etapem prac było przesłедzenie zagadnień pedagogicznych, które powinny towarzyszyć każdej ofercie dydaktycznej uczelni. Z doświadczenia wiadomo, że nie wszyscy wykładowcy takie przygotowanie mają²³, więc tym bardziej trudno *à priori* wymagać tego od bibliotekarzy. O potrzebie profesjonalizacji dydaktycznej roli bibliotekarzy akademickich pisano w Polsce niewiele²⁴, na forum międzynarodowym – więcej, ale też nie jest to tam temat dominujący w rozważaniach nad edukacją informacyjną²⁵.

Biorąc pod uwagę wszystkie niezbędne elementy planowania szkolenia, czyli: kadre szkolącą, cele edukacyjne, ewaluację i ocenę, zawartość szkolenia oraz zajęcia dydaktyczne, zaproponowano przedstawiony poniżej w zarysie projekt programu edukacyjnego.

Edukacja informacyjna w praktyce może być postrzegana jako proces nabywania umiejętności informacyjnych od podstawowych umiejętności korzystania z biblioteki po biegłość w zdobywaniu, ocenie i wykorzystaniu informacji. Grupą docelową proponowanego szkolenia są doktoranci, którzy niewątpliwie powinni mieć ambicje bycia ekspertami w korzystaniu z informacji dziedzinowej.

Proponowane szkolenie przewidziane jest jako kurs uzupełniający do tradycyjnego, jednorazowego szkolenia bibliotecznego, odbywanego przez większość studentów, jak już wspomniano, zazwyczaj na pierwszym roku studiów licencjackich. Główny nacisk szkolenia (co wyrażone jest w tytule)

²³ Pomóc w doskonaleniu warsztatu dydaktycznego ma wdrażany w latach 2009-2014 projekt „Nowoczesny Uniwersytet – kompleksowy program wsparcia dla doktorantów i kadry dydaktycznej UW”. [online], [dostęp: 28.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.nuw.uw.edu.pl/>.

²⁴ Por. Z. Wiorogórska: *Edukacja informacyjna stałym elementem programu studiów? W: Biblioteka w komórce? Przyszłość usług bibliotecznych. Międzynarodowa Konferencja Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego, 4-6.06.2013. Łódź 2013* (w druku).

²⁵ Por. S. Andretta, A. Cutting: *Information literacy: a plug-and-play approach*. „Libri” 2003, nr 3, s. 202-209; M. C. Torras, T. P. Saetre: *Information literacy education: a process approach: professionalising the pedagogical role of academic libraries*. Oxford 2009.

kładziony jest na proces publikacji wyników badań. Stąd w szkoleniu zostaną zaprezentowane nie tylko przydatne narzędzia i technologie, ale także elementy procesu badawczego. Głównym celem edukacyjnym szkolenia jest wypracowanie nawyku, który można określić mianem „spersonalizowanego zarządzania informacją naukową”.

Kurs rozłożony jest na 4 sesje, po 1,5 godziny każda. Rekomendowane jest przeprowadzenie szkolenia w semestrze zimowym na pierwszym roku studiów doktoranckich.

Każda sesja skupia się wokół konkretnego zagadnienia (repozytoria doktoratów, czasopisma naukowe, zarządzanie bibliografią, zbieranie materiałów do przeglądu piśmiennictwa), przy okazji którego prezentowane są narzędzia przydatne do zarządzania informacją oraz strategie wyszukiwawcze. Głównym hasłem szkolenia jest „Dziel się”. Dzielenie się wiedzą (ang. *knowledge sharing*) wydaje się być kluczową postawą w dzisiejszych czasach przeładowania informacją. Stąd, bibliotekarz podczas szkolenia dzieli się swoją wiedzą, a następnie studenci, prezentując efekty „prac domowych” (zadawanych po każdej sesji) dzielą się wiedzą między sobą.

Wspomniane „prace domowe” są jednym z elementów ewaluacji efektów szkolenia. Ocena i ewaluacja w przypadku kursów dla doktorantów to sprawa delikatna – jak pisze Joanna Tuñon, „doktoranci poddawani otwartej ocenie zbyt często mogą poczuć się traktowani jak studenci studiów pierwszego stopnia”²⁶. Ponadto, szczególnie na polskich uczelniach, doktoranci postrzegani są rzadziej jako studenci, a częściej jako naukowcy i młoda kadra dydaktyczna, należy zatem mieć to na uwadze i wprowadzić ograniczony, „zawoalowany” system oceny. Dlatego najlepiej oceniać przydatność szkolenia na podstawie bieżących „prac domowych” oraz końcowej prezentacji tematu badawczego, przygotowanego przez każdego uczestnika kursu, z uwzględnieniem użycia narzędzi i źródeł omawianych na szkoleniu, a także podzielenia się z pozostałymi uczestnikami refleksjami na temat napotkanych problemów oraz zdobytych doświadczeń. Raz w roku zalecane jest także przeprowadzanie ewaluacji szkolenia w tzw. grupie fokusowej.

²⁶ J. Tuñon: *Creating a research literacy course for education doctoral students: design issues and political realities of developing online and face-to-face instruction*. „Journal of Librarianship and Information Science” 2002, nr 3, s. 515-527.

PODSUMOWANIE

Prowokujące pytanie postawione w tytule wymaga w końcu odpowiedzi. Trzeba powiedzieć to otwarcie – na gruncie polskim doktoranci przez lata nie byli uważani za studentów (mimo, że oficjalnie taki status mieli) – na skutek zaangażowania w prace jednostki, uczestniczenia w jej różnorodnych pracach administracyjnych, a przede wszystkim wypełniania pensum dydaktycznego, byli raczej uważani za młodą kadrę dydaktyczną. Jednakże pamiętać trzeba, że niegdyś liczba doktorantów była dużo niższa, a praca nad doktoratem wiązała się z dużym prestiżem i właściwie pewnością, że po uzyskaniu stopnia doktora, zostanie się w macierzystej jednostce zatrudnionym na stanowisku adiunkta. W Europie i Stanach Zjednoczonych od dość dawna doktoranci postrzegani byli po prostu jako studenci, może poza ostatnim rokiem, kiedy finalizowali pracę nad rozprawą i zaczęli szukać pracy (często w instytucjach prywatnych) lub stażu podoktorskiego. Rzadko bowiem za granicą bywa, że po obronie doktoratu zostaje się w macierzystej uczelni, więcej – jest to wręcz niewskazane.

Ale za granicą i co w tej chwili można dostrzec także w Polsce, liczba doktorantów jest coraz większa.

Niestety, mimo dość wysokiego statusu polskich doktorantów, nie można tej grupy określić mianem mistrzów, a już na pewno nie mianem mistrzów kompetencji informacyjnych. Dowiodły tego także omówione skrótowo w niniejszym artykule wyniki badań. O ile z całą pewnością można powiedzieć, że doktoranci na UW mają wysokie kompetencje językowe, o tyle ich kompetencje informacyjne w większości przypadków wymagają pogłębienia. Szczególnie, że prowadząc zajęcia dydaktyczne ze studentami studiów I i II stopnia, dobrze by było, aby braki w wiedzy nie wpływały na kształtowanie złych nawyków informacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Andretta, Susie; Cutting, Andrew (2003). Information literacy: a plug-and-play approach. *Libri*, nr 3, pp. 202-209.
- Bruce Christine (2014). Faculty-librarian partnership in Australian higher education: critical dimensions. *Reference Services Review*, no. 2, pp. 106-115.
- Catts, Ralph; Lau, Jesus (2008). *Towards information literacy indicators. Statistics*. Paris: UNESCO.

- Dziak, Joanna; Rozkosz, Ewa; Karciarz, Magdalena; Wiorogórska, Zuza (2013). Edukacja informacyjna w polskich bibliotekach akademickich – raport z badań. *Biblioteca Nostra*, no. 1 (31), s. 26-41.
- European Commission (2012). *Special Eurobarometr 386. Europeans and their languages*. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.
- Jasiewicz, Justyna (2012). *Kompetencje informacyjne młodzieży: analiza – stan faktyczny - kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- League of European Research Universities(2007). *Doctoral studies in Europe: excellence in researcher training*. [online], [dostęp: 19.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2Doctoral%20Studies%20in%20Europe%20Excellence%20in%20Researcher%20Training%20\(May%202007\).pdf](http://www.leru.org/files/general/%E2%80%A2Doctoral%20Studies%20in%20Europe%20Excellence%20in%20Researcher%20Training%20(May%202007).pdf).
- Malingre, Marie-Laure; Serres, Alexandre (2013). Une culture informationnelle commune aux doctorants? Le pari de Form@doc. In: C. Denecker, M. Durand-Barthez (red.). *La formation des doctorants à l'information scientifique et technique*, Villeurbane, pp. 53-67.
- Mierzecka-Szczepańska, Anna (2012). *Wyszukiwanie w dokumentacyjnych systemach informacyjnych w świetle potrzeb informacyjnych środowiska akademickiego*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Piotrowska, Renata (2011). *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Raspa, Dick; Ward, Dane (red.) (2000). *The Collaborative imperative: librarians and faculty working together in the information universe*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Virkus, Sirje; Metsar, Silvi (2004). General introduction to the role of the library for university education. *LIBER Quarterly*, nr 3/4, s. 290-305.
- Webber, Sheila, Johnston, Bill (2006). Working towards the Information Literate University. In: Walton, Geoff; Pope, Alison (red.). *Information literacy. Recognising the need*, Oxford, s. 47-53.
- Sprawozdanie Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z Działalności Uczelni w 2012 Roku*. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.uw.edu.pl/strony/o_uw/dok/spraw2012/spraw2012.pdf.
- Torras, Maria-Carme; Saetre, Tove (2009). *Information literacy education: a process approach: professionalising the pedagogical role of academic libraries*. Oxford: Chandos Publishing.
- Tuñon, Johanna (2002). Creating a research literacy course for education doctoral students: design issues and political realities of developing online and face-to-face instruction. *Journal of Librarianship and Information Science*, nr 3, s. 515-527.

Uniwersytet Warszawski, *Informator. Studia Doktoranckie 2013/2014*. [online], [dostęp: 18.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.studiadoktoranckie.uw.edu.pl/files/clips/290.pdf?1367842015>.

Wiorogórska, Zuza (2013). Edukacja informacyjna stałym elementem programu studiów? W: *Biblioteka w komórce? Przyszłość usług bibliotecznych. Międzynarodowa Konferencja Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego, 4-6.06.2013, Łódź 2013* (w druku).



30516

12.2

CZAS PRZEMIAN ◀ CZAS WYZWAŃ



Książka „Czas przemian – czas wyzwań” pomyślana jest jako zwarta całość. Tematem przewodnim są kompetencje informacyjne młodych ludzi. Materiał został podzielony na trzy części, w których ukazano kompetencje informacyjne w różnych ujęciach: w pierwszym rozdziale zebrano artykuły, których autorzy skupili się na omówieniu ich od strony teoretycznej; w drugim – praktycznej, w trzecim – większość tekstów dotyczy informacji zdrowotnej, jako szczególnego przykładu wykorzystania kompetencji informacyjnych.

dr hab. Mariola Antezak, prof. UŁ

Nie mam najmniejszej wątpliwości, że to zbiór wartościowy, bardzo przydatny nie tylko badaczom, ale również praktykom i, oczywiście, studentom. Dodam również, że uważny czytelnik znajdzie w zamieszczonych w tomie tekstach sporo interesującego materiału wykraczającego poza obszar określony tematem.

Mocną stroną przygotowywanej do druku książki jest wielodyscyplinowość autorów, która pozwala na ujęcie problemu z różnych punktów widzenia, a wnioski, wyprowadzane z poszczególnych studiów oprzeć można na odmiennych sposobach argumentowania. Natomiast jej ważność i potrzeba widoczna jest, z jednej strony, w porządkowaniu dotychczasowego, w tym zakresie, stanu wiedzy, z drugiej, zaś na możliwości przeprowadzenia opisu i zdiagnozowania zjawiska wykluczenia informacyjnego oraz jemu przeciwdziałania.

dr hab. Grażyna Wrona, prof. UP

Seria wydawana przez Wydawnictwo
STOWARZYSZENIA BIBLIOTEKARZY POLSKICH
we współpracy
Z INSTYTUTEM INFORMACJI NAUKOWEJ I STUDIÓW BIBLIOLOGICZNYCH
UNIwersytetu Warszawskiego

ISBN: 978-83-64203-22-0, cena 43 zł



9 788364 203220