

Biblioteka

i informacja

w systemie edukacji

WYDAWNICTWO

SBP



NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

STOWARZYSZENIE BIBLIOTEKARZY POLSKICH

NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

Biblioteka i informacja w systemie edukacji

Praca zbiorowa
pod redakcją Marcina Drzewieckiego

WYDAWNICTWO
SBP



Warszawa 1993

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej
«NAUKA — DYDAKTYKA — PRAKTYKA»

Prof. dr hab. Marcin DRZEWIECKI (przewodniczący), dr Stanisław CZAJKA,
prof. dr hab. Zofia GACA-DĄBROWSKA, dr Danuta KONIECZNA, mgr Janusz
NOWICKI (sekretarz), dr Maria PRÓCHNICKA, prof. dr hab. Anna SITARSKA,
dr hab. Jacek WOJCIECHOWSKI, dr hab. Zbigniew ŻMIGRODZKI

Projekt graficzny okładki i strony tytułowej
Dobrochna BADORA-ZAWADZKA

Redaktor Wydawnictwa
Edward JAKIMOWICZ

Redaktor techniczny
Jadwiga KRAWCZYK

Korekta
Edward JAKIMOWICZ, Jadwiga KRAWCZYK, Anna LIS

Tłumaczenie na język angielski
Katarzyna DIEHL

Tłumaczenie na język niemiecki
Władysław LESZCZYŃSKI

ISBN 83—900042—9—1

Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
CIP — Biblioteka Narodowa

Biblioteka i informacja w systemie edukacji: praca zbiorowa (pod red. Marcina Drzewieckiego). Warszawa: Wydawn. SBP, 1993 (Nauka, Dydaktyka, Praktyka — Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich)

Książka wydana staraniem Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich przy wsparciu finansowym Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego w ramach badań statutowych «Biblioteka i informacja w systemie edukacji»

Polish Librarians Association

SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE

Library and information in the system of education

Edited by
Marcin Drzewiecki



Warsaw 1993

Spis treści

prof. dr hab. Marcin Drzewiecki PRZEDMOWA	11
prof. dr hab. Maria Dembowska DOKUMENTACJA I INFORMACJA W NAUKACH SPOŁECZNYCH (ze szczególnym uwzględnieniem Polski)	
1. Rozwój problematyki dokumentacji i informacji w naukach społecznych na terenie międzynarodowym	16
2. Bibliografie jako podstawowe narzędzia dokumentacji i informacji w naukach społecznych	19
3. Metody i formy pracy dokumentacyjno-informacyjnej w naukach społecznych	21
4. Problemy organizacji i koordynacji działalności dokumentacyjno-informacyjnej w Polsce	23
5. Opinie i postulaty pracowników nauki — użytkowników informacji w naukach społecznych	28
Wnioski	30
Bibliografia	30
dr Danuta Konieczna BIBLIOTEKI WYŻSZYCH SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH W POLSCE	
1. Geneza bibliotek	32
2. Sieć bibliotek	34
3. Struktura organizacyjna	34
4. Pracownicy bibliotek	35
5. Zbiory bibliotek WSP	36
6. Katalogi	40
7. Udostępnianie zbiorów	40
8. Wypożyczenia międzybiblioteczne	43
9. Działalność informacyjna	44
10. Działalność dydaktyczna	45
Uwagi końcowe i wnioski	46
Literatura	48
dr Katarzyna Materska BIBLIOTEKA PUBLICZNA JAKO PLACÓWKA EDUKACJI	
Wstęp	50
1. Biblioteka publiczna w systemie edukacji równoległej	53
2. Biblioteka publiczna jako placówka edukacji czytelniczej i informacyjnej	60
3. Biblioteka publiczna jako placówka edukacji permanentnej	68
4. Biblioteka publiczna jako placówka edukacyjna w opinii młodzieży	76
5. Co dalej z edukacją biblioteczną?	79
5.1. Aspiracje i wykształcenie młodzieży a biblioteka publiczna	80
5.2. Szkolnictwo bibliotekarskie i zawód bibliotekarza	83
doc. dr hab. Joanna Papuzińska-Beksiak EDUKACYJNE FUNKCJE BIBLIOTEK PUBLICZNYCH DLA DZIECI	
1. Stan sieci bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży w Polsce	87
2. Problematyka zasobów bibliotecznych	93
3. Formy pracy, model biblioteki	100
Wnioski	106

dr Aleksandra Niemczykowa
BIBLIOTEKI SZKÓŁ I ZAKŁADÓW SPECJALNYCH W SYSTEMIE
INFORMACJI

Wprowadzenie	109
1. Biblioteki w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niewidomych	114
2. Biblioteki w zakładach szkolno-wychowawczych dla głuchych	119
3. Biblioteki w placówkach dla dzieci przewlekle chorych i kalekich	122
4. Biblioteki szkolne dla upośledzonych umysłowo	126
5. Biblioteki w zakładach dla niedostosowanych społecznie	132
Wnioski	135

dr Kordula Szczechura
UCZEŃ JAKO UŻYTKOWNIK INFORMACJI

Wstęp	140
1. Rola informacji w zaspokajaniu potrzeb poznawczych, emocjonalnych i materialnych uczniów	143
2. Potrzeby informacyjne uczniów	146
3. Kształcenie uczniów jako użytkowników informacji	153
Zakończenie	156
Bibliografia	157

dr Tomasz Kędziora
INFORMACJA PEDAGOGICZNA. STAN BADAŃ NAUKOWYCH
PROWADZONYCH W POLSCE W LATACH 1945—1990

1. Zagadnienia ogólne	160
2. Przegląd badań prowadzonych w Polsce w latach 1945—1956	166
3. Sytuacja badań naukowych informacji pedagogicznej w latach 1956—1970	172
4. Informacja pedagogiczna w badaniach realizowanych po roku 1970	176
Bibliografia	185

dr Kordula Szczechura
WYKORZYSTANIE BIBLIOTEK SZKOLNYCH PRZEZ UŻYTKOWNIKÓW
W ŚWIETLE BADAŃ PRZEPROWADZONYCH ZA GRANICĄ

Wstęp	190
1. Stany Zjednoczone	191
2. Wielka Brytania	194
3. Niemcy	197
4. Rosja	200
Bibliografia	202

Spis treści w jęz. angielskim (Contents)	7
Spis treści w jęz. niemieckim (Inhaltsverzeichnis)	9

Contents

Prof. Marcin Drzewiecki PREFACE	11
---	----

Prof. Maria Dembowska DOCUMENTATION AND INFORMATION IN SOCIAL SCIENCES (with a focus on Poland)	
1. Development of documentation and information in social sciences on the international ground	16
2. Bibliographies as basic tools documentation and information in social sciences	19
3. Methods and forms of information and documentation work in social sciences	21
4. Questions of organization and coordination of documentation and information activity in Poland	23
5. Opinions and postulates of research workers users of information in social sciences	28
Conclusions	30
Bibliography	30

Dr Danuta Konieczna LIBRATIES OF HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOLS IN POLAND	
1. Genesis of libraries	32
2. Network of libraries	34
3. Organizational structure	34
4. Library staff	35
5. Collections of libraries of Higher Pedagogical Schools	36
6. Catalogues	40
7. Circulation	40
8. Interlibrary lendig	43
9. Information servicea	44
10. Didactic activity	45
Final remarks and conclusions	46
Literature	48

Dr Katarzyna Materska PUBLIC LIBRARY AS AN INSTITUTION OF EDUCATION	
Introduction	50
1. Public library in the system of parallel education	53
2. Public library as an institution of education for reading and information	60
3. Public library as an institution of permanent education	68
4. Public library as an institution of education in the eyes of young people	76
5. What about library education?	79
5.1. Aspirations and education of young people versus public library	80
5.2. Library schools and the profession of a librarian	83

Dr Joanna Papuzińska-Beksiak EDUCATIONAL FUNCTIONS OF PUBLIC LIBRARIES FOR CHILDREN	
1. State of the network of public libraries for children and young people in Poland	87
2. Library resources	93
3. Forms of work, model of a library	100
Conclusions	106

Dr Aleksandra Niemczykowa

LIBRARIES AT SPECIAL SCHOOLS AND INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF INFORMATION

Introduction	109
1. Libraries in schools and educational centres for the blind	114
2. Libraries in schools and educational centres for the deaf	119
3. Libraries in institutions for chronically ill and handicapped children	122
4. School libraries for the mentally ill	126
5. Libraries in institutions for the socially handicapped	132
Conclusions	135

Dr Kordula Szczechura

PUPIL AS A USER OF INFORMATION

Introduction	140
1. The role of information in fulfilling the cognitive, emotional and material needs of pupils	143
2. Information needs of pupils	146
3. Educating pupils as users of information	153
Closing Section	156
Bibliography	157

Dr Tomasz Kędziora

PEDAGOGICAL INFORMATION. STATE OF RESEARCH CONDUCTED IN POLAND 1945—1990

1. General issues	160
2. Review of research conducted in Poland from 1945 to 1956	166
3. Situation of research in pedagogical information from 1956 to 1970	172
4. Pedagogical information in research projects after 1970	176
Bibliography	185

Dr Kordula Szczechura

USE OF PUBLIC LIBRARIES IN THE LIGHT OF RESEARCH CONDUCTED ABROAD

Introduction	190
1. The United States	191
2. Great Britain	194
3. Germany	197
4. Russia	200
Bibliography	202

Inhaltsverzeichnis

Prof. Dr Marcin Drzewiecki VORWORT	11
--	----

Prof. Dr Maria Dembowska **DOKUMENTATION UND INFORMATION IN DEN GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN**

(mit besonderer Berücksichtigung der polnischen Verhältnisse)

1. Die Entwicklung der Dokumentations- und Informationsprobleme in den Gesellschaftswissenschaften auf der internationalen Ebene	16
2. Bibliographien als Grundinstrument der Dokumentation und der Information in den Gesellschaftswissenschaften	19
3. Die Methoden und Formen der Dokumentations- und Informationsarbeit in den Gesellschaftswissenschaften	21
4. Probleme der Organisation und der Koordination der Dokumentations- und Informationstätigkeit in Polen	23
5. Meinungen und Postulate der Wissenschaftler, welche die Informationen in den Gesellschaftswissenschaften ausnutzen	28
Schlussfolgerungen	30
Bibliographie	30

Dr Danuta Konieczna **DIE BIBLIOTHEKEN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN IN POLEN**

1. Genese der Entstehung der Bibliotheken	32
2. Das Bibliotheksnetz	34
3. Die Organisationsstruktur	34
4. Mitarbeiter in den Bibliotheken	35
5. Die Bibliothekssammlungen der Pädagogischen Hochschulen	36
6. Kataloge	40
7. Wie macht man die Sammlungen zugänglich	40
8. Die Leihpraktik zwischen den Bibliotheken	43
9. Informationstätigkeit	44
10. Didaktische Tätigkeit	45
Bemerkungen und Schlussfolgerungen	46
Literatur	48

Dr Katarzyna Materska **DIE ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEK ALS EDUKATIONSSTÄTTE**

Vorwort	50
1. Die öffentliche Bibliothek als Element des gleichlaufenden Edukationssystems	53
2. Die öffentliche Bibliothek als Edukationsstätte für Lesertätigkeit und Information	60
3. Die öffentliche Bibliothek als Stätte der permanenten Edukation	68
4. Wie die öffentliche Bibliothek als Edukationsstätte von der Jugend beurteilt wird	76
5. Die Perspektiven der Bibliotheksduktion	79
5.1. Die öffentliche Bibliothek und die Aspirationen und Ausbildung der Jugend	80
5.2. Das bibliothekarische Schulwesen und der bibliothekarische Beruf	83

Dozent Dr Joanna Papuzińska-Beksiak
ERZIEHUNGSFUNKTIONEN DER ÖFFENTLICHEN BIBLIOTHEKEN FÜR KINDER

1. Das gegenwärtige Netz der öffentlichen Bibliotheken für Kinder und Jugend in Polen	87
2. Probleme der Büchersammlungen	93
3. Arbeitsmethoden verschiedener Bibliothekstypen	100
Schlussfolgerungen	106

Dr Aleksandra Niemczykowa
SCHULBIBLIOTHEKEN UND BIBLIOTHEKEN DER ANSTALTEN FÜR BEHINDERTE IM INFORMATIONSSYSTEM

Vorwort	109
1. Die Bibliotheken in den Schul- und Erziehungsanstalten für Blinde	114
2. Die Bibliotheken in den Schul- und Erziehungsanstalten für Taube	119
3. Die Bibliotheken in den Anstalten für Behinderte und dauernd kranke Kinder	122
4. Die Schulbibliotheken für geistlich behinderte Kinder	126
5. Die Bibliotheken in den Anstalten für Sozialunangepasste	132
Schlussfolgerungen	135

Dr Kordula Szczechura
DIE SCHÜLER ALS INFORMATIONENBENUTZER

Vorwort	140
1. Die Bedeutung der Information im Prozesse der Befriedigung der wissenschaftlichen, emotionellen und materiellen Bedürfnisse der Schüler	143
2. Informationsbedürfnisse der Schüler	146
3. Ausbildung der Schüler als künftiger Informationenbenutzer	153
Die Beendigung	156
Bibliographie	157

Dr Tomasz Kędziora
PÄDAGOGISCHE INFORMATION. ZUSTAND DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNGEN, DIE IN POLEN IN DEN JAHREN 1945—1990 GEFÜHRT WURDEN

1. Allgemeine Probleme	160
2. Überblick der Forschungen in den Jahren 1945—1956	166
3. Der Zustand der Forschungen im pädagogischen Bereich in den Jahren 1956—1970	172
4. Pädagogische Information in den Forschungen in den Jahren nach 1970	176
Bibliographie	185

Dr Kordula Szczechura
DIE BENUTZUNG DER SCHULBIBLIOTHEKEN IM SPIEGEL DER FORSCHUNGEN, DIE IM AUSLANDE GEFÜHRT WURDEN

Vorwort	190
1. Die Vereinigten Staaten	191
2. Grossbritannien	194
3. Deutschland	197
4. Russland	200
Bibliographie	202

Przedmowa

Polski system oświatowy przekształca się. Nowy rok szkolny rozpoczął się w szkołach państwowych, społecznych, prywatnych, wyznaniowych i innych. Nauczyciele mają coraz większy wpływ na treści nauczania, stosowane metody, mogą wybrać odpowiednie podręczniki.

Zmiany te, niewątpliwie o dużym ciężarze gatunkowym, mają szanse realizacji tylko pod warunkiem jednoczesnych przekształceń w otoczeniu systemowym oświaty. Modyfikacji wymaga system kształcenia nauczycieli. Zbudować trzeba na nowo, po dość bezceremonialnym zniszczeniu dotychczasowego, system doskonalenia i doksztalcania pedagogów. Wszak tylko 50 proc. zatrudnionych pedagogów w Polsce ma wyższe wykształcenie. Ubóstwo oświaty nie pozwala na wyposażenie pracowni, bibliotek; wiele szkół nie może pozwolić sobie na zakup podstawowych pomocy dydaktycznych. Ubóstwo wszak winno zmuszać do jednego: do racjonalizacji działań. Niestety, ale nadal trudno jest mi dopatrzeć się racjonalnego działania w sferze bibliotek i informacji — a więc w sferze, która jest podstawą działania każdej szkoły, każdego nauczyciela. Dostęp do książki (coraz droższej dla spauperyzowanego społeczeństwa) jest coraz trudniejszy. Biblioteki szkolne i pedagogiczne nadal tylko „trwają” zamiast oddolnie organizować sieć biblioteczno-informacyjną dla uczniów, nauczycieli, rodziców, administracji oświatowej. Jako placówki zepchnięte na margines polskiej oświaty nie mogą, jak ich odpowiedniki w innych krajach, pełnić roli aktywnej, podstawowej komórki dokumentacyjno-informacyjnej na użytek szkoły i jej środowiska.

Byłoby niesprawiedliwością obciążać za ten stan wyłącznie nauczycieli, bibliotekarzy i dyrekcje szkół. Choć przy coraz większej autonomii szkoły to oni właśnie winni być decydentami w tej materii.

Polityka informacyjna (a dostęp do książki i bibliotek w niej się mieści), w skali makro — to obowiązek państwa. Europejskie forum wolności w oświacie (Helsinki, 27—30 maja 1991 r.), w przyjętym dokumencie *Memorandum w sprawie roli oświaty w procesie jednoczenia Europy*, stwierdziło m.in. „Prawo do uczestnictwa w życiu kulturalnym, do dostępu do dóbr kultury, instytucji i informacji ma zagwarantować państwo...” (§ 4 rozdz. 5).

Przypatrzmy się nieco dokładniej sytuacji w Polsce. Po odejściu władz rządowych od realizacji Systemu Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej (SINTO); (po uchyleniu uchwał Rady Ministrów nr 35 i 36 o informacji naukowej z 1971 roku), po jego totalnej krytyce jako tworu scentralizowanego, monumentalnego, kosztownego, nieelastycznego... nastąpiła cisza trwająca już parę lat. Czyżby tak nagłościona krytyka SINTO (moim zdaniem jakże często przesadna, w większości emocjonalna, w mniejszości racjonalna), sparaliżowała wszelkie działania nad budową sieci (systemu) informacyjnego w Polsce? Czy nowe instytucje — Komitet Badań Naukowych, Ministerstwo Edukacji Narodowej — i istniejące od dawna — Biblioteka Narodowa, biblioteki uniwersyteckie, Polska Akademia Nauk — są jeszcze w stanie działać na tym polu? Kto w końcu rozpocznie racjonalne działania nad uporządkowaniem sieci istniejącej? Kto zracjonalizuje działalność informacyjną w Polsce chociażby poprzez proste zabiegi organizacyjno-porządkowe? Czy z tak dużym nieładem informacyjnym wejdziemy do ładu informacyjnego w Europie? Zbliżenie do krajów EWG nie wiedzie przecież wyłącznie poprzez wspólną walutę i zbliżone ceny usług i towarów.

Niezależnie od przyszłej koncepcji systemu informacji w Polsce, jest dla mnie oczywiste, że resort edukacji narodowej, skupiający w swojej gestii większość placówek biblioteczno-informacyjnych związanych z edukacją (ok. 19.000 bibliotek szkolnych, ok. 400 pedagogicznych, i innych bibliotek szkół wyższych i instytutów naukowych, co daje około 150.000.000 egzemplarzy zbiorów), winien być odpowiedzialny za stworzenie takiej sieci czy systemu.

Rzeczywistość w tej materii nieco mnie przeraża. Brak nadzoru nad bibliotekami szkolnymi (nadzór tzw. metodyków uznaję za fikcję), ich (bibliotek) pogłębiające się ubóstwo materialne, niepowiązanie działalności bibliotek szkolnych z bibliotekami pedagogicznymi, coraz to nowe „koncepcje” łączenia bibliotek szkolnych (są częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły) z bibliotekami publicznymi (są głównie częścią oświaty dorosłych z funkcją rekreacji przez książkę) — to wszystko jest efektem braku koncepcji, braku spojrzenia systemowego, nieumiejętności organizacyjnych, nieznamomości metod zarządzania.

Sprawa bibliotek i informacji, głównie dla uczniów i nauczycieli czeka na rozwiązanie.

Prezentowane opracowanie nieprzypadkowo rozpoczyna nową serię wydawniczą «Nauka — Dydaktyka — Praktyka», zapoczątkowaną przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich (SBP) oraz Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego (IBIN UW). To co jest przedmiotem niniejszej pracy zbiorowej to właśnie wspomniana wyżej triada; zawarte materiały są wynikiem konkretnych badań w dziedzinie bibliotekoznawstwa i informacji (w tym wypadku edukacyjnej), stanowią jednocześnie ważną, moim zdaniem, pomoc dydaktyczną dla studentów i słuchaczy różnego typu i stopnia szkół wyższych, tworzących się

collegów i innych placówek kształcenia (nie tylko zresztą kierunku bibliotekoznawczego). Praca ma także znaczenie dla codziennej praktyki oświatowej i bibliotekarskiej, umożliwiając poznanie teorii a przez to weryfikację warsztatów pracy i stosowanych metod działania.

Biblioteka i informacja w systemie edukacji jest wynikiem pracy zespołu skupionego w Zakładzie Bibliotekoznawstwa IBIN UW, który to, pod moim kierunkiem, realizuje od roku 1991 temat, w ramach badań statutowych «Biblioteki w systemie edukacji». Jest to zespół prężny, stosunkowo młody, aktywnie uczestniczący w życiu szkoły polskiej, bibliotekarstwa szkolnego, pedagogicznego, w dydaktyce nie tylko akademickiej ale i w nauczaniu nauczycieli-bibliotekarzy na terenie niemalże całej Polski. Bierzymy udział w sesjach i konferencjach środowiska nauczycieli i bibliotekarzy, jesteśmy opiniodawcami działań resortu na polu bibliotekarstwa dla uczniów i nauczycieli, spełniamy często rolę konsultantów. Od roku 1988 organizujemy w Uniwersytecie Warszawskim coroczne seminaria dla pracowników bibliotek polskiej oświaty, publikując efekty spotkań w prasie bibliotekarskiej. Realizując wspomniane wyżej badania statutowe, współpracujemy z szeroko rozumianym środowiskiem: szkołami bibliotekarskimi, naukowymi instytutami resortu edukacji, bibliotekami, kuratoriami, ośrodkami metodycznymi. Naszymi badaniami zainteresowani są także partnerzy zagraniczni. Obserwujemy wzmożone kontakty z Kent State University (Ohio), czego dowodem było uczestnictwo w seminarium (1992) IBIN UW prof. dr Rosemary Du Mont — Dziekana Szkoły Bibliotekarskiej, która wygłosiła wykład nt. «Biblioteki w amerykańskim systemie oświaty», z Wyższą Szkołą Dokumentacji i Informacji w Hanowerze (RFN), Wyższą Szkołą Informacji w Deventer (Holandia).

Wynikiem dwuletniej realizacji tematu — oprócz intensyfikacji naszych prac naukowych i dydaktycznych — są publikacje: Marcina Drzewieckiego *Biblioteka we współczesnej szkole* (Warszawa 1991) oraz Elżbiety B. Zybert *Międzynarodowa i narodowa działalność informacyjna w zakresie edukacji* (Warszawa 1991), wydane przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich przy wsparciu finansowym Uniwersytetu Warszawskiego.

Prezentowana praca jest trzecią z kolei, która powstała jako efekt realizacji badań statutowych. Materiały do niej wpłynęły już rok temu (1991); niestety przeszkody natury finansowej nie pozwoliły na wcześniejszą publikację. W wydawnictwie nie zamieszczono wszystkich, przygotowanych do druku tekstów; dokonana przeze mnie selekcja musiała uwzględnić nie tylko aspekt merytoryczny (konieczność zachowania pewnego profilu całości tomu), ale także możliwości finansowe przedsięwzięcia. Krąg autorów, jak widać, nie obejmuje wyłącznie pracowników IBIN UW. Jednak ze zrozumiałych względów (badania nad problematyką bibliotek i informacji w systemie edukacji skupiają się głównie w warszawskim Instytucie Bibliotekoznawstwa), oni to stanowią główną grupę. Niektórych autorów przedstawiać nie trzeba; są dobrze znani w środo-

wisku bibliotekarskim i oświatowym. Ze względu jednak na Czytelników spoza środowiska dokonam prezentacji całego zespołu autorskiego.

Prof. dr hab. **Maria Dembowska**, teoretyk informatologii (nauki o informacji naukowej), przez wiele lat związana z Biblioteką Narodową i Biblioteką Polskiej Akademii Nauk, ostatnio prowadząca seminarium naukowe w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UW była głównym projektantem założeń systemu informacji w byłym resorcie oświaty i wychowania (lata osiemdziesiąte). Jej osiągnięcia naukowe, zwłaszcza w zakresie roli informacji w naukach społecznych (jest autorką kilku prac na ten temat) zostały spożytkowane w otwierającym tom opracowaniu. Nie rozwiązany do tej pory w Polsce problem informacji edukacyjnej jest bowiem częścią szerszego zagadnienia jakim jest informacja w naukach społecznych.

Dr Tomasz Kędziora, pracownik naukowy IBIN UW, przez wiele lat związany z systemem kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli w Polsce, jest specjalistą w zakresie bibliografii pedagogicznej. Obok aktywności uniwersyteckiej jest czynny nadal na polu edukacji permanentnej nauczycieli-bibliotekarzy. Jego opracowanie charakteryzuje dokładność, wnikliwość oraz doskonała znajomość (często z autopsji) poruszanej problematyki.

Dr Danuta Konieczna, absolwent IBIN UW, wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej (WSP) w Olsztynie, obecnie dyrektor Biblioteki WSP — Olsztyn, jest znaną w środowisku postać. Analiza bibliotek wyższych szkół pedagogicznych w Polsce została przez nią dokonana na podstawie przeprowadzonych badań w roku 1991.

Dr Kordula Szczechura, pracownik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie jest autorką pracy doktorskiej nt. «Uczeń jako użytkownik informacji» (promotor pracy prof. dr hab. Maria Dembowska). Ta nowatorska praca oparta na badaniach empirycznych przeprowadzanych w polskich szkołach w zakresie potrzeb młodych użytkowników informacji czyni z dr K. Szczechury, wybitnego znawcę tej problematyki. Jej udział w omawianej publikacji nie wymaga dalszych komentarzy.

Dr Katarzyna Materska, pracownik naukowo-dydaktyczny w IBIN UW jest autorką przygotowywanej właśnie do druku książki pt.: *Edukacyjna funkcja biblioteki publicznej w życiu młodzieży*. Temu zagadnieniu m.in. była poświęcona jej rozprawa doktorska. Umiejętność krytycznego spojrzenia na rzeczywistość biblioteczną i informacyjną podbudowana przygotowaniem pedagogicznym, to główne walory jej rozprawy.

Dr Aleksandra Niemczykowa — wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny w IBIN UW twórca specjalizacji «Biblioteki szkolne i pedagogiczne» w IBIN UW (po przeprowadzeniu zmian programowych dostosowujących specjalizację do wymogów nowej rzeczywistości społeczno-politycznej, realizowana jest obecnie pod nazwą «Biblioteki w systemie oświaty») znana jest także w środowisku zajmującym się potrzebami czytelnickimi i informacyjnymi dzieci tzw. specjalnej troski. Wykazuje nadal dużą

aktywność na tym polu, czego dowodem jest Jej opracowanie zawarte w tym tomie.

Doc. dr hab. **Joanna Papuzińska-Beksiak**, pedagog, teoretyk bibliotekarstwa dziecięcego, autorka wielu rozpraw naukowych a także... książek dla dzieci i młodzieży „Guliwer”. Pracownik naukowo-dydaktyczny w IBIN UW. Wyniki swoich badań przeprowadzonych w Polsce oraz za granicą autorka spożytkowuje w załączonej rozprawie na temat bibliotek publicznych dla dzieci.

Przedstawiany Szanownym Czytelnikom tom należy widzieć szeroko, jako kontynuację dwóch, wspomnianych już prac E. B. Zybert i M. Drzewieckiego. Praca E. B. Zybert określiła problematykę badawczą informacji w zakresie edukacji, ustaliła podstawowe pojęcia i ich zakres, ukazała główne kierunki organizacji — na szczeblach międzynarodowych i narodowych — systemów informacyjnych dla potrzeb szeroko rozumianej edukacji. Rolę, znaczenie głównej placówki biblioteczno-informacyjnej dla systemu edukacji — jaką jest biblioteka szkolna — usiłowałem przedstawić we własnej pracy. Tom niniejszy jest kontynuacją wcześniejszych badań; następuje w nim pewne uszczegółowienie problematyki związanej z biblioteką i informacją w systemie edukacji. Oczywiście, ze zrozumiałych względów (o których pisałem wcześniej), zamieszczono w pracy tylko niektóre opracowania. Inne czekają nadal na możliwość publikacji.

Program badawczy IBIN UW «Biblioteki w systemie edukacji» jest nadal realizowany. Zależnie od możliwości finansowych, kadrowych i organizacyjnych będzie on miał określone tempo. Sądzę, że będziemy mieli możliwość wystąpić z nowymi wynikami badań już w niedalekiej przyszłości. Program badawczy jest otwarty; chętnie włączymy w jego realizację inne osoby, placówki, szkoły, instytuty. Uważam, że nie ma lepszej drogi integracji środowisk jak wspólna praca na rzecz nauki, dydaktyki, praktyki. Niech nowa seria wydawnicza Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich temu służy.

prof. dr hab. Marcin Drzewiecki

prof. dr hab. Maria Dembowska

DOKUMENTACJA I INFORMACJA W NAUKACH SPOŁECZNYCH *

(ze szczególnym uwzględnieniem Polski)

W opracowaniu założeniem podstawowym jest teza, że dokumentacja i informacja (naukowa) stanowi integralną część każdej nauki ¹, rozumianej zarówno jako działalność (proces badawczy), jak i wynik tej działalności (prace naukowe). Analogicznie, termin «dokumentacja i informacja (naukowa)», oznacza zarówno działalność dokumentacyjno-informacyjną (lub naukowo-informacyjną), jak i wytwory tej działalności — prace dokumentacyjno-informacyjne (lub naukowo-informacyjne).

1. Rozwój problematyki dokumentacji i informacji w naukach społecznych na terenie międzynarodowym

Jak wiadomo, potrzeba organizacji dokumentacji i informacji naukowej — jako wyodrębnionej dziedziny działalności — wystąpiła najwcześniej w naukach ścisłych, przyrodniczych i technicznych, dla których szybkie udostępnianie wyników badań naukowych stanowi niezbędny warunek postępu wiedzy oraz jej zastosowań w praktyce życia społecznego, zwłaszcza gospodarczego. Dlatego też w poszczególnych krajach, jak i na terenie międzynarodowym, powstawały od końca XIX w. instytucje i organizacje zajmujące się dokumentacją i informacją, przede wszystkim w aspekcie potrzeb specjalistów nauk ścisłych i technicznych, tj. dokumentacją i informacją naukowo-techniczną [5, s. 51—73]. Jednakże

* Termin „nauki społeczne” rozumiany jest szeroko, obejmuje również nauki humanistyczne.

¹ Teza ta nie jest nowa. Na konferencji na temat informacji naukowej, zorganizowanej w 1948 r. przez brytyjskie Towarzystwo Królewskie (Royal Society), wyrażono opinię, że dokumentaliści—specjaliści w określonej dziedzinie wiedzy, powinni być uznani za pracowników nauki i traktowani tak samo, jak ich koledzy zatrudnieni bezpośrednio przy pracach

już w ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia pojawiają się pierwsze próby zorganizowania w skali międzynarodowej informacji bibliograficznej dla nauk społecznych: w 1893 r. starania Henri'go La Fontaine'a i Paula Otleta, współtwórców Międzynarodowego Instytutu Bibliograficznego (poprzednika dzisiejszej Międzynarodowej Federacji Informacji i Dokumentacji — FID), doprowadziły do powstania w Brukseli Międzynarodowego Biura Bibliografii Socjologicznej [5, s. 52].* Na Światowym Kongresie Dokumentacji Powszechnej w Paryżu (1937) omawiano m.in. problemy i metody dokumentacji w naukach historycznych [15]. W Polsce, nawiązując do tego Kongresu, Józef Grycz opublikował w „Przeglądzie Bibliotecznym” (1938) artykuł postulujący utworzenie Międzynarodowego Centrum Dokumentacji Bibliotekarstwa przy Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Bibliotekarzy (IFLA) oraz narodowych ośrodków dokumentacji (w Polsce przy Bibliotece Narodowej). Zadania tych ośrodków polegałyby na udzielaniu informacji bibliograficznych i biograficznych z zakresu bibliotekarstwa „w najszerszym znaczeniu tego wyrazu” oraz na gromadzeniu, porządkowaniu i udostępnianiu wszelkiego rodzaju dokumentów związanych z tą dziedziną działalności i nauki [13].

Wspomnieć warto, że na Światowym Kongresie Dokumentacji Powszechnej w Paryżu Helena Hleb-Koszańska przedstawiła referat na temat Ośrodka Dokumentacji Joachima Lelewela w Bibliotece Uniwersyteckiej w Wilnie, w którym gromadzono i opracowywano wszelkie materiały związane z osobą i działalnością wielkiego historyka [14].

W 1950 r. został powołany z inicjatywy UNESCO Komitet Koordynacyjny do Spraw Dokumentacji w Naukach Społecznych (Comité de Coordination pour la Documentation des Sciences Sociales), obecnie: Międzynarodowy Komitet Informacji i Dokumentacji Nauk Społecznych. Członkami Komitetu są specjaliści reprezentujący poszczególne dziedziny tych nauk: socjologię, nauki ekonomiczne, nauki polityczne, nauki prawne, antropologię społeczną, etnologię i in. Komitet utrzymuje ścisły kontakt z Międzynarodową Radą Nauk Społecznych (Conseil International des Sciences Sociales) oraz współpracuje z wieloma międzynarodowymi organizacjami i stowarzyszeniami naukowymi, jak również z Międzynarodową Federacją Stowarzyszeń Bibliotekarzy (IFLA) i Międzynarodową Federacją Informacji i Dokumentacji (FID). Komitet prowadzi prace

badawczych w danej dziedzinie. Jest to konsekwencja uznawania działalności dokumentacyjno-informacyjnej za istotną część procesu naukowo-badawczego. Podobne stanowisko zostało przedstawione w 1963 roku, w memoriale dotyczącym organizacji informacji naukowej w Stanach Zjednoczonych (tzw. Weinberg Report), w którym podkreślono sprawę odpowiedzialności badaczy za właściwy rozwój i organizację informacji w poszczególnych dziedzinach nauki, uznając, że działalność dokumentacyjno-informacyjna jest integralną częścią pracy badawczej. Maria Dembowska: *Dokumentacja i informacja naukowa. Zarys problematyki i kierunki rozwoju*. Warszawa 1985, s. 99, 103.

* W nawiasach kwadratowych [...] odsyłacze do Bibliografii, s. 30. Dotyczy to również innych artykułów zamieszczonych w tej publikacji (przyp. red.).

badawcze i koordynacyjne, udziela porad i konsultacji, ustala metody pracy bibliograficzno-dokumentacyjnej w zakresie różnych dziedzin nauk społecznych, zainicjował publikację szeregu międzynarodowych bibliografii bieżących i retrospektywnych. Przedmiotem zainteresowania Komitetu są zagadnienia interdyscyplinarne, wykraczające poza granice poszczególnych nauk społecznych, normalizacja terminologii naukowej, badania potrzeb użytkowników opracowań bibliograficzno-dokumentacyjnych [6].

Od 1964 roku istnieje w Wiedniu Europejski Ośrodek Koordynacji Badań i Dokumentacji w Naukach Społecznych (Centre Européen de Coordination de Recherche et de Documentation en Sciences Sociales). Jest on powiązany z mieszczącym się w Genewie Międzynarodowym Centrum do Spraw Terminologii w Naukach Społecznych, które m.in. pełni rolę „domu kliringowego” (clearing house) w zakresie informacji terminologicznej, przyczyniając się w ten sposób do ujednoczenia terminologii w skali międzynarodowej [27, H. Chamerska, s. 30].

W 1971 roku został opublikowany projekt programu światowego systemu informacji naukowej, przygotowany przy współpracy UNESCO i Międzynarodowej Rady Unii Naukowych (ICSU). Koncepcja tego systemu, znanego pod nazwą UNISIST, uwzględniała z początku nauki matematyczno-przyrodnicze i techniczne; dopiero w 1973 r. programem UNISIST objęto również nauki społeczne (włącznie z humanistycznymi) [1].

Na światowy system informacji naukowej składa się wiele podsystemów, funkcjonujących w obrębie poszczególnych krajów lub ich ugrupowań (systemy krajowe i regionalne), bądź w ramach określonych dziedzin wiedzy (systemy specjalistyczne, dziedzinowe).

Głównymi elementami systemów informacyjnych są twórcy i użytkownicy (odbiorcy) informacji. Role ich są wymienne: twórca informacji naukowej jest jednocześnie jej użytkownikiem i odwrotnie. Ogniwami pośredniczącymi w przepływie informacji naukowej od jej twórców do użytkowników są instytucje publikujące, gromadzące, przetwarzające i rozpowszechniające źródła informacji: edytorzy, redaktorzy, wydawcy, księgarnie, biblioteki, ośrodki informacji, archiwa.

Międzynarodowe federacje stowarzyszeń naukowych i fachowych powinny wpływać na swoich członków, aby współdziałali w organizowaniu i doskonaleniu światowego systemu informacji naukowej. Służy temu tworzenie wykazów źródeł informacji w poszczególnych dziedzinach wiedzy, ustalanie terminologii, wykonywanie krytycznych przeglądów dokumentacyjnych i opracowań syntetycznych, przygotowywanie badaczy do korzystania z informacji naukowej. Zadaniem międzynarodowych organizacji bibliotekarzy, dokumentalistów, informatyków jest stworzenie — przy współpracy z organizacjami stowarzyszeń naukowych — odpowiedniego programu kształcenia specjalistów informacji naukowej.

Przyjęte przez program UNISIST założenia mogą mieć równie zastosowanie w dziedzinie dokumentacji i informacji dla nauk społecz-

nych — z uwzględnieniem ich szczególnych właściwości. Dotyczy to m.in. ujednoczenia metod i technik pracy dokumentacyjno-informacyjnej, systemów klasyfikacji (języków informacyjnych), normalizacji terminologii, umożliwiającej tworzenie tezaurusów i zastosowanie maszyn do wyszukiwania informacji. Również udoskonalenie organizacji i metod pracy oraz wzajemna współpraca placówek informacji — bibliotek, ośrodków dokumentacyjno-informacyjnych i archiwów, stanowi istotny warunek rozwoju nauk społecznych.

Nauki te, w szczególności nauki pedagogiczne (edukacyjne), mają do spełnienia ważną rolę w opracowaniu odpowiednich programów kształcenia pracowników i użytkowników informacji naukowej, niezależnie od dziedziny wiedzy, której te programy dotyczą. Rola tych nauk jest jeszcze ważniejsza, gdy chodzi o przygotowanie kadr dydaktycznych w dziedzinie informacji naukowej, co jest sprawą szczególnie pilną. Nauki społeczne mają również swój udział w realizacji prac badawczych dotyczących problemów informacji naukowej, na przykład metody psychologii, socjologii, ekonomii, szeroko są stosowane w badaniach na temat potrzeb użytkowników informacji, organizacji systemów informacyjnych, ich społecznej i ekonomicznej efektywności [8, s. 7—10].

2. Bibliografie jako podstawowe narzędzia dokumentacji i informacji w naukach społecznych

Podstawowym narzędziem dokumentacji i informacji w naukach społecznych są bibliografie — w szerokim znaczeniu tego pojęcia, które obejmuje: spisy bibliograficzne, omówienia (przeglądy) bibliograficzne, monografie bibliograficzne [16].

W Polsce od II połowy XIX w. notujemy rozwój bibliografii specjalnych (dotyczących poszczególnych dziedzin lub zagadnień). Wiąże się to z ożywieniem życia naukowego, któremu patronowały Akademia Umiejętności, Kasa im. Mianowskiego oraz coraz liczniejsze towarzystwa naukowe, zrzeszające przedstawicieli poszczególnych dziedzin wiedzy.

Do najwcześniejszych bibliografii polskich z zakresu nauk społecznych należą: Władysława Wisłockiego *Bibliografia historii, geografii historycznej i historii prawa polskiego z lat 1878—1880* (Kraków 1880) oraz tegoż autora *Bibliografia z zakresu historii literatury i oświaty w Polsce od czerwca 1878 r. do września 1881 r.* (Kraków 1882); Adama A. Niemirowskiego *Bibliografia powszechna notariatu* (Warszawa 1884); Ludwika M. E. Finkla *Bibliografia historii polskiej* (Lwów 1891—1906).

Oceniając „sprawność informacyjną”² bibliografii polskich w XIX w.,

² Pod pojęciem sprawności informacyjnej autor rozumie „taką metodę opracowania bibliografii, która łatwo, szybko i niezawodnie zapewnia użytkownikowi dotarcie do odpowiednich — z punktu widzenia jego potrzeb informacyjnych — pozycji w danej bibliografii”. H. Sawoniak: *Sprawność informacyjna bibliografii polskich w XIX w.* „Przegląd Biblioteczny” 1971 z. 1/4, s. 155.

Henryk Sawoniak stwierdził, że spotyka się w tym okresie przykłady ciekawych i trafnych rozwiązań, odpowiadających nawet wymaganiom współczesnej metodyki bibliograficznej. Na wysoką ocenę zasługuje przede wszystkim *Bibliografia historii polskiej* Ludwika M. E. Finkla, wyróżniająca się „wielkością, znaczeniem, wnikliwością opracowania” [25, s. 173—4].

Rozwój bibliografii polskiej przedstawił Józef Korpała w obszernym dziele pt.: *Dzieje bibliografii w Polsce* (Warszawa 1969). W odrębnych rozdziałach zostały tam omówione ważniejsze bibliografie specjalne, w tym również z zakresu nauk społecznych: 1) w okresie od połowy XIX w. do 1918 r., 2) w odrodzonej Polsce i 3) w Polsce Ludowej (do 1968 r.).

W tym samym roku, co książka Korpały, ukazała się praca Hanny Uniejewskiej pt.: *Bibliografia i dokumentacja ekonomiczna* [32], a w 1979 r. — monografia J. Czachowskiej: *Rozwój bibliografii literackiej w Polsce* [4].

W materiałach Drugiej Ogólnokrajowej Narady Bibliografów, zorganizowanej w 1966 r. przez Instytut Bibliograficzny Biblioteki Narodowej [11] znalazły się referaty omawiające stan bibliografii w niektórych dziedzinach, m.in. w zakresie historii (J. Baumgart), literatury (J. Czachowska), nauk ekonomicznych (H. Uniejewska), wojskowości (S. Rosołowski). Prócz tego w referatach ogólnych, wprowadzających: Heleny Hleb-Koszańskiej *Aktualny stan bibliografii w Polsce oraz postulaty na przyszłość* i Henryka Sawoniaka *Rozwój metodyki bibliograficznej w Polsce w okresie powojennym*, poświęcono odrębne ustępy bibliografiom specjalnym, wśród których dominującą grupę stanowią bibliografie dziedzin [11, s. 25—28; 55—56].

Stan i problemy bibliografii tego typu zostały przedstawione na Trzeciej Ogólnokrajowej Naradzie Bibliografów (Warszawa, 5—7 VI 1978 r.) w referacie Barbary Eychlerowej [31, s. 123—147]. Autorka stwierdziła, że placówki Polskiej Akademii Nauk prowadzą bibliografie bieżące i retrospektywne wielu dziedzin, „zwłaszcza w zakresie nauk humanistycznych i społecznych”. Wśród wydziałów PAN pierwsze miejsce w „aktywności bibliograficznej” przypada Wydziałowi I Nauk Społecznych, w którym wiele placówek naukowych (instytutów i zakładów) opracowuje i publikuje spisy bibliograficzne. Do przodujących w działalności bibliograficznej należą Instytut Badań Literackich PAN i Instytut Historii PAN, których prace bibliograficzne, prowadzone w istniejących od ponad 25 lat pracowniach dokumentacyjnych, „mają charakter pomnikowy dla rozwoju nauki polskiej” [31, s. 129—30].

Wśród instytutów resortowych opracowujących bibliografie z zakresu nauk społecznych wymieniono w omawianym referacie Instytut Badań Pedagogicznych (obecnie Instytut Nauk Edukacyjnych). Wspomniano ponadto, że niektóre biblioteki naukowe zajmują się opracowywaniem i publikowaniem bibliografii w dziedzinach nauk społecznych, np. Biblioteka Narodowa — w zakresie bibliologii (nauki o książce), Biblioteka PAN

w Warszawie — w zakresie naukoznawstwa [7], Biblioteka Szkoły Głównej Planowania i Statystyki (obecnie powróciła do dawnej nazwy: Szkoła Główna Handlowa — SGH) z zakresu nauk ekonomicznych [31, s. 131]³.

3. Metody i formy pracy dokumentacyjno-informacyjnej w naukach społecznych

Pierwszą (i jedyną dotychczas) obszerną publikację poświęconą w całości problematyce dokumentacji i informacji w różnych naukach społecznych stanowią *Materiały z III Symposium pracowników informacji naukowej Polskiej Akademii Nauk i Czechosłowackiej Akademii Nauk*, Zakopane, 12—15 X 1970 r., wydane przez Ośrodek Dokumentacji i Informacji Naukowej PAN [27]. Następna, oddzielnie wydana (w 1982 r.) praca W. Kocyby-Kamińskiej pt.: *Zagadnienia informacji i dokumentacji naukowej w naukach społecznych* omawia te zagadnienia na przykładzie jednej tylko dziedziny — socjologii i na podstawie działalności Ośrodka Informacji i Dokumentacji Naukowej Instytutu Filozofii i Socjologii PAN [17]. Informacji naukowej w dziedzinie kultury dotyczy publikacja pt.: *Problemy informacji naukowej o kulturze*, zawierająca materiały na ten temat z konferencji w Radziejowicach, maj 1985, zorganizowanej przez Instytut Kultury Ministerstwa Kultury i Sztuki [23].

Jak już wspomniano, dokumentacja i informacja naukowa związana była przez długie lata przede wszystkim z naukami ścisłymi i technicznymi, ponieważ te dyscypliny oddziałują w sposób bezpośredni na rozwój gospodarczo-społeczny. Jednakże rosnąca rola nauk społecznych w życiu publicznym, w szczególności, takich jak ekonomia, psychologia, socjologia, pedagogika, nauki polityczne, jak również stały wzrost piśmiennictwa naukowego i różnicowanie się rodzajów i form źródeł informacji (dokumentów) — także w obszarze szeroko rozumianych nauk społecznych — to przyczyny, które zadecydowały o rozwoju w ostatnich dziesięcioleciach działalności dokumentacyjno-informacyjnej w tych naukach. W działalności tej występują jednak większe trudności niż w dokumentacji informacji naukowo-technicznej. Wynikają one ze szczególnych właściwości nauk społecznych w porównaniu z naukami ścisłymi i technicznymi. Dotyczy to przede wszystkim aparatury pojęciowej nauk społecznych, w których występuje nieokreśloność (nieostrość) i wieloznaczność pojęć oraz związanych z nimi terminów, używanie tych samych terminów, mających odmienne znaczenia, w różnych dyscyplinach. Nauki społeczne mają większe niż inne nauki zabarwienie subiektywne i ideologiczne, a ponadto w tych naukach (np. w filozofii, psychologii, socjologii,

³ W materiałach Trzeciej Ogólnokrajowej Narady Bibliografów znajdują się komunikaty zawierające informacje o bibliografiach z zakresu naukoznawstwa i prognostologii, nauk ekonomicznych, nauki o pracy, nauki o literaturze, archiwistyki.

językoznawstwie, ekonomii politycznej), istnieją różne szkoły i kierunki, posługujące się często odmienną terminologią. Te właściwości nauk społecznych utrudniają tworzenie dla nich systemów klasyfikacji, tezaurusów i innych języków informacyjnych [28, s. 44—6]. Stanowi to poważną przeszkodę w procesach przekazywania informacji, w szczególności przy zastosowaniu techniki komputerowej.

W naukach społecznych występują w większym stopniu niż w innych naukach tendencje integracyjne. Trudno nieraz przeprowadzić wyraźne rozgraniczenie pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami, gdy chodzi o odmierne nachylenie, inny punkt widzenia, inny aspekt ujmowania zjawisk zachodzących w określonej sferze życia społecznego.

Zagadnienie integracji w naukach społecznych omawia szeroko Stanisław Ossowski w książce pt.: *O osobliwościach nauk społecznych* [22], rozpatrując to zjawisko na przykładzie socjologii, powiązanej z wieloma dyscyplinami (nauka o państwie i prawie, ekonomia, antropologia społeczna, psychologia, pedagogika społeczna i in.).

Z faktu interdyscyplinarności cechującej nauki społeczne, wypływają ważne wnioski dotyczące działalności dokumentacyjno-informacyjnej w tych naukach. Wnioski te odnoszą się przede wszystkim do metodyki opracowywania (przetwarzania) informacji naukowej, tj. tworzenia dokumentów pochodnych: spisów i zestawień bibliograficznych, abstraktów, przeglądów stanu badań itp. Jak pisze Krystyna Remerowa [27, s. 164], „nie powinno się w informacji z zakresu nauk humanistycznych ⁴ spuszczać z oka tej swoistej cechy (...) jaką jest wielowarstwowość tekstów we wszelkich dokumentach pierwotnych w tym dziale nauk. Ta cecha materiałów źródłowych zobowiązuje informację naszą do wypracowania jak najbogatszej formy przekazywania sygnałów o zawartości poszczególnych źródeł, przy wzięciu pod uwagę nie tylko potrzeb ścisłych specjalistów danej dziedziny, ale również potencjalnych użytkowników szukających interpretacyjnych uzupełnień swej wiedzy o wiążących się z danym tematem problemach” (podkreśl. M. D.).

Metody stosowane w działalności dokumentacyjno-informacyjnej w naukach społecznych nie różnią się na ogół od metod przyjętych w dokumentacji (informacji) naukowo-technicznej. Przygotowywanie dokumentów pochodnych w postaci różnych typów opracowań bibliograficznych, kart dokumentacyjnych, abstraktów, opracowań analityczno-syntetycznych, stanów badań itp., udzielanie „informacji o informacji” (informacja skierowująca), należy do ogólnego arsenału środków działania wszelkich placówek dokumentacyjno-informacyjnych. Jednakże istnienie w różnych naukach społecznych szczególnych typów źródeł informacji (dokumentów pierwotnych), a także specyficzne potrzeby określonych

⁴ K. Remerowa określa terminem «nauki humanistyczne» „cały zespół nauk humanistycznych i społecznych”. K. Remerowa: *Swoiste cechy piśmienniczych dokumentów w naukach humanistycznych*. W: *Stan i potrzeby informacji naukowej w naukach społecznych (...)* Warszawa 1971, s. 147.

dyscyplin, wymagają właściwych tylko dla danej dziedziny rodzajów i form opracowań dokumentacyjnych. Tak na przykład w archeologii przedmiotem badań są „pozostałości działalności ludzkiej, zachowane w głębi ziemi, w wodzie lub na ziemi pojedynczo lub zespołowo”. Zabytki te stanowią niepiśmiennicze źródła informacji, „dokumenty przedmiotowe”, które są obiektem dokumentacji rysunkowej, fotograficznej, opisowej opracowywanej w Zakładzie Dokumentacji Instytutu Historii Kultury Materialnej PAN [24]. W historii sztuki przedmiotem prac dokumentacyjnych są dwa typy informacji: „informacje obrazem” i „informacje słowne”. W odniesieniu do pierwszego typu informacji, dokumentacja polega na opracowywaniu i przekazywaniu „informacji obrazem” o dziełach sztuki: do tego typu informacji należą „zdjęcie fotograficzne, zdjęcie pomiarowe i szkic odręczny”, rzadziej: „film, kopia i odlew”. Natomiast drugi typ informacji — „dokumentacja słowna” polega na opracowywaniu i przekazywaniu informacji o dziele sztuki w formie opisowej (piśmienniczej) [26].

Szeroko rozbudowane są prace dokumentacyjne w nauce o literaturze. Należą do nich przede wszystkim różnego rodzaju spisy bibliograficzne, których przedmiotem są utwory literackie, a ponadto: opracowania biograficzne (informacyjne noty biograficzne, analityczne kalendarze życia i twórczości, monografie bio-bibliograficzne) oraz opracowania zawierające informacje o życiu literackim i kulturalnym (kronika życia literackiego, diariusze wydarzeń kulturalnych) [3].

Stosowanie w działalności dokumentacyjno-informacyjnej w naukach społecznych nowoczesnych środków technicznych, tj. komputerów, używanych od dawna w krajach zachodnich do opracowywania bibliografii i innych materiałów dokumentacyjnych⁵, nie wyszło jeszcze w Polsce na ogół poza etap rozważań teoretycznych i dość rzadkich prób i eksperymentów. Do nielicznych wyjątków należy zautomatyzowany system informacji o sztuce współczesnej, którego program został opracowany i jest konsekwentnie realizowany przez Ośrodek Informacji i Dokumentacji Centrum Sztuki Współczesnej [20].

4. Problemy organizacji i koordynacji działalności dokumentacyjno-informacyjnej w Polsce

Interdyscyplinarny charakter nauk społecznych stawia przed służbą dokumentacyjno-informacyjną w obszarze tych nauk zadanie zorganizowania współpracy pomiędzy różnymi placówkami pełniącymi tę służbę. Przykład rozwiązania tego zadania znajdujemy we wspomnianej wyżej pracy W. Kocyby-Kamińskiej [17], omawiającej działalność Ośrodka Infor-

⁵ Zagadnieniom stosowania komputerów w naukach społecznych poświęcone jest czasopismo „Computers and the Humanities”, ukazujące się od 1966 r. w Nowym Jorku.

macji i Dokumentacji Naukowej Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. Zamieszczony tam został wykaz zakładów i instytutów, z którymi prowadzona była współpraca w zakresie wymiany informacji. Wykaz ten obejmuje ponad 120 instytucji, reprezentujących takie dziedziny i dyscypliny, jak: socjologia, psychologia, pedagogika, historia, etnografia, bibliotekoznawstwo i informacja naukowa, nauki społeczno-polityczne, nauki ekonomiczne, nauki prawne, nauki o pracy, nauka organizacji i zarządzania [17, s. 142—9].

W związku z tendencjami światowymi do usprawnienia współpracy międzynarodowej w zakresie dokumentacji i informacji naukowej, występują dążenia do powołania w każdym kraju narodowego ośrodka do koordynacji działalności dokumentacyjno-informacyjnej w naukach społecznych. Taki ośrodek powinien stanowić element krajowego systemu informacji naukowej, który z kolei tworzyłby jedno z ogniw światowego systemu informacyjnego, zgodnie z programami firmowanymi przez UNESCO: UNISIST i NATIS (Narodowe Systemy Informacyjne).

W Polsce koncepcja krajowego systemu informacji pn. SINTO (System Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej) została opracowana na początku lat siedemdziesiątych [18]. Do głównych założeń tej koncepcji należało: 1) objęcie działaniem systemu szerokich kręgów społecznych — pracowników nauki, gospodarki narodowej, administracji państwowej i terenowej, działaczy społecznych i gospodarczych, studentów, uczniów i innych; 2) zintegrowanie w skali kraju działalności różnego typu placówek informacyjnych — archiwów, bibliotek i ośrodków dokumentacyjno-informacyjnych; 3) współpraca krajowej służby informacji naukowej z analogicznymi służbami w innych krajach; 4) modernizacja metod i środków technicznych w działalności informacyjnej, m.in. przez upowszechnienie zastosowań nowoczesnych środków reprografii, informatyki i łączności, jednakże z zachowaniem priorytetu zaspokajania potrzeb podstawowych, zwłaszcza w zakresie kompletowania zasobów źródeł informacji [10].

Projekt realizacji SINTO, opracowany w Centrum Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej (CINTE) przewidywał ok. 20 tzw. systemów dziedzinowo-gałęziowych, w tym — System Informacji o Naukach Ścisłych i Przyrodniczych oraz System Informacji o Naukach Społecznych⁶.

Realizacja programu SINTO uległa w ostatnim czasie zahamowaniu, nie tylko ze względu na nieistnienie generalnego koordynatora (CINTE zostało zlikwidowane w końcu 1990 r.) oraz brak odpowiednich środków finansowych, lecz również z powodu zdezaktualizowania się w pewnym stopniu projektowanej struktury systemu, zwłaszcza w układzie dziedzinowo-gałęziowym, na skutek zmian zachodzących w organizacji i zarządzaniu gospodarką narodową.

⁶ Pozostałe systemy miały dotyczyć poszczególnych działów gospodarki narodowej i ochrony zdrowia.

Jednakże sama idea budowy krajowego systemu informacji naukowej, zweryfikowana w skali międzynarodowej i w doświadczeniach wielu krajów, powinna doczekać się i w Polsce skutecznej realizacji. Tym bardziej, że istnieją w kraju przykłady zorganizowanej współpracy pomiędzy placówkami biblioteczno-informacyjnymi w ramach określonej dziedziny oraz dziedzin pokrewnych, współpracy nawiązanej dzięki inicjatywom wychodzącym od samych zainteresowanych środowisk. Przytoczyć tu można cytowany już przykład współpracy w zakresie wymiany informacji pomiędzy Ośrodkiem Informacji i Dokumentacji Instytutu Filozofii i Socjologii PAN a wieloma innymi instytucjami [17]. Wśród bibliotek naukowych organizujących współpracę w zakresie dokumentacji i informacji z pokrewnymi placówkami można wymienić Centralną Bibliotekę Rolniczą, Główną Bibliotekę Lekarską, Centralną Bibliotekę Wojskową oraz — jeśli chodzi o nauki ekonomiczno-społeczne — Bibliotekę Szkoły Głównej Planowania i Statystyki (obecnie SGH).

Jest oczywiste, że podstawą wszelkiej działalności dokumentacyjno-informacyjnej są zbiory (zasoby) źródeł informacji, gromadzone w placówkach informacyjnych, przede wszystkim — w bibliotekach. Stąd zagadnienie właściwej organizacji krajowych zbiorów bibliotecznych, podział pól (zakresów) specjalizacji, wyznaczenie centralnych bibliotek naukowych odpowiedzialnych za gromadzenie i udostępnianie zbiorów — zgodnie z potrzebami określonych dziedzin nauki, kultury i gospodarki — wiąże się ściśle z budową krajowego systemu informacji naukowej. Zagadnienie to było od dawna przedmiotem zainteresowania środowisk bibliotekarskich [29], ale dopiero w ramach działań organizacyjnych zmierzających do realizacji programu SINTO stało się przedmiotem regulacji prawnej. Na podstawie zarządzenia ministrów: kultury i sztuki, nauki, szkolnictwa wyższego i techniki oraz sekretarza naukowego Polskiej Akademii Nauk z dnia 26 kwietnia 1979 r. w sprawie planu specjalizacji zbiorów materiałów bibliotecznych ustalenia zasad i planu specjalizacji zbiorów materiałów bibliotecznych oraz wyznaczenia bibliotek centralnych i określenia ich zadań (Dziennik Urzędowy MNSzWiT Nr 3, poz. 9), powołano 18 centralnych bibliotek naukowych (spośród istniejących już bibliotek), które mają być odpowiedzialne za gromadzenie, przechowywanie, opracowywanie i udostępnianie dokumentalnych źródeł informacji w określonych dziedzinach wiedzy. Wśród tych bibliotek znajdują się dwie centralne biblioteki nauk społecznych: Biblioteka Główna Uniwersytetu Warszawskiego (BUW) jako I Centralna Biblioteka Nauk Społecznych i Biblioteka Jagiellońska — II Centralna Biblioteka Nauk Społecznych. Zakres specjalizacji BUW obejmuje: filozofię, historię, nauki polityczne, prawne i administracyjne, naukoznawstwo, prognozologię, pedagogikę, oświatę i szkolnictwo, psychologię i socjologię. Biblioteka Jagiellońska specjalizuje się w zakresie: językoznawstwa, kultury i sztuki, nauki o literaturze, religioznawstwa. Poza tymi dwiema centralnymi bibliotekami nauk społecznych kilka innych bibliotek naukowych prowadzi specjalizację

w poszczególnych dziedzinach tych nauk, między innymi: Biblioteka Szkoły Głównej Planowania i Statystyki (obecnie SGH) — jako Centralna Biblioteka Ekonomiczna; Biblioteka Sejmowa — jako Centralna Biblioteka Legislacyjna; Biblioteka Narodowa — jako Centralna Biblioteka Informacji Naukowej, Nauki o Książce, Bibliotekoznawstwa i Archiwistyki. Biblioteki centralne są zobowiązane do zorganizowania i koordynowania pracy zespołów bibliotek o pokrewnej specjalizacji („biblioteki współpracujące”), niezależnie od ich przynależności resortowej. Tak np. Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie — jako I Centralna Biblioteka Nauk Społecznych — organizuje współpracę m.in. z Biblioteką Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Biblioteką PAN w Warszawie (naukoznawstwo i prognozologia), Biblioteką Instytutu Badań Pedagogicznych (obecnie — Badań Edukacyjnych) [2, 21].

Realizacja planu specjalizacji bibliotek naukowych natrafia na trudności — podobnie jak cały program krajowego systemu informacji naukowej SINTO. Są to przede wszystkim ograniczenia finansowe, które nie pozwalają na uzupełnianie w dostatecznym stopniu zbiorów bibliotecznych, zwłaszcza w zakresie piśmiennictwa zagranicznego, w tym przede wszystkim — bieżących czasopism naukowych. Ponadto — trudności, we wprowadzaniu w życie założeń specjalizacji i współpracy bibliotek związanych z daną biblioteką centralną, tkwią często w niedowładzie organizacyjnym, w braku dynamiki zespołów kierowniczych bibliotek, nierzadko — w partykularnych „interesach” poszczególnych bibliotek, nieskłonnych np. do rezygnacji z dążeń do kompletności własnych kolekcji na rzecz racjonalnej, wspólnie uzgodnionej polityki gromadzenia zbiorów. „Teoretycznie zasadne i przekonujące tezy o racjonalnej polityce gromadzenia zbiorów bibliotecznych w skali państwa — pisze R. Cybulski — nie są łatwe do wdrażania i stosowania. Wymagają przebudowania mentalności zawodowej, na którą duży wpływ wywiera ambicja posiadania bogatych, w miarę możliwości kompletnych kolekcji książek” [2, s. 89].

Zgodnie z programem SINTO, miały być — jak wspomniano — zorganizowane systemy dziedzinowo-gałęziowe, m.in. System Informacji o Naukach Społecznych. Na organizatora i koordynatora tego systemu wyznaczono Ośrodek Informacji Naukowej PAN, który opracował główne zagadnienia oraz założenia organizacyjne systemu [19].

Projekt budowy omawianego Systemu Informacji o Naukach Społecznych, podobnie jak cały program systemu krajowego SINTO — nie jest na razie realizowany — ze względu na wymienione trudności.

Nie doczekał się też realizacji system biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania, którego projekt został opracowany w 1982 r. na zlecenie ministra tego resortu, przez Zespół do Spraw Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, która miała być organizatorem i koordynatorem systemu. Systemem miały być objęte: biblioteki szkolne, pedagogiczne biblioteki wojewódzkie, biblioteki i zakłady informacji naukowej resor-

towych instytutów naukowo-badawczych⁷, Biblioteka Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Zadaniem systemu miała być integracja (merytoryczna, a nie administracyjna) placówek biblioteczno-informacyjnych resortu, polegająca na ich skoordynowanym współdziałaniu. Zakres tematyczny systemu miał obejmować: 1) pedagogikę, rozumianą jako wiedza naukowa i praktyczna o nauczaniu i wychowaniu, o celach, treściach, metodach i formach organizacyjnych procesu dydaktyczno-wychowawczego; 2) nauki współdziałające z pedagogiką; 3) wiedzę merytoryczną z zakresu poszczególnych przedmiotów nauczania. Użytkownikami systemu mieli być wszyscy zainteresowani sprawami nauczania i wychowania człowieka: nauczyciele, uczniowie, pracownicy nauki, kadra kierownicza oświaty, pracownicy nadzoru pedagogicznego, ustawodawcy, działacze społeczni, rodzice. System miał świadczyć usługi w zakresie udostępniania dokumentów, gromadzonych i opracowywanych przez placówki biblioteczno-informacyjne objęte systemem oraz w zakresie przekazywania wszystkim zainteresowanym informacji bibliotecznej, bibliograficznej, analityczno-syntetycznej, faktograficznej.

Realizacja projektowanego systemu, przewidziana na lata 1982—85, miała obejmować w kolejnych etapach: 1) powołanie i organizację Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, analizę stanu ilościowego i kwalifikacji pracowników placówek biblioteczno-informacyjnych resortu, opracowanie koncepcji oraz zorganizowanie w Centralnej Bibliotece Pedagogicznej Zakładu Informacji Faktograficznej, służącego potrzebom centralnych władz oświatowych; 2) organizację współpracy placówek objętych systemem, przede wszystkim w zakresie specjalizacji zbiorów bibliecznych (podział zadań pomiędzy placówki systemu) oraz organizację współpracy z pokrewnymi placówkami biblioteczno-informacyjnymi w kraju i za granicą, opracowanie planu prac naukowo-badawczych, które powinny być prowadzone w systemie, przygotowanie programu szkolenia pracowników i użytkowników systemu, rozpoczęcie prac projektowych dotyczących automatyzacji systemu.

Zaprojektowany system biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania nie obejmował — *ex definitione* — placówek biblioteczno-informacyjnych nie podlegających ówczesnemu Ministerstwu Oświaty i Wychowania, tj. bibliotek wyższych szkół pedagogicznych, bibliotek uniwersyteckich instytutów pedagogicznych, Biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Biblioteki i Ośrodka Informacji Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, Biblioteki Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, jak również Biblioteki Związku Nauczycielstwa Polskiego. Dopiero integracja funkcjonalna wymienionych placówek z systemem biblioteczno-informacyjnym resor-

⁷ Istniały wówczas następujące instytuty podległe Ministerstwu Oświaty i Wychowania: Instytut Badań Pedagogicznych, Instytut Kształcenia Nauczycieli (z terenowymi oddziałami doskonalenia nauczycieli), Instytut Kształcenia Zawodowego, Instytut Programów Szkolnych, Instytut Badań nad Młodzieżą.

tu oświaty i wychowania doprowadziłaby w przyszłości do utworzenia krajowego systemu informacji pedagogicznej, który stanowiłby jedno z ogniw krajowego systemu informacji naukowej [8].

Jak już wspomniano, system biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania nie wyszedł poza stadium projektu, mimo tego, że kierownictwo resortu powzięło (17 marca 1982 r.) decyzję w sprawie realizacji systemu. Na dalszych losach projektu zaważyły nie tylko obiektywne okoliczności (kryzys gospodarczy), lecz również niedowład organizacyjny w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, które miało realizować system, a także pozamerytoryczne względy ambicjonalno-prestżowe, którymi kierowały się pewne środowiska (zwłaszcza związane z b. Instytutem Kształcenia Nauczycieli).

Należy podkreślić, że omawiany projekt systemu stanowi jedyny dotychczas — w warunkach polskich — przykład metodycznie opracowanego, kompleksowego systemu dokumentacyjno-informacyjnego w zakresie nauk społecznych⁸.

5. Opinie i postulaty pracowników nauki — użytkowników informacji w naukach społecznych

Znaczenie prac dokumentacyjno-informacyjnych dla rozwoju nauk społecznych podkreślane jest w licznych wypowiedziach przedstawicieli tych nauk. Tak np. w materiałach II Kongresu Nauki Polskiej (1973), zawierających m.in. referaty na temat stanu i perspektyw rozwojowych nauk historycznych, nauk o literaturze, języku i sztuce [12], znaleźć można opinie i postulaty dotyczące dokumentacji i informacji naukowej. Wskazywano na wielki dorobek Instytutu Badań Literackich w zakresie „badań organizujących nowoczesny warsztat polonistyczny”, w tym prac bibliograficzno-dokumentacyjnych [12, s. 10]. Zwracano uwagę na „pojawienie się nowego typu źródeł — wizualnych (ikonograficznych, filmowych), dźwiękowych i masowych pamiątek, które mieć będą istotne znaczenie dla badań różnych zjawisk z czasów najnowszych”. W związku z tym proponowano utworzenie „centrum współczesnej dokumentacji humanistycznej, ewentualnie w ramach istniejących instytucji, jak Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych czy Biblioteka Narodowa [...] dla nadzoru nad zabezpieczeniem tej dokumentacji dla przyszłych badań i dla poddania odpowiedniemu opracowaniu” [12, s. 23].

⁸ Projekt Systemu Biblioteczno-Informacyjnego Resortu Oświaty i Wychowania został przygotowany przez zespół kilkunastu teoretyków i praktyków bibliotekoznawstwa i informacji naukowej; pracowników Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego, instytutów naukowo-badawczych resortu oświaty i wychowania, pedagogicznych bibliotek wojewódzkich. Zespół pracował pod przewodnictwem prof. dr hab. Marii Dembowskiej. Wstępny projekt systemu opracowała dr Regina Hancko.

Pod adresem placówek PAN wysuwano postulat, aby pełniły one „rolę głównego ośrodka usługowo-dokumentacyjnego dla działalności inwentaryzacyjnej, edytorskiej i w zakresie informacji naukowej” [12, s. 21].

Uznano, że „nieodzowna staje się informacja typu syntetycznego przeglądu badań (w określonym wyraźnie zakresie) na łamach czasopism naukowych”. Ten typ publikacji możliwy jest do wykonania „tylko przez wybitnych specjalistów” [12, s. 29].

Archeolodzy stwierdzali: „Dwa odcinki związane z naszą pracą, tj. najogólniej mówiąc z informacją oraz dokumentacją naukową, wymagają od nas radykalnych posunięć w następnych latach”, aby sprostać „warunkom dokonującego się w świecie postępu”. Postulowali też powołanie Centralnej Biblioteki Archeologicznej, która by współpracowała z różnymi bibliotekami archeologicznymi, m.in. w zakresie racjonalnej polityki gromadzenia publikacji, zwłaszcza zagranicznych oraz tworzenia centralnego katalogu „zasobów bibliotecznych na odcinku archeologii” [12, s. 76—77]. W archeologii „zagadnienia dokumentacji i informacji są z sobą tak ściśle w różnych przypadkach splecione, że trudno niekiedy traktować je odrębnie [...]. Praktycznie wszelkie czynności związane z problematyką źródłoznawczą oraz czynności przygotowawcze związane z pisaniem prac monograficznych i syntetycznych należą do zajęć typu dokumentacyjnego. Sama skala tych czynności dowodzi, jakiej rangi jest to problem w naszej dziedzinie” [12, s. 79].

W referacie nt. stanu i perspektyw rozwojowych literatury i języka, akcentowano „konieczność doskonalenia, modernizowania i rozbudowy warsztatów naukowych w zakresie bibliografii, różnorodnych form informacji naukowej, dokumentacji, edytorstwa (...). Wobec szerokiego rozrostu literaturoznawstwa, dobra informacja naukowa (szczególnie bieżąca) spełnia zasadniczą rolę w rozwoju i planowaniu badań naukowych”. Poprawę istniejącego stanu rzeczy wiązano z koniecznością „opracowania systemu ogólnopolskiej nowoczesnej informacji naukowej w korelacji z systemem światowym; opracowania i zastosowania zautomatyzowanego gromadzenia i udostępniania zbiorów; wyposażenia bibliotek w odpowiedni sprzęt reprograficzny, pozwalający na sprawną i szeroką obsługę; szkolenia kadr dla krajowych sieci bibliotecznych w dziedzinie nowoczesnej informacji naukowej; wprowadzenia zagadnień informacji naukowej do określonych planów studiów i ich specjalizacji dyplomowych” [12, s. 107].

O roli informacji w rozwoju nauk społecznych wypowiedział się (w 1984 r.) znany historyk prof. Jerzy Topolski na łamach czasopisma „Zagadnienia Informacji Naukowej” [30]. Uczony stwierdził, że „rozwój informacji naukowej nie jest jedynie jakąś techniczną przybudówką nauki, lecz integralnym czynnikiem jej rozwoju”. Nauki społeczne znajdują się obecnie na etapie teoretyzacji, który charakteryzuje się przechodzeniem „od narracji opisującej do narracji wyjaśniającej”. Zainteresowanie teorią wymaga od przedstawicieli poszczególnych nauk społecznych wychodzenia poza ramy własnej dyscypliny, „wymaga spojrzenia bardziej ogólnego,

integralnego, a zarazem interdyscyplinarnego". Teoretyczny etap rozwoju nauk społecznych, ich interdyscyplinarny charakter wymaga także bardziej rozwiniętej informacji naukowej. Badacze powinni być informowani o postępach w innych dyscyplinach nauk społecznych, o nowych kierunkach w metodologii poszczególnych nauk. Istotną rolę „w przepływie wiedzy naukowej między przedstawicielami różnych dyscyplin ma do odegrania wyspecjalizowana, stojąca na wysokim poziomie informacja naukowa”, która powinna rozwijać się równoległe do rozwoju nauki.

Wnioski

Warunkiem usprawnienia prac dokumentacyjno-informacyjnych w naukach społecznych jest:

- 1) zorganizowanie ogólnokrajowego systemu informacji naukowej, opartego na współpracy różnych placówek dokumentacyjno-informacyjnych (ośrodków dokumentacji i informacji, bibliotek, archiwów), w szczególności: wprowadzenie w życie planu specjalizacji bibliotek naukowych, zapewnienie dopływu do kraju niezbędnego piśmiennictwa zagranicznego, zwłaszcza bieżących czasopism naukowych, zastosowanie techniki komputerowej (automatyzacji) w procesach dokumentacyjno-informacyjnych;
- 2) zorganizowanie współpracy pomiędzy placówkami dokumentacyjno-informacyjnymi działającymi w różnych dziedzinach (dyscyplinach) nauk społecznych;
- 3) kształcenie pracowników służby dokumentacyjno-informacyjnej w ramach studiów wyższych na poszczególnych kierunkach humanistycznych.

BIBLIOGRAFIA

1. Chamerska H.: *UNISIST- program światowego systemu informacji naukowej*. „Przegląd Biblioteczny” 1975 z. 2, s. 139—148
2. Cybulski R.: *Z doświadczeń I Biblioteki Centralnej Nauk Społecznych*. W: *Problemy informacji naukowej o kulturze*. Warszawa 1988, s. 86—98 (por. poz. 23)
3. Czachowska J.: *Dokumentacja w badaniach literackich. Z problemów specyfiki dokumentacji w naukach humanistycznych* W: *Z problemów bibliografii*. Warszawa 1970, s. 45—64
4. Czachowska J.: *Rozwój bibliografii literackiej w Polsce*. Wrocław 1979
5. Dembowska M.: *Dokumentacja i informacja naukowa. Zarys problematyki i kierunki rozwoju*. Warszawa 1965, s. 25—30; Geneza dokumentacji
6. Dembowska M.: *Współpraca międzynarodowa w zakresie dokumentacji nauk społecznych*. „Biuletyn Ośrodka Dokumentacji i Informacji Naukowej PAN” 1965 nr 1/6, s. 57—61
7. Dembowska M.: *Stan i problemy polskiej bibliografii naukoznawstwa*. W: *Z problemów bibliografii*. Warszawa 1970, s. 269—287

8. Dembowska M.: *Współczesne kierunki rozwoju informacji naukowej (z uwzględnieniem problematyki nauk społecznych)*. „Przegląd Pedagogiczny” 1974 nr 2, s. 7—19
9. Dembowska M.: *System biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1983 nr 1, s. 14—18
10. Dembowska M.: *Stan informacji naukowej w Polsce*. Ekspertyza opracowana przez Sekcję Informacji Naukowej Komitetu Naukoznawstwa PAN. Warszawa 1984
11. *Druga Ogólnokrajowa Narada Bibliografów*. Warszawa, 20 VI 1966 r. Referaty i dyskusje. Przygotowała do druku J. Pelcowa. Warszawa 1967. Biblioteka Narodowa. Prace Instytutu Bibliograficznego nr 9
12. *Drugi Kongres Nauki Polskiej*. Sekcja XVII nauk historycznych, nauk o literaturze, języku i sztuce. Materiały kongresowe. Warszawa, czerwiec 1973. Do użytku wewnętrznego
13. Grycz J.: *O centrum dokumentacji bibliotekarstwa*. „Przegląd Biblioteczny” 1938 z. 1, s. 1—4
14. Hleb-Koszańska H.: *Centre de documentation sur Joachim Lelewel à la Bibliothèque de l'Université de Wilno*. W: *Congrès Mondial de la Documentation Universelle*. Paris 1937 vol. 2, s. 290—292
15. Jaryc M.: *La documentation courante dans le domaine des sciences historiques*. W: *Congrès Mondial de la Documentation Universelle*. Paris 1937 vol. 2, s. 198—202
16. Jasińska M., Makowska H.: *Polskie źródła informacji w naukach społecznych i humanistycznych*. Warszawa 1983. Biblioteka Narodowa — Zakład Informacji Naukowej
17. Kocyba-Kamińska W.: *Zagadnienia informacji i dokumentacji naukowej w naukach społecznych*. (Na przykładzie socjologii). Wrocław 1982. PAN — Instytut Filozofii i Socjologii
18. Kulikowski J. L.: *Zarys koncepcji Systemu Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej SINTO*. Warszawa 1976
19. Lenart J.: *Główne zagadnienia budowy krajowego systemu informacyjnego nauk społecznych w Polsce*. „Zagadnienia Informacji Naukowej” 1976 nr 1 (28), s. 29—46
20. Majewska-Tronowicz J.: *Automatyzacja procesów informacyjnych w Centrum Sztuki Współczesnej*. Obieg, lipiec 1990, wkładka: Informator s. [4]
21. Moczulska A., Sitarska A.: *Specjalistyczne biblioteki centralne nauk społecznych w Polsce*. „Zagadnienia Informacji Naukowej” 1983 nr 2 (43), s. 3—24
22. Ossowski S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa 1962
23. *Problemy informacji naukowej o kulturze*. Materiały z konferencji w Radziejowicach, maj 1985. Warszawa 1988. Instytut Kultury
24. Samsonowicz A.: *Dokumentacja w archeologii*. W: *Praca informacyjna w placówce naukowej*. Materiały z Sympozjum... Warszawa 1966, s. 223—233
25. Sawoniak H.: *Sprawność informacyjna bibliografii polskich w XIX w.* „Przegląd Biblioteczny” 1971 z. 1/4, s. 155—174
26. Skubiszewski P.: *Dokumentacja i informacja naukowa w historii sztuki*. W: *Praca informacyjna w placówce naukowej*. Warszawa 1966, s. 245—270
27. *Stan i potrzeby informacji naukowej w naukach społecznych*. Materiały z III Sympozjum pracowników informacji naukowej PAN i Czechosłowackiej Akademii Nauk, Zakopane, 12—15 X 1970 r. Warszawa 1971. Zawiera m.in.: H. Chamerańska: *Nowe tendencje i perspektywy w dokumentacji nauk społecznych* (s. 21—46); J. Czachowska: *Rodzaje opracowań dokumentacyjnych w naukach społecznych* (s. 47—68); K. Remerowa: *Swoiste cechy piśmienniczych dokumentów w naukach humanistycznych* (s. 147—168)
28. Ścibor E.: *Języki informacyjne dla nauk społecznych, z uwzględnieniem zagadnień kultury*. W: *Problemy informacji naukowej o kulturze*. Warszawa 1988, s. 31—66 (por. poz. 23)
29. Świdorski B.: *Współpraca bibliotek w zakresie gromadzenia zbiorów*. Warszawa 1964
30. Topolski J.: *Rola informacji w rozwoju nauk społecznych*. „Zagadnienia Informacji Naukowej” 1984 nr 1/44, s. 3—13
31. *Trzecia Ogólnokrajowa Narada Bibliografów*. Warszawa 5—7 VI 1978 r. Referaty i dyskusje. Warszawa 1980. Biblioteka Narodowa. Prace Instytutu Bibliograficznego nr 24
32. Uniejewska H.: *Bibliografia i dokumentacja ekonomiczna*. Historia i metodyka. Warszawa 1969.

dr Danuta Konieczna

BIBLIOTEKI WYŻSZYCH SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH W POLSCE

1. Geneza bibliotek

Biblioteki wyższych szkół pedagogicznych (WSP), zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym z 1990 r. (Dziennik Ustaw Nr 65, poz. 385), są jednostkami ogólnouczelnianymi powołanymi do prowadzenia działalności naukowej, dydaktycznej i usługowej. Podobnie jak wszystkie biblioteki szkół wyższych pełnią one funkcję ogólnodostępnych bibliotek naukowych oraz są ogniwem ogólnokrajowej sieci bibliotecznej.

W grupie bibliotek uczelnianych, obejmujących biblioteki uniwersyteckie, politechniczne, medyczne, ekonomiczne, rolnicze, artystyczne i in. są placówkami młodymi, o niezbyt bogatych tradycjach. Zaczęły powstawać po roku 1945, chociaż już przed II wojną światową istniały biblioteki przy instytucjach kształcących nauczycieli.

Biblioteki WSP są to placówki o różnej wielkości zbiorów, nie rozwiniętej jeszcze w pełni sieci bibliotecznej i strukturze organizacyjnej, skromnej liczbie pracowników i niewielkich lokalach bibliotecznych.

W grupie bibliotek WSP wymienić należy przede wszystkim najstarszą Bibliotekę WSP w Krakowie, powstałą w 1946 r. Drugą biblioteką, utworzoną w 1950 r. była Biblioteka WSP w Opolu. Trzecia biblioteka powstała w 1963 r. w Rzeszowie, początkowo jako filia WSP w Krakowie, a od 1965 r. jako jednostka usamodzielniona.

W latach sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych do grupy bibliotek uczelni pedagogicznych należy też zaliczyć biblioteki WSP w Gdańsku i Katowicach, które następnie stały się bibliotekami uniwersyteckimi. Tak więc w 1970 r. faktycznie istniały 3 biblioteki: przy WSP w Krakowie, Opolu i Rzeszowie. W 1973 r. dołączyła do tej grupy Biblioteka WSP w Szczecinie, która jednak w 1985 r. stała się biblioteką uniwersytecką.

Niezależnie od bibliotek WSP istniały na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, utworzone w 1969 r., biblioteki wyższych szkół nauczycielskich (WSN).

Biorąc pod uwagę rok 1990, należy przyjąć fakt istnienia 11 bibliotek WSP. Są to, w porządku chronologicznym, biblioteki istniejące przy następujących uczelniach:

rok założenia biblioteki

1. WSP Kraków	1946
2. WSP Opole	1950
3. WSP Rzeszów	1965
4. WSP Kielce	1973
5. WSP Zielona Góra	1973
6. WSP Bydgoszcz	1974
7. WSP Częstochowa	1974
8. WSP Olsztyn	1974
9. Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna Siedlce	1974
10. WSP Słupsk	1974
11. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej Warszawa	1976

Jak wynika z zestawienia, większość bibliotek powstała w latach 1973—74, z przekształcenia bibliotek istniejących wcześniej przy wyższych szkołach nauczycielskich. W latach sześćdziesiątych były to często biblioteki szkolne studiów nauczycielskich. Nie można więc powiedzieć, że biblioteki WSP zaczynały swoją działalność od zera. Niemniej, przekształcenie ich z bibliotek szkolnych wymagało i nadal wymaga ze strony kierownictwa bibliotek i uczelni wiele starań i środków, aby stały się one w pełni bibliotekami akademickimi, o czym mają decydować zbiory, kadra, prowadzone prace naukowe i jakość świadczonych usług.

Biblioteki WSP i WSN, jak i inne biblioteki istniejące przy ośrodkach kształcących przyszłych nauczycieli (biblioteki liceów pedagogicznych czy studiów nauczycielskich) podlegały przez wiele lat Ministerstwu Oświaty i Wychowania, a od 1966 r. Ministerstwu Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Wśród tysięcy bibliotek szkolnych podległych ministrowi oświaty były traktowane marginesowo. Problemy swoje rozwiązywały we własnym zakresie, właściwie w oderwaniu od bibliotekarstwa naukowego; miały one zdecydowanie charakter nauczycielski. Jednakże biblioteki te dążyły do pewnej integracji i wymiany doświadczeń, o czym świadczą m.in. dwie narady bibliotek WSP, jakie odbyły się w 1956 r. i 1960 r. [10, 22].

Zdecydowana zmiana w rozwoju bibliotek WSP i ich traktowaniu nastąpiła w 1972 r., kiedy przeszły pod zarządek Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki i znalazły się w grupie bibliotek uczelnianych, obok bibliotek uniwersyteckich, politechnicznych, ekonomicznych, rolniczych i in.

Stan obecny 11 bibliotek WSP pozwala na wyróżnienie wśród nich dwóch grup placówek: pierwsza grupa — 3 biblioteki — WSP w Krakowie, Opolu i Rzeszowie, są to placówki najstarsze, o określonej wcześniej

strukturze organizacyjnej i bogatych zbiorach. Druga grupa — to biblioteki 8 uczelni pedagogicznych powstałych w latach siedemdziesiątych na bazie WSN, posiadające skromne jeszcze zbiory i ciągle rozwijające swoją sieć, strukturę i formy działalności. Sieć bibliotek WSP jest nierównomiernie rozłożona na mapie kraju, ze szczególnym skupieniem na południu: Rzeszów, Kraków, Opole, Częstochowa, Kielce i północny: Słupsk, Bydgoszcz, Olsztyn. Na zachodzie Polski istnieje WSP w Zielonej Górze, na wschodzie — w Siedlcach.

2. Sieć bibliotek

W istniejących WSP, poza biblioteką główną istnieje sieć bibliotek wydziałowych, instytutowych, zorganizowana — w zależności od potrzeb jej pracowników i studentów, kadry, warunków lokalowych, jej przestrzennego usytuowania — wśród jednostek organizacyjnych uczelni.

Można tutaj mówić o bibliotekach kierunkowych, stosunkowo samodzielnych, prowadzących często we własnym zakresie zakupy i opracowanie zbiorów, zatrudniających etatowych pracowników. Ta pierwsza grupa bibliotek sieci istnieje najczęściej przy wydziałach czy instytutach.

Drugą grupę bibliotek sieci tworzą biblioteki działające przy zakładach, katedrach czy pracowniach. Obsługiwane są one przez pracownika naukowo-dydaktycznego lub technicznego na zasadzie przydziału czynności, zgodnie z decyzją kierownika danej jednostki. Gromadzą one zbiory za pośrednictwem biblioteki głównej.

Trzeci typ bibliotek sieci to zbiory podręczne kierunkowe, niezbędne dla działalności pracowników danej jednostki organizacyjnej. Księgozbiór pochodzi najczęściej z biblioteki głównej na zasadzie wypożyczenia [17].

3. Struktura organizacyjna

Struktura organizacyjna bibliotek WSP kształtowała się różnorodnie w zależności od rodzaju danej biblioteki i daty jej powstania. W latach sześćdziesiątych obowiązywało w tych bibliotekach zarządzenie ministrów: oświaty i szkolnictwa wyższego z dnia 30 lipca 1964 r. w sprawie organizacji bibliotek głównych wyższych szkół pedagogicznych (Dziennik Urzędowy Min. Ośw. Nr 10. poz. 104).

W 1976 r., w strukturze organizacyjnej bibliotek WSP istniała różna liczba oddziałów lub sekcji — od 2 w Częstochowie do 11 w krakowskiej WSP. Jednakże przeważała struktura 3 oddziałowa (m.in. 6 bibliotek WSP posiadało w swojej strukturze po 3 oddziały) [17].

W 1987 r. liczba jednostek organizacyjnych wynosiła po 6 oddziałów w Kielcach, Krakowie, Opolu, Rzeszowie, po 5 oddziałów w Słupsku i Zielonej Górze, po 4 oddziały w Bydgoszczy, Częstochowie i Olsztynie,

po 3 oddziały w Siedlcach i Warszawie. Niezależnie od oddziałów, w strukturze bibliotek WSP wydzielone były sekcje (łącznie 9), pracownice (8 jednostek), samodzielne stanowiska (8) oraz pracownice fotograficzne i archiwa.

4. Pracownicy bibliotek

Pracownicy bibliotek WSP mają do spełnienia ważne zadania, gdyż od nich zależy właściwa obsługa czytelników, gromadzenie zbiorów i przygotowanie ich do udostępniania.

Kadra bibliotek WSP ulegała zmianom ilościowym i jakościowym od chwili ich powstania do czasów współczesnych.

W 1968 r. na przykład w 4 istniejących wówczas bibliotekach WSP zatrudnionych było 88 pracowników, a w 5 bibliotekach WSN, w 1969 r. — 14 pracowników [24].

W 1976 r. na 302 osoby zatrudnione w ówczesnych bibliotekach WSP (łącznie z Biblioteką WSP w Szczecinie, ale bez Biblioteki WSPS w Warszawie), 269 to pracownicy działalności podstawowej, w tym 22 bibliotekarzy dyplomowanych (np. w Krakowie 53, w Kielcach 43, w Opolu 36, w Słupsku 27, w Bydgoszczy 26, w Olsztynie i Szczecinie po 23, a w Zielonej Górze 22; biblioteki w Częstochowie i Siedlcach poniżej 20 osób [17]).

W 1980 r. biblioteki WSP zatrudniały 350 pracowników, a w 1984 r. — 412 pracowników [29].

W 1987 r. liczba ta zwiększyła się do 445 osób zatrudnionych na pełnych i półetatach (m.in. w Krakowie zatrudnionych było 64 pracowników, w Kielcach 56, w Zielonej Górze 55, w Opolu 54, w Rzeszowie 47, w Bydgoszczy 41, w Olsztynie 38, w Słupsku 34, w Częstochowie 27), w tym 20 bibliotekarzy dyplomowanych (w Bydgoszczy 5, w Krakowie 3, w Rzeszowie 3, w Słupsku 3, w Kielcach i Olsztynie po 2, w Opolu i Zielonej Górze po 1).

Liczba bibliotekarzy zatrudnionych w bibliotekach WSP jest mniejsza aniżeli w innych, głównie uniwersyteckich bibliotekach. Gdy na przykład w 1984 r., w bibliotekach szkół wyższych ogółem na 1 bibliotekarza przypadało 64,6 studentów i 25,0 pracowników uczelni, to w bibliotekach WSP na 1 bibliotekarza przypadało 95,8 studentów i 17,6 pracowników. Dla porównania, w bibliotekach uniwersyteckich na 1 bibliotekarza przypadało 45,5 studentów (a więc dwukrotnie mniej niż w bibliotekach WSP) i 13,7 pracowników [24].

W 1987 r. na 1 bibliotekarza przypadało w bibliotekach WSP 119,6 studentów i 13,5 pracowników. Tak więc liczba użytkowników, którym należało zapewnić dostęp do zbiorów znacznie wzrosła i można sądzić, że będzie ona ulegała dalszemu zwiększeniu w sytuacji aktualnych ograniczeń zatrudnienia.

5. Zbiory bibliotek WSP

Zbiory bibliotek WSP kształtowały się w zależności od czasu powstania danej biblioteki, miejscowości i środowiska. Istotne znaczenie miały też warunki lokalowe, uniemożliwiające często większe zakupy lub przyjmowanie darów. Ich rozwój był też uwarunkowany potrzebami studentów, kadry, czy też rozwojem prac badawczych na rozwijających się uczelniach pedagogicznych.

Zakres zbiorów bibliotek WSP dotyczy przede wszystkim humanistyki, ze szczególnym nastawieniem na nauki pedagogiczne. Jednakże ze względu na różne kierunki nauczania na danych uczelniach, wyznaczające profil gromadzenia, zauważa się tendencje do tworzenia zbiorów typu uniwersalnego. Gromadzone zbiory mają zaspokoić potrzeby procesu dydaktycznego szkoły i sprostać wymaganiom pracowników prowadzących badania naukowe. W zbiorach bibliotek WSP zauważa się, poza dążeniem do kompletności w dziedzinie nauk pedagogicznych i psychologii, kierunek gromadzenia z zakresu filologii polskiej, rosyjskiej, historii, nauk społecznych, bibliotekoznawstwa, nauk matematyczno-przyrodniczych i w mniejszym stopniu z zakresu nauk technicznych (kierunek — wychowanie techniczne). W wielu wypadkach zbiory bibliotek WSP ukierunkowane są ponadto na zagadnienia dotyczące regionu, jak to jest np. w Opolu, Słupsku, Rzeszowie czy Olsztynie.

Zbiory bibliotek WSP wzrastały w minionych latach w sposób następujący:

Rok	Ogółem	W tym:		
		wydawnictwa zwarte	czasopisma	zbiory specjalne
1970 *)	777.751	—	—	—
1975	1.608.651	1.489.235	76.332	43.084
1980	2.377.944	2.143.659	156.305	77.980
1984	2.858.600	2.549.700	192.800	116.100
1987	3.115.072	2.737.103	220.762	157.207

*) W 1970 r. uwzględniono łącznie zbiory 3 bibliotek WSP (555.202 jedn.) i 5 bibliotek WSN (222.549 jedn.) [24].

Zaczątkiem księgozbioru bibliotek WSP były często niewielkie biblioteki szkolne studiów nauczycielskich, istniejących wcześniej na danym

terenie. Dla ilustracji w 1969 r., a więc w roku powstania WSN w Olsztynie, zbiór biblioteczny obejmował 2.146 wol. W 1970 r. został przejęty księgozbiór po bibliotece SN w Ostródzie i SN w Olsztynie, co spowodowało, iż w zasadzie po roku istnienia, Biblioteka WSN w Olsztynie liczyła już 37.195 wol. druków zwartych, 245 wol. czasopism i 238 jedn. zbiorów specjalnych. W chwili przekształcenia WSN w WSP w 1974 r. Biblioteka posiadała 67.292 jednostki biblioteczne (jedn. bibl.).

Analizując dane przedstawione w tabeli na str. 36, można zauważyć, że w 1970 r. na 50 istniejących wówczas uczelni, na 3 biblioteki WSP przypadało 2,5 proc. zbiorów, znajdujących się we wszystkich bibliotekach uczelnianych i 2 proc. ogólnej liczby tytułów czasopism bieżących. Na biblioteki WSN w tym samym roku przypadało 1 proc. zbiorów i 0,8 proc. prenumerowanych tytułów czasopism.

Traktując łącznie biblioteki WSP i WSN, można stwierdzić, że zbiory ich stanowiły 3,5 proc. ogółu 50 bibliotek uczelnianych a tytuły czasopism 2,8 proc. Dla porównania, w tym samym roku zbiory bibliotek uniwersyteckich stanowiły 55,7 proc. zbiorów wszystkich bibliotek; tytuły czasopism w bibliotekach uniwersyteckich 47,6 proc. [24].

W 1984 r., na 91 bibliotek szkół wyższych, zbiory bibliotek WSP stanowiły już 6,1 proc. zbiorów wszystkich bibliotek i 5,4 proc. liczby prenumerowanych czasopism. (Dla porównania, w tym samym roku dane te dla bibliotek uniwersyteckich wynosiły odpowiednio 47,6 proc. i 44,6 proc.). Dane statystyczne z 1984 r. pozwalają stwierdzić, że biblioteki WSP mają podobne co do wielkości zbiory jak biblioteki szkół ekonomicznych, medycznych i rolniczych, przy czym te ostatnie posiadały większe liczby bieżących tytułów czasopism [24].

W 1970 r. zbiory 3 bibliotek głównych WSP w 82,7 proc. składały się z druków zwartych, w 13,6 proc. z czasopism i 3,7 proc. ze zbiorów specjalnych. W tym samym roku biblioteki WSP posiadały w swoich zbiorach 98,8 proc. druków zwartych, 1 proc. czasopism i 0,2 proc. zbiorów specjalnych [24].

W 1975 r. zbiory 11 bibliotek WSP przedstawiały się następująco: 90,1 proc. druki zwarte, 6,6 proc. czasopisma i 3,3 proc. zbiory specjalne [28].

W 1980 r. w strukturze zbiorów bibliotek głównych WSP druki zwarte stanowiły 90,9 proc. czasopisma 6,8 proc., zbiory specjalne 2,3 proc.

W 1984 r. struktura zbiorów wykazywała, że 89,2 proc. stanowią druki zwarte, 6,7 proc. czasopisma i 4,1 proc. zbiory specjalne.

Na podstawie danych porównywalnych z innymi rodzajami bibliotek szkół wyższych w 1984 r. można zauważyć mniejszy od średniej dla bibliotek uczelnianych zasób czasopism. Średnio w bibliotekach szkół wyższych w tym roku czasopisma stanowiły 15,7 proc. całości zbiorów, gdy w bibliotekach WSP — 6,7 proc. (porównywalnie, w bibliotekach uniwersyteckich 18,9 proc., rolniczych 19,7 proc., medycznych 19,5 proc. [24].

W 1987 r. struktura zbiorów bibliotek WSP przedstawiała się na-

stępująco: druki zwarte 87,9 proc., czasopisma 7,1 proc., zbiory specjalne 5,0 proc. Przy czym wielkość zbiorów była zróżnicowana; łącznie dla bibliotek głównych i zakładowych kształtowała się tak oto:

Struktura zbiorów bibliotek WSP w 1987 r.

miejsowość	Razem	W tym:		
		wydawnictwa zwarte	czasopisma	zbiory specjalne
Bydgoszcz	392.282	342.520	7.714	42.148
Częstochowa	173.075	154.072	11.952	7.051
Kielce	286.917	266.155	15.001	5.761
Kraków	529.609	491.624	30.607	7.378
Olsztyn	178.395	150.386	17.912	10.097
Opole	458.262	399.039	45.241	13.982
Rzeszów	322.532	283.100	28.664	10.768
Siedlce	217.139	206.695	9.759	685
Słupsk	254.136	196.567	28.353	29.216
Warszawa	40.088	37.067	2.880	141
Zielona Góra	262.537	209.878	22.679	29.980
Ogółem	3.115.072	2.737.103	220.762	157.207

Przyrost zbiorów w bibliotekach WSP wykazywał znaczną dynamikę w latach siedemdziesiątych i wynosił w granicach 14—17 tys. jedn. bibl. rocznie. Duże znaczenie miały tutaj dary otrzymywane przez nowo powstałe biblioteki WSP i zwiększona aktywność zakupów. W latach 1981—85 roczne przyrosty zbiorów kształtowały się w granicach 8—9 tys. jedn. Zwiększyły się one w 1986 r. średnio do ok. 11 tys. jedn., a w 1987 r. do 13 tys. jedn. bibl.

Biorąc pod uwagę dane z 1987 r., można podzielić biblioteki WSP na 3 grupy pod względem liczebności zbiorów: 1 — duże, liczące powyżej 300 tys. jedn. bibl., do których można zaliczyć 3 najstarsze biblioteki WSP oraz bibliotekę w Bydgoszczy; 2 — średnie, od 200 do 300 tys. jedn., do których należą biblioteki WSP w Kielcach, Siedlcach, Słupsku i Zielonej Górze; 3 — małe, poniżej 200 tys. jedn., do których należy zaliczyć biblioteki w Częstochowie, Olsztynie i Warszawie [por.: Z. Sokół, 17].

Oczywiście wielkość zbiorów bibliotek WSP ulega stałym zmianom. Na przykład już w 1990 r. w zbiorach Biblioteki WSP w Olsztynie znajdowało się 206.030 jedn. bibl.

Jeżeli chodzi o liczbę tytułów czasopism bieżących gromadzonych przez biblioteki WSP, to ulegała ona pewnym wahaniom, w zależności od zapotrzebowania czytelników i od sytuacji finansowej bibliotek, a zwłaszcza od przydziału dewiz na czasopisma z II obszaru płatniczego (co miało miejsce do 1990 r.).

W 1970 r. biblioteki główne WSP posiadały 1661 tyt. czasopism

bieżących (63 proc. czasopisma krajowe, 19,2 proc. radzieckie (b. ZSRR), 17,8 proc. inne). Biblioteki WSN posiadały 876 tytułów czasopism (81,3 proc. krajowe, 16,9 proc. radzieckie, 1,8 proc. inne [24].

W 1975 r. liczba tytułów czasopism bieżących wynosiła 8.059 tyt.: 7.282 tyt. biblioteki główne i 777 tyt. biblioteki zakładowe. Z ogólnej liczby tytułów czasopisma krajowe stanowiły 60 proc., czasopisma radzieckie i z KDL (krajów demokracji ludowej — b. państw socjalistycznych) 25,5 proc., czasopisma z II obszaru płatniczego (państw zachodnich) 14,5 proc. [28].

Liczba tytułów czasopism bieżących w 1980 r. wynosiła 9.173, z czego w bibliotekach głównych 7.622 [29]. W ogólnej liczbie tytułów czasopisma krajowe stanowiły 66,5 proc., czasopisma z b. państw socjalistycznych 24,6 proc., czasopisma z państw zachodnich 9,7 proc.

Biblioteki szkół pedagogicznych gromadziły w 1984 r. 8.115 tyt. czasopism bieżących, w tym 67,9 proc. to czasopisma krajowe, 27,9 proc. czasopisma radzieckie i z KDL oraz 4,2 proc. czasopisma z II obszaru płatniczego [29].

Czasopisma krajowe stanowią zazwyczaj ok. 60—70 proc. tytułów prenumerowanych wydawnictw ciągłych.

Biblioteki WSP gromadzą swoje zbiory głównie przez zakup, dary i w mniejszym stopniu, drogą wymiany. Wiele zakupów dokonuje się na aukcjach. Przykładowo struktura wydatków na zakup w 1987 r. przedstawiała się następująco:

	w tys. zł	w proc.
zakup wydawnictw zwartych.	54.235,7.	49,6
prenumerata czasopism.	38.219,6.	35,0
zakup zbiorów specjalnych.	16.795,2.	15,4
	109.250,5	100

Biblioteki WSP w okresie ich największego rozwoju, a więc w drugiej połowie lat siedemdziesiątych, otrzymały wiele zbiorów z dubletów dużych bibliotek naukowych, m.in. z Biblioteki Narodowej, Biblioteki Publicznej m. st. Warszawy, z Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego, z Biblioteki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, z Biblioteki Głównej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Wiele wydawnictw wpłynęło też z oddziałów Instytutu Kształcenia Nauczycieli, kuratoriów i ośrodków doskonalenia nauczycieli.

Niektóre z bibliotek WSP posiadają niezwykle cenne kolekcje, jak np. Biblioteka WSP w Rzeszowie dysponuje unikalnym zbiorem sprawozdań szkolnych z terenu Galicji, z lat 1843—1939, liczącym ok. 9 tys. jedn. bibl. i prywatną biblioteką prof. Stanisława Pigionia (9.351 jedn.).

O zbiorach bibliotek uczelni pedagogicznych informują różnego rodzaju katalogi.

6. Katalogi

Wszystkie biblioteki posiadają katalogi alfabetyczne swoich zbiorów. Są to zazwyczaj katalogi centralne, obejmujące zbiory bibliotek głównych, jak i sieci bibliotecznej danej uczelni. Katalogi rzeczowe bibliotek WSP to głównie katalogi systematyczne wg UKD, z wyjątkiem Biblioteki WSP w Słupsku, która posiada katalog działowy według działów „Przewodnika Bibliograficznego”. Niektóre biblioteki zapoczątkowały też prace nad katalogiem przedmiotowym, zwłaszcza biblioteki starsze — w Krakowie, Rzeszowie, Opolu.

Biblioteki WSP prowadzą oddzielne katalogi czasopism i wydawnictw ciągłych. Posiadają też katalogi pomocnicze, np. katalogi wydawnictw seryjnych, podręczników, zbiorów specjalnych.

Niektóre z nich prowadzą też katalogi centralne lub regionalne. Biblioteka WSP w Kielcach prowadzi centralny katalog czasopism, znajdujących się w bibliotekach kieleckich, a Biblioteka WSP w Olsztynie centralny katalog zbiorów, znajdujących się w bibliotekach Olsztyna, dotychczasowych Wilna i Ziemi Wileńskiej.

7. Udostępnianie zbiorów

Udostępnianie zbiorów, jako podstawowa funkcja każdej biblioteki naukowej, jest prowadzona w bibliotekach WSP głównie dla studentów i pracowników danej uczelni. Zbiory te są też udostępniane, na zasadzie porozumienia studentom innych szkół wyższych istniejących w danym mieście oraz czytelnikom spoza uczelni, głównie nauczycielom, pracownikom instytucji oświatowych i kulturalnych.

W 1970 r. w uczelniach WSP i WSN zarejestrowanych było łącznie 22.422 czytelników, m.in. 6.959 w Krakowie, 2.854 w Opolu, 1.962 w Rzeszowie, 2.417 w Bydgoszczy, 996 w Olsztynie, 773 w Słupsku, 732 w Kielcach.

Od roku 1970 zauważa się systematyczny wzrost liczby czytelników bibliotek WSP. W latach 1971—76 w kieleckiej WSP nastąpił pięciokrotny wzrost liczby czytelników. Przeciętna liczba czytelników wzrosła czterokrotnie w Olsztynie, Siedlcach i Zielonej Górze, trzykrotnie w Opolu, Bydgoszczy i Słupsku [17]. Wzrost liczby czytelników związany był oczywiście z rozwojem samej uczelni, przybywaniem nowych kierunków, studentów i pracowników, a także zbiorów danej placówki.

W 1975 r. liczba czytelników bibliotek głównych wynosiła 39.331 osób; w bibliotekach zakładowych 3.128 osób (łącznie 42.459), [28].

W 1980 r. liczba czytelników bibliotek WSP wynosiła 47.076 osób (np. w Bydgoszczy 5.831, Częstochowie 3.280, Kielcach 3.812, Krakowie 8.283, Olsztynie 3.271, Opolu 4.980, Rzeszowie 2.858, Słupsku 4.011, Zielonej Górze 3.071), [29].

W 1984 r. liczba czytelników bibliotek WSP wynosiła 52.823 osoby. Stanowiło to 7,1 proc. ogółu czytelników 91 bibliotek uczelnianych, gdy np. uniwersyteckie biblioteki w tym samym roku posiadały 39,4 proc. ogółu czytelników tych bibliotek [29].

W 1987 r. w bibliotekach WSP zarejestrowano 59.887 czytelników, przy czym największą ich liczbę miała WSP w Krakowie 12.441 (Biblioteka Główna łącznie z bibliotekami zakładowymi), Opolu 7.177, Bydgoszczy 6.397, Rzeszowie 5.557, Kielcach 4.914, Olsztynie 4.782, Słupsku 4.771.

Porównując dane z 1970 i 1987 r., można zauważyć, że liczba czytelników bibliotek WSP znacznie wzrosła i ulega stałym zmianom. Na przykładzie Biblioteki WSP w Olsztynie zauważyć można stały wzrost liczby czytelników zarejestrowanych w ostatnich latach. Dane te przedstawiają się następująco:

poszczególne lata	liczba czytelników
1986.	4.486
1987.	4.782
1988.	5.146
1989.	5.852
1990.	6.162

Wypożyczenia zbiorów na zewnątrz w bibliotekach, w 1971 r. wynosiły 286.509 jedn. (łącznie biblioteki WSP i WSN), co dawało 14,3 wol. wypożyczonych na 1 czytelnika.

W ciągu 5 lat, w okresie od 1971 do 1976 r. liczba wypożyczeń wzrosła dwukrotnie, a w niektórych bibliotekach, np. w Kielcach czy Słupsku, nawet trzykrotnie [17].

W 1975 r. wypożyczono na zewnątrz w bibliotekach głównych i zakładowych 487.940 jedn., z czego 96,2 proc. to druki zwarte, 3,1 proc. to czasopisma i 0,7 proc. to zbiory specjalne [28].

W 1980 r. wypożyczenia wynosiły już 507.866 jedn. Na 1 czytelnika przypadało 10,7 wypożyczonych jedn. bibl.

W 1984 r. wypożyczono 496.790 jedn., co dawało liczbę 9,4 jedn. wypożyczone przez 1 czytelnika [29].

Dane z 1987 wskazują, że wypożyczono 645.072 jedn., z czego 482.409 wol. to druki zwarte (74,8 proc.). Na 1 czytelnika przypadało 10,7 wypożyczonych jedn. bibl.

Zauważa się więc niewielkie tendencje zwykłe. Dane szczegółowe wypożyczeń z 1987 r. pokazują różne wielkości wypożyczeń w poszczególnych bibliotekach — od 196.016 jedn. w Bibliotece WSP w Krakowie, po 90.082 w Bydgoszczy, 78.937 w Opolu, 74.997 w Rzeszowie, 55.856 w Olsztynie, 37.722 w Słupsku do 28.174 w Kielcach i 20.640 w Częstochowie.

Biblioteki uczelni pedagogicznych posiadają różne czytelnice i różne

wielkości miejsc dla czytelników. Np. w 1987 r. liczba czytelń wynosiła od 1 (Częstochowa, Warszawa), po 3—4 czytelnie (Bydgoszcz, Rzeszów) do 8 w Kielcach.

Liczba miejsc w czytelniach bibliotek WSP		
miejsowość	1971 r.	1987 r.
Bydgoszcz	70	219
Częstochowa	44	42
Kielce	29	188
Kraków	219	222
Olsztyn	39	101
Opole	54	148
Rzeszów	60	98
Siedlce	46	58
Słupsk	136	120
Warszawa	—	20
Zielona Góra	36	127
Razem	733	1343

Różnie też przedstawiają się liczby odwiedzin w czytelniach. Według danych z 1970 r. w bibliotekach głównych WSP na 1 miejsce przypadało 309 odwiedzin, a w zakładowych 194 odwiedziny. W tym samym roku w bibliotekach WSN 1 miejsce było wykorzystane przez 152 czytelników. W 1971 r. liczba czytelników w bibliotekach WSP i WSN wynosiła 117.129 (bez Opoli i Siedlec) [17].

Odwiedziny w czytelniach bibliotek WSP w 1975 r. osiągnęły liczbę 283.826, co stanowiło 252,5 odwiedzin na 1 miejsce.

W 1980 r. liczba odwiedzin w czytelniach wynosiła 222.136 [29].

W 1984 r. było 238.914 odwiedzin, co przy liczbie miejsc równych 1.433 dawało 166,7 odwiedzin na 1 miejsce. Przy czym średnia krajowa w tym roku, dla bibliotek uczelnianych wynosiła 154 czytelników na 1 miejsce (w bibliotekach uniwersyteckich 183, technicznych 139, medycznych 120, ekonomicznych 92) [29].

W 1987 r. liczba odwiedzin wynosiła 308.808, co daje wskaźnik odwiedzin na 1 miejsce w czytelni równy 230. Przy czym liczby odwiedzin są zróżnicowane i wynoszą np. w Kielcach 55.672, Krakowie 54.025, Opolu 45.172, Rzeszowie 40.203, Bydgoszczy 37.748, Słupsku 21.926, Olsztynie 16.526, Zielonej Górze 16.507, Częstochowie 12.189, Siedlcach 5.390.

Udostępnianie zbiorów w 1971 r. w czytelniach bibliotek WSP i WSN zamknęło się liczbą 295.417 jedn. W 1975 r. — osiągnęło 353.036 jedn., przy czym druki zwarte stanowiły 74,6 proc. wypożyczeń, czasopisma 24,6 proc., a zbiory specjalne 0,8 proc.

W 1980 r. udostępniono w czytelniach bibliotek WSP 665.347 jedn.

czyli 56,1 proc. druków zwartych, 42,5 proc. czasopism, a 1,4 proc. stanowiły zbiory specjalne.

W 1984 r. liczba udostępnionych jedn. bibl. wzrosła do 703.596, z czego na druki zwarte przypadało 57,1 proc., na czasopisma 41,5 proc., na zbiory specjalne 1,4 proc. W tym samym roku w bibliotekach uniwersyteckich struktura udostępniania w czytelnich wynosiła: 61 proc. druki zwarte, 34,4 proc. czasopisma, 4,6 proc. zbiory specjalne — na ogólną liczbę udostępnionych zbiorów równą 5.442.546 jedn. [29].

W 1987 r. liczba udostępnionych zbiorów w bibliotekach WSP wynosiła ogółem 769.902 jedn., z czego na druki zwarte przypadało 60,5 proc., na czasopisma i zbiory specjalne 39,5 proc.

W porównaniu z danymi z lat siedemdziesiątych struktura wypożyczeń w czytelnich zmieniała się na rzecz zwiększania liczby udostępnianych czasopism.

Na przykładzie struktury udostępniania zbiorów w czytelnich w Bibliotece WSP w Olsztynie, zauważa się w latach 1986—90 wzrost liczby udostępnionych czasopism z 15.849 wol. w 1986 r. do 28.502 wol. w roku 1990, co stanowiło odpowiednio 40,8 proc. struktury udostępniania w 1986 r. i 44,9 proc. w roku 1990.

Wypożyczenia książek stanowiły w 1986 roku 54,1 proc. ogółu udostępnionych zbiorów i 43,2 proc. w roku 1990.

8. Wypożyczenia międzybiblioteczne

Wypożyczenia międzybiblioteczne nie są w pełni wykorzystywane w bibliotekach WSP. Być może wynika to z faktu, że są to biblioteki młode, które nie mają jeszcze dostatecznie bogatych zbiorów aby je wypożyczać. Ze względu też na długie terminy realizacji zamówień, czytelnicy są często zniechęceni do tej formy zamawiania książek.

Liczba wypożyczeń zbiorów w ramach współpracy międzybibliotecznej przedstawiała się w wybranych latach w sposób następujący:

Wypożyczenia międzybiblioteczne w bibliotekach WSP				
w poszczególnych latach	do innych bibliotek		z innych bibliotek	
	krajowych	zagranicznych	krajowych	zagranicznych
1971	394	—	1584	408
1976	1062	6	5334	—
1980	1751	13	6852	224
1984	1831	1	4540	122

Jak wynika z zestawienia, stopniowo wzrasta liczba zbiorów udostępnianych przez biblioteki WSP innym bibliotekom, głównie krajowym.

Zauważa się jednak pewne wahania w przypadku ilości zbiorów wypożyczanych z innych bibliotek. Chociaż na przykładzie Biblioteki WSP w Olsztynie można mówić o utrzymywaniu się podobnych ilości udostępnianych tą drogą wydawnictw, o czym świadczą dane z lat 1986—90:

Wypożyczenia międzybiblioteczne w Bibliotece olsztyńskiej WSP				
w poszczególnych latach	do innych bibliotek		z innych bibliotek	
	krajowych	zagranicznych	krajowych	zagranicznych
1986	67	—	403	—
1987	71	—	419	—
1988	82	—	452	—
1989	80	—	402	—
1990	71	—	392	—

Porównując stan wypożyczeń międzybibliotecznych w 1984 r. bibliotek WSP z innymi bibliotekami uczelnianymi, można stwierdzić, że wypożyczenia z bibliotek WSP do innych bibliotek krajowych stanowiły 2,3 proc. ogółu, podczas gdy z bibliotek uniwersyteckich wypożyczania te wynosiły 42,1 proc. Z innych bibliotek wypożyczono do bibliotek WSP 7,0 proc. ogólnej liczby wypożyczonych dzieł, gdy w tym samym roku wypożyczenia w bibliotekach uniwersyteckich wynosiły 28,1 proc. [29].

Technika wypożyczeń w bibliotekach WSP odbywa się w większości na podstawie wypełnianego przez czytelnika rewersu, który łączy się z numerem jego karty czytelniczej. Obowiązują przy tym regulaminy, określające ilości i terminy wypożyczeń. Najczęściej studentów obowiązuje jednomiesięczny termin wypożyczeń z możliwością jego przedłużenia. Pracownicy naukowo-dydaktyczni mogą z reguły wypożyczać na dłuższe okresy. Regulaminy określają też inne zasady korzystania z bibliotek, m.in. rodzaje udostępnianych dzieł, godziny otwarcia bibliotek, postępowanie w przypadku zgubienia lub zniszczenia książki.

9. Działalność informacyjna

Działalność informacyjna prowadzona jest w bibliotekach WSP na rzecz pracowników naukowo-dydaktycznych, studentów i wszystkich użytkowników spoza uczelni, głównie nauczycieli, szukających pomocy w poszukiwaniu określonych informacji. Przy czym uprzywilejowane są działania mające na celu pomoc w realizacji badań naukowych i w procesie dydaktycznym. Biblioteki WSP, podobnie jak inne biblioteki naukowe, prowadzą tę działalność poprzez różne formy informacji indywidualnej i zbiorowej.

W bibliotekach tworzone są zazwyczaj oddziały lub sekcje informacji naukowej. Powstawały one w różnych okresach, zazwyczaj później aniżeli

powstała sama biblioteka. Jeżeli chodzi o najstarsze biblioteki WSP, to np. Biblioteka WSP w Krakowie, Oddział Informacji wydzieliła dopiero w 1967 r., Biblioteka WSP w Opolu w 1972 r., a Biblioteka w Rzeszowie w 1973 r. W pozostałych bibliotekach WSP oddziały lub sekcje informacji powstawały w latach siedemdziesiątych. Niektóre z tych oddziałów (np. w Krakowie, Olsztynie, Siedlcach, Słupsku), mają wyodrębnione czytelnie informacyjne, liczące od kilku do kilkunastu miejsc (np. w Olsztynie czytelnia taka posiada 20 miejsc).

Działalność informacyjna prowadzona jest poprzez tworzenie i udostępnianie warsztatu informacyjnego, wydawanie wykazów nabytków (często jako jedno- lub dwumiesięczniki), przygotowywanie informatorów o bibliotekach, opracowywanie różnego rodzaju bibliografii, katalogów i kartotek. W bibliotekach udzielana jest pomoc czytelnikom w poszukiwaniu literatury na różne tematy, będące przedmiotem zainteresowania użytkowników.

Oddziały informacji naukowej prowadzą też dokumentację działalności naukowej pracowników uczelni, najczęściej w formie kartoteki. Materiały tą są zazwyczaj publikowane jako bibliografie publikacji naukowych pracowników, jak to miało już miejsce w przypadku Krakowa, Opola, Kielc, Zielonej Góry i innych uczelni.

Niektóre biblioteki prowadzą kartoteki dokumentacji wyjazdów i sprawozdań z zagranicznych podróży służbowych pracowników uczelni, kartoteki prac doktorskich i magisterskich. Prowadzone są też kartoteki lub teczki wycinków prasowych dotyczących danej szkoły.

Oprócz dokumentacji przedstawiającej działalność danej uczelni, oddziały informacji naukowej prowadzą też różnego rodzaju kartoteki zagadnieniowe, najczęściej o charakterze literacko-historycznym, często poświęcone tematyce regionalnej; niektóre z nich dotyczą zakresu nauk pedagogicznych lub bibliotekoznawczych.

Do stałej formy pracy oddziałów informacji należy też zaliczyć organizowanie stałych wystaw nowości wydawniczych i przygotowywanie wystaw tematycznych, okolicznościowych, związanych z różnymi wydarzeniami czy rocznicami. Często też organizowane są wystawy prezentujące dorobek naukowy danej uczelni.

Oddziały informacji naukowej zaangażowane są też w szkolenie użytkowników informacji.

10. Działalność dydaktyczna

W bibliotekach WSP prowadzona jest działalność dydaktyczna, obejmująca przede wszystkim studentów, jak i młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych. Zajęcia ze studentami prowadzone są w formie „Przysposobienia bibliotecznego” i przedmiotu określanego jako „Podstawy informacji naukowej”.

Jeżeli chodzi o przysposobienie biblioteczne to jest ono prowadzone na I roku studiów we wszystkich WSP. Systematycznie jest realizowane od 1983 r. [18]. Niektóre uczelnie, jeszcze jako wyższe szkoły nauczycielskie, wprowadzały przysposobienie biblioteczne już w latach 1967—73 (Bydgoszcz, Kielce). W Krakowie prowadzone jest od 1967 r., ale w Rzeszowie dopiero od 1983. Na zajęcia z przysposobienia bibliotecznego przeznaczają się zazwyczaj od 2 do 5 godz. i obejmują one wykład oraz ćwiczenia związane z poszukiwaniem literatury w katalogach. Niektóre uczelnie mają opracowane specjalne skrypty, służące pomocą w tego typu zajęciach, np. Kraków, Słupsk, Siedlce, Zielona Góra.

Zajęcia z podstaw informacji naukowej nie są już tak powszechne. Ramowy program Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 1971 r. przewiduje na tę formę zajęć 12 godz. i traktuje je niestety fakultatywnie. W 1984 r. zajęcia tego typu były realizowane systematycznie w 4 uczelniach. Były to WSP w:

— Opolu — 12 godz. na III roku studiów na kierunkach humanistycznych,

— Słupsku — 15 godz. na I roku wszystkich kierunków,

— Szczecinie — 12 godz. na III roku kierunków pedagogicznych i humanistycznych,

— Zielonej Górze — 15 godz. na wszystkich kierunkach.

W następnych latach zajęcia z podstaw informacji, przynajmniej na wybranych kierunkach, wprowadzono m.in. w Krakowie, Rzeszowie i Olsztynie.

Poza działalnością dydaktyczną, prowadzoną w formie wyżej wspomnianych zajęć, w bibliotekach WSP często zorganizowane są też praktyki dla studentów bibliotekoznawstwa oraz innych szkół bibliotekarskich. Biblioteki WSP przyjmują na praktyki wakacyjne studentów od roku akademickiego 1976/77. Wcześniej sporadycznie odbywały się one jedynie w bibliotekach WSP w Krakowie i Opolu. Na podstawie badań Z. Sokół, można zauważyć, że poszczególne biblioteki przyjmują na praktyki od 1 (np. w Siedlcach w 1984 r.) do 32 studentów (np. Zielona Góra w 1981 r.). W 1980 r. biblioteki WSP przyjęły łącznie na praktyki 82 studentów, w 1981 r. — 86, w 1983 r. — 64, w 1984 — 54, w 1985 r. — 78 [19]. Właściwe przeprowadzenie praktyk wymaga od bibliotekarzy bibliotek WSP dużej wiedzy, umiejętności dydaktycznych i starań organizacyjnych.

Uwagi końcowe i wnioski

Mówiąc o innych sprawach, wynikających z różnorodnych działań bibliotek WSP, należy też wspomnieć o działalności wydawniczej. Działalność ta nie jest szczególnie rozwinięta, jednakże wiele bibliotek wydaje wykazy nabytków, bibliografie publikacji naukowych pracowników uczelni, bibliografie prac magisterskich i bibliografie tematyczne, informatory swo-

ich bibliotek i skrypty z przysposobienia bibliotecznego, katalogi swoich zbiorów i inne wydawnictwa. Np. Biblioteka WSP w Olsztynie wydała materiały pokonferencyjne ogólnopolskiej konferencji, zorganizowanej przez tę Bibliotekę w 1986 r. pt.: *Bibliotekarze w służbie książki* (Olsztyn 1988).

Przedstawione w opracowaniu informacje pokazują, że na przestrzeni kilkunastu lat, od początku lat siedemdziesiątych do końca lat osiemdziesiątych zbiory bibliotek WSP wzrosły czterokrotnie, liczba czytelników wzrosła trzykrotnie, liczby wypożyczonych zbiorów ponad dwukrotnie, liczba odwiedzin trzykrotnie, liczba udostępnionych w czytelniach dzieł niemal trzykrotnie.

Jednakże biblioteki te — podobnie jak biblioteki innych uczelni — napotykają w swojej pracy na liczne trudności organizacyjne, finansowe, lokalowe, kadrowe i in. Struktura i model działalności bibliotek WSP, jak i innych bibliotek naukowych w Polsce są w dużym stopniu przestarzałe. Wymagają one doskonalenia organizacyjnego, większego otwarcia na potrzeby użytkowników, ułatwienia im dostępu do zbiorów. Istotne jest też lepsze wyposażenie tych bibliotek w sprzęt i urządzenia fotograficzne, reprograficzne, komputerowe. Wprawdzie w ostatnich latach niektóre biblioteki WSP zaczęły wykorzystywać komputery w niektórych działaniach bibliotecznych (m.in. biblioteki WSP w Opolu i Olsztynie), to jednak są to dopiero załączki pełnego, skomputeryzowanego systemu obsługi czytelników w tych bibliotekach. W tym przypadku biblioteki WSP nie odbiegają zdecydowanie od prób komputeryzacji podejmowanych w innych sieciach bibliotek naukowych.

Biblioteki WSP, podobnie jak inne biblioteki uczelniane, mają też trudną sytuację lokalową. Tylko nieliczne posiadają swoje własne budynki lub specjalne pomieszczenia budowane z przeznaczeniem na biblioteki w obiektach uczelnianych (np. Słupsk, Kraków, Rzeszów, Opole). Większość z nich mieści się w lokalach przystosowanych w lepszym lub gorszym stopniu dla potrzeb bibliotecznych.

W 1987 r. średnio na jedną bibliotekę WSP przypadła powierzchnia 1.179 m kw., co przy posiadanej ilości zbiorów i czytelników było liczbą zdecydowanie niewystarczającą. Braki powierzchni magazynowej i czytelnianej wpływają znacząco na zmniejszenie zakupów i sprawność udostępniania.

Za mała jest też liczba pracowników działalności podstawowej w bibliotekach WSP, a przede wszystkim bibliotekarzy dyplomowanych. W znacznym stopniu uniemożliwia to prowadzenie działalności dydaktycznej i naukowej. Ta ostatnia prowadzona jest w bibliotekach WSP w bardzo niewielkim zakresie. Pracownicy bibliotek uczelni pedagogicznych są znacznie bardziej obciążeni działalnością biblioteczną aniżeli pracownicy innych bibliotek uczelnianych.

Biblioteki te nie wykazują też ścisłej integracji w ramach własnej sieci. Obok wymienianych już konferencji bibliotek WSP z 1956 i 1960 r. można

wspomnieć tylko o próbie podjęcia ściślejszej współpracy, jaka miała miejsce w 1988 r., gdy z inicjatywy Biblioteki WSP w Rzeszowie została zorganizowana w tym mieście konferencja nt.: «Rola i funkcje bibliotek Wyższych Szkół Pedagogicznych w Polsce», w której wzięła udział większość bibliotek WSP.

Podsumowując, należy stwierdzić, że biblioteki WSP, w okresie krótkiego jeszcze istnienia, starały się sprostać stawianym im zadaniom. Przejawiały one dużą aktywność w kompletowaniu swoich zbiorów, organizowaniu właściwego aparatu informacyjnego, działalności informacyjnej, dydaktycznej i wydawniczej. Stały się one placówkami niezbędnymi dla prawidłowego funkcjonowania procesu dydaktycznego i badawczego na uczelniach, w ramach których działają. Okazały się też ważne dla swojego miasta, regionu i kraju, poprzez różnorodne formy działalności bibliotecznej.

LITERATURA

1. Babiak K.: *Podstawy prawne organizacji bibliotek szkół wyższych*. „Bibliotekarz” 1985 nr 9, s. 28—31
2. Barczak E.: „Informator Biblioteki Głównej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie”. Olsztyn 1987
3. Barlik J.: *Biblioteki wyższych uczelni w Bydgoszczy*. „Zesz. Nauk. WSP Bydg. Stud. Bibliol.” 1990 z. 6, s. 67—88
4. Borawska M.: „Informator Biblioteki Głównej WSP”. Słupsk 1977
5. Borawska M.: *Biblioteka Główna. W: Dwadzieścia lat Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku. 1969—1989*. Słupsk 1989, s. 71—79
6. Burkotowa I.: *Biblioteka Główna. W: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946—1981*. Kraków 1981, s. 65—74
7. Chelstowski E.: *Kronika naukowo-dydaktyczna Biblioteki Głównej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie za lata 1946—1970*. „Roczniki Biblioteczne” 1972 z. 1/2, s. 379—382
8. Dubikowa M.: *Rękopiśmienne dedykacje autorskie w zbiorach Biblioteki Głównej WSP w Bydgoszczy*. Zesz. Nauk. WSP Bydg. Stud. Bibliol.” 1985, z. 5, s. 91—112
9. Fec K.: *Dedykacje rękopiśmienne w księgozbiorze Stanisława Pigonia w Bibliotece Głównej WSP w Rzeszowie*. „Rocz. Nauk.-Dydakt. WSP Krak. Pr. Bibliotekozn.” 1987 z. 4, s. 59—83
10. Hanuszkowa H.: *Konferencja dyrektorów bibliotek Wyższych Szkół Pedagogicznych*. „Przegląd Biblioteczny” 1960 z. 2, s. 187—188
11. (Konieczna D.): *Biblioteka Główna. W: XX lat Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie*. Olsztyn 1989, s. 113—118
12. Matwiejczuk W.: *Czytelnictwo studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu jako forma uczestnictwa w kulturze*. „Zesz. Nauk. WSP Opole Pedag.”. 1985 z. 15, s. 33—39
13. Matwiejczuk W.: *Funkcja biblioteki uczelnianej w procesie organizacji czytelnictwa studentów*. „Zesz. Nauk WSP Opole Pedag.” 1987 z. 18, s. 11—18
14. Pilarczyk F., Purolnik T.: *Biblioteka Główna. W: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze 1971—1981*. Zielona Góra 1983, s. 170—175
15. Rajman M.: *Z działalności Biblioteki Głównej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1980—1983*. „Rocz. Nauk.-Dydakt. WSP Krak. Pr. Bibliotekozn. Kraków 1985, s. 295—305

16. *Rola i funkcja biblioteki uczelnianej w procesie kształcenia nauczycieli*. Kraków 1974
17. Sokół Z.: *Biblioteki wyższych szkół pedagogicznych w Polsce*. (Próba charakterystyki sieci bibliotecznej). „Roczniki Biblioteczne” 1979 z. 1, s. 237—277
18. Sokół Z.: *Dydaktyka biblioteczno-informacyjna* (w bibliotekach wyższych szkół pedagogicznych w Polsce). „Roczniki Biblioteczne” 1986 z. 1—2, s. 311—326
19. Sokół Z.: *Organizacja zawodowych praktyk studenckich w bibliotekach WSP*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1986 nr 4, s. 125—134
20. Sójka J.: *Pośredni i bezpośredni udział bibliotek uczelnianych w obsłudze procesu naukowo-badawczego szkoły wyższej*. „Roczniki Biblioteczne” 1986 z. 1—2, s. 259—270
21. *Stan i kierunki rozwoju bibliotek szkół wyższych*. „Bibliotekarz” 1986 nr 10—11, s. 1—8
22. Szelińska J.: *Konferencja bibliotek wyższych szkół pedagogicznych*. „Przegląd Biblioteczny” 1957 z. 1, s. 89—91
23. *XXX lat Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu 1950—1980*. Opole 1981 (s. 69—74: Rozwój i działalność Biblioteki Głównej)
24. Wróblewski A.: *Biblioteki szkół wyższych w liczbach. Lata 1968—1970*. Warszawa 1972
25. Wróblewski A.: *Biblioteki szkół wyższych w liczbach*. Rok 1971. „Roczniki Biblioteczne” 1973 z. 3/4, s. 855—944
26. Wróblewski A.: *Biblioteki szkół wyższych w liczbach w roku 1972*. „Roczniki Biblioteczne” 1973 z. 3/4, s. 939—989
27. Wróblewski A.: *Biblioteki szkół wyższych w liczbach — 1973*. „Roczniki Biblioteczne” 1975 z. 3/4, s. 743—793
28. Wróblewski A.: *Biblioteki uniwersytetów, akademii ekonomicznych i wyższych szkół pedagogicznych w latach 1975—1978*. „Roczniki Biblioteczne” 1981 z. 1/2, s. 215—267
29. Wróblewski S., Ordonowska G.: *Biblioteki szkół wyższych w Polsce w latach 1979—1984*. Warszawa 1987
30. Żmigrodzki Z.: *Z problemów organizacji bibliotek szkół wyższych*. „Studia Bibliol. UŚI.” 1988 t. 2, s. 103—113
31. Żyła L.: *Z zagadnień udostępniania zbiorów przez Bibliotekę Główną WSP w Krakowie*. W: *Problematyka ćwiczeń i prac kontrolnych w szkole wyższej*. W: *Z badań nad zawodem nauczycielskim*. Kraków 1981, s. 145—152

dr Katarzyna Materska

BIBLIOTEKA PUBLICZNA JAKO PLACÓWKA EDUKACJI

Wstęp

Współczesny priorytet wartości doprowadził do charakterystycznego odwrócenia klasycznych celów edukacji. „Przez całe lata kształcenie orientowane było na wiadomości, umiejętności i wartości jako zasadniczy składnik postaw. Obecnie postawy coraz częściej wysuwane są na plan pierwszy, następnie są umiejętności, a na końcu dopiero wiadomości. Ta nowa hierarchia odpowiadać ma nowemu zamówieniu edukacyjnemu, postawy bowiem — to określona jakość ludzi, szczególnie dziś potrzebnych, odznaczających się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do nieustannej samoedukacji i do intelektualnej autonomii (...). Edukacja powinna więc w coraz mniejszym stopniu stanowić jednokierunkowy przekaz wiadomości, stając się natomiast systematycznym procesem kształcenia ustawicznego i samokształcenia, wzmacnianym przez etos pracy i zawierającym sztuczną granicę między pracą a tzw. „czasem wolnym”. Praca twórcza stanowi przykład takiego pojednania”¹.

Istotą wychowania jest pomoc w stawaniu się człowiekiem. Skuteczność wychowania jest wypadkową oddziaływań wielu różnych instytucji i placówek edukacyjnych. „Dramatycznie zanikają funkcje wychowawcze szkoły, kształtowanie osobowości i charakteru ucznia coraz częściej staje się pustym hasłem”². Obligatoryjny system szkolny nie jest w stanie dobrze przygotować młodego człowieka do zadań, które wyznacza mu nowoczesność. Współcześnie coraz większego znaczenia nabiera cała przestrzeń społeczna, która oddziałuje na wszystkie sfery życia młodego pokolenia. Jej częścią są także biblioteki publiczne.

¹ *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.* [Oprac.] Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Warszawa—Kraków 1989, s. 25.

² *Edukacja w warunkach zagrożenia.* Podstawowe tezy raportu Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Warszawa—Kraków 1990, s. 27.

W całym procesie wychowawczym, rozumianym jako szeroko pojęta edukacja społeczna, książka spełnia jedną z głównych ról. Udostępnianie dobrej książki, jako czynnika kształtującego postawy ludzkie, jest najważniejszą, ale nie jedyną funkcją biblioteki. Helena Radlińska za podstawowe zadania wychowawcze biblioteki uważała budzenie zaciekawień i zainteresowań oraz nauczanie sztuki wyboru³.

Gdy mówimy o bibliotece publicznej jako placówce edukacji, „w pojęciu <edukacja> mieści się zarówno wychowanie, czyli kształtowanie postaw, w tym wypadku — motywacji do korzystania z lektury i informacji, jak i kształcenie, w tym wypadku kształtowanie kompetencji czytelniczych i informacyjnych, zwane w praktyce szkolnej przysposobieniem czytelniczym i informacyjnym”⁴.

Widzimy więc, iż tak pojęta edukacja wyznacza bibliotece publicznej nowe zadania edukacyjne, które do tej pory koncentrowały się głównie na przekazywaniu treści niesionych przez jej księgozbiór, w mniejszym zaś stopniu na upowszechnianiu kultury. Funkcja przekazywania wiedzy, w której biblioteka występuje jako zbiornica informacji, wymaga rozszerzenia. Idzie przede wszystkim o wykształcenie u czytelnika postawy łaknienia wiedzy, postawy poszukującej i twórczej. „Współczesna biblioteka to nie tylko wypożyczalnia książek, to przede wszystkim ważne centrum informacji, placówka upowszechniania sztuki, wiedzy o regionie, Polsce współczesnej i świecie, placówka nauki i kultury języka, organizator wielu imprez społecznych, politycznych i kulturalnych. Wdrożenie do powszechnej praktyki tej rozszerzonej funkcji biblioteki, a tym samym pełniejsza realizacja postulatu demokratyzacji dostępu do dóbr kultury nie jest rzeczą łatwą...”⁵.

Wszelkie działania biblioteki: informacyjne, kulturalno-oświatowe, dydaktyczne, szkoleniowe, wychowawcze itd. pełnią w systemie edukacji trzy podstawowe funkcje:

— wspomagają i wzbogacają procesy dydaktyczno-wychowawcze realizowane w systemie szkolnym,

— są jednym ze źródeł kształcenia równoległego,

— stymulują edukację ustawiczną zarówno w jej formach zorganizowanych, jak i w spontanicznych, samokształceniowych.

W czytelnictwie bibliotek publicznych wyróżnić można dwa nurty: Pierwszy z nich służy potrzebom ukształtowanym przez szkołę i inne ośrodki wychowania młodzieży, towarzyszy kierunkom przez nie inspirowanym; drugi nurt czytelnictwa kształtuje się i rozwija zupełnie niezależnie od działalności instytucji oświatowych. Nie obowiązują w tym zakresie

³ Irena Lepalczyk: *Pedagogika biblioteczna Heleny Radlińskiej*. Łódź 1974, s. 65.

⁴ Jadwiga Andrzejewska: *System edukacji czytelniczej i informacyjnej w szkole*. „Bibliotekarz” 1988 nr 10/11, s. 3.

⁵ Stanisław Krzywicki: *Biblioteki — instytucje edukacji narodowej*. „Nowe Drogi” 1985 nr 5, s. 168.

żadne oficjalne kryteria wartościowania, brak ośrodków propagujących określony typ literatury. Głównie w odniesieniu do tego ostatniego nurtu podkreśla się proces swobodnego (nie ograniczonego ani programem dydaktyki szkolnej, ani koniecznością zdobywania informacji niezbędnych w pracy zawodowej) kształtowania zainteresowań czytelniczych. Takie uczestnictwo w kulturze pozbawione jakiegokolwiek przymusu, z pewnością jest świadome i wyrasta z ukształtowanych już (przynajmniej częściowo) potrzeb poznawczych czytelnika. Świadomość ta wzrasta równoległe do wzrastającego poziomu wykształcenia. Tłumaczy to fakt intensywniejszego czytelnictwa ludzi młodych⁶. Korzystanie z bibliotek nie staje się wszakże automatycznym nawykiem, powstałym w rezultacie ukończonej szkoły, chociaż niewątpliwie rozbudowany system szkolny, a zwłaszcza upowszechnienie wykształcenia na poziomie średnim wśród szerokich kręgów społeczeństwa, wpływa na większe zainteresowanie książką i aktywniejsze korzystanie z biblioteki. Wzrost ilości bibliotek na całym świecie wiąże się bardzo ściśle z upowszechnianiem oświaty. Rozwój bibliotek publicznych jest więc integralnie powiązany z systemem oświaty i stanowi jego produkt⁷.

Dla większości biblioteka to tylko miejsce udostępniania książki. Wiąże się to często z eksponowaniem autotelicznej funkcji książki. Zważywszy, iż obecnie praca z książką jest samoinwestowaniem w siebie, jest to do pewnego stopnia usprawiedliwione. Ale biblioteka to także coś więcej — to cały system, w którym książka jest tylko jednym z elementów. Pozostałe elementy, takie jak: bibliotekarze (pracownicy), inne zbiory informacyjne (pozaksiążkowe, zbiory specjalne), zespół metod i środków przyjęty dla realizacji określonych celów i czytelnicy (użytkownicy systemu), baza materialna, służą nie tylko wzmocnieniu oddziaływania książki. Tworzą one dobry obszar np. dla integracji środowiska młodzieżowego, dla powstawania i rozwijania określonych zainteresowań, przygotowania się do życia w „life-long-learning-society”. Niewyobrażalna jest idea realizacji „life-long-education” bez bibliotek publicznych, które otwarte są praktycznie na każdy typ czytelnika.

Problemy, przedstawione w niniejszym opracowaniu, ograniczono do kilku wybranych i nie wyczerpujących tematu zagadnień. W przeważającej mierze mają one charakter teoretyczny. W niewielkim stopniu wykorzystano badania empiryczne zrealizowane dla potrzeb rozprawy doktorskiej

⁶ W rocznikach ludzi starszych przeważa wykształcenie poniżej pełnej szkoły podstawowej — przy znacznym odsetku analfabetów lub półanalfabetów. Nie wszyscy zdają sobie sprawę, że jeszcze dzisiaj mamy w kraju ponad 400 tys. osób nie umiejących czytać i pisać. Jak podaje T. Pilch 71,5 proc. tej liczby to mieszkańcy wsi. Ok. 12 proc. — to ludzie w wieku do 30 lat. Ponad 3,5 mln osób pracujących w rolnictwie nie ukończyło szkoły podstawowej, w tym prawie milion ukończyło 3 klasy. — Tadeusz Pilch: *Szkola na wsi, a założenia nowego systemu oświaty*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1977 nr 2, s. 20.

⁷ Jadwiga Kołodziejaska: *Biblioteka a świat współczesny*. Wrocław 1973, s. 84—85, 219.

autorki⁸ w latach 1985—88 w woj. bydgoskim i pilskim. Oprócz analizy dokumentacji bibliotek, do młodzieżowych czytelników (15—29 lat) bibliotek publicznych, skierowano wówczas 1182 ankiety w I etapie badań (1988 r.) i 600 w II etapie (1989 r.).

U podstaw badań legło przekonanie piszącej, iż w bibliotece publicznej tkwią niewykorzystane rezerwy oddziaływania edukacyjnego. Stąd też należy kierować uwagę ludzi kompetentnych do zabierania głosu w tej materii właśnie na przedmiotowy obszar. Niniejsza praca ma być przyczynkiem do dalszych rozpatrywań kwestii w niej podjętych.

1. Biblioteka publiczna w systemie edukacji równoległej

Wychowanie równoległe jest trzecim — obok systemu szkolnego i systemu kształcenia ustawicznego — elementem systemu oświatowo-wychowawczego. Wychowanie równoległe (paralelne) oznacza działania prowadzone „równoległe” z działalnością szkoły. Trudno, w świetle niżej podanych informacji, zakwestionować, iż biblioteki publiczne stały się ważnym elementem wspierającym działania kształcąco-wychowawcze szkoły.

Współczesna szkoła musi być szkołą otwartą, optymalnie powiązaną ze środowiskiem lokalnym, wykorzystująca je jako naturalny teren swej działalności dydaktyczno-wychowawczej oraz współdziałającą z organizacjami społecznymi i placówkami wychowania pozaszkolnego, także bibliotekami publicznymi. I odwrotnie, biblioteki publiczne jako instytucje środowiskowe winny pozostawać w stosunkowo ścisłym kontakcie z bibliotekami szkolnymi. Na międzynarodowej konferencji nt. «Planowanie krajowych infrastruktur w zakresie dokumentacji, bibliotek i archiwów», która odbyła się pod patronatem UNESCO w Paryżu (23—27 września 1974 r.), podniesiono, iż w wielu krajach biblioteki szkolne nie mają wystarczających środków materialnych umożliwiających skuteczne działania i w tej sytuacji, udział bibliotek publicznych w utrwalaniu nawyków korzystania z książek staje się nieodzowny. Zwłaszcza, że w niektórych, nawet zamożnych krajach, obserwuje się całkowitą utratę kontaktu z książką wśród dorosłych i nierzadkie przypadki wtórnego analfabetyzmu⁹.

Ocena realiów polskich w końcu lat osiemdziesiątych niewiele odbiega od tego obrazu. „Uwzględniając trudną sytuację materialną szkół i ograniczone zakupy zbiorów bibliotecznych przez szkoły, biblioteki publiczne w coraz szerszym zakresie zaspokajają potrzeby edukacyjne tej grupy

⁸ Zob.: Katarzyna Materska: *Edukacyjna funkcja biblioteki publicznej w życiu młodzieży*. Praca doktorska wykonana w Katedrze Pedagogiki Społecznej WSP w Bydgoszczy pod kier. prof. dr hab. Edmunda Trempały. Bydgoszcz 1991.

⁹ Jadwiga Kołodziejska: *Rola biblioteki publicznej w upowszechnianiu czytelnictwa*. „Bibliotekarz” 1975 nr 1/2, s. 22.

użytkowników. Z danych statystycznych wynika, że ok. 70 proc. młodzieży szkolnej korzysta ze zbiorów bibliotek publicznych. Jest wiele rejonów, gdzie biblioteki publiczne skupiają ponad 90 proc. młodzieży szkolnej...”¹⁰.

Dane liczbowe z kilku badanych bibliotek, a także codzienna obserwacja bibliotekarzy świadczą o tym, iż zdecydowanie najwięcej czytelników w grupie szkół ponadpodstawowych stanowią uczniowie liceów ogólnokształcących.

Przewagę tę można wytłumaczyć profilem kształcenia, w którym szkoły typu ogólnokształcącego bazują na dokumencie i wymagają pracy z książką, w przeciwieństwie do szkół przygotowujących do zawodu, preferujących zajęcia praktyczne.

Ponadto uczniowie szkół zawodowych mają w bibliotece publicznej mniejszą możliwość zaspokajania swych potrzeb związanych z nauką, gdyż książki specjalistyczne kupuje się w bibliotekach publicznych w niewielu egzemplarzach (lub wcale). W tym przypadku biblioteki szkolne prawdopodobnie spełniają lepiej rolę bibliotek specjalistycznych (gromadzą księgozbiór pod kątem specjalistycznego kierunku kształcenia przyjętego w szkole). Niestety, odejście od tradycyjnej karty czytelnika w bibliotekach publicznych i zastąpienie jej tzw. kieszonką uniemożliwia przestudiowanie tego, co czyta młodzież i w jakim czasie.

Wnioski wynikające z prowadzonych badań pozwalają przyjąć, że zbiory sieci bibliotek publicznych wspierają młodzieżowych czytelników w potrzebach związanych ze szkołą w około 50 proc.¹¹.

Siła wsparcia dla szkoły ze strony bibliotekarstwa publicznego uzależniona jest od typu szkoły, która w dużym stopniu kreuje potrzeby czytelnicze uczniów. Świadczy o tym rozkład częstotliwości korzystania z biblioteki publicznej badanej populacji w zależności od typu szkoły.

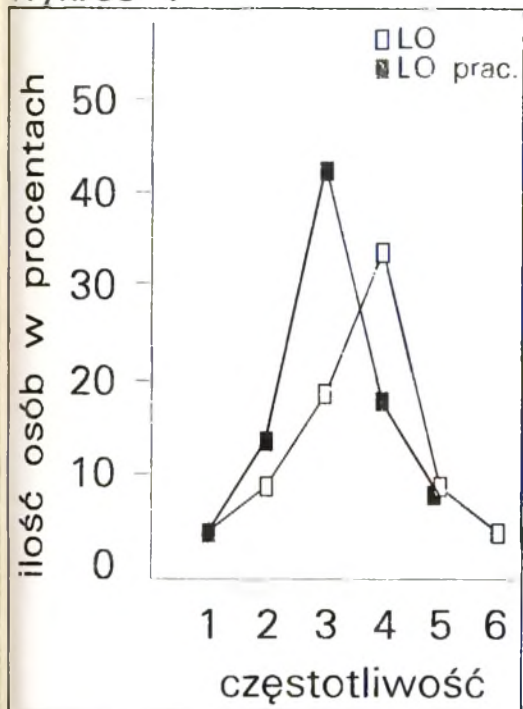
Tabela. 1. Częstotliwość korzystania z biblioteki publicznej a typ szkoły (II etap).

Częstotliwość pochodzenie	1	2	3	4	5	6	N
LO	4,0	7,3	18,6	33,9	10,2	5,1	177
LO prac.	4,5	13,6	40,9	18,2	9,1	—	22
LZ	5,2	11,9	24,6	23,1	11,9	6,7	134
LZ prac.	13,3	—	6,7	20,0	20,0	6,7	15
T	2,9	5,8	21,7	27,5	10,1	4,3	69
T prac.	19,6	13,7	13,7	7,8	2,0	3,9	51
ZSZ	—	—	—	25,0	50,0	—	4

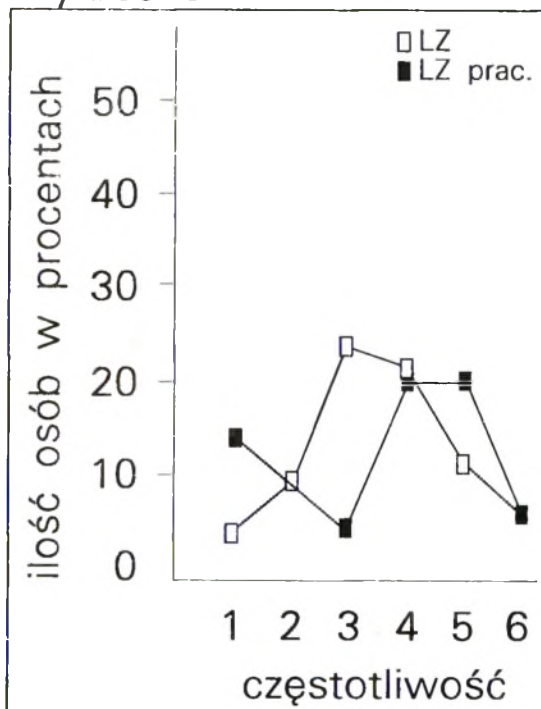
¹⁰ Zob. „Bibliotekarz” 1989 nr 4/5, s. 16.

¹¹ „Książki i czasopisma z biblioteki publicznej wykorzystują do pomocy w opanowaniu materiału szkolnego lub do pracy zawodowej” — tę wypowiedź zakreśliło 605 (51,2 proc.) osób ankietowanych w I etapie badań.

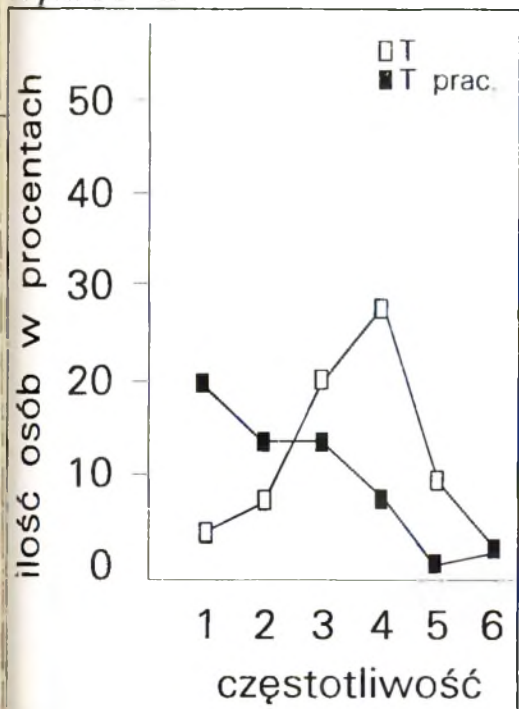
Wykres 1



Wykres 3



Wykres 2



Przyjęte oznaczenia:

- LO - liceum ogólnokształcące
- T - technikum
- LZ - liceum zawodowe
- prac. - pracujących

Te same dane zilustrowane na wykresach uwidaczniają, iż po pierwsze — odmiennie biegnie krzywa odwiedzin uczniów tych samych szkół dziennych i szkół dla pracujących oraz ogólnie rzecz ujmując, jest wyższa w szkołach stacjonarnych. Uczniowie wszystkich typów szkół dziennych zgodnie wykazują największą aktywność odwiedzin biblioteki publicznej w przedziale 1—2 razy w miesiącu, w szkołach dla pracujących — 1 raz na dwa miesiące. Po drugie, największą grupę częstych bywalców biblioteki publicznej stanowią uczniowie liceów ogólnokształcących.

Obydwa zjawiska wskazują, iż w omawianej kwestii ma swoje znaczenie zarówno profil kształcenia (ogólny, wszechstronny i związane z tym wymaganie „oczytania”), jak i tryb pobierania nauki (najbardziej wymagający — stacjonarny). Tak więc czytelnictwo powszechne jest także rezultatem działalności szkoły, zwłaszcza typu ogólnokształcącego, która poprzez lektury pobudza wyobraźnię i sprzyja poszukiwaniu odpowiedzi na pytania natury zarówno ogólnej, jak i szczegółowej.

Niejako pośrednim potwierdzeniem tego, iż częstszy kontakt z biblioteką sprzyja osiąganiu pomyślnych rezultatów kształcząco-wychowawczych poprzez bibliotekę, jest związek pomiędzy częstotliwością odwiedzin w bibliotece, a ocenami uzyskiwanymi w szkole¹². Przeprowadzona analiza korelacyjna wykazała, że zależność obu zmiennych jest statystycznie istotna (obliczony Chi-Square wskazuje na prawdopodobieństwo co najmniej 99 proc. — p 0,001). Siła związku obliczona współczynnikiem Cramera jest dość znaczna — 0,16 w II i 0,14 w I etapie. Inaczej oznacza to, że osoby deklarujące się jako regularni stali bywalcy biblioteki, wykazały się lepszymi ocenami w szkole niż ich koledzy rzadko korzystający z biblioteki publicznej. Wyniki te pozwalają na następującą interpretację: im częstszy jest kontakt z biblioteką publiczną, tym lepsze rezultaty osiągnęte w nauce szkolnej.

Oczywiście, trudno tu przesądzać, w jakim stopniu jest to zasługa akurat biblioteki publicznej, a na ile jest to wynik ogólnego poziomu intelektualnego młodego czytelnika, kultury jego domu rodzinnego i innych czynników. Niewątpliwie jednak silna zależność obu cech świadczy o tym, iż biblioteka publiczna wzmacnia osiągnięcia dydaktyczne szkoły¹³.

Ważne jest zwrócenie uwagi na fakt, iż w sensie wychowawczym do nawyku korzystania z biblioteki dochodzą elementy wolicjonalne, a więc

¹² Wykorzystano tu informację z kwestionariusza ankiety — punkt 3.4 (dane o respondencie) ankiet I i II etapu oraz odpowiedź na pytanie: „Jak często korzystasz z biblioteki publicznej?”

¹³ Słuszność hipotez wysuwanych intuicyjnie przez nauczycieli, że czytana lektura zwiększa zainteresowania wieloma treściami poznawczymi a czytelnictwo ma wpływ na wyniki nauczania, znalazła swoje potwierdzenie w badaniach np. Włodzimierza Goriszowskiego — zob. tenże: *Książka a wychowanie*. Katowice 1973, np. tab. 13 (s. 152), tab. 17 (s. 156), s. 171 — wysoka korelacja zachodząca między czytelnictwem literatury popularnonaukowej a wynikami nauczania przedmiotu, w którym czytelnik wykazał dużą znajomość literatury.

chęć przyścia do tej placówki w określonym celu (edukacyjnym). Dobrowolność uczestnictwa młodzieży w czytelnictwie bibliotek publicznych (charakterystyczna dla tej kategorii bibliotek) chyba najpełniej uzasadnia istotę ich istnienia i zaspokajania potrzeb na polu kształcenia i wychowania. Wyrobienie u czytelnika nawyku przychodzenia do biblioteki i korzystania z jej zbiorów jest ważnym zadaniem i jednocześnie osiągnięciem tej instytucji.

Powyższe fakty pokazują wzajemne relacje i konieczność współpracy szkolnictwa i bibliotekarstwa publicznego.

Próba rozstrzygnięcia kompetencji i rozsądnej koordynacji zadań pomiędzy Ministerstwem Oświaty i Wychowania¹⁴ i Ministerstwem Kultury i Sztuki stały się *Zasady współpracy bibliotek publicznych z bibliotekami szkolnymi i pedagogicznymi*¹⁵ z 18 czerwca 1980 r. Ich nadrzędnym celem jest zapewnienie społeczeństwu, a szczególnie młodzieży szkolnej, nauczycielom i osobom kształcącym się oraz pogłębiającym kwalifikacje zawodowe — dogodniejszych warunków korzystania z bibliotek oraz lepszego i pełniejszego zaspokajania ich potrzeb czytelniczych¹⁶. Wskazano tu na możliwości szczególnie efektywnej współpracy w następujących zakresach:

- 1) racjonalizacji rozmieszczenia placówek bibliotecznych oraz wykorzystania i doskonalenia ich bazy materialnej,
- 2) gromadzenia i opracowania zbiorów bibliotecznych,
- 3) udostępniania zbiorów i działalności informacyjno-bibliograficznej,
- 4) działalności oświatowo-wychowawczej,
- 5) doskonalenia zawodowego bibliotekarzy.

W propozycjach obu ministerstw przewidziano uzgadnianie planów w zakresie prac oświatowo-wychowawczych i popularyzatorskich oraz udzielanie wzajemnej pomocy w ich realizacji (np. udostępnianie sprzętu audiowizualnego, organizowanie wspólnych akcji upowszechnieniowych, imprez, wystaw, konkursów). Zwrócono szczególną uwagę na wybór tematów zmierzających do ułatwienia młodzieży wyboru dalszej nauki i upowszechnienia kultury pedagogicznej w społeczeństwie.

Realizacja współpracy w praktyce pozostawia wiele do życzenia. Dzieje się tak z powodu niedomogów samego aktu regulującego, na które

¹⁴ Obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej.

¹⁵ Ustanowione na podstawie art. 12 p. 4, art. 13 p. 3 oraz art. 4 p. 1 ustawy z dnia 9 kwietnia 1968 r. o bibliotekach; załącznik do pisma DBS-XIX-530-480. Inne przepisy regulujące współpracę bibliotek publicznych z bibliotekami szkolnymi, zob.: P. Choryński: *Problemy współpracy bibliotek szkolnych i pedagogicznych z bibliotekami publicznymi*. „Poradnik Bibliotekarza” 1981 nr 1, s. 1—4 (dotyczą głównie bibliotek publicznych dla dzieci).

¹⁶ W tym celu też powstała idea, tzw. bibliotek publiczno-szkolnych (szkolno-publicznych), mająca swoich zwolenników, jak i gorących przeciwników, zob. np.: Jan Burakowski: *Biblioteki publiczno-szkolne w województwie olsztyńskim*. „Bibliotekarz” 1974 nr 1/2, s. 1—9, Aleksandra Niemczykowa: *O bibliotekach szkolno-publicznych*. Wypowiedź dyskusyjna. „Bibliotekarz” 1975 nr 5/6, s. 98—101; też: *Dziwne jest w tej materii rzeczy pomieszanie*. „Poradnik Bibliotekarza” 1981 nr 5, s. 112—114.

zwracano uwagę. Dotyczą one przede wszystkim braku określenia odrębności funkcjonalnych i strukturalnych poszczególnych typów bibliotek, ponieważ tylko pełne rozpoznanie odmienności ich zadań może stać się podstawą do ustalenia zasad ich współpracy¹⁷. Biblioteki szkolne, jak i publiczne mają do spełnienia wobec młodzieży szkolnej podobne funkcje: kształcąco-wychowawczą, diagnostyczno-prognostyczną, opiekuńczo-wychowawczą oraz kulturalno-rekreacyjną¹⁸. Skoro nie są jednak identyczne, idzie o to, by pamiętać o różnicach celów i form pracy placówek obu sieci, o tym, że te same funkcje realizowane przez biblioteki szkolne i publiczne, zajmują w ich pracy nieco odmienne miejsce.

Trudno odmówić współczesnej bibliotece publicznej realizowania funkcji kształcąco-wychowawczych, przypisywanych bibliotece szkolnej, tj. takich jak:

- rozbudzanie i rozwijanie potrzeb czytelniczo-informacyjnych związanych z nauką szkolną i indywidualnymi zainteresowaniami uczniów,
- kształtowanie naukowego poglądu na świat oraz postaw moralnych zgodnych z ideałami wychowawczymi współczesnej szkoły polskiej,
- stwarzanie warunków do samodzielnego zdobywania, poszerzania, pogłębiania i utrwalania wiedzy (wdrażanie do samokształcenia),
- rozwijanie zdolności i predyspozycji twórczych młodzieży,
- kształtowanie kultury czytelniczej, przyzwyczajanie uczniów do lektury w czasie wolnym od zajęć obowiązkowych.

Trzeba jednak dostrzec, iż w odniesieniu do systemu szkolnego biblioteka publiczna sytuowana może być dwojako: po pierwsze — jako „narzędzie” dla systemu szkolnego, którym szkoła i inne placówki oświatowe się posługują. Biblioteka publiczna może tu być rozumiana jako zbiornica informacji — głównie lektur. W tym wypadku mówić można o funkcji wspierania szkoły, utrwalania wyników pracy szkolnej przez bibliotekę publiczną. Po drugie — jako instytucja sprawcza procesu wychowawczego (sama z siebie), głównie w zakresie kultury czytelniczej, tj. kształtowania stosunku do książki, instytucji je propagujących, samorządnego pogłębiania i poszerzania wiedzy. Działania te mogą przebiegać w nurcie równoległym do szkoły, być kontynuacją wykształcenia szkolnego, prowadzić do rozwiązań różnorodnych problemów pominiętych w szkole, dostarczyć poprzez lekturę kompleksu wartościowych form organizowania wolnego czasu. Warto wspomnieć, iż już w okresie międzywojennym postulowano bliską współpracę między tymi placówkami. Propagatorem tej idei był np. K. Wojciechowski. Opracował on szczegóło-

¹⁷ A. Niemczykowa: *Dziwne jest w tej materii...*, s. 112—114.

¹⁸ Zob. J. Andrzejewska: *Model dziesięcioletniej szkoły średniej*. Wrocław: IKNiBO, 1970; tejsze: *Biblioteki szkolne w perspektywie powszechnej szkoły średniej*. „Roczniki Biblioteczne” 1977 z. 1/2, s. 391—425.

we wskazówki dotyczące akcji nastawionej na rozszerzanie czytelnictwa i prowadzenie lekcji bibliotecznych dla młodzieży szkolnej¹⁹.

O tym, iż okres spędzony w szkole nie wystarcza do ugruntowania nawyków obcowania z książką na tyle, by przewyciężyć trudności związane z brakiem czasu na lekturę, na bibliotekę, może świadczyć dość niski procent czytelników bibliotek publicznych w wieku 20—29 lat. Jest to zauważalne szczególnie w bardziej rolniczych województwach (np. piłskim), które odciągają sporą część młodzieży po ukończeniu szkoły do pracy na roli lub też innych zawodów, a te okoliczności nie sprzyjają ciągłym kontaktom z książką lub czasopismami. Stąd też kontakt ucznia z biblioteką publiczną, jeżeli ma być stały, powinien się utrwalić w czasie jego pobytu w szkole.

X Zacieśnienie współpracy z bibliotekami publicznymi należy do bibliotekarzy szkolnych, których zresztą w ramach obowiązków dydaktycznych obciążuje m.in. organizowanie wycieczek do innych bibliotek i ośrodków. Biblioteka publiczna jest często jedyną placówką biblioteczną dostępną młodzieży po ukończeniu nauki szkolnej. Szczególnie istotna jest więc rola biblioteki publicznej w środowiskach małych, liczących kilkanaście lub kilkadziesiąt tysięcy mieszkańców, które to środowiska wymagają od niej pełnienia funkcji szerszych, niejako zastępczych, z racji brakujących lub małej liczby innych placówek kulturalno-oświatowych i naukowych.

Bardzo wiele w rozpatrywanej kwestii mogą pomóc bibliotece publicznej nauczyciele — wykładowcy wszystkich przedmiotów, nie tylko zobligowani do tego odpowiednimi treściami nauczania, ale i poprzez styl prowadzenia zajęć, który powinien zmuszać (czy tylko zachęcać) do korzystania z biblioteki i wyrabiać nawyk stałego uzupełniania swej wiedzy w danej dziedzinie. Współczesny proces kształcenia obejmuje z jednej strony zajęcia dydaktyczne, a więc lekcje, wykłady, ćwiczenia itp., podczas których realizuje się program przewidziany dla określonego typu i zakresu nauczania; z drugiej zaś — systematyczną pracę własną uczniów/studentów, która polega głównie na studiowaniu lektury, przygotowywaniu się do zajęć, a także samodzielnym przygotowywaniu się do egzaminów, pisaniu prac kontrolnych, dyplomowych czy innych. Nauczyciel powinien położyć główną uwagę na metody i środki aktywizujące uczniów, preferując ich samodzielne odkrywanie wiedzy, kształtujące zdolności do stawiania i rozwiązywania problemów. Do nich należy niewątpliwie posługiwanie się w procesach kształcenia dokumentami bibliotecznymi i korzystanie z różnych instytucji je gromadzących i udostępniających²⁰. Jest to jedna z podstawowych umiejętności pozwalających planowo zdobywać wiedzę.

¹⁹ Zob. K. Wojciechowski: *Systematyczne rozpowszechnianie czytelnictwa*. Warszawa 1938.

²⁰ Józef Szocki: *Z doświadczeń bibliotek publicznych, w procesie kształcenia studentów*. „Życie Szkoły Wyższej” 1982 nr 11, s. 97—99, 103.

Nie bez znaczenia jest tu postawa samego nauczyciela — ciągle aktualizującego swoją wiedzę, który w ten sposób daje przykład młodzieży. Młodemu trzeba uświadomić, iż wartość wykształcenia szkolnego, ze względu na szybki postęp wiedzy i techniki dewaluuje się już po kilku latach²¹. Ten fakt oraz unowocześnione działania dydaktyczne, takie jak: przejście z nauczania reprodukcyjnego na generatywne, indywidualizacja nauczania, nauczanie problemowe, przygotowanie uczniów do korzystania z informacji — w wielu krajach zmierza do przesunięcia uczniów i studentów z tradycyjnych klas i sal wykładowych do bibliotek, w których może rozwijać się bardziej intensywna praca nad pogłębianiem zainteresowań i przewidzianej programem wiedzy.

2. Biblioteka publiczna jako placówka edukacji czytelniczej i informacyjnej

Programem edukacji czytelniczej i informacyjnej jest kształtowanie coraz wyższej kultury czytelniczej jednostki. Dla ułatwienia wyjaśnień w omawianym temacie wykorzystałam schemat kultury czytelniczej jednostki według J. Andrzejewskiej. Kultura czytelnicza jednostki pojmowana jest tu jako system dyspozycji motywacyjnych i instrumentalnych oraz wynikających z nich zachowań czytelniczych, umożliwiających człowiekowi wykorzystanie przekazów piśmienniczych w samorealizacji.

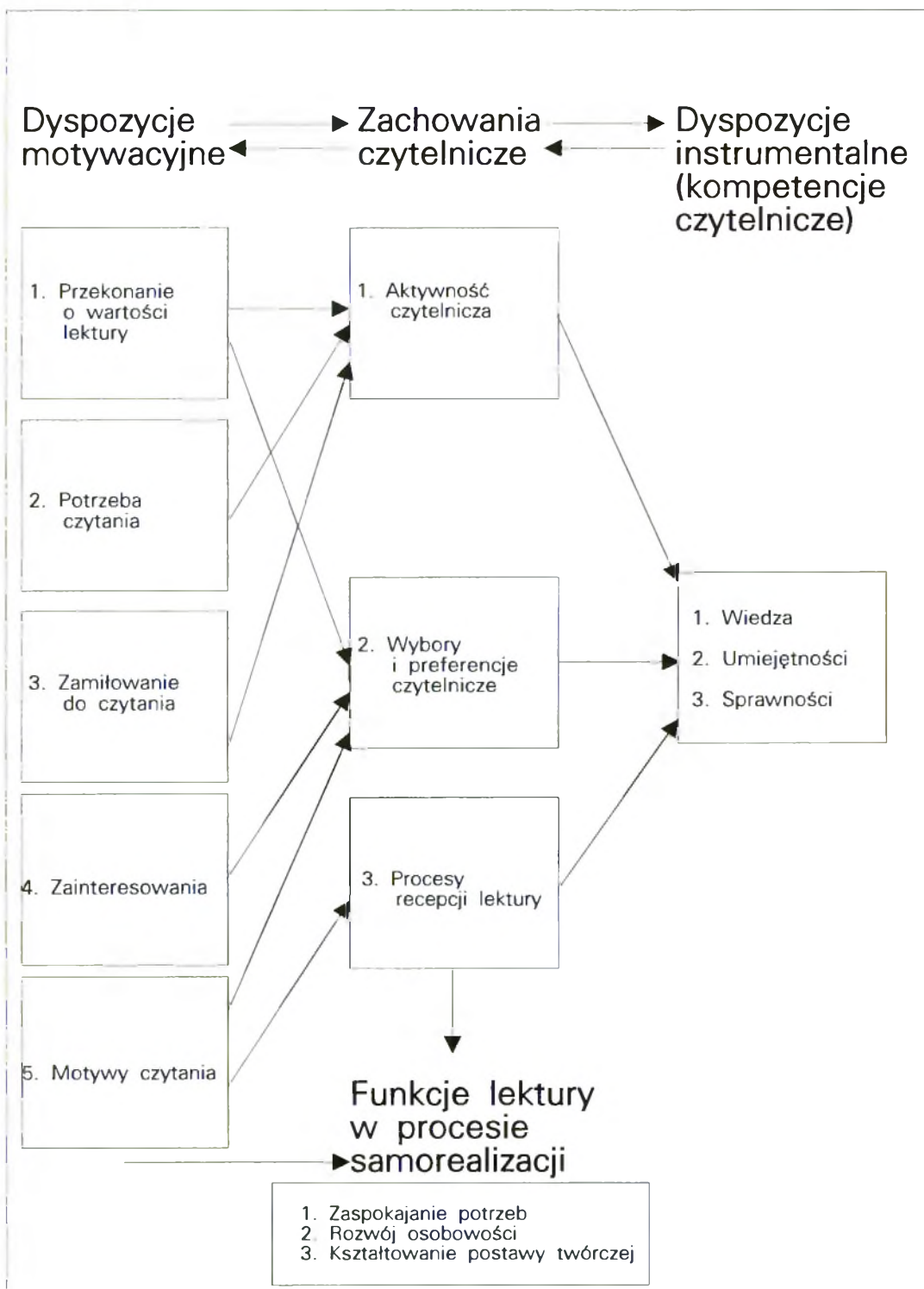
Czy biblioteka publiczna może mieć wpływ na kształtowanie dyspozycji motywacyjnych (kierunkowych) czytelnika?

Rozwój indywidualnej kultury czytelniczej zależy nie tylko od czynników osobistych ale i społecznych, do których należy środowisko. Biblioteka publiczna jako jeden z elementów środowiska przede wszystkim umożliwi dostęp do książki, przez co realizować się może potrzeba czytania i zamiłowanie do czytania. Większość bibliotek publicznych oferuje młodzieży wolny dostęp do półek. System ten zwiększa samodzielność wyboru czytelnika, rozszerza krąg jego zainteresowań, ułatwiając sięganie do książek o pokrewnej tematyce i z pogranicza, zmniejsza dystans między czytelnikiem a bibliotekarzem wytworzony przez ładę biblioteczną. Młodzi czytelnicy bardzo cenią sobie tę formę kontaktu z książką²².

²¹ W zależności od specjalności okres ten wydłuża się lub skraca. Najszybciej dezaktualizacja informacji następuje w dziedzinach technicznych. Obliczenia z 1964 r. wskazywały na okres mniej więcej 10 lat (Maria Walentynowicz: *Dydaktyka i wychowawcze znaczenie czytelnictwa w bibliotekach szkolnych*. „Z Doświadczeń Bibliotek Szkolnych” 1964, s. 20). Dziś, dla takich nauk, jak elektronika, cybernetyka artykuły z czasopism już po 3 latach są nieaktualne. (*Poradnik metodyczny dla wykładowców przedmiotu „Podstawy informacji naukowej” w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych*. Cz. 1. Poznań—Warszawa 1984 (Mat. Szkoleniowe CINTe; 36), s. 30.

²² Trzeba dodać, iż wolny dostęp do półek, jako forma przybliżania książki do czytelnika, zyskuje coraz większe poparcie.

Schemat 1. Kultura czytelnicza jednostki.



Budzeniu ciekawości poznawczej w postaci zainteresowań czytelniczych sprzyja wiele form propagandy czytelnictwa ujmowanych jako działalność oświatowa (oświatowo-wychowawcza)²³. W najnowszej literaturze rozumiana jest ona jako popularyzacja wiedzy i w tym znaczeniu stanowi jedną z istotnych form pracy bibliotek. Przyjmując za kryteria podziału, nie cel, jakiemu ma służyć informacja, a sposób jej przekazywania, wyodrębnia się trzy rodzaje form oddziaływania zbiorowego:

— formy, w których podstawą jest żywe słowo bibliotekarza lub prelegenta,

— formy wizualne,

— formy opierające się na słowie drukowanym²⁴.

Najczęściej i najchętniej wykorzystywaną w bibliotekach metodą przekazywania treści, ze względu na łatwość jej odbioru i komunikatywność²⁵, jest propaganda wizualna. Graficzny przekaz w postaci wystaw, gazetek, hasel jest doskonałą formą propagowania czytelnictwa, okazją do utrwalania i wzmacniania przekazywanych treści. Współczesna biblioteka operuje nie tylko słowem pisanim, lecz i mówionym. Oddziaływanie za pomocą żywego słowa jest bardzo skuteczne, ale jednocześnie trudne w poprawnej realizacji. Słowo wymaga nie tylko logicznie uporządkowanych wiadomości rzeczowych, ale także odpowiedniej formy przekazu. Do form propagandy słownej należą prelekcje, odczyty, pogadanki, spotkania autorskie itp.

Dla ilustracji omawianych form pracy biblioteki podaję rozmiary działań oświatowych podejmowanych w roku 1988 przez badane biblioteki woj. pińskiego²⁶.

Szczególną okazję do zaktywizowania działań bibliotek na rzecz upowszechniania książki i czytelnictwa dawały Dni Oświaty Książki i Prasy przypadające w maju. W bibliotekach woj. pińskiego tylko w maju 1988 r. odbyły się: 92 spotkania autorskie, 172 wystawy, wystawki i drobne ekspozycje, 247 lekcji bibliotecznych, 239 wycieczek do bibliotek itd.²⁷. Ważnym wymiarem tej działalności było wychodzenie poza „wnętrze” biblioteki (tj. oddziaływanie nie tylko na własnych czytelników) i możliwość wywierania wpływu na czytelników potencjalnych, na środowisko, w którym biblioteka pracuje.

²³ Zob. tabela 2: Działalność oświatowa bibliotek woj. pińskiego w 1988 r.

²⁴ Z. Kolanowska: *Działalność informacyjna bibliotek publicznych*. Poradnik metodyczny. Warszawa 1985, s. 69.

²⁵ 80—90 proc. ogółu wrażeń z otoczenia odbiera się za pomocą wzroku, 5—10 proc. za pomocą słuchu, a na wszystkie inne receptory przypada łącznie najwyżej 10 proc. wrażeń. — Z. Kolanowska: *Działalność informacyjna...*, s. 72.

²⁶ W dokumentacji bibliotek formy te ujmuje się jako działalność oświatowo-wychowawczą.

²⁷ Zob. Sprawozdanie z obchodów Dni Kultury, Oświaty, Książki i Prasy w bibliotekach publicznych woj. pińskiego. Maj 1988. Teczka: Dni Oświaty..., pismo nr 62/34/88 (WBP Piła).

Tabela 2. Działalność oświatowa bibliotek woj. pińskiego w 1988 r.

Rodzaj działalności	Wystawy			Drobne ekspozycje			Spotkania autorskie			Odczyty, prelekcje		
	Og.	M	W	Og.	M	W	Og.	M	W	Og.	M	W
Biblioteka												
MBP Piła	89	89	—	28	28	—	69	69	—	20	20	—
BPMiG Trzcianka	3	3	—	320	86	234	—	—	—	39	29	10
BPG Złotów (w Radawnicy)	—	—	—	35	—	35	3	—	3	3	—	3
Biblioteki województwa	529	421	108	3832	1575	2257	182	141	41	379	199	179
	Wieczory baśni			Lekcje biblioteczne			Wycieczki do bibliotek			Inne formy		
MBP Piła	96	96	—	48	48	—	91	91	—	153	153	—
BPMiG Trzcianka	42	14	28	10	5	5	73	54	19	243	138	105
BPG Złotów (w Radawnicy)	16	—	16	19	—	19	14	—	14	24	—	24
Biblioteki województwa	1499	644	855	645	307	338	695	367	328	3737	1370	2367

Og. = ogółem, M = miasto, W = wieś. Źródło: Teczka „GUS 1988” w Dziale Instrukcyjno-Metodycznym WBP w Piile.

Wiele form działalności występujących w bibliotece nie odpowiada jednak zapotrzebowaniu środowiska. — Czasami nie dostosowane są one poziomem do czytelników, a kiedy indziej dominuje schematyczność i tradycyjność stosowanych form, nie widać dbałości o rzetelność przygotowań organizacyjnych. W opinii młodzieży popularyzacja wiedzy w bibliotece publicznej jest ofertą zbyt mało atrakcyjną, brakuje nowości, zmienności i oryginalności poszczególnych form oddziaływania. Stąd też trzy czwarte młodzieżowych czytelników nie znajduje czasu na proponowane przez bibliotekę formy. Wpływa to na nie najwyższą ocenę działań biblioteki w tym zakresie (tylko 12 proc. młodzieży dało bibliotece notę zdecydowanie pozytywną). Tylko tam, gdzie biblioteka nie ma konkurencji, przyjmowana jest jako najlepsza — bo jedyna — instytucja kulturalno-oświatowa.

O ile biblioteki publiczne nie dostosują swej oferty bardziej do młodzieżowego czytelnika już wkrótce — na polu popularyzacji wiedzy poprzez słowo mówione i propagandę wizualną — przestaną się liczyć. Bardzo niekorzystnym tego skutkiem może być spadek czytelnictwa. Większość młodych ludzi to jeszcze niewyrobieni czytelnicy. Pozbawieni „wzmocnienia” słowa drukowanego i zbiorowego kierowania ich zainteresowań na rzeczy godne uwagi bądź to zagubią swój czytelniczy zapal, bądź też wymagać będą znacznie bardziej wytężonej pracy indywidualnej z bibliotekarzem.

Warunkiem zaspokojenia rozbudzonej ciekawości poznawczej jest atrakcyjny, dobrze zorganizowany i łatwo dostępny księgozbiór. Atrakcyjność zbiorów może dopomóc w pozyskaniu potencjalnych czytelników. Sprawozdawczość biblioteczna pokazuje, iż w bibliotekach, które kupują więcej nowości, wzrasta czytelnictwo.

Dla kształtowania dyspozycji motywacyjnych bardzo ważne są takie zasady wychowania, jak: zasada dostępności książek, atrakcyjności form pracy z czytelnikiem, ich cykliczność i systematyczność, a także zasada podmiotowego traktowania czytelników i zasada indywidualizacji oddziaływania na nich. Na podstawie analizy wywiadów z bibliotekarzami, można stwierdzić, iż ta ostatnia zasada — szczególnie w większych bibliotekach — jest zaniedbywana. Wynika to przede wszystkim z braku odpowiedniej ilości kadry bibliotekarskiej, która mając wiele innych zajęć, stosunkowo mało czasu może poświęcić czytelnikowi indywidualnemu²⁸. Wynika to też z faktu, że młodzież nie posiada biblioteki tylko dla siebie, lecz korzysta z bibliotek dla dorosłych. W nich — przez niektórych bibliotekarzy — młody czytelnik traktowany jest jak w pełni ukształtowana już i dojrzała osobowość, od której wymagać można precyzyjnego uświadomienia i sformułowania swoich potrzeb. Tymczasem wielu czytelników młodzieżowych ma zrozumiałe problemy ze ścisłym precyzowaniem swo-

²⁸ Stąd biorą się niezbyt wysokie oceny roli bibliotekarza jaką odgrywa on w życiu młodzieży.

ich zapotrzebowań i oczekuje pomocy ze strony bibliotekarza. Uwzględnienie odrębności natury psychologicznej i społecznej tej grupy czytelników wydaje się konieczne.

Drugim, obok dyspozycji motywacyjnych, elementem niezbędnym dla sprawnego przebiegu zachowań czytelniczych są kompetencje czytelnicze (wiedza, umiejętności, sprawności czytelnicze) zwane też kwalifikacjami czytelniczymi lub przygotowaniem czytelniczym. W określonych obszarach poszukiwań prowadzonych przez czytelnika potrzebne są bardziej szczegółowe umiejętności, np. na polu poszukiwania i wyboru lektury — kompetencje czytelnicze i bibliograficzne, na polu korzystania z książek i czasopism oraz recepcji tekstów — kompetencje księgoznawcze, prasoznawcze, literaturoznawcze, odbiorcze, różne techniki czytania. Te umiejętności czytelnika są czynnikami oddziałującymi w znacznym stopniu na proces recepcji, a także sprawność wykorzystania materiałów bibliotecznych²⁹. W celu zbadania kompetencji czytelniczych respondentów skierowałam do ankietowanej młodzieży pytanie: czego nauczyłeś się w bibliotece publicznej³⁰? Wyniki tego sprawdzianu ujawnia następująca tabela:

Tabela 3. Kompetencje czytelnicze respondentów

Kompetencje czytelnicze	I etap w proc.	II etap w proc.
1. Obcowanie, właściwe obchodzenie się z książką	33,8	42,6
2. Sprawne poszukiwanie potrzebnych informacji	54,3	53,7
3. Korzystanie z katalogów i kartotek	30,0	40,4
4. Umiejętność wyboru literatury	33,4	39,2
5. Korzystanie z materiałów uzupełniających tekst główny (przypisy, aneksy) i aparatu pomocniczego (indeksy, słowniki użytych terminów, objaśnienia skrótów, spisy treści itp.)	15,0	19,7
6. Poszerzanie wiedzy faktograficznej poprzez udział w prelekcjach, odczytach, oglądaniu wystaw itp.	3,4	8,3
7. Niczego się nie nauczyłem	—	5,1

Jak widzimy, w badaniach młodzież deklaruje przede wszystkim kompetencje biblioteczne i bibliograficzne (tj. umiejętność poszukiwania dokumentów za pośrednictwem odpowiednich narzędzi i nośników informacji, takich jak np. katalogi, kartoteki, bibliografie).

Wykorzystaniu biblioteki publicznej jako pracowni heurystycznej sprzyjają dobrze wyposażone księgozbiory podręczne w różnego rodzaju informatory, takie jak: słowniki, encyklopedie, bibliografie i inne. Przypom-

²⁹ Wysoką korelację zachodzącą między stopniem opanowania przez ucznia podstaw techniki pracy umysłowej, w tym pracy z książką, a czytelnictwem literatury popularnonaukowej potwierdzają np. badania W. Goriszowskiego — zob. tenże: *Książka a wychowanie...*, op. cit., s. 171.

³⁰ Pyt. nr 20 II etapu.

nijmy, iż wykorzystanie przez młodzież słowników i encyklopedii jest dość spore (przyznała się do tego jedna czwarta czytelników) i uplasowało się na trzeciej pozycji (po literaturze beletrystycznej i książce popularnonaukowej). Gdy idzie o zaopatrzenie mniejszych bibliotek publicznych w różnego typu bibliografie, stwierdzono ich brak w badanych bibliotekach. W takim wypadku bibliotekarze odsyłają zainteresowanych do bibliotek wyższego szczebla. Wszystko to razem (księgozbiór podręczny, zespół katalogów, kartoteki oraz inne formy informacji o bibliotece i jej zasobach) tworzy warsztat informacyjny biblioteki. Jego wartość organizacyjna i metodyczna ma bezpośredni wpływ na działalność biblioteki w zakresie przysposobienia czytelniczo-informacyjnego jej użytkowników.

Coraz większą rolę w bibliotece odgrywa czytelnia. Wypożyczanie poza obręb biblioteki nie zaspokaja wszystkich potrzeb czytelnika. Czytelnia jest niezbędnym zapleczem dla edukacji czytelniczej i informacyjnej. Praca w czytelni stwarza warunki do kształtowania nawyków kulturalnego obcowania z książką i prasą, uczy techniki pracy umysłowej przy możliwości korzystania z księgozbioru podręcznego (tworzenie nawyku korzystania z informatorów, encyklopedii i słowników w trakcie pracy umysłowej), daje młodzieży szerokie możliwości nabywania doświadczenia intelektualnego, przyzwyczajania do pracy w ciszy, a jednocześnie stwarza możliwość kulturalnego organizowania wolnego czasu. Nie wszystkie biblioteki posiadają warunki do korzystania ze zbiorów na miejscu. W badanych bibliotekach problem ten wyglądał w 1987 r. następująco:

Tabela 4. Prezencyjne udostępnianie zbiorów w bibliotekach

Biblioteki	1	2	3	4
BPMiG Solec Kuj.	23	2060	2542	901
BPG Osielesko (łącznie)	6	104	156	—
GBP Sicienko (łącznie)	22	2758	4154	1065
RBP Inowrocław (łącznie)	288	24123	50803	4749
RBP Inowrocław (biblioteka miejska)	74	5538	8807	1134
RBP Inowrocław filia nr 1	28	3056	514	75
RBP Inowrocław filia nr 4	24	535	1430	—
RBP Inowrocław filia nr 6	6	274	5791	16
RBP Inowrocław filia nr 7	24	2245	5153	47
WBP Piła (miasto)	140	22088	43703	14098
WBP Piła (biblioteka miejska)	70	10522	23985	7116
MBP Złotów	37	6079	11358	3837
BGP Złotów (łącznie)	20	2278	2753	87
BPG Złotów (Radawnica)	8	1300	1091	87
BPMiG Trzcianka (miasto)	40	2041	6947	462

Oznaczenia przyjęte w tabeli: 1 — miejsca do korzystania ze zbiorów na miejscu, 2 — odwiedzin, 3 — książki i czasopisma udostępniane na miejscu, 4 — liczba udzielonych informacji bibliograficznych.

Duża liczba odwiedzin oraz książek i czasopism udostępnianych na miejscu — zilustrowana w tabeli 4 — uzasadnia potrzebę istnienia wygodnej czytelni, która stwarzałaby warunki do pracy intelektualnej. Poprawa

sytuacji, szczególnie w bibliotekach wiejskich i niektórych filiach, które posiadają tylko tzw. kąciki czytelnicze (2—4 miejsca), bardzo by się przydała. Niektórzy młodzi respondenci wypowiedali się, że chętnie popracowaliby na miejscu, gdyby było wygodniej (nie tak ciasno) i gdyby bardziej zadbano o estetykę (wystrój) tych pomieszczeń.

Kształtowanie kultury czytelniczej uczniów i kształcenie ich jako użytkowników informacji w bibliotece publicznej jest obszernym fragmentem pracy pozaszkolnej. Nie jest to cel sam w sobie, lecz służy zarówno systemowi szkolnemu, jak i systemowi edukacji permanentnej.

Edukacja czytelnicza i informacyjna w bibliotece publicznej w odniesieniu do młodzieży starszej może i powinna w dużym stopniu bazować na procesie dydaktyczno-wychowawczym, realizowanym przez system szkolny. Centralnym zadaniem przedmiotu «Przysposobienie czytelnicze i informacyjne» w szkole jest kształcenie umiejętności związanych z książką i innymi źródłami wiedzy, a więc umiejętności niezbędnych do racjonalnego wykorzystywania różnego rodzaju dokumentów, bibliotek itp.³¹. Program ten spełni swoje zadanie pod warunkiem, że umiejętności będą stale ćwiczone i doskonalone. Te właśnie umiejętności biblioteka publiczna wykorzystuje (powinna) do tworzenia pożądanych postaw (względnie trwałych zachowań wobec książki, biblioteki), a następnie nawyków (wyuczonych składników świadomej działalności czytelnika, będących rezultatem wiele razy powtarzających, stopniowo automatyzujących się czynności)³². Zdobyte umiejętności są ważnym czynnikiem wzmacniającym czynnościową stronę postaw młodzieży.

Jak pokazały badania, biblioteki publiczne są sprzyjającym terenem, na którym zdobyte w szkole umiejętności można ćwiczyć i doskonalić. Świadczy o tym chociażby fakt, iż powyżej 50 proc. uczniów wymieniło bibliotekę publiczną jako instytucję, w której można nauczyć się sprawnego poszukiwania informacji. Sprzyja temu bardziej rozbudowany niż w szkole aparat informacyjny biblioteki³³ (kartoteki, katalogi, księgozbiór podręczny), odrębna czytelnia oraz kadra bibliotekarzy, z której pomocy korzysta w bibliotekach publicznych ponad 40 proc. młodzieżowych czytelników.

³¹ Podstawowym zadaniem biblioteki szkolnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest rozwijanie kultury czytelniczej oraz przygotowanie uczniów do korzystania z informacji naukowej, w szczególności do korzystania z innych bibliotek i ośrodków informacji. — Zarządzenie ministra oświaty i wychowania z dnia 13 maja 1983 r. w sprawie programu pracy bibliotek szkolnych w resorcie oświaty i wychowania. Dziennik Urzędowy MOiW Nr 5, poz. 31, s. 93.

³² Na podstawie definicji Wincentego Okonia: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984 (zob. odpowiednie hasła).

³³ „Niewielkie księgozbiory podręczne, a także niewielka liczba kartotek przy braku katalogu zbiorów innych bibliotek sąsiednich (katalogów centralnych) powodują, że biblioteki szkolne nie pełnią funkcji centrum informacyjnego o dokumentach”. — Marcin Drzewiecki: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1990, s. 118.

3. Biblioteka publiczna jako placówka edukacji permanentnej

Raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji powołanej przez UNESCO w 1971 r. nosi tytuł: *Uczyć się aby być*³⁴. Trudno o bardziej zwięzłe wyrażenie konieczności permanentnego kształcenia, którego system powstaje także w Polsce. Warunkiem „sine qua non” realizacji nowoczesnych założeń edukacyjnych wpływających z idei kształcenia permanentnego jest „rozwiniecie działań samokształceniowych i właściwe przygotowanie uczniów i absolwentów szkół do samodzielnego uczenia się i doskonalenia”³⁵. Znalazło to swój wyraz — między innymi — w urzędowych postanowieniach nakładających na szkoły obowiązek przygotowania przyszłych absolwentów do korzystania z informacji³⁶.

W ustawicznym kształceniu niezbędne jest samokształcenie. Przygotowanie do samokształcenia stanowi edukacja czytelnicza i informacyjna. Samokształceniu też, między innymi, służy przejście na nauczanie generatywne, które w swej istocie wymaga od ucznia bardziej samodzielnego udziału w procesie poznawania wiedzy, zwiększając tym samym jego kontakt z książką, czasopismem i innymi dokumentami oraz źródłami niepiśmienniczymi.

Ogólny proces zdobywania wiedzy, umiejętności, nawyków oraz proces kształtowania światopoglądu, postawy moralnej, zainteresowań i zamiłowań należy odróżnić od świadomych i celowo podejmowanych zabiegów w tym względzie, tj. od samokształcenia. Samokształcenie łączy w jedno własne uczenie się przedmiotu z jego samowychowaniem i jest istotnym czynnikiem aktywności współczesnego człowieka³⁷.

Pojęcie samokształcenia w takim sensie, w jakim występują jego określenia podane przez pedagogów i andragogów oraz socjologów i psychologów, odznacza się następującymi właściwościami: „po pierwsze — jest to własna celowa praca człowieka nad osobistym rozwojem (Radlińska, Znaniecki, Okiński, Wojciechowski, Maziarz), nad przyswojeniem wiedzy i kształceniem (Radlińska, Wroczyński, Okoń, Pólturzycki, Urbańczyk), kształtowanie dojrzałej postawy życiowej (Wroczyński), nad stawianiem i rozwiązywaniem zadań koniecznych (Spasowski); po wtóre — ważną rolę w nim odgrywają wzory osobowościowe, które samouk

³⁴ Oprac. E. Faure: i in. Warszawa 1975.

³⁵ J. Pólturzycki: *Samokształcenie a edukacja ustawiczna*. W: *Samokształcenie jako istotny czynnik aktywności współczesnego człowieka*. Wrocław 1988, s. 33.

³⁶ Uchwała Nr 35 Rady Ministrów z dnia 12 lutego 1971 r. w sprawie informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej (Monitor Polski Nr 14, poz. 104) oraz zarządzenie ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z dnia 17 września 1971 r. w sprawie wytycznych programowych w zakresie przygotowania uczniów szkół średnich (ogólnokształcących i zawodowych) do korzystania z informacji naukowej (Dziennik Urzędowy MOiSzW Nr B-13, poz. 84).

³⁷ Zob.: *Samokształcenie jako istotny czynnik aktywności współczesnego człowieka*. Konferencja naukowa. Karpacz, 8—11 października 1984 r. Pod red. J. Semkowa. Wrocław 1988 (Acta Universitatis Wratislaviensis; No 1026. Prace Pedagogiczne LXV).

pragnie przyswoić (Znaniński, Okiński, Wojciechowski); po trzecie — jego cechą charakterystyczną jest mniejsza lub większa samodzielność co do planu i metod oraz miejsca i czasu samokształcenia tych, którzy je podejmują (Radlińska, Znaniński, Okiński, Wojciechowski, Okoń, Pólturzycki); po czwarte — i to jest istotne piętno tej czynności — obejmuje samokontrolę jako czynnik regulujący tę działalność (Okiński, Wojciechowski, Pólturzycki)”³⁸. „Samokształcenie to swego rodzaju przedłużenie działań szkoły, to szkoła prowadzona systemem indywidualnym w obszarach, do których instytucja szkolna praktycznie nie dociera”³⁹. Za podstawowe kryterium wyróżniające samokształcenie od innych czynności człowieka należy więc uznać świadome i celowe kierowanie przez niego własnym rozwojem.

Samokształcenie za sprawą bibliotek publicznych staje się procesem społecznym o dużym zasięgu, szczególnie w placówkach miejskich⁴⁰. Sporą część uprawiających samokształcenie stanowi grupa młodzieży w wieku 20—29 lat. Poważnym jednak mankamentem tego procesu jest brak systematyczności i planowości. Większość czytelników poświęca niezbyt dużo czasu samokształceniu. Wśród przyczyn podjęcia pracy nad rozwojem osobistym czytelnicy wymieniają: obowiązki wobec pracy zawodowej, trudności w kierowaniu dziećmi, chęć dorównania poziomowi koleżanek i kolegów, własne ambicje itp. Samokształceniu stawiają oni następujące cele: rozszerzenie wiedzy zdobytej w szkole, pogłębienie kwalifikacji zawodowych, nabycie umiejętności współżycia z ludźmi, uzyskanie lepszych wyników w pracy, zaspokojenie własnych zainteresowań, wykształcenie umiejętności pedagogicznych względem własnych dzieci, rozumienie i przeżywanie sztuki⁴¹.

Na przebieg samokształcenia mają istotny wpływ warunki, w jakich się je uprawia. Zaspokojenie indywidualnych zainteresowań, uzupełnienie wiedzy szkolnej czy realizacja zadań związanych z pełnieniem różnych ról społecznych, wymagają skoncentrowania znacznej liczby źródeł — książek i czasopism. Biblioteka publiczna spełnia ten warunek. Staje się ona często warsztatem pracy, którego znaczącym składnikiem jest księgozbiór podręczny. Nieograniczony dostęp do księgozbioru podręcznego (słowniki, encyklopedie), kontakt z szeroką skalą czasopism odzwierciedlających aktualne życie społeczno-polityczne, problemy zawodu czy sprawy związane z kulturą w ogólności, wprowadzają czytelnika w krąg szerszych

³⁸ Podają za: J. Szocki: *Samokształcenie przez bibliotekę publiczną*. (Podstawy społeczne, problemy i rezultaty.) Wrocław 1982, s. 82.

³⁹ J. Trzynadłowski: *Pojęcie i podstawy samokształcenia*. W: *Samokształcenie jako istotny...*, s. 13.

⁴⁰ J. Szocki: *Samokształcenie przez bibliotekę...*, s. 66. Autor artykułu badał biblioteki publiczne Dolnego Śląska.

⁴¹ *Ibidem*, s. 66—67, 78.

zainteresowań, uczą myśleć kategoriami ponadjednostkowymi⁴². Optymalne wykorzystanie księgozbioru podręcznego stwarzają przestronne i wygodne czytelnie, których jednak brakuje w bardzo wielu polskich bibliotekach publicznych. Jest to dość istotna przeszkoda w pracy wychowawczej biblioteki oraz w tym, by właśnie ta placówka stała się główną pracownią samokształceniową.

„W dobie oświaty powszechnej, gdy kształcenie jest coraz bardziej zindywidualizowane i samodzielne, biblioteki stają się podstawowym centrum uczenia się ludzi dorosłych”⁴³. W tej sytuacji zachodzi pilna potrzeba unowocześnienia modelu bibliotek w Polsce — nie tylko w zakresie jej wyposażenia, struktury zbiorów, w tym zbiorów specjalnych — ale także poprzez unowocześnianie metod pracy oraz weryfikację i rozszerzenie funkcji jaką powinna spełnić w społeczeństwie. Szczególnie ważne jest aby działalność bibliotekarzy nie ograniczała się do technicznych czynności rejestrowania, podawania lub wskazywania czytelnikom poszukiwanych przez nich pozycji. Pod wpływem wymogów stawianych przez czytelników znacznie wzrasta rola aktywnej służby informacyjnej w bibliotekach oraz wysoki poziom poradnictwa bibliotecznego. Bez informacji samodzielnemu doksztalcaniu i kształceniu grozi żywiolowość i strata czasu. Upowszechnianie się nowych usług bibliotecznycch w postaci służby informacyjnej jest bodaj najznamienniejszym wyrazem zmian dokonujących się w pojmowaniu funkcji bibliotek publicznych. Wyżej zorganizowane biblioteki publiczne już obecnie cenione są jako poważne ośrodki informacyjne. Z ich „usług korzystają przede wszystkim ludzie młodzi. Niemal połowa osób (49 proc.) to młodzież do lat 20, a następna co do liczebności grupa obejmuje osoby od 21 do 25 lat (22 proc.). Powtarza się to we wszystkich województwach i bibliotekach różnych wielkości”⁴⁴.

Działalność informacyjna biblioteki ma wiele swoich przejawów. Z informacji bibliotecznej korzystają prawie wszyscy „nowi” czytelnicy głównie w zakresie sposobów korzystania z biblioteki, jej zbiorów, ich rozmieszczenia, urzędów i organizacji⁴⁵. Statystyki biblioteczne notują sporą liczbę tych czytelników⁴⁶. Istnieje także duże zapotrzebowanie na informację rzeczową dotyczącą konkretnych faktów i liczb. Badania prowadzone

⁴² *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Wrocław 1986, s. 39 (hasła: biblioteki publiczne i czytelnie).

⁴³ *Ibidem*, s. 39.

⁴⁴ M. Kocięcka: *Użytkownicy informacji w bibliotekach publicznych i ich potrzeby*. „Przegląd Biblioteczny” z. 1/2, s. 88.

⁴⁵ Informację katalogową rozumianą jako informację o katalogach, ich budowie, zawartości, sposobie korzystania itp. autorka widzi w grupie informacji bibliotecznych — w przeciwieństwie do tego, co podaje *Encyklopedia wiedzy o książce*. Wrocław 1971, s. 1001.

⁴⁶ Przeczy to twierdzeniu o znikomym wykorzystaniu informacji bibliotecznych — zob. St. Siekierski: *Informacja i popularyzacja wiedzy o książce*. „Poradnik Bibliotekarza” 1981 nr 3/4, s. 61.

w bibliotekach publicznych Dolnego Śląska wykazały, iż sięgają po nią przede wszystkim ludzie młodszy (20—29 lat), ze średnim wykształceniem i niewielkim stażem pracy. „Informacje te najczęściej dotyczą literatury polskiej i obcej kultury, gospodarstwa domowego, polityki, biografii sławnych ludzi, historii, literatury popularnonaukowej i naukowej, książkowych zawartości placówek bibliotecznych, sztuki, szczególnie teatru, wychowania dzieci i młodzieży, mechaniki z elektroniką włącznie, natomiast w mniejszym stopniu problemów przyrodniczych, religioznawstwa, językoznawstwa, psychologii, filozofii i socjologii”⁴⁷.

Z informacji bibliograficznej w bibliotece publicznej korzystają najczęściej studenci⁴⁸. Informacja ta polega głównie na kierowaniu czytelników do wydawnictw o charakterze źródłowym, na sporządzaniu zestawień bibliograficznych na indywidualne zapotrzebowania.

Najrzadziej świadczą biblioteki publiczne informacje tekstowe, gdyż zazwyczaj nie posiadają one urządzeń do sporządzania fotokopii, mikrofilmów i odbitek kserograficznych.

Najpopularniejszą formą informacji zbiorowej, stosowaną w bibliotekach publicznych, są wystawy książek związane tematycznie z rocznicami, obchodami okolicznościowymi, różnymi konkursami, jak też związane z twórczością pisarzy zapraszanych na spotkania autorskie. Inną formą informacji zbiorowej są przeglądy książek, katalogi problemowe oraz zestawienia bibliograficzne sporządzane tym razem na tematy cieszące się ogólnie dużym zainteresowaniem. Informacja zbiorowa jest informacją „uprzedzającą”, a więc wyprzedzającą konkretne zamówienie czytelnika.

Najbardziej elastycznym składnikiem warsztatu informacyjnego są kartoteki. Pozwalają one na zastosowanie dogodnego układu oraz na uwzględnienie utworów niesamoistnych wydawniczo. Biblioteki publiczne tworzą różne kartoteki w zależności od potrzeb, głównie z myślą o dzieciach i młodzieży szkół średnich. Służą one pomocą również samym bibliotekarzom w ich działalności informacyjnej.

W trakcie uczenia się i studiowania czytelnicy stykają się z różnymi formami słowa mówionego, jak: wykłady, referaty, prelekcje oraz dyskusje itp. Biblioteki publiczne nie powinny pozostać obojętne wobec tego rodzaju pozapiśmienniczych źródeł wiedzy. Należy sądzić, iż lepsza propaganda i częstsze organizowanie wykładów i prelekcji w bibliotece publicznej przyniosłyby nie tylko wymierne korzyści w postaci przyrostu wiedzy faktograficznej uczestników, lecz wpłynęłyby pozytywnie na rozwój intelektualny, a w sposób pośredni przyczyniłyby się także do wdrożenia i większej sprawności w wykorzystywaniu tego rodzaju źródeł informacji.

⁴⁷ J. Szocki: *Samokształcenie przez bibliotekę...*, s. 72.

⁴⁸ Zob. J. Szocki: *Z doświadczeń bibliotek publicznych w procesie kształcenia studentów. „Życie Szkoły Wyższej”* 1982 nr 11, s. 103.

Przy rozpatrywaniu edukacyjnego oddziaływania biblioteki publicznej na młodzież odczyty i prelekcje nie mogą być jedynymi pozapiśmieniowymi źródłami wiedzy, którymi operuje i powinna operować biblioteka publiczna. „Współczesna edukacja nie może efektywnie funkcjonować bez symbiozy z możliwościami stwarzanymi przez publikatory, nowe technologie kształcenia i informacji oraz współczesną technikę, której szybki rozwój otwiera nowe horyzonty edukacyjne zarówno w kształceniu szkolnym, jak równoległym i ustawicznym”⁴⁹. Tak więc przy preferowanym obecnie kształceniu wielozmysłowym, o jakości pracy dydaktycznej decydować będzie wielość racjonalnie stosowanych metod i środków. Nie wszystkie nowe techniki w nauczaniu mogą mieć zastosowanie w pracy biblioteki zarówno szkolnej, jak i publicznej. Placówki te z całą pewnością mogą jednak wykorzystywać materiały audiowizualne⁵⁰. Jako środki kształcenia odgrywają one doniosłą rolę w działalności dydaktyczno-wychowawczej, gdyż wywierają istotny wpływ na przebieg i efektywność procesu kształcenia, a także często współdecydują o atrakcyjności placówki bibliotecznej, szczególnie wśród czytelników młodzieżowych. Wiedząc o tym, iż z dydaktycznego punktu widzenia kształcenie multimedialne jest najbardziej optymalne, biblioteka nie może zbagatelizować tej kwestii. Już w tej chwili na Zachodzie istnieje wiele bibliotek publicznych, które spełniają rolę tzw. centrum mediów (ang. media centres, resource centres), gromadząc w swoich zbiorach mikrofilmy, mikrofiszę, płyty, kasety magnetofonowe, kasety video, compact dyski, dyskietki komputerowe z gramami i różnego rodzaju programami nauczającymi (choćby uczące szybkiego i poprawnego pisania na maszynie) itp.⁵¹. Należy zwrócić uwagę, iż w dydaktyce multimedialnej istotną rolę odgrywają publikatory (masowe środki informacji) nie tylko poprzez bezpośrednie oddziaływanie, lecz również poprzez utrwalenie (nagrywanie) programów edukacyjnych oraz ich rozpowszechnianie w szkolnictwie i poza nim. W tym znaczeniu telewizja i radio stają się najpotężniejszymi i najtańszymi „wytwórniami” materiałów dydaktycznych, szczególnie jeśli uwzględnić ich zasoby archiwalne. Nie idzie przy tym o to, by biblioteka atala się salą telewizyjną

⁴⁹ *Edukacja narodowym priorytetem...*, s. 313.

⁵⁰ W propozycjach maksymalnych przedstawionych przez UNESCO takie „centrum materiałów dydaktycznych” może zajmować nawet 30 proc. powierzchni lokalowej szkoły. Jest to związane z częściowym przejściem z klasowego systemu nauczania na uczenie się indywidualne lub w małych grupach. — Przedstawione przez UNESCO wzory nie są dostosowane do systemu oświaty w Polsce. — A. Niemczykowa: *Funkcja biblioteki szkolnej we współczesnej dydaktyce. Wybrane problemy*. „Przegląd Biblioteczny” 1978, z. 2, s. 135.

⁵¹ W konsekwencji coraz powszechniejszego stosowania materiałów dydaktycznych, nie tylko graficznych, ale i wizualnych i słuchowych, wzbogacanych dodatkowo materiałami wytwarzanymi przez uczącego się, pojawiło się nowe pojęcie „podręcznika obudowanego”, którego przykładem są książki dla dzieci zawierające wmontowaną płytę lub przeźrocza. Zob.: J. Orzechowski: *Koncepcja podręcznika obudowanego*. W: *Z prac nad koncepcją podręcznika dla ucznia szkoły średniej*. Instytut Programów Szkolnych. Warszawa 1977, mat. powiel.

czy też wypożyczalnią kaset video, lecz by młodzież mogła korzystać w trakcie nauki ze środków audiowizualnych, które pomogą jej zrozumieć, ułatwią przyswojenie, zapamiętanie materiału itp., np. przez diagramy, wykresy, schematy. Magnetofon i taśmy magnetofonowe mogą być spożytkowane w trakcie dyskusji. Dużą pomoc w studiowaniu wyświadczają audycje radiowe i telewizyjne⁵². Biblioteki publiczne powinny wręcz zachęcać do systematycznego korzystania z radia i telewizji, wskazując jednocześnie, iż nieodzowne jest dokonywanie selekcji programów pod kątem ich przydatności do nauki.

Trzeba niestety powiedzieć, iż niewiele bibliotek publicznych poświęca uwagę temu zagadnieniu. Na ten stan rzeczy wpływa niewątpliwie stosunkowo nikle zaopatrzenie bibliotek w środki audiowizualne, a często niewykorzystanie tychże wskutek braku znajomości podstawowych zasad ich działania i obsługi⁵³.

Oprócz zbiorów audiowizualnych, biblioteki publiczne gromadzą w grupie tzw. zbiorów specjalnych stare druki, rękopisy, dokumenty, materiały biograficzne, dyplomy, kartografię, grafikę, ekslibrisy, medale i plakiety, mikrofilmy, taśmy magnetofonowe, fotografie, płyty, nuty, przeźrocza, dokumenty życia społecznego, ulotki, pocztówki, kasety video, znaczki, afisze i plakaty⁵⁴. Ich wykorzystanie w bibliotekach publicznych nie jest jeszcze zbyt duże, co wynika m.in. z natury organizacyjnej (brak odpowiednich warunków do udostępniania) i sprzętowej oraz z braku przeszkolenia do obsługi i korzystania nie tylko użytkowników, lecz i samych pracowników biblioteki.

Zmiana oblicza zbiorów wymaga od bibliotek umiejętnego wdrażania swoich czytelników do coraz częstszego i efektywnego wykorzystywania tego typu materiałów. Służyć to ma postulowanej w nauczaniu integracji utrwalonej mowy, pisma i obrazu⁵⁵.

Powoli jednak wzrasta rola zbiorów specjalnych wśród ogółu materiałów bibliotecznych, co jest zgodne nie tylko z nowymi tendencjami w dydaktyce, ale i z oczekiwaniami samej młodzieży. Zwiększanie z roku na rok zasobów zbiorów specjalnych potwierdziły dane z bibliotek w skali kraju, poszczególnych województw oraz uzyskane w badanych bibliotekach publicznych, co przedstawia się następująco:

⁵² Zob. np. J. Szocki: *Z doświadczeń...*, s. 105.

⁵³ Wprowadzony w roku akad. 1978/79 na olsztyńskiej WSP, w ramach zajęć fakultatywnych na kierunku bibliotekoznawstwa, przedmiot: «Techniczne środki nauczania» został uznany przez studentów — przyszłych bibliotekarzy — za niezwykle przydatny i pożyteczny. Zob.: Cz. Wronkowski: *Środki techniczne w opinii studentów bibliotekoznawstwa olsztyńskiej WSP*. „Poradnik Bibliotekarza” 1981 nr 5, s. 117.

⁵⁴ Wyszczególniono na podstawie „Planu pracy i sprawozdań” Działu Zbiorów Specjalnych Woj. Bibl. Publ. w Bydgoszczy.

⁵⁵ *Uczyć się aby być*. Raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji. [Oprac. E. Faure i in.] Warszawa 1975, s. 148—149.

Tabela 5. Zbiory specjalne w bibliotekach publicznych

Rok	Obszar	Ogółem zbiorów w tys. wol.	Zbiory specjalne w jedn. inw.	proc. ogółem	w tym audiowizualne w jedn. inw.	proc. ogółem
1985	K	119735,3	130330	14,5	1213114	10,1
	B	3679,6	34883	9,5	7146	1,9
	P	1835,8	21327	11,6	19571	10,6
1986	K	124265,7	1924444	15,5	1364880	11,0
	B	3789,9	36936	9,8	9251	2,4
	P	1899,5	26744	14,1	24903	13,1
1987	K	128946,2	2086833	16,2	1547788	12,0
	B	3907,0	41447	10,6	26207	6,7
	P	1959,1	31814	16,2	29435	15,0
1988	K	133753,2	2311866	17,3	1717222	12,8
	B	4029,1	42752	10,1	22695	5,6
	P	2008,3	36297	18,1	33387	16,6

Przyjęte oznaczenia: K — kraj, B — woj. bydgoskie, P — woj. piłskie. Dane na podstawie formularzy sprawozdawczych dla GUS za lata 1987—88. W przypadku WiMBP w Bydgoszczy źródło stanowią: „Plany pracy i sprawozdania 1987, 1988” — teczka w Dziale Zbiorów Specjalnych.

Tabela 6. Zbiory specjalne w badanych bibliotekach publicznych.

Biblioteki	1987				1988			
	ogółem zbiorów specjalnych		w tym audiowizualnych		ogółem zbiorów specjalnych		w tym audiowizualnych	
		proc.		proc.		proc.		proc.
WiMBP Bydgoszcz	27325	2,5	16042	1,5	29859	2,6	18309	1,6
RBP Inowrocław	459	0,1	459	0,1	601	0,2	601	0,2
RBP Inowrocław bibl. miejska	148	0,1	148	0,1	168	0,2	168	0,2
WBP w Pile	20350	7,8	19650	7,6	23503	8,8	22777	8,5
wypożyczalnia główna	15522	8,6	14838	8,2	18075	10,0	17365	10,0
MBP Złotów	3069	5,7	2658	4,9	3405	6,2	2682	4,9
BPG Złotów z siedzibą w Radawnicy	348	1,1	348	1,1	498	1,5	498	1,5
BPMiG Trzcianka	1202	2,3	994	1,9	1882	3,5	1472	2,7
miasto	787		659					
wieś	415		335					

Jakkolwiek dane w wybranych przeze mnie bibliotekach są niższe od średniej krajowej i przeciętnej w województwie, widać tendencję zwyż-

kową udziału zbiorów specjalnych wśród ogółu gromadzonych materiałów bibliotecznych.

Tabela 7. Stopień udostępniania i wypożyczania zbiorów specjalnych w bibliotekach publicznych

Biblioteki	1987				1988			
	zbiory specjalne		w tym audiowizualnych		zbiory specjalne		w tym audiowizualnych	
		proc.		proc.		proc.		proc.
RBP Inowrocław	962	209,6	962	209,6	1141	189,9	1141	189,9
RBP Inowrocław bibl. miejska	52	38,5	57	38,5	35	20,8	35	20,8
WBP w Pile	38712	190,2	38645	196,7	51716	218,8	51122	224,9
wypożyczalnia główna	33194	213,9	33127	223,3	44605	246,8	4411	255,8
MBP Złotów	1758	57,3	123	4,6	3706	108,8	139	5,2
BPG Złotów z siedzibą w Radawnicy	25	7,2	25	7,2				
BPMiG Trzcianka	3		3					

Na podstawie tego, co ilustruje tabela, możemy powiedzieć, że stopień wykorzystania zbiorów specjalnych biblioteki publicznej (głównie zbiorów audiowizualnych) jest zróżnicowany. W przypadku np. RBP w Inowrocławiu i WBP w Pile można przypuszczać, iż jeden dokument audiowizualny statystycznie (1) wykorzystywany był dwa razy w ciągu roku. Są jednak biblioteki (np. BPG w Radawnicy), gdzie wykorzystanie omawianych zbiorów było niewielkie.

W bibliotekach woj. pińskiego wypożyczono ogółem 44.766 jednostek zbiorów specjalnych, w tym 43.064 audiowizualnych (głównie książka mówiona). Zbiory specjalne w bibliotekach terenowych wykorzystywane są przede wszystkim do zajęć oświatowo-wychowawczych. WBP [w Pile] posiadająca największy zasób zbiorów specjalnych 20.350 jednostek, udostępnia je na zewnątrz na teren całego województwa⁵⁶.

Zauważmy, w tym miejscu, iż nic nie stracił na aktualności postulat Heleny Radlińskiej uczenia techniki różnych sposobów czytania, co wiąże się z techniką pracy umysłowej. Wobec potrzeb współczesnego życia tego typu działania powinien podejmować nie kto inny, a właśnie biblioteka publiczna. Także ona powinna prowadzić zajęcia z zakresu środków technicznych, umożliwiających korzystanie z wszelkich zbiorów specjalnych i obsługi komputerów, z którymi prawdopodobnie każda większa biblioteka wejdzie w XXI wiek.

⁵⁶ Dane liczbowe według sprawozdania opisowego z działalności bibliotek publicznych woj. pińskiego w 1987 r. Pkt. 1.4: Wypożyczenia. Teczka 1973-80/84/85/86 w Dziale Instrukcyjno-Metodycznym WBP w Pile.

4. Biblioteka publiczna jako placówka edukacyjna w opinii młodzieży

Wszelkie działania różnych instytucji sprawdzają się poprzez odbiór ich potencjalnych adresatów. Gdy rozpatrujemy funkcję edukacyjną biblioteki publicznej w życiu młodzieży, interesującym problemem staje się, jak ta właśnie instytucja odbierana jest przez młodzież, poprzez pryzmat uświadomionych sobie przez młodych czytelników działań kształcących i wychowawczych biblioteki. Odpowiedzi na pytanie o funkcję kształcącą i wychowawczą biblioteki publicznej tworzą jej obraz jako placówki edukacyjnej⁵⁷.

Wypowiadając się w kwestii funkcji kształcącej biblioteki, najwięcej osób, tj. 15,8 proc. wyakcentowało funkcję informacyjną i poznawczą biblioteki, a więc pomoc w dostarczaniu informacji, zdobywaniu wiadomości, poszerzaniu wiedzy, rozwijaniu zainteresowań, pomoc w nauce szkolnej itp. „Poszerza wiedzę, wzbogaca słownictwo”; „Powinna utrwalać zainteresowania czytelników, wpływać na ich rozwój”; „Wydaje mi się, że wobec młodzieży biblioteka spełnia tę funkcję przez szerzenie oświaty”; „Pozwala zaspokoić swoje potrzeby umysłowe, zaznajamia z literaturą fachową”; „Ma ona wpływ na młodzież, ogranicza się głównie do udzielania potrzebnych informacji”; „Dostarcza dużo materiałów potrzebnych do nauki”; „Pomaga w nauce, w pogłębianiu zainteresowań, jest takim małym «oknem na świat»”; „Funkcja kształcąca biblioteki publicznej to: 1) pomoc w zdobywaniu wiedzy, 2) rozszerzanie zakresu wiedzy, 3) kształtowanie postawy obywatelskiej, 4) udostępnianie książek mówiących o zagrożeniach młodzieży”.

11,9 proc. respondentów zaznaczyło, że kształcenie realizuje się tylko przez książkę, że tylko książka (jej treść) może być kształcąca, na przykład: „Funkcja kształcąca biblioteki — dla mnie żadna, kształcić może książka, którą sobie z biblioteki wypożyczę, ale sama biblioteka jako instytucja oświatowa to nic. No, chyba, że organizuje jakieś wieczory autorskie, różnego rodzaju spotkania, dyskusje, to owszem”; „Przede wszystkim przez bogaty księgozbiór”; „Funkcja realizowana tyle tylko, ile sam czytelnik poszuka i poczyta w książkach”; „Funkcją kształcącą wśród młodzieży może być dostarczanie literatury pięknej i innych ciekawych książek”; „Dzięki książkom z biblioteki można nauczyć się wielu nowych rzeczy, poznać lepiej świat i jego tajemnice”; „Biblioteka dysponuje ogromem wiedzy zawartej w różnych książkach. Młody człowiek ciekawy świata może w dużym stopniu zapoznać się z interesującą go dziedziną. Poza tym, czytając gazety i czasopisma poszerza on swoją wiedzę ogólną o świecie”.

Biorąc tu pod uwagę stanowisko dużej części młodzieży, mówiące o spadku roli książki na tle innych przekazyńców, można zaryzykować tezę,

⁵⁷ Wypowiedzi pochodzą z ankiet II etapu, gdyż pytanie to — jako pytanie otwarte — w I etapie nie zostało rozkodowane.

iz traktowanie funkcji kształcącej biblioteki wyłącznie jako oddziaływania poprzez książkę może doprowadzić do spadku tejże funkcji.

Trzecia z najbardziej licznie wyrażonych opinii podkreślała, że w swej kształcącej roli biblioteka kształtuje osobowość, charakter, światopogląd, że kieruje rozwojem intelektualnym, daje wzorce zachowania, uczy stosunku do otoczenia itp. „Ma przygotować człowieka do życia”; „Biblioteka i książki kształtują naszą osobowość i światopogląd”; „Przede wszystkim sędzę, że biblioteka powinna mieć jak największy wpływ na kształtowanie osobowości i charakteru czytelnika”; „...kształtowanie postawy obywatelskiej i społecznej”; „...czytanie literatury (nie tylko pięknej) w ogromnym stopniu kształtuje postawę (i obywatelską też) młodego człowieka i co najważniejsze wpływ jej jest zawsze pozytywny”.

Niewiele było wypowiedzi (1,5 proc.) typu: „Funkcja ta może być znacząca, jeśli biblioteka działa prężnie, tzn. organizuje i prowadzi pogadanki, wystawy okolicznościowe. Ważna jest również rola bibliotekarza, który ukierunkowuje czytelnika, pomaga w wyborze literatury, która kształtuje postawę” albo: „Przez prowadzone przez siebie akcje, np. wieczory autorskie, zbliża do warsztatu pisarskiego, zapoznaje z życiem autora, uczy deklamacji na zajęciach, np. kół recytatorskich, w czasie przedstawień zapoznaje z teatrem, sztuką, co np. w małym mieście nie jest rzeczą popularną. Poza tym uczy szacunku do książek, korzystania z katalogów, umiejętności wyboru odpowiedniej książki itd.”.

Na temat roli biblioteki w procesie kształcenia aż 7,3 proc. respondentów nie potrafiło dać odpowiedzi w ogóle. Mówili oni: nie wiem, nie pojmuję, nie mam pojęcia, nie rozumiem itp. Świadczyć to może o tym, że działanie kształcące biblioteki jest po prostu przez młodzież nieuświadomione. Znamienne jest i to, że młodzież, która twierdzi, iż nie nauczyła się w bibliotece niczego, określa, że biblioteka po prostu nie spełnia takiej funkcji. Dokładna analiza zebranego materiału pozwala z całą pewnością stwierdzić, że młodzież postrzega funkcję kształcąca biblioteki poprzez pryzmat tego, czego nauczyła się w bibliotece. I tak np. dla tych, którzy nauczyli się w bibliotece publicznej korzystania z materiałów uzupełniających tekst główny i z aparatu pomocniczego książki, funkcja kształcąca biblioteki przejawia się właśnie w uczeniu tych umiejętności (57,1 proc. respondentów w tej grupie). Ci, którzy zdobyli w bibliotece umiejętność wyboru literatury, w funkcji kształcącej najbardziej cenią sobie kierowanie wyborem, gustem czytelniczym, polecanie, doradzanie odpowiedniej lektury, reklamę materiałów na określony temat, wyrabianie smaku czytelniczego, dostarczanie motywacji do czytania (55,9 proc. tej grupy). Ci czytelnicy, którzy posiadli wiedzę posługiwania się kartoteką i katalogiem, najchętniej widzieliby kształcenie ze strony biblioteki poprzez różne formy wykładu, prelekcji, także na temat wymienionych narzędzi bibliotecznych (katalog, kartoteka) — powyżej 70 proc. rozpatrywanej grupy.

Odnosnie funkcji wychowawczej biblioteki wobec młodzieży przeważała w ankietach II etapu opinia (10,9 proc.), iż biblioteka może być instytucją pełniącą rolę wychowawczą poprzez różnego rodzaju formy i metody działania, np. pogadanki, odczyty, lekcje biblioteczne, poprzez danie możliwości „uaktywnienia” i „wykazania się” ze strony młodzieży, poprzez kształcenie zainteresowań, intelektu, postaw, budzenie patriotyzmu. W tej pierwszej co do wielkości grupie wypowiedzi stwierdzono: „Wychowuje i naucza, pomaga rozumieć sens życia”; „Rozbudza ciekawość młodych ludzi do świata”; „Pogłębia horyzonty myślowe, wychowuje na prawych obywateli”; „Uczy poszanowania wartości”; „Uczy organizacji czasu i obowiązkowości”; „Poprzez swoją działalność może wspomagać rodziców i szkołę w procesie wychowania”.

W I etapie ankietowania powiedziano np.: „Poprzez organizowanie dyskusji o przeczytanych książkach, można w bibliotece kształtować osobowość”; „Funkcja wychowawcza biblioteki wiąże się ściśle z ukierunkowaniem zainteresowań czytelnika. Rozwija osobowość, sposoby wypowiedzania się, swobodę językową”; „Czytelnicy uczą się solidności, obowiązkowości (książki trzeba zwrócić w terminie)”; „Ta funkcja to kształtowanie postawy obywatelskiej i społecznej, udostępnianie książek o zagrożeniach młodzieży i z dziedziny wychowania do życia w rodzinie”; „Powinna kierować kształtowaniem postawy czytelnika, uaktywnić jego działalność społeczną”.

Drugi w kolejności (8,3 proc. wypowiedzi), to pogląd, iż wychowuje literatura (a nie biblioteka). Rola biblioteki polega tylko na tym, że dostarcza literatury o charakterze wychowawczym. „Z książek można czerpać pewne wzorce zachowań i odkryć, że jest jeszcze coś poza „bytem kształtującym świadomość”; „Dostarczając książek, biblioteka wpływa na kształtowanie osobowości, poglądów”.

7,8 proc. ankietowanej młodzieży wyjaśniła, iż nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie, nie ma o tym pojęcia, nie zastanawiała się: „Cóż może o tym powiedzieć skromny uczeń? Niech łamią sobie nad tym głowę socjologzy”.

7,3 proc. młodych ludzi uważa, że biblioteka „nie spełnia takiej funkcji wcale, że to nonsens — „Myślę, że nie może spełniać takich funkcji”; „Nie wychowuje! To bzdura!”; „Od wychowania jest dom i rodzina”.

Piąta co do wielkości grupa odpowiedzi (5,4 proc.) wyeksponowała w funkcji wychowawczej biblioteki uczenie kultury, kulturalnego zachowywania się w miejscach publicznych, zachowywania ciszy, właściwego zachowywania się wśród ludzi, przyzwyczajenia do mówienia „proszę” i „dziękuję”. Czasem pojawiało się tu powiedzenie, że książka „łagodzi obyczaje”, a także, że łagodzi stresy, zwiększa kulturę osobistą. „Uczy ona kultury i estetyzmu”. Tego typu poglądy prezentowano również w I etapie badań, np. „Biblioteki zawsze były i będą ostoją kultury

i piękna". Wiąże się te funkcje z funkcją kształcącą. Sam fakt: „zachowaj ciszę” jest już ogromnym bodźcem do wewnętrznego „poustawiania” rozkrzyczanej duszy (przepraszam, że się unoszę)”; „Funkcja wychowawcza wiąże się z kształcącą. [...] uczy odpowiedniego zachowania, używania odpowiedniego słownictwa, sposobu wypowiedzania itp.”; „Na wychowanie to już biblioteka zupełnie nie ma wpływu chyba, że pani bibliotekarka zaproponuje komuś książkę w rodzaju „Jak się zachować” itp. lub gdy uczy mówienia „dzień dobry” przed wejściem i „wytarcia nóg”.

Najmniej, bo zaledwie 0,5 proc. respondentów stwierdziło wyraźnie, że funkcję wychowawczą biblioteki realizuje bibliotekarz. Najwięcej osób mówiło o wychowaniu w bibliotece poprzez literaturę, którą poleca bibliotekarz i przez różnego rodzaju inne formy, które organizuje właśnie bibliotekarz. Wynika stąd, że młodzież po prostu tego faktu nie zauważa, nie zdaje sobie z tego sprawy. O tym, jak bardzo ściśle łączy się sprawa wychowania poprzez bibliotekę z działaniami bibliotekarzy, niech świadczy wspomniana już wyżej informacja, że przeszło połowa tych, dla których bibliotekarz jest niepotrzebny i którzy mówią, iż nie odgrywa on żadnej roli, stwierdziła jednocześnie, że biblioteka nie pełni także funkcji wychowawczej.

Przeważająca większość uwzględnionych wypowiedzi potwierdza, iż można mówić o bibliotece jako placówce edukacyjnej i że między innymi — jako właśnie taka — jest postrzegana przez czytelników młodzieżowych. Możliwości kształcząco-wychowawczego oddziaływania biblioteki widzą czytelnicy zarówno w zgromadzonych zbiorach, metodach ich prezentacji i udostępniania, w warsztacie informacyjnym biblioteki, reklamie i propagandzie czytelnictwa, jak i działalności samych bibliotekarzy. Swoje stanowisko młodzież wyraża na podstawie osobistych kontaktów i doświadczeń z biblioteką publiczną, stąd też należy przyjąć, że praca oświatowa bibliotek publicznych nie należy tylko do sfery postulatów, ale stanowi pewien obszar rzeczywistości. Nie oznacza to wcale, iż na polu popularyzacji wiedzy poprzez bibliotekę osiągnięto już zadowalające rezultaty.

5. Co dalej z edukacją biblioteczną?

Przewidywanie i prognozowanie przyszłości ma wiele aspektów. Badacze indywidualni i powołane do tego instytucje pracując nad terażniejszością, skupiają swoją uwagę także na czasie przyszłym, bowiem terażniejszość i przyszłość istnieją we wzajemnej korelacji.

„Prognozy dotyczące bibliotekarstwa, podobnie jak i innych dziedzin życia społecznego, pozostają pod dużym wpływem prognoz ogólnych”⁵⁸.

⁵⁸ J. Kołodziejska: *Przewidywanie przyszłości bibliotek i programowanie ich działalności. Wybrane problemy teoretyczne i praktyczne*. „Przegląd Biblioteczny” 1988 z. 3/4, s. 295.

Powyższe brałam pod uwagę i znajduje to odzwierciedlenie w podejściu do omawianych zagadnień. W szczególności wykorzystałam informacje o stanie i kierunkach rozwoju polskiej edukacji (uwzględniające bardzo różne czynniki)⁵⁹, jak i prognozy dotyczące stricte bibliotekarstwa polskiego⁶⁰. Liczenie się z naszą rzeczywistością i uwzględnienie warunków, w których brak szerszych zastosowań automatyzacji w bibliotekarstwie, powoduje, że musimy jak na razie odrzucić koncepcje bardziej nowoczesne stosowane w świecie⁶¹.

W przewidywaniach na przyszłość, mimo konkurencyjnych zjawisk dla rozwoju tradycyjnej książki i czytelnictwa, należy oczekiwać zaznaczenia się kształcąco-wychowawczej roli biblioteki publicznej w życiu młodzieży przynajmniej w dotychczasowym stopniu. Zapowiadany wyż demograficzny młodzieży w prognozach na ostatnie lata XX wieku, z pewnością wymagać będzie wsparcia systemu szkolnego potencjałem zbiorów bibliotekarstwa publicznego oraz podnoszeniem kwalifikacji czytelniczych i informacyjnych. Wobec rosnących cen książki można spodziewać się wzrostu rangi zinstytucjonalizowanych form udostępniania informacji i zaspokajania potrzeb poznawczych (także indywidualnych), szczególnie w odniesieniu do ludzi młodych, którzy nie rozporządzają własnym kapitałem.

5.1. Aspiracje i wykształcenie młodzieży a biblioteka publiczna

Ostatnio dosyć często pojawiają się przewidywania, że pod koniec tego wieku książka utraci swe dotychczasowe znaczenie jako środek komunikowania się ludzi w nauce, technice czy oświacie, że będzie służyła głównie jako rozrywka, że — inaczej mówiąc — kończy się pięćsetletnia era słowa drukowanego, a zaczyna era informacji elektronicznej. W światowej statystyce wydawniczej tego typu prognozy jeszcze nie znajdują odbicia⁶². Zainteresowanie książką jest nadal duże, chociaż wiele badań potwierdza hipotezę o spadku prestiżu książki i czytelnictwa, nawet w hierarchii potrzeb tylko uznawanych⁶³.

⁵⁹ Zob.: *Edukacja narodowym priorytetem...*, op. cit.

⁶⁰ *Program rozwoju bibliotekarstwa polskiego do 1990 r.* Warszawa 1977; *Stan i perspektywy bibliotekarstwa polskiego do roku 2000.* Warszawa 1987.

⁶¹ Zob. np. A. Wysocki: *Działalność biblioteczna i informacyjna u progu XXI wieku.* „Przegląd Biblioteczny” 1988 z. 3/4, s. 304—313. Autor przedstawia syntezę obecnego stanu i bliskie perspektywy rozwoju działalności bibliotecznej i informacyjnej w państwach uprzemysłowionych, w trzech obszarach: rola i funkcje bibliotek; metody i narzędzia pracy bibliotecznej i informacyjnej; zawód bibliotekarza.

⁶² *Stan i perspektywy bibliotekarstwa polskiego do roku 2000.* „Bibliotekarz” 1987 nr 7/8, s. 21.

⁶³ Zob. na przykład jedno z ostatnich badań w Polsce: A. R. Zieliński: *Społeczny zasięg książki w Polsce (raport z badań).* Warszawa 1988 (Mat. Informacyjne IKiCz nr 21), s. 51.

Z uwagi na nowe uwarunkowania gospodarcze, takie jak: stały wzrost cen papieru, transportu, produkcji wydawniczej itd., ceny książek będą stale rosły. Przy założeniu, że uda się utrzymać zainteresowanie czytelnicze przynajmniej na tym samym poziomie, powinien nastąpić wzrost rangi instytucjonalnych form udostępniania zbiorów, tzn. bibliotek. Ale zakres korzystania z bibliotek zależy także od funkcjonującego w społeczeństwie systemu wartości, przejawiającego się w stosunku do wykształcenia, kwalifikacji zawodowych, aspiracji twórczych, wzorów awansu społecznego, sposobów spędzania wolnego czasu itp.⁶⁴. Ostatnio, głównie wśród młodego pokolenia, obserwuje się wiele niekorzystnych zjawisk, na przykład: spadek aspiracji edukacyjnych i wartości wykształcenia, zawodu (znaczna część młodzieży wiejskiej wyrasta i wychowuje się poza kulturą słowa drukowanego). Wiedza i kwalifikacje intelektualne coraz rzadziej postrzegane są jako wartości ceniące społecznie, a więc zapewniające powodzenie życiowe. Tracą prestiż wzory osobowe ludzi wykształconych. Wytworzył się dość jednostronny model życiowej kariery określany w kategoriach sukcesu materialnego. Pojawił się brak wiary w celowość i opłacalność uczciwej pracy oraz angażowania się w działalność zawodową, a w związku z tym zachwianie wielu postaw etycznych, nasilenie postaw egocentrycznych i roszczeniowych⁶⁵.

Aby móc odpowiedzieć na pytanie: „Co dalej z edukacją biblioteczną”? należy przyjąć, że o aktywności kulturalnej młodzieży, o czytelnictwie, recepcji sztuki itp., przesądzi głównie wykształcenie społeczeństwa. Zatem przez podniesienie powszechnego poziomu wykształcenia zostaną stworzone warunki dla wzmożenia aktywności kulturalnej na wyższym poziomie.

„W świetle badań czytelnictwa wiadomo, że wzrost liczby osób ze średnim (zwłaszcza ogólnokształcącym) i wyższym wykształceniem wpływa korzystnie na jego rozmiary, powodując rozszerzenie się zasięgu książki literackiej, popularnonaukowej oraz tzw. funkcjonalnej, potrzebnej w trakcie nauki czy podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Wykształcenie i ogólna kultura czytelnicza pobudzają otwartość i jednocześnie krytycyzm wobec treści przekazywanych ze źródeł pozaksiążkowych, sprzyjając samodzielności w poszukiwaniu rzetelnej informacji”⁶⁶.

Humanistyczna koncepcja osobowości człowieka inspirowała i nadal inspiruje pedagogów do konstruowania wizji szkoły odmiennie funkcjonującej od instytucji edukacyjnych aktualnie realizujących proces dydaktyczno-wychowawczy⁶⁷. Mówi się o zlikwidowaniu szkoły w ogóle jako

⁶⁴ *Stan i perspektywy...*, s. 9.

⁶⁵ *Edukacja narodowym priorytetem...*, s. 57–58.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 17.

⁶⁷ Zob. np. *Wrocławska Szkoła Przyszłości. — Rozwój szkoły — rozwój człowieka*. Wrocław 1981; *Alternatywna i globalna koncepcja edukacji w szkole przyszłości*. Pod red. R. Łukaszewicza: Wrocław 1985 [maszyn. powiel.]; *Alternatywy edukacji człowieka*. Prace przygotowawcze do programu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości. Wrocław 1985 (Acta Universitatis Wratislaviensis nr 679. Prace Pedagogiczne nr 43); *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Autonomia dziecka w procesie edukacji*. Wrocław 1987 (Acta Universitatis Wratislaviensis nr 851. Prace Pedagogiczne nr 47).

instytucji, szukaniu innych, nowych, alternatywnych sposobów edukacji człowieka, takich, które stwarzać będą szansę dla samorozwoju osobowości. Podkreśla się, iż każda jednostka ludzka jest twórcza i zdolna do świadomego wyboru wartości, do analizy i oceny własnego środowiska wewnętrznego i zewnętrznego⁶⁸.

Nasuują się jednak wątpliwości, czy np. w szkole, która daje rozmaite okazje, alternatywne cele i szanse ich realizacji — wychowanek, uczeń nie będzie wybierał właśnie takich celów i takich sposobów ich realizacji, których społecznie akceptować nie można. Czy istotnie w procesie dydaktycznym należy odrzucić wiedzę i doświadczenie nauczyciela, bo nie może on być arbitrem? Czy w ogóle w procesie nabywania wiedzy można się obyć bez arbitra⁶⁹?

Jak na razie, mimo wyraźnego postępu, dominującym typem edukacji, obejmującym 63,7 proc. społeczeństwa, jest tradycyjne szkolnictwo podstawowe i ponadpodstawowe (głównie — zasadnicze zawodowe). Notowany od połowy lat siedemdziesiątych spadek tempa przyrostu czytelnictwa w bibliotekach publicznych ma swoje źródło między innymi w zmniejszaniu się zainteresowania szkolnictwem średnim i wyższym⁷⁰. Wśród młodzieżowych czytelników bibliotek publicznych można liczyć się z prawie całkowitym wyłączeniem młodzieży zasadniczych szkół zawodowych z wpływów edukacyjnych biblioteki publicznej. Przeprowadzone badania potwierdzają niską frekwencję czytelników — uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Wpływa na to kilka przyczyn: 1) brak dostatecznie rozbudzonych potrzeb czytelniczych, których konsekwencją jest brak nawyku korzystania z biblioteki; 2) mniej odpowiadający potrzebom tej grupy młodzieży księgozbiór biblioteki publicznej (nie kompletuje ona zbiorów specjalistycznych z zakresu np. ślusarstwa, tokarstwa, mechaniki, jej zbiory mają charakter uniwersalny); 3) brak bodźców do uaktywnienia czytelniczego — podstawę nauczania stanowią w tym typie szkolnictwa zajęcia praktyczne, a nie praca z książką. Ten ostatni punkt jeszcze raz potwierdza wzajemną zależność oświaty i bibliotekarstwa publicznego.

Program szkolny w dużym stopniu determinuje pracę z książką. By kształcić dla przyszłości, nowoczesne programy nauczania powinny przygotowywać do twórczego, a nie odtwórczego wykorzystywania informacji, do umiejętnego posługiwania się źródłami. Należałoby położyć nacisk nie na przyswajanie podręcznikowych treści, które dezaktualizują się w szybkim tempie, lecz na informacje o tym, w jakich źródłach i jakimi sposobami najszybciej dotrzeć można do potrzebnych informacji. Tylko tak pomyślane

⁶⁸ J. Kargul: *Dwa ujęcia zagadnienia uczestnictwa w kulturze*. W: *Pedagogiczne problemy uczestnictwa w kulturze*. Pod red. J. Kargula. Wrocław 1988 (Acta Universitatis Wratislaviensis nr 1008. Prace Pedagogiczne nr 63), s. 8.

⁶⁹ Ibidem, s. 10—11.

⁷⁰ *Stan i perspektywy...* s. 18.

programy sprostają konsekwencjom przemian, które się obecnie dokonują. Za punkt wyjścia przyjąć należy pobudzenie aktywności poznawczej, a więc organizowanie takich sytuacji edukacyjnych, które ułatwią młodzieży poznawanie rzeczywistości, zrozumienie najważniejszych praw i procesów jej rozwoju. Istotne znaczenie w rozwijaniu tak rozumianej aktywności przypada nie tylko szkole.

Kształcenie zróżnicowane jest na to poręczane autorytetem szkoły, oraz na nieformalne, czyli pozaszkolne, ale ze szkołą współdziałające i rozszerzające edukację szkolną. Reformując treść nauki szkolnej, trzeba te zróżnicowania uwzględnić⁷¹. Biblioteki publiczne w tych warunkach będą pogłębiały i utrwały wpływ szkolnictwa, umocni się ich pozycja na polu samokształcenia i kształcenia ustawicznego.

Niewątpliwie wzmocnienia wymaga zasygnalizowana już współpraca bibliotek publicznych ze szkołami — nie tylko w formie postulatywnej ale i obligatoryjnej. Ma to swoje uzasadnienie w ogólnie kryzysowej — jak na razie — sytuacji materialnej i organizacyjnej bibliotek, szczególnie szkolnych. Jest to o tyle ważne, że wynikają z tego określone konsekwencje dla bibliotekarstwa publicznego. Na przykład, niezadowolająca sytuacja organizacyjna i materialna bibliotek szkolnych zmusi biblioteki publiczne — z myślą o kategorii młodzieżowych czytelników — do dokonania zmian w strukturze swych zbiorów, w formach pracy, obsługi (metodyki pracy z takim czytelnikiem), w zatrudnieniu, a szkolnictwo bibliotekarskie będzie musiało uwzględnić w swych programach pracę z dziećmi i młodzieżą w bibliotekach publicznych.

5.2. Szkolnictwo bibliotekarskie i zawód bibliotekarza

Prognozowanie funkcji biblioteki ściśle wiąże się z typem kształcenia bibliotekarzy, gdyż to oni mają kształtować postawy czytelnicze, zaspokajać i rozwijać rozmaite potrzeby, a nadto pokonywać liczne bariery, które tkwią wewnątrz samej biblioteki i które mają swe źródło w przejściowej obecnie sytuacji bibliotek polskich. Przewycięzenie trudności wymaga od bibliotekarzy dużej mobilności intelektualnej i organizacyjnej.

Aktualnie (koniec 1990 roku) na poziomie wyższego szkolnictwa bibliotekarskiego żaden z wiodących ośrodków kształcenia⁷² nie prowadzi specjalizacji „Biblioteki publiczne”, funkcjonuje jedynie specjalizacja „Biblioteki szkolne i pedagogiczne”. Jej zadaniem „jest teoretyczne i praktyczne przygotowanie studentów do pracy w bibliotekach podległych resortowi oświaty i wychowania, tzn. w bibliotekach różnych typów szkół

⁷¹ *Edukacja narodowym priorytetem...*, s. 168—171.

⁷² Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu Wrocławskiego.

i placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz w bibliotekach pedagogicznych, a ze względu na podobieństwo funkcji, form pracy i obsługę młodocianych użytkowników — również w bibliotekach publicznych dla dzieci i młodzieży”⁷³.

Średnie szkolnictwo bibliotekarskie, które przygotowuje głównie pracowników sieci bibliotek publicznych, w ramach przedmiotu: „Organizacja i metodyka czytelnictwa” nie wyodrębnia czytelnika młodzieżowego (starszego), lecz mówi o specyfice pracy z czytelnikiem dziecięcym i młodzieżowym łącznie⁷⁴. W ogóle w programach bibliotekarzy zbyt mało uwagi poświęca się kształceniu typu „bibliotekarza—animatora”, który oprócz profesjonalnego przygotowania teoretycznego, otrzymałby także kwalifikacje konieczne do pracy z różnymi grupami ludzkimi. Niezbędne wydaje się rozwinięcie grupy przedmiotów psychologiczno-socjologiczno-pedagogicznych, z uwagi na przyszłe kontakty z użytkownikami i konieczność rozpoznania ich potrzeb. Trafna diagnoza potrzeb środowiska i indywidualnych czytelników jest istotnym obowiązkiem bibliotekarza.

W nowym ładzie gospodarczym rysuje się perspektywa uspołecznienia bibliotek (organy przedstawicielskie przyjmują odpowiedzialność za rozwój kultury i opiekę nad bibliotekami na swoim terenie), które winny łączyć się z rzeczywistymi potrzebami i aspiracjami społeczności lokalnych. To pociąga za sobą konieczność zmodyfikowania programów, wzbogacając je o treści prawne, ekonomiczne, np. poprzez położenie większego nacisku na zagadnienia organizacji i zarządzania bibliotekami, marketingu i menageringu.

Tylko posiadanie nowoczesnej i wykwalifikowanej kadry pozwoli unowocześnić warsztat biblioteki i rozszerzyć funkcje zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym. Współczesnemu bibliotekarzowi przypisuje się wiele ról, które powinien spełniać w nowoczesnej bibliotece: menedżer, planista, projektant systemu, ekspert w swojej dziedzinie, negocjator, badacz, wyszukiwacz baz danych, budowniczy zbiorów, finansista, statystyk, ekspert w telekomunikacji i przedsiębiorca⁷⁵.

W kwestii działań kształcąco-wychowawczych biblioteki publicznej, biorąc pod uwagę wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań, czuję się w obowiązku, by podjąć polemikę ze stanowiskiem sekcji badań naukowych i kształcenia bibliotekarzy, zaprezentowanym na IX Zjeździe Bibliotekarzy Polskich, w którym „nawiązując do poglądów Heleny Radlińskiej opowiedziano się przeciwko modelowi bibliotekarza—rzemieślnika i jego

⁷³ *Przewodnik metodyczny dla studentów bibliotekoznawstwa i informacji naukowej*. Specjalizacja: Biblioteki szkolne i pedagogiczne. Wyd. 2. zm. Oprac. J. Andrzejewska. Wrocław 1984, s. 3.

⁷⁴ *Program nauczania*: Policealne Studium Zawodowe. Zawód: bibliotekarz. Warszawa. Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy. 1981 [do użytku wewnętrznego].

⁷⁵ A. Wysocki: op. cit., s. 312.

wychowawczym zadaniom..."⁷⁶. Bibliotekarz nadal powinien pozostać nie tylko organizatorem i kierownikiem procesu wychowawczego, ale również badaczem procesów wychowawczych.

⁷⁶ J. Kostecki: *Uwagi o kształceniu bibliotekarzy na poziomie średnim*. „Przegląd Biblioteczny” 1988 z. 3/4, s. 474. Zjazd odbywał się w Warszawie w dniach 20—22 października 1987 r.

Udział uczniów wśród ogółu czytelników zarejestrowanych w bibliotekach publicznych

	1985 r. proc.	1986 r. proc.	1987 r. proc.	1988 r. proc.
WiMBP w Bydgoszczy We wszystkich filiach miejskich dla dorosłych	20,13	21,32	20,84	21,30
CWK	0,89	0,32	0,49	0,15
w filiach dla dorosłych ogółem	21,02	21,64	21,33	21,45
w filiach dla dzieci	25,05	26,85	27,65	29,81
razem na terenie Bydgoszczy	46,07	48,49	48,98	51,26
RBP w Inowrocławiu wypożyczalnia główna	44,90	43,21	47,60	47,88
F 1	10,09	6,50	7,90	9,13
F 4	32,60	38,01	35,81	32,99
F 5	7,84	31,78	18,90	11,55
F 7	18,99	17,32	21,15	22,67
F 9	27,45	36,44	41,62	44,58
BMiG w Solcu Kujawskim biblioteka miejska filia społ. polit.			38,60 41,62	
WBP w Pile wypożyczalnia WBP	21,27	21,94	22,60	22,57
F 1	61,61	64,19	66,06	68,61
F 2	53,87	49,88	48,89	52,68
F 3	50,29	52,36	54,53	56,72
F 4	55,81	60,76	59,56	63,86
F 5	6,16	17,21	20,95	22,46
F 6		60,64	55,26	57,82
F 7			49,01	73,20
ogółem w Pile	30,71	33,22	34,03	37,10
MBP w Złotowie MBP	61,44	64,29	64,87	66,19
F 1	57,41	63,43	74,85	68,49
ogółem w Złotowie	61,01	64,20	66,23	66,50
BPG Złotów z siedzibą w Radawnicy	29,87	57,64	58,57	58,76
BPMiG w Trzciance miasto	68,41	68,07	68,62	65,45
wieś	68,02	68,50	64,94	63,03
razem	68,26	68,24	67,17	64,51
Biblioteki publiczne woj. pińskiego ogółem			57,3	
miasto			54,3	
wieś			61,0	

doc. dr hab. Joanna Papuzińska-Beksiak

EDUKACYJNE FUNKCJE BIBLIOTEK PUBLICZNYCH DLA DZIECI

1. Stan sieci bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży w Polsce

Biblioteki publiczne dla dzieci jako wyodrębnione i wyspecjalizowane placówki ukształtowały się z początkiem naszego stulecia. Przekształcając i unowocześniając swe formy działania, rozszerzając jego zakres również i na inne środki przekazu, zachowały jednak zasadnicze funkcje społeczne. Otwierając równoległą do systemu szkolnego drogę inicjacji literackiej, czy też szerzej, inicjacji w kulturę, opartą o swobodny akces dziecka i elastycznie reagującą na jego potrzeby, pełnią liczne zadania rekreacyjne, opiekuńcze, kulturotwórcze, integracyjne, kompensacyjne i wyrównawcze. W szerokim tego słowa znaczeniu zaliczają się więc do placówek edukacyjnych, chociaż rozwijają swoiste formy pracy, niekiedy odrębne czy zgoła przeciwstawne do przyjętych w systemach oświatowych.

Czytanie jest najtrudniejszą, najwyższą formą obcowania ze znakiem. Jest ono także czynnością, wokół której koncentruje się cały nowoczesny proces edukacyjny. Stworzenie właściwej motywacji dla opanowania tego procesu, motywacji która nie bazowałaby na mechanizmach przymusu, lecz sięgałaby do sfery autentycznych, świadomych i podświadomych potrzeb psychicznych dziecka, uważa się obecnie za jeden z elementarnych warunków umożliwiających rozwój osobowości¹.

Współcześni teoretycy czytelnictwa i bibliotekarstwa stwierdzają, że „celem biblioteki jest nie co innego, jak krzewić przyjemność czytania” (plaisir de lire)² lub zapoznawać z „magią znaczeń” (the magic of meanings)³, rozpatrując różne drogi i różne rodzaje tekstów, które do tego celu prowadzą.

¹ Bruno Bettelheim, Karen Zelan: *On learning to Read*. New York 1982, s. 7.

² Geneviève Pattè: *Laissez les lire! Les enfants et les bibliothèques*. Paris 1978.

³ B. Bettelheim, K. Zelan..., op. cit.

W światowym bibliotekarstwie dla dzieci istnieją też różne koncepcje i schematy organizacyjne placówek, a także różne rodzaje sieci tych placówek. Obok sieci bibliotek komunalnych, utrzymywanych przez władze terytorialne w wielu np. krajach Europy Zachodniej, spotyka się sieci biblioteczne towarzystw oświatowych lub opiekuńczych, organizacji społecznych lub wyznaniowych.

Polskie bibliotekarstwo dziecięce stworzone w okresie II Rzeczypospolitej miało bardzo dobrą pozycję w Europie. Zawdzięczało to Wolnej Wszechnicy Polskiej i Helenie Radlińskiej, która stworzyła na tej uczelni kierunek bibliotekarstwa dziecięcego i wykształciła wprawdzie nieliczną, ale wybitną grupę fachowców, którzy organizowali pierwsze placówki biblioteczne dla dzieci, tworzyli zaplecze intelektualne dla pracowników przysposobionych do zawodu, zaś w okresie powojennym stali się organizatorami ogólnopolskiej sieci bibliotek dziecięcych. Obsługę czytelnika dziecięcego przyjmowały na siebie w okresie międzywojennym również inne organizacje, związane np. z ruchem ludowym, oświatowym, związkowym, czy Kościołem. Mimo ubóstwa środków i niekompletności sieci placówek, działania te charakteryzowała duża dynamika.

Po II wojnie światowej rozpoczęto tworzenie sieci wydzielonych bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży w ośrodkach miejskich, zaś w ośrodkach peryferyjnych wprowadzono zasadę wydzielonych księgozbiorów dziecięcych (z czasem tzw. działów dziecięcych) w bibliotekach powszechnych. Sieć tych placówek stale się powiększa, lecz w tempie powolnym, nie zawsze odpowiednim do przyrostu demograficznego.

W Polsce istnieje obecnie jedna tylko sieć publicznych bibliotek terytorialnych (nie licząc bibliotek szkolnych o swoistych funkcjach i systemie organizacji), stanowiąca część jednolitej sieci bibliotekarstwa powszechnego. Załączki sieci równoległych istniejących w pierwszych latach po II wojnie światowej (np. sieć bibliotek dziecięcych Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci), zostały z czasem zlikwidowane i wchłonięte przez sieć publiczną. Nie udało się na użytek niniejszego opracowania zgromadzić danych o działalności bibliotek parafialnych, lecz o ile mi wiadomo, ich zasięg nie jest rozległy.

Stanowiąc część ogólnej sieci publicznej, której istnienie w PRL regulował dekret z 1946 roku oraz późniejsza ustawa o bibliotekach z 1968 roku, biblioteki dla dzieci i młodzieży partycypowały we wszystkich aktywach i pasywach ogólnopolskiego systemu bibliotecznego, dzieląc również te same trudności, jak niedoinwestowanie, kłopoty lokalowe etc.

Dość szczegółowy obraz funkcjonowania tej sieci przynosi materiał z badań przeprowadzonych w 1986 r. przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej⁴. Na nich opieram się w pierwszej części opracowania, uzupełniając je tylko liczbami z okresu 1988—90. Stan ilościowy placówek w ostatnim okresie ilustruje tabela 1 (dane za ostatnie dwa lata niepełne).

⁴ Barbara Białkowska: *Z badań nad stanem sieci i wyposażenia bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży*. „Poradnik Bibliotekarza” 1990 nr 7—8 i 9, s. 9—12.

Tabela 1. Udział publiczności dziecięcej w procesie użytkowania bibliotek publicznych

Rok	Liczba bibliotek publicznych		Liczba czytelników do l. 14		Księgozbiór literatury pięknej dla dzieci i młodzieży	Wypożyczenia literatury pięknej dla dzieci i młodzieży w proc.	Uczniowie użytkownicy bibliotek publicznych
	ogółem	w tym dla dzieci	w tys.	w proc.			
1978	9199	880	2189,8	29,8	21,2	35,1	51,9
1980	9313	921	2305,5	31,2	20,9	35,6	55,0
1983	9572	948	2413,9	33,4	21,2	36,3	52,3
1984	9728	1018	2568,6	34,7	21,6	37,2	56,7
1986	10000	1156	2768,3	36,7	22,4	38,2	56,5
1988	10247	1252	2938,4	37,4	23,4	39,1	57,4
1989	—	1290	2952,7	38,2	23,7	39,9	—
1990	—	1383	—	—	—	—	—

Dane za rok 1990 wykazują następujące rozmieszczenie terytorialne placówek:

Biblioteki publiczne, w tym:	Miasto	Wieś	Razem
Filie	374	10	384
Oddziały	675	324	999
Ogółem	1049	334	1383

Wymienione wyżej badania nad stanem sieci i wyposażenia bibliotek publicznych dla dzieci, odnotowują, jako najważniejsze, następujące elementy diagnozy:

1) niewystarczająca liczba placówek (w opracowaniach zagranicznych przyjmuje się, iż praktyczny zasięg terytorialny biblioteki dziecięcej nie przekracza promienia 0,5 km);

2) zbyt powolny wzrost sieci (w latach osiemdziesiątych o 2,6 proc. przy wzroście liczby użytkowników o 6,5 proc.);

3) nierównomierna gęstość sieci, dyskryminująca, analogicznie jak sieć innych instytucji kultury, regiony rolnicze, słabo uprzemysłowione. Na

przykład w województwie przemyskim jest 5 placówek, w bielskopodlaskim 6, w ostrołęckim 8, zaś w katowickim 86, warszawskim 82, poznańskim 60. Ten stan rzeczy można uznać za naturalny, gdyż biblioteka ze swej natury jest organizmem miejskim, przy mniejszym zagęszczeniu ludności utrzymanie jej wymaga większych nakładów i efektywność działania spada. Dlatego też środowiska malomiasteczkowe i wiejskie w niektórych krajach korzystają ze szczególnego mecenatu. Jednakże w środowiskach wielkomijskich nasza infrastruktura biblioteczna również nie jest zadowalająca. Zasadniczy zrąb sieci został ukształtowany w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych — toteż odczuwa się dotkliwy niedobór bibliotek dziecięcych w gęsto zaludnionych, nowych osiedlach mieszkaniowych, zamieszkałych w przeważającej mierze przez młode rodziny z dziećmi.

Tabela 1, ilustrująca udział publiczności dziecięcej w procesie użytkowania bibliotek publicznych, wskazuje na ściśle powiązania statusu użytkownika z procesem edukacyjnym. Uczniowie stanowią blisko 60 proc. wszystkich użytkowników bibliotek publicznych, a do lat 14 — prawie 40 proc. Czytelnik dziecięcy wykracza bowiem często poza obręb placówek specjalistycznych, stanowiąc znaczną część użytkowników bibliotek publicznych uniwersalnych, w niektórych ośrodkach peryferyjnych dochodzącą do 80 proc.

Procentowa liczba użytkowników dziecięcych przewyższa znacznie procentowy udział przeznaczonego dla nich księgozbioru. Aktywność księgozbioru dziecięcego w bibliotekach publicznych jest znacznie większa niż pozostałej części zbiorów. Rozbieżności te z biegiem lat powiększają się. Oznacza to coraz większą presję młodocianego użytkownika na sieć bibliotek publicznych i coraz mniejszy stopień dopasowania tej sieci do jego potrzeb. Tak w każdym razie interpretuje te dane Barbara Białkowska, konstatując, że obsługa dziecięcej publiczności czytającej nie posiada w naszym kraju ani rangi, ani rozmiarów stosownych do liczebności czytelników dziecięcych i wagi procesów inicjacji czytelniczej dla całokształtu edukacji. Udział czytelników dziecięcych nie ma praktycznego wpływu ani na strukturę zbiorów, ani na programy kształcenia bibliotekarzy sieci uniwersalnej, ani też na zakres nadzoru instrukcyjno-metodycznego. B. Białkowska dostrzega też celowość przeprofilowania pewnej części bibliotek uniwersalnych, w których przeważa czytelnik dziecięcy, na placówki o profilu dziecięcym⁵.

Zakładając dość ścisłą rejonizację bibliotek i minimalny, co za tym idzie, zakres podwójnego uczestnictwa, przyjąć można, iż biblioteki publiczne obejmują swym zasięgiem około 40 proc. populacji dzieci w wieku 7—14 lat. W ostatnim okresie dokonywane są również zapisy dzieci klas zerowych, niewielka część bibliotek współpracuje także z przedszkolami i obejmuje dzieci w wieku młodszym, lecz jest to grupa procentowo znikoma.

⁵ B. Białkowska..., op. cit.

Szczególne cechy dziecięcej publiczności literackiej i specyfika pracy biblioteki dla dzieci wymagają placówki o odpowiednich normach. Obok pomieszczenia księgozbioru i obsługi wypożyczeń, o możliwym zakresie działania biblioteki decyduje istnienie osobnej sali czytelnianej, a w niej liczba miejsc dla użytkowników i wolnej przestrzeni dla sprzętu, materiałów metodycznych i swobodnych zajęć z dziećmi.

Opracowania francuskie przewidują dla bibliotek dziecięcych lokal o powierzchni ok. 200 m kw., najlepiej z regulowaną wielkością pomieszczeń, stwarzającą możliwości podziału na mniejsze salki lub uzyskania dużej przestrzeni rekreacyjnej. Wzorowa biblioteka dla dzieci stworzona w 1964 r. w Clamart pod Paryżem, w budynku specjalnie do tego celu zaprojektowanym o powierzchni ok. 3000 m kw., posiada wydzielone pomieszczenie dla publiczności najmłodszej (0—3), ogólną salę recepcyjną z aneksem dla wypożyczeń, salę cichej pracy, pomieszczenia dla różnych pracowni, a także zaplecze socjalne dla pracowników⁶.

Polska nie ma lokalu o podobnym standardzie. Placówki o dobrych warunkach pracy, wyodrębnione do badań prowadzonych w latach siedemdziesiątych, dysponowały lokalami o powierzchni 50—100 m kw.⁷ Znaczna większość placówek pracuje w warunkach niedoboru przestrzeni, mniej niż połowa bibliotek posiada czytelnie (średnio ok. 19 miejsc), reszta dysponuje tylko niewielką przestrzenią do obsługi na miejscu lub też wcale jej nie posiada, wobec czego prowadzi jedynie wypożyczenia.

Istnienie wielkich placówek nie jest jednakże jedynym przyjętym na świecie rozwiązaniem. Niektóre systemy biblioteczne opierają się na sieci placówek małych, kładąc nacisk na ich zagęszczenie i bezpośrednią bliskość miejsca zamieszkania dziecka. Na przykład japońska sieć małych bibliotek „bunko”, działających na obszarze jednego bloku mieszkalnego lub małego skupiska domów, utrzymuje z reguły księgozbiór ok. 2000 tomów i mieści się w jednej izbie prywatnego mieszkania, obejmując zasięgiem grupę kilkunastu do kilkudziesięciu czytelników. Podobną normę księgozbiorową, 1500—30000 wol. przyjmuje się dla bibliobusów dziecięcych.

Brak jest w Polsce ośrodka kształcenia bibliotekarzy dziecięcych na poziomie akademickim. W pomaturalnych studiach bibliotekarskich czy kulturalno-oświatowych zakres kształcenia w tej specjalności jest niewielki i obejmuje jedynie zapoznanie z literaturą dla dzieci i młodzieży, bez przedmiotów dotyczących form pracy z czytelnikiem dziecięcym. Zasadniczą rolę w przygotowaniu zawodowym bibliotekarzy tej specjalności odgrywa kształcenie pracownicze, organizowane w formie seminariów, kursów i konferencji, hospitacje placówek dobrze zorganizowanych oraz

⁶ Christiane Abbadie-Clerc: *Les bibliothèques pour les enfants*. W: *Les livres pour les enfants*. Paris 1977, s. 251.

⁷ B. Białkowska: *Biblioteka publiczna dla dzieci. Wybrane zagadnienia*. Warszawa 1980, s. 48—61.

instruktaż biblioteczny, prowadzony przez wojewódzkich instruktorów czytelnictwa dziecięcego, sprawujących jednocześnie funkcje kontrolne wobec placówek terenowych. Jednakże wobec dużej płynności kadr w sieci bibliotek publicznych znaczna część pracowników nie posiada przygotowania specjalistycznego i zdana jest na kształcenie przywarsztatowe oraz samokształcenie. Ważną rolę w tej sytuacji odgrywa więc osobista motywacja do zawodu, zamiłowanie do pracy z dziećmi, uzdolnienia pedagogiczne i kreatywne, które w wielu wypadkach są najpoważniejszą siłą napędową dobrej pracy placówki.

Zwraca uwagę niewystarczający warsztat metodyczny bibliotekarstwa dziecięcego, niedostatek piśmiennictwa, brak wyspecjalizowanej prasy fachowej, nie mówiąc już o nieksiążkowych pomocach metodycznych. W okresie powojennym został opracowany tylko jeden poradnik metodyczny dla bibliotekarzy dziecięcych⁸, opublikowany w latach sześćdziesiątych a następnie rozszerzony przed dwudziestu laty. Nie istnieją systematyczne podręczniki, adepci zawodu posiłkują się opracowaniami popularnymi lub korzystają z podręczników dla nauczycieli i bibliotekarzy szkolnych, nadto zaś z rozproszonych i niezbyt licznych artykułów prasowych. Fachową literaturę zagraniczną reprezentuje jeden tylko Zeszyt Przekładów Biblioteki Narodowej, również pochodzący sprzed lat dwudziestu⁹. Jedynym materiałem przygotowanym w większej ilości są bibliografie tematyczne literatury dziecięcej.

Ten stan rzeczy ściśle jest związany z wieloletnią tradycją, z ogólnie przyjętym systemem zarządzania bibliotekami dziecięcymi, opartym na odgórnym programowaniu ich działania (w niektórych okresach bardzo rygorystycznym i szczegółowym), w skali wojewódzkiej czy nawet ogólnopolskiej. Instrukcje i zarządzenia, programy pracy i plany długoterminowe lub przeciwnie, narzucone systemem „akcyjnym”, stanowiły o sterowaniu z zewnątrz bibliotekami publicznymi dla dzieci, nie odwoływały się natomiast do kompetencji i samodzielności pracownika. Podobnie jak w szkolnictwie, centralistyczny i hierarchiczny model zarządzania bibliotekami w znacznym stopniu pozbawiał inicjatywy i skłaniał do bierności. Dodajmy także, że obok podporządkowania zwierzchnim władzom bibliotekarskim, placówkę obowiązywała dyspozycyjność wobec władzy lokalnej, kierującej się najczęściej zupełnie pozamerytorycznymi względami wobec interesu biblioteki.

Mimo wszystkich tych pasywów, biblioteki publiczne dla dzieci uzyskują w świadomości społecznej bodaj wyższy poziom akceptacji niż placówki dla dorosłych i lepiej przechodzą test społecznej aprobaty, jakiemu poddane są w chwili obecnej. Przyczyny tego faktu są zapewne

⁸ *W bibliotece dla dzieci. Poradnik metodyczny.* Izabela Stachelska (red.). Warszawa 1972.

⁹ *Biblioteki dla dzieci i młodzieży za granicą.* Helena Wiącek (red.). Warszawa 1971.

dosyć złożone, można je przypisać zarówno lepszej i stosunkowo bardziej widocznej pracy tych placówek, jak i zakodowanej w społecznym przekonaniu myśli o potrzebie kształcenia dzieci, jak również geografii bibliotek dziecięcych, rozmieszczeniu ich przeważnie w środowiskach o lepiej ukształtowanej kulturze czytelniczej (przewaga sieci miejskiej). Wydaje się więc raczej, że racja bytu tych placówek nie staje pod znakiem zapytania, przeciwnie, sieć ich wymaga ilościowego rozwoju i modernizacji.

2. Problematyka zasobów bibliotecznych

Fundamentem działalności edukacyjnej bibliotek — bez względu na to jak szeroko i swobodnie traktujemy formy ich funkcjonowania — są przede wszystkim zasoby księgozbiorowe, zawarty w nich potencjał informacyjny, artystyczny, wychowawczy itp. Stąd też efektów oddziaływania placówek nie można rozpatrywać w oderwaniu od oceny merytorycznej księgozbiorów.

Niestety, w polskiej, fachowej literaturze przedmiotu ten punkt widzenia reprezentowany jest niezmiernie rzadko. Wszelkie konstatacje dotyczące zbiorów bibliotecznych posługują się jedynie kryterium ilościowym, wyodrębniając co najwyżej w liczbie podanych woluminów podziały bardzo ogólne na literaturę piękną, literaturę popularnonaukową i czasopisma. Ta charakterystyczna luka w naszej literaturze fachowej, obecna zresztą i w analogicznych publikacjach innych krajów byłego obozu socjalistycznego, odróżnia nas np. od Europy Zachodniej, gdzie merytoryczne kształtowanie księgozbioru jest ważną dziedziną działalności i umiejętności zawodowych bibliotekarzy dziecięcego, a bieżąca produkcja wydawnicza poddawana jest stałej ocenie z punktu widzenia jej przydatności dla publicznych księgozbiorów dziecięcych. Implikuje to ważną społeczną funkcję biblioteki w promowaniu książki wartościowej, tworzeniu popytu na nią i pośrednim oddziaływaniu na rynek wydawniczy.

W wyniku całokształtu polityki kulturalnej PRL, na którą składały się tak zasady pracy wydawców, jak i sposoby finansowania bibliotek i zasady gromadzenia zbiorów, rola placówek bibliotecznych była w tym względzie raczej pasywna i sprowadzała się do pierwszego wchłaniania produktu wydawniczego reglamentowanego przez państwo. Konieczne więc ustosunkowanie się do wartości nagromadzonych zbiorów dokonać się może jedynie przez pryzmat oceny spuścizny wydawniczej i literackiej PRL.

Pociąga to za sobą pytanie, które zresztą wydaje się do pewnego stopnia bulwersować tak szerszą opinię publiczną, jak i same środowiska bibliotekarskie — o poziom skażenia ideologicznego istniejących zasobów literatury dziecięcej, a także o wnioski dla dalszego działania wynikające z udzielonej na to pytanie odpowiedzi. Jednakże odpowiedź ta nie jest ani prosta, ani łatwa. Szczególnie środowiska bibliotekarskie, mające w świeżej stosunkowo pamięci zalecenia czystek księgozbiorowych dokony-

wanych kilkakrotnie przy różnych politycznych zaostrzeniach kursu PRL-owskiego, odbierają propozycje weryfikacji księgozbiorów jako kolejne oddziaływanie ideologiczne dokonywane w imię interesów aktualnej elity władzy i doraźnych celów politycznych.

Nie zmienia to jednak faktu, że pytanie o wartość zbiorów trzeba postawić i trzeba odpowiedzieć na nie. Jest ono szczególnie zasadne w stosunku do literatury dziecięcej, która z samej swej natury ma wyższy wskaźnik oddziaływań instrumentalnych, nadto zaś przeznaczona jest dla odbiorcy mało wyrobionego, nie przygotowanego do krytycznej oceny i selekcji treści.

Dla wyjaśnienia warto może dodać, iż system selekcji i cenzury publicznych księgozbiorów dziecięcych istnieje na całym świecie, aczkolwiek, w zależności od różnych układów społecznych, traktowany jest mniej lub bardziej rygorystycznie. Nie praktykowany jest on tylko tam, gdzie istnieje ostra cenzura wydawnicza, eliminująca treści kontrowersyjne już w momencie publikacji. Tam zaś, gdzie rynek wydawniczy jest spluralizowany i różnorodny, zagadnienie selekcji treści pojawia się jako prosta jego konsekwencja i wynik działalności różnych grup nacisku, domagających się, aby ich interesy były chronione i respektowane¹⁰.

W przypadku aktualnej sytuacji księgozbiorów polskich, celem jest raczej nie tylko wymiana jednej ideologii na drugą. Trafniejsze byłoby tu użycie terminu deideologizacja. Nie kwestionując dobrego prawa autora do wyrażania w tekście adresowanym do dziecka własnych poglądów czy też sympatii ideowych, ani też dobrego prawa czytelnika, w tym również i dziecięcego, do wyboru spośród różnych propozycji światopoglądowych, jakich dostarcza mu lektura, nie można jednak akceptować ani monopolu dla jednej ideologii, ani tym bardziej dla treści dezinformujących czytelnika, w których ma miejsce bądź fałszowanie faktów, bądź takie ich ideologiczne naświetlenie, które odbiera im walor informacyjny, a co za tym idzie, również edukacyjny.

Rozpatrując to zjawisko, można posłużyć się przykładem encyklopedii dla dzieci *Polska — moja ojczyzna* opublikowanej przez „Wiedzę Powszechną” w roku 1978. Znaczna zawartość haseł zideologizowanych, a także fakt, że publikacja ta była jedynym opracowaniem tego rodzaju przygotowanym w okresie istnienia PRL, wywołały liczne protesty i uwagi krytyczne ze strony środowisk literackich i pedagogicznych. Obszerne opracowanie Haliny Skrobiszewskiej pt.: *Ta encyklopedia nie jest wydawnictwem informacyjnym*, krążyło wówczas w środowisku w kopiach maszynopisowych, gdyż żadna redakcja nie chciała przyjąć go do druku, nawet w okresie 1980—81. Jak ujawniła publikacja *Czarna księga cenzury*

¹⁰ Nicolas Tucker: *Selection, Censorship and Control. W: The Child and the Book.* London 1982; Jacqueline Held: *Connaitre et choisir les livres pour enfants.* Paris 1985; Le choix du livre et sa complexite, quelques critères. „Parole” 1986 nr 3, s. 17—21.

PRL na recenzje tej encyklopedii istniał zapis cenzuralny¹¹. Encyklopedia ta, jeśli się nie mylę, do dziś jeszcze znajduje się w zasobach bibliotecznych tak szkolnych, jak i publicznych i wykorzystywana jest jako pomoc dla uczniów. Indagowane przeze mnie w tej sprawie bibliotekarki odpowiadały, iż zdają sobie sprawę z błędów książki, muszą się nią jednak posługiwać, gdyż nie ukazała się dotąd żadna publikacja zastępcza, niektóre zaś hasła encyklopedii (np. geograficzne) przygotowane są prawidłowo.

Leksykon dla dzieci i młodzieży *Wyrazy trudne, ważne i ciekawe* to również publikacja „Wiedzy Powszechnej” z roku 1977, funkcjonująca w wielu bibliotekach dziecięcych jako rodzaj słownika wyrazów obcych, a więc publikacja o wyraźnie edukacyjnych funkcjach. Dla przykładu przytoczę tu fragmenty hasła państwo:

„(...) Pierwsze w historii państwa były państwami niewolniczymi, strzegącymi interesów właścicieli niewolników. Zadaniem urzędników państwowych uprawnionych do stosowania różnych środków przemocy stała się ochrona interesów bogaczy oraz ich uprzywilejowanej pozycji. W państwach feudalnych władza należała do feudalów bezwzględnie wykorzystujących poddanych chłopów. Zmierzch epoki feudalnej zwiastował powstanie nowych państw, państw burżuazyjnych, które chronią uprzywilejowaną pozycję kapitalistów.

Pierwszym w historii państwem, które reprezentuje i chroni interesy mas pracujących jest państwo socjalistyczne. Powstało ono w wyniku rewolucji socjalistycznej (...) W państwie socjalistycznym właścicielem i gospodarzem (...) staje się naród (...) Władza w państwie socjalistycznym należy do ludzi pracy, a przodującą rolę w nim odgrywa klasa robotnicza”¹².

W haśle rasizm znajdujemy stwierdzenie, iż poglądy rasistowskie szczególnie są popularne w Stanach Zjednoczonych (s. 314), w haśle zaś religia, że często „religie były i są wykorzystywane przez grupy ludzi zainteresowanych utrzymaniem jakiegoś ustroju społecznego lub skłonieniem społeczeństwa do wojen” etc. Podobnie jak w przypadku encyklopedii dla dzieci, hasła informacyjne neutralne sąsiadują tu z hasłami skażonymi, niosącymi raczej manipulację niż wartości edukacyjne.

Zasadne jest pytanie o zasięg i zakres tego skażenia, lecz odpowiedź na nie mogłyby jedynie szczegółowe analizy zawartości publikacji, prowadzone przy użyciu metod socjologicznych, ujawniających nie tylko wyrazowe *expressis verbis*, ale także i ukryte przesłanie tekstu. Badania takie prowadzone są w większości krajów zachodnich, gdzie publikacje dla młodego pokolenia znajdują się pod silną presją opinii publicznej. Są one sponsorowane przez władze oświatowe, a dokonywane przez środowiska akademickie lub narodowe Instytuty Literatury Dziecięcej, istniejące

¹¹ Czarna księga cenzury PRL. T. 2. Londyn 1977, s. 128 i 389.

¹² *Wyrazy trudne, ważne i ciekawe. Leksykon dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1977, s. 273.

w większości tych krajów¹³. Szczególnie intensywny rozwój takich badań nastąpił po 1960 r. Ich adresatem są głównie instytucje biblioteczne ponieważ księgozbiory publiczne nie mogą zawierać treści antagonizujących społecznie, akcentów poniżających godność grup etnicznych, religijnych, społecznych czy zawodowych, doktryn destrukcyjnych społecznie itp. Natomiast zakup książki o takiej czy innej tendencji przez rodziców jest sprawą ich wolnego wyboru.

W odniesieniu do spuścizny literackiej i wydawniczej PRL można jedynie sformułować w tej chwili sąd bardzo ogólny na podstawie znajomości przedmiotu rozważań oraz opinii ekspertów, jak np. Halina Skrobiszewska czy Gertruda Skotnicka, zawartych — niestety — w opracowaniach, które wciąż jeszcze nie doczekały się publikacji¹⁴.

Nie wdając się w szczegółowe analizy historyczne, stwierdzić można, iż piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży wPRL, podobnie jak i inne dziedziny kultury, miało swoje karty piękne, swoje białe plamy i swoje hańby domowe. Można chyba zaryzykować stwierdzenie, iż zasięg „zsovietyzowania” zasobów nie jest zbyt rozległy. Zasadniczo bowiem tak wydawcy, jak i autorzy — przynajmniej po 1970 r. unikali literatury natrętnie propagandowej, a co więcej, nastąpiło samoistne oczyszczenie się księgozbiorów z literatury socrealistycznej, szczególnie w ostatnich kilkunastu miesiącach 1990—91, kiedy to jej relikty usunięto z zestawu lektur szkolnych. Fakt ten nie oznacza jednak, że ten dział lektury nie poniósł żadnych strat ani okaleczeń. Podawano tutaj przykłady manipulacji politycznej w wydawnictwach encyklopedycznych i informacyjnych. Można też założyć, że pewna część literatury popularnonaukowej, wykorzystywanej niejednokrotnie jako pomocniczy materiał dydaktyczny w procesie nauczania lub samokształcenia, nasycona jest ukrytą indoktrynacją, która najwyraźniej zaznacza się w dziedzinie nauk humanistycznych.

W swoim czasie Bogdan Cywiński, w opracowaniu *Zatruta humanistyka* ukazywał mechanizmy manipulacji istniejące w nauczaniu literatury w szkołach średnich¹⁵. Podobnych konstatacji można dokonać analizując np. popularne opracowania historyczne czy też beletrystykę historyczną. Terenem szczególnie skażonym wydaje się być historia najnowsza, która prezentuje obraz wykrzywiony, pełen przemilczeń i uników wobec niektórych faktów, zaś w nasilony sposób eksponujący inne (z czego wynika

¹³ *Children's Literature*. International Cooperation and Networking International Institute of Children's Literature. Osaka 1986.

¹⁴ Wyczerpującą analizę mechanizmów nacisku politycznego na literaturę dziecięcą PRL-u zawiera praca Haliny Skrobiszewskiej: *Co sprzyja a co hamuje rozwój literatury dziecięcej*, złożona do druku jesienią 1989 r., w IW „Nasza Księgarnia”, której publikacja została wstrzymana z przyczyn finansowych. Patrz też: Gertruda Skotnicka: *Powieści historyczne dla młodzieży w okresie PRL* (maszynopis), ponadto najnowsze materiały z konferencji WSP w Zielonej Górze «Socrealizm w literaturze dziecięcej».

¹⁵ Bogdan Cywiński: *Zatruta humanistyka*. Warszawa 1980.

np. dogmat, że odzyskanie niepodległości po I a także II wojnie światowej to zasługa ZSRR). Dość symptomatyczna jest argumentacja zawarta w dialogu dwojga dzieci, w powieści dla dzieci młodszych *Sekrety Amelki* zakwalifikowanej do poziomu II:

„— Car został stracony.

— Jak to: stracony?

— Zabity.

— Ależ to okropnel

— Wcale nie. Musieli go zabić. Inaczej on by gnębił i zabijał, i rewolucja nigdy by nie wygrała!

— A ta rewolucja musi wygrać?

— Musi. Inaczej nie byłoby Polski, bo wciąż by tu siedzieli albo Rosjanie albo Niemcy. A tacy jak my, umieraliby z głodu”¹⁶.

W tej minipowieści, jedyną siłą sprawczą „powrotu Polski” jest rewolucja 1917 r. i nie ma tam ani jednej wzmianki o jakichkolwiek innych zdarzeniach, związanych z niepodległością, zaś mama i babcia, bohaterki „burżuazyjne” lamentują nad upadkiem Banku Azowsko-Dońskiego, gdzie przechowywały kapitał, wskutek czego zmuszone są do sprzedaży swych brylantów. Przytoczony przeze mnie przykładowo tekst bynajmniej nie jest reliktem lat stalinowskich: pierwsze wydanie pochodzi z roku 1967 a były jeszcze cztery wznowienia w dużych nakładach.

Omawianie szczegółowe pojedynczych tekstów wykroczyłoby poza ramy tego opracowania. Warto jednak zwrócić uwagę, że stereotypy ideologiczne beletrystyki historycznej dla dzieci wykraczają poza obręb historii najnowszej, dotyczą całokształtu dziejów ojczystych (wymienić tu można dogmat o odwiecznie polskich Ziemiach Zachodnich, stereotyp wrogości między Polakiem a Niemcem, negatywny stereotyp warstwy szlacheckiej i jej roli historycznej itp.).

Jest rzeczą charakterystyczną, chociaż skądinąd zrozumiałą, że wszelkie próby oceny dorobku literackiego i wydawniczego PRL (polityki wznowień, przekładów), posługują się kryteriami krytycznoliterackimi, wydobywając z tła pozycje wartościowe i uznanych, cenionych autorów. Istotnie, utworów takich jest spora ilość w polskim piśmiennictwie dla dzieci tak beletrystycznym, jak i popularnonaukowym. Jednakże uwzględniając współczynnik rozpowszechnienia, tj. liczbę wznowień i wysokość nakładów, uzyskujemy obraz zupełnie odmienny i on właśnie jest charakterystyczny dla stanu księgozbiorów bibliotecznych. Nobilitowane przez krytykę utwory, jak na przykład Anny Kamieńskiej *W Nieparyżu i gdzie indziej* nagroda międzynarodowa, czy Joanny Kulmowej *Stacja Nigdy w Życiu*, miały w okresie PRL tylko po jednym wydaniu o dwudziestotysięcznym nakładzie. W tym samym zaś czasie Janusza Przymanowskiego *Cztery pancerni i pies*, Janiny Dziarnowskiej *Gdy inni dziećmi są*, publikowane były w nakładach milionowych. Na zjawisko to, nie mające

¹⁶ Wanda Żółkiewska: *Sekrety Amelki*. Warszawa 1979, s. 110.

również pokrycia w stanie zainteresowań czytelniczych dzieci, zwróciła uwagę przed kilku laty Małgorzata Grodzicka, w swych badaniach przeprowadzanych w bibliotekach dziecięcych województwa kieleckiego¹⁷.

Lustracje księgozbiorów bibliotek prowincjonalnych, a zwłaszcza peryferyjnych, wskazują na to, że w tych szczególnie ważnych placówkach procent skażonego księgozbioru jest największy. Jest to rezultat polityki nakładowej PRL, w której książka ideologiczna uzyskiwała nieporównywalnie większe nakłady niż wartościowa książka literacka. Cały ten balast służył przede wszystkim do bibliotek wiejskich, pozbawionych z racji swego statusu dostatecznych możliwości wyboru przy zakupach książek. Zjawisko to dotyczy zresztą nie tylko księgozbiorów dziecięcych lecz zasobów bibliotek wiejskich w ogóle i zaryzykowałabym hipotezę, iż może ono być jedną z przyczyn manifestowanego obecnie przez władze komunalne braku akceptacji dla wiejskiej sieci bibliotecznej. Przy katastrofalnie złym zaopatrzeniu w lektury szkolne, a także ograniczonym w chwili obecnej dopływie gotówki, wielu pracowników bibliotek wyraża pogląd, że „lepszą taką książką niż żadną” i wydaje się kurczowo bronić swoich zasobów lekturowych, obawiając się, że zmniejszenie stanu księgozbioru może podciąć rację bytu placówki.

Z przeprowadzonych przeze mnie sondaży wynika, iż większość bibliotekarzy ani nie czuje się odpowiedzialna za zawartość treściową swego księgozbioru, ani też kompetentna do jego oceny i oczekuje w tym względzie jakichś instrukcji czy pomocy z zewnątrz. Jedną z przyczyn tego zjawiska jest bardzo słaba znajomość księgozbiorów wśród pracowników działów dziecięcych, a także brak ukształtowanych kryteriów oceny, postawa bierności oraz przyzwyczajenie, że decyzja należy do kogo innego. Pracownicy ci potrafią się posługiwać jedynie kryteriami mechanicznymi, np. na podstawie statystyk bibliotecznych wyeliminować z księgozbioru książki niepoczytne, nie biorąc pod uwagę faktu, że kryterium poczytności, zwłaszcza w księgozbiorach dziecięcych jest tylko cząstkowym składnikiem „sztuki wyboru” — ważnej umiejętności zawodowej bibliotekarza, gdyż niepoczytną okazać się może również książka wartościowa lecz trudniejsza czy mało znana, wymagająca nie usunięcia, lecz specjalnych form promocji ze strony pracownika biblioteki. U nielicznych tylko bibliotekarzy dziecięcych pojawia się moment refleksji przy doborze źródeł dla użytkowników zgłaszających się z tematami wymaganych przez szkołę referatów z historii czy wiedzy o społeczeństwie. Stwierdzają oni utratę wiarygodności niektórych źródeł, np. zalecanej niegdyś serii MON-owskiej *Bitwy. Kampanie. Dowódcy* jako literatury pomocniczej w nauczaniu historii, dostrzegają związane z tym faktem trudności (np. konieczność ograniczenia samodzielności ucznia w poszukiwaniu źródeł, korzystania z katalogu itp. oraz zastąpienia jej doбором dokonany przez

¹⁷ Małgorzata Grodzicka: *Badania nad poczytnością literatury pięknej w bibliotekach dziecięcych woj. kieleckiego* (maszyn.).

bibliotekarza). Niektórzy pracownicy publicznych bibliotek dziecięcych uzależniają swoje posunięcia księgozbiorowe od decyzji szkół, z których znaczna część nie przyjęła do wiadomości wprowadzanych ostatnio korekt programowych i korzysta z zestawów lektur sprzed roku 1989, obligując tym samym bibliotekę publiczną do utrzymywania wieloegzemplarzowych zestawów tak poprzedniego, jak i nowego kanonu lektur. Jednocześnie bibliotekarze ci podkreślają, że wszelkie zmiany w spisach lektur pozostają fikcją, jeśli nie idą w parze z drukiem pozycji w wystarczającej liczbie egzemplarzy.

Wszystkie te zjawiska wskazują na ograniczone powiązania funkcji edukacyjnych bibliotek ze stanem rynku wydawniczego. Seria analiz stanu zaopatrzenia bibliotek prowincjonalnych i peryferyjnych w lektury szkolne, przeprowadzona w początkach lat osiemdziesiątych na seminarium Aleksandry Niemczykowej wykazała, iż o realizacji faktycznej programu decydowały meandry i dewiacje polityki wydawniczej, a stan zaopatrzenia w lektury bibliotek tak szkolnych, jak i publicznych był nierównomierny zarówno pod względem terytorialnym (upośledzenie bibliotek wiejskich), jak i pod względem respektowania zapotrzebowania na poszczególne tytuły. W tej sytuacji szkoły musiały bazować często na kanonie okresu socrealizmu, którego pozycje wydawane były w największych nakładach i miały najwięcej wznowień, co stanowiło dodatkową korekturę ideologiczną programu szkolnego.

Rynek książki w Polsce, mimo widocznych na nim przemian, w dalszym ciągu utrzymuje w stosunku do sieci bibliotecznej pozycję rynku producenta. Bibliotekarstwo dziecięce, które jest potężnym partnerem rynku książki dla dziecka, nie wypracowało jeszcze mechanizmów zwrotnego oddziaływania na rynek: zawodowych kompetencji pracowników w zakresie oceny i kwalifikacji książek do zakupu czy selekcji; odpowiedniej infrastruktury informacyjnej, która pozwoliłaby jej te funkcje pełnić, a która w krajach o rozwiniętej kulturze literackiej posiada swe formy instytucjonalne w postaci czasopism i biuletynów krytycznych przeznaczonych dla sieci bibliotek dziecięcych, serwisu informacyjnego, ośrodków analitycznych i badawczych. Katastrofalny stan informacji o książce dziecięcej stwarza poważne zagrożenie dla jakości edukacyjnej księgozbiorów również w chwili obecnej, kiedy gra rynkowa spowoduje, że książkę zideologizowaną zastąpić może tandeta wydawnicza, spośród której wyłonienie książki wartościowej będzie dla bibliotekarza niemożliwością. Problemu tego nie mogą rozstrzygnąć rozwiązania centralistyczne, takie jak odgórnie sterowany zakup, lecz jedynie system doradztwa i wymiany doświadczeń, stwarzający możliwość swobodnego korzystania z przygotowanych informacji o książce.

Przelamanie bariery produkcji krajowej, które pociągnie za sobą wpływ, a może nawet zalew książki zagranicznej musi także być związane z wejściem bibliotekarstwa polskiego w światowy system promocji i rekomendacji książki dziecięcej, który toruje drogę tekstom wartościowym.

Dotyczyć to będzie zwłaszcza książki o dużej sile oddziaływania i przyciągania młodych odbiorców do biblioteki dziecięcej.

Biblioteka publiczna powinna oferować czytelnikowi dziecięcemu książki „najlepsze z najlepszych” pod względem wartości użytkowej i estetycznej, jak również atrakcyjności lekturowej, wartości literackiej i pedagogicznej oraz rzetelności dostarczanych informacji. Są to podstawowe kryteria warunkujące efektywność działań edukacyjnych placówki. Muszą one być stosowane w polskim bibliotekarstwie dziecięcym (co odnosi się również do bibliotek szkolnych) i zastąpić praktykowaną dotychczas zasadę, że najważniejsza jest liczebność księgozbioru i że każda książka, obojętnie jak wydana i co zawierająca, przynosi czytelnikowi korzyść.

Uwagi te odnoszą się w równym stopniu do nieksiążkowych zbiorów bibliotek dziecięcych, które stanowią o tyle mniejszy problem, że są w pierwszej fazie rozwoju i nie nagromadziły się tu jeszcze negatywne zaszłości. Jednakże i tutaj należy spodziewać się zagrożenia. Wśród środowisk pedagogicznych Europy Zachodniej zetknęłam się z ruchem „ekologii informacyjnej”, którego celem jest ochrona środowiska psychicznego dziecka przed inwazją treści tandetnych, propagandowych czy reklamowych (w tym np. przed zalewem rynku bezwartościowymi kasetami wideo dla dzieci). We Francji stworzono w roku 1976 specjalną komisję do przesłuchiwania płyt dla dzieci. Ma ona na celu stworzenie klasyfikacji dokumentacyjnej nagrań dla dzieci, a także prowadzenie selekcji krytycznej dla mediotek i wypożyczalni dziecięcych. Sądzę, że i w tej dziedzinie polskie biblioteki dziecięce staną przed trudnym problemem wyboru.

3. Formy pracy, model biblioteki

Na naczelnym miejscu wśród zadań publicznej biblioteki dziecięcej znajduje się upowszechnianie czytelnictwa i zapewniania dostępu do książki, wprowadzanie dziecka w krąg kultury literackiej i kształtowanie umiejętności korzystania z informacji. W tym zakresie biblioteka publiczna wspomaga proces dydaktyczny szkoły, służąc jej jako zaplecze lekturowe, organizując lekcje biblioteczne, spotkania z pisarzami, prowadząc pracę z tzw. aktywem bibliotecznym, organizując konkursy czytelnicze, turnieje wiedzy i innego rodzaju działalność aktywizującą poznawczo. Udostępnianie księgozbioru — podstawowa forma działalności biblioteki — wzbogacane jest także innymi formami podawczymi literatury, jak głośne czytanie, opowiadanie, inscenizacja.

Od połowy lat siedemdziesiątych bardzo wydatnie rozwinęła się współpraca sieci publicznych bibliotek dziecięcych ze szkołami. Chociaż spotyka się opinie, że jest ona jeszcze niezadowolająca, w większości bibliotek dotyczy ona dość rozległego zakresu: wspólnej organizacji

impres, wsparcia księgozbiorowego, usług świadczonych przez biblioteki publiczne szkole w zakresie realizacji programu przysposobienia czytelniczego. Szkoła ze swej strony wspomaga bibliotekę publiczną w zakresie rekrutacji czytelników, organizując zbiorowe zapisy uczniów, tzw. pasowanie na czytelnika, poprzedzone wizytą całych klas w bibliotece, zapewnia także publiczność dla organizowanych przez bibliotekę spotkań i imprez, które w ostatnich latach obsługują wyłącznie niemal zorganizowane grupy szkolne, co spowodowało rezygnację ze spotkań z publicznością spontaniczną i dobrowolną.

Obok funkcji wspomaganie szkoły, model działalności bibliotecznej obejmuje też funkcje opiekuńcze i rekreacyjne placówki, realizowane przez organizowanie czasu wolnego uczniów, rozbudzanie zainteresowań, organizowanie aktywności kulturalnej uczniów, współdziałanie z organizacjami społecznymi i ze środowiskiem. W tej warstwie działania biblioteka stawiała przed sobą zadania wychowawcze, określane jako uczestniczenie w jednolitym systemie wychowania, przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, kształtowanie osobowości wychowanka¹⁸. W obrębie tych funkcji przewiduje się indywidualną pracę bibliotekarza z czytelnikiem (poradnictwo w zakresie lektury, kwerendy) oraz tworzenie zespołów pracy bibliotecznej (dyżury, koła zainteresowań, organizacje aktywu bibliotecznego)¹⁹.

Funkcje wychowawcze biblioteki, sformułowane m.in. w dokumencie z roku 1974, sytuowały tę placówkę w systemie wychowania socjalistycznego, obciążając ją zarazem szeregiem serwitutów ideologicznych, jak wypełnianie kalendarza świąt politycznych, organizowanie programowanych odgórnie akcji czytelnicznych podporządkowanych wymaganiom tematycznym polityki, utrzymywanie kontaktów z określonymi instytucjami i środowiskami (TPPR, ZBoWiD, milicja itp.). Zasięg tych serwitutów zróżnicowany był w czasie i przestrzeni, w zależności od aktualności politycznych i specyfiki środowiska lokalnego.

Tak ukształtowany schemat działania placówki zbliżał się do modelu radzieckiego bibliotekarstwa dziecięcego, nigdy jednak nie osiągnął ani tego poziomu kontroli, ani też stopnia spójności z pozostałymi elementami systemu, zachowując znacznie większy margines dobrowolności i dowolności tak dla użytkownika, jak i bibliotekarza. Radziecki system biblioteczny kieruje bowiem nie tylko zapisami uczniów, lecz także częstotliwością wypożyczeń, która egzekwowana jest przez bibliotekę publiczną w porozumieniu ze szkołą, do zadań bibliotekarza należy także wytyczenie tzw. ścieżki czytelniczego dla dziecka, przewidującej program jego lektur oraz czuwanie nad tym by tą ścieżką podążał. Regulacja wyborów czytelnicznych dziecka w bibliotekach polskich sprowadza się do ograniczenia

¹⁸ *Wskazówki w sprawie organizacji czytelnictwa dzieci w bibliotekach publicznych*. Ministerstwo Kultury i Sztuki, 15 stycznia 1974.

¹⁹ B. Białkowska: *Biblioteka publiczna...*, op. cit., s. 24.

poła jego decyzji do tzw. poziomów wiekowych. Zasadę tę wprowadzono w latach sześćdziesiątych, zastępując nią praktykowany w większości bibliotek dziecięcych świata podział księgozbioru na grupy tematyczno-gatunkowe, jak: powieści podróżnicze, obyczajowe, baśnie, etc. z wydzieleniem jedynie grupy książeczek dla odbiorców najmłodszych. Publiczne biblioteki dziecięce w Polsce nie stosowały też nigdy instrumentów wymuszania czytelnictwa, takich jak sankcje szkolne, zaś zasada dobrowolnego uczestnictwa, mimo zbiorowych zapisów, zawsze była tu respektowana i wpisana niejako w program działalności placówki. Reguła alternatywności sieci bibliotecznych: szkolnej i publicznej (zasięg funkcji biblioteki szkolnej w ZSRR jest bardzo ograniczony), pozwoliła bibliotekom publicznym zachować znaczny stopień tożsamości i kontynuować ukształtowane jeszcze w okresie międzywojennym zasady swobodnego uczestnictwa w życiu placówki.

Niemniej jednak możemy mówić o procesie scholaryzacji modelu polskiej biblioteki publicznej dla dzieci, szczególnie na przestrzeni lat siedemdziesiątych. Dostrzega się w tym okresie bardzo silną ekspansję wzorów bibliotekarstwa szkolnego na teren publicznej biblioteki dziecięcej czy dziecięcego oddziału biblioteki powszechnej. Proces ten wyraża się w rozroście takich form działania, jak: lekcje biblioteczne, przysposobienie czytelnicze, zbiorowe i obligatoryjne zapisy całych klas do bibliotek, uczestniczenie klas w imprezach czytelniczych, przy jednoczesnym zaniku, a przynajmniej braku rozwoju typowych form pracy dla biblioteki publicznej — organizowania działalności twórczej i ludycznej wokół książki, pracy z czytelnikiem indywidualnym lub w małych spontanicznych grupach, pracy kompensacyjnej i wyrównawczej.

Podjęmowane w ostatnich latach przedsięwzięcia łączenia bibliotek publicznych i szkolnych w jeden organizm są jeszcze jednym dowodem, że w świadomości ogólnej te dwie instytucje odczuwane są jako tożsame. Dodajmy jeszcze, że znakomita większość prowadzonych przez biblioteki dziecięce działań, przynajmniej tych, które wymieniane są w opracowaniach i propozycjach metodycznych²⁰, opiera się na typowo szkolnych i to tradycyjnie szkolnych mechanizmach edukacyjnych — przyswajania, a następnie „wydawania” wyuczonych informacji. Chociaż posiadają one pewne elementy oprawy ludycznej, jak np. „Konkurs wiedzy o...”, jednakże ich uczestnik musi przyjmować na siebie dobrowolną rolę ucznia. Oczywiście nie można odrzucić całkowicie rangi istnienia tego rodzaju form. Przeprowadzane w warunkach nielekcyjnych, dają one młodemu użytkownikowi szansę samodzielnego zmierzenia się z zadaniem poznawczym i satysfakcję z opanowania materiału. Dowartościowują też niekiedy uczniów, którzy nie potrafią się zmieścić w gorsecie szkolnym. Nie można

²⁰ Joanna Papuzińska: *Refleksje nad kształceniem bibliotekarzy dziecięcych*. W: *Kształcenie akademickie w zakresie księgoznawstwa, bibliotekoznawstwa i informacji naukowej*. Józef Wojakowski (red.). Warszawa 1989.

jednakże oprzeć się wrażeniu, że taki model biblioteki dubluje w znacznym stopniu zadania placówki szkolnej i gdyby szkolna biblioteka, czy wreszcie cały proces edukacyjny prowadzony był w sposób zadowalający — publiczna biblioteka dziecięca stałaby się instytucją zbędną²¹.

Konieczne jest podkreślenie, że taki szkolopodobny model biblioteki publicznej dla dzieci, nie koryguje funkcji edukacyjnych szkoły, lecz je reprodukuje, reprodukując zarazem wszystkie ułomności tej instytucji. Przyciąga on przede wszystkim dzieci o wyrobionej kulturze literackiej i utrwalonych nawykach czytelniczych — jako użytkowników dobrowolnych czy zamilowanych. W stosunku do reszty użytkowników, którzy biorą udział w zajęciach obowiązkowych, narzuconych przez szkołę lub z obowiązku korzystają z zasobów lektur szkolnych czy też przygotowują „referaty”, oddziaływanie biblioteki jest znacznie ograniczone. Sprowadza się zaś do minimum w stosunku do tych dzieci, które nie nadążają za procesem edukacji szkolnej z różnych — endogennych czy egzogennych przyczyn. Uczestnicząc w zbiorowych i obowiązkowych zajęciach bibliotecznych, zajmują w nich i wobec nich tę samą postawę i to samo miejsce, co w klasie: znużenie, rozproszona uwaga, przekonanie o bezsensie własnego wysiłku, nie opuszczają ich również i tutaj.

Reglamentowanie przez szkołę użytkowników bibliotek publicznych stwarza dla personelu tych placówek niebezpieczne ułatwienie: nie musi on troszczyć się o atrakcyjność swej pracy, o zdobycie względów użytkownika, o budzenie pozytywnych nastawień do biblioteki i do samego procesu lektury, a nawet o szeroką informację o pracy placówki. Pod osłoną pięknie brzmiącego, lecz pustego hasła „współpracy biblioteki publicznej ze szkołą”, korzysta z aparatu przymusu szkolnego, przyzwalając, aby w świadomości dziecka pojęcie tegoż przymusu objęło również bibliotekę, książkę i wszelką czynność czytania. Biblioteka publiczna staje się w ten sposób aneksem szkoły — instytucją, którą po ustaniu przymusu opuszcza się z ulgą, aby nigdy do niej już dobrowolnie nie wrócić. Dotyczy to zwłaszcza tej większości uczniów, o słabym przygotowaniu intelektualnym i kulturalnym, którzy po ukończeniu szkoły podstawowej przechodzą do zasadniczych szkół zawodowych, gdzie sprawy kultury literackiej i czytelnictwa stanowią już tylko margines kształcenia.

Zamknięty obieg użytkowników między biblioteką a szkołą mimo pewnych udogodnień organizacyjnych jakie przynosi, nie stwarza więc pomyślnych warunków do rozbudzania zainteresowań czytelniczych, chociaż może podtrzymywać i rozwijać zainteresowania już istniejące. Jednakże w opinii bibliotekarzy większość użytkowników biblioteki ogranicza swe czytelnictwo wyłącznie do lektur wchodzących w zakres programu nauczania. Obowiązujące wejście w krąg oddziaływania biblioteki publicznej, stanowi dla dzieci niekorzystny moment startu do podjęcia kolejnych zajęć w kierunku rozwoju zamilowania i upodobania do książki.

²¹ *Z działalności bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1989.

Stwierzeń tych oczywiście nie można uogólniać. Istnieje bowiem jakaś część użytkowników biblioteki dziecięcej, która wykracza swą aktywnością czytelniczą poza lektury nakazane, a także w trakcie kontaktów z placówką rozsmakowuje się w lekturze. W procesie tym odgrywać mogą rolę różne czynniki, pośród których ważne miejsce zajmuje panująca w bibliotece atmosfera i osobowość bibliotekarza²². Jednakże niedostatek wnikliwych badań nie pozwala na satysfakcjonujące wyjaśnienie występujących tu mechanizmów motywacyjnych.

W opracowaniach zagranicznych największą rolę przypisuje się takim czynnikom, jak wczesna inicjacja literacka, a także tworzenie między użytkownikiem a placówką dodatnich związków emocjonalnych, wolnych od przymusu, ukształtowanych w świadomej opozycji do warunków edukacji szkolnej i unikających skojarzeń z nią.

Wiele koncepcji zachodnioeuropejskiego czy też amerykańskiego bibliotekarstwa publicznego dla dzieci wyrasta z krytyki systemu szkolnego i analizy jego słabości w realizacji procesu wchodzenia dziecka w kulturę literacką²³.

Koncepcje pedagogiczne stojące u podstaw stworzonego tam modelu biblioteki przejęły wiele elementów z pedagogiki freinetowskiej czy też z tzw. ruchu nowego wychowania. Są to w większości takie elementy, które nie zaaklimatyzowały się w organizmie szkoły lub zostały przezeń odrzucone ze względu na dużą ich pracochłonność (indywidualizacja kształcenia), kłopotliwość w zastosowaniu wobec wielkich grup uczniów²⁴.

Porządkując najważniejsze zasady działania bibliotek publicznych dla dzieci, należy wymienić spośród nich następujące:

1. Nie dziecko ma znaleźć bibliotekę, lecz biblioteka ma znaleźć dziecko. Reguła ta zakłada wielką ofensywność placówki, szeroko rozbudowany system informacji, działalność wykraczającą poza mury biblioteki, docierającą do dziecka w miejscu jego zamieszkania, pobytu, zabawy wraz ze specyficznymi formami nawiązywania kontaktu, jak wypożyczanie książek na podwórkach, opowiadanie bajek w parkach i na placach zabaw, festyny i widowiska uliczne przyciągające publiczność.

2. Dążenie do zniwelowania barier psychicznych między dzieckiem a biblioteką, poprzez realizację zasady, że dostęp do książki w bibliotece ma się odbywać w atmosferze radości i swobody, bez skojarzeń ze szkolnym przymusem, rywalizacją, oceną. Swobodę tę przeciwstawia się zarówno przymusowi szkolnemu, jak i klimatowi „biblioteki — świątyni”, do której trzeba wkraczać z szacunkiem i zdobywszy uprzednio odpowiednie kompetencje. Brak skrępowania, dobre samopoczucie dziecka w bib-

²² B. Białkowska: *Biblioteka publiczna...*, op. cit., s. 160.

²³ Bernard Epin: *La lecture à l'école en question*. W: *Les livres pour les enfants* (op. cit.). Patrz również: *Lire c'est vraiment simple!*. Paris 1983, Edition Association Française pour la lecture.

²⁴ G. Patté: *Laissez les lire!*, op. cit., s. 218.

liotece, rozluźnienie rygorów, klimat szacunku wobec dziecka oraz jego życzeń czy żądań, to jak się uważa, podstawa tworzenia pozytywnego stosunku do książki, dobrych z nią skojarzeń, a zatem przyszłych nawyków czytelniczych. Temu samemu celowi służy również wyposażenie placówki, pozwalające na swobodne zachowanie i szereg wypracowanych przez biblioteki ludycznych form pracy.

3. Traktowanie alfabetyzacji w powiązaniu z całokształtem inicjacji kulturalnej dziecka, a więc nie jako mechanicznej czynności odcyfrowywania liter, lecz jako część szerszego procesu stymulującego aktywność dziecka i rozbudzającego jego wrażliwość, w którym recepcja łączy się z ekspresją, odbiór z twórczością, w którym wszystkie media prezentowane są w sposób jednakowo żywy, a ciąg zajęć kreatywnych zmierza do wszechstronnego wprowadzania dziecka w świat znaków i symboli. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa zespół środków typograficznych oddanych do dyspozycji dziecka (drukarenka czcionkowa, sitodruk, maszyna do pisania, kserograf etc.). Na uwagę zasługuje odmienna od polskiej koncepcja programu przysposobienia czytelniczego: podczas gdy polskie programy nastawione są na kształtowanie postaw konsumenckich, odbiorczych, w wyniku czego dziecko ma stać się **użytkownikiem informacji**, tu celem jest raczej kształcenie **uczestnika procesów komunikacji społecznej**, który nie tylko odbiera informacje lecz sam je tworzy i rozpowszechnia. Zakłada się, że dziecko, które jest twórcą informacji musi w tym celu samo korzystać z informacji, poszukiwać ich, selekcjonować i oceniać, porządkować i przetwarzać, a nabywanie technicznych umiejętności uzyskuje wówczas właściwą motywację, dokonuje się znacznie szybciej i sprawniej.

4. Kolejną formułą, stanowiącą rozwinięcie i rozbudowanie koncepcji freinetowskich jest funkcjonalne traktowanie informacji w tym procesie. Służy ona nie tyle celom abstrakcyjnym czy perfekcjonistycznym, lecz tworzeniu więzi społecznych wokół biblioteki. Oddziaływanie biblioteki na zewnątrz poprzez działania dzieci i personelu, a mające na celu przyciągnięcie do placówki jak najszerszego środowiska lokalnego bez względu na wiek: dzieci, rodziców, opiekunów, sąsiadów, jest charakterystycznym składnikiem modelu placówki. Poprzez różne formy działania zewnętrznego biblioteka stara się pełnić funkcje czynnika integrującego środowiska lokalne wokół różnorodnych tradycji kulturowych, czyniąc z tego szczególnie ważny cel działania w społecznościach zatimizowanych, o słabym poziomie integracji (nowe osiedla mieszkaniowe, środowiska o dużym procencie imigrantów), próbując tworzyć te więzi przez odwołanie się do tej wspólnej dla zróżnicowanych środowisk wartości jaką jest dziecko, jego wychowanie i wszechstronny rozwój. Rozszerzenie działania biblioteki dziecięcej na lokalne środowisko społeczne wiąże się z pełnieniem przez nią takich funkcji, jak: doradztwo rodzinne w sprawie czytelnictwa dzieci, organizowanie kiermaszów książki, domowych punktów bibliotecznych obsługujących dzieci, wydawanie biuletynów informacyjnych rekomen-

dujących dobrą książkę dla dziecka, organizowanie spotkań, seminariów, dyskusji dla rodziców i nauczycieli związanych z literaturą i czytelnictwem dzieci.

5. Bogaty dorobek metodyczny i warsztatowy bibliotekarstwa dziecięcego na świecie wyraża się w istnieniu specjalistycznej prasy, licznych publikacji fachowych, bogatej wymiany międzynarodowej, audiowizualnych pomocy dydaktycznych i metodycznych, które wykorzystywane są podczas kształcenia bibliotekarzy tej specjalności już to w ośrodkach akademickich, już to na kursach specjalistycznych. Warto też zwrócić uwagę na istnienie licznych ośrodków badawczych, edukacyjnych i wdrożeniowych związanych z upowszechnianiem czytelnictwa dziecięcego, takich jak narodowe instytuty literatury dziecięcej, katedry akademickie, ośrodki kształcenia bibliotekarzy dziecięcych i wreszcie biblioteki wzorcowe, gdzie wprowadza się nowe, eksperymentalne formy pracy, prowadzi bezpośrednio badania nad zainteresowaniami dzieci i recepcją treści lektury, systematyczną oceną produkcji literackiej i artystycznej dla dzieci i młodzieży.

6. W ostatnich latach przedmiotem szczególnego zainteresowania bibliotekarstwa dziecięcego stają się tzw. non-lecteurs dzieci, mające trudności z procesem czytania, odnoszące się do książki obojętnie lub nawet wrogo. Badanie przyczyn i mechanizmów tego zjawiska, wszechstronne poszukiwanie środków zaradczych i próby objęcia zasięgiem oddziaływania biblioteki publicznej tych właśnie grup dzieci, opracowywanie kompensacyjnych działań wobec dzieci cierpiących na urazy i fobie szkolne wywołane niepowodzeniami w nauce, można zaliczyć do ważnych zadań edukacyjnych biblioteki.

Wnioski

Po roku 1970 dokonała się na świecie rewolucja w dziedzinie książki dziecięcej, która pozwoliła jej utrzymać swą pozycję, mimo konkurencji innych mediów. Rewolucja ta dotyczy właściwie całej sfery inicjacji literackiej dziecka. Zmieniły się znacznie i udoskonaliły koncepcje edytorskie książki dziecięcej, przeobrażeniu uległy metody jej upowszechniania i promocji, a także zmienił się i przekształcił sam sposób wprowadzania dziecka w świat kultury literackiej. Problemy czytelnictwa i literatury dziecięcej skupiają uwagę licznych rzesz specjalistów, wytworzyły bogatą literaturę przedmiotu, a instytucje zajmujące się nimi w ostatnich latach znacznie rozszerzyły zakres swej działalności.

Polska — nękana kryzysami gospodarczymi i kulturalnymi — była właściwie całkowicie od tych przemian izolowana. W dziedzinie ruchu wydawniczego, w latach osiemdziesiątych byliśmy świadkami rozpaczliwej walki prowadzonej o utrzymanie zaopatrzenia w książkę dziecięcą i mło-

dzieżową na poziomie wskaźników ilościowych. W pogoni za tymi wskaźnikami stracono z pola widzenia wiele wartości stanowiących nieraz o całym sensie czytelnictwa dziecka; o wartościowym repertuarze, mogącym stanowić podstawę dla inicjacji w kulturę; o walorach estetycznych i użytkowych książki, często nawet o elementarnej logice skutecznego działania.

Ponosimy skutki pociągnięć polityki kulturalnej sprzed czterdziestu paru lat, które wówczas uznane za błogosławione dopiero dzisiaj ukazują swe żałosne oblicze w porównaniu z innymi krajami. Upaństwowienie sieci bibliotecznej doprowadziło do jej unifikacji i zubożenia, w podwójnym sensie tego słowa — zubożenia merytorycznego, które jest skutkiem centralistycznych koncepcji jej funkcjonowania i traktowania jej instrumentalnie przez ośrodki władzy, a także ubóstwa materialnego, gdyż w hierarchii potrzeb inwestycyjnych zajmowała ona miejsce bodaj czy nie ostatnie. Smutnym rezultatem tej polityki jest także stan kadry bibliotekarskiej — jej ubezwłasnowolnienie i postawa wyuczzonej bierności, wyalienowanie i poczucie odrzucenia przez społeczeństwo. Żywiolowa aktywność, którą obserwujemy ostatnio w dziedzinie rynku wydawniczego, nie ma swojego odpowiednika w postawach i działaniach środowiska bibliotekarskiego.

Rekonstrukcja i modernizacja polskiego bibliotekarstwa dziecięcego będzie w pełni możliwa przy zastosowaniu rozległych i kompleksowych posunięć, z których część, jak na przykład rozbudowa i doinwestowanie sieci, musi być w najbliższym czasie uznana za mało realną i oczekiwać na pomyślniejszą kondycję całej polskiej gospodarki. W chwili obecnej niezbędne jest jednak i potrzebne podjęcie działań wstępnych o ograniczonym wymiarze, które przygotowałyby grunt dla przyszłych zmian:

1. Stworzenie elity zawodowej, tj. przygotowanie, przy współpracy najwybitniejszych ośrodków zagranicznych, takich jak na przykład francuska „La Joie par les Livres” w Paryżu czy Internationale Jungdbibliothek w Monachium, choćby małej grupy dobrze wykształconych na zachodnich wzorach młodych bibliotekarzy, którzy potrafiliby przenieść i zaadaptować nowoczesne formy pracy bibliotek dziecięcych na grunt polski;

2. Zapewnienie szerokiego dopływu literatury fachowej oraz innych pomocy metodycznych (np. edukacyjnych kaset wideo) i udostępnienie jej środowisku polskiemu, kładąc szczególny nacisk na treści związane z aktywizacją i mobilizacją środowisk lokalnych wokół spraw inicjacji literackiej;

3. Stworzenie ośrodka informacyjno-edukacyjnego do spraw książki i czytelnictwa dzieci i młodzieży, którego zadaniem byłoby gromadzenie księgozbioru dziecięcego, prace bibliograficzne, ocena produkcji bieżącej i publikowanie bibliografii zalecających dla bibliotek sieci szkolnej i publicznej, gromadzenie księgozbioru teoretycznego polskiego i obcego z zakresu literatury, czytelnictwa, edytorstwa dla dzieci i młodzieży, oraz prowadzenie działalności edukacyjno-popularyzatorskiej. Z czasem byłoby możliwe inicjowanie przez ośrodek działalności badawczej i innowacyjnej

(biblioteka wzorowa dla dzieci). Załącznikiem takiej instytucji mogłoby stać się Muzeum Książki Dziecięcej istniejące od 1937 r. przy Bibliotece Publicznej m.st. Warszawy (powołane w tych właśnie celach, a obecnie w stanie całkowitego regresu), pod warunkiem reorganizacji, polepszenia stanu kadry i ogólnej poprawy jego funkcjonowania;

4. Przygotowanie systemu kształcenia bibliotekarzy dziecięcych na poziomie akademickim, przy konieczności stworzenia programu łączącego wiedzę bibliotekoznawczą i pedagogiczną z praktycznymi umiejętnościami organizowania animacji wokół książki i warsztatów twórczych;

5. Stworzenie możliwości i zachęty do powstawania alternatywnych, upaństwowionych bibliotek dla dzieci poza siecią publiczną i szkolną, inicjowanych i prowadzonych przez stowarzyszenia, organizacje społeczne itp. Byłoby szczególnie korzystne aby mogły one rozwijać się na terenach gdzie sieć placówek dziecięcych jest słaba i niewystarczająca, głównie w środowisku wiejskim, aby zmniejszyć dystans między dzieckiem a książką.

dr Aleksandra Niemczykowa

BIBLIOTEKI SZKÓŁ I ZAKŁADÓW SPECJALNYCH W SYSTEMIE INFORMACJI

„Jeśli nauczyciel-wychowawca potrafi ocenić urok budzącego się życia psychicznego i nie zniechęci się chwilowymi niepowodzeniami, ale bardzo cierpliwie i wytrwale pomagać im będzie pomysłowością swoją, inicjatywą, twórczością i zaradnością, wtedy razem z wychowankami swoimi będą przeżywać radosne nastroje pracy celowej bo twórczej”.

[Maria Grzegorzewska: *Wybór pism*. Warszawa 1964, s. 39]

Wprowadzenie

Zastanawianie się nad sensem własnego istnienia jest zwykle udziałem ludzi dojrzałych lub dojrzewających, przy czym ostrość tego pytania zależy w dużym stopniu od dyspozycji intelektualnych człowieka, a także od jego trudności w znalezieniu swego miejsca w społeczeństwie. Tematem tego opracowania nie jest przedstawienie problemu sensu życia ludzi, którzy nie mają żadnych znacznych odchyśleń od normy w sensie fizycznym czy intelektualnym, a także w sensie niedostosowania społecznego. Stanowi ono próbę sprecyzowania znaczenia komunikacji społecznej¹ w życiu ludzkim, wyłącznie w odniesieniu do grupy ludzi uznanych za niepełnosprawnych, a więc objętych trwałym kalectwem fizycznym; upośledzeniem umysłowym, znaczącym w funkcjonowaniu społecznym; przewlekłą chorobą, wyłączającą z dotychczasowego trybu życia; niedostosowaniem społecznym, naruszającym normy współżycia w społeczeństwie.

Ludzi takich — umownie — niepełnosprawnych jest w każdym społeczeństwie jakiś znaczący procent, zawsze taki procent, który wymaga od większości — umownie — normalnych, właściwego uznania, opieki, szacunku i miłości — bo tylko taki stosunek jest miarą kultury ludzkiej. Niepełnosprawność człowieka jest wyzwaniem dla drugiego człowieka.

¹ Należy zaznaczyć, że ta próba określenia znaczenia komunikacji społecznej w życiu niepełnosprawnych odnosi się do roli bibliotek w szkołach i zakładach dla niepełnosprawnych, a więc jest tylko wycinkiem większego problemu.

Wyzwanie to poza problemem filozoficznym — po co istnieje niepełnosprawny człowiek i jaką funkcję spełnia w rozwoju intelektualnym i uczuciowym społeczeństwa — stawia określone zadania, do których należą:

— włączenie człowieka niepełnosprawnego do funkcjonowania społecznego, na zasadzie przydatności, by nie był on obciążeniem, a w miarę swych możliwości miał twórczy udział w kształtowaniu świata;

— przystosowanie społeczeństwa do umiejętnego korzystania z faktu istnienia niepełnosprawnych, jako grupy wytwarzającej pewne dobra tak moralne, jak i materialne;

— zaakceptowanie inności niepełnosprawnych w ich potrzebach wymagających od środowiska, w którym żyją, przystosowania moralnego i materialnego.

Aby zadania te były spełnione, do świadomości społecznej dotrzeć muszą informacje o istocie niepełnosprawności, przyczynach niepełnosprawności, możliwościach ludzi niepełnosprawnych, metodach wykorzystania możliwości poszczególnych kategorii niepełnosprawnych do włączenia ich w procesy twórcze.

Przyjęcie tak trudnego wyzwania, wymaga refleksji czysto filozoficznych na temat cierpienia i istnienia osób, które wymagają szczególnego poznania i oceny ich możliwości, aż do wyciągnięcia całkiem praktycznych wniosków i poczynienia odpowiednich działań. Te refleksje — informacje, potrzebne są całemu społeczeństwu, oczywiście nie w jednakowym stopniu. Obok najbardziej zainteresowanych — samych niepełnosprawnych, istnieje krąg najbliższych im osób: rodzice, rodzeństwo, otoczenie. Teoretycznie, w cywilizowanym świecie istnieją odpowiednie instytucje i osoby predysponowane do rozwiązywania — razem z najbliższymi niepełnosprawnych — zagadki cierpienia i problemów wynikających z konieczności uspołecznienia inwalidztwa. Toteż matka, która urodzi dziecko niepełnosprawne, rodzice, którzy po pewnym czasie orientują się, że ich dziecko jest „inne”, poddani są działaniu tak profesjonalistów, jak i ludzi dobrej woli znających zaistniałą sytuację. Jednakże to działanie zewnętrzne, nawet jeżeli jest podtrzymywane na zasadzie stałego kontaktu, nie uciszy do końca niepokojów serca, nie rozwiąże tragedii z faktu „inności” dziecka, nie pozwoli uniknąć pytań o przyszłość osoby najbliższej, a jednocześnie bezradnej i tak bardzo niesłusznych wyrzutów sumienia, czy się czymś w zaistniałej sytuacji nie zawiniło. Aby osiągnąć „ład serca”, potrzeba skupienia, ciszy, wielu godzin myśli i zmagania. W tym zastanawianiu się nad sensem istnienia takiej czy innej odrębności, nad sposobem przyjęcia, tego co jest człowiekowi dane jako jego własny niepowtarzalny los, czy przez własne kalectwo, czy przez kalectwo i cierpienie osoby ukochanej, pomogą refleksje kogoś, kto może ma to już za sobą, albo jest w takiej sytuacji. I tu jest miejsce na kontakt z książką. Kontakt, dający obraz tego, co jest wspólnym udziałem czytającego i piszącego, kontakt całkiem intymny, a jednocześnie taki, który można nawiązać w każdej chwili.

Właściwie zorganizowane zbiory bibliotek w zakładach dla niepełnosprawnych mają szczególną, niepowtarzalną społeczną wartość. Dlatego należy na nie zwrócić uwagę i rozszerzyć ich krąg działania: z uczniów i nauczycieli także na rodziców i opiekunów.

Do uznania rangi społecznej zbiorów bibliotecznych w zakładach dla niepełnosprawnych, tego co zawierają i co powinny zawierać, potrzebna jest informacja.

*
* * *

Odrębność omawiania bibliotek szkół i zakładów specjalnych w Polsce, wynika z:

— **podstawowej funkcji każdej biblioteki szkolnej**, przy jednoczesnym wskazaniu kierunku rozwoju tych bibliotek, w związku:

a) z rozwojem systemów informacji,

b) z różnicowaniem się materiałów gromadzonych w bibliotekach i wynikających z tego zmian funkcjonalnych i strukturalnych wewnątrz-bibliotecznych,

c) z rozwojem procesów dydaktycznych i wychowawczych, i na tym tle niezbędnej indywidualizacji pracy z uczniem, przy jednoczesnym zapewnieniu wszystkim uczniom danej szkoły wiadomości o metodach korzystania z dokumentów i informacji;

— **odmienności, wynikającej ze specyfiki niepełnosprawności**, dla której dany zakład i biblioteka są przeznaczone, a rzutującej w sposób znaczny na podstawowe funkcje każdej biblioteki szkolnej (wymienione powyżej);

— **szczególnego znaczenia dla informacji o niepełnosprawnych**, w której biblioteki szkół specjalnych powinny odegrać istotną rolę.

Przedstawiając zarys stanu bibliotek szkolnych w zakładach i szkołach specjalnych, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na różnorodność populacji niepełnosprawnych. Przeprowadzenie klasyfikacji niepełnosprawności jest bardzo trudne, mimo iż w bogatej literaturze przedmiotu tak w aspekcie medycznym, jak i psychologicznym, każda niepełnosprawność potraktowana jest odrębnie. Jednakże po bliższym zapoznaniu się z treścią tych prac, okazuje się, że np. paraliż mózgowy daje bardzo zróżnicowane następstwa: od całkowitego wyłączenia człowieka z możliwości poruszania się i nawiązywania kontaktu z otoczeniem, po lekką niesprawność ruchową nie wykluczającą swobodnego funkcjonowania w społeczeństwie. Przeprowadzenie klasyfikacji niepełnosprawności komplikują też podwójne obciążenia: głuchota—ślepotą, upośledzenie umysłowe i kalectwo fizyczne i wiele innych. Bywają także przypadki niepełnosprawności powiązane z wielkim talentem: muzycznym, plastycznym i in.

Wypracowanie dla każdego niepełnosprawnego odpowiednich metod

nauki, pracy, rozrywki, rozwijania zdolności wymaga od osoby czy osób decydujących o tym zarówno wielkiej wiedzy, jak i odpowiedzialności².

Jakikolwiek byłby stosunek społeczeństwa do niepełnosprawnych, w pracy z nimi konieczna jest daleko idąca indywidualizacja. Przy czym są jakby dwie płaszczyzny tej indywidualizacji: pierwsza — dotyczy formułowania zasad łączenia w procesie dydaktycznym i wychowawczym pewnej kategorii upośledzeń; druga — narzuca obowiązek niesłychanie starannego poznania możliwości indywidualnych wychowanka.

Po tych uwagach ogólnych na temat niepełnosprawności, należy najogólniej przedstawić główne kategorie niepełnosprawności: fizycznej — niewidomi i niedowidzący, głusi i niedosłyszący, przewlekle chorzy; kalecy; umysłowej — upośledzeni (w różnym stopniu); społecznej — niedostosowani.

Każda z wymienionych tu kategorii niepełnosprawności ma ogromną literaturę, odzwierciedlającą wyniki badań prowadzonych od stuleci przez biologów, lekarzy, pedagogów, psychologów, społeczników, socjologów. Istnieje również literatura faktu, do której należy zaliczyć pamiętniki osób niepełnosprawnych i monografie poświęcone życiu i osiągnięciom tych osób. Problem niepełnosprawności występuje również w literaturze pięknej³.

Niewiele jest prac poświęconych biblioterapii, której głównie ma służyć biblioteka i słowo pisane. Zagadnienia te są opracowywane w piśmiennictwie angielskim i szwedzkim, a w polskim — przede wszystkim w formie przyczynkarskiej, jako sprawozdania z doświadczeń, najbogaciej reprezentowanych w wyniku pracy biblioteki w szpitalu.

Analogicznie do wydawnictw zwartych ukazują się artykuły poświęcone niepełnosprawnościom w pismach specjalistycznych: biologicznych, medycznych, pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. W pismach bibliotekarskich opublikowano również kilkanaście artykułów na temat biblioterapii, a w tym tekst dotyczący organizacji bibliotek w zakładach i szkołach specjalnych⁴. Jest to jednak bardzo mało w stosunku do wagi problemu i znaczenia słowa pisanego — książki, ilustracji — w pracy z niepełnosprawnymi. W Polsce powstała Sekcja Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych Zarządu Głównego Stowarzyszenia

² Omawiając problemy niepełnosprawności jako takiej, należy jeszcze zwrócić uwagę na stosunek społeczeństwa do osób objętych tą kategorią. Jest on bardzo zróżnicowany: niewidomi wzbudzają sympatię i pewien szacunek, głuchota trochę śmieszki, najgorsze odczucia wzbudzają upośledzeni umysłowo. Winę ponoszą m.in. masowe środki przekazu, np. w poradnikach dla chorych znajdowały się plakaty wiążące pijaństwo, czy choroby weneryczne rodziców z niedorozwojem umysłowym dzieci. Te i inne oceny, uderzające w rodziców, wytwarzające w nich niezасłużone poczucie winy, nie są przy tym uzasadnione naukowo, a także odrzucane przez *Ewangelię*, tym niemniej pozostają w świadomości społecznej i znajdują odbicie w opiniach wypowiedzianych nieraz nawet w szkołach specjalnych: „nasze dzieci są z marginesu społecznego”.

³ Ewa Tomasiak: *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze. Przewodnik bibliograficzny*. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej. Warszawa 1986 (mat. powiel.).

⁴ Artykuły te ukazały się w „Poradniku Bibliotekarza” w latach 1989—90.

Bibliotekarzy Polskich, która od paru lat prowadzi spotkania i seminaria poświęcone znaczeniu książki i formom organizowania dostępu do niej w bibliotece dla osób niepełnosprawnych. Są to dopiero początki.

Najpełniejsze opracowania, dotyczące bibliotek w szkołach i zakładach dla niepełnosprawnych, to prace magisterskie wykonane w Instytutach Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej przede wszystkim na Uniwersytecie Warszawskim⁵, a także Uniwersytecie Wrocławskim oraz w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej. Są one publikowane jedynie we fragmentach w czasopismach fachowych, a walorem ich jest kompleksowe spojrzenie na zagadnienie.

Opracowany w latach 1979—80 *Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania*⁶ obejmował również biblioteki w szkołach specjalnych. Jednak nie zostały one odrębnie potraktowane w tym *Raporcie* i dlatego nie możemy uzyskać pełnego obrazu stanu bibliotek w tych szkołach.

Dane statystyczne dotyczące szkół specjalnych nie obejmują bibliotek i są przy tym przestarzałe, co dokumentuje „Informator Szkolnictwa Specjalnego” (jaki można było uzyskać w Ministerstwie Edukacji Narodowej), pochodzący z grudnia 1984 roku⁷.

Natomiast dane statystyczne o liczbie szkół i zakładów specjalnych oraz wychowanków za rok 1989/90 można znaleźć w *Roczniku statystycznym* (Warszawa 1991, GUS), oczywiście są to dane bardzo ogólne.

Poza literaturą przedmiotu i tematyką prac magisterskich kierowanych przez autorkę tego opracowania, źródłem wiadomości autorki o bibliotekach w szkołach specjalnych były odwiedziny w tych bibliotekach przeprowadzane od ponad dwudziestu lat. Ponadto jej osobiste kontakty z rodzicami i dziećmi niepełnosprawnymi, a także udział w obozach letnich dla niepełnosprawnych oraz prowadzenie z nimi zajęć o charakterze terapeutycznym, polegających na wspólnym pisaniu „książki”.

Kwerendy przeprowadzane w Ministerstwie Edukacji Narodowej, w Bibliotece Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej i innych bibliotekach, skłaniają do stwierdzenia, iż NIE ISTNIEJE temat: «Biblioteka szkolna w zakładach dla niepełnosprawnych», owszem, biblioteki takie istnieją, ale w wymienionych instytucjach nic się o nich nie wie. Charakterystyczne jest również to, że w bibliotekach poszczególnych szkół — nic nie wiado-

⁵ Zob.: Wykaz prac magisterskich (wybór), s. 138.

⁶ *Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania*. Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Warszawa 1980 (maszyn. powiel. do użytku służbowego).

⁷ „Informator Szkolnictwa Specjalnego”. Ministerstwo Oświaty i Wychowania — Departament Kształcenia Specjalnego i Profilaktyki. Warszawa, grudzień 1984. Gwoli pełnej informacji należy dodać, że w obecnym Ministerstwie Edukacji Narodowej nie ma Departamentu Kształcenia Specjalnego i Profilaktyki — wszystkie problemy związane ze szkołami i zakładami dla niepełnosprawnych są w gestii Dep. Wychowania, Opieki i Kultury Fizycznej. Sama nazwa nowego Departamentu jest sprzeczna z duchem twórców pedagogiki specjalnej, którzy widzieli w człowieku niepełnosprawnym osobę pełnowartościową, przez kształcenie odzyskaną dla społeczeństwa, nie obciążającą, lecz twórczą. Bardziej uzasadniona była poprzednia nazwa oraz odrębność tego ogniw w strukturze organizacyjnej MEN.

mo o działalności innych bibliotek, nawet dla tej samej kategorii niepełnosprawności. Informacja o tych bibliotekach właściwie w Polsce nie istnieje. Jedynym wyjątkiem jest Zakład dla Niewidomych w Laskach pod Warszawą, w którym od prowadzących je Sióstr Franciszkanek Służebniczek Krzyża można uzyskać nie tylko informacje, ale też wiele wskazówek dotyczących kierunku rozwoju pracy bibliotecznej.

Dla uzyskania właściwego i pełnego obrazu stanu bibliotek w szkołach i zakładach dla niepełnosprawnych, niezbędne byłoby przeprowadzenie badań ankietowych, połączonych z hospitacjami, we wszystkich tych placówkach. Tak zebrany materiał należałoby porównać ze stanem bibliotek tego typu w wybranych krajach, gdzie sprawy niepełnosprawnych postawione są na najwyższym poziomie (USA, Francja, Austria, W. Brytania) oraz w krajach, gdzie szkolnictwo dla niepełnosprawnych znajduje się na niskim poziomie np. b. ZSRR. Dopiero po uzyskaniu takiego materiału można byłoby określić poziom, na którym znajduje się Polska i wytyczyć drogę poprawy sytuacji. Prezentowane opracowanie ma charakter sygnałny, chodzi w nim o wskazanie pewnych problemów związanych z relacją: niepełnosprawny a książka i inne dokumenty oraz rola biblioteki w informacji dla niepełnosprawnego i o niepełnosprawnym.

Dane statystyczne z różnych źródeł dają tylko ogólną orientację, ponieważ dotyczą wyłącznie niepełnosprawnych w wieku szkolnym (ewentualnie przedszkolnym), a więc grupy wiekowej charakteryzującej się płynnością ze względu na cykl nauki w szkole. Dane te nie wykazują części populacji, która odchodzi i napływa do szkół.

Wszystkie dane statystyczne należy traktować jako przybliżone, bo niezależnie od tego, iż część dzieci niepełnosprawnych uczęszcza do szkół, istnieje jeszcze w Polsce, rzadko, ale istnieje — ukrywanie dzieci niepełnosprawnych.

Niewspómierna jest liczba dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do problemów jakie stwarzają, nie można też tych kwestii omawiać łącznie, tylko dla każdej kategorii niepełnosprawnych — odmiennie. Wpływa to na układ niniejszego opracowania, w którym te same sprawy przedstawione są odrębnie dla: niewidomych i niedowidzących; głuchych i niedosłyszących; przewlekle chorych, kalekich; umysłowo upośledzonych; niedostosowanych społecznie.

Wnioski będą jednocześnie podsumowaniem stanu faktycznego oraz propozycją na przyszłość.

1. Biblioteki w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niewidomych

Pojęcie „niewidomy” nie jest jednoznaczne. Zróżnicowanie osób niedowidzących jest bardzo ważne dla właściwego ustawienia narzędzi i środków komunikacji społecznej, którymi mają się posługiwać między

innymi za pośrednictwem przeznaczonych dla nich bibliotek. Maria Grzegorzewska, ze względu na potrzebę stosowania różnych metod nauczania, wprowadziła następujący podział⁸:

a) ślepotą całkowitą — stan zupełnego braku analizatora wzroku, brak zdolności postrzegania nie tylko kształtów przedmiotów, ich zarysów, ale i brak możliwości postrzegania światła,

b) niewidomi z resztką wzroku,

c) niedowidzący,

d) niewidomi, upośledzeni umysłowo.

Straty wiążące się z utratą wzroku zostały przedstawione przez M. Grzegorzewską następująco:

1) zubożenie poznania i doznań emocjonalnych (brak doznań estetycznych),

2) zubożenie w zakresie ruchu — utrudnienie ruchu,

3) zubożenie w zakresie możliwości zaspokajania potrzeb społecznych.

Ponieważ u niewidomych nie może nastąpić odbudowa analizatora wzroku tak w procesie nauczania, jak i w dostosowywaniu się do życia, musi nastąpić zastępstwo zmysłów — przede wszystkim przez słuch i dotyk. W bibliotece dla niewidomych muszą być gromadzone dokumenty, książki umożliwiające czytanie za pośrednictwem dotyku i słuchu. W nauczaniu niewidomych kładzie się jednak nacisk na czytanie za pośrednictwem dotyku, ponieważ daje to czytającemu większe możliwości opanowania języka, ortografii oraz umożliwia pisanie przy pomocy alfabetu Braille'a⁹, np. swobodne porozumiewanie się listowne. Poza tym osoby nie piszące brajlem popadają łatwo we wtórny analfabetyzm. Toteż w szkołach słuchanie nagrań czy głośniego czytania — jest traktowane jako uzupełnienie. Determinuje to rodzaj zbiorów gromadzonych w bibliotekach szkolnych dla niewidomych, gdzie przede wszystkim znajdują się książki pisane alfabetem Braille'a.

O znaczeniu możliwości dostępu do książki przez niewidomych świadczą fakty z przeszłości. Niewidomi przez wiele wieków zdani byli wyłącznie na miłosierdzie ludzkie, a głównym źródłem ich dochodów była żebrania, tak rozpowszechniona, że zdarzały się wypadki celowego oślepienia dzieci, by posługiwać się nimi do wzbudzania większej litości, a co za tym idzie, do zdobywania hojniejszej jałmużny. Żebractwo było najpowszechniejszym losem niewidomych, ale nie jedynym. Młodzi mężczyźni wykorzystywani byli do ciężkich prac wykonywanych mechanicznie, np. wioślarstwo, dziewczęta do prostytucji. Oczywiście, były wyjątki — niewidomi z bogatych rodzin korzystali z usług lektorów i dochodzili niejednokrotnie do wysokich stopni w hierarchii społecznej.

⁸ Maria Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1964, s. 46—47.

⁹ Metoda pisania słów, nut i pieśni przy pomocy wypukłych punktów. Za datę powstania pisma brajlowskiego uważa się rok 1837.

Pierwsze próby stworzenia pisma wypukłego sięgają XVI wieku, początki kształcenia niewidomych XVIII, ale dopiero w wieku XIX dzięki rozpowszechnianiu się pisma brajlowskiego nastąpiła rzeczywista rewolucja w nauczaniu, a tym samym w sytuacji społecznej niewidomych. Książka mówiona, w swej trwałej postaci jaką jest nagranie, jest pozornie późniejsza, faktycznie zaś głośnie czytanie przez lektorów było już stosowane w starożytności. Następny, ważny etap we wzbogacaniu kontaktów niewidomych z otoczeniem, rozpoczął się po wprowadzeniu zastosowań elektroniki.

Zastosowanie pisma Braille'a, nagrań, elektroniki, nie znaczy by niewidomy nie potrzebował opieki. Przez lata wykształcony w społeczeństwie pogląd, że ludzie niepełnosprawni są jedynie obciążeniem, jest z gruntu niesłuszny. Odnosi się to do wszystkich niepełnosprawnych, bo wszyscy mogą mieć swój pożyteczny udział w życiu społecznym. Świadomość tego faktu została powszechnie zaakceptowana dzięki działaniu franciszkanki Matki Elżbiety Czackiej i jej „sojuszników”, którzy potrafili dokonać zmian w stosunku do niewidomych w Polsce, prowadząc wielką, kilkunastoletnią akcję propagandową, której hasłem było¹⁰:

„Społeczeństwo, które nie ma zrozumienia dla kalek i nędzarzy nie tylko nie jest społeczeństwem chrześcijańskim, ale jest społeczeństwem krótkowzrocznym i te potrzeby, które zaniedbuje ono, mszczą się na nim samym, wkładając na nie ciężar utrzymania tych wszystkich, którzy przez te zaniedbania zamieniają się w element nieużyteczny, żebraczy lub występny”.

[Matka Elżbieta Czacka: *Sprawa niewidomych w Polsce*. Warszawa 1928]

W bibliotece tyflogicznej¹¹ w Laskach k. Warszawy zachowały się dokumenty, które są trwałym świadectwem tego wychowawczego oddziaływania na społeczeństwo, by zrozumiało ono jak powinno zachowywać się wobec niewidomych.

Należy zwrócić uwagę, że to oddziaływanie wszelkimi środkami przekazu miało miejsce w latach dwudziestych i trzydziestych naszego wieku. A były to: druki, broszury, foldery, afisze i plakaty, ulotki, listy pisane do szkół, napisy do naklejania na murach, lub szybach okiennych, pocztówki; fotografie i przeźrocza, fotografie wykorzystywane do ilustracji tekstów, cykle fotografii obrazujących życie Zakładu dla Niewidomych; przeźrocza pojedyncze i stanowiące zwarte tematycznie serie; zapiski o wykorzystaniu słowa mówionego; film.

Nie zachowały się oczywiście żadne nagrania, ale z zachowanych notatek i informacji z gazet, wiadomo, że do akcji w sprawie niewidomych

¹⁰ Aleksandra Niemczykowa, Elżbieta Więckowska: *Świadectwo dokumentów życia społecznego o działalności Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi i „Lasek”*. Łaski 1987 (maszyn. powiel.).

¹¹ Typhos — ślepy, tyflogia — nauka o niewidomych.

wykorzystywano audycje radiowe, wygłaszano pogadanki ilustrowane fotografiami lub przeźrociami. W 1939 roku został wyprodukowany krótki film o Zakładzie dla Niewidomych w Laskach, pod tytułem „Widzące ręce”, wyprodukowano również płytę, która, niestety, została tylko we wspomnieniach. Poza tym o działaniu na rzecz niewidomych świadczą ankiety i kwestionariusze oraz wzory kart pocztowych rozsyłanych w Polsce w celu uzyskania informacji o niewidomych potrzebujących pomocy.

Wymienione tutaj dokumenty wykorzystywane były przy okazji różnych zbiórek i kiermaszy, na których sprzedawano przedmioty wykonane przez niewidomych oraz w pogadankach okolicznościowych, audycjach radiowych i reportażach do gazet. Po ogłoszeniu zbiórki na Zakład w Laskach — afisze i plakaty, a także najrozmaitsze naklejki rozlepiano w różnych miejscach tak, by każdy musiał je przeczytać. Wykorzystano wszystkie możliwe środki przekazu. Było to niewątpliwie działanie prekursorskie i jeżeli mówi się, że niewidomi spotykają się z największą życzliwością w społeczeństwie — z pewnością w Polsce zawdzięczają to Matce Czackiej. Jest wielką zasługą Sióstr Franciszkanek prowadzących Zakład dla Niewidomych w Laskach, że potrafiły zebrać i przechować omawiane dokumenty, mogące stanowić wzór do naśladowania w działaniu na rzecz niepełnosprawnych. Jest to również wzór dla bibliotek — jak powinny gromadzić materiały powstałe w wyniku działalności zakładu, któremu służą.

„Informator Szkolnictwa Specjalnego” z 1984 roku podaje, że w Polsce było 16 ośrodków szkolno-wychowawczych i szkół dla dzieci dochodzących — niewidomych, w tym 8 ośrodków szkolno-wychowawczych prowadzących zespoły szkół. W 1990 roku ośrodków szkolno-wychowawczych dla niewidomych prowadzących szkoły podstawowe i zawodowe było 10 (dane z Polskiego Związku Niewidomych — PZN). Według danych z PZN w roku szkolnym 1989/90, 366 niewidomych dzieci i młodzieży nie było objętych nauką szkolną, na ogółem 1781 uczęszczających do szkół.

Mając orientację m.in. co do liczby szkół, zakładów i dzieci niewidomych w Polsce, można przystąpić do charakteryzowania bibliotek w tych obiektach. Normy lokalowe przewidziane dla bibliotek w szkołach nie mają zastosowania w bibliotekach szkół i zakładów specjalnych, ponieważ objętość książki pisanej brajem jest kilkakrotnie większa. Lokale specjalnie przeznaczone dla bibliotek znajdują się w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niewidomych, w¹²:

- Bydgoszczy: dwie sale zlokalizowane na strychu;
- Krakowie: przestronne pomieszczenia na magazyn, wypożyczalnię i czytelnię;
- Owinskach k. Poznania: dwie duże sale przeznaczone na bibliotekę;
- Wrocławiu: trzy klasy przeznaczono na bibliotekę;

¹² Zob.: Wykaz prac magisterskich, s. 139, Krystyna Niewlaczyn (...).

— Laskach k. Warszawy: są to właściwie trzy biblioteki, spośród których pierwsza — brajlowska mieści się w baraku, w którym nie ma czytelni, jest zaś magazyn, wypożyczalnia i stanowisko do przepisywania brajlem; druga — tyflogiczna, bez czytelni, obok której mieści się stała wystawa prac wykonanych przez niewidome dzieci; trzecia — czarno-biała (to znaczy gromadząca typowe książki drukowane), a na tym samym piętrze zbiory archiwalne Zakładu dla Niewidomych.

W ostatnich latach lokale bibliotek w zakładach dla niewidomych mogły ulegać zmianom, nie wydaje się jednak by były to zmiany zasadnicze.

Zbiory w bibliotekach dla niewidomych z wyjątkiem Lasek, składają się z książek i czasopism czarno-białych, brajlowskich i z nagrań. Podręczniki brajlowskie do nauki szkolnej, produkowane przez Zakład Tyflograficzny Polskiego Związku Niewidomych, zakupywane są do tych bibliotek przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Biblioteki w Laskach nie gromadzą nagrań, ponieważ w pracy szkolnej wykorzystywane są one rzadko i to przez nauczycieli. Biblioteka tyflogiczna w Laskach gromadzi — poza zbiorami wymienionymi we wstępie do tego rozdziału — prace magisterskie i doktorskie, kserokopie referatów, sprawozdań itp., z konferencji w Polsce i za granicą. (Zob. załącznik 1, s. 137). W ten sposób zbiór zgromadzony w Laskach spełnia wymagania stawiane współczesnym bibliotekom szkolnym: są w nim, obok zasadniczego księgozbioru, prace wykonywane przez dzieci, informacje o problemach niewidomych na świecie oraz informacje o problemach szkoły w Laskach. Jeżeli do tego dodać, że biblioteka dysponuje urządzeniami do produkcji książki brajlowskiej, to możemy stwierdzić, że jest to już biblioteka — centrum materiałów dydaktycznych. Brak w nim tylko... książki mówionej.

Biblioteki w szkołach dla niewidomych prowadzą katalogi: alfabetyczny i rzeczowy — jeżeli jest etatowa bibliotekarka. W Laskach i Owinskach k. Poznania ewidencja czytelników w bibliotekach prowadzona jest pismem Braille'a, ponieważ biblioteki te obsługiwane są przez osoby ociemniałe. Ponadto w Laskach katalog rzeczowy wpisany jest do komputera. Brak katalogów pisanych brajlem jest wielkim uchybieniem w bibliotekach dla niewidomych, ponieważ uczniowie nie mogą korzystać z nich samodzielnie.

Aktywizacja czytelników nie może być rozpatrywana odrębnie od działalności nauczycieli i wychowawców. Wiele imprez, konkursów czytelniczych, wieczorów literackich, których podstawą jest utwór literacki, organizowanych jest wspólnym wysiłkiem uczniów, nauczycieli i bibliotekarki. Największy jednak nacisk kładzie się na czytelnictwo indywidualne.

Na zakończenie należy jeszcze raz podkreślić pionierski charakter pracy zespołu bibliotek w Laskach, spośród których biblioteka tyflogiczna spełnia rolę centrum informacyjnego i metodycznego dla nauczycieli szkół

dla niewidomych, a także dla studentów różnych kierunków studiów, pracowników nauki i każdego, kto się tym problemem interesuje. Dzięki powiązaniom z zagranicznymi ośrodkami tyflogicznymi — biblioteki w Laskach gromadzą materiały z zewnątrz i jednocześnie są źródłem informacji na zewnątrz, czyli spełniają rolę ogniwa w systemie informacji. Oczywiście, wiele jeszcze brakuje — szczególnie w sferze materialnej — by dorównały Laski zakładom w krajach bogatych, bo w sferze inicjatyw i otwartości na nowoczesność — Laski z pewnością nie ustępują najlepszym ośrodkom. W Polsce innym szkołom dla niewidomych powinny służyć za wzór.

2. Biblioteki w zakładach szkolno-wychowawczych dla głuchych

„Dziecko głuche, określane też jako dziecko niesłyszące, to dziecko, u którego wada słuchu jest tak znaczna, że nie pozwala na odbiór informacji drogą słuchową i uniemożliwia nauczenie się mowy drogą naturalną...

Dziecko niedosłyszące, to dziecko z wadą słuchu, która umożliwia odbieranie informacji drogą słuchową za pomocą aparatu słuchowego lub bez niego. Dziecko niedosłyszące, w odróżnieniu od dziecka głuchego, może nauczyć się mowy ustnej drogą naturalną”¹³.

Dokładne zbadanie dziecka przed skierowaniem go do właściwej szkoły jest niezmiernie ważne, szczególnie, że obok szkół dla głuchych istnieją szkoły dla niedosłyszących. Dziecko z lekkim upośledzeniem słuchu może się uczyć w szkole ogólnodostępnej, chociaż istnieje problem integracji dzieci słyszących z dziećmi niedosłyszącymi.

Przyjęta w surdopedagogice¹⁴ klasyfikacja upośledzenia słuchu stwarza następujące możliwości nauki¹⁵:

Stopień upośledzenia percepcji słuchowej (w decybelach)	Określenie upośledzenia słuchu	Kwalifikuje się do nauczania w
0—20	lekkie	szkole normalnej
20—40	umiarkowane	szkole normalnej
40—60	niezbyt ciężkie	szkole dla niedosłyszących
60—80	ciężkie	szkole dla niedosłyszących
powyżej 80	bardzo ciężkie	szkole dla głuchych
brak percepcji	totalna głuchota	szkole dla głuchych

¹³ Urszula Eckert: *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*. Warszawa 1982.

¹⁴ *Surdopedagogika, surdus — głuchy*.

¹⁵ Otto Lipkowski: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1977, s. 122.

Uzyskiwanie informacji przez dziecko głuche jest znacznie ograniczone, ponieważ zmysły zastępcze (wzrok, węch, dotyk), nie dają możliwości — bez długiego uczenia się — kojarzenia przedmiotów z nazwą, nie mówiąc już o pojęciach abstrakcyjnych, które o wiele łatwiej przyswajają sobie niewidomi. Toteż rewalidacja dziecka głuchego jest szczególnie trudna, zaś osiągnięcie umiejętności czytania, jest prawdziwym otwarciem okna na świat.

Polska była jednym z pierwszych narodów (niestety, wtedy jeszcze nie państwem), który już w 1817 roku, w Warszawie utworzył Instytut Głuchoniemych dzięki księdzu — pijarowi Jakubowi Falkowskiemu¹⁶. Była to jednocześnie pierwsza szkoła specjalna w naszym kraju. Szkoła dla niewidomych została dołączona do tego Instytutu w 1842 r. Informacje te są ważne dla omawiania bibliotek w zakładach dla głuchych, ponieważ notatka o bibliotece pochodzi z roku 1837¹⁷ i brzmi: „Biblioteka i muzeum umieszczone jest w domku ogrodowym: z tego względu wiele robi niedogodności przez swoje oddalenie się od sali naukowej”.

W roku 1879 zbiory biblioteki przedstawiały się następująco: dzieła pedagogiczne (1507), pisma periodyczne (12-tytułów — przyp. A. N.), pisma periodyczne dawne (278 egz.: tomów 758, zeszytów 54, numerów 522); ryciny do religii, historii, języka, zoologii, botaniki, wzory rysunkowe (zeszytów 38), wzory rysunkowe pojedyncze (90), wzory kaligraficzne pojedyncze (250), nuty muzyczne (dzieł 578, w zeszytach 901).

Ta biblioteka szkolna (jakbyśmy ją teraz nazwali), w zasadzie z połowy XIX w., łącznie z muzeum przyrodniczo-technicznym, spełniała rolę: „centrum materiałów dydaktycznych” i w tamtym kształcie mogłaby jeszcze służyć jako wzór w końcu XX w. Biblioteka nie przetrwała, ale tradycje i zrozumienie dla jej roli przetrwały w umysłach ludzi związanych z surdopedagogiką i chociaż pozostałości dawnej biblioteki zostały spalone ostatecznie w powstaniu warszawskim¹⁸ przy odbudowywaniu Instytutu pamiętano także o bibliotece.

Według danych z „Informatora Szkolnictwa Specjalnego” z 1984 roku, w Polsce działały 34 ośrodki szkolno-wychowawcze dla dzieci głuchych i niedosłyszących, które prowadziły przedszkola, szkoły podstawowe i zasadnicze szkoły zawodowe (oczywiście nie we wszystkich ośrodkach).

Według *Rocznika statystycznego* za rok 1990 zakładów szkolno-wychowawczych dla dzieci głuchych i niedosłyszących było 32 z liczbą uczniów 3851. (Trzeba pamiętać, że dzieci niedosłyszące a nawet głuche uczęszczają do szkół ogólnodostępnych, ale jaka jest ich liczba — tego niewiadomo.)

Biblioteki w zakładach szkolno-wychowawczych mają spełniać taką rolę, jak w szkołach ogólnodostępnych.

¹⁶ O. Lipkowski: *150 lat szkolnictwa dla głuchych w Polsce*. Warszawa 1967.

¹⁷ Zob.: Wykaz prac magisterskich, s. 139. Grażyna Sierzpowska (...).

¹⁸ Ibidem.

Podstawa lokalowa bibliotek to przeważnie wydzielona sala, w której przy pomocy regałów dokonuje się dodatkowego podziału na: miejsce do czytania (nie wszędzie), tam też stoją regały na czasopisma i księgozbiór podręczny; miejsce dla bibliotekarza, które służy jednocześnie do załatwiania „formalności” związanych z wypożyczaniem książki do domu; miejsca na magazyn zbiorów z wolnym dostępem do półek. Oczywiście, schemat ten nie jest jednakowy we wszystkich zakładach. Pamiętać jednak należy, że zakłady dla dzieci głuchych nie liczą wielu wychowanków (w największym, w 1984 roku było 280, a w najmniejszym 30 wychowanków).

Nie we wszystkich zakładach szkolno-wychowawczych biblioteki prowadzone są przez etatowych bibliotekarzy. Niekiedy bywają to nauczyciele dopełniający godziny do pensum, często zaś emeryci (co zresztą jest korzystne, ponieważ rekrutują się spośród nauczycieli zakładu i świetnie znają metody pracy z głuchymi i ich potrzeby). Obowiązuje ich jednak przygotowanie w zakresie bibliotekarskim, ale prowadzenie biblioteki w tego typu placówce nie może się odbywać w ciągu kilku godzin tygodniowo. Jeżeli chce się zrealizować postawione wymagania: pracy z nauczycielami, uczniami i rodzicami, biblioteka powinna zatrudniać bibliotekarza na pełnym etacie.

W hospitowanych bibliotekach dla głuchych i niedosłyszących zbiory biblioteczne składają się z wydawnictw z zakresu pedagogiki ogólnej i surdopedagogiki, kilku bardzo popularnych książek dla rodziców¹⁹, opracowań ogólnoinformacyjnych, podręczników, lektur i literatury pięknej, bogato reprezentowanych atlasów z różnych dziedzin wiedzy, albumów i innych wydawnictw o przeważającej ilości ilustracji, czasopism (w tym dla nauczycieli). Na zbiory wizualne (ubogie w hospitowanych bibliotekach) składają się: pocztówki i ilustracje (prasowe też), slajdy pojedyncze i w kompletach.

Bardzo niewiele jest materiałów sporządzonych w trakcie procesu dydaktycznego. Nauczyciele często sami sporządzają pomoce naukowe, ale przechowują je raczej w klasach.

Informacje o zbiorach (tam gdzie są etatowi bibliotekarze) gromadzone są w katalogu alfabetycznym i rzeczowym, a często też prowadzone są kartoteki tematyczne. Bibliotekarze zatrudniani na zleceniach prowadzą tylko katalog alfabetyczny. Ponieważ w bibliotece odbywają się zajęcia przysposobienia bibliotecznego, więc opracowuje się (czasem kupuje) pomoce do tych zajęć.

W pracy z czytelnikiem za najważniejsze uznaje się czytanie indywidualne. Czytelnictwo indywidualne stymuluje się poprzez konkursy na najwięcej wypożyczonych książek, na najlepszą ilustrację, najładniej pro-

¹⁹ Np. *Listy o wychowaniu dziecka głuchego. Poradnik dla rodziców*. Warszawa 1982, wydany na zlecenie Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Polskiego Związku Głuchych.

wadzony dzienniczek lektur itp. (Zwykle dzienniczki te są ilustrowane, co znakomicie oddaje stopień zrozumienia treści przez dziecko czytające książkę.) Stosowane są również inne formy informacji o książkach: wystawy nowości, tematyczne, autorskie. Zajęcia z przysposobienia bibliotecznego, które z reguły odbywają się w bibliotece, stwarzają także doskonałą okazję do zainteresowania wychowanków książką z uwagi na specyficzny klimat biblioteki i bezpośredni dostęp do interesujących książek, co znacznie uatrakcyjnia te zajęcia i sprawia przyjemność wychowankom.

3. Biblioteki w placówkach dla dzieci przewlekle chorych i kalekich

Problem bibliotek w zakładach dla dzieci przewlekle chorych i kalekich jest tak złożony, że raczej należałoby mówić o relacji pomiędzy książką, a innymi formami komunikacji społecznej z dzieckiem dotkniętym jedną z wielu przypadłości fizycznych bądź psychicznych, powodujących przebywanie w szpitalu, sanatorium lub zakładzie. Podstawą do przedstawienia problemów czytelniczych tej, tak złożonej grupy jest fakt wyłączenia osób do niej należących z normalnej codzienności na zasadzie przewlekłej choroby, lub kalectwa narządów ruchu. Przy czym stopień rozwoju umysłowego, jest tu elementem dodatkowym, nie decydującym o przynależności do tej grupy.

Według Marii Grzegorzewskiej²⁰ do przewlekle chorych zalicza się: chorych na gruźlicę (węzłów chłonnych, płuc, kostno-stawową), porażenia po heinemedinie, gościec, epilepsję, nerwice, alergie i inne. Do grupy „przewlekle chorych” włącza się kaleki, osoby z uszkodzeniem narządów ruchu, ponieważ łączy je długotrwałe leczenie szpitalne, potrzeba pomocy medycznej i niejednokrotnie bardzo wysoki poziom intelektualny, co w pracy bibliotecznej ma szczególne znaczenie.

Książka w szpitalu ma również swoją historię. Wprowadzenie książki do szpitala zaczyna się w XIX w. od książki religijnej. Po I wojnie światowej, szpitalnictwo wojskowe, wspierane przez akcję Czerwonego Krzyża, doceniło wagę książki dla chorych, a uzyskane tą drogą doświadczenia przenoszono do szpitali cywilnych. Miarą zrozumienia sensu biblioteki dla chorych i biblioterapii²¹ było utworzenie w 1932 r. Podsekcji Bibliotek Szpitalnych w Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Bibliotekarzy (IFLA). Podsekcja ta opracowała standardy dla bibliotek szpitalnych²².

²⁰ M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1960, s. 7—9.

²¹ Wanda Kozakiewicz: *Czytelnictwo chorych*. Warszawa 1968: „Biblioterapeutyczne oddziaływanie książki polega na budzeniu pożądanych i gaszeniu niekorzystnych stanów emocjonalnych oraz na kształtowaniu intelektualnych podstaw do przekształcania psychicznych nastawień chorego. Oddziaływanie stanów emocjonalnych na organizm fizyczny człowieka jest dziś stwierdzone w sposób niewątpliwy przez nauki medyczne”.

²² Biuletyn UNESCO do spraw bibliotek 1969, nr 2, s. 78.

Temat: «Biblioteki szpitalne i sanatoryjne» ma swoje odrębne wątki, takie jak:

— zapewnienie urządzeń i aparatury niezbędnej do korzystania z książki i innych druków, nagrań i obrazów przez osoby o ograniczonych możliwościach ruchu;

— zagwarantowanie kontaktu z biblioteką szkolną dla celów kształcenia, rozrywki i samodzielnych przemyśleń;

— konieczność biblioterapeutycznego spojrzenia na organizację czytelnictwa chorych i kalekich.

Według danych J. Doroszewskiej²³, w Polsce w 1966 roku obowiązkiem nauki szkolnej objętych było 18881 przewlekle chorych dzieci i młodzieży oraz 5186 kalekich (o trwałym kalectwie).

Dane te nie są porównywalne z danymi z „Informatóra Ministerstwa Oświaty i Wychowania” z 1984 roku, ponieważ wyszczególnia się w nim liczbę placówek, w których przebywają chore dzieci bez podania ogólnej liczby dzieci przewlekle chorych.

Placówek oświatowo-wychowawczych w zakładach leczniczych resortu zdrowia i opieki społecznej w roku 1989/90 było 121, w tym: 20 uzdrowisk, 32 sanatoria, 26 placówek psychiatrycznej opieki zdrowotnej. Specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci kalekich było 5, a przebywało w nich 553 dzieci. (W placówkach tych prowadzone były szkoły dla upośledzonych umysłowo, w 2 — zasadnicze szkoły zawodowe.)

Resort zdrowia i opieki społecznej prowadzi także 9 zakładów rehabilitacji zawodowej dla inwalidów w wieku od 15 do 40 lat, przede wszystkim dla osób z uszkodzeniem narządów ruchu, ale również i dla innych inwalidów o stałym uszkodzeniu ciała.

Nie jest tu miejsce na szczegółową charakterystykę poszczególnych przypadków chorób czy trwałego kalectwa, co kwalifikuje dzieci i młodzież do przebywania w wymienionych zakładach, należy jednak zwrócić uwagę, jak bardzo często utożsamiane są pojęcia: upośledzenie umysłowe i choroby psychiczne.

Upośledzenie umysłowe to trwale braki intelektualne, przy czym osobowość człowieka upośledzonego przypomina w dużym stopniu osobowość prawidłowo rozwiniętego dziecka²⁴.

Choroby psychiczne, a także choroby nerwowe dające większe lub mniejsze zmiany świadomości, lub osobowości, nie mają charakteru trwałego (nie często) i mogą być przypadłością osób o bardzo wysokim poziomie rozwoju intelektualnego.

Z przytoczonych powyżej liczb, zwraca uwagę aż 26 placówek psychiatrycznych opieki zdrowotnej dla dzieci i młodzieży. Przez placówki te przewija się ich tysiące, a przyczyn tego stanu można szukać w wielu

²³ Janina Doroszevska: *Pedagogika specjalna*. Wrocław 1989, t. I, s. 117.

²⁴ Stanisław Kowalik: *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*. Warszawa 1984, s. 47.

źródłach: ekologicznych, socjologicznych, ekonomicznych, ale przede wszystkim w upadku wszelkich autorytetów, które powinny ludziom młodych zapewniać poczucie bezpieczeństwa i stabilności życiowej²⁵. Rola biblioterapeutyczna książki jest tu z pewnością niemała. Po II wojnie światowej w Polsce opracowano regulaminy dla bibliotek szpitalnych. Pierwszy z 1951 roku określał, że wicedyrektor do spraw POLITYCZNO-gospodarczych obowiązany jest do zadbania o organizację i prowadzenie biblioteki szpitalnej (I). Drugi, z 1961 r. przewidywał prowadzenie bibliotek szpitalnych dla chorych i personelu, dbanie o rozwój księgozbioru i biblioteki oraz zachęcania do czytelnictwa. Mówiło się więc o dwóch bibliotekach: dla personelu i chorych. Biblioteka dla personelu to przede wszystkim biblioteka naukowa, lub zawodowa. Potrzeby czytelnicze „dla przyjemności” miały być zaspokajane przez okoliczne biblioteki publiczne, które użyczały szpitalom kompletów książek, jednakże chorzy, ze względu na typ choroby, potrzebowali własnych księgozbiorów. W ustawie o bibliotekach z dnia 9 kwietnia 1968 r.²⁶ wyodrębnia się biblioteki szpitalne spośród innych bibliotek ogólnopństwowej sieci bibliotecznej. W sytuacji, gdy należy zapewnić dostęp do właściwej książki personelowi szpitala i chorym, dodatkową komplikacją jest zorganizowanie typowej biblioteki szkolnej dla potrzeb dzieci uczących się w danym szpitalu (sanatorium).

Biblioteki naukowe (zawodowe) dla personelu medycznego mają najlepsze warunki lokalowe i często prowadzone są łącznie z archiwum opisów chorób (w terminologii bibliotekarskiej można byłoby je nazwać dokumentami powstającymi — w tym wypadku — w procesie leczenia). Biblioteki zawierające beletrystykę dla personelu i chorych zwykle mają dużo gorsze warunki lokalowe i na ogół zajmują się nimi osoby pełniące w szpitalu funkcje administracyjne (ale zatrudniani są również bibliotekarze). Biblioteki szkolne, pozostają w gestii nauczycieli i znajdują się przeważnie „pod ręką” — w pokoju nauczycielskim lub na oddziale. W sanatoriach dla dzieci i młodzieży, biblioteki szkolne — dla potrzeb sanatorium — mają zwykle wydzielone lokale i właściwie zorganizowany księgozbiór²⁷.

Istotną sprawą dla zapewnienia chorym możliwości czytania jest właściwe wyposażenie nie tylko lokalu, w którym znajdują się książki, ale również pomieszczeń dla chorych. Literatura (szczególnie skandynawska), wiele miejsca poświęca urządzeniom przeznaczonym do obsługi książki,

²⁵ Należałoby zwrócić uwagę na znaczenie wychowania religijnego, np. dziecko, które przed spaniem z przekonaniem odmawia „Pod Twoją obronę” z pewnością będzie miało mniej lęków nocnych od dziecka nie powierzającego swego losu Autorytetowi Najwyższemu. Należy przywrócić miejsce książce religijnej w zbiorach przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, a już szczególnie jest to ważne na oddziałach nerwic i psychiatrii dziecięcej. Zawsze i wszędzie książka pobudzająca do refleksji nad własnym bytem i problemami religijnymi winna być dostępna w bibliotece.

²⁶ Dziennik Ustaw Nr 12, poz. 63.

²⁷ Zob.: Wykaz prac magisterskich, s. 139, Anna Zasada (...).

czy slajdów, począwszy od wózków do rozwożenia książek, poprzez specjalne pulpity do czytania w łóżku, ekrany do wyświetlania kolejnych stron książki i urządzenia do przewracania kartek, aż po szczegółowe omówienia zagadnień właściwego oświetlenia.

Katalogi alfabetyczne i rzeczowe prowadzone są przede wszystkim tam, gdzie istnieje etat bibliotekarza, kiedy indziej wystarczyć musi katalog alfabetyczny, albo książka inwentarzowa.

Jaki księgozbiór powinien się znajdować w bibliotekach szpitalnych czy sanatoryjnych, dla przykładu charakteryzuje pacjentka, która wiele miesięcy spędziła w szpitalu, a następnie w sanatorium:

„Odizolowanie od środowiska naturalnego, zwłaszcza od domu, cierpienie związane z chorobą, sprawiają, że brak jest warunków do normalnego rozwoju poznawczego i kinestetycznego. Dziecko przewlekle chore odczuwa brak intelektualnych, społecznych i uczuciowych doświadczeń danych w codziennym życiu dziecka zdrowemu. Braki te zależą oczywiście od stopnia kalectwa i czasu pobytu w sanatorium. Mikroświat sanatoryjny sprawia, że konieczne jest zorganizowanie takich warunków, które choć w części zbliżą pacjentowi środowisko naturalno-przyrodnicze i społeczne. Wykorzystuje się więc w tym celu środki masowego przekazu — książki, prasę, radio, film, telewizję. Wydaje mi się, że wszystkie one pełnią równie ważną rolę. Istnieją co prawda zwolennicy metod wizualnych, którzy uważają, że obraz „sfabularyzowany” jest w stanie bardziej zbliżyć dziecko do świata normalnego, niż słowo, pod które nie potrafi ono podstawić właściwych pojęć i sytuacji. — Myślę, że stanowisko to, choć nie bez racji, ma charakter skrajny. Bowiem to książka wyrabia głównie wyobraźnię (nie przeczę, że radio, film i telewizja także). Książka ma tę przewagę nad materiałami audiowizualnymi, że czytanie wymaga większej aktywności podmiotowej. Proces czytania jest więc bardziej samodzielnym kształtowaniem swojej wyobraźni, z większą możliwością selekcji uzyskanych informacji i dowolnej interpretacji treści...”²⁸

Przy doborze książek do zbiorów bibliotecznych nie należy unikać opracowań „trudnych”, choć są biblioterapeuci, którzy dopatrują się wartości leczniczych w książkach „pogodnych”. Wydaje się, że książka dla chorych musi zawierać wartości refleksyjne, umożliwiające spojrzenie na swoje cierpienie w sposób poważny, odpowiadający stanowi, w jakim chory się znajduje²⁹.

To sprawa bibliotekarza, jego znajomości chorych i delikatności, by właściwa książka trafiła na odpowiedni moment w życiu chorego. Bowiem chory ma prawo do szukania w książce pomocy w odnajdywaniu odpowiedzi na najtrudniejsze egzystencjalne pytania. Do obowiązków bibliotekarza należy nie tylko udostępnienie książki, ale również rozmowa o jej treści — jeżeli chory okaże taką potrzebę.

Do obowiązków bibliotek w szpitalach, sanatoriach i innych zakładach dla kalek i przewlekle chorych, należy służenie informacjami w odpowiedzi na pytania co dalej? Jakie są związki, czy stowarzyszenia, do których można się zwrócić po pomoc czy radę? Jakie są i gdzie zakłady pracy chronionej, w których można dostać pracę? Jakie są w ogóle możliwości życia w społeczeństwie?

²⁸ Ibidem.

²⁹ Maria D. Gostyńska: *Terapia Wielkiego Ładu*. Kraków 1984.

To ostatnie wskazanie pod adresem bibliotek wydaje się żenująco proste — wynika ono jednak z doświadczenia: jak bardzo trudno dowiedzieć się czegokolwiek o miejscach, w których człowiek dotknięty chorobą znajdzie się „u siebie”.

4. Biblioteki szkolne dla upośledzonych umysłowo

„Dziecko upośledzone fizycznie, umysłowo lub społecznie winno mieć zapewnione specjalne leczenie, wychowanie i opiekę odpowiednią do danego przypadku”.

[Piąty punkt Deklaracji Praw Dziecka z 1959 r.]³⁰

„Pojęcie upośledzenia umysłowego nie jest jednoznaczne, obejmuje nie tylko szeroki zakres upośledzenia intelektualnego od głębokiego upośledzenia, aż do pogranicza normy, ale także zaburzenia i zahamowania motywacyjne, emocjonalne, zaburzenia w rozwoju społecznym, a często i osłabienie sprawności fizycznej”³¹.

Upośledzenie umysłowe, jak i fizyczne może powstać z wielu przyczyn: konstytucjonalne — zmiany następujące po urodzeniu; płodowe — nabyte w okresie płodowym; wrodzone — mutacje i segregacje w genach; dziedziczne — dający się określić udział rodziców (przodków)³².

Upośledzeni umysłowo stanowią największą grupę wśród niepełnosprawnych i wymagają opieki ze strony państwa, instytucji kościelnych i organizacji społecznych, zapewniającej odpowiednie kształcenie, a następnie warsztaty pracy, a także w wypadku głębokiego upośledzenia umysłowego — pełnej opieki.

Populacji upośledzonych umysłowo nie da się ustalić, ponieważ nie wszyscy cierpiący na to kalectwo są zewidencjonowani w odpowiednich placówkach. Często, ze względu na negatywne nastawienie społeczne do upośledzonych, rodzice—rodzina, starają się ukryć przed otoczeniem fakt jego występowania, a także równie często, walczą o miejsce w szkole ogólnodostępnej dla swego upośledzonego dziecka (z wielką w skutkach szkodą dla dziecka). Bywają jednak i takie przypadki, że zanizona ocena inteligencji dziecka — z powodu błędu popełnionego przez osobę badającą — wpływa na umieszczenie go w szkole specjalnej dla lekko upośledzonych. Jest to bardzo niekorzystne tak dla dzieci w „normie”, jak i dla dzieci upośledzonych w klasie, bo te w normie podnoszą poziom stawianych wymagań, deformując właściwy cel szkoły specjalnej. Jest to problem dla rodziców, nauczycieli i psychologów. Rodzicom potrzebne są książki popularne wyjaśniające przyczyny upośledzenia umysłowego dziecka oraz podstawowe metody postępowania z nim w rodzinie. Konieczne

³⁰ Cyt. za: M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1968.

³¹ O. Lipkowski: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1974, s. 167.

³² Tadeusz Gałkowski: *Dzieci specjalnej troski*. Warszawa 1979.

są też informacje o tym jakie możliwości ma człowiek upośledzony, by nie był ciężarem dla społeczeństwa, ani też obiektem nadmiernej litości; jaka jest jego godność i co należy robić by jej bronić. Istniejąca sieć poradni zawodowo-wychowawczych nie zastąpi rodzicom spokojnego przemyślenia tragedii dziecka, obserwowania go z możliwością kontrolowania jego rozwoju. Na temat dzieci upośledzonych napisano bardzo wiele, ale nie dla rodziców i otoczenia domowego. Pisząc o bibliotekach i ich roli w systemie informacji edukacyjnej, nie można pominąć braku wydawnictw, które powinny się znajdować w tych bibliotekach. Informacje o skutkach pijaństwa na fakt urodzenia dziecka upośledzonego jest typowym przykładem społecznej szkodliwości informacji negatywnej przy braku informacji pozytywnej.

Jeszcze jest jedna sprawa, na którą należy zwrócić uwagę pisząc o roli biblioteki w informacji dotyczącej niepełnosprawnych. Niesłuszny jest stereotyp dziecka upośledzonego umysłowo, a więc odciętego od możliwości czytania. Czytanie dziecka upośledzonego jest inne od dziecka w normie intelektualnej, ale istnieją możliwości aktywizowania czytelniczego tych dzieci i spełnia to ogromną rolę w przełamywaniu jego izolacji od świata. Dziecko upośledzone umysłowo chętnie słucha głośnego czytania, umie wybrać książkę, która go zainteresowała. Ma swe ulubione pozycje, do których lubi wracać wielokrotnie: stwarzają mu one świat zastępczy z bohaterami znajomymi, po których wie czego się spodziewać, nie zagrażającymi nieprzewidywanymi a bolesnymi reakcjami otoczenia naturalnego, okazującego mu nieraz wiele niezrozumiałej dla niego niechęci. Oczywiście, książka bogato ilustrowana daje dodatkowe wartości, ponieważ można do niej samodzielnie wracać i zyskuje się informacje o otaczającym świecie, podane w zrozumiały sposób.

Obok czytania dzieciom, dobrze jest tworzyć z nimi opisy ich przeżyć — dzieci (indywidualnie czy grupa) mówią, o czym należy napisać, a osoba prowadząca zajęcia zapisuje ich słowa. Dzieci sporządzają ilustracje. W rezultacie powstaje „książka”, której odczytywanie sprawia dzieciom ogromną radość, a dla poznania dzieci przez profesjonalistów, może być źródłem wiadomości o nich³³.

To twórcze czytanie i pisanie, kierowane przez osobę opiekującą się dzieckiem, nie wyczerpuje problemu. Dziecko upośledzone w stopniu lekkim, a nawet umiarkowanym samo może się nauczyć swobodnie czytać, ważne jest tylko, by trafić na wiek, w którym to dziecko dojrzało do umiejętności czytania, ponieważ nie zawsze jego wiek pokrywa się z możliwościami ogólnie przyjętymi. Dzieciom upośledzonym, bardziej niż innym potrzebna jest biblioteka szkolna, do której by się wchodziło i doznawało olśnienia nagromadzonymi, pięknie ilustrowanymi książkami,

³³ Z doświadczeń wieloletnich własnych i indywidualnej pracy z dzieckiem upośledzonym w stopniu umiarkowanym i z grupą dzieci przebywających na obozie zorganizowanym przez „Wiarę i Światło” w 1986 i 1987 r.

różnego rodzaju zabawkami dydaktycznymi do indywidualnej zabawy oraz spotykało w ciszy, uśmiechniętego, pełnego ciepłej życzliwości bibliotekarza. Marzenie rzadko realne w hospitowanych bibliotekach szkolnych.

To biblioteka szkolna, w szkole dla dzieci upośledzonych umysłowo, powinna postawić sobie zadanie przekazywania informacji — o możliwościach czytelniczych dzieci tej kategorii — profesjonalistom, czuwającym nad organizacją szkolnictwa specjalnego i rodzicom dzieci upośledzonych. Oczywiście, praca z książką w szkole to nie tylko obowiązek biblioteki, a całego zespołu nauczycieli i wychowawców. Dobrze jest zachęcić rodziców do tej pracy.

Stopień upośledzenia umysłowego jest bardzo zróżnicowany, toteż dokonywane są podziały ze względu na możliwości kształcenia. Biorąc za podstawę iloraz inteligencji³⁴, Światowa Organizacja Zdrowia wprowadza następującą klasyfikację³⁵:

iloraz inteligencji (I.I.)	Określenie stopnia niedorozwoju	Możliwości kształcenia
68—83	pogranicze niedorozwoju (ociężałość umysłowa)	wyuczalni
52—67	upośledzenie umysłowe lekkie (debilizm)	wyuczalni
36—51	upośledzenie umysłowe umiarkowane (imbecylizm)	wychowalni
20—35	upośledzenie umysłowe znaczne	wychowalni
0—19	upośledzenie umysłowe głębokie (idiotyzm)	nie wychowalni

Nie jest to jedyna klasyfikacja a różnią się one między sobą w podawaniu granicznych danych ilorazu inteligencji. Ponieważ przy obliczeniu I.I. zawsze istnieje możliwość popełnienia błędu, należy je i tak traktować umownie.

J. Doroszevska³⁶ podaje, iż w Polsce w roku szkolnym 1966 dzieci upośledzonych umysłowo było 138.717, co stanowiło 2,1 proc. ogółu populacji objętej obowiązkiem szkolnym.

„Informator Szkolnictwa Specjalnego”, wydany w 1984 r., podaje, iż w okresie sprawozdawczym w Polsce było 512 szkół specjalnych dla lekko upośledzonych umysłowo, w tym 311 ośrodków szkolno-wychowawczych obejmujących szereg szkół; oraz 158 szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym, w tym 73 ośrodki szkolno-wychowawcze.

³⁴ Iloraz inteligencji oblicza się przez podzielenie wieku umysłowego przez wiek chronologiczny i pomnożenie otrzymanego wyniku przez 100, cyt. za T. Gałkowski: *Dzieci specjalnej troski*. Warszawa 1979, s. 24.

³⁵ O. Lipkowski: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1974.

³⁶ J. Doroszevska: *Pedagogika specjalna*. Wrocław 1989, t. I, s. 117.

W *Roczniku statystycznym* za rok 1990 przedstawione są przybliżone dane liczbowe dotyczące szkół: 446 szkół specjalnych podstawowych dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (58.559 uczniów), w tym 367 ośrodków szkolno-wychowawczych (25.010 uczniów), w tym upośledzonych w stopniu umiarkowanym; 215 zasadniczych szkół zawodowych (19.897 uczniów); 96 szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym (5.925 uczniów).

(Do tej i tak niezbyt dokładnej statystyki, należy dodać: dzieci niewidome, głuche, kalekie, niedostosowane z upośledzeniem umysłowym przebywające w innych szkołach specjalnych, dzieci z parcjalnymi defektami — dysleksją i dysgrafią, które umieściła w swej statystyce J. Daroszewska).

Przytoczone powyżej dane liczbowe, mniej lub bardziej ściśle, unaoczniają jednak skalę problemu. Cytowany „Informator Szkolnictwa Specjalnego” podaje wykaz szkół w układzie według województw, i oto okazuje się, że najwięcej szkół specjalnych dla dzieci z upośledzeniem lekkim jest w województwie katowickim. Warto przyjrzeć się tym danym i wyciągnąć wnioski³⁷. Czy jest zadaniem biblioteki szkolnej gromadzenie i interpretowanie tego typu informacji? Z pewnością wszystko to, co dotyczy placówki szkolno-wychowawczej i regionu, na którego terenie się znajduje, powinno być dostępne w bibliotece.

Biblioteka w szkole dla upośledzonych umysłowo, tak jak i w szkole ogólnodostępnej, powinna mieć lokal wydzielony, gwarantujący udostępnianie na miejscu (czytelnię) i wypożyczanie do domu. Z braku danych statystycznych o stanie tych bibliotek, można tylko na podstawie hospitacji stwierdzić, iż istotnie, w wielu tego typu szkołach istnieją biblioteki z dobrze zaplanowanym lokalem, w którym jest miejsce na zbiory, wypożyczalnię, czytelnię, księgozbiór podręczny, katalogi i informację wizualną: wystawy, plakaty zmieniane okolicznościowo. Jest również miejsce na prowadzenie zajęć grupowych. Sąsiedztwo ze świetlicą ułatwia bibliotekarzowi prezentowanie dzieciom nowych książek w świetlicy oraz organizowanie innych spotkań. W bibliotekach prowadzonych przez etatowego bibliotekarza aparat informacyjny poza katalogami (alfabetycznym i rzeczowym), stanowią jeszcze kartoteki i teczki wycinków, czy ilustracji

³⁷ Woj. katowickie liczy 3.475.000 mieszkańców, woj. st. warszawskie 2.419.000 mieszkańców. W woj. katowickim szkół dla lekko upośledzonych jest 68 a w woj. stołecznym 31. W woj. katowickim jedna szkoła wypada na 56.048 mieszkańców zaś w woj. stołecznym na 78.032 mieszkańców.

W woj. katowickim są 3 zakłady dla społecznie niedostosowanych przy liczbie wychowanków 272 a w woj. stołecznym 12 dla 591 wychowanków.

W woj. katowickim 1 młodociany w zakładzie przypada na 12.775 mieszkańców a w woj. stołecznym na 4.093 mieszkańców.

W pierwszym wypadku prawdopodobnie zawiniły warunki ekologiczne w drugim — czyżby cięższa praca rodziców i bardziej tradycyjne wychowanie miało zbawienny wpływ na zachowanie dzieci?

wykonanych przez dzieci. Opisy pracy, w szkolnych bibliotekach dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, zawiera czasopismo „Szkoła Specjalna”³⁸.

Czytelnictwo indywidualne wśród dzieci z tych szkół jest dosyć rozbudowane. Odpowiednio dużo jest także dzieci chętnych do współpracy z biblioteką (aktyw czytelniczy). Jedna z bibliotekarek tak oto sformułowała główne zadania biblioteki w tym zakresie: „wyrównać różnice w stanie kulturalnym, rozwijać społecznienie, przyczyniać się do powstawania rozwoju procesów poznawczych (...) wypełniać wolny czas wartościową treścią”. Dalej autorka przytacza cztery zasady pracy bibliotekarza: 1) poznawanie dziecka, 2) traktowanie indywidualne, 3) wpajanie przekonania o dostępności książki dla nich, 4) stosowanie wolnego dostępu do półek”³⁹. Stwierdzenia bibliotekarki są słuszne, ale jest to program minimum, świadczący o tym, że środowisko bibliotekarskie w Polsce nie widzi biblioteki jako ogniwa pomiędzy czytelnikami a szeroko pojętą informacją.

Stan bibliotek w szkołach życia (dla dzieci z upośledzeniem umysłowym umiarkowanym lub znacznym), a raczej ich niewielka liczba, wynika z niedoceny roli książki w życiu dziecka o tym stopniu upośledzenia. Rzeczywiście, praca z książką z tym dzieckiem wymaga znacznie więcej wysiłku, niż z każdym innym dzieckiem, ale jest możliwa⁴⁰. Podobnie jak w innych szkołach specjalnych, biblioteka ma swoją rolę do spełnienia tak w stosunku do rodziców, jak i nauczycieli.

Dalsze rozważania opieram na wynikach badań przeprowadzonych przez Barbarę Grulę w ramach pracy nad tematem «Centrum materiałów dydaktycznych»⁴¹. W związku z propozycją przekształcania biblioteki szkolnej w centrum materiałów dydaktycznych (tak w szkołach ogólnodostępnych, jak i innych), przeprowadziła ona badania ankietowe w 65 szkołach życia w całej Polsce. Wpłynęły 34 odpowiedzi. Prawdopodobnie nie odpowiedziały szkoły, w których nie ma biblioteki.

Jak kształtowały się warunki organizacyjne, zatrudnienia i lokalowe w badanych bibliotekach?

Organizacja

biblioteka zorganizowana jest w
zorganizowane udostępnianie w
brak księgozbioru w

15 szkołach
13 szkołach
6 szkołach
razem 34 szkoły

³⁸ Anna Iwicka-Okonńska, Bogusława Walenta: *Przysposobienie czytelnicze i informacyjne w szkołach dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Propozycje programu*. „Szkoła Specjalna” 1990 nr 2—3, s. 122—126 oraz Henryka Kosecka: *Biblioteka w procesie rewalidacji ucznia upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. „Szkoła Specjalna” 1989 nr 5, s. 370—378. Pierwszy artykuł pochodzi z Łodzi, drugi z Sieradza.

³⁹ Sylwia Wontorowska-Jóźwiak: *Formy i metody pracy bibliotecznej z dziećmi upośledzonymi umysłowo. Zadania naszej biblioteki szkolnej*. „Poradnik Bibliotekarza” 1990 nr 11/12, s. 13—18 (opisana jest biblioteka w Siedlcach).

⁴⁰ Stwierdzam na podstawie własnych wieloletnich doświadczeń.

⁴¹ Zob.: Wykaz prac magisterskich, s. 139, Barbara Grula (...).

Zatrudnienie	
pełny etat bibliotekarza	0 szkół
nauczyciel odpłatny	20 szkół
nauczyciel pracujący społecznie	7 szkół
brak opiekuna	7 szkół
	razem 34 szkoły

Pomieszczenie przeznaczone na księgozbiór	
ponad 40 m kw.	1 szkoła
39—20 m kw.	1 szkoła
19—10 m kw.	5 szkół
poniżej 10 m kw.	3 szkoły
brak pomieszczenia	24 szkoły
	razem 34 szkoły

W nadesłanych wypowiedziach wyróżniały się szkoły z województw: poznańskiego i łódzkiego. Czy w tych województwach praca metodyczna ze szkołami życia stała na najwyższym poziomie? W dodatkowych wypowiedziach respondenci narzekali na brak informacji o wydawnictwach, które mogłyby być pomocne w aktualizacji wiedzy i wymianie doświadczeń z bibliotekami innych szkół tego typu.

Badania wykazały brak materiałów audiowizualnych, które są niezbędne w szkołach życia:

zbiory audiowizualne	
istnieją w	7 szkołach
brak w	27 szkołach
	razem 34 szkoły

W bibliotekach szkół życia dominują książki:

wielkość księgozbioru	
do 100 wol.	7 szkół
101—500 wol.	12 szkół
501—1000 wol.	4 szkoły
ponad 1000 wol.	11 szkół
	razem 34 szkoły

księgozbiór pedagogiczny	
do 100 wol.	17 szkół
101—500 wol.	11 szkół
501—1000 wol.	3 szkoły
ponad 1000 wol.	3 szkoły
	razem 34 szkoły

Przedstawione badania ankietowe prowadzone były w latach 1977—79. Należy przypuszczać, że od tego czasu wiele się zmieniło, ale czy na lepsze?

W oparciu o taki jw. stan „bibliotek” w szkołach życia, B. Gula zaproponowała zorganizowanie w tych szkołach centrów materiałów dydaktycznych, nawiązując do wzorów bibliotek szkolnych i dziecięcych bibliotek publicznych, w niektórych krajach wysoko rozwiniętych.

Propozycja dotycząca centrów materiałów dydaktycznych dla szkół życia jest jak najbardziej uzasadniona, ponieważ wprowadzenie obok książki — materiałów audiowizualnych, zabawek dydaktycznych, stworzenie bazy technicznej dla reprodukcji i produkcji na użytek własny materiałów, niezbędnych do maksymalnego „uczenia życia”, jest szczególnie potrzebne, bo praca jest tu tak trudna, że należy ją sobie dobrze zorganizować. Zbudowanie w „szkołach życia” sprawnego aparatu informacyjnego umożliwiłoby większe uświadomienie w środowisku dzieci upośledzonych ich problemów i możliwości, a także stworzyłoby podstawę do tak potrzebnej wymiany doświadczeń.

Na zakończenie słów parę o dzieciach w ogóle (ludziach) głęboko upośledzonych. Nie można już tu mówić o książce, a jeżeli już to dla personelu odpowiednich zakładów i dla rodziców. W tej grupie upośledzenie umysłowe wiąże się bardzo często z upośledzeniem fizycznym. Wiedzy o postępowaniu z tak upośledzonymi i pomocy duchowej potrzebują przede wszystkim rodzice, opiekunowie, a nauki o miłosierdziu — całe społeczeństwo. To też można znaleźć w książkach.

5. Biblioteki w zakładach dla niedostosowanych społecznie

Przystępując do omawiania relacji pomiędzy książką a niedostosowanymi społecznie, mamy najtrudniejszy i najsmutniejszy problem do rozpatrzenia. Najtrudniejszy, ponieważ jest to grupa tak zróżnicowana, że nie można jej objąć wspólnymi wnioskami. Najsmutniejszy, bo dotyczy dzieci i młodzieży, którym nie los, nie choroba, nie niezależny od człowieka układ genów wyrządził krzywdę, lecz środowisko, w którym żyją, rodzice przez swe zaniedbania, lub niewłaściwe wychowanie, i najboleśniej ze wszystkich braków, jaki może człowieka dotknąć — brak miłości.

Utrudnieniem w omawianiu tego problemu jest usytuowanie zakładów dla niedostosowanych społecznie w dwóch resortach: oświaty i sprawiedliwości. W resorcie oświaty: państwowe młodzieżowe ośrodki wychowawcze (PMOW), specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze dla dzieci z zaburzeniami zachowania (SOSW) oraz domy dziecka, pogotowia opiekuńcze i inne formy opieki nad dzieckiem, którego rodzice okazali się niedostosowanymi do rodzicielstwa. W resorcie sprawiedliwości: zakłady poprawcze i więzienie dla młodocianych, a także izby dziecka.

„Informator Szkolnictwa Specjalnego” za rok 1984 podaje wyłącznie dane dotyczące resortu oświaty: 70 placówek (3213 wychowanków).

W *Roczniku statystycznym* za rok 1990 podano: 67 zakładów dla

niedostosowanych społecznie (4148 wychowanków; jeżeli nie ma błędu, to ubyły 3 zakłady, a przybyło 935 wychowanków; 28 zakładów poprawczych (1416 wychowanków — do 17 lat).

Młodociani odbywający karę więzienia po 17 roku życia, także objęci są nauką, ponieważ istnieją w więzieniach szkoły podstawowe i zawodowe różnego stopnia (najczęściej spotyka się ogólnoślusarskie). Potrzeby czytelnicze każdej z omawianych grup należy podzielić na tyle problemów, ile jest osób w grupie. Żadna z omawianych poprzednio populacji nie była zróżnicowana, tak jak ta.

Zakłady karne z reguły posiadają biblioteki dla więźniów⁴². Tam, gdzie jest szkoła, poza biblioteką beletrystyczną, istnieją jeszcze dodatkowo biblioteki szkolne, prowadzone przez personel szkoły. Prasę także więzień może otrzymywać, ale wiadomości, których nie powinien czytać są wycinane. Do 1990 r. w bibliotekach więziennych nie było żadnej literatury religijnej, chociaż więźniowie o nią często prosili (książki wysyłane wracały do nadawcy, w zależności od osoby naczelnika więzienia). Teraz sytuacja jest diametralnie inna. Poza tym więźniowie piszą pamiętniki, w których przedstawiają szeroko umotywowane przyczyny swych niepowodzeń, dając nieraz upust wyobraźni niż prawdzie. Wyrabiają także różne przedmioty wykazując przy tym często zmarnowany talent. Interesujący byłby zbiór twórczości więźniów obok zbiorów gromadzonych tradycyjnie w bibliotekach więziennych. Konieczny jest też w każdej bibliotece więziennej zbiór praktycznych informatorów o możliwościach poruszania się po świecie w momencie zwolnienia z zakładu karnego, np. księgi adresowej domów noclegowych itp.

Organizacja udostępniania w zakładach karnych jest bardzo sprawna: wiadomo kiedy, ile tytułów i na jak długo wypożycza się książki. W większości bibliotek więziennych prowadzone są katalogi udostępniane w celach więziennych.

W zakładach poprawczych resortu sprawiedliwości biblioteki funkcjonują na zasadach obowiązujących w szkołach ogólnodostępnych. Podobnie jak w ośrodkach wychowawczych resortu oświaty.

Ponieważ niedostosowanie zaczyna się od dzieci, warto się przyjrzeć sytuacji w pogotowiacz opiekuńczych i domach dziecka.

Pogotowia opiekuńcze powinny się znajdować w każdym województwie. Badania przeprowadzono w czterech pogotowiacz⁴³: w Olsztynie — Państwowe Pogotowie Opiekuńcze (ul. Pstrowskiego 1), w Warszawie — PPO nr 1 (ul. Dembińskiego 1) i PPO nr 2 (ul. Włókiennicza 54) oraz PPO we Wrocławiu (ul. Borowska 181). W badaniach zastosowano ankietę i wywiad z hospitacją. Oto jakie dane uzyskaliśmy w wyniku badań przeprowadzonych w pogotowiacz opiekuńczych:

⁴² Informacje zebrane od więźniów w korespondencji prowadzonej w ramach pracy w Prymasowskim Komitecie Charytatywnym — w sekcji kryminalnej.

⁴³ Zob.: Wykaz prac magisterskich, s. 139, Kamila Żurawska: (...).

lokal przeznaczony na bibliotekę	
Olsztyn	16 m kw.
Warszawa PPO nr 2	15 m kw.
Warszawa PPO nr 1	(w klasie zajętej przed południem)
Wrocław	32 m kw.

personel

ryczałt dla nauczyciela: Olsztyn, Warszawa PPO nr 1 i 2

ryczałt dla wychowawcy: Wrocław

księgozbiór

Olsztyn	5000 wol.
Warszawa PPO nr 1	8000 wol.
Warszawa PPO nr 2	5083 wol.
Wrocław	3954 wol.

(Według stanu w dniu 31 grudnia 1978 r., bez podręczników).

Materiały audiowizualne nie były gromadzone w bibliotekach, lecz w grupach internatowych i w klasach. Księgozbiór podręczny był wydzielony tylko w PPO nr 1 w Warszawie. Katalogi alfabetyczne i rzeczowe prowadzono w Warszawie (PPO nr 1 i nr 2) i w Olsztynie; nie ma katalogu we Wrocławiu. We wszystkich bibliotekach prowadzono dokumentację czytelnictwa. Wypożyczanie książek odbywało się wówczas, gdy osoba odpowiedzialna za bibliotekę znajdowała się na terenie pogotowia (prze widziano godziny udostępniania). Czytanie na miejscu w bibliotece było możliwe tylko we Wrocławiu, bo tam jest największy lokal. W Olsztynie prowadzono regularne zajęcia biblioteczne, tam też każdy nowo zatrudniony wychowawca miał obowiązek zapoznania się z biblioteką i jej działalnością. Biblioteki w Warszawie i Wrocławiu nie miały żadnych związków z innymi bibliotekami, jedynie biblioteka w Olsztynie podtrzymywała stały kontakt z Pedagogiczną Biblioteką Wojewódzką. Jeśli chodzi o prace organizowane przez biblioteki, to sporadycznie odbywały się konkursy, wieczory baśni, apele poświęcone książkom i bibliotece, lekcje biblioteczne. Działał aktyw czytelniczy i kółko czytelnicze. Prace wykonywane przez dzieci wykorzystywano do badań przez psychologów.

Podobną sytuację stwierdzono w domach dziecka. Badania przeprowadzone w 1974 r.⁴⁴ w czterech domach dziecka z terenu Warszawy wykazały, że we wszystkich domach były biblioteki w odrębnych pomieszczeniach, a księgozbiór tych bibliotek wynosił od 2000 do 5000 wol. W bibliotekach udostępniano książki i sporadycznie organizowano imprezy czytelnicze. Nie utrzymywały one kontaktów metodycznych z władzami oświatowymi oraz informacyjnych z placówkami z zewnątrz. Nie były też dla nikogo — poza kręgiem domu dziecka — źródłem informacji.

⁴⁴ Zob.: Wykaz..., s. 139, Teresa Sitarska-Krajewska (...).

Omawiając stan bibliotek w zakładach dla niedostosowanych społecznie, należy uwzględnić specyficzny charakter pracy z książką, która wykracza poza bibliotekę. W zależności od inwencji wychowawcy czy nauczyciela, odbywają się tam różnorodne imprezy, których podstawą jest praca z tekstem. Są to wszelkie inscenizacje, przedstawienia teatralne, w których wychowankowie są aktorami, a także głośne opowiadania i czytanie dzieciom. I nie jest istotne, czy robi to nauczyciel, bibliotekarz, wychowawca — istotne jest zapoznanie dzieci z myślą ludzką przekazaną w formie zapisu, a przez nie ożywioną. Istotne jest wyraźne ukazanie wartości moralnych, estetycznych czy intelektualnych utworu. Ważne jest zapoczątkowanie procesu transformacji młodego człowieka pod wpływem książki zmuszającej do myślenia.

Biblioterapeutyczny i resocjalizacyjny aspekt tej sprawy, może brany pod uwagę w badaniach psychologicznych, dzięki małej sprawności informacji edukacyjnej — nie jest wystarczająco wykorzystywany przez organizatorów bibliotek.

Wnioski

Dokonane przeze mnie opracowanie mające zilustrować stan bibliotek szkolnych w zakładach i szkołach dla niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w Polsce, w latach 1970—90, upoważnia do wniosku natury ogólnej, iż w większości tych zakładów i szkół — biblioteki pracują w oderwaniu od systematycznego dopływu informacji, a także tej informacji nie tworzą. Wyjątek stanowią biblioteki Zakładu dla Niewidomych w Laskach pod Warszawą. (W załączeniu odpis programu pracy Działu Tyflogologii w Laskach, s. 137).

1. Na podstawie opracowania możemy stwierdzić, że we wszystkich kategoriach niepełnosprawności praca z książką i innymi dokumentami jest niezbędna zarówno dzieciom, jak rodzicom i nauczycielom.

2. Praca z książką wymaga daleko idącej indywidualizacji, przy jednoczesnym realizowaniu w grupach różnych form prezentowania książki i innych dokumentów: poprzez stosowanie głośnego czytania; wykorzystywanie materiałów zgromadzonych w bibliotekach do inscenizacji, deklamacji i innych form, z zastosowaniem słowa; zachęcanie do ilustrowania przeczytanych tekstów, branie udziału w konkursach czytelniczych, odnotowywanie uwag (dzienniczki lektur) i innych form nie wymagających występowania przed audytorium.

3. Do obowiązków biblioteki zaliczyć należy gromadzenie prac wytworzonych w trakcie procesu dydaktycznego i twórczości własnej dzieci. Prace te dają obraz indywidualnych możliwości dzieci, stanowią informację dla rodziców, a także informację cenną społecznie o możliwościach ukierunkowania wytwórczości danej grupy inwalidów.

4. W bibliotece powinny być gromadzone informacje dotyczące:

- a) danej szkoły czy zakładu,
- b) wszystkiego, co dotyczy niepełnosprawności dzieci i młodzieży przebywających w zakładzie,
- c) zbioru danych mogących ułatwić poruszanie się w świecie po wyjściu z zakładu.

5. W bibliotece powinny być gromadzone książki ⁴⁵ i inne materiały, które pomogą rodzicom w zapoznaniu się z niepełnosprawnością, która dotknęła ich dziecko i ze sposobami postępowania z nim.

6. Biblioteka powinna być miejscem, w którym każdy powinien znaleźć odpowiedź na pytania:

- jaka jest istota i przyczyny danej niepełnosprawności?
- jakie są możliwości leczenia i rewalidacji?
- jakie są możliwości twórcze osób dotkniętych niepełnosprawnością?
- jakie instytucje i stowarzyszenia zajmują się tego typu niepełnosprawnymi?

7. Biblioteki dla niepełnosprawnych powinny utrzymywać stały kontakt z: bibliotekami tego samego typu, instytutami naukowymi zajmującymi się niepełnosprawnością, instytucjami zobowiązanymi do opieki, ze spółdzielniami inwalidzkimi.

8. Do biblioteki powinny napływać systematycznie informacje z: wydawnictw, instytucji zajmujących się niepełnosprawnymi, instytutów naukowych, a także ze szpitali i innych placówek (poradni zawodo-wychowawczych).

Do spełnienia tych wszystkich postulatów niezbędne jest zapewnienie bibliotekom w szkołach i zakładach dla niepełnosprawnych odpowiedniego personelu, lokalu i budżetu oraz utworzenie w Ministerstwie Edukacji Narodowej sprawnie działającego działu szkolnictwa specjalnego oraz działu bibliotek szkolnych, w tym bibliotek dla szkół specjalnych.

Wszystkie powyższe propozycje zmierzają do stworzenia w szkolnictwie specjalnym bibliotek — centrów materiałów dydaktycznych, dla których niezbędne jest także odpowiednie zaplecze techniczne, aby mogły one w pełni zrealizować postawione przed nimi zadania.

⁴⁵ Pod słowem „książka” należy rozumieć jej różne formy zewnętrzne, stosowane w szkolnictwie specjalnym, a składające się na pełny obraz dokumentów gromadzonych w bibliotece.

Dział Tyflogologii
Ośrodek Szkolno-Wychowawczy
dla Niewidomych w Laskach

KONCEPCJA PRACY W ZAKRESIE TYFLOGOLOGII

I. Cel pracy tyflogicznej

Celem pracy tyflogicznej jest ułatwienie placówkom Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi, ewentualnie innym instytucjom i osobom, prowadzenia działalności opiekuńczej, wychowawczej, dydaktycznej i rewalidacyjnej na rzecz niewidomych w sposób najbardziej odpowiadający ich potrzebom i możliwościom poprzez gromadzenie, systematyzowanie, udostępnianie i upowszechnianie informacji naukowej, organizacyjnej, technicznej i innej z zakresu tyflogologii czyli wiedzy o niewidomych. Jednym z celów działania tyflogologii w Laskach jest udostępnienie i upowszechnienie doświadczeń i przemyśleń Założycielki Lasek Matki Elżbiety Czackiej, a szczególnie jej ideału rozwiązania sprawy niewidomych.

II. Sposoby działania

1. Gromadzenie informacji tyflogicznej:

- gromadzenie wydawnictw (książek, czasopism, katalogów, folderów i innych druków, w Bibliotece Tyflogicznej;
- gromadzenie maszynopisów (tłumaczeń, opracowań, sprawozdań, prac dyplomowych itp.) w zbiorze maszynopisów;
- gromadzenie tekstów w postaci nagrań;
- gromadzenie tyflogicznych dokumentów archiwalnych;
- gromadzenie eksponatów w muzeum pomocy dydaktycznych i technicznych dla niewidomych;
- uczestniczenie w istotnych wydarzeniach z życia Ośrodka Szkolno-Wychowawczego i ewentualne ich dokumentowanie;
- inicjowanie lub konsultowanie prac badawczych lub opracowań metodycznych z dziedziny pracy Ośrodka Szkolno-Wychowawczego, poszczególnych placówek lub poszczególnych pedagogów.

2. Systematyzowanie informacji tyflogicznej:

- katalogowanie zbiorów,
- wykonywanie lub inicjowanie opracowań bibliograficznych, katalogowych, historycznych.

3. Udostępnianie informacji tyflogicznej:

- wypożyczanie wydawnictw z biblioteki;
- udostępnianie dokumentów i wydawnictw w czytelnicy;
- udzielanie konsultacji osobom i instytucjom zajmującym się propagowaniem wiedzy o niewidomych, działaniem na rzecz niewidomych, lub badaniami pożytecznymi dla niewidomych;

- pośredniczenie w konsultacjach u kompetentnych pracowników Towarzystwa.

4. Upowszechnianie informacji tyflogicznej wśród pracowników Towarzystwa i innych osób:

- organizowanie, na zlecenie lub w porozumieniu z dyrektorami i kierownikami — pracownikami Towarzystwa, sesji, kursów, pogadanek itp. dla pracowników Towarzystwa;
- organizowanie wystaw o treści tyflogicznej;
- okresowe przekazywanie placówkom Towarzystwa informacji tyflogicznej na piśmie;
- udział w przyjmowaniu wycieczek osób zaangażowanych w sprawę niewidomych, studentów wydziału pedagogiki specjalnej itp.;
- wygłaszanie, na zaproszenie osób lub instytucji prelekcji o treści tyflogicznej poza Laskami.

5. Udział w zebraniach, konferencjach, sympozjach itp. organizowanych w Laskach, w Polsce lub za granicą służy na ogół kilku wymienionym powyżej zadaniom, jak: gromadzenie, udostępnianie i upowszechnianie informacji. Ma również wpływ na inspirowanie twórczego działania i dalsze doskonalenie form pracy tyflogicznej i tyflopedagogicznej.

Laski, kwiecień 1986 r.

WYKAZ PRAC MAGISTERSKICH *

(wybór)

1. Borcz Maria: *Rola biblioteki w reedukacji dzieci dyslektycznych*. 1982
2. Dejter-Przybylik Danuta: *Funkcja biblioteki w szkole specjalnej dla dzieci głuchych*. 1973
3. Gula Barbara: *Centrum materiałów dydaktycznych. Propozycja modelu biblioteki w szkole życia*. 1979
4. Kozak-Wójcik Grażyna: *Szkolne biblioteki szpitalne*. 1982
5. Niewlaczyn Krystyna: *Zagadnienie bibliotek dla niewidomych ze szczególnym uwzględnieniem bibliotek szkolnych*. 1973
6. Olszewska Małgorzata: *Biblioteka i jej funkcjonowanie w domu dziecka*. 1979
7. Paradowska Bożena: *Analiza porównawcza formy zewnętrznej książki na podstawie podręczników do języka polskiego dla klasy pierwszej dla dzieci z różnymi rodzajami upośledzeń*. 1982
8. Roźniatowska Bożena: *Zainteresowania czytelnicze chorych psychicznie jako punkt wyjścia do biblioterapii*. 1985
9. Sierzpowska Grażyna: *Monografia biblioteki szkolnej Instytutu Głuchoniemych w Warszawie*. 1979
10. Sitarska-Krajewska Teresa: *Organizacja i rola biblioteki w domu dziecka*. 1975
11. Szczecina Anna: *Problem bibliotek szpitalnych dziecięcych i biblioterapii*. 1979
12. Szczerbakowska Maria: *Projekt biblioteki klinicznej jako element sieci bibliotek Akademii Medycznej w Warszawie*. 1984
13. Wiśniewska Małgorzata: *Pismo i książka brajłowska jako czynniki inicjujące rozwój opieki nad niewidomymi*. 1984
14. Zasada Anna: *Funkcja bibliotek szkolnych w sanatoriach dla dzieci i młodzieży*. 1974
15. Żurawska Kamila: *Potrzeby czytelnicze dzieci i stan bibliotek w pogotowiach opiekuńczych*. 1979

* Wykaz prac magisterskich na temat bibliotek w szkołach i zakładach specjalnych, napisanych na seminarium magisterskim «Biblioteki szkolne i pedagogiczne», prowadzonym przez dr A. Niemczykową w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego, w latach 1970—1984.

dr Kordula Szczechura

UCZEŃ JAKO UŻYTKOWNIK INFORMACJI

Wstęp

Rozwój zainteresowania uczniem jako użytkownikiem informacji wiązać należy z założeniami programowymi UNESCO, dotyczącymi organizacji narodowych systemów informacyjnych — NATIS (National Information Systems — NATIS). Stwierdza się w nich m.in. „...informacja jest absolutnie konieczna dla dobrego funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa na jakimkolwiek poziomie rozwoju” [20, s. 4]. W szesnastopunktowym programie zobowiązano bibliotekarzy szkolnych do systematycznego kształcenia uczniów w zakresie samodzielnego wyszukiwania, wyboru i wykorzystywania informacji z nagromadzonych zasobów wiedzy. Problem ten wiąże się również z koniecznością rozpoznawania i zaspokajania potrzeb informacyjnych uczniów [9, 20].

W celu zorganizowania w naszym kraju właściwego przepływu informacji w dziedzinie oświaty i wychowania, w latach osiemdziesiątych podjęto prace nad utworzeniem, w ramach Systemu Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej — SINTO, ogólnokrajowego systemu biblioteczno-informacyjnego resortu oświaty i wychowania, w którym uczniowie, obok nauczycieli, stanowią priorytetową kategorię użytkowników informacji. Szczególna i podstawowa rola przypada w systemie bibliotekom szkolnym — powinny one pełnić funkcję bibliotecznego centrum środków przekazu informacji w szkole oraz interdyscyplinarnej pracowni szkolnej [7, 11, 44].

Problematykę związaną z uczniem jako użytkownikiem informacji warunkuje ponadto zjawisko określane jako „kryzys wykształcenia”. Kryzysu wykształcenia upatruje się głównie w sprzeczności między szybkim, nie spotykanym dotąd rozwojem nauki i techniki a teorią i praktyką kształcenia [9, s. 872]. Problem ten stał się przedmiotem dyskusji i reform oświatowych na całym świecie.

Głównym celem reform w dziedzinie oświaty jest przebudowa re-

produktywnej struktury kształcenia w strukturę produktywną [15, 16, 17, 18, 26]. Szansę szkoły współczesnej dostrzega się więc przede wszystkim w reformie stosowanych metod kształcenia.

Nowe tendencje w polskim systemie oświatowym znalazły m.in. swój wyraz w referatach wygłoszonych na konferencjach, które obradowały pod hasłem «Kształcenie dla przyszłości» [14] i «Szkoła i edukacja permanentna» [40]. W referacie Ryszarda Wroczyńskiego znalazło się następujące stwierdzenie: „Jeden z pedagogów szwajcarskich (R. Dottrens) wypowiedział pogląd, iż funkcją współczesnej szkoły staje się nie tyle nauczanie co uczenie uczenia się (apprendre á apprendre). Jeżeli ten pogląd jest słuszny, to oczywiste się staje, jak wielka rewolucja musi się dokonać w tradycyjnych pojęciach o szkole i nauczaniu szkolnym. Istotą procesu dydaktycznego stanie się nie podawanie wiadomości, lecz nauczanie sposobów i ich uzyskiwania poprzez różne źródła informacji i wykorzystywania w procesie poznawczym” [40, s. 37].

Specjaliści, zajmujący się zagadnieniem kształcenia uczniów jako użytkowników informacji, zgodni są co do tego, że umiejętność metodycznego wyszukiwania, wyboru i wykorzystywania informacji powinna stać się nowoczesną metodą nauczania — uczenia się, powszechnie stosowaną przez wszystkich nauczycieli. Pogląd taki wyrażają m.in. Jan Droog [8], Marcin Drzewiecki [10, s. 64], R. Lester [19], A. Merta [21], H. L. Tveteras [45].

W tym sensie, problem wyposażenia uczniów w zespół umiejętności decydujących o efektywnym i racjonalnym wykorzystaniu nagromadzonych zasobów wiedzy, nabiera szczególnego znaczenia. Sprawa ta jest bowiem ważna zarówno z uwagi na zadania nauki o informacji naukowej¹, jak i zadania pedagogiki współczesnej.

Celem niniejszego opracowania jest próba przedstawienia uczniów jako użytkowników informacji, głównie na podstawie własnych badań empirycznych [38]. Jako przedmiot badań przyjęto następującą problematykę:

- rola informacji w zaspokajaniu potrzeb poznawczych, emocjonalnych i materialnych uczniów,
- potrzeby informacyjne uczniów,
- kształcenie uczniów jako użytkowników informacji.

Badania tego rodzaju mogą się m.in. przyczynić do:

- lepszego poznania i zrozumienia uczniów jako użytkowników informacji przez bibliotekarzy, służby informacyjne oraz tych wszystkich, którzy powinni być zainteresowani zaspokojeniem potrzeb informacyjnych młodzieży (np. nauczyciele);
- uwzględnienia potrzeb informacyjnych uczniów w polityce gromadzenia zbiorów w bibliotekach szkolnych;

¹ Dziedzina wiedzy obejmująca całokształt zagadnień teoretycznych i praktycznych związanych z działalnością informacyjną.

— właściwego projektowania i budowania systemów informacyjno-wyszukiwawczych nastawionych na zaspokajanie potrzeb informacyjnych uczniów;

— podniesienia efektywności kształcenia uczniów jako użytkowników informacji.

Badania dotyczące problematyki potrzeb informacyjnych młodzieży przeprowadzono w 1984 r. i objęto nimi 200 uczniów z klas maturalnych liceów ogólnokształcących (100 uczniów) i zespołów szkół zawodowych (100 uczniów) z Olsztyna. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę badawczą stanowił wywiad zbiorowy z użyciem standaryzowanego kwestionariusza. Jako podstawę teoretyczną przyjęto koncepcję metodologiczną badania użytkowników informacji opracowaną przez T. Wilsona [46].

Badania dotyczące kształcenia uczniów jako użytkowników informacji przeprowadzono w latach szkolnych 1977/78 i 1983/84 (w odstępnie sześcioletnim), stosując metodę badań porównawczych. Teren badań stanowiły szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące i zespoły szkół zawodowych Olsztyna. Badaniami objęto wszystkie kategorie osób, które uczestniczą lub powinny uczestniczyć w kształceniu uczniów jako użytkowników informacji na terenie szkoły (nauczyciele różnych przedmiotów nauczania — łącznie w dwóch etapach badań — 118; bibliotekarzy szkolnych — łącznie 30) oraz uczniów (łącznie 428 uczniów szkół podstawowych; 204 uczniów liceów ogólnokształcących; 258 uczniów zespołów szkół zawodowych). Badaniami objęto również warsztaty informacyjne bibliotek szkolnych w aspekcie bazy metodyczno-dydaktycznej omawianego procesu. Obok metody badań porównawczych wykorzystano metodę badań sondażowych; technikę badawczą stanowił wywiad, którym objęto nauczycieli i bibliotekarzy szkolnych oraz test wiadomości dla uczniów. Warsztaty informacyjne bibliotek szkolnych badano z autopsji.

W literaturze przedmiotu zwraca się przede wszystkim uwagę na sprawy związane z przygotowaniem uczniów do umiejętnego korzystania z informacji. Ten problem jest również głównym przedmiotem badań specjalistów zajmujących się uczniem jako użytkownikiem informacji [3, 4, 5, 13, 27, 34, 36, 37, 41, 42].

Potrzeby informacyjne uczniów były przedmiotem badań T. Michalskiej-Pacyniak [22]; problem ten został ogólnie zarysowany także w publikacjach J. Szockiego [43, s. 120—121; 42].

Do najważniejszych prac teoretycznych związanych z uczniem jako użytkownikiem informacji i współczesną biblioteką szkolną należy zaliczyć publikacje J. Andrzejewskiej [1, 2], M. Drzewieckiego [10, 11, 12], A. Niemczykowej [24, 25], J. Szockiego [43].

1. Rola informacji w zaspokajaniu potrzeb poznawczych, emocjonalnych i materialnych uczniów

Dane ilościowe, wskazujące na rolę informacji w zaspokajaniu różnych kategorii potrzeb odczuwanych przez uczniów, ujęto w tabeli.

Tabela 1. Zestawienie ilościowe dot. roli informacji w zaspokajaniu różnych rodzajów potrzeb uczniów

Lp.	Rodzaj potrzeb	Uczniowie — 200			
		LO-100	SzZ-100	Razem 200	
		L = proc.	L = proc.	L	proc.
1	Chęć zdobycia lub rozszerzenia wiedzy na określony temat	74	69	143	71,5
2	Chęć odnoszenia sukcesów	49	54	103	51,5
3	Chęć służenia swoją wiedzą innym	39	39	78	39,0
4	Udowodnienie sobie swojej wartości poprzez rozszerzenie swojej wiedzy	40	35	75	37,5
5	Udowodnienie innym swojej wartości poprzez rozszerzenie swojej wiedzy	24	41	65	32,5
6	Chęć zaspokojenia potrzeb materialnych, konsumpcyjnych	24	26	50	25,0
7	Inne potrzeby	8	4	12	6,0
8	Brak wyboru	4	4	8	4,0

LO — licea ogólnokształcące; SzZ — szkoły zawodowe

Uwaga: Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci wymieniali po kilka rodzajów potrzeb.

Jak wynika z przedstawionych danych, 71,5 proc. badanych maturzystów (LO 74 proc.; SzZ 69 proc.), samodzielnie korzysta z informacji w celu zdobycia lub rozszerzenia wiedzy na określony temat. W hierarchii potrzeb motywujących samodzielne korzystanie z informacji przez uczniów, wyraźnie dominuje więc potrzeba poznawcza.

Należy przypuszczać, że chodzi tu głównie o bezinteresowną ciekawość uczniów w poznawaniu rzeczy nowych, niezrozumiałych, a w ich odczuciu interesujących. L. Niebrzydowski, badając wpływ motywacji na uczenie się, drogą eksperymentu stwierdza istnienie tego rodzaju potrzeb [23, s. 123—136]. Jédnznaczny pogląd w tej kwestii wyraża także amerykański psycholog A. Maslow. Uważa on, że bezinteresowne potrzeby poznawcze są udziałem każdej osobowości i nie może być wątpliwości co do istnienia bezinteresownej potrzeby zdobywania wiedzy. „Dzieci nie musimy uczyć ciekawości, natomiast możemy przyczynić się do jej osłabienia”, stwierdza za A. Maslowem, L. Niebrzydowski [23, s. 123]. Te poglądy z całą pewnością możemy także odnieść do badanej grupy wiekowej uczniów.

Na drugim miejscu, w hierarchii potrzeb motywujących samodzielne poszukiwania informacji przez uczniów, znalazła się potrzeba sukcesu

(potrzeba emocjonalna). 51,5 proc. maturzystów (LO 49 proc.; SzZ 54 proc.) traktuje informację jako istotny czynnik pomagający w osiągnięciu sukcesu.

Pojęcie „sukces” może oznaczać np. prześcignięcie samego siebie, prześcignięcie innych. Ponadto każda działalność ludzka dysponuje swoistą „drabiną sukcesu”, jest to więc pojęcie nieostre, które może być subiektywnie rozumiane [35, s. 32]. Z dodatkowych rozmów przeprowadzonych z uczniami, z reguły wynikało, że chcieliby oni w ogóle odnosić sukcesy w życiu, szkole, na studiach, w przyszłej pracy zawodowej itp.

Potrzebę sukcesu, jako jeden z najistotniejszych motywów ludzkiej działalności, szeroko rozważa J. Reykowski [35, s. 31—41]. Stwierdza on, że pragnienie sukcesu determinuje m.in. następujące ważne cechy działania:

- poziom osiąganych rezultatów,
- wytrwałość w dążeniu do celu,
- gotowość do podejmowania trudnych zadań.

Oczywiście, omawiane badania nie wskazują na wszystkich uczniów odczuwających potrzebę sukcesu. Wskazują jedynie na tych, którzy uważają, że informacja (ogólniej mówiąc wiedza) jest niezbędna do osiągnięcia sukcesu.

Chęć służenia swoją wiedzą innym, to następna z kolei potrzeba emocjonalna w omawianej hierarchii (39 proc.: LO 39 proc.; SzZ 39 proc.). Wyrasta ona niewątpliwie z altruistycznych postaw badanej młodzieży i tzw. idealizmu młodzieżowego charakterystycznego dla tej grupy wiekowej. Omawiana potrzeba nigdy nie była jednak traktowana przez uczniów, jako jedyny motyw korzystania z informacji, zawsze występowała łącznie z innymi. Fakt ten uwiarygodnia badania, trudno byłoby bowiem przyjąć, że uczniowie ci korzystają z informacji wyłącznie po to, aby przekazywać ją innym.

Czynniki: „udowodnienie sobie swojej wartości poprzez rozszerzenie swojej wiedzy” i „udowodnienie innym swojej wartości poprzez rozszerzenie swojej wiedzy”, znalazły się na czwartym i piątym miejscu w hierarchii motywacji samodzielnego korzystania z informacji przez uczniów. Czynniki te należy również rozpatrywać w kategorii potrzeb. J. Reykowski wyraża w tej kwestii następujący pogląd: „Poczucie własnej wartości można traktować jako psychologiczny mechanizm mający doniosły wpływ regulacyjny na zachowanie się człowieka. Wpływ ten polega z jednej strony na klasyfikowaniu zdarzeń z punktu widzenia tego, czy podtrzymują, podwyższają, obniżają czy zagrażają własnej wartości, a z drugiej — na motywowaniu działań, których celem jest zabezpieczenie, utrzymanie, podwyższenie poczucia swej wartości oraz unikanie wszelkich tych sytuacji, które poczucie tej wartości mogą obniżyć. Mówiąc o motywowaniu, mamy tu po prostu na myśli fakt, że poczucie własnej wartości posiada właściwości potrzeb...” [35, s. 200].

Jak z przedstawionych badań wynika, 37,5 proc. uczniów (LO 40 proc.; SzZ 35 proc.) uważa informację, a co za tym idzie, zdobytą na jej podstawie wiedzę, za jeden z warunków potwierdzenia własnej wartości. 32,5 proc. uczniów (LO 24 proc.; SzZ 41 proc.) uważa natomiast, że wiedza jest tym czynnikiem, który w sposób pozytywny może wpłynąć na opinię o nich innych ludzi.

Rozległy problem potrzeb biologicznych zawężono — w niniejszych badaniach — do relacji: informacja a chęć zaspokojenia potrzeb materialnych, konsumpcyjnych. Omawiany czynnik uzyskał stosunkowo niską frekwencję wyborów w porównaniu z innymi (por. tab. 1). Tylko 25 proc. uczniów (LO 24 proc.; SzZ 26 proc.) stwierdziło, że informacja jest im potrzebna do zaspokajania omawianych potrzeb. Z dodatkowych rozmów prowadzonych z uczniami na ten temat wynikało, że chodzi im w tym przypadku głównie o konkretne informacje: jak, co i gdzie kupić. Część uczniów wyraziła również opinię, że zdobywają wiedzę w tym celu, aby mieć lepszy start w życiu, możliwość zdobycia intratnego zawodu, który pozwoli im na lepsze zaspokojenie ich potrzeb materialnych.

Porównując z kolei frekwencję wyborów dokonanych przez uczniów liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych, należy stwierdzić, że różnice są uderzająco małe. Różnica jest widoczna jedynie w wyborze motywu — udowodnienie innym swojej wartości (LO 24 proc.; SzZ 41 proc.). Wygląda na to, że uczniowie szkół zawodowych mają niższe poczucie własnej wartości i bardziej zależy im na akceptacji otoczenia, aniżeli uczniom liceów ogólnokształcących. Inne potrzeby, formułowane w sposób bardzo szczegółowy wymieniło 6 proc. uczniów. Natomiast żadnego wyboru nie dokonało tylko 4 proc. badanych.

Przeprowadzone badania wykazały, że informacja (samodzielnie wyszukana i wykorzystana) odgrywa istotną rolę w zaspokajaniu potrzeb poznawczych i emocjonalnych uczniów (w tym przede wszystkim potrzeby sukcesu). Stosunkowo najmniej uczniów korzysta z informacji w celu zaspokajania swoich potrzeb materialnych, konsumpcyjnych.

Ujawniony w trakcie badań układ motywacji sterujących samodzielnym korzystaniem z informacji przez uczniów, można uznać za sprzyjający realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych współczesnej szkoły. Chodzić powinno więc o to, aby bezinteresowne potrzeby poznawcze, a także różnego rodzaju potrzeby emocjonalne motywujące uczniów do samodzielnego korzystania z informacji, były wzmacniane i rozwijane w systemie edukacyjnym w ten sposób, aby zainteresowanie uczniów wykorzystaniem nagromadzonych zasobów wiedzy systematycznie wzrastało. Należy przypuszczać, iż proces aktywizacji uczniów w tym kierunku będzie miał również istotny wpływ na wzrost zainteresowania młodzieży metodami wyszukiwania i wykorzystywania informacji wypracowanymi na gruncie informacji naukowej.

2. Potrzeby informacyjne uczniów

Wychodząc z założenia, że potrzeby informacyjne mają charakter dynamiczny i wynikają z szeroko pojętej aktywności człowieka, z pełnionych przez niego ról i wykonywanych zadań, celem badań było poznanie potrzeb informacyjnych maturzystów wynikających z: nauki szkolnej, samokształcenia, osobistych zainteresowań, uczestnictwa w życiu społecznym, planów związanych ze studiami i przyszłą pracą zawodową, a także związanych z problemami, na które młodzież napotyka w życiu codziennym.

W badaniach zwrócono więc przede wszystkim uwagę na problem kształtowania się potrzeb informacyjnych młodzieży na tle uwarunkowań socjologicznych, ich zakres tematyczny i hierarchię. Hierarchię czynników wpływających na potrzeby informacyjne badanych uczniów przedstawiono w tabeli 2.

Najistotniejszy wpływ na potrzeby informacyjne młodzieży wywiera nauka szkolna. Czynnikiem ten jako motyw samodzielnego wyszukiwania informacji wymieniło 91,5 proc. uczniów (LO 94 proc.; SzZ 89 proc.). Nie oznacza to, że cały proces dydaktyczny wpływa na tego rodzaju aktywność badanych. Maturzyści LO systematycznie wyszukują informacje średnio do 2—3 przedmiotów, natomiast uczniowie SzZ do 1—2 przedmiotów nauczenia.

Zakres tematyczny omawianej kategorii potrzeb informacyjnych określono na podstawie wymienianych przez uczniów przedmiotów nauczania wymagających samodzielnego korzystania z informacji.

Ogólnie, potrzeby informacyjne maturzystów LO rozpatrywane w aspekcie nauki szkolnej dotyczą głównie zagadnień humanistycznych (przedmioty humanistyczne wymieniono 141 razy). Należy jednak podkreślić, że zdecydowanie najczęściej uczniowie korzystają samodzielnie z informacji z zakresu jęz. polskiego (53 proc.) i historii (46 proc.). Na drugim miejscu znalazły się przedmioty matematyczno-przyrodnicze (wymieniono je 95 razy). W tej grupie najczęściej poszukuje się informacji z zakresu biologii (38 proc.). Natomiast, w grupie przedmiotów nie wpływających na potrzeby informacyjne badanych, znalazły się m.in.: przysposobienie do życia w rodzinie, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne i wychowanie techniczne.

Hierarchia potrzeb informacyjnych maturzystów LO kształtuje się inaczej w poszczególnych liceach, zależy ona bowiem wyraźnie od profilu kształcenia szkoły. Uczniowie LO o humanistycznym profilu kształcenia najczęściej poszukują informacji o tematyce humanistycznej. I tak w ramach jęz. polskiego samodzielnie korzysta z informacji 84,6 proc. uczniów, historii — 73,1 proc. Łącznie, przedmioty humanistyczne zostały wymienione 63 razy (przez 26 badanych), wszystkie pozostałe natomiast 15 razy. Omawiana zależność jest również wyraźna w liceum o biologiczno-chemicznym profilu kształcenia. Maturzyści tej szkoły najczęściej po-

Tabela 2. Hierarchia czynników wpływających na potrzeby informacyjne badanych uczniów.

Lp.	Czynniki	Uczniowie — 200					
		LO—100		SzZ—100		Razem—200	
		L = proc.	Miejsce	L = proc.	Miejsce	L	proc.
1	Nauka szkolna uczniów	94	1	89	1	183	91,5
2	Problemy życiowe uczniów	78	3	77	2	155	77,5
3	Zainteresowania osobiste Plany życiowe uczniów	75	4	72	3	147	73,5
4	— przyszłe studia	88	2	49	5	137	68,5
5	— przyszły zawód	70	5	48	6	118	59,0
6	Samokształcenie	43	6	55	4	98	49,0
7	Udział w życiu społecznym	34	7	45	7	79	39,5
8	Inne czynniki	7	8	5	8	12	6,0

LO — licea ogólnokształcące; SzZ — szkoły zawodowe.

Uwaga: Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci wymieniali po kilka czynników.

Rubryka „Miejsce” dotyczy hierarchii czynników wymienianych przez uczniów.

szukują informacji z zakresu biologii 78,9 proc. i chemii 68,4 proc., a dla przykładu — z jęz. polskiego już tylko 47,4 proc., z historii 21,1 proc. Analogicznie badany problem przedstawia się w dwóch pozostałych LO (profil ogólny i matematyczno-fizyczny).

Potrzeby informacyjne maturzystów szkół zawodowych — podobnie jak to miało miejsce w przypadku uczniów LO — dotyczą najczęściej przedmiotów humanistycznych; zostały one wymienione 88 razy (w tym jęz. polski przez 50 uczniów), matematyczno-przyrodnicze 54 razy, a wszystkie przedmioty zawodowe tylko 50 razy.

Badając zależność potrzeb informacyjnych uczniów SzZ od profilu kształcenia szkoły, stwierdzono, że tylko w jednej szkole przedmioty zawodowe w największym stopniu kształtują potrzeby informacyjne uczniów. W trzech pozostałych szkołach były to: w dwóch przypadkach przedmioty humanistyczne, a w jednym — matematyczno-przyrodnicze. Tak więc, w odniesieniu do uczniów SzZ nie stwierdzono wyraźnej zależności potrzeb informacyjnych od profilu kształcenia szkoły.

Naukę szkolną należy uznać za najważniejsze zadanie spełniane przez uczniów w życiu społecznym. Wpływ tego procesu na ich potrzeby informacyjne starano się więc poznać dokładniej. Badani mieli m.in. odpowiedzieć na pytanie: „Czy nauka w szkole inspiruje Ciebie do samodzielnego wyszukiwania informacji? Uzasadnij odpowiedź”.

54 proc. uczniów (LO 53 proc.; SzZ 55 proc.) odpowiedziało na to pytanie twierdząco. Należałoby oczekiwać, że uzasadniając tego rodzaju odpowiedź, respondenci wskażą na pozytywną rolę szkoły w inspirowaniu ich do samodzielnego wyszukiwania informacji. Materiał badawczy okazał się jednak zaskakujący. Część uczniów jako „inspirację” do samodzielnego korzystania z informacji traktuje bowiem błędy dydaktyczne nauczycieli (np. powierzchowne, niedostateczne przedstawienie tematów lekcyjnych przez nauczycieli), niski poziom nauczania, brak podręczników itp. Natomiast inspirująca rola szkoły jest tu stosunkowo niewielka (np. zainteresowanie tematem lub przedmiotem nauczania). Pewien wpływ na samodzielne korzystanie z informacji mają też wymagania w tym zakresie ze strony nauczycieli.

38 proc. badanych (LO 39 proc.; SzZ 37 proc.) udzieliło negatywnej odpowiedzi na powyższe pytanie. W uzasadnieniu tego typu odpowiedzi maturzyści wskazywali na różne uwarunkowania, które w ich odczuciu wpływają hamująco na samodzielne korzystanie z informacji. A oto przykładowe wypowiedzi na ten temat: „Nie szukam informacji w innych źródłach, gdyż nie czuję takiej potrzeby. Aby mieć opinię bardzo dobrego ucznia wystarczy umieć to, co podał nauczyciel” (LO); „Nauczyciele zazwyczaj nakazują wyszukiwania informacji pozapodręcznikowych. To nie zachęca, lecz traktuje się to jako obowiązek” (LO); „Zagadnienia poruszane w szkole są stereotypowe, młodzież potrzebuje innych tematów” (SzZ). 5,5 proc. uczniów odpowiedziało „nie zawsze”, a 2,5 proc. nie udzieliło odpowiedzi. Warto dodać, że znaczna część uczniów nie uzasadniła odpowiedzi do tego pytania.

Z wyżej omówionym problemem koresponduje sprawa oceny aktywności uczniów w zakresie samodzielnego wyszukiwania i wykorzystywania informacji.

Wychodząc z założenia, że nagroda (np. w postaci pozytywnej oceny) ma mobilizujący wpływ na aktywność uczniów, starano się zbadać, czy praca uczniów w omawianym zakresie jest premiowana i doceniana przez nauczycieli. W odpowiedzi na pytanie dotyczące tej kwestii (Czy wiedza pozapodręcznikowa jest w Twojej szkole premiowana, np. poprzez wysokie oceny? Uzasadnij odpowiedź), uczniowie udzielili następujących odpowiedzi: tak 46,5 proc. (LO 52 proc.; SzZ 41 proc.); nie zawsze 17,5 proc. (LO 17 proc.; SzZ 18 proc.); nie 32 proc. (LO 30 proc.; SzZ 34 proc.); nie wiem 3 proc.; brak odpowiedzi 1 proc.

Jak z przedstawionych danych wynika, twierdzącą odpowiedź na to, wydawałoby się retoryczne pytanie, udzieliło jedynie 46,5 proc. badanych maturzystów. W uzasadnieniach uczniowie ci m.in. pisali: „Nauczyciele doceniają osobiste zainteresowania uczniów danym przedmiotem” (LO); „Na pewno budzi to uznanie uczniów i nauczycieli, ale rzadko uczniowie swoją wiedzę w ten sposób pogłębiają” (LO); „W większości wypadków tak, chociaż nauczyciele zbyt często trzymają się tylko tematów programowych, bez uwzględnienia spraw w szerszym ujęciu” (SzZ).

W uzasadnieniach do negatywnych odpowiedzi znalazły się m.in. następujące uwagi: „Nauczyciel wymaga tylko tego, co podał (od linijki do linijki) i nie bierze pod uwagę rozszerzonej wiedzy ucznia” (LO); „Wymagania dotyczą tylko podręcznikowych informacji, nikt się nie interesuje, czy ktoś umie więcej” (LO); „Można czasem uzyskać wyższą ocenę, ale rzadko. Powodem jest może to, że niektórzy nauczyciele zbyt sztywno trzymają się wiadomości z podręcznika” (SzZ).

Potrzeby informacyjne uczniów badano również w aspekcie realizowanych programów nauczania, aby stwierdzić, czy treści programowe zaspokajają potrzeby poznawcze uczniów. Tak — odpowiedziało 11,5 proc. badanych (LO 12 proc.; SzZ 11 proc.); niezupełnie — 55 proc. (LO 55 proc.; SzZ 55 proc.); nie — 31,5 proc. (LO 31 proc.; SzZ 32 proc.); brak odpowiedzi — 2 proc.

Uzasadnienia do odpowiedzi „niezupełnie” i „nie” skategoryzowano następująco:

- program jest przeładowany zbędnymi, mało istotnymi i nieprzydatnymi informacjami,
- nie zawiera (zbyt mało) treści przygotowujących uczniów do życia w społeczeństwie i do życia w ogóle,
- pomija problemy aktualne, szczególnie interesujące i nurtujące młodzież,
- nie umożliwia rozwijania własnych zainteresowań,
- niektóre treści programowe są przestarzałe,
- tendencyjnie przedstawiane są niektóre fakty historyczne, niektóre fakty są pomijane (przypomnijmy, że badania przeprowadzono w 1984 r.),

— zbyt mało praktyki zawodowej (SzZ).

A oto przykłady pełnych wypowiedzi: „Często uczymy się rzeczy niepotrzebnych, a interesujące i nurtujące nas problemy są omijane” (LO); „Uważam, że za dużo uczymy się rzeczy błahych, starych, nie idziemy z postępem” (LO); „Program jest bardzo formalny i niezyciowy. Nie obejmuje problemów życiowych, ludzkich, moralnych, współczesnych, a kładzie nacisk na przekazanie i wyegzekwowanie olbrzymiej wiedzy niepotrzebnej w życiu. Nie uczy myślenia” (LO).

Uczniowie szkół zawodowych zwracali uwagę na oderwanie treści programowych od praktyki, zbyt małą ilość zajęć praktycznych. W wypowiedziach tej grupy uczniów wypłynął również problem przestarzałych treści programowych: „Uczy się nas w przedmiotach zawodowych rzeczy dawno nieaktualnych, wycofanych z produkcji, z którymi w przyszłości się nie spotkamy” (SzZ).

Wiele wypowiedzi z tej kategorii wskazuje jednocześnie na niezaspokajane potrzeby informacyjne uczniów. Dotyczą one głównie zagadnień „czysto życiowych”, które pomogłyby uczniom w wyborze właściwej drogi życiowej, rozwiązywaniu problemów moralnych, osobistych itp.

Generalnie na drugim miejscu w omawianej hierarchii znalazły się potrzeby informacyjne związane z problemami, na które młodzież napotyka w życiu codziennym (por. tab. 2).

Badania wykazały, że 77,5 proc. maturzystów (LO 78 proc.; SzZ 77 proc.) ma co najmniej jeden problem, który przy pomocy odpowiedniej informacji stara się rozwiązać. W tym „konflikty w szkole” były najczęściej wymienianym problemem kształtującym potrzeby informacyjne badanych (46 proc.: LO 42 proc.; SzZ 50 proc.). Określając rodzaj tych konfliktów, uczniowie z reguły twierdzili, że zachodzą one pomiędzy nimi a nauczycielami („nieporozumienia z profesorami”). Część uczniów podkreślała także brak zrozumienia ze strony nauczycieli, brak zaufania, niesprawiedliwe ocenianie uczniów, brak możliwości swobodnego wypowiedziania się itp.

Na drugim miejscu w hierarchii problemów najczęściej nurtujących młodzież znalazły się problemy natury społeczno-politycznej (26,5 proc.: LO 27 proc.; SzZ 26 proc.). Oto przykładowa wypowiedź na ten temat: „Mam takie problemy. Jednakże nie mogę zwrócić się do nauczyciela, gdyż nie odpowie mi na pytanie, nie rozwiąże mojego problemu. Stwierdza często, że to wychodzi poza ramy nauki albo po prostu nie będzie chciał ze mną na te tematy rozmawiać(...)”.

W dalszej kolejności wymieniano:

- konflikty w rodzinie (24,5 proc.: LO 24 proc.; SzZ 25 proc.),
- konflikty w grupie rówieśniczej (22 proc.: LO 19 proc.; SzZ 25 proc.),
- problemy światopoglądowe (14,5 proc.: LO 16 proc.; SzZ 13 proc.),
- problemy związane z wiekiem dojrzewania (14 proc.: LO 15 proc.; SzZ 13 proc.),

— konflikty pokoleniowe (13 proc.: LO 12 proc.; SzZ 14 proc.).

Materiał badawczy ujęty w kategorii „inne problemy” (10 proc.: LO 13 proc.; SzZ 7 proc.) wskazuje m.in. na pesymistyczne podejście młodzieży do życia (np. „Nie widzę dla siebie w naszym kraju żadnych perspektyw życiowych. Gdy ukończę szkołę, nie wiem gdzie będę mieszkać i czy dostanę pracę”) oraz wiele bardzo osobistych problemów.

Zainteresowania uczniów to następny czynnik kształtujący potrzeby informacyjne badanych. Wpływają one na samodzielne korzystanie z informacji 73,5 proc. badanych (LO 75 proc.; SzZ 72 proc.). Zainteresowania badanych dotyczą tu głównie zagadnień związanych ze sportem (27 proc.: LO 25 proc.; SzZ 29 proc.) i młodzieżową muzyką rozrywkową (22 proc.: LO 24 proc.; SzZ 21 proc.). Następnie wymieniano: literaturę piękną 13,5 proc., technikę 11 proc., nauki humanistyczne 8,5 proc., nauki mat.-przyrod. 8 proc., naukę o człowieku 5 proc., inne nauki 5 proc., turystykę 5 proc., fotografię 4,5 proc., języki obce 4,5 proc. Na końcu listy zainteresowań młodzieży znalazły się m.in. tak ważne sfery życia kulturalnego, jak malarstwo, plastyka (2,5 proc.), muzyka poważna (2 proc.) i teatr (1 proc.).

Problem planów życiowych, które mogłyby stać się motywacją do samodzielnego korzystania z informacji ograniczono do spraw związanych ze studiami i pracą zawodową.

Badania wykazały, że 68,5 proc. badanych uczniów samodzielnie poszukuje informacji związanej z planowanymi studiami, natomiast 59 proc. ze względu na przyszły zawód. Globalnie, czynniki te znalazły się więc na 4 i 5 miejscu ogólnej hierarchii (por. tab. 2). Należy jednak wyraźnie podkreślić, że w tym przypadku zarysowała się największa różnica w kolejności potrzeb informacyjnych uczniów LO i SzZ. Dla uczniów LO „przyszłe studia” są drugim z kolei czynnikiem (po „nauce szkolnej”) najczęściej wpływającym na ich potrzeby informacyjne. 88 proc. licealistów poszukuje bowiem różnego rodzaju informacji właśnie z tego powodu. W przypadku uczniów SzZ czynnik ten znalazł się dopiero na piątym miejscu badanych uwarunkowań (49 proc.). Jest to oczywiście logiczne. Absolwenci LO z reguły kontynuują naukę na studiach albo przynajmniej podejmują taką próbę. Natomiast większość uczniów szkół technicznych trafia po ukończeniu szkoły bezpośrednio do wybranego zawodu. Zapotrzebowanie na tego rodzaju informacje jest więc w obu tych grupach zasadniczo odmienne.

Informacje związane z przyszłym zawodem są także znacznie częściej poszukiwane przez uczniów LO (70 proc.) niż przez uczniów SzZ (48 proc.). Wpływ na taki stan rzeczy ma być może fakt, że uczniowie SzZ zdobywają w szkole konkretny zawód i mają mniej rozterek i wątpliwości z tym związanych. W pewnym sensie wybierają go już bowiem jako absolwenci szkół podstawowych, decydując się na określony kierunek kształcenia zawodowego.

Ogólnie, 49 proc. uczniów (LO 43 proc.; SzZ 55 proc.) odczuwa

potrzebę korzystania z informacji w związku z pogłębianiem swojej wiedzy poprzez samokształcenie. Czynniki te znajdują się jednak dopiero na szóstym, a więc przedostatnim miejscu wśród badanych uwarunkowań. Należy jednak stwierdzić, że i w tym przypadku zarysowała się znaczna różnica w hierarchii potrzeb informacyjnych badanych kategorii uczniów. Jeśli chodzi o uczniów SzZ, motyw „samokształcenie” znalazł się bowiem już na czwartym miejscu. Okazało się również, że zakres samokształcenia uczniów LO i SzZ różni się w istotny sposób. Potrzeby informacyjne licealistów dotyczą tu głównie zagadnień humanistycznych (25 proc.) i matematyczno-przyrodniczych (16 proc.), natomiast uczniów SzZ — nauk technicznych oraz przedmiotów zawodowych (19 proc.), a także nauk matematyczno-przyrodniczych (10 proc.). Przypomnijmy, że inaczej wyglądały potrzeby informacyjne uczniów SzZ rozpatrywane na tle nauki szkolnej — dotyczyły one głównie zagadnień humanistycznych. Tu zagadnienia te znalazły się na dalszym miejscu i wymienione były jako przedmiot samokształcenia przez 8 proc. badanych.

Stosunkowo niewielu uczniów (39,5 proc.: LO 34 proc.; SzZ 45 proc.) wyraziło potrzebę korzystania z informacji z uwagi na udział w życiu społecznym.

Zakres potrzeb informacyjnych uczniów szkół średnich, rozpatrywanych na tle uwarunkowań socjologicznych, jest bardzo obszerny i zróżnicowany. Złożony charakter ujawnionych potrzeb wymaga przede wszystkim, aby zaspokajaniem tych potrzeb — obok bibliotekarzy szkolnych i służb informacyjnych — zainteresowani byli wszyscy, którzy uczestniczą lub powinni uczestniczyć w szeroko pojętym systemie edukacyjno-wychowawczym młodzieży. Dotyczy to przede wszystkim potrzeb młodzieży związanych z ich problemami życiowymi. Wymagają one bowiem raczej wymiany informacji (rozmowy, dyskusje, polemiki), a więc interakcji pomiędzy potencjalnie zainteresowanymi stronami (np. uczeń — nauczyciel, psycholog, rodzice itp.), aniżeli jednokierunkowego przekazu informacji, do którego głównie ograniczają się zarówno dokumentalne, bibliograficzne, jak i faktograficzne systemy informacyjne. Należy więc podkreślić, że ujawnione potrzeby informacyjne nie mogą i nie powinny być zaspokajane wyłącznie poprzez formalne systemy informacyjne. Wydaje się bowiem, iż realizacja wielu potrzeb informacyjnych młodzieży pozostaje poza kompetencjami i możliwościami służb informacyjnych.

Charakter ujawnionych potrzeb informacyjnych skłania do stwierdzenia, iż przynajmniej niektóre z nich powinny być korygowane i kształtowane w systemie edukacyjno-wychowawczym. Dotyczy to przede wszystkim potrzeb informacyjnych uczniów SzZ, wynikających z nauki szkolnej. Przypomnijmy, że mają one głównie humanistyczny charakter. Należy dążyć do tego, aby w zawodowym systemie kształcenia zwrócono większą niż dotychczas uwagę na kształtowanie profesjonalnych potrzeb informacyjnych uczniów. Oczywiście nie kwestionuje się potrzeby rozwoju humanistycznego tej grupy młodzieży. Skorygowania wymagają także

potrzeby informacyjne uczniów wynikające z ich zainteresowań pozaszkolnych (dotyczą one przede wszystkim sportu i młodzieżowej muzyki rozrywkowej). Problemem jest takie kształtowanie zainteresowań młodzieży, aby jej aktywność w życiu kulturalnym była znacznie bardziej wszechstronna.

Jakkolwiek nauka szkolna znalazła się na pierwszym miejscu wśród uwarunkowań wpływających na potrzeby informacyjne uczniów, należy zaakcentować, iż proces nauczania wpływa również hamująco na kształtowanie się tych potrzeb. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest niedostateczne stosowanie metod nauczania mających na celu rozwijanie potrzeb poznawczych uczniów. Jest zupełnie zrozumiałe, że tego rodzaju sytuacja ogranicza aktywność uczniów w zakresie samodzielnego wykorzystywania nagromadzonych zasobów wiedzy, a co się z tym wiąże, zmniejsza ich zainteresowanie informacją naukową. Metody nauczania stosowane w systemie szkolnym będą więc w poważnym stopniu decydowały o wykorzystywaniu i efektywności systemów informacyjnych mających na celu zaspokajanie potrzeb informacyjnych uczniów.

Przy opracowywaniu źródeł informacyjnych dla młodzieży należy wziąć pod uwagę różnice w hierarchii potrzeb informacyjnych uczniów LO i SzZ.

Ujawniony szeroki wachlarz potrzeb informacyjnych młodzieży wymaga wyboru priorytetowych potrzeb informacyjnych, możliwych do zaspokojenia w ramach działalności informacyjnej bibliotek szkolnych. To zagadnienie może być skutecznie rozstrzygnięte w praktycznym działaniu. Teraz ograniczymy się do ogólnego stwierdzenia, iż bibliotekarze szkolni powinni przede wszystkim zwrócić uwagę na realizację potrzeb informacyjnych młodzieży wynikających z profilu kształcenia szkoły. W miarę możliwości należy również uwzględnić w działalności informacyjnej bibliotek szkolnych dalsze ujawnione kategorie potrzeb młodzieży.

3. Kształcenie uczniów jako użytkowników informacji

Kształcenie uczniów jako użytkowników informacji, w myśl założeń teoretycznych, metodycznych i organizacyjnych, mieści się w ogólnoszkolnym procesie kształcenia, a więc w planowej, systematycznej i zamierzonej działalności szkoły. Należy przy tym podkreślić, że zajęcia z zakresu przysposobienia informacyjnego powinny mieć charakter interdyscyplinar-ny i przyczynić się do wykształcenia u uczniów podstaw umiejętności wyszukiwania, selekcji, wykorzystywania i twórczego przetwarzania informacji w toku nauki szkolnej, w trakcie dalszego kształcenia i samokształcenia, w przyszłej pracy zawodowej oraz w realizacji indywidualnych potrzeb informacyjnych. W omawianym procesie — obok bibliotekarzy szkolnych — powinni uczestniczyć wszyscy nauczyciele traktując zagadnienia informacji naukowej zgodnie ze specyfiką swojego przedmiotu, wykorzystując umiejętność samodzielnego korzystania z nagromadzonych zasobów wiedzy jako jedną z głównych metod nauczania — uczenia się.

Podstawę realizacji przysposobienia informacyjnego uczniów stanowią:

— Program pracy biblioteki szkolnej, który na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 13 maja 1983 r. obowiązuje biblioteki szkolne od 1 września 1983 r. [42].

Program podkreśla rolę biblioteki szkolnej jako interdyscyplinarnej pracowni szkolnej i ośrodka informacji, określa jej udział we wszystkich funkcjach szkoły: kształcąco-wychowawczej, diagnostyczno-prognostycznej, opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-rekreacyjnej. Zgodnie z *Programem* w zakres pedagogicznej pracy bibliotekarzy szkolnych wchodzi m.in. „przysposobienie czytelnicze i kształcenie uczniów jako użytkowników informacji (zgodnie z *Programem przysposobienia czytelniczego i informacyjnego uczniów w bibliotece szkolnej*) w formie pracy indywidualnej z czytelnikiem, zajęć grupowych — lekcji bibliotecznych i w miarę możliwości — wycieczek do bibliotek pozaszkolnych”. Zakłada się, że przysposobienie informacyjne uczniów będzie realizowane przez bibliotekarza w ścisłej współpracy z całym zespołem pedagogicznym.

— Programy przysposobienia czytelniczego i informacyjnego w bibliotece szkolnej:

Program szkoły podstawowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Warszawa 1990,

Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Warszawa 1985,

Program zasadniczej szkoły zawodowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Warszawa 1985.

Kształcenie uczniów jako użytkowników informacji w bibliotece szkolnej jest realizowane według konkretnych treści nauczania, którymi objęto uczniów szkół podstawowych, średnich ogólnych i zawodowych oraz zasadniczych zawodowych. W realizacji tych treści dopuszcza się możliwość elastycznego traktowania programów nauczania, każdy bibliotekarz szkolny może niektóre tematy poszerzać lub odpowiednio modyfikować. Omawiane treści programowe mają charakter ogólny i podstawowy. Powinny one stanowić punkt wyjścia do rozwijania, w ramach poszczególnych przedmiotów, umiejętności praktycznych, właściwych dla danej dziedziny wiedzy.

— Programy nauczania języka polskiego.

Treści programowe korespondujące z przysposobieniem informacyjnym i czytelniczym uczniów wyodrębniono w programach nauczania języka polskiego w dziale „Podstawy samokształcenia” i objęto nimi uczniów szkół podstawowych, średnich ogólnych i zawodowych oraz zasadniczych zawodowych:

Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV—VIII. Warszawa 1990 (Podstawy samokształcenia: s. 10, 18—19, 27, 44),

Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje). Warszawa 1990 (Podstawy samokształcenia:

wersja I s. 23, 30, 38, 46; wersja II s. 69, 77, 85, 92). „Podstawy samokształcenia” w obu wersjach zawierają te same treści programowe, *Program zasadniczej szkoły zawodowej. Język polski*. Warszawa 1985 (Podstawy samokształcenia: s. 7, 13, 17).

Należy również podkreślić, że w programach nauczania innych przedmiotów zagadnienia informacji naukowej występują sporadycznie, co utrudnia lub wręcz uniemożliwia systematyczne przygotowywanie uczniów do korzystania z informacji pod kątem potrzeb różnych przedmiotów nauczania, co za tym idzie, pod kątem potrzeb różnych dziedzin wiedzy.

Wcześniej przedstawione badania (2. Potrzeby informacyjne uczniów), wykazały, że zakres potrzeb informacyjnych uczniów jest obszerny i przy tym bardzo zróżnicowany. W procesie realizacji potrzeb informacyjnych obejmującym wyszukiwanie, selekcję i wykorzystanie informacji, uczniowie napotykają jednak na poważne trudności. Wskazują na to wszystkie badania prowadzone na temat efektów kształcenia uczniów jako użytkowników informacji [3, 4, 5, 13, 34, 36, 37, 38, 41, 42].

Należy tu jednak wyraźnie podkreślić, że prowadzono je przed wprowadzeniem obligatoryjnych programów przysposobienia czytelniczego i informacyjnego do bibliotek szkolnych, a więc wówczas kiedy te zagadnienia realizowali jedynie „bibliotekarze entuzjaści”.

Stosunkowo krótki okres obowiązywania omawianych programów (od roku 1983/84 w szkołach podstawowych; od roku 1986/87 w szkołach ponadpodstawowych) nie pozwala na obiektywną ocenę zmian, jakie mogły zajść pod wpływem ich wprowadzenia.

Pierwsze wiadomości na ten temat przynoszą badania przeprowadzone w roku szkolnym 1985/86 w szkołach województwa ciechanowskiego [27], problem ten sygnalizuje również J. Szocki [43, s. 134].

Przyjmując za podstawę wymienione badania oraz badania własne (omówione we wstępie), można stwierdzić, że podniesienie efektywności kształcenia uczniów jako użytkowników informacji w szkole będzie wymagało:

— Systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych bibliotekarzy szkolnych; w zatrudnianiu na stanowiska bibliotekarzy szkolnych należy preferować specjalistów z tej dziedziny (zbyt często rezerwuje się te stanowiska dla nauczycieli, np. mających kłopoty ze zdrowiem);

— Podjęcie wszelkich starań w celu przekształcenia tradycyjnej biblioteki szkolnej w ogólnoszkolny ośrodek informacji oraz interdyscyplinarną pracownię szkolną. Wiąże się to z właściwym programowaniem i budowaniem bazy metodyczno-dydaktycznej umożliwiającej kształtowanie umiejętności wykorzystywania informacji pod kątem potrzeb różnych przedmiotów nauczania oraz potrzeb informacyjnych uczniów. Jednocześnie biblioteka szkolna powinna być miejscem kształtowania kultury czytelniczej i zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży;

— Zagwarantowania właściwego miejsca lekcjom bibliotecznym w ogólnoszkolnym rozkładzie zajęć. Dotychczasowa forma organizacji tych lekcji (często odbywają się na lekcjach zastępczych) nie gwarantuje systematyczności, ciągłości i jednolitości kształcenia. Pod wpływem takiej organizacji zajęć bibliotecznymi uczniowie mogą odnosić wrażenie, że tematyka lekcji bibliotecznymi należy do zagadnień drugorzędnych i mniej istotnych w procesie kształcenia;

— Wprowadzenia systemowych rozwiązań na wszystkich szczeblach kształcenia nauczycieli w zakresie merytorycznego i metodycznego przygotowania kadry pedagogicznej do kształcenia uczniów jako użytkowników informacji. Badania wskazują na wciąż niedostateczne przygotowanie nauczycieli do realizacji tych zadań;

— Stosowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym metod nauczania inspirujących uczniów do samodzielnego wykorzystywania nagromadzonych zasobów wiedzy poprzez różne źródła informacji;

— Wprowadzenia do programów wszystkich przedmiotów szkolnych treści nauczania umożliwiających kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajeń w zakresie samodzielnego wyszukiwania, wyboru i wykorzystywania informacji. Może to stanowić podstawę do uwolnienia programów nauczania od zbędnego bagażu erudycyjnego;

— Stosowania w procesie nauczania umiejętności samodzielnego wykorzystywania nagromadzonych zasobów wiedzy jako jednej z głównych metod nauczania — uczenia się;

— Aktywnego udziału nauczycieli wszystkich przedmiotów nauczania w kształceniu uczniów jako użytkowników informacji;

— Ścisłej współpracy nauczycieli i bibliotekarzy szkolnych w tej dziedzinie;

— Wprowadzenia do szkół — w miarę możliwości — zautomatyzowanych środków przetwarzania informacji. Kształcenie użytkowników informacji oparte wyłącznie na tradycyjnych metodach wyszukiwania informacji (np. poprzez katalogi biblioteczne, kartoteki informacyjne, wydawnictwa informacyjne) w niedługim czasie może okazać się konserwatywne.

Zakończenie

Przy tym wszystkim co powiedziano na temat znaczenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w kształtowaniu potrzeb informacyjnych młodzieży oraz kształceniu uczniów jako użytkowników informacji, należy mieć świadomość, że nauczyciel, jak i bibliotekarz szkolny nie jest i nie może być jedynym ekspertem w tej dziedzinie. Jest to sprawa kluczowa dla zrozumienia złożonego problemu kształtowania się potrzeb informacyjnych oraz możliwości ich zaspokajania.

Pozytywną rolę w tej dziedzinie mogą i powinny spełniać także

biblioteki różnego typu, instytucje społeczno-kulturalne, środki masowego przekazu, a także środowisko rodzinne.

Należy również podkreślić, że dynamiczny charakter potrzeb informacyjnych wyklucza możliwość ustalenia stałej hierarchii potrzeb informacyjnych młodzieży. Zmieniać się one bowiem będą pod wpływem wielu uwarunkowań. Problem ten powinien więc być badany wielokrotnie, dotyczy to także efektów kształcenia uczniów jako użytkowników informacji.

W zakończeniu można wyrazić nadzieję, że niniejsze opracowanie dostarcza dalszych argumentów wspierających podjęte zmiany w polskim systemie oświaty i wychowania.

BIBLIOGRAFIA

1. Andrzejewska J.: *Biblioteki szkolne w perspektywie powszechnej szkoły średniej*. „Roczniki Biblioteczne” 1977 R. 21 z. 1/2, s. 391—425
2. Andrzejewska J.: *Koncepcja przysposobienia czytelniczego i informacyjnego uczniów w świetle projektu programu pracy biblioteki szkolnej*. „Polonistyka” 1982 R. 35 nr 5, s. 387—395
3. Bojankiewicz H.: *Przygotowanie uczniów w zakresie informacji*. „Bibliotekarz” 1975 R. 42 nr 5/6, s. 108—112
4. Bujak J., Konopka M., Ciećkiewicz M.: *Przygotowanie bibliograficzne absolwentów szkół średnich*. „Polonistyka” 1984 R. 37 nr 9/10, s. 614—619
5. Bujak J., Konopka M., Ciećkiewicz M.: *Przygotowanie czytelnicze młodzieży w świetle wiadomości uczniów o bibliotece szkolnej*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1979 R. 6 nr 3/4, s. 114—118
6. Cejpek J.: *Społeczny problem informacji a biblioteki*. „Roczniki Biblioteczne” 1974 R. 18 z. 34, s. 841—875
7. Dembowska M.: *System biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1983 R. 28 nr 1, s. 14—18
8. Droog J.: *The education of the information user*. „International Forum on Information and Documentation” 1976 Vol. 1 nr 4, s. 26—32
9. Drzewiecki M.: *Światowy program rozwoju infrastruktury informacyjnej NATIS a biblioteki szkolne*. „Poradnik Bibliotekarza” 1979 R. 31 nr 4, s. 90—91
10. Drzewiecki M.: *Współczesna biblioteka szkolna*. Warszawa 1980
11. Drzewiecki M.: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Systemie Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej SINTO*. Warszawa 1986. SINTO Materiały metodyczne nr 29
12. Drzewiecki M.: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1990. Seria: Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego
13. Goriszowski W.: *Praca z książką w szkole średniej — podstawowy element uczenia się i samokształcenia młodzieży*. „Z Doświadczeń Bibliotek Szkolnych i Pedagogicznych” 1969 R. 8, s. 48—56
14. *Kształcenie dla przyszłości. Polska 2000*. Materiały z konferencji: Kazimierz n. Wisłą, 11—14 października 1971 r. Wrocław 1972
15. Kupisiewicz Cz.: *Kierunki modernizacji kształcenia*. Referat wygłoszony 11 stycznia 1976 r. w Uniwersytecie Warszawskim. Warszawa 1976 (maszyn. powiel.)
16. Kupisiewicz Cz.: *Wizje szkoły przyszłości*. Warszawa 1985
17. Kupisiewicz Cz.: *Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych*.

- Warszawa, Kraków 1988. Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Seria: Raporty tematyczne nr 1
18. Kupisiewicz Cz.: *Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce*. Warszawa, Kraków 1988. Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Seria: Raporty tematyczne nr 6
 19. Lester R.: *Why educate the library user?* „Aslib Proceedings” 1979 Vol. 31, nr 8, s. 366—380
 20. Marszałek L.: *Planowanie infrastruktury narodowych w dziedzinie dokumentacji, bibliotek i archiwów*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1975 R. 20 nr 4, s. 3—8
 21. Merta A.: *Problemy i пути potgotovki potrebitelej naučnoj, techničeskoj i ekonomičeskoj informacii v ČSSR*. „Voprosy Informacii” 1978 nr 37, s. 89—101
 22. Michalska-Pacyniak T.: *Badania nad użytkownikiem informacji naukowej w systemie szkolnym na przykładzie województwa konińskiego*. W: *Informacja naukowa w systemie szkolnym Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Pod red. S. Kubiaka. Materiały z sesji: Poznań, 4—5 czerwca 1976. Poznań 1977, s. 126—138
 23. Niebrzydowski L.: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972
 24. Niemczykowa A.: *Współczesna problematyka bibliotek szkolnych*. „Przegląd Biblioteczny” 1974 R. 42 z. 3, s. 251—264
 25. Niemczykowa A.: *Funkcja biblioteki szkolnej we współczesnej dydaktyce. Wybrane problemy*. „Przegląd Biblioteczny” 1978 R. 46 z. 2, s. 131—137
 26. *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*. Wybór artykułów z kwartalnika „Perspectives” wydawanego przez UNESCO. Pod red. nauk. Cz. Kupisiewicza. Warszawa 1989
 27. Pieńkosz D., Steszenko J.: *Informacja naukowa w programach szkół podstawowych, zawodowych i licealnych. Uczeń użytkownikiem informacji*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1988 R. 33 nr 4, s. 17—23
 28. *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski* (dwie wersje). Warszawa 1990
 29. *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Przystosowanie czytelnicze i informacyjne*. Warszawa 1985
 30. *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV—VIII*. Warszawa 1990
 31. *Program szkoły podstawowej. Przystosowanie czytelnicze i informacyjne*. Warszawa 1990
 32. *Program zasadniczej szkoły zawodowej. Język polski*. Warszawa 1985
 33. *Program zasadniczej szkoły zawodowej. Przystosowanie czytelnicze i informacyjne*. Warszawa 1985
 34. Puślecki W.: *Badania nad wdrażaniem uczniów szkół ogólnokształcących do samodzielnego uczenia się*. Opole 1977. Seria B — Studia i Monografie nr 61 Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu
 35. Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1970
 36. Steszenko J.: *Elementy informacji naukowej w szkole średniej i podstawowej*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1981 R. 26 nr 3, s. 18—23
 37. Szczechura K.: *Kształcenie uczniów jako użytkowników informacji naukowej. Wyniki badań*. „Zeszyt Pedagogiczny. Z Badań Oświatowych na Warmii i Mazurach” 1982 T. 5, s. 131—145
 38. Szczechura K.: *Uczniowie jako potencjalni użytkownicy informacji naukowej*. Praca doktorska pod kier. prof. dr hab. M. Dembowskiej. Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny 1988. Maszyn. 302 s.
 39. Szczechura K.: *Potrzeby informacyjne uczniów szkół średnich. Wyniki badań*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1989 R. 34 nr 1/2, s. 17—21
 40. *Szkoła i edukacja permanentna*. Pod red. M. Maciaszka, J. Wołczyka, R. Wroczyńskiego. Materiały z sympozjum: Warszawa, czerwiec 1974 r. Warszawa 1975
 41. Szkutnik Z.: *Kształcenie użytkowników informacji naukowej w szkole średniej*. W: *Informacja naukowa w systemie szkolnym Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Pod red. S. Kubiaka, Materiały z sesji: Poznań, 4—5 czerwca 1976. Poznań 1977, s. 239—267
 42. Szocki J.: *Użytkownicy informacji bibliotek szkolnych i analiza ich potrzeb. W świetle badań*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1986 R. 31 nr 2, s. 16—20

43. Szocki J.: *Biblioteki szkolne Polski na tle przeobrażeń oświatowych w l. 1918—1985*. Wrocław 1987
44. Szocki J.: *O system informacyjno-biblioteczny w dziedzinie oświaty*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1988 R. 33 nr 5, s. 24—27
45. Tveteras H. L.: *L’information, force vive au service de l’éducation*. „Bulletin de l’UNESCO à l’intention des bibliothèques” 1970 Vol. 24 nr 4, s. 196—201
46. Wilson T. D.: *On user studies and information needs*. „Journal of Documentation” 1981 Vol. 37 nr 1, s. 3—15
47. Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 13 maja 1983 r. w sprawie programu pracy bibliotek szkolnych w resorcie oświaty i wychowania oraz załącznik: Program pracy biblioteki szkolnej. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania 1983 Nr 5, poz. 31

dr Tomasz Kędziora

INFORMACJA PEDAGOGICZNA. STAN BADAŃ NAUKOWYCH PROWADZONYCH W POLSCE W LATACH 1945—1990

1. Zagadnienia ogólne

Rozwój wiedzy w drugiej połowie naszego stulecia przybrał niezwykle dynamiczny charakter uwarunkowany jednak bezpośrednim dostępem do literatury naukowej. Proces tworzenia konkretnych programów badawczych, w poszczególnych dyscyplinach naukowych, powinien uwzględnić wiedzę o dotychczasowym stanie literatury przedmiotu. Skuteczność oddziaływań pedagogicznych nie może być wyłącznie efektem doświadczeń prowadzonych bez wnikliwej i rzeczowej analizy teoretycznej materiałów naukowych. Znaczenie źródeł informacyjnych o zbiorach dokumentów nabiera we współczesnej pedagogice wartości szczególnych nie tylko dla rozwoju samej teorii, ale również w celu nadania procesowi kształcenia logicznych podstaw funkcjonalnych, programowych i efektywności. Tendencje do wprowadzania form zindywidualizowanych w kształceniu szkolnym i uniwersyteckim świadczą o wzrastającym zapotrzebowaniu na usługi informacyjne. Wzrost zainteresowań zagadnieniami informacyjnymi dla celów edukacyjnych nastąpił zasadniczo po 1980 r., kiedy to pojawiły się programy nauczania przysposobienia informacyjnego oraz informacji naukowej z elementami naukoznawstwa. Realizacja programów miała miejsce po opublikowaniu ich w latach 1983—84¹. Wdrożenie programów nie

¹ Program przysposobienia czytelniczego i informacyjnego w ośmioklasowej szkole podstawowej został zatwierdzony decyzją ministra oświaty i wychowania dnia 16 maja 1983 r. (Nr SN 40-51/83) do realizacji od roku 1983/84, obejmując trzy części z uwzględnieniem kategorii wiekowych. Kontynuację przysposobienia czytelniczego i informacyjnego w szkole podstawowej stanowi program zasadniczej szkoły zawodowej zatwierdzony przez ministra oświaty w dniu 16 kwietnia 1984 r. (Nr OP 23-4133-6/84) do realizacji od roku szkolnego 1987/88 w kl. II i 1988/89 w kl. III. Program dla liceum ogólnokształcącego (Nr OP-23-4120-16/84) został przez ministra oświaty zatwierdzony 17 kwietnia 1984 r. z wprowadzeniem od roku szkolnego 1986/87 również jako przysposobienie czytelnicze i informacyjne dla klas I-IV LO.

nastąpiło jednak automatycznie ze względu na brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli szczególnie w środowisku wiejskim, a także niedostatki w zakresie przedmiotowych materiałów metodycznych. Niewątpliwie zagadnienia informacji pedagogicznej zaistniały realnie wśród innych przedmiotów nauczania, stając się interdyscyplinarną dziedziną wiedzy.

Użytkownicy informacji pedagogicznej reprezentują szczególnie środowisko szkolno-wychowawcze wraz z placówkami opiekuńczymi, resocjalizacyjnymi oraz kulturalno-oświatowymi. Należy podkreślić, że oprócz instytucji i osób ściśle związanych z oświatą, użytkownikami są również reprezentanci pokrewnych dyscyplin wspomagających działalność pedagogiczną. Specyficzna dla pedagogiki symbioza z psychologią i socjologią jest dostrzegalna w badaniach prowadzonych nad informacją naukową, gdzie pojawia się wieloaspektowy horyzont tematów ważnych dla kształcenia i wychowania.

Terminologia z jaką spotykamy się w materiałach badawczych budzi wiele kontrowersji, zastanawia swą niejednorodnością a nawet wieloznacznością pojęć. Wielokrotnie pojawiają się terminy stosowane wymiennie, których zakres znaczeniowy nie jest identyczny. Dotyczy to w głównej mierze takich pojęć, jak: oświata, pedagogika, edukacja, kształcenie, nauczanie i odpowiednio: informacja oświatowa, informacja edukacyjna, edukacja informacyjna, kształcenie informacyjne. Wprowadzenie do literatury badawczej określeń „informacja pedagogiczna”, „informacja oświatowa” nie zawsze może być utożsamiane z terminem „pedagogiczna informacja naukowa”². Analogiczna niejasność łączy się z określeniem „przepływ informacji”. Jeżeli przyjmuje się, że termin „informacja pedagogiczna” oznacza konkretnie informację naukową a nie faktograficzną, to badania dotyczące obiegu informacyjnego w szkole nie powinny być utożsamiane z atrybutem znaczeniowym „naukowa” mimo iż są informacją pedagogiczną. Informację faktograficzną powinno się traktować w sytuacji dyscyplin pedagogicznych na zasadzie uzupełnienia, ponieważ może ona przekazać pewne dane o charakterze statystycznym, socjologicznym lub porównawczym. Krystyna Tittenbrun stwierdziła, że interdyscyplinarność informacji naukowej powoduje poważne komplikacje terminologiczne. Termin ten jest wykorzystywany w wielu nazwach określających rodzaje, formy, postacie i wyniki działalności informacyjnej³. Klasycznym przykładem szkodliwej wieloznaczności jest sam termin „informacja” występujący w kilku znaczeniach jako treść komunikatu, powiadomienie, system, proces, działalność.

Nieco podobny problem dotyczy terminu „edukacja”, którego wieloznaczność wynika z jego zastosowania. Edukację można rozumieć jako

² Elżbieta Mirska: *Wprowadzenie do badań nad potrzebami pracowników naukowych w zakresie naukowej informacji pedagogicznej*. „Przegląd Pedagogiczny” 1974 nr 2, s. 55—63.

³ Krystyna Tittenbrun: *Podstawowe źródła leksykograficzne z zakresu informacji naukowej* (Monografia. Warszawa: IINTE 1979, s. 11).

proces kształcenia, zespół oddziaływań wychowawczych, ogół procesów dydaktyczno-wychowawczych tworzących stałe wartości⁴. Jeżeli w następnej kolejności rozważymy znaczenie terminu „oświata” dostrzec można pewne analogie w nawiązaniu do pojęcia „edukacja”, jednakże zbliżenie obu definicji jest pozorne.

Terminologia, z jaką spotykamy się w materiałach badawczych, odnoszących się do informacji pedagogicznej, nie jest bynajmniej jednorodna. Zakres chronologiczny (1945—90) wyznacza długi okres przemian zachodzących w polskiej oświacie i tym samym sugeruje wyodrębnienie kilku mniejszych podokresów. Procesy rozwoju oświaty w okresie powojennym nie były zjawiskami niezależnymi od polityki, stąd pewne programy badawcze konstruowano pod wpływem wymagań ideologicznych, odsuwając na dalszy plan znaczenie naukowe.

Problemy terminologiczne, z jakimi można spotkać się przy okazji gromadzenia literatury na temat badań nad informacją pedagogiczną są o tyle istotne, że nie zawsze hasłem nadrzędnym był odpowiedni termin, gdy tymczasem, rodzaj działalności, opisywanej w publikacjach, wskazywał na istotny związek z tematem. Jak w wielu dyscyplinach wiedzy, tak w pedagogice procesy przemian terminologicznych nie są równoległe z rozwojem praktyki stosującej nie zawsze jednolite kryteria językowe i definicyjne.

Gromadzenie materiałów związanych z badaniami w zakresie informacji pedagogicznej, należało poprzedzić ustaleniem klasyfikacji zagadnień informacyjnych.

Tworząc podstawową klasyfikację zagadnień w zakresie informacji pedagogicznej, należy mieć na uwadze podziały charakterystyczne dla informacji i teorii pedagogiki. W zakresie pedagogiki na uwagę zasługują koncepcje klasyfikacji zagadnień pedagogicznych Feliksa Korniszewskiego, uwidocznione w pierwszej powojennej bibliografii pedagogicznej za lata 1944—1951, składającej się z trzech części⁵, obejmujących literaturę z teorii nauczania, teorii wychowania, pedagogiki opiekuńczej i specjalnej a także oświaty pozaszkolnej. Późniejsze klasyfikacje z tego zakresu, które można określić jako pełne i reprezentatywne dla dyscypliny, prezentują bibliografie pedagogiczne o charakterze ogólnym a będące kontynuacją opracowania F. Korniszewskiego⁶. Cennymi źródłami do tworzenia klasyfikacji pedagogicznej są również bibliografie określonych dyscyplin, które obejmują: dzieje oświaty, organizację oświaty, teorię wychowania, dydaktykę, pedagogikę specjalną, andragogikę, pedeutologię, oświatę pozaszkolną.

⁴ Definiowanie terminu „edukacja” wygląda odmiennie u takich autorów, jak: Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Bogdan Suchodolski, Romana Miller, Michał Godlewski.

⁵ *Polska bibliografia pedagogiczna*. Red. Feliks Korniszewski przy współpracy Marii Jakielowej i Danieli Wasiłowskiej. Wrocław: Zakł. Nar. im. Ossol. 1957.

⁶ Wiktor Czerniewski: *Polska bibliografia pedagogiczna za lata 1952—1964*. Warszawa: IBP (rękopis — 6 tek).

Patrząc na klasyfikację od strony informacji naukowej, niewątpliwie wyłonią się takie kategorie, jak: nadawcy informacji, odbiorcy czyli użytkownicy, placówki udzielające informacji i ich zbiory, procesy informacyjne, metody i formy oraz źródła informacji naukowej.

Informacja pedagogiczna, gwarantując większy dostęp do literaty przedmiotu, okazała się dyscypliną niebywale przydatną dla resortu edukacji. F. Korniszewski, wskazując na znaczenie praktyczne, przedstawił pojęcie „informacja pedagogiczna” w artykule na temat organizacji informacji naukowej dla potrzeb nauczycieli⁷. Swoją teorię informacji połączył z zagadnieniami pedagogicznymi. Dokumentację pedagogiczną uznawał jako istotny składnik informacji o piśmiennictwie oświatowym. W celu przygotowania właściwej podstawy rozwoju dokumentacji, opracował system klasyfikacyjny problematyki pedagogicznej i pokrewnej, który jak sam stwierdził „jest ulepszoną przeze mnie wersją tego systemu, jaki opracowałem w Instytucie Pedagogiki, organizując w nim Zakład Dokumentacji Pedagogicznej oraz kierując jego działalnością przez wiele lat (do 1969 r.)⁸. System powstał jako wynik logicznej i metodologicznej analizy pedagogiki jako nauki, jej przedmiotu, zadań, stanu aktualnego i stosowanych w niej metod badawczych. F. Korniszewski uważał, że pedagogika ma charakter prakseologiczny ponieważ jej przedmiotem nie jest opisywana i poznawana rzeczywistość, lecz działanie praktyczne w postaci organizowania procesów wychowania i nauczania, i kształcenia. Naturalną konsekwencją prakseologicznego charakteru nauk pedagogicznych — pisze dalej autor — są określone prawidłowości dotyczące metod uprawiania tych dyscyplin i warunków ich naukowości.

W tej sytuacji pojawiła się konieczność wykorzystywania wiedzy dostarczanej przez inne dyscypliny pozapedagogiczne, mające związek z pedagogiką przez przedmiot jakim się zajmują. F. Korniszewski myślał o pewnego typu interakcji nawiązującej się pomiędzy dyscyplinami. Treści tworzone przez inne nauki przenikają do dyscyplin pedagogicznych i pokrewnych jako treści przedmiotowe. Warsztat metodyczny ułatwia percepcję określonych wiadomości, które są selektywnie przyjmowane przez pedagogikę. System klasyfikacyjny został opracowany z myślą o jego wykorzystaniu przy tworzeniu centralnej dokumentacji pedagogicznej oraz tak skonstruowany, aby możliwe było klasyfikowanie nie tylko zagadnień pedagogicznych, lecz również wiedzy użytecznej dla procesu dydaktyczno-wychowawczego, czerpanej z innych nauk. Literatura przedmiotu może być szeregowana zgodnie z przyjętymi przez autora zasadami niezależnymi od UKD.

Klasyfikacja znalazła zastosowanie w tworzonej w latach 1973—76

⁷ Feliks Korniszewski: *Organizacja informacji naukowej dla potrzeb nauczycieli i kadr kierowniczych w oświacie*. „Nowa Szkoła” 1974 nr 2, s. 9—12.

⁸ F. Korniszewski: *System klasyfikacji problematyki oświatowo-pedagogicznej i ich teoretycznych podstaw* (skrót). Warszawa: IKN 1975, s. 35.

koncepcji bibliografii analitycznej polskiego piśmiennictwa pedagogicznego, obejmującego pięć serii roczników, reprezentujących najważniejsze działy pedagogiki.

Bibliografie opracowywane w Zakładzie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Instytutu Kształcenia Nauczycieli wydawano w latach 1976—89.

W badaniach dotyczących informacji pedagogicznej, sprawy dokumentacji naukowej są często komentowane. Już w końcu ubiegłego stulecia zostały sprecyzowane dwa główne — aktualne obecnie — znaczenia słowa „dokumentacja”: czynność operowania dokumentami oraz przedmiot lub wynik tej czynności — zbiór dokumentów⁹. Działalność pedagogiczna nie może pomyślnie rozwijać się bez odpowiednio funkcjonującej dokumentacji.

Ustalając grupę zagadnień, które wchodzą w zakres informacji pedagogicznej, warto podkreślić znaczenie projektu systemu biblioteczno-informacyjnego dla resortu oświaty i wychowania, przedstawionego przez Marię Dembowską¹⁰. Według autorki „zakres tematyczny proponowanego systemu wynika z zadań realizowanych przez resort oświaty i wychowania i obejmuje: pedagogikę rozumianą jako wiedzę naukową i praktyczną o nauczaniu i wychowaniu, o celach, treściach, metodach i formach organizacyjnych procesu dydaktyczno-wychowawczego; nauki współdziałające z pedagogiką; wiedzę merytoryczną z poszczególnych przedmiotów nauczania”¹¹. Ponadto pogląd na zakres tematyczny dają stwierdzenia zawarte w treści projektu M. Dembowskiej odnoszące się do użytkowników, do których należą wszyscy zainteresowani sprawami nauczania i wychowania człowieka: nauczyciele, uczniowie, pracownicy naukowcy, kadra kierownicza oświaty, pracownicy nadzoru pedagogicznego, ustawodawcy, działacze polityczni i społeczni, rodzice. System nastawiony jest na świadczenie usług wszystkim grupom użytkowników w zakresie gromadzenia i opracowania dokumentów oraz dostarczania informacji bibliotecznej, bibliograficznej, analityczno-syntetycznej i faktograficznej. Ogniwami systemu mają być: Centralna Biblioteka Pedagogiczna, biblioteki i zakłady informacji naukowej instytutów resortowych, pedagogiczne biblioteki wojewódzkie i ich filie oraz biblioteki szkolne.

Sumując rozważania nad zakresem tematycznym informacji pedagogicznej, można wyłonić następujące grupy zagadnień ujętych w następującym porządku:

- I. Procesy informacyjne.
- II. Organizacja informacji pedagogicznej.
 1. System.
 2. Instytucje.

⁹ Maria Dembowska: *Dokumentacja i informacja naukowa. Zarys problematyki i kierunki rozwoju*. Warszawa: Biblioteka Narodowa 1965, s. 22, 25, 26, 54, 55.

¹⁰ M. Dembowska: *System biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1983 nr 1, s. 14—17. Por. S.

¹¹ *Ibidem*, s. 16.

III. Użytkownicy informacji naukowej (zbiorowi, indywidualni).

1. Nauczyciele.
2. Uczniowie i studenci.
3. Pracownicy naukowci.
4. Pracownicy nadzoru pedagogicznego.
5. Pracownicy administracji oświatowej.
6. Rodzice.
7. Duchowni.
8. Wojskowi.
9. Obcokrajowcy.
10. Członkowie stowarzyszeń, klubów, zespołów oświatowych i artystycznych.

IV. Wydawnictwa informacyjne o profilu oświatowym.

V. Programy kształcenia i doskonalenia uczniów i nauczycieli w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowej.

Analizując poszczególne przedziały ustalonej wyżej klasyfikacji, warto dodać, że bardzo istotnym zjawiskiem w rozwoju informacji pedagogicznej jest czytelnictwo nauczycieli i uczniów będące wynikiem pewnych działań instytucjonalnych, ukierunkowanych na współpracę z czytelnikiem i użytkownikiem informacji. Badania naukowe potwierdzają współzależność czytelnictwa i działalności informacyjnej. (Zagadnienia czytelnictwa wiążą się z użytkownikami informacji naukowej — dział III.) Działalność informacyjna bibliotek, co również bardzo wyraźnie widać w materiałach badawczych różnych okresów, może być łączona w powyższej klasyfikacji z organizacją informacji instytucjonalnej. Potrzeby informacyjne użytkowników można łączyć z trzecim działem zaproponowanej klasyfikacji.

Badania naukowe prowadzone w latach 1945—90 nie są w perspektywie czasowej rozłożone równomiernie. Obraz chronologiczny tego długiego okresu sugeruje zastosowanie pewnych podziałów według kryteriów historycznych, kulturowych, politycznych lub ekonomicznych. Na rozwój poszczególnych wątków tematycznych w badaniach informacyjnych wpływała nie tylko polityka oświatowa ale także „wytyczne” o charakterze ideologicznym. Ewolucja metod i narzędzi informacyjnych, postęp techniczny zmieniający formę udostępniania informacji także wpłynęły na popularność niektórych tematów badawczych, podejmowanych w tym przedziale czasowym.

Ogólnym celem prowadzenia badań naukowych są innowacje. W naukach humanistycznych nie zawsze istnieje konieczność prowadzenia prac badawczych tylko i wyłącznie w celu przekształcania. Prowadzi się szereg różnych badań o charakterze czysto historycznym, poznawczym, zmierzającym do rekonstrukcji nie istniejącej już rzeczywistości. Badania prezentujące stan aktualny zjawiska prowadzone są najczęściej przez pedagogów, socjologów i psychologów a także przez bibliotekoznawców zainteresowanych stanem czytelnictwa.

Znane są w zasadzie trzy podstawowe kategorie badań naukowych:

badania podstawowe, badania stosowane i prace rozwojowe. W badaniach podstawowych zmierza się do uzyskania nowych wiadomości lecz nie jest konieczne wdrożenie ich w życie. Zależnie od tego czy będą to badania wolne czy skierowane, cel ich prowadzenia jest sprecyzowany w sposób bardziej lub mniej szczegółowy. W przypadku badań związanych z informacją w grupie nauk pedagogicznych, najczęściej spotyka się przedsięwzięcia o konkretnie ustalonych celach i sprecyzowanych programach.

Badania stosowane prowadzone są najczęściej przez instytuty resortowe, ośrodki badawczo-rozwojowe lub zespoły pracowników z różnych instytucji prowadzących określony temat. Dominującym rodzajem badań stosowanych, w zakresie omawianej grupy tematów, będą badania empiryczne, w mniejszym stopniu monografie. Jeżeli badania empiryczne kierują się głównie w stronę czytelnictwa i przebiegu procesów informacyjnych, korzystania z bibliotek, wypożyczeń, to monografie łączą się z dziejami instytucji informacyjnych, szkół i bibliotek. Badania empiryczne związane z czytelnictwem eksponują w wielu materiałach elementy informacyjne, stąd obecność takich relacji w niniejszym opracowaniu. Po zapoznaniu się z większością badań czytelniczych w środowisku pedagogicznym, można wyraźnie zauważyć obecność elementów informacyjnych. Pominięcie tego rodzaju badań, w zestawieniu sumarycznym prac naukowych z zakresu informacji pedagogicznej, byłoby widoczną stratą.

Prace rozwojowe prowadzone są najczęściej przez instytuty, laboratoria i pracownie. W naszej dyscyplinie prace te koncentrują się na badaniu zasobów źródeł informacyjnych, analizach materiałów metodycznych do nauczania przedmiotów z grupy bibliotekarstwa, bibliotekoznawstwa, księgoznawstwa oraz informacji naukowej. Cechą zasadniczą prac rozwojowych — w stosunku do badań podstawowych — jest większa integracja z działaniem, możliwość precyzyjnego ustalenia zadań i większa szansa uzyskania konkretnych danych o zależnościach i strukturze zjawisk. W badaniach podstawowych nie ma bezpośredniego powiązania z potrzebami praktyki, co implikuje swobodne określanie przedmiotu badań.

Przystępując do prezentacji konkretnych badań z zakresu informacji pedagogicznej w Polsce (lata 1945—90), w ramach chronologicznego ujęcia materiału, dokonamy przeglądu tematów występujących w poszczególnych okresach.

2. Przegląd badań prowadzonych w Polsce w latach 1945—1956

W okresie powojennym trudno mówić o istnieniu sieci informacyjnej a szczególnie systemu, który realnie funkcjonował. Jedyne możliwości zorganizowania pomocy dla czytelników poszukujących literatury pedagogicznej łączyła się z pedagogicznymi bibliotekami wojewódzkimi oraz szkolnymi.

Programy nauczania szkół podstawowych zawierały już treści informacyjne, których wówczas jeszcze tak nie nazywano. Od roku 1945 w ramach języka polskiego wprowadzono program przysposobienia czytelniczo-bibliotecznego. Włodzimierz Goriszowski określił ten program jako „względnie trudny”¹² ze względu na występujące w nim elementy wiedzy o źródłach i katalogach. Władze oświatowe dostrzegły konieczność zorganizowania biblioteki w szkole jako wielofunkcyjnej pracowni, której zadaniem była praca pedagogiczna w kierunku rozwijania czytelnictwa, pracy z książką, organizowania spotkań autorskich oraz imprez czytelniczych¹³.

Rok 1947 przyniósł korzystną decyzję o utworzeniu wzorcowych bibliotek szkolnych zwanych również „przykładowymi” w liczbie od 1 do 4 w miastach powiatowych. Osoby pracujące w bibliotekach zgodnie z zarządzeniem ministra oświaty wykonywały zadania instruktażowe¹⁴. Dla tego okresu nie bez znaczenia były badania nad czytelnictwem młodzieży szkół średnich ogólnokształcących, przeprowadzone przez Biuro Badań Czytelnictwa „Czytelnika” jesienią 1945 roku. Ograniczono je do terenów wielkomiejskich Warszawy, Łodzi, Krakowa i Katowic. Badaniami zostało objętych 17 gimnazjów i 17 liceów ogólnokształcących. Zgromadzono 5648 odpowiedzi. Zastosowano kwestionariusz ankiety oraz wywiady obejmujące niewielką grupę respondentów (64)¹⁵.

Tadeusz Parnowski, koncentrując się na badaniach czytelniczych, wybrał problemy dotyczące młodzieży z kontekstu analiz prowadzonych w tym czasie badań, w różnych środowiskach. Badania te nie były poświęcone wyraźnie zagadnieniom bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, dotyczyły jednak zainteresowań oraz świadomego doboru określonej literatury i niewątpliwie, uwzględniały aspekt korzystania ze zbiorów biblioteki szkolnej. Ognisko Kulturowe „Czytelnika” istniało w latach 1945—48, w którym prowadzono badania nad czytelnictwem pod kierunkiem A. Mikulickiej. Franciszek Bielak anonsował sprawę lektur szkolnych, przeprowadzając liczne sondáže w bibliotekach szkolnych.

Badania empiryczne na szerszą skalę przeprowadzono wśród młodzieży szkolnej na początku 1945 roku a wyniki ankiety opracowano w 1947 roku¹⁶.

¹² Włodzimierz Goriszowski: *Biblioteka szkolna jako instytucja oświaty i wychowania*. Warszawa: IKN 1987, s. 49.

¹³ Ibidem, s. 49.

¹⁴ Zarządzenie ministra oświaty z dnia 26 stycznia 1948 r. Nr NDB/P-4457/48 oraz z dnia 28 lutego 1949 r. Nr NBP/P-122/49.

¹⁵ Tadeusz Parnowski: *Czytelnictwo w procesie demokratyzacji kultury*. Problematyka czytelnictwa w Polsce Ludowej w latach 1946—1950 na tle kształtowania się procesów społecznych i kulturalnych. Warszawa: PZWS 1964, s. 36.

¹⁶ Ibidem, s. 35. Autor nie określił populacji objętej tymi badaniami, natomiast wspomniał, że ich celem była ogólna orientacja na temat księgozbiorów domowych i zainteresowań czytelniczych. Parnowski mówi również o przeprowadzonej w 1948 roku powszechnej ankiecie czytelniczej, która była prowadzona od stycznia do października. Jej bilans zamykał się cyfrą 700.000 wysłanych kwestionariuszy. Ankiety zawierały pytania dotyczące źródeł wiedzy o książce.

Kompletowanie zbiorów bibliotecznych przebiegało etapami. W przypadku tworzenia księgozbiorów szkolnych, etap pierwszy trwał od 1945 do 1947 roku. Charakteryzował się gromadzeniem i upowszechnianiem lektur i literatury beletrystycznej. Funkcje informacyjne ograniczały się jedynie do udostępniania katalogów (często prowizorycznych jeszcze).

Etap drugi obejmował lata 1948—56 i związany był z uzupełnianiem księgozbiorów szkolnych literaturą popularnonaukową. Resort oświaty i wychowania przeznaczył znaczne kwoty na zakup książek dla bibliotek szkolnych.

Oprócz badań prowadzonych przez T. Parnowskiego w zakresie czytelnictwa dzieci i młodzieży, powstały opracowania, których podstawą były próby badawcze prowadzone na małych populacjach. Romana Miller jeszcze przed rokiem 1956 podjęła badania nad recepcją książki w środowisku nauczycieli szkół podstawowych dużych miast. Gromadziła już wówczas materiały na temat obiegu informacji w szkole, w ramach tematu dotyczącego doskonalenia pracy szkoły.

Interesujący materiał badawczy uzyskał Stanisław Nowaczyk, który zebrał w latach 1946—56 ankiety, protokoły, wypowiedzi konkursowe i sprawozdania z przeczytanych książek ogólnopedagogicznych i metodycznych, wykorzystywanych przez nauczycieli w pracy zawodowej. S. Nowaczyk zwrócił uwagę na wartości informacyjne literatury metodycznej (szczególnie encyklopedii i słowników), i konieczność prowadzenia w bibliotece szkolnej działu literatury pedagogicznej¹⁷.

Wymieniając nazwiska badaczy, należy wspomnieć o pracach Marii Walentynowicz prowadzącej liczne badania i rozmowy z uczniami szkół podstawowych i średnich na temat przygotowania czytelniczego. M. Walentynowicz prowadziła badania empiryczne wśród absolwentów szkół technicznych w latach 1952—54, którzy ukończyli szkoły zawodowe o profilu budowlanym, elektrycznym i mechanicznym w Warszawie. Wnioski z jej badań wskazywały na stosunkowo niski stopień zainteresowania literaturą piękną¹⁸. M. Walentynowicz zwróciła również uwagę na brak wiedzy absolwentów na temat źródeł bibliograficznych mimo, że program przysposobienia czytelniczego został już w 1945 roku wprowadzony do programu języka ojczystego szkoły podstawowej. Wnioski

¹⁷ Stanisław Nowaczyk: *Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*. Warszawa: PZWS 1968. Autor zebrał materiały podczas pracy w bibliotekach szkolnych, prowadził kwerendę wśród nauczycieli wielu szkół podstawowych i średnich. Przeprowadzał liczne wywiady i prywatne dyskusje.

¹⁸ Maria Walentynowicz: *Czytelnictwo młodzieży licealnej*. W: *Materiały z badań czytelnicznych*. Pr. pod red. Anny Przeclawskiej. Warszawa: 1963, s. 13—86.

z badań realizowanych w latach pięćdziesiątych zostały zawarte w pracy zbiorowej pod redakcją Anny Przeclawskiej¹⁹.

W materiałach badawczych, ilustrujących stan czytelnictwa młodzieży licealnej, dostrzec można wyższy stopień znajomości warsztatu informacyjnego biblioteki i źródeł bibliograficznych, w porównaniu do absolwentów szkół zawodowych.

Bardzo ważne znaczenie dla problematyki informacyjnej w oświacie mają biblioteki nauczycielskie określane po 1945 r. mianem bibliotek pedagogicznych. Rozwijająca się w latach 1945—50 sieć bibliotek pedagogicznych składała się z bibliotek wojewódzkich oraz działów nauczycielskich bibliotek szkolnych, które nie były jednak organizacyjnie przypisane bibliotekom pedagogicznym. Korzystnym elementem formowania się struktury sieciowej bibliotek pedagogicznych było stworzenie ok. 1945 r. bibliotek powiatowych przy inspektoratach szkolnych. W ten sposób ukształtowała się jakby trójstopniowa struktura gwarantująca już możliwość przepływu informacji.

Ważne wydarzenia w zakresie organizacji bibliotek łączą się z 1946 rokiem, gdy na podstawie statutu organizacyjnego Zarządu Centralnego Ministerstwa Oświaty powołano dnia 12 marca Naczelną Dyрекcję Bibliotek (NDB)²⁰. W tym samym roku NDB opracowała *Projekt okręgowej biblioteki pedagogicznej*, który stał się przedmiotem burzliwej dyskusji podczas obrad krajowej konferencji kierowników referatów bibliotek kuratorów szkolnych w dniu 21 listopada 1946 r. w Warszawie²¹.

Po konferencji przystąpiono do zorganizowania bibliotek pedagogicznych w miastach wojewódzkich dotychczas pozbawionych tego typu placówek. Powstały one w Gdańsku, Olsztynie, Szczecinie, Katowicach i Wrocławiu. Oficjalnie funkcjonowały pod nazwą Centralne Biblioteki Pedagogiczne (CBP). W 1948 było ich 14 a w 1950 r. powołano trzy kolejne w Koszalinie, Opolu i Zielonej Górze, w związku z utworzeniem województw i ośrodków administracji wojewódzkiej w tych miastach. Biblioteki pedagogiczne w miastach wojewódzkich (CBW), przyjęły nazwę: pedagogiczne biblioteki wojewódzkie (PBW), po wejściu w życie statutu PBW w dniu 21 maja 1951 r.

Proces rozwoju funkcji informacyjnych tych bibliotek, zależał od stopniowo kształtujących się potrzeb środowiska korzystającego z dorobku naukowego nauk pedagogicznych i pokrewnych. Kształtowanie się tej

¹⁹ W wielu opracowaniach badawczych M. Walentynowicz dominuje metoda ankiety. Porównawczo należy potraktować dwa opracowania: M. Walentynowicz: *Czytelnictwo absolwentów szkół technicznych*. Warszawa: Bibl. Nar. 1956 (zob. również poz. 18) oraz *Wychowanie użytkowników informacji w systemie edukacji permanentnej*. W: *Szkoła i edukacja permanentna*. Warszawa: PWN 1975, s. 374—375.

²⁰ Zofia Dąbrowska: *Działalność sieci bibliotek pedagogicznych w dziedzinie informacji naukowej w latach 1945—1975*. Wrocław: Wydawn. Uniw. Wroc. 1976, s. 14.

²¹ *Ibidem*, s. 14.

istotnej funkcji nie mogło zaistnieć bez wiedzy o oczekiwaniach poszczególnych grup użytkowników bibliotek. Jeśli bibliotekom pedagogicznym wyznaczono od początku ich działalności rolę warsztatu pracy naukowej i samokształceniowej, czyli funkcję informacyjną, powinny tworzyć autentycznie funkcjonalną sieć przepływu. Dla informacji pedagogicznej sieć bibliotek może być nie tylko podstawową księżnicą, zbiorem dokumentów, ale również bazą danych o dokumentach. W latach 1945—56 najważniejszym zadaniem było wspomaganie nauczycieli w ich codziennej pracy przez udostępnianie literatury i informacji, czego w wielu przypadkach nie mogła gwarantować biblioteka szkolna. Przygotowanie bibliotek do podjęcia działalności informacyjnej na zewnątrz, uwarunkowane było sprawnym systemem informacji wewnątrzbibliotecznej o posiadanych zbiorach. Funkcję informacyjną bibliotek pedagogicznych (wojewódzkich i powiatowych) i działów nauczycielskich wyznaczały w tym okresie: 1) potrzeby informacyjne nauczycieli o pełnych kwalifikacjach zawodowych, lecz aktualizujących swą wiedzę przez samokształcenie; 2) potrzeby nauczycieli twórców, autorów eksperymentów pedagogicznych; 3) potrzeby nadzoru pedagogicznego, pracowników ośrodków metodycznych; 4) potrzeby informacyjne nauczycieli licznie podejmujących studia zaoczne i wieczorowe w studiach nauczycielskich, wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach²².

W literaturze bibliotekoznawczej lat pięćdziesiątych wielokrotnie wskazywano na konieczność prowadzenia badań wśród użytkowników bibliotek w celu wysondowania ich oczekiwań.

Badaniom naukowym, które mogłyby dać miarodajne wyniki nie sprzyjała sytuacja polityczna. Nie było wówczas możliwości prowadzenia badań podstawowych w środowiskach uniwersyteckich. Fragmentaryczne badania stosowane podejmowano najczęściej w zakresie czytelnictwa. Badań, ilustrujących działalność informacyjną bibliotek pedagogicznych, prowadzonych przed 1956 rokiem, nie spotyka się poza nielicznymi sondażami wśród czytelników na temat ich oczekiwań w zakresie podręczników metodycznych (PBW Kraków 1953—54, PBW Poznań ok. 1949—52)²³. Lata pięćdziesiąte były okresem tworzenia sieci nowych szkół oraz bibliotek i uzupełniania lub tworzenia od podstaw księgozbiorów. Wyodrębnianie się zbiorów informacyjnych lub specjalnych pracowni bibliograficznych przy bibliotekach pedagogicznych nie było sprawą łatwą. W wielu bibliotekach pedagogicznych przystąpiono do konstrukcji całościowej i funkcjonalnej struktury wewnętrznej, przewidując zakładanie działów informacyjno-bibliograficznych, świadczenie usług in-

²² Ibidem, s. 34.

²³ Badania sondażowe prowadzone wśród czytelników bibliotek nie miały charakteru planowego, np. w Poznaniu prowadzono je przez krótki czas w czytelni i wypożyczalni ok. 1949—52 przy ul. Zwierzynieckiej w gmachu obecnej Szkoły Muzycznej: Józef Dąbrowski: *Sprawozdania oświatowe województwa poznańskiego za rok 1955* (maszyn.).

formacyjnych na rzecz pracowników pedagogicznych. Jak wynika ze sprawozdań Samodzielnego Wydziału Bibliotek Ministerstwa Oświaty, największa aktywność w dziedzinie realizacji prac informacyjno-bibliograficznych dała się zauważyć w pedagogicznych bibliotekach wojewódzkich Poznania, Krakowa, Łodzi, Torunia, Wrocławia i Warszawy²⁴. Przedmiot prac bibliograficznych koncentrował się wokół zagadnień tworzenia zestawień tematycznych. Załącznikiem działalności informacyjnej nowo utworzonych działów była wymiana opracowań własnych bibliotek pedagogicznych. Przed powstaniem odrębnych działów, służbę informacyjną pełnili pracownicy innych jednostek organizacyjnych, głównie — udostępniania. Wyodrębnianie się działów informacyjno-bibliograficznych jako placówek, odpowiedzialnych za popularyzację zbiorów, penetracji źródłowej, współpracy z użytkownikami i doskonalenie aparatu naukowego miało miejsce w latach pięćdziesiątych z nielicznymi wyjątkami (np. PBW w Białymstoku zainicjowała działalność działu informacyjnego w 1966 r.).

Badania, w kierunku określenia sytuacji działów bibliograficzno-informacyjnych pedagogicznych bibliotek wojewódzkich, prowadziła w latach 1975—95 Zofia Dąbrowska, sięgając do genezy działalności informacyjnej w pedagogice polskiej okresu powojennego. Z. Dąbrowska, autorka cytowanej już publikacji (zob. przyp. 20), prowadziła badania archiwalne nad przebiegiem prac organizacyjnych działalności informacyjnej bibliotek pedagogicznych w Polsce, wykorzystując akta Ministerstwa Oświaty z lat 1944—66 znajdujące się w Archiwum Akt Nowych oraz dokumentację za lata 1967—75 ze zbiorów Departamentu Organizacji Badań i Prognoz Oświatowych Ministerstwa Oświaty i Wychowania. W 1976 r. przeprowadziła kwerendę we wszystkich wojewódzkich archiwach państwowych, która wykazała, że żadna z bibliotek nie przekazała jeszcze swej dokumentacji. Zdecydowana większość dokumentacji dotyczącej funkcjonowania bibliotek pedagogicznych do chwili obecnej pozostaje w gestii PBW. Nie wszystkie zbiory, które wykorzystywała Z. Dąbrowska w swoich badaniach dotyczących lat pięćdziesiątych i późniejszych są uporządkowane i opracowane jeszcze w chwili obecnej. Odtworzenie pełnego obrazu działalności informacyjnej w sferze nauk pedagogicznych nadal oczekuje na badaczy. Ponieważ krąg instytucji pedagogicznych, dla których informacja naukowa miała istotne znaczenie w okresie powojennym był dość rozległy, działania podejmowane w bibliotekach są jedynie częścią zagadnienia.

Dokumentację badawczą mogą uzupełniać dane statystyczne lub lokalne sprawozdania. Pierwsze, powojenne, publikowane informacje statystyczne dotyczą roku 1948, zawarte w *Wykazie polskich bibliotek naukowych według specjalizacji*²⁵, kolejne pochodzą z roczników statys-

²⁴ Archiwum Akt Nowych. Warszawa: Zesp. Min. Ośw. 231/3, s. 222—225. Sprawozdanie Samodzielnego Wydziału Bibliotek za III kwart. 1952.

²⁵ *Wykaz polskich bibliotek naukowych według specjalizacji*. „Biuletyn Państwowego Instytutu Książki”, t. 2: 1949 nr 9, s. 17.

tycznych za lata 1946—54. Warto również zwrócić uwagę na *Rocznik statystyczny kultury 1945—1957*²⁶, oraz „Informator Bibliotekarza i Księgarza na rok 1960” podający wiadomości statystyczne za rok 1958²⁷. Wartościowym źródłem wiedzy o początkach działalności o znaczeniu informacyjnym są sprawozdania dotyczące bibliotek szkolnych przygotowywane dla inspektoratów oświaty i wychowania oraz kuratorów. Stan tej dokumentacji, co prawda nie przedstawia optymistycznego obrazu, jednakże zawiera wiedzę o realnej sytuacji w bibliotekarstwie szkolnym.

3. Sytuacja badań naukowych informacji pedagogicznej w latach 1956—1970

Sytuacja polityczna w Polsce po 1956 roku przyniosła zdecydowaną zmianę funkcjonowania instytucji naukowych i oświatowych. Powstały możliwości realizacji badań socjologicznych, a także pozytywny klimat dla psychologii i pedagogiki, które zaczęły tworzyć własne programy naukowe. Zablockowane dotąd szanse rozwojowe zaczęto wykorzystywać, zwracając się w kierunku zachodnioeuropejskich ośrodków mających widoczne osiągnięcia.

W bibliotekarstwie oświatowym również zaczęto wprowadzać nowości, podejmując jeszcze bardzo ostrożnie, próby przekształceń.

Zasadnicze nurty badawcze, wyraźniej zaznaczające swą obecność w środowisku, oscylowały wokół spraw dostępności do literatury pedagogicznej, czytelnictwa oraz wykorzystania zbiorów bibliotecznych przez pracowników oświaty. W badaniach zwracano również uwagę na możliwości informacyjne bibliotek, proces przekształcania księgozbiorów pedagogicznych zgodnie z oczekiwaniami użytkowników, znajomość wśród nauczycieli źródeł informacyjnych (szczególnie bibliograficznych).

Prowadzono w głównej mierze badania empiryczne. Do bardziej aktywnych badaczy tego okresu należał Tadeusz Parnowski, który wspólnie z Anną Przeclawską zrealizował w latach 1961—62 program obejmujący pięć województw. Badania firmowane i finansowane przez Komisję Czytelnictwa Dzieci, Młodzieży i Nauczycieli przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), przeprowadzono przy współudziale bibliotekarzy z bibliotek pedagogicznych i nauczycieli przedmiotów na terenie województw: warszawskiego, krakowskiego, gdańskiego, łódzkiego i poznańskiego. Na rozdanych 2000 kwestionariuszy ankietowych uzyskano 1200 odpowiedzi, w tym od nauczycieli szkół podstawowych 741. Równocześnie prowadzono ankietę wśród młodzieży szkolnej uzyskując wypowiedzi 2850 uczniów szkół podstawowych oraz 4451 uczniów

²⁶ *Rocznik statystyczny kultury 1945—1957*. Warszawa 1969, s. 133—135, 137.

²⁷ „Informator Bibliotekarza i Księgarza na rok 1960”. Warszawa 1960, s. 157.

szkół średnich. Oprócz zagadnień czytelniczych wśród pytań ankietowych wyłowić można było elementy informacyjne. Sposoby docierania do wybranych książek i artykułów, czytelnictwo pedagogiczne, doskonalenie pracy zawodowej przez literaturę, książka i pojmowanie istoty współczesności przez nauczycieli, należały do bardziej znamiennych tematów analizowanych przez badaczy²⁸.

Badania na temat niektórych aspektów czytelnictwa literatury pedagogicznej i psychologicznej, również prowadzone przez T. Parnowskiego, zostały zorganizowane w 1968 roku, obejmując obszar całej Polski. Organizatorem badań ze strony instytucji była Sekcja Wydawnicza Podkomisji Wydawnictw i Czytelnictwa Nauczycieli ZNP. Odpowiedzi na ankietę nadesłało 865 osób, wśród których znaczną część reprezentowali nauczyciele z wyższym wykształceniem i absolwenci studium nauczycielskiego. Do ważnych pytań zadawanych respondentom należały te, które dotyczyły wykorzystywanych źródeł informacji o książkach, oceny wartości przeczytanych książek i ich przydatności w pracy pedagogicznej²⁹.

Warto odnotować badania ogólnopolskie przeprowadzone przez zespół badaczy pod kierunkiem Stanisława Kotarskiego, na terenie 71 bibliotek pedagogicznych. Odpowiedzi na pytania udzieliło aż 84.992 nauczycieli korzystających z literatury pedagogicznej³⁰.

Charakterystyczne dla tego okresu są prace badawcze obejmujące duże grupy czytelników, szczególnie nauczycieli czynnych zawodowo i zainteresowanych dostępem do literatury metodycznej. W opracowaniu Stanisława Nowaczyka³¹, dokonany na podstawie wieloletnich badań i dokumentów gromadzonych w zakresie własnym, odnajdujemy wnioski mówiące o korzystaniu z warsztatu informacyjnego. Materiałami badawczymi S. Nowaczyka były wypowiedzi konkursowe, protokoły i ankiety oraz sprawozdania z przeczytanej lektury. Indywidualne rozmowy i bezpośredni kontakt z użytkownikiem dały rzetelny materiał.

Dorobek naukowy tego okresu byłby niepełny bez uwzględnienia prac badawczych Marii Walentynowicz. W licznych opracowaniach zaprezentowała swoje poglądy na „kulturę czytelniczą” wielu grup społecznych. Wiele uwagi poświęciła pedagogom korzystającym ze zbiorów bibliotek szkolnych, pedagogicznych i naukowych. Bardzo interesująco brzmi stwierdzenie, które przez swój wysublimowany charakter odnosi się do szeroko pojętej gradacji wartości dostrzeganych przez humanistę: „Poziom kultury czytelniczej zależy od narastającego doświadczenia czy-

²⁸ Jadwiga Andrzejewska: *Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej*. Warszawa: WSiP 1976, s. 7—8.

²⁹ Ibidem, s. 9.

³⁰ Stanisław Kotarski: *Książka pedagogiczna w obiegu bibliotecznym*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1970 nr 6, s. 34.

³¹ Stanisław Nowaczyk: *Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*. Warszawa 1968.

telniczego i dorastania społeczno-kulturalnego”³², jak również „pełny rozwój kultury czytelniczej warunkuje, obok odpowiedniego nasilenia lektury, przede wszystkim, właściwy jej dobór...”. Mimo, że we wczesnych pracach M. Walentynowicz mniej jest treści o charakterze czysto informacyjnym, dotyczącym korzystania z usług i materiałów skierowanych do źródeł, istnieją bardzo ważne wskazówki typu psychologicznego co do motywacji użytkowników zbiorów bibliotecznych. Wskazówki te to wartościowy przyczynek do całokształtu informacji pedagogicznej.

Do ważniejszych realizacji badawczych w tym okresie należały badania czytelnicze, prowadzone wśród młodzieży licealnej w latach 1959—60, 1962, ukazujące oprócz zagadnień czytelniczych, wykorzystane metody osiągania informacji o książce³³. Spośród opracowań, których podstawą były badania empiryczne, warto wymienić *Przygotowanie czytelnicze uczniów szkoły podstawowej*³⁴ (ankiety do tej pracy zebrano w 1959 r.). Podobnymi problemami zajmował się w drugiej dekadzie lat sześćdziesiątych Włodzimierz Goriszowski. Jego badania, prowadzone w środowiskach szkolnych Górnego Śląska, lansowały nowoczesne funkcje biblioteki szkolnej wyposażonej w dobry warsztat informacyjny. Zgromadzone materiały badawcze zawierały dość istotne elementy twórcze dla kształtującej się idei biblioteki jako pracowni naukowej w szkole³⁵. Tymi badaniami postanowił potwierdzić ścisłą relację pomiędzy funkcją informacyjną biblioteki a jakością procesu nauczania—uczenia się. Jeżeli porównamy prace W. Goriszowskiego z dokonaniem badawczymi M. Walentynowicz lub Ireny Lepalczyk, zauważymy zasadniczą różnicę w zakresie interpretacji funkcji biblioteki. M. Walentynowicz i I. Lepalczyk w sposób bardziej tradycyjny ustosunkowują się do znaczenia księgozbioru szkolnego, natomiast u W. Goriszowskiego zaznacza się ekspresyjne traktowanie biblioteki w sposób dynamiczny. Ogólną ocenę powojennej historii i rozwoju bibliotek zawarł on w opracowaniu: *Biblioteki szkolne w województwie katowickim w l. 1945—1960*, w którym oprócz szkicu dziejowego uzupełnionego statystykami, zamieścił próbę własnego modelu placówki³⁶.

Działalność informacyjna realizowana w instytucjach oświaty i wychowania nie była zbyt dynamiczna. Składało się na to wiele różnych powodów. Romana Miller wypowiedziada się na ten temat w artykule

³² J. Andrzejewska: *Kultura czytelnicza ...*, op. cit., s. 16.

³³ M. Walentynowicz: *Czytelnictwo młodzieży licealnej*, op. cit., s. 13—86.

³⁴ M. Walentynowicz: *Przygotowanie czytelnicze uczniów szkoły podstawowej*. Warszawa: PZWS 1961, s. 179.

³⁵ W. Goriszowski: *Czytelnictwo i jego wpływ na wyniki nauczania*. Katowice: Wydawn. „Śląsk” 1968, s. 255; *Czytelnictwo literatury popularnonaukowej w szkołach województwa katowickiego*. Katowice: Wydawn. „Śląsk” 1966, s. 185.

³⁶ W. Goriszowski: *Biblioteki szkolne w województwie katowickim w latach 1945—1960*. Katowice: Wydawn. „Śląsk” 1964.

opublikowanym na łamach „Studiów Pedagogicznych”³⁷. Operuje pojęciami: „system informacji poziomej”, „system informacji pionowej”, twierdząc, że w układzie poziomym system taki praktycznie nie istnieje, a jeśli nawet, to w tym systemie rozpoczyna się gromadzenie i przetwarzanie informacji, które mogą stawać się podstawą decyzji władzy lokalnej, kierownictwa pewnych ogniw systemu oświaty i wychowania. System informacji pionowej, na skutek zbyt autokratycznego zarządzania, funkcjonował wadliwie do 1970 roku, gdyż stosowanie nadmiernego nacisku na wykonywanie zaleceń powodowało deformację naturalnych procesów przepływu informacji. Tego rodzaju anomalie wpłynęły również na wytworzenie się deklaratywnego języka informacji polegającego na tym, że pożądaný wynik opisywano jako wynik długotrwałego procesu.

R. Miller odniosła swe uwagi do przepływu informacji faktograficznej, osadzając przykład w rzeczywistości oświatowej. Mankamenty dotyczące faktów na terenie informacji pedagogicznej były niewątpliwie właściwe dla ogólnych kłopotów informacji naukowej końca lat sześćdziesiątych. Według opinii Marii Dembowskiej wyrażonej na łamach „Przeglądu Bibliotecznego” w 1973 roku³⁸, dla stanu informacji naukowej w Polsce charakterystyczne było rozbieżności organizacyjne i brak współpracy pomiędzy różnymi sieciami służb informacji oraz nieistnienie kompetentnego, centralnego organu koordynującego, co powodowało rozproszenie środków i dublowanie prac. Natomiast niska efektywność usług informacyjnych, nieaktualność i niekompletność przekazywanych informacji była wynikiem takich przyczyn zewnętrznych, jak: wydłużony cykl wydawniczy materiałów pochodnych (opóźnienia w dostępie do literatury) oraz absolutnie niewystarczający dopływ naukowej literatury zagranicznej (niesprawna organizacja importu literatury).

Stan badań prowadzonych w omawianym okresie również wskazuje na niedostateczne finansowanie przedsięwzięć badawczych. Jeżeli prowadzono badania stosowane, to najczęściej ograniczano ich zakres tematyczny lub zasięg terytorialny.

³⁷ Romana Miller: *Rola przetwarzania i obiegu informacji w systemie oświaty i wychowania w różnych środowiskach*. „Studia Pedagogiczne” t. XXXII 1974, s. 49—65. Prace badawcze R. Miller mają inny aspekt informacyjny. Dominuje w nich informacja faktograficzna funkcjonująca w obiegu wewnętrznym szkoły. Informacja rozpatrywana przez autorkę nie zajmuje się przepływem informacji zawartej w literaturze i przybiera tym samym brzmienie prakseologiczne rozpatrując fakty natury organizacyjnej. Dla informacji pedagogicznej posiada wartość niewątpliwą, szczególnie w aspekcie procesu informowania. Wykładnik koncepcji tak rozumianej informacji znajdziemy w jej artykule opublikowanym w czasopiśmie „Nauczyciel i Wychowanie” z 1974 r. nr 2 na temat: *System informacji podstawą efektywnego funkcjonowania oświaty i wychowania*. Prezentowane są tutaj badania empiryczne (obejmujące 60 nauczycieli), których wyniki potwierdzają korzystny wpływ informacji faktograficznej i jej logiczny przepływ na prawidłowy tok pracy całego zespołu nauczycielskiego. Niestety brak bliższych danych o zasięgu i zakresie badań.

³⁸ M. Dembowska: *Informacja naukowa w Polsce. Rozwój, stan obecny i perspektywy*. „Przegląd Biblioteczny” 1973 nr 3, s. 287.

4. Informacja pedagogiczna w badaniach realizowanych po roku 1970

Nowy etap w procesie rozwoju informacji naukowej łączy się z opublikowaniem uchwały nr 35 Rady Ministrów z dnia 12 lutego 1971 r. w sprawie rozwoju informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej (Monitor Polski Nr 14, poz. 104). Punktem wyjścia do tworzenia ogólnokrajowego systemu informacji według uchwały, powinno być powołanie centralnych bibliotek naukowych dla określonych dziedzin wiedzy. Bez wątplenia dla pedagogiki i nauk z nią współdziałających musiałaby powstać centralna biblioteka posiadająca zautomatyzowany ośrodek informacyjny. Przygotowania do realizacji takiej wizji zapoczątkowano w niektórych placówkach już w pierwszych latach po wprowadzeniu uchwały.

Kolejnym, istotnym dokumentem dla losów informacji pedagogicznej była uchwała Sejmu z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej. Warunki formalne do tworzenia autentycznego systemu informacyjnego dla tak ważnej dyscypliny jaką jest edukacja w zasadzie zostały zagwarantowane.

Początek lat siedemdziesiątych zaowocował znacznym wzrostem liczby podejmowanych badań w zakresie potrzeb użytkowników informacji. Użytkownik jest ostatnim ogniwem w procesie informowania, dlatego poznawanie jego potrzeb ma rzeczywistą wartość. Proces informacyjny powinien charakteryzować się skutecznością działania. Pojawiły się wówczas cztery nurty badań teoretycznych, w ramach których próbowano zapewnić optymalne warunki do zorganizowania systemu. Elżbieta Mirska przedstawiła je w ten sposób: 1) przepływ informacji, 2) analiza użytkowników, 3) analiza nawyków użytkowników, 4) analiza przydatności informacji dla użytkownika i stopnia jej zużycia³⁹.

Potrzeby informacyjne pracowników naukowych mają związek z takimi pojęciami, jak: potrzeby informacji (information needs) oraz potrzeby użytkowników (users needs). Badania potrzeb użytkowników były prowadzone przez Ośrodek Dokumentacji i Informacji PAN w ramach współpracy podjętej między Polską Akademią Nauk a Czechosłowacką Akademią Nauk. Badaniami objęto w Polsce pracowników naukowych z 18 placówek współpracujących z OIN PAN. Celem badań było określenie stopnia wykorzystania materiałów informacyjnych i różnic w zakresie rodzaju źródeł i metod ich wykorzystania przez naukowców z różnych dyscyplin.

Zakład Dokumentacji i Informacji Instytutu Badań Pedagogicznych przeprowadził w 1972 r. oraz w poł. 1973 badania o charakterze sondażowym wśród pracowników naukowych czterech placówek: Instytutu Badań Pedagogicznych, Instytutu Programów Szkolnych, Instytutu Peda-

³⁹ Elżbieta Mirska: *Wprowadzenie do badań nad potrzebami pracowników naukowych w zakresie naukowej informacji pedagogicznej*. „Przegląd Pedagogiczny” 1974 nr 2, s. 55—63.

gogiki UW, a także Instytutu Oświaty Rolniczej SGGW — Akademii Rolniczej. Celem tych badań było ustalenie potrzeb użytkowników w zakresie naukowej informacji pedagogicznej, a konkretnie, dobór źródeł informacji i sposób ich zorganizowania.

W efekcie badania te prowadziły do ustalenia pewnych racjonalnych i naukowo umotywowanych nurtów usprawniania informacji pedagogicznej. Warunkiem koniecznym osiągnięcia tego celu było zebranie danych i ustalenie: 1) potrzeb informacyjnych pracowników naukowych oraz stopnia wykorzystania piśmiennictwa dostarczonego przez ośrodki informacji; 2) w jakim stopniu na formułowanie potrzeb wpływa charakter instytucji i rodzaj prowadzonej działalności, jak również indywidualne zwyczaje i metody pracy użytkowników; 3) w jakim stopniu zapotrzebowanie na informację zależy od danego etapu pracy naukowej; 4) braków w zakresie informacji naukowej; 5) propozycji pracowników naukowych w sprawie zmian w systemie informacji naukowej; 6) przygotowania użytkowników do korzystania ze źródeł informacji naukowej; 7) współpracy między użytkownikami a pracownikami informacji naukowej.

Realizacja badań stała się możliwa dzięki zastosowaniu ankiety oraz analizy odsyłaczy i zestawień bibliograficznych.

Ten rodzaj badań przedstawiony przez E. Mirską na początku lat siedemdziesiątych był z powodzeniem kontynuowany przez różne ośrodki badawcze w Polsce, które reprezentowały konkretne osoby.

Danuta Konieczna przeprowadziła badania użytkowników informacji naukowej wśród pracowników naukowo-dydaktycznych Akademii Techniczno-Rolniczej w Olsztynie w latach 1979—80. Analizą objęła potrzeby poszczególnych osób w zakresie informacji pedagogicznej. Badania dotyczyły pracowników naukowo-dydaktycznych od asystentów do profesorów. Reprezentując Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Olsztynie, D. Konieczna prowadziła prace badawcze dotyczące użytkowników korzystających z usług informacyjnych biblioteki uczelnianej. (Zob. też D. Konieczna, s. 32—49).

Grupami użytkowników informacji naukowej ze środowisk akademickich zajmowała się pod koniec lat siedemdziesiątych Wanda Pindłowa z Zakładu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Jagiellońskiego. W swoich pracach W. Pindłowa uwzględniała materiał badawczy uzyskany w trakcie roku akademickiego, jeśli chodzi o studentów — i w zróżnicowanym czasie — w przypadku pracowników dydaktycznych i naukowych. Przedmiotem jej badań byli również użytkownicy innych uczelni krakowskich: Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Akademii Górniczo-Hutniczej, Politechniki Krakowskiej. Wyniki badań empirycznych publikowane były w czasopismach informacyjnych i bibliotekarskich oraz Wydawnictwach Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bardzo wartościowe są również badania teoretyczne W. Pindłowej, użyteczne dla rozwoju teorii informacji (także pedagogicznej), z zakresu

informatyki i naukometrii⁴⁰. Zagadnienia teoretyczne wokół nowej dyscypliny wchodzącej stopniowo w życie zawsze budzą szeroką dyskusję, kontrowersje i spory, jednak z biegiem czasu krystalizują się w konkretnej formie naukowej. Lansowane przez W. Pindlową terminy: „informatyka”, „bibliometria”, „naukometria” i uzasadniające je analizy znaczeniowe, wprowadzą cenne wartości do warsztatu metodologicznego informacji pedagogicznej, istotne w klasyfikacjach, konstrukcjach narzędzi badawczych, opracowywaniu procesów informacyjnych.

Wracając do problemu badań użytkowników, należy skupić się nad pracami realizowanymi w odniesieniu do grup uczniowskich.

Kształcenie użytkowników informacji w sensie przygotowania do korzystania ze źródeł zostało wprowadzone do szkolnictwa na początku lat siedemdziesiątych. We wrześniu 1971 r. ówczesny resort oświaty i wychowania podjął konkretne działania w celu wprowadzenia zagadnień informacyjnych do szkół. Ukazało się zarządzenie ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z dnia 17 września 1971 r. w sprawie wytycznych programowych w zakresie przygotowania uczniów szkół średnich (ogólnokształcących i zawodowych), do korzystania z informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej (Dziennik Urzędowy MOiSzW Nr B-13, poz. 84).

Niebawem tematyka informacyjna została włączona do programu języka polskiego jako przedmiotu ściśle łączącego literaturoznawstwo, językoznawstwo i wiedzę o książce. Można tutaj dostrzec analogię do wprowadzenia podobnych treści w roku 1945 do programu języka ojczystego (zob. W. Goriszowski: *Biblioteka szkolna jako instytucja systemu oświaty i wychowania*. Warszawa: IKN 1987, s. 49).

Szeroki zasięg oddziaływań pedagogicznych rozciąga się na instytucje, w których działalność wychowawcza ma charakter edukacji pozaszkolnej. Biblioteki publiczne dla dzieci prowadzą również długofalową działalność wychowawczą, rozwijając sferę zainteresowań literackich. Przyczyniają się niewątpliwie do wzbogacenia nauczania szkolnego, uzupełniając wiadomości uczniowskie drogą pośrednią. Biblioteki kształtują świadomość czytelniczą i wyrabiają pewne nawyki do korzystania z katalogów, bibliografii oraz niektórych usług informacyjnych. Badania prowadzone, w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, w latach 1974—76, przyniosły rozeznanie co do liczebności młodych uczestników i rozległości działań podejmowanych w bibliotekach dziecięcych⁴¹. Zasięg terytorialny prowadzonych badań dotyczył obszaru Polski. Drogą wyboru losowego wybrano reprezentację pozwalającą na przeprowadzenie badań ankietowych. Rezultatem zastosowania metody ankietowej było uzyskanie 436

⁴⁰ Wanda Pindłowa: *Wokół informatyki, bibliometrii i naukometrii*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1989 nr 1/2, s. 3—7.

⁴¹ Barbara Białkowska: *Biblioteki publiczne dla dzieci i ich użytkownicy*. „Przegląd Biblioteczny” 1979 z. 3, s. 289—298.

wypowiedzi. Najliczniejszą grupę respondentów reprezentowali uczniowie klas siódmych (29,4 proc.). Największą grupę uczestników badań stanowili czytelnicy ze stażem trzy-pięcioletnim. Z treści ankiety przebijały pewne przesłanki rozumowania świadczące o realizacji celu kształcenia w zakresie informacji pedagogicznej.

W wypowiedziach uczniów preferowano samodzielne metody docierania do wybranej literatury. W jednym z pytań postawionych w ankiecie zwrócono się do czytelników w sprawie znanych im źródeł informacji o nowych książkach. Odpowiedzi były zróżnicowane, ale świadczyły o istnieniu tej problematyki w sferze zainteresowań bibliotek dla dzieci. Badania B. Białkowskiej zwracały uwagę na kilka zagadnień równoległe. Podstawą były oczywiście rozważania nad ideą czytelnictwa i jego funkcją kulturotwórczą w środowisku uczniów, a jednocześnie widoczny był aspekt wychowawczy i dydaktyczny w tych rozważaniach. Trzecią, istotną grupą zagadnień w tych badaniach były sprawy psychologiczne wokół formowania się motywacji czytelniczej. Spośród uczniów korzystających z bibliotek dziecięcych większość stanowili uczniowie szkół podstawowych w wieku od 6 do 15 lat, mniejszość — licealiści lub pobierający naukę w szkołach zawodowych.

Uczniowie jako użytkownicy informacji w wysokim stopniu zainteresowali również Kordulę Szczechurę, która przeprowadziła bardzo wnikliwe badania z udziałem 200 uczniów w Olsztynie, w 1984 r.⁴². Przedmiotem badań były potrzeby informacyjne uczniów szkół średnich, w tym: 100 uczniów klas maturalnych liceów ogólnokształcących i 100 uczniów z czterech zespołów szkół zawodowych. Głównym celem badań było poznanie potrzeb informacyjnych maturzystów wynikających z: nauki szkolnej, samokształcenia, osobistych zainteresowań, uczestnictwa w życiu społecznym, planów związanych ze studiami i przyszłą pracą zawodową, ale również z codziennymi problemami życiowymi. Podjęte badania miały przyczynić się do: lepszego poznania i zrozumienia uczniów jako potencjalnych użytkowników informacji naukowej, uwzględnienia potrzeb informacyjnych uczniów w polityce gromadzenia zbiorów w bibliotece szkolnej, właściwego projektowania i budowania systemów informacyjnych nastawionych na realizację potrzeb informacyjnych młodzieży, prawidłowego kształtowania zachowania informacyjnego uczniów w procesie kształcenia jako użytkowników informacji naukowej.

Odpowiedzi respondentów wskazały, że najistotniejszy wpływ na potrzeby informacyjne młodzieży ma nauka szkolna. Element samodzielnego docierania do informacji wymieniło aż 91,5 proc. badanych, co wynikało z operatywności młodzieży, ambicji i wiary w indywidualne metody poszukiwań. Potrzeby informacyjne wśród uczniów o zainteresowaniach humanistycznych kształtowały się następująco: poszukujący lite-

⁴² Kordula Szczechura: *Potrzeby informacyjne uczniów szkół średnich*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1989 nr 1/2, s. 17—21.

ratury polonistycznej, historycznej, a w dalszej kolejności — matematyczno-przyrodniczej. Potrzeby informacyjne w zakresie biologii, to z kolei znaczny procent udziału uczniów o zainteresowaniach matematyczno-przyrodniczych. Struktura potrzeb informacyjnych układała się w poszczególnych liceach indywidualnie w zależności od profilu szkoły. Profil szkoły w sposób najbardziej naturalny steruje kształtowaniem się potrzeb na dany rodzaj literatury, a ponadto w większym stopniu ukierunkowuje sposób analizy możliwości wyboru dróg poszukiwań w jednej dyscyplinie. Kształcenie ogólne w liceum wyzwala również pewien typ wrażliwości na wiedzę humanistyczną i sugeruje refleksyjne odbieranie zjawisk naukowych. W kontakcie z nauką ten styl myślenia sprzyja tworzeniu się nawyków do penetracji źródłowej, analizy i syntezy. Jeżeli mówimy o profilu szkoły z punktu widzenia wpływu na kształtowanie się potrzeb informacyjnych uczniów, to w tym przypadku uczniowie szkół zawodowych nie wyrażali odmiennych potrzeb niż licealiści z wyjątkiem tylko jednej szkoły, gdzie dawano pierwszeństwo wiedzy technicznej. (Por. K. Szczechura, s. 139—158).

K. Szczechura nie poprzestała jednak na tym etapie badań. W latach następnych prowadziła dalsze analizy, w których przedstawiła nowe aspekty potrzeb użytkowników. Jej kolejne prace badawcze przyczyniły się do oceny sytuacji w bibliotekach szkolnych. Przemyslenia dotyczące eksperymentu łączenia bibliotek szkolnych z publicznymi w województwie olsztyńskim, nie były obojętne w sytuacji badania potrzeb użytkowników. Warto zauważyć, że w pracach badawczych K. Szczechury pojawia się szczegółowa analiza potrzeb użytkowników podbudowana psychologicznym obrazem środowiska szkolnego, która prezentuje się rzeczowo na tle ogólnych zagadnień, problemów informacji pedagogicznej⁴³.

Józef Szocki w badaniach nad użytkownikami informacji naukowej zajmował się również potrzebami informacyjnymi uczniów szkół dolnośląskich. Jego analizy w znacznym stopniu dotyczyły uczniów korzystających z bibliotek szkolnych⁴⁴. Zdaniem badacza, relacje między bibliotekami szkolnymi a użytkownikami informacji można analizować w trzech płaszczyznach: a) biblioteki i szkoły macierzyste jako zbiorowi użytkownicy informacji; b) biblioteki i indywidualni użytkownicy informacji (uczniowie i nauczyciele); c) biblioteki i ksiąźnice tej samej i innej sieci. J. Szocki nie określił bliżej badanej populacji ani zasięgu terytorialnego, operując jedynie informacjami statystycznymi podawanymi w procentach. Używał jedynie ogólnego sformułowania „uczniowie—czytelnicy bibliotek”, szacując na 95 proc. uczniów jako osób korzystających z bibliotek szkolnych

⁴³ K. Szczechura: *Uczniowie jako potencjalni użytkownicy informacji naukowej*. Pr. doktorska pod kier. prof. dr hab. Marii Dembowskiej. Uniwersytet Wrocławski, Wydz. Filolog. 1988, 302 s. (maszyn.).

⁴⁴ Józef Szocki: *Użytkownicy informacji bibliotek szkolnych i analiza ich potrzeb. W świetle badań*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1986 nr 2, s. 16—20.

i informacji naukowej. Drugą grupą czytelników tych bibliotek byli nauczyciele. W ogólnych wnioskach, odnośnie stanu potrzeb uczniów w zakresie informacji, J. Szocki sugerował, że najczęściej wykorzystywanymi kanałami są relacje bezpośrednie pomiędzy bibliotekarzem a uczniem szczególnie w grupie uczniów młodszych. Uczniowie klas VI—VIII sięgają do katalogów alfabetycznych, a także korzystają z księgozbiorów podręcznych zawierających słowniki, leksykony i encyklopedie. Uczniowie szkół średnich zaglądają niekiedy do „Przewodnika Bibliograficznego” lub „Bibliografii Zawartości Czasopism”. W przypadku nauczycieli korzystających z informacji, wykorzystanie źródeł informacji według J. Szockiego przedstawia się następująco: „lektury szkolne, opracowania metodyczne w postaci książek, wydawnictwa informacyjne — przede wszystkim dotyczące określonych dziedzin, artykuły i czasopisma metodyczne”⁴⁵. Nauczyciele rzadko posługują się bibliografiami, katalogami i kartotekami zagadnieniowymi.

J. Szocki przytacza również badania prowadzone pod kierunkiem Mariana Filipkowskiego przeprowadzone w olsztyńskiej Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w 1980 r., w grupie 119 nauczycieli szkół zawodowych. Zastosowano wówczas ankietyzację. Przedmiotem badań było wykorzystanie przez tę grupę użytkowników serii pn. „Biblioteka kształcenia zawodowego” w zbiorach PBW.

J. Szocki wzmiankuje także o własnych doświadczeniach badawczych, które mają związek z realizowanymi pod jego kierunkiem programami badawczymi. W 1985 r. przeprowadził badania na temat: «Czytelnictwo i obsługa informacyjna młodzieży i nauczycieli szkół podstawowych i średnich», przy czynnym udziale słuchaczy studium pedagogicznego Oddziału Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu, obejmując nimi 455 nauczycieli szkół podstawowych i średnich oraz 1697 uczniów szkół tego samego typu.

Należy dodać, że J. Szocki prowadził badania w zakresie «kształtowania się księgozbiorów bibliotek szkolnych 1945—1984»⁴⁶. W realizacji tego tematu badań brało udział 32 nauczycieli języka polskiego oraz 121 nauczycieli nauczania początkowego ze szkół podstawowych w Kędzierzynie—Koźlu.

Prezentując badania nad użytkownikami informacji pedagogicznej, nie można pominąć bardzo znaczących badań nad potrzebami informacyjnymi, które prowadziła Zofia Porczyńska na terenie Łodzi. Termin: „informacja pedagogiczna”, stosowała w znaczeniu — działalność informacyjna. Jeżeli poprzednio omawiani autorzy prac badawczych przede wszystkim zajmowali się uczniami jako użytkownikami informacji, to analizy Z. Porczyńskiej mają związek głównie z nauczycielami⁴⁷. W badaniach koncentrowała się na

⁴⁵ Ibidem, s. 18.

⁴⁶ Ibidem, s. 17.

⁴⁷ Zofia Porczyńska: *Potrzeby informacyjne nauczycieli szkół podstawowych w zakresie informacji pedagogicznej*. „Przegląd Biblioteczny” 1979 nr 1, s. 97—106.

poszukiwaniu rzeczywistej wiedzy o znaczeniu możliwości tkwiących w informacji naukowej, w optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Treść stawianych przez nią pytań wskazywała na określony sposób postępowania badawczego: jakie są tematyczne zapotrzebowania na informację pedagogiczną? Jakie typy wydawnictw są przedmiotem szczególnego zainteresowania nauczycieli? Jakie czynniki: wiek, wykształcenie, specjalność wykonywana, formy doksztalcania i doskonalenia warunkują potrzeby nauczycieli w zakresie informacji naukowej? Gdzie nauczyciele poszukują informacji bibliograficznej i kto im jej dostarcza? Jaką drogą docierają do nauczycieli informacje o nowościach pedagogicznych, czy informacje te są w odczuciu nauczycieli wystarczające? Jaką drogą i w jakiej formie pragnęliby nauczyciele otrzymywać informację pedagogiczną? ⁴⁸

Badania Z. Porczyńskiej przeprowadzone były w styczniu i lutym 1977 roku. Zasadniczą populację tworzyli nauczyciele szkół podstawowych z Łodzi. Drogą losową wybrano łącznie 30 szkół ze wszystkich dzielnic Łodzi, proporcjonalnie do ich liczby. Kwestionariusze ankiety otrzymało 450 osób. Ostatecznie udało się zebrać 240 ankiet z wypowiedziami nauczycieli. Równocześnie przeprowadzono wywiady z bibliotekarzami szkolnymi, pięć wywiadów z pracownikami Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Łodzi oraz dwa wywiady z bibliotekarkami z Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Łodzi.

Wyniki badań przyniosły określony obraz oczekiwań i potrzeb informacyjnych nauczycieli. Problematyka ich zainteresowań charakteryzowała się dużą różnorodnością. Najczęściej wymienianym tematem poszukiwań była literatura z teorii nauczania odnosząca się do określonych przedmiotów. Nauczycieli najbardziej interesowały opracowania metodyczne do nauczanego przedmiotu, oraz wiedza merytoryczna. Zdaniem Z. Porczyńskiej „wiedza merytoryczna z przedmiotu jest nierozzerwalnie związana z działalnością pedagogiczną”. To interesujące stwierdzenie wskazuje na sposób podejścia nauczycieli do pracy szkolnej. Nauczyciele najczęściej poszukują informacji bibliograficznych do przygotowywanych zajęć, nadchodzących konferencji rejonowych, rad pedagogicznych, egzaminów lub kolokwii jeżeli studiują. Wyniki badań potwierdzają fakt, że przygotowania do egzaminów przez nauczycieli kształcących się wpływają na konieczność poszukiwania opracowań w bibliograficznych źródłach informacji. Oczywiście, nie są to jedyne motywy zachęcające lub wręcz nakłaniające do korzystania ze źródeł informacyjnych. Z. Porczyńska traktuje swój materiał badawczy obiektywnie, co można dostrzec, czytając dobrze skonstruowany tekst. W podsumowaniu wyników badań prowadzonych w szkołach łódzkich zawarte są pewne wnioski, w których mówi się o istnieniu prawidłowości, w kwestii zainteresowań działalnością infor-

⁴⁸ Ibidem, s. 98—99.

macji naukowej. Rzecz jasna są one charakterystyczne dla pewnej grupy pedagogów zajmujących się pracą dydaktyczną. Potrzeby informacyjne tej grupy zawodowej są ukierunkowane programami nauczania, instrukcjami, zaleceniami władz, stosowanymi formami kształcenia i doskonalenia. Działalność informacyjna powinna nie tylko zaspokajać istniejące potrzeby, lecz również budzić nowe, wymaga więc stosowania form aktywnych, bardziej zróżnicowanych z zachowaniem zasady łatwego dostępu do bieżących zestawień i abstraktów z literatury pedagogicznej.

Poszukując literatury badawczej, nie można ograniczyć się do ściśle określonych pozycji, które w sposób jednoznaczny określają zagadnienie. Wiele wartościowych wątków badawczych można odkryć w materiałach pozornie oderwanych od zasadniczego tematu. Kierując uwagę na osiągnięcia badaczy zajmujących się czytelnictwem, warto skupić się na pracach Jadwigi Andrzejewskiej. Znany w literaturze bibliotekoznawczej nurt kulturoznawczy był bliski M. Walentynowicz, J. Andrzejewskiej, częściowo także kulturoznawcy Tadeuszowi Gołaszewskiemu, w ich badaniach i licznych publikacjach.

J. Andrzejewska przygotowała koncepcję przeprowadzenia poważnych badań w środowisku nauczycielskim już w połowie lat siedemdziesiątych. Liczna grupa zawodowa wymagała odpowiedniego doboru grupy reprezentatywnej. Autorka koncepcji zdecydowała się na wybór nauczycieli szkół podstawowych z terenu ówczesnego województwa wrocławskiego. Badania realizowano od października 1969 r. do września 1970 roku⁴⁹. W grupie respondentów znajdowało się 870 nauczycieli szkół podstawowych z woj. wrocławskiego i 180 absolwentów I Studium Nauczycielskiego (SN) we Wrocławiu. Szczególnie liczna grupa nauczycieli języka polskiego (500 osób) objęła szacunkowo 1/2 ogółu nauczycieli tego przedmiotu w województwie. Znacznie mniej liczna reprezentacja nauczycieli geografii (209 osób) stanowiła 1/4 ogółu tej grupy pedagogów. Całość stanu respondentów uzupełniali reprezentanci innych specjalności pedagogicznych. Jediną realną metodą badawczą w tak dużej grupie badanych mogła być ankieta. Zakres tematyczny obejmował szeroki rejestr elementów kultury czytelniczej nauczycieli, w ramach której zawierały się takie zagadnienia, jak: wiedza o zamiłowaniach i nawykach czytelniczych, o podstawowych wiadomościach i umiejętnościach z przygotowania czytelniczego — niezbędnych w realizacji programu przysposobienia czytelniczego, o pracy z uczniem.

Odnajdując aspekt informacyjny w badaniach J. Andrzejewskiej, należy bliżej przeanalizować fragment poświęcony przygotowaniu czytelniczemu. Ponieważ przygotowanie do analizy literatury i użytkowania księgozbioru obejmuje kilka bliskich sobie umiejętności pokrewnych informacji naukowej, stąd materiał znajduje pewne odniesienie do omawianych już

⁴⁹ J. Andrzejewska: *Kultura czytelnicza...*, op. cit., s. 31—33.

zagadnień użytkowników. Dla wielu nauczycieli istotny kłopot stanowi korzystanie z katalogów bibliotecznych a wiedza o rodzajach katalogów szczególnie wśród polonistów budzi pewien niepokój. Wyniki odpowiedzi ankietowych potwierdziły, że tylko niewielki odsetek nauczycieli z grupy absolwentów filologii polskiej SN dysponuje odpowiednią znajomością katalogów. Wystąpiły też różne trudności w posługiwaniu się katalogiem. Okazało się, niestety, na niekorzyść polonistów, że nauczyciele geografii byli lepiej przygotowani do wyszukania podanej lektury. Kolejną sprawą było korzystanie z różnych źródeł bibliograficznych. Wiadomo, że w trakcie studiów, pisania prac, samokształcenia i pracy twórczej bez znajomości bibliografii niewiele można osiągnąć. Zadanie, polegające na wymienieniu przez nauczycieli znanych im tytułów bibliografii, nie wypadło rewelacyjnie. Zaledwie 25,8 proc. badanych udzieliło prawidłowej odpowiedzi. W grupie nauczycieli z wyższym wykształceniem i po SN było mnóstwo pomyłek co oznaczało, że nie korzystali z materiałów bibliograficznych. Tylko maleńki procent respondentów korzystał z księgozbiorów podręcznych, w których przeważają słowniki i encyklopedie. Znajomość tych opracowań wśród badanych również mogła budzić niepokój.

Badania J. Andrzejewskiej wykazały, że absolwenci studiów zaocznych ustępowali nieznacznie absolwentom studiów stacjonarnych pod względem poziomu kultury czytelniczej. Potwierdziło się ogólne przekonanie o większym odczytaniu polonistów. Z wniosków płynących dla informacji pedagogicznej wynika stwierdzenie, że poziom znajomości źródeł i zasad korzystania z usług informacyjnych był raczej niski w momencie zakończenia badań.

Bardziej pomyślne wyniki badawcze uzyskała J. Andrzejewska w zakresie wiedzy informacyjnej uczniów szkół podstawowych i średnich⁵⁰. Badania ogólnopolskie prowadzone w latach 1977—88 dały materiał ze 151 szkół podstawowych w mieście i 50 na wsi. Prowadzono je również w 23 liceach ogólnokształcących i 38 zasadniczych szkołach zawodowych w zasadzie z terenu całej Polski. Przebadano łącznie 104.525 osób.

Przedstawione w powyższym przeglądzie prace badawcze, ukazują reprezentatywne kierunki poszukiwań teoretycznych wraz z podejmowanymi próbami ich empirycznej weryfikacji⁵¹. Okres, który został omówiony (1945—1990) obfitował w liczne wydarzenia polityczne nie zawsze sprzyjające prowadzeniu badań naukowych. Ponadto działalność badawcza w pedagogice nie była należycie finansowana, co niewątpliwie wywarło niekorzystny wpływ na przebieg wielu podejmowanych inicjatyw

⁵⁰ J. Andrzejewska: *Wskaźniki stanu czytelnictwa uczniów w szkole*. „Biblioteka w Szkole” 1991 nr 1, s. 2—9. Materiały statystyczne pochodzące z lat 1977—88 dotyczą stanu uczniów w szkołach objętych ogólnopolskimi badaniami. Dane dotyczą 44 województw, 185 miejscowości, i rejestrują 104.525 uczniów poddanych ankietyzacji.

⁵¹ Informacje o badaniach cząstkowych, nieukończonych, przyczynkowych lub tylko fragmentarycznie powiązanych z tematem zostały uwzględnione w bibliografii.

oświatowych. Brak systemu informacji pedagogicznej — odczuwalny w obecnej sytuacji — nie daje większych możliwości rozwojowych teorii i praktyce pedagogicznej.

Analiza wielu materiałów badawczych wskazuje, że środowiska nauczycieli, pracowników naukowych i administracji oświatowej oczekują na powstanie sprawnie działającego systemu informacji pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

1. Andrzejewska J.: *Przygotowanie czytelnicze nauczycieli szkół podstawowych*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1974 nr 1, s. 76—85
2. Andrzejewska J.: *Wyznaczniki kultury czytelniczej ucznia*. „Ruch Pedagogiczny” 1974 nr 4, s. 545—549
3. Andrzejewska J.: *Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej*. Warszawa 1976
4. Andrzejewska J.: *System edukacji czytelniczej i informacyjnej w szkole*. „Bibliotekarz” 1988 nr 10/11, s. 6—7, 13
5. Andrzejewska J.: *Wskaźniki stanu czytelnictwa uczniów w szkole*. „Biblioteka w Szkole” 1991 nr 1, s. 2—9
6. Antoszczuk S.: *Bibliotekarze województwa N. Z badań nad skutecznością form kształcenia bibliotekarzy w Polsce*. Warszawa: Instytut Książki i Czytelnictwa — Zakład Kształcenia Kadr Bibliotekarskich, 1965
7. Arat S.: *Badania czytelnicze dzieci i młodzieży. Krytyczny przegląd wydawnictw od 1959 roku*. Warszawa 1962
8. Baran T.: *Rola szkoły i biblioteki szkolnej w rozwijaniu zainteresowań czytelniczych uczniów klas V—VIII*. Kraków 1978, 73 s. bibliogr. Pr. magisterska. Promotor: doc. dr hab. Jerzy Jarowiecki
9. Barański J.: *Czytelnictwo w szkołach zawodowych i perspektywy rozwoju*. „Oświata i Wychowanie” 1982 nr 12, s. 28—29
10. Bartoszewicz K.: *Informacja bibliograficzna instytutów pedagogicznych*. „Szkoła Zawodowa” 1976 nr 4, s. 13—15
11. *Bibliografia Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych*. Oprac. Halina Jasińska. Warszawa 1985
12. *Biblioteki szkolne w Polsce Ludowej 1944—1964*. Pr. zbior. pod red. E. Popławskiego. Cz. 1 Warszawa 1966, Cz. 2 Warszawa 1969
13. Borkowska A., Łochowska-Winich A.: *System pedagogicznej informacji naukowej elementem współczesnego systemu oświatowego*. „Nowa Szkoła” 1984 nr 4, s. 159—162
14. Buczek K.: *Miejsce i rola książki w organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży województwa zamojskiego na podstawie ankietowych badań czytelniczych przeprowadzonych w roku 1977*. W: Sesja naukowo-literacka na temat: «Patriotyczne i obywatelskie funkcje lektur młodego czytelnika» Zamojskie Towarzystwo Miłośników Książki. Z. 14 Zamość 1982
15. Bulanda-Kordas A.: *Rola biblioteki w planie dydaktyczno-wychowawczym szkoły medycznej oraz w opinii młodzieży*. „Problemy Szkolnictwa i Nauk Medycznych” 1978 t. III nr 4, s. 91—96
16. Chojnacki L.: *Informacja oświatowa*. „Oświata i Wychowanie” 1976 nr 14, s. 45
17. Choryński P.: *Informacja naukowa w systemie szkolnym PRL*. (Sesja naukowa w Poznaniu.) „Głos Nauczycielski” 1976 nr 27, s. 4
18. Choryński P.: *Jak uczyć informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej*. „Szkoła Zawodowa” 1977 nr 7/8, s. 23—24

19. Dąbrowska Z.: *Działalność sieci bibliotek pedagogicznych w dziedzinie informacji naukowej*. Wrocław 1976
20. Dąbrowska Z.: *Biblioteka pedagogiczna podstawowym warsztatem pracy nauczyciela*. „Poradnik Bibliotekarza” 1977 nr 4, s. 102—105
21. Dembowska M.: *System biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1983 nr 1, s. 14—18
22. Dobrołowicz W.: *Badania nad recepcją informacji (ze szczególnym uwzględnieniem problemów uwagi)*. Kielce: WSP 1977, 160 s.
23. Downar-Zapołska A., Jazdon A.: *Głos w sprawie szkolenia informacyjnego uczniów*. „Poradnik Bibliotekarza” 1985 nr 1, s. 22—26
24. Dróżdż K.: *Z badań nad efektywnością usług informacyjnych bibliotek pedagogicznych*. „Przegląd Pedagogiczny” 1974 nr 2, s. 64—77
25. Drzewiecki M.: *Biblioteki szkolne wobec nowego systemu oświaty*. „Bibliotekarz” 1980 nr 5, s. 110—113
26. Drzewiecki M.: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Systemie Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej — SINTO*. Materiały Metodyczne. Warszawa 1986, 42 s. Seria: Materiały Metodyczne nr 29
27. Frenjasz M.: *Elementy diagnozy systemu informacyjnego w systemie zarządzania oświatą*. „Nowa Szkoła” 1987 nr 1, s. 17—21
28. *Funkcje biblioteki szkolnej w zreformowanym systemie oświaty*. Pr. pod red. A. Ulmann. Koszalin 1977, 565 s.
29. Goban-Klas T.: *Komunikowanie masowe*. Kraków 1978
30. Gorajewska J.: *(Badania metodą sondażu diagnostycznego na temat funkcji bibliotek pedagogicznych)*. Kielce 1987/88 Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka (materiały niepublikowane)
31. Gorajewska J.: *(Zbiór materiałów badawczych dotyczących problemu funkcji informacyjnej kieleckiej PBW, zebranych w grupie 32 nauczycieli)*. Kielce ok. 1988 r. (materiały niepublikowane)
32. Goriszowski W.: *Biblioteki szkolne w województwie katowickim w latach 1945—1960*. Katowice 1964
33. Goriszowski W.: *Czytelnictwo literatury popularnonaukowej w szkołach województwa katowickiego*. Katowice 1966
34. Goriszowski W.: *Czytelnictwo i jego wpływ na wyniki nauczania*. Katowice 1968
35. Goriszowski W.: *Bibliotekarz szkolny — jego cechy osobowości a efektywność działania*. Katowice 1976
36. Goriszowski W.: *Biblioteka szkolna jako instytucja systemu oświaty i wychowania*. Warszawa 1987
37. Goriszowski W.: *Stan badań nad czytelnictwem nauczycieli*. Katowice PBW s. 101—123 (materiały niepublikowane)
38. Gronostajska B.: *Przysposobienie czytelnicze i informacyjne uczniów oraz jego praktyczna realizacja na przykładzie bibliotek szkół podstawowych*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1988. Pr. magisterska
39. Hercman K.: *Teoria informacji na użytek szkoły*. Warszawa 1977
40. *Informacja naukowa a dydaktyka*. Pr. pod red. Adama Jarosza i Mariana Piegzy. Katowice 1979. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 672. Seria: Historia literatury (maszyn. powiel.)
41. *Informacja naukowa w systemie szkolnym PRL*. Pr. pod red. Stanisława Kubiaka. Poznań, 1977, 293 s. (Materiały z sesji 4—5 VI 1976 r. w Poznaniu)
42. *Informacja pedagogiczna*. Materiały z sympozjum poświęconego roli i informacji naukowej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Komitet red. M. Foryś i in. Szczecin: IKNiBO 1976
43. *Informacja pedagogiczna*. Materiały z sympozjum poświęconego roli informacji naukowej w kształceniu, doksztalcaniu i doskonaleniu nauczycieli. Pr. pod red. Jana Zaciury. Szczecin: IKNiBO 1976
44. Ippoldt L.: *Czytelnictwo dzieci upośledzonych umysłowo i możliwości jego rozwoju na przykładzie badań w wybranych szkołach krakowskich*. Kraków: Katedra Bibliotekoznawstwa WSP 1988. Pr. magisterska

45. Iwicka-Okońska A.: *Warsztat informacyjny biblioteki szkolnej*. Łódź 1987
46. Jankowska H.: *Znaczenie informacji w rozwiązywaniu problemów*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1978 nr 7/8, s. 346—349 bibliogr.
47. Janowski A.: *Badania pedagogiczne a badania oświatowe. Podobieństwa i różnice*. „Studia Pedagogiczne” 1982 t. XLIV, s. 25—58
48. Karaś A.: *Czytelnictwo i wykorzystanie czasopism pedagogicznych przez nauczycieli*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1987 nr 3, s. 53—60 (współautor — Grażyna Sznajder)
49. Kasiborska B.: *Uczniowie wyróżniający się wysoką aktywnością czytelniczą*. Wrocław: Instytut Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego. 1982. Pr. magisterska
50. Kida H.: *Formy pracy z młodym czytelnikiem*. Rzeszów 1986
51. Klimińska A.: *Przysposobienie biblioteczne w Liceum Ekonomicznym, Zasadniczej Szkoły Ekonomicznej nr 3 oraz VII Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie*. Kraków: Katedra Bibliotekoznawstwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej. 1987. Pr. magisterska
52. Knapczyk W.: *Gromadzenie informacji jako problem organizacyjny*. „Biuletyn Oddziału Doskonalenia Nauczycieli” w Katowicach. R. XXVII 1985 nr 7/8, s. 20—21
53. Komorowski T.: *Informacja w procesie dydaktyczno-wychowawczym i zarządzaniu szkołą*. Poznań 1984
54. Koncewicz B.: *Stan badań nad czytelnictwem nauczycieli*. Katowice 1989 (maszyn.)
55. Konieczna D.: *Nieformalne procesy informacji naukowej*. Olsztyn 1980, 241 s. Pr. doktorska w Wyższej Szkole Pedagogicznej pod kier. prof. dr hab. Marii Dembowskiej (maszyn.)
56. Korniszewski F.: *Organizacja informacji naukowej dla potrzeb nauczycieli i kadr kierowniczych w oświacie*. „Nowa Szkoła” 1974 nr 2, s. 9—12
57. Korniszewski F.: *Koncepcja organizacyjno-programowa działalności dokumentacyjno-informacyjnej w dziedzinie oświaty i nauk pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny” 1975 nr 4, s. 448—466
58. Kotarski S.: *Książka pedagogiczna w obiegu bibliotecznym*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1970 nr 6, s. 34—38
59. Kotlarski K.: *Wpływ poziomu informacji na rozwiązywanie problemów*. „Życie Szkoły” 1981 nr 4, s. 39—43
60. Krok K.: *Kształcenie użytkowników informacji naukowej w Polsce*. Kraków: Katedra Bibliotekoznawstwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej. 1982, 143 s. Pr. magisterska
61. Kropiwnicki J.: *Organizacja dydaktycznego warsztatu pracy bibliotekarza szkolnego*. W: *Biblioteka szkolna. Materiały dla nauczycieli—bibliotekarzy*. Jelenia Góra 1985, s. 101—104
62. Książak U.: *Rola biblioteki szkolnej i publicznej dla dzieci w przysposobieniu czytelniczym i informacyjnym*. Kraków: Katedra Bibliotekoznawstwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej. 1987. Pr. magisterska
63. Kwaśniak M.: (*Badania potrzeb czytelniczych i informacyjnych nauczycieli studiujących i doskonalących się*). Bielsko-Biała 1988 (maszyn.)
64. Lachowicz E.: *Informacja pedagogiczna pomocą w rozwiązywaniu trudności dydaktycznych*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1981 nr 2/3, s. 105—117
65. Lepalczyk I.: *Problemy czytelnictwa uczniów szkół średnich*. Warszawa 1965
66. Maksymowicz A.: *Samokształcenie nauczycieli szkół medycznych na podstawie prowadzonych badań*. „Problemy Szkolnictwa i Nauk Medycznych” 1978 t. III nr 4, s. 77—83
67. Matulka Z.: *Metody samodzielnego zdobywania wiedzy i sprawności*. „Neodidagmata” (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu) 1977 t. X, s. 197—207
68. Matulka Z.: *Samokształcenie jako proces komunikacji*. „Oświata Dorosłych” 1978 nr 7, s. 342—346
69. Matulka Z.: *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*. „Oświata Dorosłych” 1980 nr 3, s. 234—239
70. Miller R.: *Rola przetwarzania i obiegu informacji w systemie oświaty i wychowania w różnych środowiskach*. „Studia Pedagogiczne” 1974, s. 49—65
71. Mirska E.: *Wprowadzenie do badań nad potrzebami pracowników naukowych w zakresie naukowej informacji pedagogicznej*. „Przegląd Pedagogiczny” 1974 nr 2, s. 55—63

72. Paczkowski J.: *O informacji i systemie informacyjnym w szkole*. „Problemy Oświaty na Wsi” 1988 nr 4, s. 218—223
73. Paner J. L.: *Problemy informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej w pracy pedagogicznej*. Warszawa 1975
74. Parnowski T.: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży w okresie przemian*. Warszawa 1961
75. Parnowski T.: *Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej*. „Ruch Pedagogiczny” 1964 nr 2, s. 4—5
76. Parysz J.: *(Badanie użytkowników informacji naukowej w filii PBW w Chorzowie. Badania dotyczyły 100 nauczycieli)*. Katowice 1988—89. Materiały różne w zbiorach pryw. autorki ok. 40 k.
77. Pfeiffer A.: *System informacyjny szkoły*. „Studia Kieleckie” 1977 nr 4, s. 33—46
78. Pfeiffer A.: *Kierowanie szkołą a informacja*. Kielce 1980
79. Pieńkosz D.: *Informacja naukowa w programach szkół podstawowych, zawodowych i liceach. Uczeń użytkownikiem informacji*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1988 nr 1, s. 17—23
80. Pogodzińska K.: *Rola piśmiennictwa pedagogicznego w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1980 nr 1, s. 74—87
81. Polakowski J.: *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań, próby, diagnozy*. Kraków 1980. Prace Monograficzne, WSP w Krakowie, t. XXXIX (maszyn. powiel.)
82. Porczyńska Z.: *Potrzeby nauczycieli szkół podstawowych w zakresie informacji pedagogicznej*. „Przegląd Biblioteczny” 1979 z. 1, s. 97—106
83. *Problemy kształcenia bibliotekarzy szkolnych oraz rola bibliotek pedagogicznych w dokształcaniu nauczycieli*. Pr. pod red. S. Witka. Kraków 1975
84. Przybysz I.: *Niektóre aspekty nauczania „Informacji naukowej z elementami naukoznawstwa” w szkołach podstawowych*. Lublin 1987
85. *Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania*. Oprac. Zesp. Konspekt raportu oprac. Aleksandra Niemczykowa i Jerzy Czarniecki. Warszawa 1980 (maszyn. powiel.)
86. *Reakcje na rozbieżność informacji*. Red. Wiesław Łukaszewski, Warszawa—Wrocław 1976
87. Rogowski W.: *System informacyjny w oświacie*. „Nowa Szkoła” 1986 nr 9, s. 506—513
88. Różalska E., Witek W. M.: *Podstawowe źródła informacji w pracy nauczyciela*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1979 nr 2, s. 77—83
89. Siemieniak H.: *Z badań nad przepływem informacji w zespołach nauczycielskich szkół podstawowych. Relacja z badań wstępnych*. „Chowanna” Uniwersytet Śląski w Katowicach 1978 z. 2, s. 179—186
90. Skwarnicka Z.: *Organizacja informacji naukowej w resorcie oświaty i wychowania*. Poznań 1974 (maszyn. powiel.)
91. Smoleń A.: *O potrzebie informacji i dokumentacji dydaktycznej*. „Neodidagmata” 5, s. 163—166
92. Staregowa R.: *Informacja naukowa w szkolnej informacji ekonomicznej*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1986 nr 2, s. 21—23
93. Szczechura K.: *Uczniowie jako potencjalni użytkownicy informacji naukowej*. Pr. doktorska pod kier. prof. dr hab. Marii Dembowskiej. Uniwersytet Wrocławski. Wydz. Filolog. 1988, 302 s. (maszyn.)
94. Szczechura K.: *Potrzeby informacyjne uczniów szkół średnich. Wyniki badań*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1989 nr 1/2, s. 17—21
95. Szeromski T.: *Procesy informacyjne w dydaktyce*. „Szkoła Zawodowa” 1979 nr 3, s. 7—9
96. Szocki J.: *Samokształcenie przez bibliotekę publiczną. W świetle badań*. „Chowanna” 1976 z. 3, s. 412—419
97. Szocki J.: *O system informacji pedagogicznej*. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1985 nr 3/4, s. 19—20
98. Szocki J.: *Użytkownicy informacji bibliotek szkolnych i analiza ich potrzeb. W świetle badań*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1986 nr 2, s. 16—20

99. Szocki J.: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli bibliotekarzy. Dorobek, stan i perspektywy*. W: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w 40-leciu PRL*. Pr. pod red. Edmunda Staszyńskiego. Warszawa 1987, s. 145—163
100. Szocki J.: *Czytelnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Przegląd badań*. „Nowa Szkoła” 1988 nr 2, s. 94—97
101. Szocki J.: *Funkcje informacyjne bibliotek pedagogicznych. Na przykładzie Dolnego Śląska*. „Oświata i Wychowanie” Wersja A nr 2, s. 19—21
102. Szymański J.: *Dydaktyka w świetle wymogów współczesnej techniki informacyjnej*. „Neodidagmata” 4, s. 103—111
103. Tymkowicz J.: *Organizacja sieci pedagogicznych punktów bibliotecznych w szkołach podstawowych powiatu tarnowskiego*. Kraków 1972 (maszyn. powiel.)
104. Umiejska H.: *O miejsce bibliotek w krajowym systemie informacji naukowej*. W: *VII Zjazd Bibliotekarzy Polskich w Zielonej Górze, 6—8 czerwca 1975*. Warszawa (b.r.) Z. 5, 29 s.
105. *Usprawnianie systemu informacyjnego w zarządzaniu oświatą. Materiały na konferencję*. Pr. zbior. pod red. Tadeusza Kowalskiego i Jerzego Tudreja. Warszawa 1986
106. Walentynowicz M.: *Czytelnictwo absolwentów szkół technicznych*. Warszawa 1956. Z badań nad czytelnictwem nr 1
107. Walentynowicz M.: *O kulturze czytelniczej i metodyce jej krzewienia wśród nauczycielstwa*. „Kalendarz Nauczycielski”, Warszawa 1959/1960
108. Walentynowicz M.: *Przygotowanie czytelnicze uczniów szkoły podstawowej*. Warszawa 1961
109. Walentynowicz M.: *Czytelnictwo młodzieży licealnej*. W: *Materiały z badań czytelniczych*. Pr. pod red. Anny Przeclawskiej. Warszawa 1963
110. Wieczorek B.: *Działalność informacyjna bibliotek pedagogicznych w Polsce*. „Przegląd Biblioteczny” 1974 nr 1, s. 37—48
111. Wieczorek B.: *Informacja pedagogiczna w Polsce. Perspektywy rozwoju*. „Przegląd Pedagogiczny” 1974 nr 2, s. 20—30
112. Wójcik W.: *O pracy z uczniami zdolnymi w bibliotece szkoły podstawowej*. „Poradnik Bibliotekarza” 1977 nr 1/2, s. 7—10
113. *Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla dzieci i młodzieży*. Pr. zbior. pod red. Anny Przeclawskiej. Warszawa 1970
114. *Z doświadczeń bibliotek szkolnych i pedagogicznych*. Pr. pod red. Janiny Popławskiej. Warszawa 1970
115. Żeńszewski M.: *Samokształcenie bibliotekarzy warszawskich szkół dla pracujących*. „Oświata Dorosłych” 1977 nr 3, s. 146—148

dr Kordula Szczechura

WYKORZYSTANIE BIBLIOTEK SZKOLNYCH PRZEZ UŻYTKOWNIKÓW W ŚWIETLE BADAŃ PRZEPROWADZONYCH ZA GRANICĄ

Wstęp

W założeniach teoretycznych, metodycznych i organizacyjnych dotyczących funkcjonowania bibliotek szkolnych za granicą, podkreśla się ich znaczącą, a niekiedy niezastąpioną rolę w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Szczególnie propagowany jest model biblioteki szkolnej spełniającej funkcję ogólnokształcącego ośrodka informacji oraz interdyscyplinarnej pracowni zintegrowanej z życiem szkoły.

Do podniesienia rangi i rozwoju bibliotek szkolnych na forum międzynarodowym, przyczyniają się przede wszystkim takie organizacje jak UNESCO, IASL (International Association of School Librarianship) oraz IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions). W wyniku współdziałania tych organizacji, w 1979 r. opublikowano pracę F. L. Carrol i P. F. Beilke pt. *Guideliens for the planning and organization of school library media centers*, w której przedstawiono teoretyczne i praktyczne podstawy funkcjonowania bibliotek szkolnych jako bibliotecznych centrów środków przekazu informacji (LMC). W myśl tego opracowania, celem biblioteki szkolnej jest „wspieranie programu szkolnego, zaspokajanie potrzeb każdej jednostki w zakresie źródeł i umiejętności wyszukiwania informacji... oraz zaspokajania potrzeb społeczeństwa, dążącego poprzez szkołę do realizacji swoich celów”. Centrum powinno podejmować m.in. działania mające na względzie:

- zaspokajanie potrzeb uczniów i nauczycieli przez udostępnianie poszukiwanych przez nich materiałów;
- rozwój czytelnictwa;
- pomoc nauczycielom i uczniom w zapoznawaniu się z najbardziej dostępnymi materiałami (drukowanymi i audiowizualnymi) dotyczącymi wszystkich interesujących ich dziedzin wiedzy;

— przygotowanie systematycznych planów kształcenia użytkowników informacji w różnym wieku;

— projektowanie i adaptację różnego typu środków przekazu informacji, w zależności od potrzeb szkoły, potrzeb dydaktyki [26].

Istotny wpływ na rozwój bibliotek szkolnych w skali międzynarodowej miały również postanowienia UNESCO dotyczące organizacji narodowych systemów informacyjnych — NATIS (National Information Systems). Właściwe funkcjonowanie narodowych infrastruktur informacyjnych uzależniono m.in. od zaangażowania bibliotek szkolnych w proces kształcenia użytkowników informacji [7, 15].

W literaturze przedmiotu oraz prowadzonych badaniach zwraca się przede wszystkim uwagę na wykorzystywanie biblioteki szkolnej przez uczniów i nauczycieli w toku nauki szkolnej. Uczniowie i nauczyciele są traktowani jako priorytetowe kategorie użytkowników bibliotek szkolnych. Problemy pozostałych, rzeczywistych i potencjalnych użytkowników biblioteki szkolnej (np. administracja szkolna, rodzice) są najczęściej pomijane.

1. Stany Zjednoczone

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych radykalną modernizację procesu dydaktycznego w szkołach podstawowych i średnich. Metody nauczania kładące nacisk na pamięciowe opanowywanie materiału nauczania zastąpiono metodami bazującymi na odkrywaniu, badaniu, rozwiązywaniu problemów, na stosowaniu i wykorzystywaniu zdobytej wiedzy. „Terror podręcznika” zastąpiono kształceniem interdyscyplinarnym z wykorzystaniem wielu środków dydaktycznych i źródeł. Powszechne stało się kształcenie problemowe i indywidualne oraz nauka samodzielna.

Zmiany w procesie kształcenia z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w zasadniczy sposób wpłynęły na modernizację stylu pracy bibliotek szkolnych lat osiemdziesiątych. Tradycyjna biblioteka szkolna została przekształcona w szkolne centrum dydaktyczne i ośrodek informacji — school library media center (LMC).

W założeniach teoretycznych podkreśla się konieczność integracji biblioteki szkolnej z programem nauczania oraz włączenia bibliotekarzy szkolnych do realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Piszą na ten temat m.in. M. H. Coles, C. A. Shepherd, C. White [2], J. W. Liesener [12], J. R. Luskay [14], S. Trigg [27], K. E. Vandergrift, J. A. Hannigan [28].

W 1975 r. ukazał się zunifikowany z programem nauczania ramowy program pracy bibliotek szkolnych — *Media programs: District and school* [16]. W dokumencie stwierdzono, że praca uczniów w bibliotece szkolnej jest celowa, planowa i zintegrowana z procesem nauczania.

K. E. Vandergrift i J. A. Hannigan w opracowaniu wyrażającym

stanowisko Amerykańskiego Stowarzyszenia Bibliotekarzy Szkolnych (AASL), w dwunastu zasadach, przedstawiły rolę biblioteki szkolnej (LMC) w szkolnictwie podstawowym [28]. Stwierdza się w nich m.in., że każde dziecko, w każdej szkole, musi mieć zapewniony dostęp do biblioteki szkolnej zaopatrzonej w materiały umożliwiające rozwój intelektualny i osobowościowy uczniów oraz musi otrzymać odpowiednie instrukcje rozwijające umiejętności w zakresie lokalizowania, analizowania, oceniania i korzystania z informacji.

Zasadniczo każda szkoła, bez względu na rodzaj, ma swoją własną bibliotekę, na ogół centralnie położoną. Zasób mediów, czyli różnego rodzaju źródeł informacyjnych, książek itp. sięga w zależności od szkoły do 35.000 jednostek; na ucznia przypada od 17—20 takich jednostek. Według oficjalnych norm, np. dla uczniów szkół podstawowych, przewiduje się 12.000 mediów różnego rodzaju. Znaczną liczbę źródeł stanowią encyklopedie, słowniki, bibliografie, kompendia. Szczególne miejsce wśród źródeł informacyjnych zajmuje „Reader's Guide to Literature” — wydawnictwo specjalnie opracowane dla bibliotek szkolnych. Wyjątkowo duża jest liczba gromadzonych czasopism, która często dochodzi do 150 tytułów. Prawie wszystkie szkoły abonują „New York Times Microfische Collections”. Mikrofische są porządkowane wg systematycznie aktualizowanego indeksu haseł przedmiotowych oraz wykorzystywane za pomocą czytników.

Niektóre biblioteki szkolne (np. w stanie Maryland) mają dostęp do wielod dziedzinowego, kalifornijskiego banku danych „DIALOG”. Wyszukiwanie dotyczy informacji bibliograficznych, faktograficznych i tekstowych. Liczba baz danych, odpowiednich dla różnych przedmiotów nauczania i zrozumiałych dla uczniów jest znaczna, np.:

— „Biography index” — biograficzne fakty o osobach reprezentujących wszystkie dziedziny,

— „Environline” — informacje bibliograficzne w zasięgu międzynarodowym na temat środowiska,

— „National newspaper index” — informacje bibliograficzne dotyczące artykułów z „New York Times'a” i innych,

— „Sociological abstracts” — informacja na temat literatury socjologicznej w zasięgu międzynarodowym.

Systematycznie wzrasta także liczba mikrokomputerów w szkołach Stanów Zjednoczonych (1980 r. — ok. 31.000; 1982 r. — ok. 96.000; 1985 r. — ok. 650.000).

Liczbę personelu w większości bibliotek można określić jako wysoką. Kształtuje się ona od 3 do 6; w większych szkołach od 9 do 10 bibliotekarzy. Ważną rolę w bibliotekach szkolnych spełniają wolontariusze rekrutujący się z rodziców uczniów i emerytów. Na przykład w jednym okręgu stanu Maryland na 103.000 uczniów przypada 14.000 wolontariuszy. Po przygotowaniu do pracy (poprzez seminaria, literaturę fachową itp.) z powodzeniem wykonują różne prace bibliotekarskie.

Szerokie badania — na temat roli bibliotek szkolnych (LMC) w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły oraz świadczonych usług dla uczniów i nauczycieli — przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych w 1986 r., obejmując nimi 209 szkół publicznych z 49 stanów, do których przesłano kwestionariusze ankiet [13]. Odpowiedzi otrzymano ze 147 szkół. Ostatecznie do analizy zakwalifikowano 144 ankiety.

Główna część kwestionariusza dotyczyła dziewiętnastu usług wchodzących w zakres pracy bibliotekarzy szkolnych. Jak stwierdzają autorzy badań — D. V. Loertscher, M. Lein Ho, M. M. Bowie — wyniki sondażu są optymistyczne. Wskazują one to, że wieloletni wysiłek zmierzający do włączenia bibliotekarzy w realizację programu szkolnego zaczął przynosić efekty. Bibliotekarze szkolni najczęściej uczestniczą w przygotowywaniu odpowiednich materiałów do lekcji; pomagają nauczycielom w sformułowaniu celów lekcji; uczestniczą w konsultacji nad sposobem prezentacji lekcji; kształcą nauczycieli w zakresie biblioteczno-informacyjnych umiejętności związanych z tematem lekcji. We współpracy bibliotekarzy z nauczycielami chodzi zasadniczo o zintegrowanie materiałów bibliotecznych z programem nauczania.

Bibliotekarze pomagają również nauczycielom w wyborze materiałów bibliotecznych, przechowywanych na okres czasowy w klasach, a także organizują (w 37 proc. bibliotekach systematycznie) dla nich kursy instruktażowe dotyczące sposobów wykorzystywania materiałów bibliotecznych, sprzętu, komputerów. Celem tego rodzaju kursów jest przygotowanie nauczycieli do wszechstronnego korzystania z LMC.

„Usługi” dla uczniów obejmują najczęściej: czytanie i opowiadanie; działania promujące literaturę (np. konkursy czytelnicze, kształtowanie zainteresowań czytelniczych); organizowanie uroczystości okolicznościowych (targi książki, świętowanie Narodowego Dnia Biblioteki, spotkania z autorami, organizowanie uroczystości lokalnych itp.); pomoc w indywidualnej pracy uczniów w bibliotece uzupełniającej zajęcia klasowe; zapewnienie dostępu do informacji i materiałów ze źródeł pozabibliotecznych. Badania wykazały również, że uczniowie są systematycznie kształceni w zakresie umiejętności bibliotecznych, chociaż kształcenie to nie zawsze jest zintegrowane z programem nauki w szkole.

Przykładem konfrontacji założeń teoretyczno-metodycznych pracy bibliotek szkolnych z ich praktyczną realizacją są doniesienia niemieckich nauczycieli, którzy uczestniczyli w studyjnej wycieczce po Stanach Zjednoczonych w 1985 r. [6, 9, 11].

Według ich obserwacji praktyczna praca w bibliotece szkolnej przebiega najczęściej następująco (w szkole średniej): uczeń otrzymuje od nauczyciela niewielki temat do opracowania w rodzaju pracy seminaryjnej, przy czym temat nie musi być ściśle związany z tematyką lekcji (preferowane przedmioty to — jęz. angielski, nauki socjologiczne, historia, biologia). Wynikiem są na ogół małe biografie, opracowania tematyczne lub zestawienia bibliograficzne. Przykładowe tematy z zakresu I wojny świato-

wej, brzmiały: „Przebieg bitwy nad Marną”; „Traktat Wersalski”; „Strategia I wojny światowej na podstawie map”. Praca jest przedstawiana nauczycielom do oceny w formie pisemnej, niekiedy uczeń na tej podstawie wygłasza referat lub organizuje wystawę.

Cały przebieg pracy ucznia w bibliotece szkolnej jest podporządkowany szybkiemu zdobywaniu wiedzy. Duże znaczenie kładzie się na: wyszukiwanie informacji; dokładne bibliografowanie; ekscerpowanie (sporządzanie wyciągów, notatek z książek, dokumentów itp.); cytowanie; syntetyzowanie. Merytorycznie chodzi najczęściej o wyszukiwanie różnego rodzaju faktów.

Z obserwacji nauczycieli niemieckich wynika, że w tego rodzaju pracy nie ma miejsca na spokojną refleksję, wieloaspektowe rozważanie tematu, ujęcia alternatywne. Tłumaczy to szczególne przywiązanie uczniów do wykorzystywania podstawowych źródeł informacji. Wyszukiwanie informacji jest bardzo sformalizowane i przebiega według sztywnej instrukcji (Select in steps). Taka metoda pracy ogranicza spontaniczność uczniów oraz niekonwencjonalne podejście do tematu, nie sprzyja również realizacji priorytetowego celu — przyzwyczajania uczniów do samokształcenia. Dodaje się również, że przebywanie uczniów w bibliotece bez szczególnego powodu związanego z konkretną pracą jest niemile widziane przez bibliotekarzy.

Z inną „niedorzecznością”, jak to stwierdza J. Dreier, spotkano się w trakcie hospitowania różnych lekcji. Zauważono, że zasada samodzielnego uczenia się, do którego uczniowie są wdrażani w bibliotece szkolnej, właściwie nie ma wpływu na metody kształcenia uczniów w ramach różnych przedmiotów nauczania. Nauczyciel stanowi centralną postać w klasie. Rozmowa na lekcji ogranicza się w zasadzie do stawiania pytań. Na swobodne wypowiedzi uczniów pozostaje niewiele miejsca [6].

H. Dichanz [4] zwraca uwagę na fakt, że pomimo wzorcowego wyposażenia szkół w bardzo dobrze zorganizowane biblioteki szkolne, wciąż napływają wyjątkowo krytyczne informacje na temat poziomu wiedzy uczniów amerykańskich. Także w świetle raportu z badań przeprowadzonych w 1987 r., uczniowie amerykańscy, w porównaniu z Japonią, RFN, Francją, Wielką Brytanią, Rosją, prawie we wszystkich badanych przedmiotach kształcenia, zajmowali ostatnie pozycje. Przyczyn takiego stanu rzeczy autor upatruje w niedostatecznym poziomie kształcenia nauczycieli amerykańskich. Dodaje przy tym, że słabe wyniki nauczania z całą pewnością nie są związane z pracą bibliotek szkolnych.

2. Wielka Brytania

Według raportu J. Newsoma z 1963 r., w latach sześćdziesiątych, tylko 25 proc. szkół w Wielkiej Brytanii dysponowało odpowiednim pomieszczeniem dla biblioteki szkolnej, a 25 proc. szkół nie było w ogóle

wyposażonych w bibliotekę. Istniejące biblioteki szkolne służyły przede wszystkim celom rekreacyjnym i rzadko uczestniczyły w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły [21].

Rozwój bibliotek szkolnych w kierunku bibliotecznych środków informacyjnych (Library resource center — LRC), zbliżonych funkcją i charakterem pracy do amerykańskich bibliotek szkolnych (Library media center), nastąpił w wyniku realizacji reform w dziedzinie oświaty i wychowania.

W latach siedemdziesiątych, podjęto w całym kraju wiele inicjatyw zmierzających do tworzenia i organizowania bibliotek szkolnych zintegrowanych z pracą szkoły oraz podniesienia poziomu już istniejących (np. w 1970 r. ustanowiono „School Council Resource Centre Project”).

Rozwój bibliotek szkolnych hamowany był jednak przez fakt, że wielu nauczycieli nie było przekonanych o wartości i potrzebie istnienia bibliotecznych ośrodków informacji w szkole.

C. Pidgeon, nawiązując w artykule pt.: *Zatrważający stan bibliotek szkolnych — tragedia w wielu aktach* do badań przeprowadzonych w 1981 r. przez Departament Edukacji i Nauki, przedstawia m.in. następujące dane: w 75 proc. szkół bibliotekarzem jest nauczyciel bez żadnych kwalifikacji zawodowych; w bibliotekach pracuje 16 proc. fachowców; tylko 44 proc. szkół ma biblioteki otwarte i obsadzone personelem przez więcej niż 20 godzin w tygodniu; biblioteki są często wykorzystywane do innych celów; finansowanie bibliotek jest dorywcze, 17 proc. szkół nie ma żadnego budżetu na zakup książek [22].

Na podstawie powyższych badań, w 1984 r. opublikowano raport Library and Information Services Council (LISC) pt.: *Biblioteki szkolne — podstawy programu (School libraries: The foundations of the curriculum)*. W raporcie podkreśla się, że biblioteki szkolne powinny pełnić żywotną rolę w zakresie przygotowania uczniów do umiejętnego wykorzystywania informacji w nauce szkolnej, jak i w całym życiu. Raport służyć ma jako argument w przekonaniu administracji szkolnej i nauczycieli o fundamentalnej roli bibliotek szkolnych w tej dziedzinie.

W raporcie zwrócono się do kierownictwa szkół m.in. z prośbą o:

— podjęcie inicjatywy wprowadzenia kompleksowego programu szkolnego w zakresie umiejętności informacyjnych,

— wspieranie inicjatyw mających na celu usprawnienie pracy biblioteki szkolnej; zapewnienie na ten cel odpowiednich środków i czasu.

Zalecenia dla nauczycieli i bibliotekarzy brzmiały m.in.:

— włączenie się do wszystkich spraw programowych dotyczących biblioteki,

— podjęcie próby zespołowego opracowania planu korzystania z biblioteki i pomocy dzieciom w przyswojeniu umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy,

— opracowanie programu szkolenia użytkowników biblioteki, zintegrowanego z ogólnym programem nauczania [22].

W latach 1977—78 przeprowadzono w Wielkiej Brytanii kompleksowe

badania w celu poznania praktycznej realizacji kształcenia uczniów jako użytkowników informacji w systemie szkolnym. Badaniami objęto 24 szkoły w Cheshire i Nottinghamshire; dodatkowe informacje zbierano także od wielu bibliotekarzy i nauczycieli z całej Wielkiej Brytanii. Łącznie badaniami objęto 200 bibliotekarzy i nauczycieli. Przebieg, wyniki i konkluzje z badań przedstawia A. Irving [10].

Omawiane badania wykazały, że chociaż większość nauczycieli rozumie znaczenie i potrzebę przygotowania uczniów do umiejętnego korzystania z informacji, to jednak tylko nieliczni uczestniczą w tym procesie. Okazało się, że szkolenie uczniów w omawianym kierunku odbywa się przede wszystkim w bibliotece szkolnej i niemal zawsze w oderwaniu od programu nauczania i potrzeb wynikających z procesu dydaktycznego szkoły.

Treści programowe opracowywane przez bibliotekarzy szkolnych dotyczyły głównie procesu wyszukiwania informacji w bibliotece i wykorzystywania zbiorów bibliotecznych. Stwierdzono, że bibliotekarze szkolni napotykać wiele trudności w swojej pracy zawodowej. Większość badanych szkół była przepelniona, a bibliotekarze często przeciążeni różnego rodzaju pracami administracyjnymi. Zdaniem badanych bibliotekarzy, czynniki te mają bezpośredni negatywny wpływ na zasięg i jakość kształcenia uczniów jako użytkowników informacji. Prowadzone badania wykazały ponadto, że żaden z bibliotekarzy nie wykorzystywał w omawianym procesie audiowizualnych środków dydaktycznych, chociaż większość szkół była dostatecznie wyposażona w tego rodzaju pomoce. Nie wdrażano również uczniów do zautomatyzowanego wyszukiwania informacji, mimo że w kilku szkołach były zainstalowane terminale komputerów.

W wyniku przeprowadzonych badań sformułowano m.in. następujące wnioski:

- programy kształcenia użytkowników informacji powinny być traktowane jako integralna część całościowego programu szkoły, z wyraźnym określeniem zadań i obszarów pracy dla nauczycieli;

- nauczyciele i bibliotekarze szkolni powinni być systematycznie przygotowywani do tej działalności;

- nauczyciele powinni być świadomi zadań szkoły w obliczu „eksplozji informacji”. Główny akcent w pracy dydaktycznej powinni położyć na problem „jak się uczyć” a nie „czego się uczyć”;

- kształcenie uczniów w omawianym kierunku powinno być powszechne i ustawiczne.

Także doniesienia z 1982 r. zawarte w artykule P. Avann [1] wskazują na niewłaściwą realizację omawianego zagadnienia w Wielkiej Brytanii. Warunkiem wstępnym poprawy sytuacji jest przede wszystkim przygotowanie nauczycieli do tej działalności i właściwe zorganizowanie bibliotek szkolnych. Autorka zwraca również uwagę na konieczność szerszego wykorzystywania mikrokomputerów w tym procesie.

K. Pender w publikacji z 1986 r. stwierdza, że badania na temat użytkowników bibliotek szkolnych, ich motywacji i sposobów korzystania ze źródeł informacji są mało zaawansowane. Wymagają one od badaczy m.in. znajomości psychologii, socjologii, teorii nauczania. Dodatkową trudność stwarza specyfika bibliotekarstwa szkolnego jako przedmiotu nauk socjologicznych i bibliotekoznawczych. Pomimo tych trudności należy — stwierdza dalej autor — dążyć do stworzenia profesjonalnych podstaw bibliotekarstwa szkolnego, związanego z efektywnością nauczania [21].

3. Niemcy

W styczniu 1987 r. Niemieckie Stowarzyszenie Bibliotekarzy opublikowało memoriał *O rozwoju bibliotek szkolnych w Republice Federalnej Niemiec*, który przedłożono odpowiednim ministerstwom, zarządom miejskim oraz działaczom kultury. W dokumencie zobowiązuje się wszystkie landy, okręgi i miasta do organizowania, wyposażania i finansowego wspierania bibliotek szkolnych; systematyczny rozwój bibliotek szkolnych powinny gwarantować odpowiednie akty prawne; budowę i rozbudowę bibliotek należy oprzeć na już wypróbowanych strukturach bibliotekarskich [3].

Memoriał wiąże się ściśle z sytuacją niemieckich bibliotek szkolnych, które jeszcze w 1985 r. J. Neumann określiła jako „rozpacziwą” [17, s. 46]. Potwierdzą to m.in. dane z 1985 r. dotyczące bibliotek szkolnych w Niedersachsen, przedstawione w następującym zestawieniu [23, s. 257]:

Biblioteki szkolne	Szkoły zawodowe	Gimnazja
Mniej niż 3.000 tomów lub brak biblioteki	75* proc.	25 proc.
Od 3.000 do 10.000 tomów	16 proc.	40 proc.
Więcej niż 10.000 tomów	6 proc.	20 proc.
Powiązanie z biblioteką publiczną	3 proc.	15 proc.

* Na s. 257 błędnie podano 15 proc., co sprostowano na s. 258.

Natomiast N. Hebbel, specjalista od spraw bibliotek szkolnych w Niemieckim Instytucie Bibliotekarskim, uważa nawet, że ponad 90 proc. szkół oczekuje na dobrze zorganizowaną bibliotekę szkolną [8].

Trudną sytuację bibliotek szkolnych w RFN przedstawiono również na dorocznej konferencji niemieckiego Stowarzyszenia Bibliotekarzy Publicznych, która obradowała pod hasłem «Nowa Europa — Nowe Biblioteki» [19].

Jednocześnie w literaturze przedmiotu z ostatnich lat, wskazuje się na liczne przykłady przekształcania tradycyjnie zorganizowanych bibliotek w nowoczesne biblioteki szkolne lub organizowanie zupełnie nowych bibliotek. Stałą rubrykę na ten temat prowadzi czasopismo „Schulbibliothek Aktuell” pod hasłem «Biblioteki szkolne przedstawiają się».

W teoretyczno-metodycznych założeniach pracy bibliotek szkolnych podkreśla się przede wszystkim ich istotną rolę w dydaktyczno-wychowawczym procesie szkolnym. Koncepcja systematycznie wykorzystywanej biblioteki szkolnej w celu realizacji zadań szkoły jest wyraźnie akcentowana we wszystkich tego rodzaju opracowaniach [np. 5, 17, 18].

H. Neumann w swojej koncepcji wskazuje i uzasadnia cztery możliwości wykorzystywania biblioteki szkolnej przez uczniów i nauczycieli:

— spontaniczne korzystanie z biblioteki w trakcie lekcji w celu wyjaśnienia np. niezrozumiałych pojęć;

— w celu przygotowania się do lekcji, np. zebranie odpowiednich informacji wykorzystując różne źródła:

— planowane wykorzystanie biblioteki w trakcie lekcji;

— pogłębienie, uzupełnienie i rozszerzenie tematu lekcji.

W nawiązaniu do przedstawionych propozycji, autorka cytuje opinie bibliotekarzy, które wskazują na niedostateczne przygotowanie uczniów do samodzielnego wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł.

Zakładając, że głównym zadaniem pedagogicznej pracy szkoły jest przygotowanie uczniów do życia, co wiąże się jednocześnie z koniecznością przygotowania ich do samodzielnego przetwarzania i przyswajania informacji, H. Neumann formułuje następujące wnioski, których realizacja powinna się przyczynić do podniesienia efektów tej działalności w szkole (przedstawiono je w szerokim wyborze):

— w ramach uniwersyteckiego, fachowego i seminaryjnego kształcenia nauczycieli, należy poznać studentów wszystkich kierunków kształcenia, z metodami mającymi na celu wykorzystywanie biblioteki szkolnej w toku nauki szkolnej. W trakcie studiów należy również zwrócić większą uwagę na literaturę młodzieżową;

— W ramach kształcenia uniwersyteckiego należy stworzyć młodym nauczycielom możliwość zdobycia dodatkowej specjalizacji w zakresie bibliotekarstwa szkolnego. Tą drogą można stworzyć tym nauczycielom nowe miejsca pracy;

— Nauczycielskie i uczniowskie biblioteki szkolne należy połączyć w jedną bibliotekę szkolną¹, w której powinny się znaleźć materiały możliwe do wykorzystania, w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych,

¹ Prawie we wszystkich szkołach prowadzi się oddzielne biblioteki dla uczniów i nauczycieli (tam gdzie one istnieją), przy czym, biblioteki przeznaczone dla nauczycieli są na ogół lepiej wyposażone. H. Neumann: *Die bildungspolitische und pädagogische Aufgabe von Schulbibliotheken*. „Buch und Bibliothek” 1986 R. 38 nr 1, s. 45.

łącznie z centralnie zarządzanymi środkami audiowizualnymi. W takiej bibliotece uczeń będzie się mógł przekonać, że nauczyciel jest także „uczącym się”;

— Biblioteka szkolna powinna zajmować centralne miejsce w szkole. Ukształtowanie lokalu musi zachęcać do swobodnego przebywania w bibliotece szkolnej. Należy dążyć do tego, aby poprzez organizowane imprezy, wystawy itp. biblioteka szkolna stała się ośrodkiem społeczno-kulturalnym. Wpływ na koncepcję biblioteki szkolnej powinno mieć całe środowisko szkolne;

— Szkoła powinna poszukiwać możliwości współpracy z bibliotekami publicznymi w celu przygotowywania i przyzwyczajania uczniów do korzystania z bibliotek (publicznych, fachowych) także po ukończeniu szkoły;

— Uczniowie mogą być wdrażani do współodpowiedzialności za bibliotekę szkolną poprzez wykonywanie różnego rodzaju prac bibliotekarskich [17].

Z uwagi na brak w RFN jednolitych programów wykorzystywania biblioteki szkolnej oraz kształcenia użytkowników informacji, działalność ta, podobnie jak w wielu innych krajach, opiera się na programach indywidualnie opracowanych przez bibliotekarzy szkolnych. Najlepsze rozwiązania są publikowane i służą pomocą całemu środowisku². Najnowszą propozycją z tej dziedziny jest praca zbiorowa pt.: *Biblioteki szkolne — możliwości ich wykorzystywania w nauce* [5]. W artykule wstępnym przedstawiono funkcje dydaktyczne i perspektywy bibliotek szkolnych w latach dziewięćdziesiątych. Dalsze rozdziały dotyczą przede wszystkim sposobów wykorzystywania biblioteki szkolnej w toku nauki szkolnej oraz zajęciach pozalekcyjnych. Na niedostateczne uwzględnienie zagadnień związanych z biblioteką szkolną i jej wykorzystywaniem w obowiązujących programach nauczania wskazuje N. Hebbel [8]; wymienia m.in. następujące przyczyny takiego stanu rzeczy:

— Rola biblioteki szkolnej w dydaktyce nie jest dostatecznie znana członkom komisji opracowujących programy nauczania;

— Nowe rozwiązania dydaktyczne są zbyt wolno uwzględniane w programach nauczania;

— Nauczyciele w trakcie studiów nie są zapoznawani z rolą biblioteki szkolnej w procesie nauczania. To utrudnia im współpracę z biblioteką szkolną oraz sformułowanie konstruktywnych wniosków na ten temat dla komisji opracowujących programy nauczania;

— Najważniejszy powód: biblioteki szkolne nie należą do podstawowego wyposażenia szkół. Ponad 90 proc. szkół oczekuje na założenie biblioteki szkolnej. Stąd też programy nauczania nie mogą uwzględniać treści związanych z biblioteką szkolną i zachęcać nauczycieli do ich wykorzystywania w procesie dydaktycznym.

² Koncepcje, programy i konspekty są systematycznie publikowane na łamach czasopisma „Schulbibliothek Aktuell”.

4. Rosja

Idea przygotowywania uczniów do umiejętnego wykorzystywania zbiorów bibliotecznych wywodzi się w Rosji z działań związanych z kształtowaniem kultury czytelniczej dzieci i młodzieży. Jak stwierdzają Z. S. Živova i N. B. Medvedeva [29], potrzebę kształtowania nawyków czytelniczych od najmłodszych lat, akcentowali już w swoich pracach tacy postępowi rosyjscy pedagodzy i bibliografowie jak F. G. Toll', V. I. Vodovozov, N. A. Rubakin, A. I. Lebedev, I. V. Vladislavlev.

Uwarunkowania wynikające z postępu naukowo-technicznego ostatnich dziesięcioleci spowodowały, że główny akcent w tej dziedzinie położono w Rosji na powszechne przygotowanie dzieci i młodzieży do umiejętnego wykorzystywania różnego rodzaju źródeł informacyjnych.

Według danych ujętych w *Orzeczeniu Państwowej Międzyresortowej Komisji Bibliotecznej* [20], pewien wpływ na aktywizację prac w tym kierunku w latach siedemdziesiątych miał, opublikowany w 1974 r., dokument *O podniesienie roli bibliotek w komunistycznym wychowaniu pracowników i rozwoju naukowo-technicznym*. Całokształt pracy szkół w zakresie przygotowania uczniów do umiejętnego korzystania z bibliotek i źródeł informacyjnych, komisja oceniła jednak krytycznie [20, s. 40—41].

Wiele przyczyn niepowodzenia tej działalności wymieniają Z. S. Živova i N. B. Medvedeva [29, s. 46—47]. Do najważniejszych należy zaliczyć rozdział pomiędzy szkołą a biblioteką. Słabo rozwinięte i zorganizowane biblioteki szkolne w małym stopniu uczestniczą w tym procesie. Zadanie przygotowania uczniów do umiejętnego korzystania z informacji przejęły głównie dziecięce biblioteki publiczne, które w porównaniu z bibliotekami szkolnymi pracują na znacznie wyższym poziomie. Problem polega jednak na tym, że czytelnikami tych bibliotek nie jest nawet połowa uczniów klas I—VIII. Poważną przeszkodą w realizacji tych zadań był również brak odpowiednio opracowanego programu.

W związku z powyższym, z ramienia kilku zainteresowanych ministerstw podjęto w latach 1977—78 kompleksowe działania w celu stworzenia odpowiednich warunków do prawidłowej realizacji przysposobienia biblioteczno-informacyjnego uczniów [20, s. 41—42].

W tym okresie opracowano m.in. program tej działalności dla klas I—VIII pt.: *Biblioteczno-bibliograficzne wiadomości — uczniom*³.

Organizacyjne inicjatywy podjęte na szczeblu centralnym nie wpłynęły jednak w sposób zdecydowany na poprawę praktycznej realizacji omawianego zagadnienia. Wiele krytycznych uwag na ten temat zawiera artykuł N. Slajkovskoj [25].

Według danych za rok szkolny 1979/80 np. w wielu okręgach

³ Program jest sukcesywnie modyfikowany. Jeden z kolejnych wariantów programu opublikowano w pracy E. F. Rybinej, E. N. Tomaševaj: *Bibliografija literatury dlja detej*. Učebnik. Moskva 1984.

Republiki Rosyjskiej omawiany program był całkowicie realizowany tylko przez nielicznych bibliotekarzy, natomiast nauczyciele wszelkimi sposobami unikają tej pracy.

Nauczyciele tłumaczą to przede wszystkim nie włączeniem zagadnień biblioteczo-informacyjnych do obowiązujących programów nauczania. Zajęcia pozalekcyjne, w ramach których powinny być realizowane treści programowe *Biblioteczo-bibliograficznych wiadomości...* często są traktowane jako nieobowiązkowe. Nie są one również obejmowane szczególną kontrolą nadzoru pedagogicznego. Bywa także, że zajęcia pozalekcyjne nie są uwzględniane w planach pracy szkoły.

Poważną przeszkodę w prawidłowej realizacji przysposobienia informacyjnego uczniów w Rosji stanowi także wciąż niedostateczna baza metodyczno-dydaktyczna bibliotek szkolnych.

Powyższe uwagi zostały również potwierdzone przez E. N. Tomaševą⁴, z którą w 1991 r. autorka opracowania przeprowadziła rozmowę na ten temat.

*
* * *

Specjaliści zajmujący się bibliotekarstwem szkolnym zgodni są co do tego, że będzie wzrastać rola biblioteki szkolnej jako ogólnoszkolnego ośrodka informacji oraz interdyscyplinarnej pracowni szkolnej. Jest to uwarunkowane wprowadzaniem nowych metod kształcenia, opierających się na indywidualnej pracy uczniów w zakresie samodzielnego wykorzystywania nagromadzonych zasobów wiedzy oraz koniecznością przygotowania szerokich kręgów społecznych do ustawicznego kształcenia i aktywnego uczestnictwa w tzw. społeczeństwie informacyjnym. Wszelkierne i systematyczne wykorzystywanie biblioteki szkolnej w toku nauki przedstawia się jako niezbędny warunek realizacji zadań współczesnej szkoły. Teoretyczno-metodyczne podstawy nowej koncepcji biblioteki szkolnej wydają się być skryształizowane.

Jednocześnie doniesienia na temat praktycznej realizacji zadań współczesnej biblioteki szkolnej wskazują na liczne ograniczenia i trudności. Są one różnej natury. Do najważniejszych należy zaliczyć niedostateczny rozwój bibliotek szkolnych w niektórych krajach, trudności kadrowe i finansowe bibliotek szkolnych oraz niedocenianie roli biblioteki szkolnej we współczesnej dydaktyce zarówno przez administrację szkolną, jak i wielu nauczycieli.

⁴ E. N. Tomaševa jest pracownikiem naukowym leningradzkiego Instytutu Kultury i współautorką publikacji na temat bibliografii dziecięcej. Zob.: Bibliografia poz. 24.

BIBLIOGRAFIA

1. Avann P.: *Information skills teaching in primary schools. Progress report on a Coventry survey*. „Education Libraries Bulletin” 1982 nr 25, s. 15—23
2. Coles M. H., Shepherd C. A., White C.: *The science of library and book skills*. „The School Librarian” 1982 nr 3, s. 200—207
3. *Denkschrift „Schulbibliotheken”*. „Schulbibliothek Aktuell” 1987 nr 2, s. 186
4. Dichanz H.: *Der Lernplatz Schulbibliothek in amerikanischen Schulen*. „Schulbibliothek Aktuell” 1988 nr 1, s. 3—10
5. *Die Schulbibliothek — ihre Nutzungsmöglichkeiten im Unterricht*. Berlin 1990. Ser. Dbi (Deutsches Bibliotheksinstitut) — Materialien; 91
6. Dreier J.: *Stellenwert der Schulmediothek in High Schools — Ausstattungsstandards und methodisch-didaktische Erwägungen*. „Schulbibliothek Aktuell” 1987 nr 1, s. 25—34
7. Drzewiecki M.: *Światowy program rozwoju infrastruktury informacyjnej NATIS a biblioteki szkolne*. „Poradnik Bibliotekarza” 1979 nr 4, s. 90—91
8. Hebbel N.: *Schulbibliotheken in den Lehrplänen der Bundesländer*. W: *Die Schulbibliothek — ihre Nutzungsmöglichkeiten im Unterricht*. Berlin 1990. Ser. Dbi (Deutsches Bibliotheksinstitut) — Materialien; 91, s. 146—153
9. Hilbk H.: *„Bei alledem wird weniger reflektiert als agiert” — zum Gesamtrahmen einer Studienreise Gütersloher Gymnasiallehrer zu Schulen, Ausbildungstätten und Medienzentren in den Vereinigten Staaten*. „Schulbibliothek Aktuell” 1987 nr 1, s. 22—24
10. Irving A.: *Teach them to learn: Educating library users in schools*. „Education Libraries Bulletin” 1978 nr 2, s. 29—39
11. Kerber M.: *Informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung in amerikanischen Schulen*. „Schulbibliothek Aktuell” 1987 nr 2, s. 157—161
12. Liessener J. W.: *Learning at risk: School library media programs in an information world*. „School Library Media Quarterly” 1985 nr 1, s. 11—20
13. Loertscher D. V., May Lein Ho, Bowie M. M.: *„Exemplary Elementary Schools” and their library media centers: A research report*. „School Library Media Quarterly” 1987 nr 3, s. 147—153
14. Luskay J. R.: *Current trends in School Library Media Centers*. „Library Trends” 1983 nr 3, s. 429—446
15. Marszałek L.: *Planowanie infrastruktury narodowych w dziedzinie dokumentacji, bibliotek i archiwów*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1975 nr 4, s. 3—8
16. *Media programs: District and school*. American Association of School Librarians. Chicago 1975
17. Neumann H.: *Die bildungspolitische und pädagogische Aufgabe von Schulbibliotheken*. „Buch und Bibliothek” 1986 R. 38 nr 1, s. 44—51
18. Neumann H.: *Die bildungspolitische und pädagogische Aufgabe von Schulbibliotheken*. Schulpolitische und Schulpädagogische Beiträge zur Förderung der Leseerziehung. Königshausen, Neumann 1988
19. «Nowa Europa — Nowe Biblioteki». Doroczna konferencja niemieckiego Stowarzyszenia Bibliotekarzy Bibliotek Publicznych. 8—12 maja 1991 r. Kilonia — RFN
20. *Ob ulučenii propagandy bibliotečno-bibliograficzkich znanij sredi učaščichsja*. (Rešenje Gosudarstvennoj meždudedomstvennoj bibliotečnoj komisii). „Sovetskaja Bibliografija” 1978 nr 1, s. 40—42
21. Pender K.: *Some aspects of school library development in England and Wales*. „School Library Media Quarterly” 1986 nr 4, s. 96—98
22. Pidgeon C.: *The appalling state of school libraries — a tragedy in many acts*. „The School Librarian” 1985 nr 2, s. 101—103
23. Ratajczyk H.: *Vom Mutmachen zum „Kampf” um die eigene Schulbibliothek/Schulmediothek*. „Schulbibliothek Aktuell” 1987 nr 3, s. 256—261
24. Rybina E. F., Tomaševa E. N.: *Bibliografija literatury dlja detej*. Učebnik. Moskva 1984
25. Slajkovskaja N.: *Bibliografija — eto očen zanimatel’no! No počemu ej net mesta v škol’noj programme?* „Bibliotekar” 1981 nr 3, s. 34—38

26. Szóstak A.: *Biblioteka szkolna jako centrum środków przekazu informacji w szkole*. „Poradnik Bibliotekarza” 1987 nr 7/8, s. 18—21
27. Trigg S.: *The use of the library*. „The School Librarian” 1981 nr 4, s. 302—306
28. Vandergrift K. E., Hannigan J. A.: *Elementary School Library Media Centers as essential components in the schooling process*. „School Library Media Quarterly” 1986 nr 4, s. 171—173
29. Živova Z. S., Medvedeva N. B.: *O propagande bibliotečno-bibliografičeskich znanij sredi školnikov*. „Sovetskaja Bibliografija” 1978 nr 1, s. 42—51



Wydawnictwo SBP — Warszawa 1993 r. Wydanie I. Nakład 2000 egz. Ark.
wyd. 15,5. Ark. druk. 12,75. Druk: Warszawska Drukarnia Naukowa, ul. Śniadekich 8,
Warszawa. Zam. 12/93

**SERIA WYDAWANA
Z INICJATYWY
INSTYTUTU BIBLIOTEKOZNAWSTWA
I INFORMACJI NAUKOWEJ
UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO
ORAZ WYDAWNICTWA SBP**