



PORADNIK



bibliotekarza



MIESIĘCZNIK

TREŚĆ

JÓZEF PIELACHOWSKI: Mechanizmy rozwoju czytelnictwa uczniów i nauczycieli w programach szkolnych	243
TADEUSZ GARBIEN: Kartoteka selekcyjna na kartach obrzeżnie perforowanych dla książek w warunkach współczesnej biblioteki	250
Uchwała popierająca apel o pokój i życie	256
Awantury o lektury (J. W.)	257
MIROŚLAWA ŻMUDZIŃSKA: Jeszcze o lekcjach bibliotecznych	260
WALENTYNA REZENWEBER: Informacja o zawartości czasopism w bibliotece szkolnej	261
MARIANNA ŁYKOWSKA: Skąd czerpać wiadomości o kraju i świecie. Konспект lekcji bibliotecznej	262
ZDZIŚLAWA VOGEL: Wit Stwosz w 450 rocznicę śmierci (wybór literatury)	264
SŁOWO WIATR — PISMO GRUNT	
abe: W lustrze historii. O patronach naszych ulic (I)	266
Nagroda Literacka Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich	271

CONTENTS

J. PIELACHOWSKI: Development actions of reading of schoolboys and teachers in school curricula	243
T. GARBIEN: Selection card-index on edge-notched cards for books in circumstances of present libraries	250
W. REZENWEBER: Information about subject of magazines in school library	261
Z. VOGEL: Wit Stwosz in 450 anniversary of death (bibliography)	264

INDEKS 36959

Nakładem — Wydawnictwa „Czasopisma Wojskowe”, ul. Grzybowska 77,
00-950 Warszawa tel. 20-42-85.

Redaktor naczelny: Władysława Wasilewska. Sekretarz redakcji: Cęcylija Gugulska.
KOLEGIUM DORADCZE: Jan Burakowski, Jadwiga Czarnecka, Zofia Dąbrowska,
Elżbieta Dudzińska, Krystyna Kuźmińska, Danuta Ostaszewska, Jacek Szambelan.

Wydawca: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
Adres redakcji i administracji: 00-953 Warszawa, Konopczyńskiego 5/7, tel. 27-08-47.
NBP: Warszawa IV OM 1049-4040-132. Cena zł 25,—. Prenumerata roczna: 300,— zł.
Podpisano do druku i druk ukończono w listopadzie 1983 r. Nakład 15 000 egz.
Ark. druk. 2.00, ark. wyd. 3.00. Papier ilustr. V kl., 70 g.

PORADNIK BIBLIOTEKARZA

10
402

ROK XXXV

PAŹDZIERNIK

1983

JÓZEF PIELACHOWSKI
POZNAŃ

MECHANIZMY

ROZWOJU CZYTELNICTWA

UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

W PROGRAMACH SZKOLNYCH*

Celem artykułu jest analiza, ocena i wnioski związane z mechanizmem rozwoju czytelnictwa uczniów i nauczycieli, wbudowanym w programy szkolne. Będzie to więc badanie samych tekstów programowych, nie zaś rzeczywistego wpływu programów na praktyczną działalność nauczycieli w tym zakresie.

Założeniem wyjściowym jest następująca sytuacja optymalna:

— nauczyciele znają szczegółowo tekst programu nauczania swego przedmiotu, i to wszystkie jego części składowe;

— realizacja programów wzmocniana jest kontrolą kierownictwa szkoły oraz nadzoru metodycznego.

Tak wyidealizowana sytuacja, do której zresztą zdążają władze szkolne wszystkich instancji prowadziłyby do dużego stopnia dyrektywności programów szkolnych. Wszystkie więc zawarte w nich nakazy, polecenia, zalecenia i sugestie miałyby walor mechanizmu realizacyjnego.

Skoro tak, to ciekawa będzie odpowiedź

* Przedmiot analizy autora stanowiły programy mające obecnie znaczenie raczej historyczne niż praktyczne, jednak publikacja jej wyników oraz płynących z niej wniosków może przysłużyć się do bardziej pożądanego ustalenia sprawy edukacji czytelniczej uczniów w przyszłych programach szkolnych (przyplis redakcji).

na pytanie, jak powinni by postępować nauczyciele w sprawie rozwoju czytelnictwa uczniów i swego własnego, gdyby w pełni realizowali dyrektywy, zalecenia i sugestie programowe. I pytanie drugie, czy działalność nauczycieli zaprogramowana w tych podstawowych dokumentach resortu oświaty byłaby wystarczająca z punktu widzenia ogólnych celów czytelnictwa dzieci i młodzieży. Jest to więc problem oceny samego mechanizmu czytelniczego wbudowanego w programy szkolne.

Ze względu na to, że w szkole każda w zasadzie czynność realizuje co najmniej dwa cele: poznawczy i kształcący (instrumentalny), również do określenia czytelnictwa trzeba podejść w ten sam sposób: każdy zorganizowany kontakt ucznia w szkole ze słowem drukowanym realizuje w zasadzie dwa cele: zaspokojenie potrzeby informacji oraz wyrabianie umiejętności i nawyków związanych z drukowanymi źródłami informacji, czyli cel, który programy szkolne określają jako podstawy samokształcenia.

Analizie zostaną poddane wszystkie te miejsca programów, które dotyczą zarówno podstawowego procesu zdobywania przez uczniów informacji, jak również te, które dotyczą pracy nauczyciela wokół tych źródeł, a nawet instytucji gromadzących je (biblioteki, czytelnie, instancje informacyjne). Zatem każda zapisana w programach szkolnych czynność nauczyciela, której celem ma być kontakt uczniów z drukowanym źródłem informacji oraz z gromadzącymi je instytucjami, będzie tu przedmiotem analizy. Każda bowiem taka czynność w efekcie służy aktualnemu i przyszłemu czytelnictwu ucznia, czytelnictwu rozumianemu szeroko jako wykorzystywanie drukowanych źródeł informacji dla różnych potrzeb życiowych człowieka.

Jeśli chodzi o dobór programów do analizy, to ograniczono się tylko do dwóch: programu aktualnie obowiązującej 8-let-

niej szkoły podstawowej¹ oraz programu 10-letniej szkoły średniej².

Wyjdźmy od analizy ilościowej omawianego zagadnienia, tj. od ustalenia i porównania, ile tekstu programowego poświęcili autorzy programów zagadnieniu czytelnictwa oraz dokumentowi drukowanemu. Jest to bowiem odzwierciedlenie wagi, jaką przykładają oni do wykorzystania drukowanych źródeł wiedzy w realizacji celów programowych. Nie jest więc bez znaczenia to, czy nauczyciel pracujący z programem spotka tam tylko luźną wzmiankę na temat czytelnictwa czy też szczegółowy i konstruktywny opis lub wręcz polecenie. Trzeba od razu stwierdzić, że w obydwu programach mamy do czynienia z ogromną rozpiętością w podejściu autorów programów przedmiotowych do zagadnienia: od luźnej, jednowierszowej wzmianki (lub braku jakiegokolwiek wzmianki) do bardzo przemyślanych, szczegółowych formuł rozwijania czytelnictwa w szkole.

Za podstawę obliczeń ilościowych przyjęto jeden wiersz tekstu poświęconego czytelnictwu, książce i innym drukowanym dokumentom oraz bibliotece i innym instytucjom informacji. Nie brano oczywiście pod uwagę tekstów programu języka polskiego dotyczących analizy dzieła literackiego, spisów lektury obowiązkowej i nadobowiązkowej, ani też tekstów dotyczących pracy nauczyciela z podręcznikiem przedmiotowym.

W takim ujęciu program 8-latkki zawiera 283 wiersze związane z czytelnictwem, program 10-latkki — 319 wierszy. Jest to w jednym i drugim programie około 7 stron druku, gdyby teksty te skupić łącznie. W stosunku do całości tekstów programowych stanowi to 1,2% w starym programie, 1,05% w programie szkoły 10-letniej. Dane te przytoczono tu wyłącznie dla kompletności obrazu: nie należy na ich podstawie formułować żadnej wstępnej oceny mechanizmów rozwoju czytelnictwa w programach. Ocena ta bowiem musi zależeć od struktury miejsca danego tekstu w programie oraz siły dyrektywnej i nośności informacyjnej sformułowań dotyczących czytelnictwa i książki.

Struktura miejsc w programie, w których mówi się o czytelnictwie, jest odbiciem budowy całego tekstu programowego. Składa się on z założeń organizacyjno-programowych szkoły (8-latkka) lub założeń programowo-organizacyjnych (10-latkka) oraz z programów poszczególnych przedmiotów nauczania. Zgodnie z tą strukturą teksty dotyczące czytelnictwa rozkładają się następująco:

¹ Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (Tymczasowy). Wyd. II. Warszawa 1964, PZWS.

² Programy dziesięcioletniej szkoły średniej. Cz. I i II. Warszawa 1977, WSiP.

	8-latkka 1. wierszy	10 latka 1. wierszy
założenia przedmioty	12 271	23 293

W grupach przedmiotów nauczania rozkład tekstów o czytelnictwie przedstawia się następująco:

	8-latkka 1. wierszy	10 latka 1. wierszy
język polski	192	138
pozostałe przedmioty humanistyczne	13	66
przedmioty przyrodnicze	18	88
przedmioty ścisłe (matematyka, fizyka, chemia)	28	21
pozostałe przedmioty	11	27

Powyższa analiza ilościowa pozwala na skonstatowanie, że:

● Zarówno w jednym jak i w drugim programie język polski jest przedmiotem, na który autorzy programów złożyli główny ciężar przygotowania ucznia do czytelnictwa i korzystania z informacji drukowanej, choć program 10-latkki wyraźnie zwiększył udział pozostałych przedmiotów (do 56,3% wobec 32,2%).

● Nie da się ustalić żadnej racjonalnej zasady, dla której autorzy poszczególnych programów przedmiotowych poświęcili taką a nie inną ilość tekstu zadaniom w zakresie czytelnictwa. Np. znacznie rozbudowano teksty dotyczące czytelnictwa w programie historii 10-latkki (do 51 wobec 8 wierszy w programie 8-latkki) z równoczesnym zmniejszeniem tekstu i jego walorów w programie fizyki 10-letniej szkoły średniej (z 20 wierszy do 14), matematyki z jednego (!) wiersza w szkole 8-letniej do zupełnego pominięcia zagadnienia w szkole 10-letniej!

Drugi rodzaj struktury tekstów programowych to trójczłonowy układ programu poszczególnych przedmiotów. Składa się on w programie szkoły 8-klasowej z uwag wstępnych, w których określa się cele lub zadania stojące przed danym przedmiotem, z materiału nauczania, czyli treści (haseł) programowych, oraz z uwag o realizacji, czyli z obudowy metodycznej. W programie 10-latkki są to odpowiednio: cele kształcenia i wychowania,

w tym precyzyjne unormowanie umiejętności, jakie muszą posiadać uczniowie, treści kształcenia i wychowania oraz zagadnienia związane z realizacją programu. Precyzyjne określenie celów kształcenia i wychowania w programie 10-latk, dokładne przewidywanie umiejętności uczniowskich oraz wyczerpujące ujęcie strony realizacyjnej programów stanowi krok naprzód w kierunku głębszego oddziaływania samych programów nauczania na rzeczywistość szkolną, a także jest przesianką większej dyrektywności programów, gdyż pozwala zarówno czynnikiem kontrolującym, jak i samemu nauczycielowi dokładniej wyczuć intencje autorów programów.

Teksty programowe o czytelnictwie rozkładają się między wyżej omówione 3 części składowe programów przedmiotowych następująco:

	8-lątka 1. wierszy	10-lątka 1. wierszy
cele (umiejętności)	13 (w przedmiotach)	94 (9 przedmiotów)
treści (hasła)	82 (tylko język polski)	88 (tylko język polski)
uwagi o realizacji	173	113

Powyższe zestawienie dobitnie ilustruje postępowanie programu 10-latk w stawianiu konkretnych celów i ustalaniu konkretnych umiejętności związanych z czytelnictwem uczniów i korzysaniem z informacji. Cele i umiejętności w tym zakresie formułują programy aż dziewięciu przedmiotów (język polski, historia, propedeutyka nauki o społeczeństwie, geografia, biologia, fizyka, chemia, praca-technika, przysposobienie obronne), podczas gdy program szkoły 8-klasowej formułuje takie cele tylko w dwóch przedmiotach (język polski, geografia). Fakt ten należy uznać za duży krok naprzód w doskonaleniu mechanizmu rozwoju czytelnictwa w programach. Jest on prostą konsekwencją przyjętej w założeniach 10-latk zasady kształcenia ustawicznego, której główna intencja sformułowana została następująco:

Kształcenie ustawiczne wymaga nie tylko określonego zasobu podstawowych wiadomości i umiejętności, lecz także ukształtowania posta-

wy gotowości do permanentnego uzupełniania i aktualizowania wiedzy. Uczeń, a w przyszłości człowiek dorosły musi po prostu chcieć dokształcać się, odczuwać potrzeby w tym zakresie. Stać w szkole 10-letniej wzmocni się wysiłki w kierunku rozwijania pozytywnej motywacji do kształcenia ciągłego. Szkolna edukacja powinna więc wyposażać ucznia w należyte opanowanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, jej organizowania, utrwalania i wartościowania, kształtując zarazem dociekliwość poznawczą, krytycyzm, otwartość i elastyczność umysłu, tendencję do rozszerzania zasobu wiedzy o świecie i sobie samym, aspiracje do wzbogacenia własnego poglądu na świat i życie.

Kształcenie ustawiczne (...) apeluje do spożytkowania wiedzy pochodzącej z pozaszkolnych instytucji oświaty równoległej, znajduje zastosowanie w metodach kształcenia i wychowania, angażujących różnorodne środki i źródła informacji (str. 13).

Tak sformułowana zasada zobligowała autorów programu poszczególnych przedmiotów do rozpracowania jej w postaci celów i umiejętności programowych. Niestety, autorzy różnych programów podszli w bardzo niejednolity sposób do skonkretyzowania działań nauczycieli realizujących te cele.

Przechodząc do analizy jakościowej mechanizmów czytelniczych w programach nauczania, warto postawić z góry następujące pytania:

— jakie cele stawiają czytelnictwu programy szkolne, jakie w związku z tym przewidują umiejętności i wiadomości uczniów?

— jakie zalecają formy i środki realizacji tych celów?

Analizując cele i wykazy umiejętności, jakie mają posiadać uczniowie w zakresie posługiwania się książką i innymi źródłami: drukowanymi, można z wszystkich programów razem uzyskać następujący ich zestaw:

● doraźne cele dydaktyczne, głównie o charakterze informacyjnym. Książka lub inny dokument służą w tym ujęciu wyłącznie jako źródło informacji, wręcz jako środek dydaktyczny (jak film, przezrocze, model);

● również cele doraźne, ale o charakterze motywacyjno-wychowawczym. Książka służyć ma jako zachęta, motywacja, „wabik” dla rozwinięcia zainteresowań uczniów danym przedmiotem nauczania, do pogłębiania i poszerzania treści programowych, służy nauczycielowi do ukazywania metody pracy naukowej, poprawności argumentowania i rozumowania itd. Nauczyciel ma załatwić poprzez książkę dyrektywę indywidualizacji nauczania oraz pobudzania talentów naukowych;

● perspektywiczne cele wychowawcze, a więc książka jako przeżycie artystyczne

i moralne, indentyfikowanie się z bohaterami, kształtowanie postaw na całe życie itp.;

● perspektywiczne cele dydaktyczne — tak pracować z książką i innymi źródłami wiedzy, aby pozostały umiejętności i nawyki bezbłędnie funkcjonujące w życiu zawodowym czy prywatnym absolwenta, czyli rzetelna podstawa samokształcenia i samowychowania.

Nietrudno zauważyć, że cele te, gdyby w takim zestawieniu występowały w każdym przedmiocie nauczania, tworzyłyby bardzo zwarty i prawidłowy system, którego efektem byłoby zarówno czytelnictwo bieżące, nazwijmy je instrumentalnym, jak również czytelnictwo dla przyszłości, czyli główne narzędzie samokształcenia.

Niestety obraz ten zmacony zostaje z chwilą, gdy zaczniemy przyglądać się celom czytelnictwa w poszczególnych przedmiotach nauczania. Wychodzi wtedy fragmentaryczność podejścia do sprawy w poszczególnych programach, która bardzo osłabia końcowy efekt kształtowania absolwenta-czytelnika. Jeśli bowiem stawia się na opanowanie warsztatu samokształcenia, ale równocześnie nie przewiduje się poligonu ćwiczebnego, czyli systematycznych zastosowań zdobytych wiadomości, to działalność taka z góry skazana jest na niepowodzenie. I odwrotnie — jeśli zaleca się stosować książkę w bieżącej pracy jako środek dydaktyczny, ale nie zaleca się pogłębiania pracy z książką, z jej przedmiotową specyfiką, z aparatem informacji o literaturze danej dyscypliny naukowej itp., to podejście ucznia do książki będzie czysto mechaniczne i powierzchniowe, nie wywoła określonych zainteresowań i nawyków.

Oczywiste jest, że najpełniejszy system celów czytelnictwa i podstaw samokształcenia formułuje program języka polskiego — niejako z natury harmonijnie współpracują w nim cele doraźne, dydaktyczno-wychowawcze, motywacyjne oraz perspektywiczne. Specjalny dział programowy języka polskiego w szkole 8-klasowej — Czytelnictwo i podstawy samokształcenia — konsekwentnie gruntuje umiejętności zdobywane przez uczniów. Ponieważ książka jest głównym twórczym i przedmiotem obróbki w nauczaniu języka polskiego, sprawa wydaje się tu bezdyskusyjna.

W programach 8-latkii oprócz języka polskiego jeszcze tylko autorzy programu fizyki podeszli w sposób pełny do sprawy czytelnictwa, dla którego przewidują wszystkie wyżej nakreślone funkcje, dając szeroki komentarz pt. „Lektura popularnonaukowa” w uwagach o realizacji przedmiotu. Sugerują lekturę biografii wielkich fizyków (perspektywiczny cel wychowawczy), a także programują bardzo precyzyjnie formy pracy z książką,

zobowiązując nauczyciela do egzekwowania jednego sprawozdania uczniowskiego rocznie z lektury książki popularnonaukowej. Tak wieloaspektowego i konsekwentnego podejścia do sprawy czytelnictwa nie spotyka się (poza językiem polskim) w innych programach (dopiero w programie historii 10-letniej szkoły średniej).

Inne przedmioty 8-latkii nie prezentują tak zwartego systemu jak fizyka. Historia widzi doraźną wartość informacyjną tekstów źródłowych oraz dydaktyczno-wychowawczy walor powieści historycznej i książki popularnonaukowej. Nie precyzuje jednak innych zadań typu samokształceniowego. Podobnie wychowanie obywatelskie i wychowanie techniczne. Geografia akcentuje wartość książki jako aktualizacji podręcznika, wśród celów stawia umiejętność korzystania przez uczniów z mapy, roczników statystycznych i książek popularnonaukowych. Nawet w literaturze podróżniczej każe upatrywać tylko uzupełnienie obserwacji i podręcznika; o ogromnych walorach wychowawczych i ideowo-moralnych tej literatury autorzy nie wspominają.

Trochę szerzej widzi czytelnictwo program biologii, który funkcję informacyjną i motywacyjno-wychowawczą odnosi zwłaszcza do członków kółka biologicznego, a w książce widzi okazję do nabywania umiejętności samodzielnego zgłębiania wiedzy. Matematyka stawia książkę popularnonaukową jedynie w kontekście kółka matematycznego jako zachętę w rozwijaniu zainteresowań uczniowskich. Chemia traktuje książkę czysto informacyjnie jako pogłębienie i poszerzenie treści programowych.

Jest to więc obraz bardzo niejednorodny, nie mający cech systemu, lecz będący, jak sądzę, wyłączenie odbiciem poglądów na to zagadnienie autorów poszczególnych programów przedmiotowych. Główne sformułowanie, jakie pojawia się o celach czytelnictwa w programach 8-latkii, to pogłębianie i poszerzanie wiadomości, ewentualnie aktualizacja informacji podręcznikowej. W tym kontekście jedynie program języka polskiego i fizyki można uznać za pełną koncepcję pracy z drukowanymi źródłami informacji.

A jak do zagadnienia podeszli autorzy programu 10-latkii?

Ogólnie respektowana zasada kształcenia ustawicznego wywarła zdecydowany wpływ na ich stosunek do spraw związanych z drukowanymi źródłami informacji. Nastąpił niewątpliwie postęp w podejściu do działu programu języka polskiego. „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia”, który w nowym programie uzyskał nazwę „Podstawy samokształcenia”. Postęp polegał na rozszerzeniu treści programowych oraz na przyspieszeniu średnio o

1—2 lat podstawowych wiadomości z umiejętności ucznia. I tak np. hasło biblioteczka klasowa przeniesiono z kl. III do I, zasady korzystania z księgozbioru — z kl. V do II, posługiwanie się encyklopedią — z kl. VI do V, słownik wyrazów obcych — z kl. VII do IV itp. Program wprowadził też nowe hasła, np. słownik wyrazów bliskoznacznych (kl. V), pojęcie wydawnictw informacyjnych (kl. V), kartoteka zagadnieniowa (kl. VI), informacja naukowa — dokumenty pierwotne i wtórne (kl. VII), etapy poszukiwania informacji (kl. VIII), kartoteka informacyjna ucznia (kl. VIII), warsztat informacyjno-bibliograficzny (kl. VIII). Dodatkowo w kl. IX i X — cechy informacji, specjalistyczne dokumenty źródłowe, system informacji w Polsce, orientacja w strukturze sieci INTE. Tak więc postęp programowy 10-latkii w zakresie przygotowywania gruntu pod samokształcenie jest znaczny, można by go nazwać z punktu widzenia zakresu spraw — programem kompleksowym, a z punktu widzenia przydatności — programem bardzo praktycznym.

Jak pozostałe przedmioty nauczania w 10-latce określają cele dla czytelnictwa i podstaw samokształcenia?

Historia już w celach głównych przedmiotu stawia kształtowanie odpowiednich nawyków i umiejętności w zakresie pracy z książką popularnonaukową i wydawnictwami encyklopedycznymi. Autorzy konsekwentnie rozkładają elementy tego kształcenia na poszczególne lata nauki, tworząc przejrzysty program od „omówienia tematu przez ucznia na podstawie fragmentu lektury” (kl. IV—V) do „odróżniania podstawowych gatunków piśmiennictwa historycznego, konfrontacji ujęć faktów historycznych w pamiętnikach, beletrystyce, publicystyce historycznej i opracowaniach popularnonaukowych” (kl. X). Program ściśle nawiązuje do haseł programowych języka polskiego w dziale „Podstawy samokształcenia”, nasycając je tylko specyfiką wydawnictw historycznych. Jest to program bardzo konsekwentny i mądry, niestety jak program fizyki w szkole 8-klasowej, tak i on w szkole 10-letniej wyczerpuje listę ujęć kompleksowych.

Tak np. program matematyki w ogóle nie precyzuje żadnych zadań dla książki i czytelnictwa. Program geografii w ogólnych celach przedmiotu nie ujmuje wiedzy ani umiejętności związanych z piśmiennictwem, dopiero w umiejętnościach uczniów kl. VI przewiduje korzystanie ze źródeł informacji z zakresu geografii ekonomicznej, w kl. VII — korzystanie z literatury popularnonaukowej oraz podręczniczej; w kl. VIII cel rozmywa się w ogólnikowości: samodzielne korzystanie z innych źródeł informacji — podręcznik, słownik, literatura, czasopisma, w kl. IX

w ogóle nie ma nawiązania do spraw czytelniczych. Nie jest podejście to ani systemowe, ani pełne. A przecież rzadko który przedmiot dysponuje zestawem tak wszechstronnej, kształcącej i ideowo-wychowawczej literatury jak geografia.

Podobne podejście prezentują autorzy programu biologii, którzy dopiero w kl. VII przewidują umiejętność korzystania z atlasu anatomicznego oraz encyklopedii zdrowia, wyczerpując tym sprawę czytelnictwa w celach i treściach przedmiotu, natomiast trochę więcej miejsca poświęcają książce i czasopismu w metodyce nauczania biologii, precyzując związane z nimi doraźne cele informacyjne oraz ich rolę w budzeniu zainteresowań biologią.

Również fizyka z astronomią mimo iż w głównych celach przedmiotu zamieszcza wyrobienie umiejętności korzystania z tekstów popularnonaukowych, tablic matematyczno-fizycznych, katalogów, encyklopedii, to jednak nie ukazuje kolejnych zadań etapowych, a dopiero w metodyce przedmiotu bardzo ogólnikowo przypomina rolę i wartość lektury. Jest to regres w stosunku do programu szkoły 8-klasowej — zupełny brak celów wychowawczych czytelnictwa, brak wykorzystania bardzo poczytnej i inspirującej młodzież literatury science-fiction itd.

Wybitnie doraźnie i instrumentalnie podeszli do sprawy autorzy programu chemii, proponując tylko umiejętność korzystania z tablic, poradników i kalendarzy chemicznych, encyklopedii i opracowań popularnonaukowych i traktując je jako zasób informacji uzupełniających podręcznik.

Na tym tle stosunkowo szeroko i wielofunkcyjnie czytelnictwo traktują takie przedmioty jak propedeutika nauki o społeczeństwie, praca i technika oraz przyśposobienie obronne. Np. praca i technika formułuje cel: twórczo korzystać z popularnej literatury technicznej; przyśposobienie obronne upatruje głęboki walor wychowawczy w literaturze wojennej, zwłaszcza dotyczącej II wojny światowej.

Wreszcie, co jest nowością, program kultury fizycznej, mimo iż jego realizacja nie polega głównie na wysiłku intelektualnym, apeluje pod adresem oświaty różnoległej, a więc przede wszystkim pod adresem autorów i wydawnictw:

Problematyka z zakresu kultury fizycznej powinna znaleźć szerokie odzwierciedlenie w literaturze, prasie, radio, filmie i telewizji. Takie tematy jak np.: pojęcie i tradycja walki sportowej, piękno sportu w sztuce i literaturze, kultura i etyka kibica i zawodnika, sylwetki sportowców patriotów, rekreacyjne i sportowe formy aktywności ruchowej powinny znaleźć się w programach młodzieżowych telewizji, a także na łamach prasy młodzieżowej.

Jest to na pewno postulat godny uwagi, świadczący o szerokim spojrzeniu na wychowanie młodego człowieka.

Jak więc wykazano wyżej, cele, jakie stawiają autorzy programów czytelnictwu, mimo iż w 10-letniej szkole średniej są akcentowane znacznie silniej, wynikają bowiem z zasady kształcenia ustawicznego, są niestety niejednolite, niekiedy fragmentaryczne, nie tworzą zwartych systemów. Do miana takich systemów poza językiem polskim pretenduje w programie 8-latki program fizyki, a w programie 10-latki program historii. Do ujęcia kompleksowego zbliża się także program propedeutyki nauki o społeczeństwie, program pracy i techniki oraz przysposobienia obronnego.

Warte analizy jest także pytanie o sugerowane przez programy metody realizacji celów i założonych umiejętności, przy czym chodzi zarówno o aspekt organizacyjno-metodyczny, jak i materialny.

Zarówno jeden jak i drugi program umieszcza bibliotekę szkolną i czytelnię w kontekście pracowni przedmiotowych — program 8-latki formułuje to tradycyjnie i zdawkowo, program 10-latki następująco:

Biblioteki szkolne stanowią będą centralny ośrodek informacji. Wzbogacając bieżący proces kształcenia i wychowania oraz w znacznym stopniu stanowią o przyszłych kontaktach uczniów ze słowem pisaniem, a także o ich przygotowaniu do kształcenia ustawicznego.

Programy zakładają także możliwość i konieczność korzystania przez szkołę z bibliotek powszechnych, technicznych, a program 10-latki również z instytucji informacji naukowo-technicznej. Program ten, co jest nowością, mocno akcentuje posiadanie przez ucznia biblioteki domowej:

Rodzina ucznia powinna się troszczyć o zapatrywanie go w słowniki, książki pomocnicze i potrzebne lektury szkolne składające się na warsztat pracy domowej, mniej lub bardziej rozbudowany, ale istotny dla postępów w nauce (program języka polskiego).

Programy niektórych przedmiotów akcentują również warsztatową stronę zagadnienia, np. w szkole 8-klasowej program geografii zalicza literaturę popularnonaukową do podstawowych pomocy naukowych, a program wychowania technicznego nakłada na nauczyciela „troskę o to, aby dział techniczny w bibliotece szkolnej był systematycznie uzupełniany nowościami wydawniczymi”. Sprawy wyposażenia materialnego jeszcze precyzyjniej określono w programach szkoły 10-letniej, np. już w klasie I przewidziane jest urządzenie biblioteczki klasowej; program propedeutyki nauki o społeczeństwie nakazuje urządzenie biblioteczki

przedmiotowej zawierającej słowniki, encyklopedie, roczniki statystyczne, albumy, przewodniki, literaturę popularnonaukową, teksty źródłowe, materiały partyjne itd.

Program geografii w zestawie środków dydaktycznych wymienia roczniki statystyczne, czasopisma geograficzne dla młodzieży oraz literaturę popularnonaukową. Program biologii domaga się podręcznej biblioteczki przedmiotowej, nawet z pozycjami wieloegzemplarzowymi, wskazuje również tytuły postulowanych czasopism.

Program fizyki apeluje do wydawnictw o wyposażenie szkoły w literaturę popularnonaukową. Podobnie czynią autorzy programu chemii oczekując od wydawnictw aktualizacji treści podręcznikowych.

Autorzy programu „praca i technika” uważają za konieczne wyposażenie pracowni w bibliotekę techniczną dla uczniów i nauczycieli, zawierającą książki popularnonaukowe, czasopisma i słowniki techniczne, kalendarze, normy techniczne i in. Także program przysposobienia obronnego domaga się biblioteczki podręcznej i określa strukturę jej zawartości, sugerując rodzaje piśmiennictwa dla uczniów i nauczyciela.

Sprawa organizacji i metod pracy z książką i innymi źródłami drukowanymi potraktowana jest w programach niejednorodnie. Wspomnieć tu należy, że metodyka działu „Podstawy samokształcenia” w szkole 8-klasowej zakłada ćwiczenia na tekstach w klasie i w domu, ćwiczenia w bibliotece, wycieczkę do biblioteki publicznej. Zakłada się także wykorzystanie filmu do nauki o książce oraz wycieczkę do drukarni. Analogiczne wskazówki w programie 10-latki są znacznie uboższe i sprowadzają się do stwierdzenia, iż: „właściwa realizacja tych zadań odgrywa ważną rolę w przygotowaniu ucznia do kształcenia ustawicznego”.

W programach pozostałych przedmiotów nauczania wskazówki metodyczne ujęto w sposób bardzo zróżnicowany. W szkole 8-letniej autorzy programu języka polskiego zakładają kierowanie lekturą ucznia z uwzględnieniem jego indywidualnych upodobań. Jako formę organizacyjną działań zalecają kółko czytelnicze.

Program historii sugeruje zachęcanie do lektury odpowiednich książek, program wychowania obywatelskiego zaleca organizowanie samodzielnej pracy uczniów z tekstami, omawianie lektury na lekcjach, a także oparcie pracy domowej uczniów o lekturę. Program biologii nie sugeruje metod pracy, wspomina jednak o ważnej roli lektury i jej wykorzystaniu w kółku biologicznym. Program geografii wskazuje odczytywanie urywków z literatury podróżniczej oraz wykorzystywanie tekstów regionalnych jako aktualizacji podręcznikowych. Program matematyki przewiduje

wskazywanie literatury popularnonaukowej celem zachęcenia uczniów do pracy w kółku matematycznym. Program chemii widzi książkę w kontekście pracy domowej uczniów. Wreszcie chwalony już wyżej program fizyki zaleca bardzo konkretną metodę kierowania czytelnictwem i kontrolowania go przez nauczyciela (sprawozdania każdego ucznia z lektury).

W programach szkoły 10-letniej w związku z przesunięciem głównego zrębu sformułowań związanych z czytelnictwem do celów programowych, uwagi organizacyjno-metodyczne są niezwykle skromne. Tak np. program historii akcentuje organizowanie samodzielnej pracy z tekstem w klasach starszych, organizowanie ćwiczeń z różnymi gatunkami piśmiennictwa historycznego; program biologii sugeruje dyskusję związaną z czytelnictwem uczniów, program fizyki zaleca indywidualne formy pracy w oparciu o drukowane źródła wiedzy.

Analizując wymienione w programach szkolnych cele, metody i środki materialne wiążące się z czytelnictwem i podstawami samokształcenia, można dojść do następujących ustaleń:

● W treści programowe wbudowane są mechanizmy rozwoju czytelnictwa i podstaw samokształcenia. W programach szkoły 10-letniej bardziej precyzyjnie określono umiejętności i pewne normy, co wynika z przyjęcia generalnej zasady kształcenia ustawicznego.

● Zarówno w jednym jak i w drugim programie rozpracowanie mechanizmów czytelnictwa nie wynika z celów i założeń przyjętych dla całej szkoły, lecz jest efektem indywidualnego podejścia autorów poszczególnych programów przedmiotowych. Nie stworzono więc systemu tych mechanizmów, choć pewną jego namiastkę obserwuje się w programie szkoły 10-letniej. Podejście indywidualne niesie za sobą brak korelacji między przedmiotami, a także między działem „Podstawy samokształcenia” programu języka polskiego a programami innych przedmiotów. W 10-lacie te korelacje zapewnienia w programie historii (bardzo dobrą), propedeutyki nauki o społeczeństwie oraz pracy i techniki.

● Wynikiem indywidualnego podejścia jest także przypadkowe ujęcie metod pracy z lekturą, wskutek czego nie mogą one stanowić podstawy systematycznej pracy z książką w szkole. Do wyjątków należy dyrektywa kierowania czytelnictwem uczniów, która — mądrze obudowana metodycznie — mogłaby odegrać właściwą rolę.

Należałoby się także zastanowić, czy w programach istnieje jakiś mechanizm stymulowania czytelnictwa nauczycieli — czytelnictwa merytorycznego związanego z dyscypliną naukową oraz czytelnictwa

pedagogicznego związanego z wiedzą o uczniu, metodyką i organizacją pracy. Można by tu mówić o mechanizmie pośrednim i bezpośrednim. Pośrednim, gdyż nauczyciel, chcąc realizować założenia, treści i wytyczne programu w sprawie czytelnictwa i korzystania ze źródeł informacji powinien wcześniej sam zapoznać się szczegółowo z określonymi tytułami. Tak więc mechanizmy programowe rozwijania czytelnictwa uczniów byłyby jednocześnie mechanizmami merytorycznego czytelnictwa nauczycieli. Niestety rozumowanie to, choć logicznie słuszne, jest niepraktyczne, nie istnieje bowiem żadna metoda wyegzekwowania od nauczyciela tego, aby czytał literaturę merytoryczną swego przedmiotu. Sprawa ta jest uregulowana wyłącznie w języku polskim, gdzie kanon tytułów jest treścią pracy nauczyciela i nieczytanie zdyskwalifikowałoby go natychmiast.

Mechanizmy czytelnictwa poddane wyżej analizie mają poważny mankament, który podważa ich ewentualną skuteczność: nie ujmują (z wyjątkiem programu fizyki szkoły 8-letniej) ani ilościowo, ani tytułowo tego, co uczeń powinien w danym przedmiocie przeczytać. Niektóre tylko nazywają po imieniu daną encyklopedię czy czasopismo.

Sądzę, że autorzy programów powstrzymywali się od ustalenia kanonów tytułów lektur ze względu na krótką aktualność opracowań popularnonaukowych oraz sytuację rynku wydawniczego, i to zarówno w aspekcie wysokości nakładów jak i ilości ciekawych tytułów.

Czy jednak minimalizm programów nauczania w zakresie czytelnictwa nie jest jedną z głównych przyczyn słabości rynku i podaży omawianej literatury? Czy brak konkretnych wymogów nie powoduje zaniku motywacji naukowców do popularyzowania nauki? Czy wymagania programowe nie mogłyby stać się początkiem systemu wydawniczego na rzecz książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży?

Jestem przekonany, że z powodzeniem można by określić w liczbach i tytułach normy czytelnictwa w programach różnych przedmiotów (pod warunkiem całościowego spojrzenia na sprawę — żeby nie „dobić” ucznia lekturą nadmiernie rozbudowaną). W każdej dziedzinie nauczania istnieje kanon literatury popularnej o nieprzemijających walorach dydaktyczno-wychowawczych.

Jeśli sytuacja nie ulegnie zmianie, realność wdrożenia w życie mechanizmu czytelnictwa będzie zawsze wątpliwa. Nie zdadzą się też na nic stwierdzenia, w których widzieć można bezpośredni mechanizm stymulowania czytelnictwa nauczycieli, zawarte np. w programie fizyki czy chemii:

Nauczyciel fizyki powinien dobrze znać poszczególne pozycje lektury popularnonaukowej z zakresu fizyki i informować stale młodzież o nowych publikacjach z tej dziedziny.

Ponieważ lektura ta powinna być dostosowana do poziomu umysłowego uczniów, przeto poszczególne jej pozycje mogą być zalecane po uprzednim, gruntownym poznaniu ich przez nauczyciela.

Te truizmy nie zastąpią kanonu tytułowego lub przynajmniej problemowe- go literatury popularnonaukowej.

Na ulepszenia nigdy nie jest za późno, postuluję więc opracowanie w Instytucie Programów Szkolnych ogólnoprogramowej koncepcji ujmującej książkę i drukowane źródła informacji w realizacji programów poszczególnych przedmiotów, z wyraźnym zaprogramowaniem ilościowym i jakości-

wym (tytułowym) czytelnictwa w poszczególnych przedmiotach, ze skorelowaniem go z działem „Podstawy samokształcenia” języka polskiego oraz z opracowaniem wyczerpującej propozycji metodycznej dla każdego przedmiotu.

Koncepcję mógłby przygotować zespół składający się z metodyków każdego przedmiotu, bibliotekarzy, znawców produkcji wydawniczej w zakresie literatury popularnonaukowej, oraz z badaczy czytelnictwa. Jej wynikiem powinien być specjalny rozdział w założeniach programowo-organizacyjnych szkoły, poświęcony czytelnictwu i podstawom samokształcenia, oraz odpowiednie dyrektywy w tekście każdego programu przedmiotowego. Mechanizm rozwoju czytelnictwa uczniów i nauczycieli nabrałby wtedy pełnej sprawności.

TADEUSZ GARBIEŃ
KATOWICE

Kartoteka selekcyjna

na kartach obrzeźnie perforowanych

dla książek w warunkach współczesnej biblioteki

Niewątpliwym usprawnieniem organizacyjnym w udostępnianiu zbiorów jest kartoteka selekcyjna na kartach obrzeźnie perforowanych. Wśród jej zalet wymienić można szerokie możliwości zastosowania, łatwość dokonywania sztyrowanych zapisów na perforacji marginesu i odczytywania żądanych informacji, stosunkowo niewielkie koszty związane z jej urządzeniem oraz nadzwyczajną elastyczność. Kartoteka selekcyjna gwarantuje obsługę użytkownika nieprzygotowanego.

Podstawowym nośnikiem informacji w bibliotece jest opis bibliograficzny — zespół informacji niezbędnych do identyfikacji opisywanego dokumentu, przejętych z tytułatury. Według tego opisu może być wyszukany każdy dokument (książka), bez względu na to, czy został wydany oddzielnie, czy też jest częścią jakiegoś wydawnictwa.

Opis bibliograficzny książki zgodnie z postanowieniami normy PN-73/N-01152 obejmuje: nazwę autora, tytuł i dodatki do tytułu, nazwy współpracowników, oznaczenie wydania, nr tomu, miejsce wy-

dania, nazwę instytucji wydawniczej, rok wydania, liczbę tomów, liczbę stronic, informacje o materiałach ilustracyjnych, format, informacje o bibliografii załącznikowej i streszczeniach w innych językach, nazwę instytucji sprawczej i serii, adnotację, ISBN, wysokość nakładu, rodzaj oprawy, cenę, wyliczenie poszczególnych tomów wydawnictwa wielotomowego.

Przykład:

Porebina Gabriela: *Rosyjska powieść radziecka lat 1932—1941* Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1970, 2 cz. 36 + 34 s. 19, cm bibliogr. Polska Akademia Nauk, Oddział w Krakowie. Nauka dla Wszystkich nr 119-120. 2000 egz. kart. 6 zł.

Wszystkie elementy opisu bibliograficznego występują przy charakterystyce dokumentu sporadycznie. Częściej posługujemy się opisem zawierającym elementy podstawowe (autor, tytuł, dodatki do tytułu, nazwy współpracowników, oznaczenie wydania, miejsce i rok wydania.

Projekt kartoteki selekcyjnej w bibliotece szkolnej

Użytkownicy bibliotek szkolnych są dla zatrudnionego tam nielicznego personelu czytelnikami kłopotliwymi z powodu nie określonych jeszcze całkowicie zainteresowań, małej wiedzy i niestety wciąż niskiej kultury obcowania z książką. Wyszukiwanie książki w takiej placówce powinno mieć charakter wieloaspektowy umożliwiający odnalezienie potrzebnej informacji w stosunkowo krótkim czasie.

Kartoteka selekcyjna pozwala na częściowo zmechanizowane wyszukiwanie informacji.

Przyjęto, że na karcie zakodowane będą następujące dane: nazwisko autora, tytuł, miejsce wydania, rok wydania, nr inwentarza, objętość, format, nakład, bibliografia, tematyka według „Przewodnika Bibliograficznego”, tematyka według UKD. Zapis tekstowy zostanie wykonany ręcznie lub pismem maszynowym.

Informacje przeznaczone do kodowania

Kodowanie polega na odpowiednim wycięciu kartonu w dziurkowanych brzegach karty. Celem uniknięcia pomyłek tak przy kodowaniu, jak i wyszukiwaniu informacji stosować się będzie w projekcie dwa kody — kod alfabetyczny trójkątny na 6 parach otworów i kod 7-4-2-1.

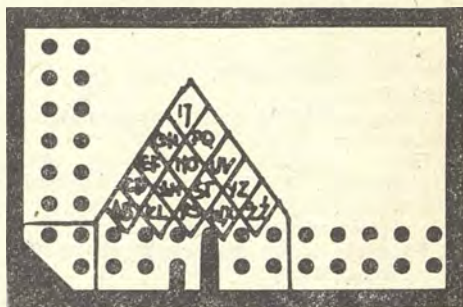
Kod trójkątny na 6 parach otworów sporządza się następująco: nad wybranym odcinkiem dziurkowania rysuje się ramiona trójkąta, łączące brzegi pola kodowego; wewnątrz trójkąta, równoległe do jego boków, prowadzi się linie spomiędzy otworów podstawy i otrzymuje w ten sposób siatkę. W poszczególne romby siatki wpisuje się po 2 litery alfabetu. Każdemu rombowi odpowiadają 2 pary otworów w perforacji, leżące na przedłużeniu górnych nierównoległych boków. W otworach tych koduje się żądaną literę i według nich prowadzi poszukiwanie tej litery.

Kodem 7-4-2-1 można zakodować 10 pojęć lub cyfr od 0 do 9 na polu kodowym składającym się z 4 par otworów. Cyfry 1, 2, 4, 7 oznacza się nacięciami głębokimi, a pozostałe kombinacjami nacięć płytkich: $3 = 1p + 2p$; $5 = 1p + 4p$; $6 = 2p + 4p$; $8 = 1p + 7p$; $9 = 2p + 7p$; $0 = 4p + 7p$. Do zapisania przy pomocy tego kodu dowolnej liczby potrzebna jest ilość odcinków kodu równa ilości cyfr, z której składa się dana liczba.

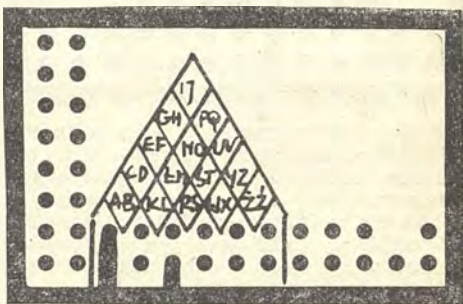
A oto sposób kodowania zilustrowany na podstawie książki Jerzego Stobińskiego *Ciekawa chemia*. Opis bibliograficzny tej pozycji oprócz podanych wyżej elementów obejmuje dodatkowo kolor okładki.

Kodowanie pierwszej litery nazwiska autora (tj. S) przy pomocy kodu alfabetycznego trójkątnego na 6 parach otworów pokazano na poniższym rysunku. Na-

leży pamiętać, że kodując litery znajdujące się z lewej strony rombów wykonuje się w lewej parze otworów nacięcie głębokie, a w prawej nacięcie płytkie i vice versa. Oto przykład dla litery S:



Sposób zapisu kodowego dla tytułu jest taki sam jak dla nazwiska autora.



Tematykę charakteryzowanej książki najlepiej zapisać w języku liczb, uciekając się do pomocy Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiątnej, która dzieli całość wiedzy na 10 działów głównych, oznaczonych znakami cyfrowymi: 0 — Zagadnienia ogólne; 1 — Systemy filozoficzne. Etyka. Logika. Psychologia; 2 — Teologia. Religia; 3 — Nauki ekonomiczno-społeczne; 4 — Dział wolny; 5 — Nauki matematyczno-przyrodnicze; 6 — Technika; 7 — Sztuka. Sport. Architektura; 8 — Język. Lingwistyka. Literatura; 9 — Geografia. Biografia. Historia.

W naszej kartotece zakłada się opisywanie treści książek przy pomocy symboli trzeciego stopnia. Chemia ma symbol 543. Tematykę *Ciekawej chemii* kodujemy przy użyciu kodu 7-4-2-1 w sposób przedstawiony na rysunku:

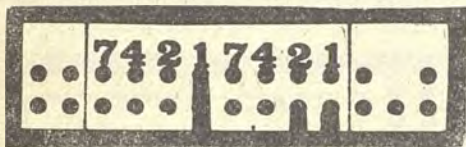


Drugim sposobem zapisania treści *Ciekawej chemii* jest układ działowy stosowany w „Przewodniku Bibliograficznym”, składający się z 26 działów, które wraz

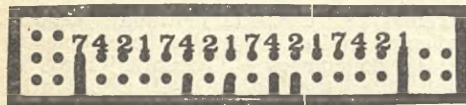
z podziałami liczą 32 grupy. Działy te to m.in.:

1. Marksizm. Leninizm.
2. Polska Ludowa (zagadnienia polityki wewnętrznej, zagadnienia gospodarcze).
11. Państwo i prawo.
12. Wojsko.
13. Nauki matematyczno-przyrodnicze.
24. Religia. Religioznawstwo. Ateizm.
25. Księgoznawstwo. Dokumentacja. Przemysł wydawniczy.
26. Dzieła treści ogólnej. Encyklopedie. Informatory.

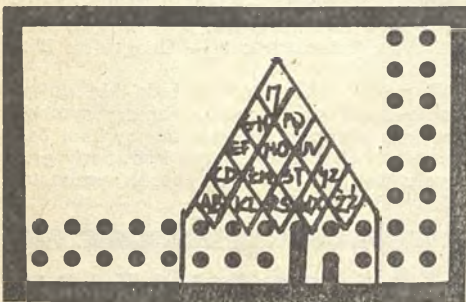
Ciekawa chemia powinna znaleźć się w dziale 13. Oto zapis kodowy tego działu:



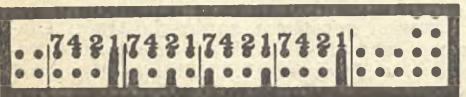
Kodowanie numeru inwentarza należy rozpiszać na elementy składowe. Jeśli np. książka Stobińskiego została wpisana pod numerem 7561, to znaczy, że liczba ta składa się z czterech znaków: 7 (tysięcy), 5 (setek), 6 (dziesiątek) i 1 (jednostki). Trzeba zatem kodu 7-4-2-1 użyć do zapisu czterokrotnie.



Miejsce wydania zapisano przy pomocy kodu alfabetycznego trójkątnego, wycinając głęboko W z lewej strony, a płytko X z prawej (książka została wydana w Warszawie).

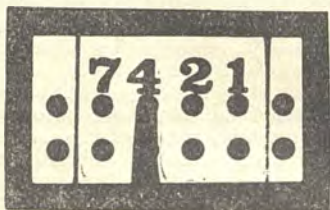


Kod 7-4-2-1 umożliwia też zapisanie roku wydania *Ciekawej chemii* (1981):



W ten sam sposób kodujemy objętość (liczbę stron) oraz nakład.

Objętość książek przechowywanych w bibliotece oznaczono następująco: — do 3 stron — 0, do 49 stron — 1, do 100 stron — 2, do 200 stron — 3 do 300 stron — 4, do 400 stron — 5, do 500 stron — 6, do 600 stron — 7, wydawnictwo wielotomowe — 8, klocek — 9. *Ciekawa chemia* liczy 223 strony, zatem w polu kodowym karty wycinamy głęboko cyfrę 4.



Format to termin używany do określania wielkości książki. W Polsce używane są następujące formaty:

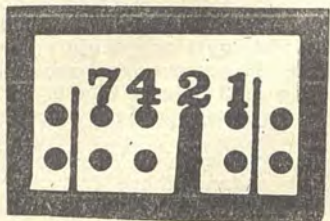
znormalizowane:

- folio 2^o (powyżej 35 cm) — 0
- quarto 4^o (25—35 cm) — 1
- octavo 8^o (20—25 cm) — 2
- sedecimo 16^o (do 20 cm) — 3

specjalne:

- format atlasowy — 4
- format stojący — 5
- format angielski — 6

Ciekawa chemia to 8^o. W marginesie karty perforowanej wycinamy głęboko cyfrę 2.

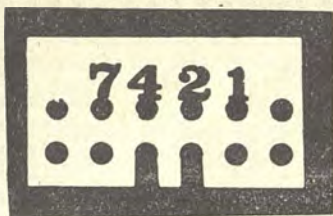


Bibliografię załącznikową oznacza się w opisie bibliograficznym skrótem: bibliogr. Zgodnie z normą zaleca się podawanie liczby pozycji bibliograficznych lub stron zajętych przez bibliografię. W bibliotekach szkolnych przydatne jest podawanie liczby pozycji.

Hasła kodowe formułuje się tu podobnie jak hasła do określania objętości (kod 7-4-2-1). Ze względu jednak na brak bibliografii w *Ciekawej chemii* kodowanie nie będzie miało miejsca.

Kod 7-4-2-1 daje możliwość określania nakładu księgozbioru biblioteki szkolnej według kryterium wielkości. Książki o nakładzie do 500 egz. oznaczać można na polu kodowym przez 0, do 1000 egz. — 1, do 2 tys. egz. — 2, do 5 tys. — 3, do 10 tys. — 4, do 15 tys. — 5, do 20 tys. — 6, do 30 tys. — 7, do 50 tys. — 8, do 100 tys. egz. i więcej — 9.

Pracę Stobińskiego wydano w nakładzie 20 tys. egzemplarzy, co kodujemy przez wycięcie w marginesie cyfry 6.



Zakodowanie koloru okładki przy użyciu kodu 7-4-2-1 ułatwia znalezienie właściwej książki w przypadku nieprecyzyjnego określenia jej cech formalnych i treściowych przez użytkownika biblioteki.

Kolorom przypisano następujące cyfry: biały — 0, żółty — 1, pomarańczowy — 2, czerwony — 3, brązowy — 4, fioletowy — 5, niebieski — 6, granatowy — 7, czarny — 8, zielony — 9. Książka Stobińskiego ma okładkę w kolorze białym — zatem 0.



Makieta karty po naniesieniu na nią zapisu kodowego dla *Ciekawej chemii* przedstawiać się będzie jak na rysunku. Makieta jest jakby „Kartą matką” dla innych kart perforowanych w zakresie sposobu kodowania.

Na marginesie makiety karty perforowanej pozostawiono „rezerwę kodową”. Daje ona szansę rozszerzenia kryteriów wyszukiwania książek zgromadzonych w bibliotece o nowe, nie ujęte w artykule aspekty. Tymczasem dzięki opracowanej przez nas „karcie katalogowej książek” biblioteka jest w stanie — na podstawie informacji w rodzaju: „nazwisko autora zaczynało się chyba na S.”, „tytułu dokładnie nie pamiętam, ale była to książka z chemii w białej okładce”, „nie była ani gruba ani cienka, lecz przypominała kalendarz TEWO”, „została wydana w zeszłym roku” — odszukać pożądaną książkę i usatysfakcjonować tym czytelnika.

Pracochłonność wypełnienia i zakodowania karty obrzeźniętej perforowanej jest większa od pracochłonności sporządzenia tradycyjnej karty katalogowej. Mankament ten wyrównują walory i pojemność informacyjna karty perforowanej. Uciążliwości prac fizycznych związanych z wyszukiwaniem właściwej karty perforowanej w kartotece liczącej kilkanaście tysięcy kart łagodzą urządzenia służące do selekcji tychże kart, zwane selektorami. Selektory składają się z pojemnika na karty, zaopatrzonego w perforację tak jak i kar-

7 4 2 1		7 4 2 1		4 2 1 2 2 2 1 7 4 2		Rezerwa	
Tematyka wg "PB"		Nr inwentarzowy		Rezerwa		Rezerwa	
Tematyka wg UKD.		MAKIETA KARTY				Autor	
		+ zapis kodowy dla "Ciekawej chemii"				Tytuł	
Format		Miejsce wydania		Biblio grafia		Kolor okładki	
Objętość		Rok wydania					

OPIS BIBLIOGRAFICZNY

**Propozycja
"zapisu
tekstowego"**

ADNOTACJA

RECENZJE

verte

INNE PUBLIKACJE AUTORA

KSIAZKI O PODOBNEJ TEMATYCE W ZBIORACH BIBLIOTEKI

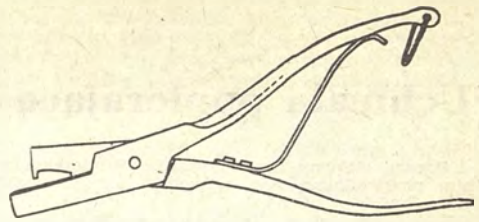
UWAGI BIBLIOTEKI

ty, oraz z kompletu igieł selekcyjnych. Niektóre kraje produkują selektory z wibratorami powodującymi mechaniczne wysuwanie się kart z pojemnika. Do wycinania marginesów w kartach perforowanych używa się wycinaków.

Na wyszukanie informacji za pomocą selektora składają się następujące czynności:

- wyjęcie partii kart ze zbioru, umieszczenie w selektorze i wyrównanie brzegów kart,
- wsunięcie igieł selekcyjnych w odpowiednie otwory jednego brzegu karty,
- ustawienie pojemnika tak, aby karty zwisały nad pulpitem,
- oddzielenie poszukiwanych kart z pojemnika przy pomocy wibratora,
- uporządkowanie oddzielonych kart według ściętych rogów,
- odwrócenie pojemnika do pozycji wyjściowej,
- wyjęcie igieł selekcyjnych,
- opróżnienie pojemnika z kart przesortowanych,
- uporządkowanie oddzielonych kart według ściętych rogów, umieszczenie w selektorze, wyrównanie brzegów kart.

Wielowiekowe tradycje zawodu bibliotekarskiego tracą na splendorze i blasku wskutek rewolucji przemysłowej. Jego za-



dania ulegają przekształceniu — ze strażnika humanistycznego dziedzictwa przeszłości bibliotekarz staje się rzecznikiem postępu i animatorem życia intelektualnego. Specyficzne cechy osobowościowe bibliotekarza, wszechstronność wykształcenia oraz świadomość obowiązków społecznych stawiają go w hierarchii zawodów społecznie użytecznych bardzo wysoko. Jest to profesja specjalistyczna, a zarazem interdyscyplinarna. W dzisiejszych czasach, gdy o znaczeniu politycznym państwa decyduje nie siła militarna, lecz rozwój oświaty, znajomość programowania, ekonomiki i bibliografii ma znaczenie dość oczywiste. Zawód bibliotekarza jak żaden inny, w przypadku gdy nie ma stworzonych właściwych warunków, nie daje zadowolenia. Pracownik biblioteki, by nie odczuwać ciągłych rozczarowań treścią pracy, brakiem perspektyw, nikłymi możliwościami awansu materialnego, winien odznaczać się inicjatywą, aktywnością — musi być naukowcem w dziedzinie bibliografii. Tylko twórcze niezadowolone da mu satysfakcję z pracy.

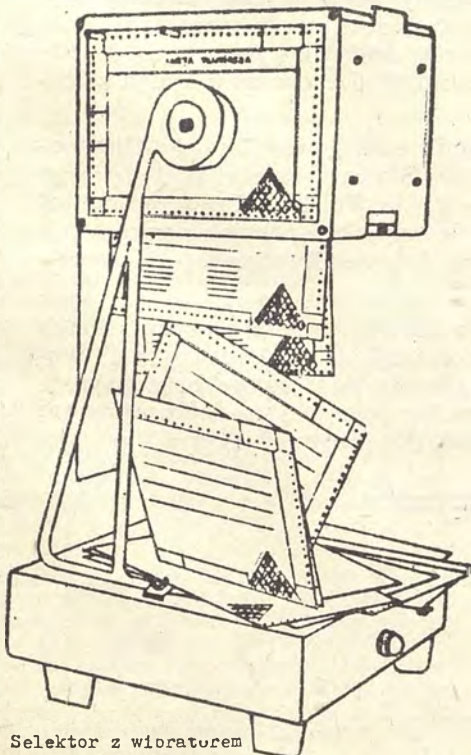
Innowację, jaką scharakteryzowano w tym artykule, można by nazwać innowacją refleksyjną uświadomioną, której zadanie polega na zamierzonym dokonywaniu pewnych przeobrażeń w procesie pracy. Należy się liczyć z powstawaniem przeszkód w jej przyswojeniu, wynikających głównie z feminizacji zawodu bibliotekarskiego. Będzie to nieufność wobec nowego, zwłaszcza u starszych wiekiem pracownic, spowodowana błędnym przeświadczeniem o braku kwalifikacji, hołubienie wszelkich działań rutynowych, postawa recepcyjna wyczekująca. Zawsze jednak istnieje możliwość wdrożenia nowego rozwiązania po dostarczeniu odpowiednich wzorów. Opisane zaś toki prac związanych z przygotowaniem kartoteki selekcyjnej na kartach obrzeźnie perforowanych było celem tego opracowania.

LITERATURA:

Stanisław Z., Wdowczyk B.: *Kartoteki informacyjne*. Warszawa 1974. PN-73/N-01152. Opis bibliograficzny.

Kubasiewicz M.: *Kartoteka selekcyjna na kartach obrzeźnie perforowanych*. Warszawa 1977.

Materiały z VIII Zjazdu Bibliotekarzy Polskich. Poznań 25—27 IX 1980. „Przegląd Biblioteczny” 1981 R. 49 z. 3/4.



Selektor z wibratorem

Uchwała popierająca apel o pokój i życie

Zarząd Główny Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich na posiedzeniu plenarnym z udziałem przewodniczących zarządów okręgów SBP powziął dnia 30 czerwca 1963 r. poniższą uchwałę:

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich reprezentujące wielotysięczną rzeszę bibliotekarzy kraju, mając głęboko w pamięci ogromne straty dokonane wskutek licznych wojen, które przetoczyły się przez ziemie polskie, zwłaszcza w okresie II wojny światowej, kiedy 6 milionów obywateli naszego narodu utraciło życie, a tworzone przez stulecia dobra kultury narodowej uległy całkowitej zagładzie, gorąco popiera apel o pokój i życie, przeciwko wojnie jądrowej, który światowe zgromadzenie pokojowe w Pradze skierowało do wszystkich ludzi świata.

Bibliotekarze apelują do bibliotekarzy całego świata, by solidarnie poparli apel praski i zdecydowanie razem z nami domagali się całkowitego rozbrojenia i wygaszenia wszelkich ognisk wojny w świecie oraz stworzenia warunków wszechstronnego rozwoju kultury każdego narodu, wolnego od zagrożenia życia biologicznego na ziemi.

Bibliotekarze polscy szczególnie gorąco apelują do swych koleżanek i kolegów w Republice Federalnej Niemiec, by odcięli się zdecydowanie od sił rewizjonistycznych i militarystycznych i poparli apel o pokój i życie przeciwko wojnie jądrowej, bowiem my, bibliotekarze, jesteśmy stróżami dóbr kulturalnych ludzkości, jesteśmy także wychowawcami społeczeństwa. Domagamy się jednocześnie, w imię zdrowia moralnego ludzkości, dalszego konsekwentnego ujawniania, ścigania i pociągania do odpowiedzialności zbrodniarzy wojennych, którzy dotychczas uniknęli zasłużonej kary.

Zgromadzeni na plenarnym posiedzeniu członkowie Zarządu Głównego i przewodniczący zarządów okręgów Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich popierają w pełni poczynania rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej mające na celu niedopuszczenie do jakichkolwiek dyskusji na temat zmiany granic w Europie, ustalonych przez Konferencję Mocarstw w Poczdamie w r. 1945.

Plenum wzywa wszystkich członków Stowarzyszenia oraz wszystkich pracowników bibliotek i ośrodków informacji do propagowania i upowszechniania apelu światowego zgromadzenia pokojowego oraz naszego protestu przeciwko niebezpieczeństwu wojny jądrowej — domagajmy się uczynienia wszystkiego, by zapewnić ludziom prawa do życia i pokoju.

Kończący się rok upływa między innymi pod znakiem sporów o kanon lektur szkolnych. Z wielu względów sprawę warto przypomnieć.

Zaczęło się już w lutym

Andrzej Wasilewski w artykule *Bрудna piana nietolerancji* („Tybuna Ludu” 19 II 1983) obok innych zarzutów pod adresem władz wówczas jeszcze tylko zawieszono-go Związku Literatów Polskich pisze:

Jakimś dziwnym trafem z listy lektur szkolnych zniknęła znaczna ilość dzieł lewicowych tradycji naszego piśmiennictwa, zaś na ich miejsce wpisane zostały obficie utwory autorów wchodzących w skład Zarządu Głównego oraz osób będących z nim w bliskiej zażyłości (...) W wyniku tego aktu „odklamania” zdjęto z młodzieży obowiązek lektury *Pamiętki z Celulozy* I. Newerlego, nałożono zaś obowiązek poznania *Mszy za miasto Arras* A. Szczypińskiego oraz dokonano jeszcze kilkunastu zmian w tym stylu.

Temat podchwyting inni dziennikarze. Na początku marca Stanisław Prygoń wygłasza felieton radiowy, w którym mówi:

(...) samoważna kilkuosobowa komisja złożona z członków Związku Literatów Polskich udała się do Ministerstwa Oświaty i tam zażądała zmian.

29 kwietnia prasa codzienna opublikowała informację o spotkaniu ogólnopolskiego zespołu pisarzy partyjnych. Czytamy tam m. in.:

Członkowie zespołu, uznając zmiany w ustawach lektur szkolnych — dokonane w 1981 r. pod presją organów „Solidarności” i przedstawicieli ZG ZLP — za szkodliwe dla nauczania literatury ojczystej, wystąpili do Ministerstwa Oświaty i Wychowania o zrewidowanie dokonanych zmian. Upomniano się o przywrócenie w spisie lektur tak wybitnych dzieł literatury polskiej jak: *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, *Pożegnanie* z Marią Tadeusza Borowskiego, *Na wsi wesele* Marii Dąbrowskiej, *Stare i nowe* Lucjana Rudnickiego, *Pamiętka z Celulozy* Igora Newerlego, *Zycie duze i mate* Wilhelma Macha i in.

Sprawa lektur zaczyna nabierać rozgłosu. W „Tu i Teraz” z 11 maja Kazimierz Koźniewski w felietonie *Lektury* uzupełnia listę pisarzy „wykreślonych” nazwiskami Dziarnowskiej, Hołuja, Boguszewskiej, Gojawicyńskiej, Fornalskiej. 20 maja satyryk Brunon Rajca próbuje w „Życiu Literackim” sprowadzić dyskusję na inną płaszczyznę:

Lektura obowiązkowa to przecież ogromne nakłady, a duże nakłady to też i pieniądze. Kiedy się głosi hasła szczytne i podniosłe, grosz bardziej je uwiarygodni, bo daje lepsze samopoczucie.

Rajca nie byłby sobą, gdyby nie rzucił przy okazji dowcipu, że nawet w RFN *Mein Kampf* Hitlera nie jest jeszcze w szkole lekturą obowiązkową. Bardziej subtelną argumentację (zresztą na łamach „Argumentów”) zastosował Sławomir Kryśka, który ma za złe, że w kanonie lektur przeważają utwory metaforyczne. Niedoczuona i niedojrzała młodzież może — zdaniem autora — odczytać te dzieła „opacznie” lub w sposób uproszczony, co stwarza niebezpieczeństwo, że lektury będą przyjmowane „jako pospolicie polityczne, zawierające protest przeciwko temu, co tutaj i teraz”. Idąc tym tropem należałoby zamknąć szkolną edukację literacką na zbiorze niemetaforycznych wierszy *Brzechwa dzieciom* (z wyjątkiem aluzyjnego *Pali się!*) i dyskutować, czy młodzież wybitnie uzdolnioną można z czasem dopuścić do *Naszej szkapki* Konopnickiej, czy też z powodu możliwości opaczego odczytania tego utworu lepiej się jeszcze wstrzymać.

Rozproszone, operujące argumentami różnego kalibru głosy próbował uporządkować Zdzisław Pietrasik, który w artykule *Spór o kanon* („Polityka” 24/83) prostuje też

Szereg nieścisłości

powtarzanych przez poszczególnych dyskutantów. Podaje więc słowa dyrektora Instytutu Programów Szkolnych, doc. dr. hab. Stanisława Frycie i sekretarza zespołu programowego języka polskiego, mgr. Zbigniewa Książczaka, którzy, zapytani o naciski ze strony ZG ZLP przy opracowywaniu kanonu lektur, odpowiedzieli (wersja autoryzowana): „nigdy nie było żadnych nacisków ze strony ZG ZLP”. Pietrasik przypomina też, że *Pamiętka z Celulozy* została przeniesiona na listę lektur uzupełniających już w roku 1971 (co przez kilkanaście lat nikogo nie irytowało), a *Msza za miasto Arras* Szczypińskiego nie tylko nie weszła do spisu lektur, ale nawet nie była brana pod uwagę. Z tytułów, o których przywrócenie upominano się podczas spotkania zespołu pisarzy partyjnych, w rzeczywistości w ostatnim okresie wypadło tylko *Zycie duze i mate* Macha. Na *wsi wesele* znajduje się bowiem w pozycji *Polska nowela współczesna* — antologia, a *Medaliony* i *Pożegnanie* z Marią są nadal, i to na pierwszym miejscu spisu, jako arcydzieła współczesności. *Stare i nowe* wypadło już w roku 1971, w tym samym czasie z listy lektur zniknęła twórczość Dziarnowskiej, Hołuja, Boguszewskiej, Fornalskiej — twórców, o których nagle przypomniał sobie Kazimierz Koźniewski.

dokonane w spisie lektur w roku 1981 były następujące: z programu kl. IV wypadła jedynie Anna Seghers, zaś Michał Szolochow przeszedł do kl. III, na jego miejsce wpisano Rasputina i Tiendriakowa. W kl. III z lektur obowiązkowych wykreślono *Wiatr od morza* Zeromskiego, *Kordiana i chłama* Kruczkowskiego, twórczość Wasilewskiej i Gojawiczyńskiej, a z lektury przekładowej Rollanda, Conrada i Hauptmanna, *Matka* Gorkiego została przesunięta do lektur nadobowiązkowych. Wśród nowych propozycji dla kl. III jest proza Iwaszkiewicza, Kuncewiczowej, Schulza, Babla, Dostojewskiego, Haszka, Joyce'a, Remarque'a, Zoli oraz poezja Eliota, Jesienina, Pasternaka, Cwietajewej, Mandelsztama, Miłosza, Lechonia, Słonimskiego, Wierzyńskiego. Nowością jest też wprowadzenie publicystyki Bienkowskiego, Hutnikiewicza, Sandauera. W kl. IV (gdzie nie ma podziału na lektury obowiązkowe i uzupełniające) nowe nazwiska to: Bocheński, Brandys, Buczkowski, Dygat, Filipowicz, Konwicky, Kuncewiczowa, Kuśniewicz, Lem, Miłosz, Nowakowski, Parnicki, Adolf Rudnicki, Strykowski, Zieliński. Wprowadzono do kanonu literaturę latynoamerykańską (Borges, Cortazar, Marquez), dramaturgię Mrożka, poezję Barańczaka, Białoszewskiego, Brylla, Grochowiaka, Herberta, Lipskiej, Miłosza, Nowaka, Poświatowskiej, Rymkiewicza, Szymborskiej, Twardowskiego, Ważyka.

Nikt z polemistów — pisze Pietrasik — nie dostrzegł w instrukcji (...) wstępu, którego konkluzja brzmi następująco: „*Przedstawione zmiany programowe powinny być traktowane jako ogólne wytyczne. Nauczyciel ma prawo w obrębie programu dokonywania samodzielnej pracy konstrukcyjnej, wykorzystując, jeśli zajdzie potrzeba, teksty spoza listy lektur.*”

Autor przypomniał też, że wciąż trwają prace (w 66-osobowym zespole) nad nowym programem nauczania języka polskiego. Nowy program zacznie wchodzić w życie sukcesywnie od roku 1986/87.

Tak więc — konkluduje Pietrasik — jest sporo czasu na prace nad programem, na planowane konsultacje (również ze środowiskiem piarszy) oraz na druk książek.

Nieporozumienia zostały więc wyjaśnione. Okazało się, że większość tytułów, o które upominali się dyskutanci, wcale nie została wyłączona z programu lub została wyłączona przed kilkunastu laty. Zresztą jest możliwość wprowadzenia na ostateczną listę tej czy innej pozycji. Gdyby chodziło tylko o niuanse, dyskusja mogłaby się w zasadzie zakończyć. Spór o kanon lektur nie jest jednak sporem o szczegóły, lecz

Dłatego „*Polityka*” (25/83) wydrukowała — jako głos w dyskusji — przemówienie Artura Sandauera, wygłoszone podczas obrad zespołu d.s. edukacji kulturalnej przy Narodowej Radzie Kultury. Sandauer zgłasza zarzuty nie tyle do utworów wyłączonych z programu, co do pozycji włączonych.

Instrukcja z 1981 r. — pisze — preferuje wyraźnie opozycję (użyjmy nareszcie tego słowa!). Tak np. zaleca ona aż po trzy utwory J. J. Szczepańskiego, Konwického, Brandysa, po dwa — Strykowskiego, Nowakowskiego i in.; zaleca również utwory poetyckie Barańczaka czy Krynickiego, których uczeń musiałby szukać w wydawnictwach bezdebitowych.

W dalszej części Sandauer proponuje, by z wprowadzaniem literatury współczesnej do szkoły czekać aż do chwili, „gdy ta się ukłasyficy (co znaczy „uszkolnić”); gdy krytyka wyzwoli się spod nacisku aktualiołów; gdy pokolenie literatów, mających interes w forsowaniu tej czy innej wartości, straci wpływy i zestarze się”. Jako granicę „ukłasyficy” Sandauer przyjmuje rok 1948, z zastrzeżeniem, że „można by krakowskim targiem zgodzić się i na datę mniej odległą, przedłużyć ew. program tak, by objął socrealizm i odwilż”. Dzieła późniejsze powinny zostać — zdaniem Sandauera — przeniesione do kółek samokształceniowych, bo dopiero z czasem pokażą, co są warte.

W swoim tekście Sandauer przytacza argumenty czasem wręcz zaskakujące. Do takich należy arytmetyczne wyliczenie, że program szkolny przeznaczony na jeden rok (kl. I) 30 wieków literatury — od Homera po Oświecenie i również na jeden rok (kl. IV) — tylko 38 lat powojennych, od Andrzejewskiego po Barańczaka i Zagajewskiego. „Zdumiewające proporcje!” — pisze Sandauer i proponuje inny rozkład materiału. Kl. I miała być poświęcona na antyk i średniowiecze do *Pieśni o Rolandzie* i początków piśmiennictwa polskiego; kl. II — na Odrodzenie, Barok, Oświecenie; kl. III — na wiek XIX i początek XX („romantyzm i pozytywizm, symbolizm i Młoda Polska”); kl. IV — na literaturę międzywojenną i tuż powojenną do 1948 r., z elementami prądów późniejszych, głównie socrealizmem i reakcjami przeciw niemu.

Zarysowana tu — z konieczności skrótowno — koncepcja wywołała

Żywe reakcje

Stanisław Burkot w artykule *Recepta naiwnego* („*Polityka*” 28/83) pisze:

Ubóstwo i nędza naszych dyskusji o programach nauczania, o funkcji wychowawczej szkoły polega na przewadze myślenia magicznego nad myśleniem racjonalnym. Różnego typu reformatorów i współczesnych, i wczorajszych

urzekła funkcja „wielkiego maga”: wystarczy wykonać gest, wyrzec zaklęcie, aby zmieniła się rzeczywistość; wystarczy zmienić spis lektur, aby przekształciła się kultura i zmieniła młódzież. (...) To bardzo prymitywne myślenie.

Nieco dalej, nawiązując do postulatów wyłączenia z kanonu lektur „pisarzy opozycyjnych”, Burkot pisze:

Nie walczę tu o Barańczaka, chodzi mi jednak o jakość argumentów, w ogóle o żałosne zakłamanie wielu naszych ostatnich sporów i polemik, w których chodzi najczęściej o osobę, a nie o *problem*, wówczas wszystkie chwytły są dozwolone, nawet ewidentne fałsze (...). Za takimi postawami kryje się nie tyle zła wola, co dyletanctwo, owo magiczne „zaklanie rzeczywistości”. Działamy w niebezpiecznej formule, niebezpiecznej dla oświaty i kultury. *Sprowadza się ona do pytań: co wyrzucić, co okroić, czego zakazać, zamiast jak przewyciężyć, jak przyswoić itp.* Bo na przyswojeniu polega mądrość. Rozpoczyna się następny krąg chocholego tańca w nowym rytmie.

W tym samym 28 numerze „Polityki”, w artykule *Arturowi Sandauerowi wyjaśniam*, zabrał głos inny polemista, Stanisław Bortnowski:

Sandauer chce literaturę współczesną w programie kończyć na roku 1948 (ewentualnie 1958). Moim zdaniem byłoby to samobójstwo programowe (...) Literatura współczesna od 1949 r. za wsze była obecna w programie albo jako lektura obowiązkowa, albo uzupełniająca, albo też w ramach haseł z tzw. współczesnego życia literackiego. Zainteresowanie chwilą bieżącą — chociażby pod wpływem środków masowego przekazu — jest dziś wśród młodzieży tak mocne, że trzeba mówić o innym sposobie myślenia, Sandauerowi obcym, ale obiektywnie sprawdzalnym (...). Nauczyciele języka polskiego powinni zapoznać uczniów ze współczesnymi konwencjami literackimi, w przeciwnym wypadku wypuścimy ze szkoły absolwentów, którzy pozostaną bezradni wobec wierszy Symborskiej, Herberta, Białoszewskiego, wobec dramatów Różewicza czy Mrożka, wobec prozy Andrzejewskiego (tej po *Popiele i diamentie*) lub Konwickiego czy Nowaka. Wychowujemy czytelnika i odbiorcę kultury nie na dziś, lecz na jutro, zatem szczelna izolacja od współczesnej literatury, teatru, filmu, muzyki, plastyki jest tak samo groźna jak pogarda wobec odległej przeszłości.

Z braku miejsca przytoczyłem tu tylko wypowiedzi najważniejsze, a to tylko we fragmentach bezpośrednio polemizujących z zasadniczą tezą Artura Sandauera — z tezą „uklasyczenia” kanonu lektur szkolnych. Głósów w dyskusji było więcej, ale dotyczyły one najczęściej szczegółów.

Burza wokół lektur nie byłaby warta uwagi, gdyby chodziło w niej o jeden czy dwa tytuły, o jednego czy dwóch autorów, a nawet gdyby cała wrzawa była tylko fragmentem toczącej się równolegle kampanii o przyszłość Związku Literatów Polskich*. W awanturach o lektury chodzi o coś więcej: o koncepcje polityki kulturalnej państwa. Bo nikt przecież nie zaprzeczy, że szkolny program języka polskiego jest istotnym wykładnikiem, swego rodzaju sprawdzianem polityki kulturalnej, tej realizowanej a nie deklarowanej. Lektury w dużej mierze wpływają na kształt ruchu wydawniczego, na nawyki czytelnicze i zainteresowania. Lektury odciągają piętno na życie literackim (a szerzej — kulturalnym) w ogóle. To z kolei implikuje poziom przyszłej twórczości artystycznej, poziom kulturalny całego społeczeństwa. Zależności można mnożyć. Słowa Stanisława Burkota o konieczności przewycięzania i przyswajania, a nie zakazywania i wyrzucania mają głęboki sens. Zrozumiałe, że polityka kulturalna musi być zgodna z założeniami szeroko pojmowanej polityki państwa, co jest związane z preferowaniem określonych wartości ideowych. Działania te nie mogą być jednak oderwane od zamiłowań, aspiracji i dążeń społeczeństwa. Uleganie wąskim, doraźnym celom, czatowanie na spektakularne korzyści, rozgrywanie personalnych animozji itp. — przynosi efekty (zresztą pozorne) tylko na krótką metę i — jak już nieraz historia wykazała — mści się po latach.

Kto pozostaje w domu, bo boi się deszczu, ten przestanie żyć, gdyż w obawie przed deszczem umrze z głodu.

(J.W.)

* Niektóre wypowiedzi w sporze o lektury były w gruncie rzeczy częścią dyskusji o przyszłości ZLP. Por. np. A. Wasilewski: *Przykre ale prawdziwe*. „Polityka” 1983 nr 26 lub L. Prorok: *To nie tak*. „Polityka” 1983 nr 28.

JESZCZE O LEKCJACH BIBLIOTECZNYCH

Projekt Programu przysposobienia czytelniczego i informacyjnego w bibliotece szkolnej oraz artykuły dotyczące lekcji bibliotecznych drukowane w numerach „Poradnika Bibliotekarza” (Abramowicz A. — *Lekcje biblioteczne w liceum ogólnokształcącym*, nr 2/80; Czarniecki J.: *Lekcje biblioteczne w przepisach i życiu szkoły*, nr 11—12/78; Giewartowska D.: *Nikt nie zastąpi bibliotekarza*, nr 5/81; Gocek M.: *Lekcje biblioteczne w zreformowanej szkole średniej*, nr 6/79; Gugulska C.: *Cykl lekcji bibliotecznych w klasie humanistycznej liceum ogólnokształcącego*, nr 2/80; Łukowska Z.: *W obronie praw i obowiązków nauczyciela-bibliotekarza*, nr 10/80) skłaniają do refleksji i do podzielenia się własnymi doświadczeniami w tej dziedzinie.

Pracuję w bibliotece szkolnej obsługującej młodzież licealną, uczniów szkoły podstawowej oraz słuchaczy liceum dla pracujących. W sumie 673 osoby (w tym nauczyciele). Wszyscy uczniowie są czytelnikami.

Gdy mówi się o lekcjach bibliotecznych, ważną sprawą są warunki lokalowe biblioteki. Od ostatniego roku szkolnego (1982/83) nasz lokal zmniejszył się o jedną izbę, gdyż sytuacja wymagała wygospodarowania jednego pomieszczenia na klasę. Tym sposobem zlikwidowano czytelnię zajmującą samodzielną izbę. Ale to wcale nie znaczy, że czytelnia przestała istnieć. Pozostały nam dwie sale: duża (42 m²) i mała (18 m²). Duża została podzielona regałami na połowę i w jednej połowie urządzono czytelnię. Jest ciasno, ale przy odrobinie dobrej woli da się tu prowadzić lekcje, ale tylko lekcje z przysposobienia czytelniczego, nie z innych przedmiotów.

Lekcje biblioteczne odbywają się u nas dla wszystkich klas (z wyjątkiem szkoły dla pracujących, choć i tutaj planujemy je w przyszłości).

Godną uwagi wydaje mi się sprawa organizacyjnego rozwiązania tych lekcji. Różne były głosy na temat organizowania ich w ramach zastępstw. Pan Czarniecki (nr 11—12/78 „Poradnika Bibliotekarza”) aprobuje rozwiązanie zastępstw lekcyjami bibliotecznymi, pani Łukowska (nr 10/80) krytykuje. Wydaje się, że racja leży pośrodku. Można organizować lekcje biblioteczne w ramach zastępstw, ale pod pewnymi warunkami. U nas w szkole sprawę rozwiązano następująco: lekcje bibliotecz-

ne prowadzimy w ramach zastępstw, co jest na pewno pomocne dla szkoły przy dużej absencji nauczycieli, ale warunkiem koniecznym jest, aby nie były to zastępstwa żywiołowe. I u nas takie nie są. To my ustalamy z zastępcą dyrektora, którą klasę i kiedy chcemy wziąć na lekcje biblioteczne. Decyduje się o tym dzień, a czasem nawet dwa dni wcześniej. Klasa również jest powiadomiona o tym dzień wcześniej. Nie ma więc mowy o żywiołowym wysyłaniu klas na lekcje do biblioteki bez wcześniejszego ustalenia. Taki tryb postępowania jest zgodny z przepisami, nie dezorganizuje pracy nauczyciela-bibliotekarza. Klasa jest nastawiona na lekcję biblioteczną i wiem, że w naszej szkole klasy lubią na te lekcje przychodzić.

Opowiadam się za prowadzeniem zajęć z przysposobienia czytelniczego w szkole przez nauczyciela-bibliotekarza. To on właśnie ma odpowiednie przygotowanie do prowadzenia tego typu zajęć — jest fachowcem z podwójnymi kwalifikacjami: pedagogicznymi i bibliotekarskimi. Dla polonisty czytelnictwo i podstawy samokształcenia to tylko jedno z wielu haseł programowych, któremu nie zawsze, czy nawet nie często, nadaje rangę równą innym, obejmującym naukę o języku lub literaturze. A przecież nie sposób pominąć tak ważnego działu programu nauczania. Gdy życie współczesne wymaga ustawicznego kształcenia się, musimy przygotować uczniów do korzystania z informacji przy rozwiązywaniu różnych problemów, do czytelnictwa książek i prasy oraz do twórczego uczestnictwa w życiu kulturalnym.

Oczywiście konieczna jest współpraca nauczyciela-bibliotekarza z innymi nauczycielami, szczególnie z polonistą, w zakresie przysposobienia czytelniczego. Bibliotekarz nie powinien oceniać uczniów na lekcjach bibliotecznych — ocena psułaby chyba dobre wzajemne stosunki. Tutaj właśnie bardzo wskazana jest współpraca z polonistą, który może na swoich lekcjach sprawdzić wiadomości uczniów z przysposobienia czytelniczego. Osobiście robię to w ten sposób, że proszę koleżanki polonistki, aby odpytywały uczniów po lekcji bibliotecznej; podaję nawet na piśmie dokładne dyspozycje. W jednym przypadku sytuację mam szczególną — sama odpytuję w klasie, w której uczy języka polskiego.

Wyegzekwowanie wiadomości z przysposobienia czytelniczego na lekcjach języka polskiego podnosi rangę lekcji bibliotecznych i wzmacnia motywację uczniów — wiedząc, że będą odpytywani, poważnie traktują wiadomości przekazywane przez bibliotekarza. W niektórych klasach uczniowie sporządzają notatki z lekcji bibliotecznych w zeszytach do języka polskiego. Oczywiście z wiedzą polonisty. Wydaje się, iż jest to niezłe rozwiązanie,

i w przyszłości zastosujemy je we wszystkich klasach.

Projekt programu przysposobienia czytelniczego i informacyjnego przewiduje przeprowadzenie średnio dwóch lekcji rocznie w każdej klasie liceum i dwóch—czterech lekcji rocznie w każdej klasie szkoły podstawowej. Stwierdzam, że w naszej szkole w ubiegłym roku szkolnym przeprowadziłyśmy z koleżanką (nasza biblioteka ma dwuetatową obsadę) średnio po dwie—trzy lekcje biblioteczne w każdej klasie szkoły podstawowej i tak samo w liceum. Tematyka lekcji opiera się na programie języka polskiego (dział: *Czytelnictwo i podstawy samokształcenia*), na wytycznych w zakresie przygotowania uczniów do korzystania z informacji oraz na broszurze *Lekcje biblioteczne, Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, opracowanej przez Zespół Wizytatorów Metodyków Bibliotek Szkolnych w Warszawie, wydanej przez IKNiBO. Bardzo pomocna jest również książka dr Jadwigi Andrzejewskiej — *Lekcje biblioteczne w szkole podstawowej*.

Prowadzimy też lekcje dla najmłod-

szych czytelników — dla klas pierwszych szkoły podstawowej (klasy zerowej w szkole nie ma). Od półroczu dzieci te są już czytelnikami i praca z nimi daje dużo satysfakcji. Pamiętamy, że bardzo ważne jest pierwsze zetknięcie się dziecka z biblioteką. Na lekcję z tymi klasami staramy się zgromadzić możliwie dużo nowych, ładnie wydanych książek dla najmłodszych (co teraz nie jest łatwe). Każde dziecko — nowy czytelnik — wychodzi z lekcji z nową, bardzo starannie obłożoną w folię książeczką. Nie jest to bez znaczenia — o taką nową, czystą książkę dba się bardziej, stara się jej nie zniszczyć.

W sytuacji naszej szkoły program przysposobienia czytelniczego i informacyjnego, mający wejść w życie z rokiem szkolnym 1983/84, nie będzie dla biblioteki zaskoczeniem i jego realizacja nie sprawi kłopotów. Jedyne warunki lokalowe musiałyby się poprawić. Ponieważ dyrekcji szkoły zależy na bardzo dobrej pracy biblioteki, mamy nadzieję, że gdy tylko będzie to możliwe, odzyskamy znowu salę na czytelnię.

WALENTYNA REZENWEBER
NOWY DWÓR GDAŃSKI — LICEUM OGÓLNO-
KSZTAŁCĄCE

INFORMACJA

O ZAWARTOŚCI CZASOPISM

W BIBLIOTECE SZKOLNEJ

Księgozbiór, którym się opiekuję, liczy w tej chwili 24 000 pozycji, a liczba czytelników w ciągu ostatnich lat waha się w granicach 450—500 (uczniowie liceum ogólnokształcącego i medycznego, słuchacze studium zawodowego, nauczyciele). Ilość wypożyczonych książek na 1 ucznia szkół dziennych wynosi 30 pozycji rocznie. Lokal biblioteki to jedno pomieszczenie o powierzchni 80 m² z wydzieloną częścią na czytelnię o 25 miejscach. W szkole nie ma świetlicy, biblioteka więc częściowo ją zastępuje. Stąd też moja praca z uczniami (nie zawsze czytelnikami) idzie w różnych kierunkach. Informacje te podaję dla zobrazowania moich zajęć codziennych związanych z opracowaniem księgozbioru, wypożyczaniem, informacją biblioteczną, konserwacją i innymi pracami bieżącymi.

Przez pierwsze lata swej pracy skrętnie gromadziłam roczniki czasopism, a równocześnie pogłębiało się we mnie przekonanie o ich znikomym lub prawie żadnym wykorzystaniu. Od roku 1975 roz-

poczęłam opracowywanie czasopism i tworzenie katalogu ich zawartości; do chwili obecnej opracowałam 14 tytułów — 170 roczników.

Opracowanie to z konieczności ogranicza się do informacji dla czytelnika najistotniejszych. Na kartach katalogowych (wykorzystuję również odwrotną stronę KKN) wynotowuję autora i tytuł artykułu oraz tytuł, numer i rocznik czasopisma. Karty dzielę na działy zgodnie z nazwami przedmiotów w szkole. Od tego momentu do pracy włączają się nauczyciele, którzy określają poddziały i pomagają zaklasyfikować do nich poszczególne opisy. Współpracą ta ma wiele dobrych stron. Jako humanistka często nie radzę sobie ze specjalistycznymi artykułami z zakresu np. chemii czy astronomii. Poza tym nauczyciel przedmiotu, włączony do tej pracy, poznaje na bieżąco publikacje prasowe ze swej dziedziny wiedzy i może je polecać uczniom jako dostępne w szkolnym „zapleczu naukowym”. Szczególnie jest to istotne w środowisku wsi lub małego miasteczka, gdzie ilość bibliotek jest ograniczona a korzystanie z bibliotek naukowych praktycznie wykluczone. Nauczyciel przedmiotu nie jest taką współpracą nadmiernie obciążony, bo rozdziela do działów tylko te kartki, z którymi mam trudności, i nie robi tego częściej niż 4—5 razy w ciągu roku szkolnego.

Aby wypowiedź moja nie była zbyt teoretyczna, podaję przykład opracowania w katalogu zawartości czasopism działu biologii. Wspólnie z nauczycielką przedmiotu wyodrębniłyśmy następujące poddziały:

Bezkręgowce.
Anatomia zwierząt.
Biochemia.
Biologia praktyczna.
Botanika.
Cytologia.
Ekologia.
Embriologia.
Ewolucjonizm.
Fizjologia.
Genetyka.
Ochrona przyrody.
Paleontologia.
Systematyka.
Wirusologia.

Taki układ poddziałów nie jest zamknięty. Może być zmieniany i rozbudowywany zależnie od potrzeb bieżących. Zmiany wynikają najczęściej z rozbudowania ilościowego i prowadzą do rozbicia hasła na wyższe zagadnienia. Karty do wymienionych poddziałów biologii zostały opracowane przede wszystkim na podstawie czasopism „Problemy”, „Wszelk-swiat”, „Biologia w Szkole”.

Do chwili obecnej opracowałam 120 haseł z 10 dziedzin wiedzy. W katalogu znajdują się także hasła różne (typu: Dzień Kobiet, 1 Maja, Hymn, godło i barwy Polski itp.), które zawierają informacje o artykułach, książkach związanych z danym tematem.

Drugą część katalogu zawartości czasopism stanowi katalog zagadnień dydaktyczno-metodycznych przeznaczony dla nauczycieli. Podaję sposób jego opracowania na przykładzie historii. Źródłem podstawowym są „Wiadomości Historyczne”, dwumiesięcznik zawierający zarówno artykuły teoretyczne, jak i materiały przydatne, praktyczne. Zestawiono je pod następującymi hasłami:

Metodyka historii — sprawy różne.
Metodyka kl. 1 liceum.
Metodyka kl. 3 liceum.
Metodyka kl. 4 liceum.

Pracownia. Pomoce dydaktyczne.
Izba Pamięci.
Matura. Kółko zainteresowań. Uczniowie zdolni.

Opracowana tak metodyka pozwala nauczycielowi w każdej chwili wykorzystać interesujący go artykuł. Nie ulega wątpliwości, że jest to nieoceniona pomoc szczególnie dla młodych nauczycieli.

W ten sam sposób opracowałam metodykę języka polskiego, fizyki, matematyki, chemii, biologii, geografii, propedeutyki, astronomii. W najbliższym czasie rozpocznę kompletowanie opisów artykułów z metodyki przysposobienia obronnego.

Naturalne jest, że sporządzone katalogi nie są sprawą zamkniętą — systematycznie je uzupełniam (przeciętnie raz na dwa miesiące). Zamieszczone w czasopismach metodycznych artykuły naukowe (nie dotyczące metodyki) włączam oczywiście do zasadniczego katalogu zawartości czasopisma, bo mogą je wykorzystywać również uczniowie.

Serdecznie zachęcam bibliotekarzy szkolnych do opracowania przynajmniej wybranych czasopism lub wybranych zagadnień czy tematów. Przez ostatnie dwa lata przeprowadzałam kontrolę wykorzystania czasopism. W ciągu roku uczniowie sięgali do roczników czasopism 150 razy, co pozwala mi wyciągnąć wniosek, że praca moja nie poszła na marne, że była celowa.

Zdaję sobie sprawę, że podobne przedsięwzięcie jest możliwe w określonych warunkach. Bibliotekarz musi dysponować pełną informacją katalogową w zakresie księgozbioru, kierować się przemyślanym rozkładem wszelkich zajęć. Dopiero wtedy możliwe jest wygospodarowanie czasu na pracę z czasopismem, nawet w ramach jednego etatu (jak w moim przypadku). Zapewniam, że praca, którą podjęłam i kontynuuję, daje określone efekty, a więc jest opłacalna.

MARIANNA ŁYKOWSKA
PŁOCK — WBP

SKĄD CZERPAĆ WIADOMOŚCI O KRAJU I ŚWIECIE

Konspekt lekcji bibliotecznej

Cel lekcji:

— nauczanie dzieci korzystania z encyklopedii i słowników,
— wyrobienie nawyku sięgania do encyklopedii celem zdobycia wiadomości o życiu sławnych ludzi, dziejach miast, państw itp.,

— wprowadzenie nowej terminologii związanej z pojęciami: ojczyzna, godło, barwy ojczyste, hymn narodowy.

Uwagi metodyczne

Lekcja przeznaczona jest dla dzieci kl. II—III, które znają podstawowe pojęcia o bibliotece i książce.

Do przeprowadzenia lekcji potrzebne są następujące pomoce:

- Encyklopedia dla dzieci: *Polska moja ojczyzna*,
- Leksykon dla dzieci i młodzieży. Wyrazy trudne, ważne i ciekawe,
- Mała Encyklopedia Powszechna,
- Mały słownik języka polskiego,
- Słownik wyrazów obcych.

UWAGA: należy zgromadzić taką liczbę egzemplarzy, by jedna pozycja przypadała na 2—3 osoby.

Czas trwania lekcji — ok. 1,5 godz. (z krótką przerwą).

Przebieg lekcji

Punktem wyjścia do przeprowadzenia lekcji może być rozmowa na temat naszego kraju. Zaczynamy od pytań prostych, które nie sprawiają dzieciom żadnego kłopotu, i przechodzimy stopniowo do trudniejszych, np.:

— Jak nazywa się kraj, w którym mieszkamy?

— Czym jest Polska dla ludzi w niej mieszkających?

— Co to jest ojczyzna?

Na ostatnie pytanie trudno będzie dzieciom odpowiedzieć. Informujemy je więc o roli encyklopedii i słowników, w których możemy znaleźć wyjaśnienie trudnych wyrazów, wiadomości o różnych państwach, miastach, życiu sławnych ludzi itp.

Zapoznajemy dzieci z zasadami szeregowania haseł w tych informatorach (kolejność alfabetyczna, tłusty druk). Dla przypomnienia dobrze byłoby, aby dzieci powtórzyły alfabet; w ten sposób utrwalały sobie kolejność występujących liter.

Rozdajemy na każdy stolik encyklopedię *Polska — moja ojczyzna* oraz *Leksykon dla dzieci i młodzieży* i polecamy dzieciom odnalezienie słowa ojczyzna.

Wyjaśniamy jeszcze raz zasadę posługiwania się encyklopediami i słownikami. Pomagamy w znalezieniu hasła. Gdy już wszyscy je odszukają, jedno z dzieci odczytuje początkowe zdania wyjaśniające znaczenie tego słowa.

W dalszym toku lekcji kontynuujemy rozmowę o kraju rodzinnym i omawiamy symbole państwa: godło i barwy ojczyste, hymn narodowy. Dzieci potrafią określić barwy, opisać godło kraju, nie znają natomiast znaczenia tych słów. Polecamy im sformułowanie go przy pomocy encyklopedii.

Przy hasle „godło” znajduje się odsyłacz „zobacz też”, zatem wyjaśniamy rolę odsyłaczy (informujemy o różnych znakach odsyłaczy — gwiazdki, „zobacz też”).

Pomagamy przy poszukiwaniu haseł, w razie potrzeby zwracamy uwagę na ko-

lejność liter w poszczególnych wyrazach, przypominamy, że hasła wyróżnione są z reguły tłustym drukiem.

Wyjaśniamy rolę żywej paginy.

Polecamy odszukać kolejne hasło: „hymn narodowy”.

Możemy tu wprowadzić element współzawodnictwa, która grupa (stolik) na podstawie hasła wyjaśnionego w encyklopedii lub słowniku potrafi pierwsza odpowiedzieć na następujące pytania:

- co to jest hymn narodowy?
- jaki jest tytuł polskiego hymnu?
- kto jest jego autorem?
- kiedy powstał?

Pytania te jednocześnie pomagają dzieciom z obszernego wyjaśnienia wybrać to, co najważniejsze.

Dla ukazania różnorodności słów zamieszczonych w encyklopediach i słownikach podajemy różne hasła, dla każdej grupy inne, np. Bytom, Kuba, Francja, Mikołaj Kopernik, Maria Konopnicka itp. Wyjaśniamy, że w przypadku haseł osobowych bierzemy pod uwagę najpierw nazwisko, potem imię. Podajemy kilka nazwisk i imion znanych dzieciom osob z pytaniem: pod jaką literą będziemy szukali w encyklopedii informacji o tych osobach. Dzieci szukają haseł, które zostały podane wcześniej, i nie znajdują ich w tych informatorach, z których dotychczas korzystały. Rozdajemy im więc odpowiednio dla danego hasła *Małą Encyklopedię Powszechną*, *Mały słownik języka polskiego*, *Słownik wyrazów obcych*.

W poleceniu tym nie chodzi o to, aby dzieci przyswoiły sobie informacje dotyczące danych haseł, ale o uświadomienie im różnorodności haseł oraz o wskazanie, że jedna encyklopedia nie musi zawierać wszystkich informacji.

Lekcję kończymy pytaniami:

Co czynimy, gdy usłyszymy nie znane nam słowa, gdy nie wiemy, co dany wyraz oznacza, lub gdy chcemy dowiedzieć się np. o życiu pisarza, malarza, o historii danego państwa lub miasta?

Dla utrwalenia powtarzamy wyjaśnione poprzednio znaczenie słów: ojczyzna, godło, hymn narodowy.

Uwagi końcowe

— Zasadą jest, by każde dziecko brało aktywny udział w szukaniu hasła w encyklopedii lub słowniku.

— Przy następnych spotkaniach nie należy wyjaśniać dzieciom trudnego słowa, tylko pytaniem: „Skąd możemy się o tym dowiedzieć”, skierować ich uwagę na księgozbiór podręczny, podać im odpowiedni wolumen, by same mogły odszukać potrzebne słowo.

WIT STWOSZ

w 450 rocznicę śmierci

(wybór literatury)

Wit Stwosz, genialny artysta, był człowiekiem wszechstronnym, przede wszystkim snyczerem i rzeźbiarzem w drewnie i kamieniu, malarzem, grafikiem i miedziorytnikiem. Uprawiał także odlewnictwo, znał pozłotnictwo i budownictwo. O tym, że dziedziną jego zainteresowań było budownictwo, świadczy powołanie go przez Radę Miejską w Krakowie w roku 1483 na stałego doradcę do tych spraw i zwolnienie od wszelkich podatków „jak długo tutaj żyje i pozostaje naszym współobywatelem”. Dwa kraje — Polska i Niemcy i dwa miasta — Kraków i Norymberga chcą widzieć w swoich ziemiach ojczyznę wybitnego artysty. W obu miastach żył, pracował i pozostawił najlepsze swoje rzeźby.

Znakomite dzieła artysty znajdują się na terenie Polski nie tylko w Krakowie, ale i w innych miastach — w Gnieźnie, Włocławku, Książnicach Wielkich k/Kozyc. Do Krakowa Wit Stwosz przybył w roku 1477 i mieszkał tu 19 lat, do 1496. W roku 1481 kupił dom w narożniku ul. Grodzkiej, dziś nr 39/41.

Ołtarz Mariacki należy do największych zabytków gotyckich w Europie. Praca nad nim trwała od roku 1477 do 1489. Dzieło powstało na zamówienie i ze składek społeczeństwa krakowskiego, koszt wykonania wyniósł pokaźną kwotę 2808 florenów (1755 grzywien). Szerokość tryptyku wynosi 11 m., wysokość 13 m. Sama szafa ma 5,34 m szerokości i 7,25 m wysokości. Największe figury osiągają 2,80 m wysokości, a jest ich około dwustu. Główna scena przedstawia „Zaśnięcie Matki Boskiej”. Uroczyste odsłonięcie ołtarza odbyło się w roku 1489.

Ołtarz przetrwał całe wieki, nie zniszczyły go ani pożary, ani wojny. Pieczołowicie odnawiano go i konserwowano. W roku 1939 przewieziony został wsielanymi galarami do Sandomierza, ale nie schroniono go — odnaleźli go hitlerowcy i wywieźli do Berlina, a później do Norymbergii. „Po kapitulacji Niemiec rewindykowany staraniem Ministerstwa Kultury i Sztuki, pod kierunkiem dra Karola Estraichera, został przywieziony 30 kwietnia 1946 roku do Krakowa i umieszczony z kolei w specjalnie przygotowanych do tego celu salach na Wawelu, gdzie poddano go gruntownym pracom konserwacyjnym pod kierunkiem prof. Mariana Słoneckiego”.

Na zlecenie dworu królewskiego, duchowieństwa i mieszczan wykonał jeszcze Wit Stwosz wiele wspaniałych rzeźb, głównie w kamieniu i marmurze. Do stwierdzonych jego dzieł należą: krucyfik kamienny w ołtarzu nawy bocznej kościoła Mariackiego, nagrobek króla Kazimierza Jagiellończyka wykonany w czerwonym marmurze w katedrze na Wawelu, tumba biskupa Piotra z Bnina w katedrze we Włocławku, płyta nagrobna prymasa Zbigniewa Oleśnickiego w katedrze w Gnieźnie i Filipa Buonacorsi, zwanego Kallimachem, w kościele Dominikanów w Krakowie.

W roku 1496 Wit Stwosz wyjechał do Norymbergi, gdzie przez długie jeszcze lata stworzył szereg rzeźb, m. in. całość bogatego wystroju rzeźbionego ołtarza do kościoła św. Salwadora, wykonaną — jak pisał do Rady m. Norymbergi — „jedną ręką własną”. W mieście tym przeżył tragedię — proces o sfałszowanie weksła, który pociągnął za sobą utratę majątku, wtrącenie do więzienia i napiętnowanie artysty.

Zmarł w roku 1533. Jego zwłoki spoczęły na starym cmentarzu św. Jana w Norymberdze.

Do najobszerniejszych, wyczerpujących i wnikliwych opracowań całości kształtu życia i działalności artystycznej Wita Stwosza należą prace:

DETTLOF Szczepny: Wit Stwosz. T. 1—2. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1961, 2 t./322 s. il. portr. bibliogr., 21 s., 241 tabl., w tym portr.).

Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk o Sztuce. Instytut Sztuki.

W wielkiej dwutomowej monografii autor, jeden z najwybitniejszych znawców Wita Stwosza przedstawia cały dorobek naukowy, głównie polski i niemiecki, poświęcony artyście. Jest to pierwsze tak obszerne i głębokie opracowanie życia i dzieł mistrza zachowanych w Polsce i w Niemczech. Autor rozpatruje właściwe brzmienie nazwiska artysty, konsekwentnie w swoich publikacjach stosuje pisownię „Stwosz”, podaje jego życiorys krakowski i norymberski, wszystkie jego dzieła aż do ostatniego okresu pobytu w Norymberdze. Podkreśla uniwersalizm artystyczny Wita Stwosza i jego pozycję w ówczesnej kulturze artystycznej. Autor nie omawia „dzieł przypisywanych warsztatowi, czy szkole mistrza Wita, chyba że zachodzi potrzeba wyjaśnienia nimi pewnych ważnych kwestii związanych z istotą twórczości Stwoszowej”. Tom drugi zawiera 241 reprodukcji dzieł zebranych w kolejności odpowiadającej treści tomu pierwszego, tj. ołtarz Mariacki, nagrobki, prace okresu krakowskiego i norymberskiego, w którym czołowe miejsce znajduje ołtarz Bamberski.

KEPIŃSKI Zdzisław: Wit Stwosz. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe „Auriga” 1981, 135 s., (134) k. tabl.: il. (w tym kolor.), bibliogr.

Monografia wybitnego historyka sztuki obejmujące pochodzenie Wita Stwosza, początki samodzielnej twórczości, ołtarz Mariacki i dzieła rzeźbiarskie okresu krakowskiego oraz lata spędzone w Norymberdze. Autor uwzględni również dzieła przypisywane warsztatowi czy szkole mistrza lub pochodzące z epoki Stwoszej. Do dzieł okresu krakowskiego, poza ołtarzem, należą: Chrystus w Ogrójcu, figura św. Anny Samotrzeć oraz pochodzące z epoki Stwosza ogromnych rozmiarów Chrystus rozpięty na krzyżu nad progiem prezbiterium w kościele Mariackim. Autor informuje również, że mały kościółek we wsi Książnice Wielkie k/Koszyc (na północ od Krakowa) mieści okazały poliptyk rzeźbiony i malowany, będący — po Mariackim — największym ołtarzem gotyckim w Małopolsce. Omówiono też grobowiec Kazimierza Jagiellończyka w katedrze na Wawelu, tumbę biskupa Piotra z Bnina we Włocławku, płytę prymasa Zbigniewa Oleśnickiego w katedrze w Gnieźnie, ostatnie dzieło mistrza wykonane w Krakowie, oraz wykonaną już w Norymberdze płytę dla uczczenia pamięci Kalimacha w kościele Dominikanów w Krakowie. Osobne rozdziały poświęcone są malarstwu i rysunkom, które odegrały w twórczości mistrza wielką rolę. Z medyiorytów Wita Stwosza pozostało tylko dziesięć i są to zapewne tylko fragmenty jego działalności na tym polu.

Życie i dzieła Stwosza w Polsce.

BOCHNAK Adam: Wit Stwosz w Polsce. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych 1950, 72 s., 44 tabl.

W kilku rozdziałach autor omawia dzieła artysty znajdujące się w Krakowie i w innych miastach Polski. Ostatni rozdział przedstawia jego współpracowników, uczniów i naśladowców.

DOBROWOLSKI Tadeusz: Życie, twórczość i znaczenie społeczne artystów polskich i w Polsce pracujących w okresie późnego gotyku (1440—1520). Z pogranicza historii, teorii i socjologii. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1965, 164 s.

Polska Akademia Nauk Oddział w Krakowie. Komisja Historii i Teorii Sztuki.

W studium zamieszczono życiorysy około 150 artystów, którzy odegrali pewną — czasem doniosłą — rolę w kształtowaniu sztuki późnogotyckiej. M.in. są to: Stwosz Maciej, złotnik krakowski, brat Wita, s. 135—137; Stwosz Stanisław, snycerz krakowski, pierwszy syn Wita Stwosza, s. 137—140; Stworz Wit, snycerz i malarz krakowski, s. 140—150.

Ołtarzowi Mariackiemu w Krakowie poświęcone są prace:

DOBROWOLSKI Tadeusz: Wit Stwosz, Ołtarz Mariacki. Epoka i środowisko. Kraków: Wydawnictwo Literackie 1980, 183 s. 99 s. il.

Praca o ołtarzu Mariackim, największym tego typu zabytku Europy. Celem zrozumienia tego dzieła sztuki autor przedstawia zarówno jego twórcę, jak epokę i środowisko, w którym działał, ze szczególnym uwzględnieniem roli religii, teologii i filozofii w kształtowaniu ideałów estetycznych i kanonów sztuki. Poznajemy Wita Stwosza jako artystę i człowieka, a Ołtarz Mariacki jako wspaniałe dzieło sztuki i zwierciadło ówczesnego życia.

Stwosz Wit: Ołtarz krakowski. Wyd. 2. — Kom. red.: Szczyński Dettloff i in. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe „Auriga” 1964, 30 s., 164 tabl. w tym wielobarwne.

Monumentalna publikacja albumowa, na którą składa się tekst wprowadzający napisany przez krakowskich wybitnych historyków sztuki: Tadeusza Dobrowolskiego i Józefa E. Dutkiewicza przy współpracy licznych naukowców. Właściwy tekst-komentarz dzieli się na dwie części; w pierwszej autorzy dają ogólną charakterystykę twórczości Stwosza na tle stosunków ustrojowych, politycznych i gospodarczych Polski z końca XV w., w drugiej znajdujemy wyczerpującą analizę ołtarza, scen centralnych („Zaśnięcie”, „Wni-bowzięcie”, „Koronacja”) oraz poszczególnych rzeźb. Analizę ikonograficzną oraz treściową kończy omówienie polichromii. Część druga zawiera wspaniałe wykonane pod względem technicznym i artystycznym ilustracje ołtarza otwartego i zamkniętego oraz poszczególnych jego elementów.

SMOLEŃ Władysław: Ołtarz Mariacki Wita Stwosza w Krakowie na tle polskich źródeł literackich. Lublin 1962, 133 s.

Odb. Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne 1982 T. 5 s. 211—342.

Po przebadaniu polskiej literatury średnio-wiecznej autor doszedł do wniosku, że istnieje powiązanie jej z ołtarzem Mariackim. W szczególności można w nim znaleźć pewne elementy treściowe *Rozmyślań przemyskich*.

Inne prace o Wicie Stwoszu

KEPIŃSKI Zdzisław: Wit Stwosz w starciu ideologii religijnych Odrodzenia. Ołtarz Salwatora. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1969, 286 s., 64 tabl.

Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk.

Autor opisuje tragiczne losy ołtarza Salwatora, który wykonał Wit Stwosz w latach 1520—1523 dla kościoła Karmelitów na zlecenie przeora klasztoru, syna mistrza, Andrzeja, organizatora obozu katolickiego w Norymberdze. Choć o połowę mniejszy od krakowskiego, był mimo to jednym z kilku największych ołtarzy gotyckich w Europie. W roku 1525, po przejściu mistrza na protestantyzm i po sekularyzacji zakonów, a także opuszczeniu przez przeora klasztoru, Wit Stwosz nie otrzymał ani zapłaty, ani dzieła. Przeniesienie ołtarza z Norymbergi do Bambergu, a potem zaniedbanie, w jakim tam pozostał, doprowadziły do zniszczenia i

zdekompilowania, poważnej części elementów wielkiej kompozycji. Dopiero w dziesięć lat po śmierci ojca i syna przyznano spadkobiercom prawo własności i pozwolono im zabrać dzieło.

RESPOND Stanisław: Wit Stwosz. Studium językowe. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1966. 176 s. 9 tabl. 2 portr., 4 mapy, bibliogr.

Prace Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego. Seria A, nr 100.

Książka prof. Stanisława Rosponda jest „prykładem nowoczesnego, wszechstronnego opracowania zagadnień onomastycznych na obszarach dwujęzycznych, słowiańsko-niemieckich”. Autor wywodzi pochodzenie rodziny Wita Stwosza, jego nazwiska, i twierdzi, że „Wit Stwosz był w czasie pobytu w Krakowie zamieszkanym, choć nie urodzonym Polakiem”. Praca ta to pierwsza w sławistyce i germanistyce monografia onomastyczna o jednej osobie, o jej imieniu i nazwisku.

SAWICKA Stanisława: Ryciny Wita Stwosza: Warszawa: „Sztuka” 1957, 61 s. 51 tabl.

Państwowy Instytut Sztuki.

Ze spuścizny rytowniczej mistrza zachowało się dziesięć rycin luźnych. „Szytchy te dla nas mają jeszcze specjalne znaczenie jako własnoręczne „notatki”, które służą nam dziś pomocą przy ustalaniu autentyczności dzieł rzeźbiarskich Stwosza”. Autor omawia te ryciny, ich związki z ówczesną plastyką i sztuczarstwem niemieckim.

SKUBISZEWSKI Piotr: Rzeźba nagrobna Wita Stwosza. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1957. 120 s. 168 tabl.

Na pracę składają się cztery studia, których kaplicy Świętokrzyskiej na Wawelu, marmurnagrobek króla Kazimierza Jagiellończyka w kaplicy Świętokrzyskiej na Wawelu, marmurowy, w kształcie tumbi pod baldachimem,

ufundowany przez królową Elżbietę, wspaniałe dzieło Wita Stwosza przy udziale Jorga Hubera, z gmerkiem artysty, z datą 1492 r.; tumba biskupa Piotra z Bnina w katedrze wrocławskiej wykonana z kamienia, pierwszy w Polsce nagrobek przyścienny z postacią leżącą; marmurowa płyta nagrobna prymasa Zbigniewa Oleśnickiego, zmarłego w roku 1493 znajdująca się w katedrze gnieźnieńskiej; płyta brązowa odlana w pracowni Piotra Vischera st. w Norymberdze według projektu Wita Stwosza, przedstawiająca Filipa Buonacorsi zwanego Kallimachem, stanowiąca ozdobę krakowskiego kościoła Dominikanów.

POLSKOŚĆ

Choć matka kołysanek polskich nie śpiewała
Stwoszowi nad kolebką jego, gdy był dzieckiem,
Chociaż go kołysały piosenki niemieckie
I stara baśń niemiecka czule kołysała,
To jednak, kiedy Polska go oczarowała
Krakowem pełnym wieżyc i dumy królewskiej,
Swoim ludem i Wisły poszumem niebieskiej,
Wtedy polskość powoli w Stwoszu dojrzewała,
Aż dojrzała do dzieła, w którym znajdziesz wszystko,
Co polskie, choć nie stała polskość nad kołyską
Snycerza. Był przybyszem z Norymbergi, ale
Jest Polakiem w wysokim, wzniosłym swym artyźmie,
Bo czerpiąc piękno z Polski, przybranej ojczyźnie
Zwrócił je, tworząc wielkie dzieło ku jej chwale.

Włodzimierz Słobodnik: *Sonet* y o Wicie Stwoszu i trzy poematy. Warszawa 1954.

Słowa wiatr

Pismo grunt

W LUSTRZE HISTORII

O PATRONACH NASZYCH ULIC (I)

W każdym mieście i miasteczku, w każdej miejscowości znaczny procent ulic nosi nazwy związane z nazwiskami ludzi

zasłużonych w różnych dziedzinach i w różnych okresach historycznych. Patronowie ulic bywają związani albo z lokalną tradycją danej miejscowości, albo z historią ogólnopolską bądź międzynarodową. Tak więc każdy mieszkaniec naszego kraju, każdego dnia po wyjściu z domu przynajmniej kilkakrotnie przegląda się w lustrze historii. I cóż w nim dostrzeżę? Trafną odpowiedź na to pytanie znajdujemy we wstępie do książki *Od Agrykoli do Żywnego. Mały słownik patronów ulic warszawskich*, przygotowanej przez zespół pracowników Muzeum Historycznego m. st. Warszawy i na zlecenie tej instytucji wydanej w 1968 r. przez Ludową Spółdzielnię Wydawniczą. Czytamy tam:

... obok wielu tabliczek ulicznych przechodzimy pełni zawstydzenia, a nieraz i głęboko skrywanych obaw przed niedyskretnymi pytaniami, zwłaszcza naszych dzieci, które przecież wszystko chcą dokładnie wiedzieć. Czujemy się na ogół pewnie, obracając się w kręgu polskich królów i dynastii, bohaterów i wieszczów narodowych, wielkich pisarzy i artystów, tych z dawna już zasiedziałych na warszawskich ulicach, na cokołach pomników i marmurach pamiątkowych tablic. Ale czy wielu z nas wie, kim byli ongiś dobrze w Warszawie znani Antoni Magier i Stanisław Barcewicz, jakie więzy łączyły z Warszawą Artura Zawiszę i Cecylię Śniegócką, czym zasłużył się naszemu miastu Szymon Bogumił Zyg, Józef Bem, Adolf Suligowski, Aleksander Kraushar? A co w ogóle wspólnego z Warszawą mieli — Adam Jarzębski, William Lindley, Józef Korzeniowski i Franciszek Klimczak? Czy wielu warszawiaków wie, że Sokrates Starynkiewicz nie był Polakiem, a Piotr Steinkeller nie był cudzoziemcem, że Rydygier — to nie ten, którego nie chciała Wanda, ale działacz rewolucyjny...

Dalej idzie szereg innych jeszcze nazwisk, o których aktualna wiedza społeczna jest więcej niż znikoma. W miejscowościach niedużych, a zwłaszcza takich, które nie stały się terenem wielkich ruchów migracyjnych, sytuacja wygląda zapewne lepiej niż w wielkich miastach o dominującej ilości ludności napływowej, wśród których przoduje Warszawa. A przecież do Warszawy jak rok długi ciągną wycieczki z całego kraju, podążając do miejsc zabytkowych. W planie są z reguły Łazienki, do których droga prowadzi obok ulicy Agrykoli, ale konia z rzędem temu przewodnikowi, który powie swojej gromadce, że nazwa ta wywodzi się od nazwiska ppłka Karola Ludwika Agricoli, inżyniera melioracyjnego króla Stanisława Augusta, który w l. 1778—1779 wykonał sztuczny wążów ułatwiający dojście do parku Łazienkowskiego. Wążów nazwano od razu „drogą Agricoli” i nazwa w nieco zmodyfikowanej formie zachowała się do dziś, tyle że oderwana od osoby, a więc niejako zawieszona w próżni. Takich pustych miejsc tyjących się własnej przeszłości jest przerażająco dużo.

Bardzo intensywnie żyjąc dniem dzisiejszym coraz częściej zapominamy, że nasze „dziś” jest konsekwencją jakiegoś „wczoraj” i „przedwczoraj” i że wiedza o nich bardzo pomaga w budowaniu „jutra”. Poznawanie przeszłości, nawet tak zwyczajnie, przez lustro patronów ulic, może się również przydać w wypełnianiu tej luki. Większość owych znakomitych ludzi nie tylko posiadała zdolności i talenty, ale też najczęściej dochodziła do wytyczonych celów ciężką rzetelną pracą, bez głaskania po głowie przez współczesnych. Większość idei, którymi się oni kierowali, nie straciła do dziś na aktualności. Dlatego właśnie spróbuję (w

paru odcinkach) zaprezentować sylwetki kilkunastu patronów ulic Warszawy. Jak przystało na pismo bibliotekarskie, zaczynę od własnego podwórka.

Faustyn Czerwijowski (ulica w Śródmieściu)

Był to rok 1917 [...] zostałem wysłany do Warszawy z listem polecającym do Czerwijowskiego, aby objął nadzór nad moją praktyką w tamtejszych bibliotekach[...] Miałem 23 lata. Sądziłem, że zobaczę nieprzystępnego dygnitarza, a ujrzałem człowieka nadzwyczajnej prostoty, o szlachetnym wyrazie twarzy, z sumiastym wąsem, o wymowie kresowca...

— wspomina Jan Augustyniak, uczeń i kontynuator bibliotekarskiej tradycji pierwszego dyrektora Biblioteki Publicznej w Warszawie.

Czerwijowski pochodził z Podola (ur. 1873 r.), z domu o żywych tradycjach patriotycznych. Uczył się w gimnazjum klasycznym w Kamieńcu Podolskim, skąd jako uczeń VI klasy został wydalony za udział w tajnym kole uczniowskim. Wyjechał wtedy do Zagłębia Dąbrowskiego, wstąpił do Szkoły Górniczej Szygarów, szybko związał się z grupą radykalnej młodzieży i włączył do działalności w tajnych organizacjach, a po utworzeniu PPS wstąpił do partii. Wobec masowych aresztowań wśród członków PPS musiał zniknąć i ulokował się aż w Zagłębiu Donieckim, trudniąc się to jako górnik, to jako hutnik, stolarz czy kowal i zmieniając parokrotnie miejsca pobytu. Po siedmiu latach takiego życia i dwuletnim antrakcie na pobyt w rodzinnych stronach Czerwijowski jedzie do Anglii (pracuje jako zecer w tajnej drukarni PPS w Londynie), a stamtąd udaje się do Paryża, aby zapisać się do Szkoły Nauk Politycznych. W Paryżu właśnie zetknął się blisko z problemami upowszechniania oświaty poprzez różne metody pracy bibliotekarskiej.

Po powrocie do kraju przez jakiś czas pracował jako zecer w tajnej drukarni PPS i korektor w „Kurierze Codziennym”, aż przyszedł rok 1907. W lutym tego roku grono wybitnych społeczników i naukowców powołało do życia Bibliotekę Publiczną w Warszawie, a w maju zaangażowało do pracy Czerwijowskiego, którego życie związało się odąd na stałe z tą instytucją i z szeroko pojętymi problemami polskiego bibliotekarstwa.

Jak widać, droga życiowa nowego dyrektora nie miała wiele wspólnego ze schematycznym życiorysem kierownika placówki naukowej, wskazywała jednak na kilka cech fundamentalnych w każdej pracy o zasięgu społecznym — zainteresowanie ludźmi, potrzebę służenia im, mocny charakter, odwagę czynów i prze-

konań. Czerwijowski zaczął od uporządkowania księgozbioru Biblioteki Naukowej i od wypracowania koncepcji działalności Biblioteki Publicznej jako placówki służącej potrzebom szerokich kręgów czytelników. Pogląd swój przeferował w zarządzie i w styczniu 1913 r. został formalnie mianowany dyrektorem biblioteki.

Bardzo trudną sytuację lokalową instytucji uratowała w tym czasie darowizna gmachu przy ulicy Koszykowej 26, przekazanego bibliotece przez Eugenię Kierbedziową. W nowym już pomieszczeniu zaskoczyła bibliotekę i jej dyrektora I wojna światowa. Niezmordowany Czerwijowski, żeby podolać niezliczonym trudnościom „pełnił nieraz obowiązki palacza, naprawiał elektryczność, śnieg zmiatał z dachu, aby tylko biblioteka przetrwała”, a jego trudy dzielił cały personel. Wpływ, jaki dyrektor wywierał zawsze na swoich współpracowników, scharakteryzował Ludwik Krzywicki pisząc:

Pojawia się organizator-bibliotekarz w osobie Faustyna Czerwijowskiego, który żyć będzie jedynie Biblioteką[...] ma za sobą piękną przeszłość, przeszedł do pracy oświatowej od walki czynnej o niepodległość i cały swój zapal do pracy społecznej ułokował w Bibliotece[...] cichy, lecz wytrwały zapal do pracy oświatowo-bibliotecznej przepełnia sobą atmosferę gmachu przy ulicy Koszykowej. Wytwarza się osobliwy dobór osób[...] patrioci instytucji i pracy oświatowej.

Ważniejsze powojenne osiągnięcia Czerwijowskiego to utworzenie prawidłowo skonstruowanej miejskiej sieci bibliotecznej, punktów bibliotecznych w świetlicach robotniczych i czytelnicy specjalistycznych; wzbogacenie księgozbioru centralnego; nieustanne zabiegi o przygotowanie ustawy bibliotecznej; troska o fachowe przygotowanie bibliotekarzy do zawodu (kierował wieloma kursami bibliotecznymi, w 1928 r. założył przy Bibliotece Publicznej pierwszą tego rodzaju placówkę dydaktyczną — Rocznią Szkołę Bibliotekarską), poparta zabiegami o stworzenie dobrej fachowej prasy (w 1929 r. zaczął wydawać „Biuletyn Biblioteki Publicznej”, przekształcony w 1934 r. w pismo „Bibliotekarz”); aktywny udział w pracach Związku Bibliotekarzy Polskich (w 1924 r. — przewodniczący ZBP, następnie prezes Koła Warszawskiego, członek Rady ZBP, wreszcie członek honorowy).

Ten katalog najważniejszych faktów z życia dyrektora niech uzupełnią słowa Feliksi Bursowej, wskazujące na inny jeszcze aspekt jego postawy:

Ceniąc należyte wykształcenie zawodowe, Czerwijowski, typowy przedstawiciel pokolenia działaczy oświatowych, wymagał jeszcze innych

cech od dobrego fachowca. Chciał w nim widzieć człowieka o wysokim morale, zdolnego do samodzielnego twórczego rozwiązywania problemów i rozmiłowanego w swym zawodzie. Takich właśnie cennych pracowników bibliotecznych wypuszczał ze swej szkoły.

Odszedł na przedwczesną emeryturę w 1937 r.; zginął w nieznanych okolicznościach na Powiślu we wrześniu 1944 r. podczas Powstania Warszawskiego. W lutym 1983 r. minęło 110 lat od daty jego urodzin. O zasługach wielkiej miary człowieka i bibliotekarza przypomina potężnym napis na frontonie gmachu Biblioteki Publicznej przy ul. Koszykowej 26:

Faustynowi Czerwijowskiemu — 1873—1944 — pierwszemu dyrektorowi Biblioteki Publicznej (1907—1937), współtwórcy bibliotekarstwa w Polsce, działaczowi, wychowawcy, patriocie w roku jubileuszowym Biblioteki MCMLVII.

William Lindley (ulica na Ochocie) i **Sokrates Starynkiewicz** (plac na Ochocie)

Cofnijmy się do lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia — gospodarka warszawska przedstawia widok opłakany, jeździ się po wyboistych drogach a „kocich łbach”, w mieście jest zaledwie kilka kanałów, a nieczystości wywozi się ze ścieków wozami poza miasto, finanse miejskie są delikatnie mówiąc zabałaganione. Dyskusje nad niezbędnymi inwestycjami toczą się wprawdzie od lat, nic wszakże pozytywnego z nich nie wynika.

Taki stan rzeczy zastał generał rosyjski Sokrates Starynkiewicz (1820—1892), który w 1875 r. objął stanowisko prezydenta m. Warszawy i sprawował je do końca życia. Urodzony gospodarz, energiczny i rządnym, zabrał się z miejsca do roboty. Pierwszym, a także najpilniejszym zadaniem była sprawa kanalizacji. Prezydent już w rok po objęciu władzy zwrócił się do młodego angielskiego inżyniera Williama Lindleya (1808—1900) z propozycją opracowania projektu kanalizacji dla Warszawy. Lindley, autor takich projektów zrealizowanych pod jego kierunkiem w Hamburgu i Frankfurcie nad Menem, złożył gotowy projekt dla Warszawy w 1879 r. Miasto liczyło wtedy 337 tys. mieszkańców. Lindley przewidywał, że w ciągu 30 lat liczba ludności podwoi się i założył średnie zużycie na dobę w ilości ponad 260 l. na mieszkańca.

Projekt ten spotkał się z burzą przeciwników, kontrargumentów i ataków. Na szczęście nic nie mogło zahamować energii i stanowczości prezydenta Starynkiewicza. Dzięki niemu dzieło inż. Lindleya konsekwentnie realizowano, a po śmierci projektodawcy doprowadzili je do końca jego dwaj synowie: William Henryk i Józef. Ówczesne wodociągi zdają do dziś doskonale egzamin.

Prezydent Starynkiewicz żył o dwa lata dłużej od Lindleya. W ciągu swojej kadencji poza filtry i nowoczesną siecią kanalizacyjną doprowadził jeszcze do wybrukowania wielu ulic i położenia na niektórych drewnianej kostki do uruchomienia pierwszych konnych tramwajów i do uporządkowania warszawskich finansów.

Starynkiewicz i Lindley zapisali się w pamięci: jeden jako wzorowy gospodarz, drugi — jako także inżynier, obydwa jako ludzie, którzy chcieli i potrafili doprowadzić do końca słuszne projekty, bez względu na piętrzące się przeszkody i trudności.

Antoni Magier (ulica na Żoliborzu)

Filozofem był niemylnie,
Władał zawsze sobą silnie,
Gardził fałszem, prawdę cenił,
Szukać onej się nie lenił.
Bez przesądu, urojenia,
Z każdym zgodny stanem, wiekiem,
Był on z własnego natchnienia
Prawym mężem, cnym człowiekiem.
Nieszczęściu niósł on osłode,
Strapionego cieszył w smutku
I najpiękniejszą nagrodę
Miał w dobrodziejstwach swoich skutku.

Takim okolicznościowym wierszykiem pożegnała XIX-wieczna Warszawa Antoniego Erazma Szeligę Magiera (1762—1837), postać wielce popularną, uosobienie mrówczej pracy i wszechstronnych zainteresowań. Był w jednej osobie fizykiem i meteorologiem, pedagogiem, leksykografem, mechanikiem i dziejopisarzem Warszawy. Znawca dawnej Warszawy Juliusz Wiktor Gomulicki tak charakteryzuje różną formę jego działalności:

Jako pedagog wykładał fizykę w Liceum Warszawskim; jako autor stale publikował swoje materiały meteorologiczne w rocznikach Towarzystwa Przyjaciół Nauk i ogłaszał osobne broszury naukowe, m.in. dowcipnie opracowaną *Fizykę dla dzieci*; jako leksykograf zbierał przez długie lata terminy polskie z dziedziny „pojedynczych kunsztów i rzemiosł” i był w tym zakresie głównym konsultantem samego wielkiego Lindego; jako wynalazca opracował bardzo cenione aparaty do badań mocy wódek i spirytusu (tzw. „magierówki”) i wymyślił czy też ulepszył słynnego „kapucyna” wskaźującego pogodę i słońce; jako mechanik własnoręcznie sporządzał rozmaite termometry, barometry, zegary słoneczne i aparaty fizyczne (on to wykonał znakomity barometr dla przebywającego na wygnaniu w Warszawie Ludwika XVIII i założył termometry w słynnych salonach Vaubanki w pałacu Pod Blachą); jako urzędnik wreszcie (a raczej urzędowy doradca) był używany przez władzę rządową i municypalną do fachowej oceny rozmaitych wynalazków oraz wyrobów mechanicznych itp.

Wszystkie te prace zjednały mu nie tylko ogromną popularność wśród mieszkańców stolicy, ale i zasłużone uznanie Towarzystwa Przyjaciół Nauk, które powołało go w poczet swoich członków przybranych i pragnęło nawet, aczkolwiek bezskutecznie, uczcić osobnym medalem okolicznościowym.

Magier przez ćwierć wieku (1804—1828) mieszkał w rodzinnej kamieniczce przy ul. Piwnej 95 (obecnie 47). Na jej ostatnim piętrze urządził doskonale wyposażone we własnoręcznie wykonane instrumenty obserwatorium, w którym dokonywał obserwacji meteorologicznych. Przez lata codziennie rano jego służący wyklejał na murach kamieniczki najświeższe komunikaty meteorologiczne, z których piśmienni dowiadywali się, jaka będzie pogoda w Warszawie. Jak zaś sobie radzili inni, znów opowiada Juliusz Gomulicki:

... niepiśmienni zaś albo daleko mieszkający niecierpliwie oczekiwali na ukazanie się samego meteorologa, który z dokładnością zegarka trzy razy dziennie wyprawiał się na miasto za swymi interesami. Jeśli chudy, wysoki i kościsty Magier był odziany w cienki wigoniowy surdut koloru brzoskwińskiego, wszyscy warszawiacy oddychali z ulgą i spokojnie umawiali się na mięcie albo za miastem, byli przekonani bowiem, że będzie ładna pogoda; jeśli miał w ręku parasol — każdy wiedział z kolei, że należy oczekiwać deszczu; jeśli miał na sobie ciemnozieloną, wyszarzałą, włochatą gunię — zapowiadała się długa i uciążliwa słota połączona z dużymi obniżeniami temperatury.

Takich to dawna Warszawa miała cudownych uczonych i oryginałów w jednej osobie.

Pod koniec życia Antoni Magier opracował i pozostawił w rękopisie dzieło powszechnie znane, bez którego trudno obecnie obejść się przy poznawaniu życia obyczajowego Warszawy lat 1764—1826. Tasiemcowy tytuł dzieła, precyzyjnie oddający zawartą w nim materię brzmiał: *Estetyka miasta stołecznego Warszawy, czyli Historyczne opisanie rozmaitej zmiany postaci tego miasta, obyczajów mieszkańców różnego stanu, sposobu ich życia, zabaw, wychowania młodzieży, wzrostu literatury, kunsztów, rzemiosł, handlu i odmiennającego się gustu w strojach, sprzętach, pojazdach itp., od początku panowania króla polskiego Stanisława Augusta Poniatowskiego, tudzież z krótkim zakresem życia jego domowego, aż do teraźniejszych czasów, wraz z opisem niektórych w tych latach przytrafionych zdarzeń.*

Pierwsze pełne krytyczne wydanie *Estetyki...* ukazało się w 1963 r. (Ossolineum, Wrocław), przygotowane do druku, opatrzone wstępem i komentarzami

Hanny Szwankowskiej oraz w części dotyczącej teatraliów — jej męża Eugeniusza. Komentarze historycznoliterackie i literacko-obyczajowy opracował J. W. Gomułcki.

Jan Feliks Piwarski (ulica na Mokotowie)

19 grudnia 1859 r. gęsty tłum Warszavian zęgał na zawsze Jana Feliksa Piwarskiego. Trumnę nieśli przez miasto na barkach jego niezliczeni uczniowie i przyjaciele, nad otwartą zaś mogiłą padły słowa wyrażające szczerą prawdę, iż dobrze zasłużył się rodakom. Malarz, grafik, zamiłowany pedagog i opiekun młodzieży, pierwszy polski muzeolog państwowo, artysta, którego twórczość przesycona była warszawskością i polskością, zaskarbił sobie powszechny szacunek i sympatie.

Urodzony (1795 r.) we Włostowicach pod Puławami, uczył się w Kazimierzu n.Wisłą i w Lublinie, następnie osiadł w Warszawie. W l. 1818—1832 był konserwatorem i opiekunem Gabinetu Rycin Publicznej Biblioteki Warszawskiej (uniwersyteckiej). Jego zasługą jest uporządkowanie i skatalogowanie zbiorów Gabinetu. Od 1826 r. aż po schyłek życia uczył młodzież szeregu szkół zawodowych i artystycznych, publicznych i prywatnych (w l. 1844—1848 profesor rysunku i malarstwa krajobrazowego w Szkole Sztuk Pięknych), wpajając jej zamiłowanie do studiów z natury, do przebywania w plenerze, szkicowania na każdym kroku i w każdych okolicznościach.

Sam nie odebrał systematycznego wykształcenia artystycznego (krótko uczył się u pejzażysty Józefa Richtera, przez niedługi czas, jako stypendysta, zapoznawał się w Wiedniu z organizacją zbiorów muzealnych i z historią sztuki), co nadrabiał usilnym rysowaniem i szkicowaniem, próbując wszelkich technik graficznych i podejmując różne tematy. Ostatecznie jednak zajął się wyłącznie tematyką krajową.

Zafrapowała go — pisze historyk sztuki, Andrzej Ryszkiewicz — tajemniczość zabytków przeszłości i barwna różnorodność folkloru — wiejskiego, a nade wszystko miejskiego, warszawskiego. Zadomowiony wśród warszawskiej inteligencji, podjął — podobnie jak zaprzyjaźniony z nim K. Wł. Wójcicki — rolę jakby kronikarza warszawskiej ulicy. Czasem była to tłumna uroczystość czy burzliwy entuzjizm Nocy Listopadowej, częściej potoczne życie stołecznego ludka. Sprzedawcy domokrażni, drobni kupcy żydowscy, bledota oczekująca na charytatywną żupę, baby podkościelne, plaszarze i oryginały, równocześnie zaś łazienkowski pałacowy, laszek bielański czy plac Zamkowy — wszystko to okazało się tak miłe dla

oka i serca, że Piwarski już nigdy nie porzucił tej tematyki.

Swoje główne prace litograficzne o tej tematyce zawarł w 2 tomach, jednej pt. *Album cynkograficzno-rysunkowe warszawskie w 12 obrazach* (1841) i drugiej, nie ukończonej — *Kram malowniczy warszawski, czyli Obrazy miejscowe w ubiegłych czasach* (24 tablice z lat 1855—1859). Popularność zyskał też jego reportażowy cykl 6 rysunków z Nocy Listopadowej, rytowany przez F. K. Dietricha.

Piwarski, zamiłowany grafik-miedziorytnik i akwaforzysta, wcześniej i trwale związał się z tanią, masową techniką litograficzną, a co więcej, postanowił ją spolonizować (dotąd kamienie litograficzne, papier oraz fachowców ściągano z zagranicy). Podjął więc, rozwinął i doprowadził do perfekcji trawienie na polskim cynku. Jego oba albumy zostały właśnie tak wytrawione i odbite na papierze z Jeziorny przez drukarza Polaka, którego artysta sam do pracy przysposobił.

W ostatnich miesiącach życia Piwarski objął kierownictwo artystyczne założonego właśnie „Tygodnika Ilustrowanego”. Pismo miało być ilustrowane drzeworytami, ale znów w kraju brakowało fachowców. Niedługi czas wystarczył Piwarskiemu, aby zorganizować drzeworytnię i zacząć wdrażać do tej pracy polskich grafików. Śmierć (17 XII 1859) zastała go przy pracy nad winięta do noworocznego numeru „Tygodnika”. Nie ukończony rysunek — reprodukowany w piśmie — był ostatnim znakiem rozstania z twórczym życiem.

O ulicach Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego i Juliana Tuwima (obydwie w śródmieściu Warszawy), którzy patronują też ulicom w wielu innych miejscowościach i których nazwiska brzmią dla wszystkich żywo, wspominam, aby zaakcentować przypadającą w grudniu 1983 r. już trzydziestą rocznicę śmierci obu wielkich poetów (Gałczyński zmarł 6 XII, Tuwim 27 XII 1953 r.). Będzie to okazja do wspomnień, może do nowych ustaleń i (oby!) do nowych wydań. Najlepszą pointą wydaje mi się w tym miejscu strofa Tuwima z wiersza *Do losu* ze zbioru *Biblia cygańska*.

Roztrącam dni i rwę na części
I w zgiełku wieku, i w rwetesle
Ubrdało mi się jakieś szczęście:
Rytmowi przebieg chwil powierzać.
Apollinowym drząc rozmysłem,
Surowo składać i odmlerzać
Wysockim kunstem słowa ścisłe.
I kiedy kształt żywego ciała
W nieład rozpadnie się plugawy,
Ta strofa zwarta, zwzięta, cała,
Nieporuszona będzie stała
W zalmym, okrutnym blasku sławy.

abe

Nagroda Literacka Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich

Zarząd Główny Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, w porozumieniu z Ministerstwem Kultury i Sztuki, ustanawia Nagrodę Literacką Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich. Nagroda przyznawana będzie co roku w maju, w okresie obchodów Dni Kultury, Oświaty, Książki i Prasy, polskim autorom dzieł literackich i popularnonaukowych uznanych przez pracowników bibliotek za najciekawsze i najbardziej godne upowszechnienia z uwagi na ich walory artystyczne, poznawcze, moralne i czytelnicze.

Główne tezy regulaminu przyznawania Nagrody

1. Nagroda może być przyznana polskim żyjącym autorom dzieł literackich i popularnonaukowych adresowanych do młodzieży i ludzi dorosłych.
2. Forma nagrody:
 - a) medal „Nagroda Literacka Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
 - b) wpis do książki honorowej autorów wyróżnionych przez bibliotekarzy
 - c) rekomendacja wyróżnionych dzieł do wznowień.
3. Nagroda przyznawana będzie corocznie trzem autorom dzieł beletrystycznych i trzem popularnonaukowych.
4. Nagroda wręczana będzie na imprezie związanej z inauguracją krajową Dni Kultury, Oświaty, Książki i Prasy.
5. We wszystkich województwach w pierwszym kwartale przeprowadzony będzie przez Zarządy Okręgów SBP — w ścisłej współpracy z wojewódzkimi bibliotekami publicznymi — plebiscyt wśród bibliotekarzy na najciekawszą i najbardziej wartościową książkę roku poprzedzającego. Plebiscyt będzie miał formę ankiety wypełnianej przez pracowników bibliotek oświatowych, w pierwszym rzędzie przez pracowników udostępniania zbiorów (bibliotek ogólnych i dla dorosłych). Tytuły dzieł beletrystycznych i popularnonaukowych, które uzyskają w danym województwie największą ilość głosów, Zarząd Okręgu prześle do dnia 31 marca Zarządowi Głównemu SBP.
6. Spośród zgłoszonych kandydatur laureatów wyłoni Komisja Nagrody, powołana przez Zarząd Główny SBP.
7. 10 dzieł literackich i 10 dzieł popularnonaukowych, które uzyskają największą ilość punktów, ZG SBP zgłosi do Ministerstwa Kultury i Sztuki z propozycją umieszczenia ich w planie wznowień.

Uzasadnienie ustanowienia Nagrody

Obecnie brak jest w Polsce nagrody literackiej wyróżniającej autorów współczesnych za dzieła o wysokim poziomie artystycznym i wysokich walorach poznawczych, adresowane do najszerszych rzesz czytelników. Nagroda Literacka Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich będzie formą zachęty dla autorów, a jednocześnie sposobem wyłaniania najbardziej popularnych i wartościowych pozycji, godnych szczególnego potraktowania w planach wznowień. Ma to istotne znaczenie zwłaszcza w odniesieniu do literatury popularnonaukowej.

Systematycznie organizowane coroczne plebiscyty na najlepszą polską książkę współczesną sprzyjać będą popularyzacji tej literatury.

REDAGUJA:

A. P. J. W.

OSTATNIA STRONA

*

NIE STOWARZYSZONA

Przed laty, jeszcze w czasie tzw. minionej dekady, zrodziła się koncepcja budowy kompleksu obiektów dla Biblioteki Narodowej. Poeta Józef Gładko napisał wówczas *Pieśń dziadowską* o budowie nowej siedziby Biblioteki Narodowej, czyli *Cud nad Wisłą*:

Gospodarzu, nalej wina,
Pozwól zwilżyć gardło,
A opowiem ci, com słyszał,
Gdy byłem na targu.

Powiadają ludzikowie,
Że w mieście Warszawie
Bibliotece Narodowej
Cud ma się przydarzyć.

Bardzo wielka to ksiąźnica.
Tomów ma bez liku,
Choćbys czytał całe życie,
Wszystkich nie wyczytasz.

Na dodatek wciąż, bez końca
Wielkie sterty rosną —
Przybývają nowe ksiąźki
Jak bociany wiosną.

A że mury nie są z gumy
(Taka już ich własność),
W Bibliotece Narodowej
Zrobiło się ciasno.

Leżą ksiąźki po piwnicach,
Aż się kraje serce,
A ludziska, gdy chcą czytać,
Muszą stać w kolejce.

Właśnie wtedy warszawianie
Mając dobrą wolę
Uprzątałi co niedziela
Mokotowskie Pole.

Gdy skończyli, poszli radzić,
Co zrobić z tym miejscem —
Może marchew tam posadzić...
Może zasiać jęczmień...?

Bibliotekę Narodową —
Rzeki ktoś — siejmy wiosną!
Po co mamy mury stawiać,
Niech same wyrosną!

I zasiałi, i czekają...
Obraca się Ziemia,
Ludzie rosną, umierają —
Biblioteki nie ma.

Aż tu nocą kilka duchów
W to miejsce przybyło:
Ossolińscy i Żaluscy,
Plater z Rapperswilu.

W twardej ziemi bracia kuja,
Błyskają łopaty,
A przy kielni wciąż pracuje
(Chociaż hrabia) Plater.

I tak długo kopią nocą,
Aż ich świt zaskoczy,
A nazajutrz znów przychodzą
Równy o północy.

Może w przyszłym tysiącleciu
Będzie o tym głośno —
Duchy skończą bibliotekę,
Bo nie chciała rosnąć.

Utwór Józefa Gładko nie był szeroko popularyzowany nie tyle ze względu na pierwiastek irracjonalny i propagowanie destrukcyjnych postaw życiowych, co z powodu — nie bójmy się tego słowa — grafomaństwa.

Dziś już wiemy, że mroczne przepowiednie Józefa Gładko nie spełniły się. Nie tylko są szanse, że nowa siedziba Biblioteki Narodowej zostanie oddana do użytku przed końcem XX wieku, ale nawet arystokracja nie włości się w nocy po mieście. Jak widać, poeci też się mylą.

Trudy związane z budową siedziby dla naszej narodowej ksiąźnicy doprowadziły do zdevaluowania jeszcze jednego mitu — mitu autorytetu pisarza. Jeszcze nie tak dawno wydawało się, że gdzie jak gdzie, ale w Polsce „na wezwanie pisarza naród przyjdzie chmarą”. A tymczasem, gdy Janusz Przymanowski zaapelował przez telewizory do braci tynkarskiej, by tłumnie stanęła na rusztowaniach gmachu biblioteki, ba, w dowód uznania obiecał budowlanym „ksiąźkę z autografem pisarza” (prawdopodobnie miał na myśli siebie), wołanie to zabrzmiało jak groch zrucony w nie otynkowaną ścianę i nawet najwrażliwsi żadnego echa nie dosłyszeli. A wystarczyło, że Ministerstwo Budownictwa obiecało pracownikom zatrudnionym przy wznoszeniu budynków biblioteki wyjazd na budowę zagraniczną, by problem braku tynkarzy został rozwiązany. Ktoś powiedział, że budowlañcy zgodzili się nawet wziąć ze sobą *Czterech pancernych*, ale nie wiadomo, czy to prawda.

(J.W.)