

BIBLIOTEKOZNAWSTWO I INFORMACJA NAUKOWA

Kształcenie w perspektywie
nowego stulecia

WYDAWNICTWO

SBP



NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

**BIBLIOTEKOZNAWSTWO
I INFORMACJA NAUKOWA**

**Kształcenie w perspektywie
nowego stulecia**

*Uczniowie i przyjaciele z Instytutu Bibliotekoznawstwa i Infor-
macji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego dedykują tę pracę
Profesorowi dr. hab. Marcinowi Drzewieckiemu z okazji 25-lecia
pracy naukowo-dydaktycznej i organizacyjnej*

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

**BIBLIOTEKOSZNAWSTWO
I INFORMACJA NAUKOWA**
Kształcenie w perspektywie nowego stulecia

Praca zbiorowa pod redakcją
Elżbiety Barbary ZYBERT

WYDAWNICTWO



Warszawa 1995

*To professor Marcin Drzewiecki on his 25th anniversary of
academic work students and friends from the Institute of Library
and Information Science, University of Warsaw*

Polish Librarians Association
SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE

NEW PERSPECTIVES IN TEACHING
LIBRARY AND INFORMATION SCIENCE

Edited by
Elzbieta Barbara ZYBERT

WYDAWNICTWO



Warsaw 1995

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

Marcin DRZEWIECKI (przewodniczący), Stanisław CZAJKA, Zofia GACA-
-DĄBROWSKA, Janusz KAPUŚCIK, Andrzej KŁOSSOWSKI, Danuta KONIECZNA,
Krzysztof MIGOŃ, Mieczysław MURASZKIEWICZ, Janusz NOWICKI (sekretarz),
Maria PRÓCHNICKA, Barbara STEFANIAK, Hanna TADEUSIEWICZ,
Zbigniew ŻMIGRODZKI.

Redaktor merytoryczny:
Elżbieta Barbara ZYBERT

Redakcja techniczna i korekta:
Anna LIS

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

ISBN 83-85778-43-8

CIP — Biblioteka Narodowa

Bibliotekarstwo i informacja naukowa : kształcenie w perspektywie nowego stulecia :
praca zbiorowa / pod red. Elżbiety Barbary Zybert ; Stowarzyszenie Bibliotekarzy
Polskich. - Warszawa : Wydaw. SBP, 1995. - (Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; 14)

Wydawnictwo SBP - Warszawa 1995. Wydanie I. Nakład 600 egz.

Ark. wyd. 8,75 Ark. druk. 9,25 Skład i łamanie **AKLAND s.c.**

Druk i oprawa: Warszawska Drukarnia Naukowa,
ul. Śniadeckich 8, 00-656 Warszawa, tel. 628-87-77

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
Jacek Puchalski	
ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA BIBLIOTEKARZY I PRACOWNIKÓW INFORMACJI NAUKOWEJ W POLSCE W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM.....	12
Józef Wojakowski	
ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA BIBLIOTEKARZY I PRACOWNIKÓW INFORMACJI NAUKOWEJ W POLSCE PO ZAKOŃCZENIU DRUGIEJ WOJNY ŚWIATOWEJ.....	19
Barbara Sosińska-Kalata	
KONCEPCJA NAUCZANIA BIBLIOTEKARZY I PRACOWNIKÓW INFORMACJI NAUKOWEJ W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ.....	30
Anna Radziejowska-Hilchen	
KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI-BIBLIOTEKARZY W INSTYTUCIE BIBLIOTEKOSNAWSTWA I INFORMACJI NAUKOWEJ UW	52
Jacek Puchalski	
NOWE PERSPEKTYWY W DZIEDZINIE AKADEMICKIEGO NAUCZANIA BIBLIOTEKOSNAWSTWA I INFORMACJI NAUKOWEJ	59
Elżbieta Barbara Zybert	
WSPÓŁCZESNE TENDENCJE ROZWOJOWE W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA PRACOWNIKÓW BIBLIOTEK I INFORMACJI NAUKOWEJ W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ	64
Tomasz Kędziora	
MULTIMEDIA W POLSKIEJ EDUKACJI — DOSTĘP DO WIEDZY	77
Maria Semeniuk-Polkowska	
PEWNE UWAGI O PRZYDATNOŚCI MATEMATYKI DLA STUDENTÓW WYDZIAŁÓW HUMANISTYCZNYCH	89
Jerzy Franke	
PARĘ SŁÓW O KATALOGOWANIU.	99
Wiesław Gliński	
LABORATORIUM KOMPUTEROWE W DYDAKTYCE INSTYTUTU BIBLIOTEKOSNAWSTWA I INFORMACJI NAUKOWEJ UW	105
Radosław Cybulski	
BIBLIOTEKI W SYSTEMIE EDUKACJI — CEL BADAŃ I PRAC MARCINA DRZEWIECKIEGO	127
WYKAZ PRAC MAGISTERSKICH WYKONANYCH POD KIERUNKIEM PROF. DR HAB. MARCINA DRZEWIECKIEGO (1985-1994)	139
BIBLIOGRAFIA PRAC PROF. DR HAB. MARCINA DRZEWIECKIEGO ZA LATA 1972-1995	143

CONTENTS

INTRODUCTION	9
Jacek Puchalski	
ORGANIZATION OF EDUCATION FOR LIBRARIANS AND INFORMATION SCIENCE SPECIALISTS IN POLAND IN THE PERIOD BETWEEN THE TWO WORLD WARS	12
Józef Wojakowski	
ORGANIZATION OF EDUCATION FOR LIBRARIANS AND INFORMATION SCIENCE SPECIALISTS IN POLAND AFTER THE WORLD WAR II	19
Barbara Sosińska-Kalata	
CONCEPTS OF EDUCATING LIBRARIANS AND INFORMATION SPECIALISTS IN POLAND AFTER THE WORLD WAR II.....	30
Anna Radziejowska-Hilchen	
EDUCATING TEACHERS AND LIBRARIANS AT THE INSITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION SCIENCE, UNIVERSITY OF WARSAW	52
Jacek Puchalski	
NEW PERSPECTIVES IN THE DOMAIN OF UNIVERSIY TEACHING OF LIBRARY AND INFORMATION SCIENCE.....	59
Elżbieta Barbara Zybert	
MODERN TRENDS IN EDUCATING LIBRARIANS AND INFORMATION SCIENCE SPECIALISTS IN THE UNITED STATES OF AMERICA.....	64
Tomasz Kędziora	
MUTIMEDIA IN POLISH EDUCATION — ACCESS TO KNOWLEDGE.....	77
Maria Semeniuk-Polkowska	
SOME REMARKS OF THE USEFULNESS OF MATHEMATICS FOR HUMANITIES STUDENTS	89
Jerzy Franke	
SEVERAL WORDS ABOUT CATALOGUING.....	99
Wiesław Gliński	
A COMPUTER LABORATORY IN DIDACTICS AT THE INSITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION SCIENCE.....	105
Radosław Cybulski	
LIBRARIES IN THE SYSTEM OF EDUCATION AS AN OBJECT OF M. DRZEWIECKI'S RESEARCH	127
A LIST OF MASTER'S THESES WRITTEN UNDER M. DRZEWIECKI'S SUPERVISION (1985-1994)	139
A BIBLIOGRAPHY OF MARCIN DRZEWIECKI'S PUBLICATIONS (1972-1995)	143

WSTĘP

Przeobrażenia społeczno-polityczne i ekonomiczne, jakie dokonują się w Polsce w połowie lat dziewięćdziesiątych nie pozostają bez wpływu na sferę nauki i kultury. W istotnym stopniu transformacje te oddziałują na sieć polskich bibliotek, które nie zawsze są w stanie odnaleźć się w nowych warunkach i skutecznie stawić czoło dokonującym się zmianom. Sytuacja polskiego bibliotekarstwa pod koniec XX wieku nie przedstawia się najlepiej:

- trudności finansowe, jakie dotyczą sferę budżetową i przechodzenie bibliotek pod zarządek gmin powodują, iż ich byt często staje się niepewny. Aczkolwiek ostatnio obserwuje się zmniejszenie liczby likwidowanych bibliotek i ograniczania ich działalności, daleko jeszcze do pełnej stabilizacji sytuacji,

- w dalszym ciągu stan formalnoprawny polskich bibliotek nie znajduje odzwierciedlenia w nowej ustawie bibliotecznej. Rozpoczęte w 1989 r. prace, początkowo nad nowelizacją dotychczasowej ustawy, potem nad przygotowaniem nowej — nie zostały jeszcze uwieńczone sukcesem, co oddziałuje na działalność biblioteczno-informacyjną i pragmatykę całego bibliotekarstwa,

- nowe technologie informacyjne wkraczające do bibliotek na świecie, również w naszych bibliotekach, zaczynają być normalnością. Nie zawsze jednak dotychczasowa kadra i jej zawodowe przygotowanie jest w stanie sprostać wyzwaniom technologicznym i nowym, coraz większym, oczekiwaniom użytkowników.

Środowisko bibliotekarzy rzadko ma możliwości pokonywania trudności finansowych, czy egzekwowania poprawy bytu bibliotek. Może jednak wpływać na zmianę wizerunku bibliotek i bibliotekarzy, którzy poprzez swoje działania uświadomią społeczeństwu niezbędność tego typu instytucji i zaznaczą ich miejsce w codziennym życiu.

W istniejącej sytuacji szkoły bibliotekoznawcze różnych szczebli, zwłaszcza pomaturalne i wyższe rozpoczęły reformę programu studiów. Generalne zmiany programu nauczania pomaturalnego studium bibliotekarskiego przeprowadzone w 1993 r. przez Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy w Warszawie uczyniły z Centrum wiodącą placówkę w tym zakresie. W szkołach wyższych podjęte zostały prace zmierzające do zorganizowania kształcenia dwustopniowego (licencjackie i magisterskie), ściśle związanego z programem ogólnouniwersyteckim i zgodnego z modelem nauczania przyjętym w krajach europejskich i pozaeuropejskich.

Problem przygotowania kadry zawodowej i kondycji polskiego bibliotekarstwa jest również jednym z podstawowych w pracach Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich. SBP inspirowuje, inicjuje i stwarza dogodne warunki do wymiany myśli o potrzebach i wymaganiach rynku pracy, a w konsekwencji do wypracowania wspólnej wizji nowoczesnej biblioteki, bibliotekarza i nowej, całościowej koncepcji kształcenia pracowników bibliotek i ośrodków informacji naukowej. Pierwsze takie spotkanie odbyło się w czerwcu 1994 r., a kolejne II Forum SBP zatytułowane „Kształcenie dla przyszłości” zaplanowane jest na październik 1995 r.

Właśnie potrzeba aktywnego włączenia się do prac nad przeobrażaniem bibliotek i zawodu, ukazanie dotychczasowych osiągnięć i perspektyw oraz chęć podzielenia się doświadczeniami sprawiły, iż po raz kolejny Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego przygotował (14 już) tom w serii <<Nauka-Dydaktyka-Praktyka>>.

Jednym z inicjatorów dokonujących się przemian w wizerunku współczesnego bibliotekarstwa i „spiritus movens” w pracach reformatorskich jest prof. dr hab. Marcin Drzewiecki — dyrektor Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UW, działacz SBP, pomysłodawca, organizator i współorganizator wielu przedsięwzięć zawodowych. Za parę miesięcy mija 25 rocznica Jego działalności naukowo-dydaktycznej, organizacyjnej i społecznej na rzecz bibliotekarstwa. Doceniając dotychczasowe zaangażowanie prof. Drzewieckiego w powyższe prace, a także Jego istotną rolę w zorganizowaniu Forum i dyskusji programowych słuszne wydaje się zaprezentowanie Jego postaci tym wszystkim, którzy nie mieli dotąd okazji zetknąć się z Nim oraz uaktualnienie informacji dla tych, którzy nie współpracują z Profesorem na co dzień.

Książka *Bibliotekoznawstwo i Informacja Naukowa. Kształcenie w perspektywie nowego stulecia* stanowi zbiór artykułów przygotowanych przez zespół pracowników IBIN. Zaprezentowane w tym tomie prace konstituują całość, w której można wyróżnić 3 grupy problemów dotyczących:

- organizacji zinstytucjonalizowanego kształcenia bibliotekarzy, pracowników informacji naukowej, księgarzy i archiwistów w Polsce od momentu odzyskania państwowości w 1918 r. do chwili obecnej oraz programy nauczania oferowane w tych placówkach. Autorami artykułów są osoby znane w środowisku z licznych publikacji zamieszczanych na łamach fachowych czasopism i w wydawnictwach zwartych: profesor J. Wojakowski, dr B. Sosińska-Kalata, mgr A. Radziejowska-Hilchen i mgr J. Puchalski. Prezentacja kształcenia w ujęciu diachronicznym ma duży walor poznawczy: wiedza na temat przeszłości, doświadczenia poprzedników pomogą uniknąć wielu błędów i będą inspiracją do dalszych działań, zwłaszcza, że ich autorzy wchodzi w skład Zespołu ds. Reformy Programu Studiów. W tej części zamieszczony jest także tekst dr hab. E. B. Zybert omawiający kształcenie w amerykańskich szkołach bibliotekoznawczych. Sprawy wspólnego międzynarodowego kształcenia widzianego w kontekście Zjednoczonej Europy przedstawia mgr J. Puchalski — wieloletni koordynator prac w IBIN związanych z programem TEMPUS,

- uwag wynikających z realizacji zajęć szczegółowych w IBIN UW. Zawarte w tej części prace dotyczą nauczania matematyki (prof. M. Polkowska), opracowania formalnego zbiorów, prowadzonego przy wykorzystaniu komputerów (dr J. Franke), znaczenia multimediów w dydaktyce (dr T. Kędziora). Artykuł mgr. W. Glińskiego przedstawia laboratorium komputerowe w IBIN UW. Autor zwraca uwagę na niezbędność nowych technologii i dostępu do rozległych zbiorów informacji w nowoczesnym programie kształcenia bibliotekoznawców,

- działalności naukowo-dydaktycznej, organizacyjnej i społecznej prof. dr. hab. M. Drzewieckiego. Sylwetkę prof. Drzewieckiego, Jego karierę zawodową przedstawia prof. R. Cybulski. Spostrzeżenia poczynione przez prof. Cybulskiego są szczególnie interesujące, zwłaszcza, że są one autorstwa poprzedniego dyrektora IBIN, który zna z autopsji problemy związane z zarządzaniem tego typu placówką i w pełni może ocenić dokonania swojego następcy. Oprócz uwag prof. Cybulskiego w tej części zamieszczony został wykaz publikacji M. Drzewieckiego i lista prac magisterskich przygotowanych pod jego kierunkiem. Jest to jedyny, nie publikowany dotychczas, zestaw, który może okazać się przydatny zwłaszcza dla wszystkich, którzy zajmują się, sprawami bibliotek szkolnych i pedagogicznych i ich miejscem w systemie informacji naukowej.

Oddając do rąk Państwa ten tom autorzy mają nadzieję, że zawarte w nim treści będą pomocne w dokonujących się przekształceniach organizacyjno-programowych polskiego bibliotekarstwa i staną się inspiracją do dalszej intensyfikacji prac dla dobra zawodu i pożytku społeczeństwa.

Elżbieta Barbara Zybert

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA BIBLIOTEKARZY I PRACOWNIKÓW INFORMACJI NAUKOWEJ W POLSCE W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Okres II Rzeczypospolitej Polskiej przyniósł bujny rozwój bibliotekarstwa. Przyczyniła się do tego m.in. działalność władz odrodzonego państwa polskiego. Już dekret Rady Regencyjnej z 3 stycznia 1918 r. zajął się kwestiami bibliotecznymi, powierzając je opiece Referatu Bibliotek w Wydziale Nauki i Oświaty Powszechnej (od 1919 r. Wydział Bibliotek Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego).

Działania Referatu Bibliotek zmierzały, najogólniej mówiąc, do ujednolicenia w skali kraju zasad opracowania zbiorów bibliecznych, ostatecznego uformowania zawodu bibliotekarza i integracji środowiska bibliotekarskiego.

Do realizacji wyżej wymienionych celów w dużej mierze przyczyniła się działalność Związku Bibliotekarzy Polskich powstałego w 1917 r. Związek zwracał szczególną uwagę na pracę dydaktyczną w środowisku, gdyż zdawano sobie sprawę z tego, że zadania postawione przez instytucje rządowe i społeczne związane z bibliotekarstwem wymagają wykształcenia odpowiedniej kadry bibliecznej, która mogłaby im sprostać. Powstały więc warunki do rozwoju szkolnictwa bibliotekarskiego.

W odróżnieniu od wieku XIX, w którym bibliotekarze zdobywali swoje umiejętności zawodowe przede wszystkim poprzez praktykę biblieczną lub rzadziej w trakcie studiów bibliograficznych i księgoznawczych, w okresie II Rzeczypospolitej mamy do czynienia głównie ze szkolnictwem sensu stricto zawodowym.

Na początku lat dwudziestych XX w. w wielu miastach Polski przy bibliotekach lub innych ośrodkach oświatowych zaczęto organizować kursy biblieczne o różnym poziomie i różnym czasie trwania¹. Kursy te przeznaczone były dla bibliotekarzy bibliotek naukowych i powszechnych. W pierwszym okresie organizowały je instytucje społeczne takie jak Towarzystwo Szkoły Ludowej, To-

¹ A. Niemczykowa: *Kształcenie bibliotekarzy bibliotek oświatowych w latach 1919-1939*. Rozprawa doktorska. Warszawa 1965, maszyn. Z. Gaca-Dąbrowska: *Bibliotekarstwo II Rzeczypospolitej. Zarys problemów organizacyjnych i badawczych*. Wrocław 1983; J. Włodarczyk: *Bibliotekarze w Polsce okresu międzywojennego*. Łódź 1988

warzystwo Czytelń Ludowych, Polska Macierz Szkolna itp. Nadzór nad tą akcją sprawował Związek Bibliotekarzy Polskich, który utworzył tzw. Poradnię Biblioteczną. Programy owych kursów kładły szczególny nacisk na naukę techniki pracy biblioteczej. Z czasem wzbogacano je o problematykę pedagogiki biblioteczej, czytelnictwa, organizacji i funkcjonowania sieci biblioteczej. Przykładem takiego przedsięwzięcia był dwutygodniowy kurs bibliotekarski Wileńskiego Koła Związku Bibliotekarzy Polskich zorganizowany w 1927 r., który prowadził m.in. Adam Łysakowski (1895-1952)².

W innym kursie zorganizowanym w 1931 r. przez Bibliotekę Publiczną m. st. Warszawy a poświęconym kwestiom związanym z działalnością bibliotek naukowych, publicznych i specjalnych wziął udział Jan Muszkowski (1882-1953). Warto zwrócić uwagę na to, że celem upowszechnienia programu tego kursu, ważniejsze jego wykłady były publikowane w „Biuletynie Biblioteki Publicznej”. Muszkowski kierując Instytutem Oświaty Pracowniczej, przyczynił się także do zorganizowania w latach 1937/1938 Pierwszego Polskiego Kursu Korespondencyjnego Bibliotekarstwa³.

Podsumowując, treści i sposób organizacji wyżej wymienionych kursów — a było ich w latach 1918-1939 ok. 130, organizowanych nie tylko przez towarzystwa oświatowe, czy biblioteki publiczne ale także m.in. przez biblioteki uniwersyteckie — nie mogły stanowić wystarczającej podstawy do wykształcenia w Polsce nowoczesnych kadr bibliotekarskich. Odegrały one jednak dużą rolę w rozwoju świadomości, że konieczna jest organizacja szkolnictwa bibliotekarskiego na poziomie wyższym, łączącego kształcenie zawodowe z edukacją ogólną. Zdawano więc sobie sprawę, że efemeryczne kursy winno zastąpić — względnie uzupełnić — stworzenie programu systematycznych studiów, które umożliwiłyby nadawanie absolwentom formalnych kwalifikacji zawodowych, uprawniających do zajmowania odpowiednich stanowisk w bibliotekach różnych typów⁴. Dlatego też pojawiły się koncepcje zorganizowania kształcenia instytucjonalnego, zwłaszcza na poziomie półwyższym i akademickim. W tym pierwszym przypadku można wymienić dwie szkoły działające od końca lat dwudziestych : Dwuletnią Szkołę Pracownic Społecznych na wyodrębnionym Wydziale Bibliotekarskim przy Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie i Jednoroczną Koedukacyjną Szkołę Bibliotekarską przy Bibliotece Publicznej m.st. Warszawy. Programy kształcenia tych szkół miały charakter zawodowy, fachowy w swej

² Z. Skubała-Tokarska: *Społeczna rola Wolnej Wszechnicy Polskiej*. Wrocław 1967.

³ H. Radlińska: *Pierwsze ćwierćwiecze działalności pedagogicznej Jana Muszkowskiego*. „Bibliotekarz” 1953 nr 4, s. 106-108; J. Muszkowski: *Rôle et formation du bibliothécaire*. 1935 Tenże: *Kształcenie bibliotekarzy*. Warszawa 1948.

⁴ O kursach pisali m.in.: H. Radlińska: *Kształcenie bibliotekarzy oświatowców*. W: *IV Zjazd Bibliotekarzy Polskich w Warszawie dnia 31 maja - 2 czerwca 1936 r. Referaty, cz. 1*. Warszawa 1936 E. Kuntze: *Kilka uwag o kursach dla bibliotekarzy naukowych*. „Przegląd Biblioteczny” 1930 z. 1, s. 6-36.

treści i celach dydaktycznych, dlatego też wykłady dotyczyły wyłącznie praktyki bibliotekarskiej.

W przypadku kształcenia bibliotekarzy na poziomie uniwersyteckim, należy na wstępie podkreślić, że bibliotekoznawstwo jako dyscyplina uniwersytecka nie znalazło swojego miejsca na uczelniach II Rzeczypospolitej. Istniały w tym okresie tylko pewne próby organizacji kształcenia bibliotekarzy na poziomie akademickim. Już w 1916/1917 r. w ramach Warszawskiego Towarzystwa Kursów Naukowych — powołanego do życia w 1916 r. surogatu nie funkcjonującego jeszcze uniwersytetu — powstały dwie katedry: Katedra Księgoznawstwa Ogólnego pod kierownictwem Mieczysława J. L. Rulikowskiego (1881-1951) i Katedra Bibliotekarstwa i Bibliografii pod kierownictwem Jana Muszkowskiego. W 1918 r. Towarzystwo Kursów Naukowych zostało przekształcone w Wolną Wszechnicę Polską. Była to instytucja o charakterze tzw. uniwersytetów latających — niepaństwowa uczelnia, do 1937 r. bez prawa nadawania stopni akademickich, specjalizująca się w kształceniu wykwalifikowanych pracowników różnych dziedzin oświaty i kultury.

W 1925 r. w ramach warszawskiego Studium Pracy Społeczno-Oświatowej tej uczelni Helena Radlińska (1879-1954) utworzyła Specjalizację Bibliotekarską⁵. Pracę w Wolnej Wszechnicy Polskiej podjęła w 1918 r., współpracując m.in. z Kursami i Studium Księgarskim utworzonymi w 1928 r. na Wydziale Pedagogicznym Wszechnicy w Warszawie⁶. Program kierowanej przez Radlińską Specjalizacji Bibliotekarskiej Wolnej Wszechnicy Polskiej obejmował: bibliotekoznawstwo z historią bibliotek, bibliotekarstwo — wykłady połączone z ćwiczeniami i praktykami w bibliotekach różnych typów — oraz wiedzę o książce⁷. Sama Radlińska poświęciła swoje wykłady i ćwiczenia czytelnictwu. W ramach Specjalizacji Bibliotekarskiej jako przedmioty obligatoryjne wykładano: literaturę współczesną, historię sztuki i nauki oraz jako fakultatywne: archiwistykę, nauki pomocnicze historii, psychologię, teorię i historię oświaty pozaszkolnej. Od 1928 r. głównym wykładowcą studium był Jan Muszkowski prowadzący zajęcia z bibliografii, proseminarium i seminarium pod nazwą „Zasady Księgoznawstwa” oraz konwersatorium z literatury pięknej. Radlińska pragnęła, aby owe zajęcia przygotowywały kadry dla bibliotek oświatowych, jednak z czasem punkt ciężkości przesunął się na kształcenie bibliotekarzy bibliotek naukowych i specjalnych⁸. Wynikało to z ogromnych potrzeb polskiego bibliotekarstwa naukowego⁹ a także z dużego wpływu jaki wywarł po 1928 r.

⁵ H. Radlińska: *Kształcenie bibliotekarzy na Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej*. Warszawa: Seminarium Oświaty Pozaszkolnej Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej, 1936.

⁶ I. Lepalczyk: *Helena Radlińska (1879-1954)*. „Przegląd Biblioteczny” 1961 R.29 s. 225-247; *Taże: Helena Radlińska — praktyk i teoretyk bibliotekarstwa. Wstęp. W: Helena Radlińska. Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*. Wrocław 1961.

⁷ *Taże: Pedagogika biblioteczna Heleny Radlińskiej*. Łódź 1974.

⁸ H. Więckowska: *Akademickie kształcenie...*, s. 23.

⁹ E. Kuntze: *Potrzeby polskich bibliotek naukowych*. „Nauka Polska” 1919 T.2, s. 503-542.

Muszkowski na program kształcenia Specjalizacji Bibliotekarskiej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Przywiązywał on także dużą wagę do kształcenia specjalistów w zakresie bibliografii oraz ruchu wydawniczego i księgarskiego. Dlatego też zorganizował w 1930 r. „Seminarium Bibliograficzne” oraz założył „Studium Księgarskie”. Treści programowe obu kierunków wzbogacono o wykłady z historii literatury, sztuki, filozofii i ekonomii¹⁰. Jednak mimo wysiłków polskich bibliotekoznawców nie udało się wprowadzić studiów tego typu do programów uniwersyteckich. Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać w słabości teoretycznej i trudnościach metodologicznych młodej dyscypliny oraz w braku określonego celu zawodowego podobnych studiów. Ów brak celu wynikał z nie wykrystalizowania się jeszcze odrębnego zawodu bibliotekarza. Nie istniał on w ustawodawstwie, a w pragmatyce służbowej bibliotekarze naukowych bibliotek państwowych szeregowani byli jak urzędnicy administracji. Zmiana w tym zakresie nastąpiła dopiero po wprowadzeniu w 1930 r. państwowego egzaminu bibliotekarskiego I i II stopnia. W ten sposób wszystkich bibliotekarzy podzielono na dwie zasadnicze grupy: bibliotekarzy naukowych i technicznych¹¹. W efekcie zaczął się wyodrębniać zawód bibliotekarski, grupujący pracowników różnej rangi, posiadających odmienne prawa i obowiązki. Determinowało to konieczność wdrożenia opracowanej w Wolnej Wszechnicy Polskiej koncepcji programu fachowego kształcenia bibliotekarzy na poziomie średnim. Tym samym nastąpiło rozróżnienie między kształceniem o charakterze zawodowym a koniecznością stworzenia programu uniwersyteckich studiów bibliotekoznawczych mających na celu kształcenie kadr naukowych dyscypliny, kierowników bibliotek oraz pracowników naukowych w bibliotekach specjalizujących się w szczególnego rodzaju funkcjach i zbiorach. Wysiłki środowiska bibliotekoznawczego w zakresie stworzenia takiego programu instytucjonalnych studiów uniwersyteckich nie miały większego znaczenia wobec oporu polskiego środowiska naukowego, które odmawiało bibliotekoznawstwu prawa do samodzielności, traktując je jako naukę pomocniczą historii literatury. Bardzo poważną barierą było tu pojmowanie bibliotekoznawstwa li tylko jako umiejętności praktycznej, której nie towarzyszyła uznawana przez środowisko naukowe baza teoretyczna. Był to zarzut w pewnej mierze uzasadniony. Częściowo, ponieważ w Polsce istniała np. możliwość habilitacji z „bibliografii”, ale nie miało to znaczenia dla uruchomienia uniwersyteckich studiów bibliotekoznawczych. Jeśli już istniały wykłady z bibliografii, czy bibliotekoznawstwa, np. na Uniwersytetach Wileńskim i Poznańskim, to jako zajęcia uzupełniające dla studentów polonistyki.

Mimo to prace programowe w tym zakresie trwały właściwie przez cały okres II Rzeczypospolitej. Warto tutaj szerzej omówić działalność na tym polu Stefana Vrtela-Wierczyńskiego i Aleksandra Birkenmajera.

¹⁰ H. Więckowska: *Akademickie kształcenie...*, s. 23.

¹¹ H. Więckowska: *op.cit.*, s. 25; A. Mściszowa: *Kształtowanie się zawodu bibliotekarskiego*. „Roczniki Biblioteczne” 1973 R.17, s. 813-827.

Stefan Vrtel-Wierczyński (1886-1963), który od 1924 r. prowadził na Uniwersytecie Lwowskim wykłady z bibliografii i bibliotekoznawstwa, a od 1928 r. zajęcia z księgoznawstwa na Uniwersytecie Poznańskim¹², wniósł szczególnie wkład do dyskusji nad koncepcją całościowego programu przyszłych studiów bibliotekoznawczych. Na forum IV Zjazdu Bibliotekarzy Polskich ogłosił on program uniwersyteckiego studium bibliotekarskiego, który według niego powinien objąć całokształt kultury książkowej w przeszłości i teraźniejszości, na który składają się dzieje pisma, historia książki rękopiśmiennej i drukowanej, jej opis i systematyka, jej socjologia i psychologia. Równolegle z wątkiem historycznym w programie takim znaleźć się powinny były według jego autora zagadnienia teoretyczne i metodologiczne współczesnej bibliografii i bibliotekoznawstwa¹³.

Najwięcej wysiłku w nadanie bibliotekoznawstwu uniwersyteckiego charakteru włożył Aleksander Birkenmajer (1890-1967). Wystarczy wspomnieć, że przedmiotem jego habilitacji w 1937 r. była właśnie ta dyscyplina wiedzy. Będąc już profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego podjął od 1938 r. wykład pt. „Wstęp do bibliotekoznawstwa”¹⁴. Znacznie wcześniej jednak stworzył szczegółowy konspekt podręcznika bibliotekoznawstwa, który przedstawił na I Międzynarodowym Kongresie Bibliotekarzy i Bibliofilów w 1923 r. w Paryżu.

Podręcznik ów miał równocześnie posłużyć do opracowania programu studiów uniwersyteckich w naszej dziedzinie. Nowatorstwo koncepcji Birkenmajera polegało na tym, że łączył on historyczno-teoretyczny aspekt bibliotekoznawstwa z zagadnieniami praktycznymi. Pierwsza część podręcznika obejmowała historię książki od czasu jej powstania aż po czasy współczesne, historię bibliotek i bibliotekoznawstwa, typologię bibliotek, państwową politykę biblioteczną, prawodawstwo biblioteczne, stan nauki w zakresie bibliotekoznawstwa oraz kształcenie zawodowe i specyfikę zawodu bibliotekarza. W drugiej części opracowania autor omawiał zasady i sposoby gromadzenia, katalogowania, konserwacji i udostępniania zbiorów bibliotecznych oraz zasady zarządzania bibliotekami.

Program Birkenmajera opierał się na podstawie teoretycznej i metodologicznej bibliologii ujmowanej jako baza teoretyczna bibliotekarstwa i jako metodologiczne spoiwo jego funkcji praktycznych, np. zagadnień gromadzenia zbiorów, ich opracowania i konserwacji. Niestety opracowanie Birkenmajera

¹² J. Formanowicz: W: Tamże, s. 951-952; S. Vrtel-Wierczyński *Bibliografia, jej istota, przedmiot i początki*. Lwów 1923.

¹³ K. Migoń: *O potrzebie bibliologii na studiach bibliotekoznawczych*. W: *Kształcenie akademickie w zakresie księgoznawstwa, bibliotekoznawstwa i informacji naukowej — przeszłość, teraźniejszość i przyszłość*. Red. J. Wojakowski, Warszawa 1989, s. 23-24.

¹⁴ S. Helsztyński: *Aleksander Birkenmajer. Historyk nauki i bibliotekoznawca*. „Kierunki” 1966 nr 49, s. 5-9; J. Baumgart: *Aleksander Ludwik Birkenmajer (1890-1967)*, „Bibliotekarz” 1969 R. 36, s. 130-132; Sylwetce Birkenmajera poświęcona była sesja naukowa, z której materiały zostały opublikowane w „Przeglądzie Bibliotecznym” 1978 z. 2.

nie doczekało się publikacji a jego idea studiów uniwersyteckich nie została zrealizowana¹⁵. Studiów, po raz pierwszy skryształizowanych programowo, przeznaczonych dla konkretnych odbiorców, posiadających wyraźne cele dydaktyczne, a co najważniejsze studiów samodzielnych, gdzie bibliotekoznawstwo jawi się, i to z teoretycznym uzasadnieniem, jako autonomiczna dyscyplina naukowa (nauk stosowanych). Pradoksalnie sam autor koncepcji nie wprowadził tak pojmowanych studiów bibliologicznych do programu kierowanej przez siebie katedry bibliotekoznawstwa, utworzonej w Uniwersytecie Warszawskim po drugiej wojnie światowej¹⁶.

LITERATURA

- Birkenmajer A. : *Studia Bibliologiczne*. Wybór tekstów pod red. H. Więckowskiej i A. Birkenmajera. Wrocław 1975
- Gaca-Dąbrowska Z.: *Bibliotekarstwo II Rzeczypospolitej. Zarys problemów organizacyjnych i badawczych*. Wrocław 1983
- Korpała J.: *Dzieje bibliografii w Polsce*. Warszawa 1969
- Kozioł C.: *Szkola bibliotekarska przy Bibliotece Publicznej m.st. Warszawy*. W: *Z dziejów książki i bibliotek w Warszawie*. Red. S. Tazbir. Warszawa 1961, s. 737-749
- Lepalczyk I.: *Pedagogika biblioteczna Heleny Radlińskiej*. Łódź 1974
- Niemczykowa A.: *Kształcenie bibliotekarzy bibliotek oświatowych w latach 1919-1939*. Rozprawa doktorska. Warszawa 1965, maszyn.
- Puchalski J.: *Program TEMPUS: nowe perspektywy w dziedzinie akademickiego nauczania bibliotekarstwa i informacji naukowej*. „Bibliotekarz” 1993 nr 6, s. 23-26
- Radlińska H.: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław 1961-1964, 2t.
- Twórcy nowoczesnego bibliotekarstwa polskiego*. Red. tomu. B. Kocowski. Wrocław 1974
- Więckowska H., Treichel I.: *Zarys dziejów polskich bibliotek oraz bibliografii i bibliologii polskiej*. W: *Studia i Materiały do Dziejów Nauki Polskiej 1966 Seria E. Zagadnienia ogólne*. Z.2., s. 61-85
- Włodarczyk J.: *Bibliotekarze w Polsce okresu międzywojennego*. Łódź 1988

¹⁵ A. Birkenmajer: *L'Esquisse du plan d'un manuel de Bibliothéconomie scientifique*. W: *Congrès International des Bibliothécaires et des Bibliophiles tenu à Paris du 3 au 9 avril 1923. Procès-verbaux et Mémoires...* Paris 1924, s. 91-99; K. Migoń: *O potrzebie bibliologii na studiach bibliotekoznawczych*. W: *Kształcenie akademickie...*, s. 24.

¹⁶ Okres do 1939 r. omawiają, poza wyżej wymienionymi, m.in.: H. Więckowska, I. Treichel: *Zarys dziejów polskich bibliotek oraz bibliografii i bibliologii polskiej*. W: *Studia i Materiały do Dziejów Nauki Polskiej 1966 Seria E. Zagadnienia ogólne*. Z.2, s. 61-85; A. Birkenmajer: *Studia bibliologiczne*. Wrocław 1975; M. Drzewiecki: *Główne kierunki działalności i organizacji bibliotek szkolnych w Polsce w latach 1773-1914*. Z *Badań nad polskimi księgozbiórami historycznymi* 1981 T.5. Szkice i materiały, s. 19-37.

SUMMARY

The paper describes the activities of the librarian milieu in the period of the Second Republic whose aim was to organize education of librarians on all levels. First, vocational training on library courses offered by educational organizations and by public and university libraries is discussed. Next, ideas of educating librarians at secondary and semi-higher levels are analyzed with two schools set up as an example. Concerning educating librarians at university level the paper presents consecutive attempts at organizing library studies; at this point practical and theoretical achievements of such eminent specialists as M. Rulikowski, J. Muszkowski, H. Radlińska, A. Łysakowski, and others are discussed. Particular attention is paid to the work of S. Vrtel-Wierczyński and A. Birkenmajer who greatly contributed to crystallizing theoretical bases of library science as a new discipline and who indirectly contributed to establishing a university program in the field of library and information studies after 1945.

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA BIBLIOTEKARZY I PRACOWNIKÓW INFORMACJI NAUKOWEJ W POLSCE PO ZAKOŃCZENIU DRUGIEJ WOJNY ŚWIATOWEJ

Rok 1945 jest synonimem klęski niemieckiego faszyzmu: niemniej pięcioletni okres rozszerzania się i utrwalania jego panowania w Europie — między innymi na terenie Polski, okupowanej od października 1939 r. również przez totalitaryzm radziecki — zdecydował o tragicznym stanie zachowania dóbr kultury narodowej, w kraju rabowanym, z premedytacją niszczonym i objętym programem wynarodowienia.

Umiejętności zawodowe bibliotekarzy, archiwistów, muzealników zostały w owym czasie poddane swoistemu procesowi dokształcania w zakresie do-raznego tworzenia i stosowania metod dwutorowego wykonywania powierzonych im pracy. Z jednej strony bowiem musieli oni pozorować wykonywanie destrukcyjnych zarządzeń władz okupacyjnych, z drugiej strony zaś czuli się w obowiązku działania zgodnego z polską racją stanu — zapewniając maksymalny stopień zabezpieczenia, znajdujących się pod ich opieką dóbr kultury narodowej. Towarzyszył tej pracy „... cały ogrom potworności!”¹.

Obliczenia wskazują, że straty wojenne w księgozbiorach osiągnęły w Rzeczypospolitej ponad 70% stanu posiadania².

Dotkliwe straty poniosła również wykwalifikowana kadra bibliotekarska — niszczona w obozach koncentracyjnych, łagrach, więzieniach, rozstrzeliwana podczas egzekucji ulicznych — oddając swe życie na polu walki z okupantem.

Skutki wojny powodowały konieczność przystąpienia do szybkiego zabezpieczenia ocalałych zbiorów bibliotecznych oraz fragmentów zniszczonych i rozproszonych księgozbiorów. Wykonanie tej wielkiej pracy powierzono ocalałym przedstawicielom zawodowej kadry bibliotekarskiej, którzy ponadto musieli

¹ Por.: W. Sokołowska: *Dzieje Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie 1939-1945*. Warszawa 1959; W. Borowy: *Okres Powstania 1944 r. w Bibliotece Uniwersyteckiej w Warszawie*. <Relacja Bohdana Korzeniowskiego spisana przez Wacława Borowego>. Posłowie: W. Sokołowska. Warszawa 1965, s.35.

² Por.: *Straty bibliotek polskich w czasie II wojny światowej w granicach Polski z 1945 r. Wstępny raport o stanie wiedzy*. Red. A. Mężynski; red. nac. L. Krzyżanowski. Rada Wydawnicza B. Bienkowska; U. Paszkiewicz (i inni). Warszawa 1994.

przysposobić do prac bibliotecznych możliwie najliczniejszą kadrę chętnych do ciężkiej i brudnej pracy fizycznej przy ratowaniu dóbr kultury wydobywanych z ruin i porządkowaniu zbiorów (trwającym jeszcze w początkach lat sześćdziesiątych). Potrzebom tym wychodziło naprzeciw rozporządzenie tymczasowych władz polskich wydane 29 listopada 1944 r. w sprawie zabezpieczenia bibliotek i zbiorów bibliotecznych, na terenach wyzwolanych spod władzy okupantów i przywracanych polskiej administracji państwowej. Stosowne do tych potrzeb były wczesne zarządzenia strukturalne, a wśród nich rozporządzenie ministra oświaty z 14 września 1945 r. w sprawie zakresu działania Wydziału Bibliotek, a w szczególności jego zarządzenie z 20 września 1945 r. o powołaniu Rady Książki, do kompetencji której należało organizowanie kształcenia fachowych sił bibliotekarskich i księgarskich³.

Wkrótce, bo 12 marca 1946 r., została powołana Naczelna Dyrekcja Bibliotek, która miała regulować m.in. kwalifikacje pracowników bibliotecznych. Natomiast dekretem z 22 marca 1946 r. przy Ministerstwie Oświaty ustanowiono Państwowy Instytut Książki jako zakład naukowo — badawczy. Do jego zadań należało również kształcenie sił fachowych w zakresie prowadzenia badań dotyczących książki, bibliotekarstwa i czytelnictwa. 15 maja 1946 r. przywrócono (rozpoczęte przed wojną) działanie Komisji Egzaminacyjnej na stanowiska I i II stopnia w państwowej służbie bibliotecznej⁴.

Postanowienia dotyczące bibliotekarstwa cywilnego nie wkraczały w zakres bibliotek wojskowych.

Teoretykiem i praktykiem bibliotekarstwa wojskowego, jako odrębnej gałęzi bibliotekarstwa ogólnego, a także twórcą koncepcji centralnej biblioteki wojskowej był — płk. prof. dr Marian Łodyński (1884-1972) historyk, bibliograf i bibliotekarz-organizator powołanej do istnienia w 1919 r. Centralnej Biblioteki Wojskowej w Warszawie⁵.

Rozkazem ministra obrony narodowej z 7 marca 1947 r. zarządzono odbudowę bibliotekarstwa wojskowego, z uwzględnieniem potrzeby kursów zawodowych, które nawiązywały do struktur cywilnych i korzystały z ich usług. Jednocześnie określono miejsce Centralnej Biblioteki Wojskowej, jako głównego warsztatu pracy naukowej dla całego wojska oraz jako instytucji, której podporządkowane są wszystkie biblioteki wojskowe⁶.

³ T. Zarzębski: *Polskie prawo biblioteczne 1773-1990*. Warszawa 1991, poz. 200, 216, 217; A. Knot: *Polskie prawo biblioteczne*. Wrocław 1947, s. 30.

⁴ A. Knot: op.cit., s. 26-28, 32-33; T. Zarzębski: op.cit., poz. 244

⁵ K. Pieńkowska: *Łodyński Marian Tadeusz Witold*. W: *Słownik Pracowników książki Polskiej. Suplement*. Warszawa 1986, s. 127-129; M. Łodyński: *Nowoczesne bibliotekarstwo wojskowe*. Kraków 1927; *Polskie biblioteki wojskowe 1767-1967*. Warszawa 1969, s. 39-44.

⁶ T. Zarzębski: op.cit., poz. 256

Kształcenie na poziomie średnim

Organizowanie różnego rodzaju kursów zawodowych było w powojennej rzeczywistości — znakiem czasu. Kursy bibliotekarskie miały dostarczać niezbędnych podstaw umiejętności porządkowania i skróconego opracowania zbiorów bibliotecznych. Dodatkową zachętę do udziału w kursach miał stanowić fakt, iż były one bezpłatne.

Dla ogólnokrajowego bibliotekarskiego kształcenia zawodowego bardzo istotne znaczenie miało powołanie 30 grudnia 1948 r. Państwowego Ośrodka Kształcenia Bibliotekarzy w Jarocinie, w województwie kaliskim.

Od 7 sierpnia 1953 r. równoległe z ośrodkiem w Jarocinie działał Państwowy Zaoczny Kurs Bibliotekarski z siedzibą w Warszawie, który w 1955 r. został przekształcony w Państwowy Ośrodek Kształcenia Korespondencyjnego Bibliotekarzy, a w 1976 r. przemianowany na Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy w Warszawie. Zakres działalności ośrodków w Jarocinie i w Warszawie, od 5 czerwca 1979 r. łączyło prowadzenie w obu z nich — jednorocznego kwalifikacyjnego kursu bibliotekarskiego.

Przyjęty przez władze państwowe kierunek umasowiania kultury powodował zapotrzebowanie na kształcenie wyspecjalizowanej kadry pracowników kulturalno-oświatowych, powołane zaś pomaturalne studia w tym zakresie były równoznaczne z wykształceniem niepełnym wyższym zawodowym. Przewidziano również kursowe szkolenie kadr kulturalno-oświatowych i bibliotekarskich.

W 1961 r. we Wrocławiu i w Łodzi powołano do istnienia eksperymentalne Państwowe Studium Kulturalno-Oświatowe i Bibliotekarskie. Podobne uruchomiono w 1970 r. w Ciechanowie (wyodrębnione z Pomaturalnego Studium Ekonomicznego) oraz w 1971 r. w Opolu.

Od 1963 r. minister kultury i sztuki powoływał Komisję Programową Szkolenia Bibliotekarzy i Pracowników Kulturalno-Oświatowych⁷.

Bardzo ważne było postanowienie z 1972 r., że ukończenie studium kulturalno-oświatowego i bibliotekarskiego uznano za równorzędne z ukończeniem studium nauczycielskiego. Bibliotekarstwo szkolne bowiem wymagało kadry o kwalifikacjach szczególnych. Minister oświaty już w 1966 r. starał się umożliwić kierunkowe kształcenie zawodowe poprzez uruchamianie kursów bibliotekarskich dla tych spośród bibliotekarzy szkolnych, którzy mieli tylko kwalifikacje pedagogiczne oraz kursów pedagogicznych dla tych, którzy takowych nie posiadali. Wreszcie zarządzeniem z 15 lutego 1984 r. powołano do istnienia pedagogiczne studium bibliotekarskie, którego celem było przygotowanie kadry nauczycielskiej do prowadzenia zajęć bibliotekarskich w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. Studium takie prowadzone było przez Instytut Kształcenia Nauczycieli. Nauka trwać miała jeden rok i mogła być realizowana systemem zaocznym, wieczorowym lub eksternistycznym. W 1989 r. In-

⁷ T. Zarzębski: op.cit., poz. 316, 327, 371, 404, 418, 438, 443, 494, 586, 666, 742, 767, 883, 959, 971, 1105, 1143, 1218, 1236, 1250, 1295, 1373, 1395

stytut Kształcenia Nauczycieli został przemianowany na Centrum Doskonalenia Nauczycieli, które w 1990 r. zostało przekształcone w Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli — jako placówkę wyspecjalizowaną w zakresie doskonalenia i doskonalenia kadr oświatowych oraz informacji pedagogicznej⁸.

Wprowadzenie programowego przygotowania kadr w zakresie informacji naukowej wiązało się z potrzebami rozwijającej się sieci ośrodków informacji naukowo-technicznej — zaistniałej w wyniku ustanowienia 17 marca 1950 r. Głównego Instytutu Dokumentacji Naukowo-Technicznej, przemianowanego w 1952 r. na Centralny Instytut Dokumentacji Naukowo-Technicznej, który w 1961 r. został przekształcony w Centralny Instytut Informacji Naukowo-Technicznej i Ekonomicznej. W wyniku zaś zmian strukturalnych w 1971 r. z Instytutu tego wydzielono Centrum Informacji Naukowo-Technicznej i Ekonomicznej⁹. W ramach tego Centrum organizowano działalność w zakresie kształcenia i doskonalenia kadr informacji.

Resortowo autonomiczna Polska Akademia Nauk w 1951 r. powołała do istnienia Ośrodek Bibliografii i Dokumentacji Naukowej PAN, który od 1961 r. przemianowano na Ośrodek Dokumentacji i Informacji Naukowej PAN, a następnie w 1974 r. przekształcono w Ośrodek Informacji Naukowej PAN. Zajmował się on również organizowaniem kursów o charakterze doskonalenia zawodowego.

Kształcenie na poziomie średnim zawodowej kadry dokumentalistów, od 1958 r. odbywa się w Państwowej Szkole Dokumentacji Naukowo-Technicznej w Warszawie, która została przemianowana na Policealne Studium Informacji, Archiwistyki i Księgarstwa oraz w Chorzowie, gdzie od 1973 r. działa Policealne Studium Zawodowe przy Zespole Szkół Ekonomicznych.

Do takiej skali potrzeb w zakresie kierunkowego kształcenia zawodowego nawiązywał regulamin organizacyjny w Ministerstwie Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki z 22 września 1979 r., na mocy którego do kompetencji Departamentu Studiów i Badań Uniwersyteckich, Ekonomicznych i Pedagogicznych należało opracowanie zasad organizacji i działalności bibliotek naukowych oraz form kształcenia i doskonalenia bibliotekarzy i dokumentalistów; natomiast w gestii Departamentu Informatyki pozostawała koordynacja działań wynikających z nadzoru ministra nad Centrum Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej¹⁰. Samo zaś prowadzenie kursów zawodowych w zakresie informacji oraz zasady zatwierdzania programów — jeszcze w 1965 r. podporządkowano Centralnemu Instytutowi Informacji Naukowo-Technicznej i Ekonomicznej¹¹.

Spośród zawodowych kierunków kształcenia na szczególną uwagę zasługuje księgarstwo — merytorycznie związane zarówno z bibliotekarstwem, archiw-

⁸ T. Zarzębski: op.cit., poz. 969, 970, 1179, 1401, 1487, 1515

⁹ Ibidem, poz. 362, 425, 756, 1126, 1136, 1510; CINTe zlikwidowano w 1990 r.

¹⁰ Ibidem, poz. 491, 492, 788, 835, 1249, 1331; OIN PAN zlikwidowano w 1994 r.

¹¹ Ibidem, poz. 931

styką, dokumentacją oraz informacją naukową. Księgarskie szkolenie zawodowe rozwijało się już w okresie międzywojennym. Warto wymienić kształcenie księgarzy podjęte w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej. W okresie okupacji niemieckiej działały Kursy Księgarskie Związku Księgarzy Polskich. Wkrótce po wojnie w 1947 r. związek ten uruchomił trzyletnie Zawodowe Korespondencyjne Kursy Księgarskie. O dojrzałości rozwoju form kształcenia kadry zawodowej świadczy zakładanie szkół państwowych: Liceum Bibliotekarsko-Księgarskiego w Krakowie (w 1948 r.) i Liceum Księgarskiego w Warszawie (w 1949 r.) Przy liceum warszawskim od 1958 r. istnieje Policealne Studium o specjalności: archiwistyka, informacja naukowa, księgarstwo.

W ciągu pierwszych lat pięćdziesiątych powstały technika księgarskie we Wrocławiu, w Poznaniu, w Łodzi — jednak z czasem weszły one w skład techników ekonomicznych, w ramach których w 1963 r. rozpoczęły działalność w Kielcach, w Katowicach a od 1965 r. w Lublinie. Technika umożliwiała kształcenie również w trybie zaocznym.

Dodatkową możliwość zdobycia zawodu księgarza stanowią Policealne Studia Ekonomiczne o specjalności księgarskiej, w których dwuletnią naukę można realizować w trybie stacjonarnym i zaocznym. Szkoły tego typu działają w Warszawie od 1957 r., a w 1979 r. uruchomiono je w Katowicach, Krakowie, Lublinie i we Wrocławiu.

Istotną formę szkolenia zawodowego stanowią kursy i kursokonferencje organizowane głównie przez Stowarzyszenie Księgarzy Polskich, przy którego Zarządzie Głównym powołano Radę do Spraw Kształcenia i Doksztalcania Księgarzy. Kursy prowadzono według programów opracowanych przez Zjednoczenie Księgarstwa¹².

Zmiany jakie zaszły w organizacji polskiego rynku księgarskiego po 1989 r. — zniesienie monopolu państwowego przedsiębiorstwa „Dom Książki” i sprywatyzowanie obrotu książką — nie pozostają bez wpływu na system kształcenia kadry zawodowej, w szczególności w zakresie organizowania kursów.

Kształcenie na poziomie wyższym

O ile kształcenie na poziomie średnim ma na celu zaspokojenie potrzeb kadrowych w zakresie gromadzenia i udostępniania książki oraz informacji o niej — na skalę powszechną, o tyle kształcenie na poziomie wyższym związane jest z potrzebami bibliotek naukowych.

W swym założeniu, kształcenie akademickie pracowników książki nie zawsze było rozumiane jako zawodowy kierunek bibliotekarski. U jego podstaw bowiem znalazła się — bibliologia (księgoznawstwo) — dyscyplina wiedzy

¹² *Współczesne polskie księgarstwo. Mały słownik encyklopedyczny*. Wrocław 1981, s. 124-128

obejmująca całokształt zjawisk związanych z produkcją, rozpowszechnianiem i użytkowaniem książki¹³.

Początki powojennego programowego kształcenia kadr bibliotekarzy naukowych wiązać należy przede wszystkim z osobą prof. dr. Aleksandra Birkenmajera (1890-1967), historyka filozofii i nauk ścisłych, uczonego na skalę międzynarodową, od 1947 r. dożywotniego honorowego wiceprezesa Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Bibliotekarskich (IFLA). Od bibliotekarzy naukowych uzależnił on rozwój bibliotekarstwa nowoczesnego.

Dokształcanie kadr zajęło w działalności A. Birkenmajera jedno z centralnych miejsc. Już od 1945 r. rozpoczął akcję organizowania kursów dla bibliotekarzy. Za jego dyrektury Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu, a następnie Biblioteka Jagiellońska w Krakowie stały się ośrodkami szkoleniowymi. W latach 1948-1950 Kraków stanowił centrum szkolenia na skalę ogólnopolską. Tu Birkenmajer zorganizował: kurs dokształcający dla pracowników bibliotek naukowych, kurs specjalny dla bibliotekarzy zajmujących się starymi drukami oraz unikalny w skali światowej ogólnopolski kurs rękopiśmienniczy. Dzięki staraniom Birkenmajera w 1950 r. wprowadzono formę szkolenia zawodowego w postaci praktyk międzybibliotecznych. Jednocześnie A. Birkenmajer kontynuował rozpoczęte jeszcze w okresie międzywojennym poczynania w kierunku zorganizowania uniwersyteckiego kształcenia bibliotekarzy¹⁴.

Potrzebie takiej wychodziła naprzeciw decyzja ministra oświaty podjęta już 11 lutego 1946 r. o utworzeniu na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego — Katedry Bibliotekoznawstwa¹⁵. Organizował tę Katedrę prof. dr. Jan Muszkowski (1882-1953) znany teoretyk nauki o książce, bibliograf, wykształcony w zakresie nauk przyrodniczych, filologii germańskiej i filozofii¹⁶. Dążył on do zrealizowania idei nadania studiom bibliotekoznawczym charakteru studiów międzywydziałowych, a nawet międzyuczelnianych.

Po jego śmierci w 1953 r. kierownictwo Katedry objęła prof. dr. Helena Więckowska (1897-1984), historyk, wybitny bibliotekarz, w latach 1948-1969 dyrektor Biblioteki Uniwersyteckiej w Łodzi, od 1950 r. do 1966 r. wiceprzewodnicząca IFLA¹⁷.

W krajowej strukturze akademickiego kształcenia bibliotekarzy doniosłą zmianę wprowadziło rozporządzenie ministra szkolnictwa wyższego i nauki

¹³ K. Migoń: *O potrzebie bibliologii na studiach bibliotekoznawczych*. W: *Kształcenie akademickie w zakresie księgoznawstwa, bibliotekoznawstwa i informacji naukowej — przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*. Red. J. Wojakowski. Warszawa 1989. s. 21 - 33

¹⁴ J. Wojakowski: *Wkład Birkenmajera do nowoczesnego bibliotekarstwa*. „Przegląd Biblioteczny” 1978 R.46 nr 2, s. 163-168

¹⁵ T. Zarzębski: op. cit., poz. 230

¹⁶ H. Więckowska: *Muszkowski Jan*. W: *Słownik pracowników książki polskiej*. Red. I. Treichel. Warszawa 1972, s. 615-616.

¹⁷ H. Więckowska: *Pierwsza w Polsce Katedra Bibliotekoznawstwa*. „Przegląd Biblioteczny” 1969 R.37 nr 2/3, s.113-134; H. Więckowska: *Akademickie kształcenie bibliotekarzy*. Warszawa 1979.

z 6 października 1951 r. w sprawie utworzenia Katedry Bibliotekoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Warszawskiego¹⁸. Wieńczyło to osobiste starania prof. A. Birkenmajera — jej pierwszego kierownika. Realizując własną wizję studiów bibliotekoznawczych odszedł on od przyjętego w Łodzi modelu studiów bibliologicznych — na rzecz kształcenia szczególnie w zakresie współczesnego bibliotekarstwa naukowego. Bibliotekoznawca bowiem powinien dysponować praktyczną umiejętnością naukowego (pełnego) katalogowania zbiorów, wykonania dokumentacji materiału źródłowego w formie rejestracji: rękopisów, proveniencji i opraw. Powinien on także zapewnić zbiorom odpowiednią ochronę konserwatorską. Ponadto, bibliotekarz naukowy powinien dążyć do ujednolicenia przepisów katalogowania, tworzenia sprawnej sieci bibliotek i koordynacji ich działania, do tworzenia źródeł informacji o zawartości zbiorów i do pełnej kompetencji w pracy z czytelnikiem. Bibliotekoznawca powinien też umiejętnie korzystać w swej pracy ze statystyki.

Koncepcja bibliotekoznawstwa realizowana przez A. Birkenmajera była dostosowana przede wszystkim do potrzeb bibliotek uniwersalnych posiadających rozbudowane zbiory specjalne i stanowiących warsztat pracy naukowej¹⁹.

Teoretycznym podstawom bibliologii jako samodzielnej dyscypliny nauki starał się nadać nowoczesny kształt prof. dr Karol Głombiowski (1913-1986) kierownik, powołanej do istnienia w 1956 r., Katedry Bibliotekoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego, który poszukując miejsca dla nauki o książce w ogólnym systemie nauk — odnajdywał je w szerszym od niej systemie nauki o komunikacji społecznej²⁰.

Uprawiający humanistyczną bibliologię ośrodek wrocławski oraz programowo poza nią wykracający ośrodek warszawski — wysunęły się na czoło w ogólnokrajowym kształceniu akademickim.

27 czerwca 1968 r. warszawska Katedra została przekształcona w Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego²¹.

Unikalne jest usytuowanie bibliotekoznawczego kierunku studiów przy wydziale historycznym uczelni. Merytorycznego powiązania z naukami historycznymi upatrywać należy choćby w fakcie, że biblioteki w swej istocie są zbiornicami dóbr kultury, czyli źródeł historycznych. Biblioteka zaś, podobnie archiwum czy muzeum — ma zawsze charakter kolekcji o wartości historycznej.

Natomiast w 1969 r. we Wrocławiu powołano Instytut Bibliotekoznawstwa jednocześnie ze Studium Zaocznym Bibliotekoznawstwa, który do dziś pozostaje

¹⁸ T. Zarzębski: op. cit., poz. 417

¹⁹ B. Bieńkowska: *Czterdzieści lat Katedry prof. A. Birkenmajera*. „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1991 nr 3, s. 65-94

²⁰ T. Zarzębski: op. cit., poz. 617; K. Głombiowski: *Teoria i metodologia nauki o książce*. Gdańsk 1984, s. 166-215

²¹ T. Zarzębski: op. cit., poz. 1032

prężnym ośrodkiem naukowo-dydaktycznym w zakresie bibliologii. Najstarszy ośrodek łódzki zaś w 1972 r. rozszerzył swój program merytoryczny, przekształcając się w Zakład Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego.

Swoisty eksperyment, nawiązujący do wcześniejszych postulatów, stanowiło powołanie w 1967 r. Międzywydziałowego Studium Bibliotekoznawstwa w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, które w 1972 r. zostało przekształcone w Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej jako jednostkę pozawydziałową; przy nim od 1973 r. uruchomiono studia zaoczne. Czasowe próby przekształcania studiów bibliotekoznawczych w międzywydziałowe podejmowano w 1969 r. również w Łodzi i w Krakowie²².

Wzrost liczby ośrodków akademickiego kształcenia bibliotekoznawców następował dość szybko. Prawie każdy uniwersytet okazywał zainteresowanie uruchomieniem tego kierunku studiów, choćby ze względu na zalecaną przez władze państwowe rejonizację.

Poza wyżej wymienionymi uczelniami ten kierunek studiów podjął także Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Gdański i Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Zarówno w Gdańsku, jak i w Katowicach uniwersytety zaistniały w wyniku przekształcenia m.in. wyższych szkół pedagogicznych w tych miastach²³. Uprawiane w tego typu uczelniach zawodowe kształcenie nauczycieli wychodziło naprzeciw potrzebie kierunkowego kształcenia bibliotekarzy szkolnych. Wyższe szkoły pedagogiczne zaczęły się rozwijać szczególnie w latach siedemdziesiątych naszego stulecia. W 1972 r. istniały tylko trzy: w Krakowie, Opolu i Rzeszowie. Wcześniej działające w Warszawie i Łodzi wcielono do uniwersytetów. W latach 1973-1974 powołano liczne nowe uczelnie tego typu: w Bydgoszczy, Częstochowie, Kielcach, Olsztynie, Siedlcach, Słupsku, Szczecinie i w Zielonej Górze. Spośród wymienionych ośrodków — bibliotekoznawstwem zainteresowane były szkoły: w Bydgoszczy, Kielcach, Krakowie, Olsztynie, Szczecinie i Zielonej Górze.

Ciekawe rozwiązanie strukturalne zaistniało w Szczecinie, gdzie w 1980 r. Zakład Historii przekształcono w Instytut Historii i Bibliotekoznawstwa²⁴.

Zaspokojeniu potrzeb kadrowych bibliotek szkolnych służy realizowana od 1977 r. w Instytucie Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Warszawskiego specjalizacja „Biblioteki szkolne i pedagogiczne”, obecnie nazwana „Biblioteki w systemie oświaty”.

²² T. Zarzębski: op.cit., poz.617, 1012, 1061, 1062, 1075, 1094, 1185, 1214

²³ E. Gondek, T. Lewandowska-Wilkoń: *Zakład Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego 1974-1982*. „Studia Bibliologiczne” 1983 T.1, s. 110-116

²⁴ T. Zarzębski: op. cit., poz. 1342

Specjalizacja w zakresie informacji naukowej jest realizowana w tych uczelniach, które w nazwie instytutów bibliotekoznawstwa, katedr lub zakładów uwzględniły ten kierunek kształcenia.

Od 1953 r. uczelnie realizujące studia bibliotekoznawcze mogą nadawać absolwentom tytuł magistra bibliotekoznawstwa, a od 1969 r. (w zależności od zakresu programu) również tytuł magistra bibliotekoznawstwa i informacji naukowej²⁵.

Potrzeby kształcenia kadr dla rynku księgarskiego zaspokajało już w latach 1928-1934 Wyższe Studium Księgarskie przy Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Od 1970 r. przy Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego działało dwuletnie Studium Księgarstwa Antykwarycznego. Natomiast właściwy kierunek kształcenia księgarzy na poziomie uniwersyteckim doczekał się realizacji w tej uczelni po uruchomieniu w 1975 r. zaocznego Studium Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej. Specjalizacja księgarska była realizowana od 1977 r.²⁶. Obecnie od roku akademickiego 1993/94 księgarze mogą się tu kształcić w ramach specjalizacji „Wiedza o książce, ruchu wydawniczym i księgarskim”.

Zainteresowanie wykwalifikowaną kadrą wywołało potrzebę uruchamiania kierunkowych studiów podyplomowych. W 1968 r. powołano do istnienia Podyplomowe Studium Bibliotekoznawstwa w Uniwersytecie w Poznaniu, a w 1973 r. podobne Studium w Uniwersytecie Gdańskim²⁷. Również w 1968 r. w Uniwersytecie Warszawskim powołano Podyplomowe Studium Informacji Naukowej (uruchomione dopiero w 1972 r.), a w 1986 r. rozpoczęło działalność Podyplomowe Studium Informacji Naukowej dla Nauczycieli, natomiast od 1993 r. funkcjonuje Podyplomowe Studium Bibliotek Naukowych.

Najnowszym osiągnięciem ośrodka warszawskiego w tego typu systemie podnoszenia kwalifikacji jest uruchomione w 1993 r. Podyplomowe Studium Informacji Naukowej w zakresie Baz Danych.

Na zakończenie warto przywołać pogląd, że bibliotekoznawstwo, bibliotekarstwo, czytelnictwo — są w istocie elementami bibliologii w zakresie problematyki użytkowania zbiorów, podobnie jak edytorstwo w zakresie produkcji wydawnictw, czy też księgarstwo w zakresie ich rozpowszechniania. Bibliografia natomiast stanowi niejako pomost łączący bibliologię z informacją naukową, znajdującą zastosowanie we wszystkich wymienionych dziedzinach.

Kierunkowe kształcenie na poziomie akademickim nie powinno mieć na celu przygotowania kadry umiętnej jedynie w wykonywaniu zawodu bibliotekarza. Absolwenci tego kierunku studiów powinni być przydatni jako wysoko

²⁵ T. Zarzębski: op.cit., poz. 477, 1063

²⁶ J. Wojakowski: *XL-lecie Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego*. „Bibliotekarz” 1992 nr 1, s. 11-14

²⁷ T. Zarzębski: op. cit., poz. 1030, 1215

kwalifikowani pracownicy wydawnictw, księgarń, bibliotek, archiwów, muzeów, szkół oraz ośrodków informacji naukowej.

Od momentu nadania studiom bibliotekoznawczym w 1975 r. alternatywnego, w stosunku do humanistycznego, profilu matematyczno-społecznego — nauka o informacji naukowej stała się w znacznej mierze dziedziną decydującą o nowoczesności i uniwersalności tego kierunku studiów.

Pozostaje żywić nadzieję, że kontrowersji wokół zawodowości akademickiego kształcenia bibliotekoznawców — położy kres pełna kompetencja absolwentów studiów — bowiem oni powinni zasługiwać na uznanie ich dyplomów za uprawniające do uzyskania stanowiska bibliotekarza dyplomowanego, co dotąd formalnie nie jest możliwe.

SUMMARY

The author presents a picture of education for librarians and information specialists in Poland after World War II.

Right after the War the authorities started to protect the library collections that survived and also started to prepare professionals to manage library work. The author shows the history of the educational process organized at two levels: secondary and higher.

Establishing the State Centre for Educating Librarians in Jarocin (1948) was significant for the development of vocational library education in Poland. Another significant event was setting up the State Extra-mural Library Course in Warsaw, later turned into the State Correspondent Centre for Educating Librarians, ultimately named Centre for Permanent Education of Librarians.

Specialist training for librarians was initiated at the Institute of Teacher Education in 1960s and also at the Centre for Teacher Education in early 1990s.

Educating documentary specialists at secondary level takes place at the Information, Archives and Booktrader College in Warsaw and at the Vocational College in Chorzów.

As regards vocational training booktrader courses are of special importance — correspondent courses preparing for the vocation were available already in 1947. At present booksellers are educated at a number of schools all over Poland.

The beginnings of the post-war academic education of librarians are strongly linked with prof. Aleksander Birkenmajer. It was due to his dedication and efforts that a Chair of Library Science was established at the University of Warsaw in 1951 and that modern library education received significant stress there.

Bibliology attracted most attention at the University of Wrocław where the Chair of Library Science started to develop theoretical bases for it as an independent discipline.

The number of academic centres for librarianship education increased quite rapidly. Apart from the already existing university chairs and institutes similar centres were also founded at Higher Pedagogical Schools. Demand for qualified library staff necessitated new specialized postgraduate studies (opened, e.g. in Poznań, Gdańsk, Warsaw).

Education at academic level should prepare personnel that will not only be skilled in performing librarian duties but who will also highly qualify for work at publishing houses, bookshops, archives, museums, schools, and information centres.

KONCEPCJA NAUCZANIA BIBLIOTEKARZY I PRACOWNIKÓW INFORMACJI NAUKOWEJ W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Omówienie koncepcji kształcenia bibliotekarzy i pracowników informacji naukowej określających organizację przygotowania zawodowego oraz kształt i treść programów nauczania realizowanych przez współczesne polskie szkoły i uniwersyteckie studia bibliotekoznawcze wymaga cofnięcia się raz jeszcze do przedstawionego w pierwszej części opracowania okresu międzywojennego — czasu niezwyklej aktywności polskiego środowiska bibliotecznego obfitującego w wybitne indywidualności twórcze i talenty naukowe, w którym najwybitniejsi polscy bibliotekarze prowadzili intensywne dyskusje nad zadaniami, zakresem i formami kształcenia pracowników bibliotek. Choć niezrealizowane w okresie międzywojennym, krystalizowane wówczas koncepcje stały się podstawą dla budowy instytucjonalnego systemu kształcenia tej grupy zawodowej wkrótce po zakończeniu II wojny światowej.

Zasadniczo właśnie w rodzącej się w okresie międzywojennym organizacji kształcenia bibliotekarzy wypracowana została koncepcja merytorycznego zróżnicowania programów nauczania na poziomie średnim i wyższym, oparta przede wszystkim na określeniu odmiennych proporcji między wykładaną wiedzą praktyczną i teoretyczną oraz ustaleniu podstawowego typu bibliotek i prac bibliotecznych, do których potrzeb powinny być one dostosowane. Programy kształcenia na poziomie średnim skoncentrowane miały być przede wszystkim na celach pragmatycznych, a więc przygotowaniu słuchaczy do profesjonalnego wykonywania typowych prac bibliotekarskich w większości rodzajów dużych sieci bibliotecznych, a przede wszystkim w sieci bibliotek publicznych. Kształcenie na poziomie wyższym zapewnić zaś miało przygotowanie badaczy dyscypliny oraz kadry kierowniczej bibliotek. W swym zasadniczym zarysie koncepcja ta utrzymana i rozwinięta została w ukształtowanym po 1945 r. współczesnym systemie kształcenia bibliotekarzy i pracowników informacji w Polsce.

Już w 1945 r. Adam Łysakowski (1895-1952), prezes Związku Bibliotekarzy Polskich, a równocześnie założyciel i kierownik Państwowego Instytutu Książki w Łodzi, pierwszej w Polsce instytucji naukowo-badawczej w zakresie

szeroko pojmowanego bibliotekoznawstwa i bibliografii, zwrócił uwagę na pilną konieczność zorganizowania wielostopniowego szkolnictwa bibliotekarskiego, którego kolejne szczeble dostosowane byłyby do potrzeb trzech typów funkcji zawodowych bibliotekarzy — funkcji technicznych, kierowniczych i naukowych. Stopień pierwszy stanowić miały czteroletnie szkoły średnie, przeznaczone dla technicznych pracowników bibliotek, stopień drugi — jednoroczne szkoły policealne przygotowujące kierowników mniejszych bibliotek publicznych, stopień trzeci natomiast — czteroletnie uniwersyteckie studia bibliotekoznawcze kształcące kadrę kierowniczą bibliotek naukowych i większych bibliotek powszechnych oraz kadrę naukową i nauczycieli szkół i kursów bibliotekarskich¹.

Chociaż opracowany w 1948 r. przez Państwowy Instytut Książki projekt trójstopniowego systemu kształcenia bibliotekarzy nie spotkał się z zainteresowaniem ówczesnych władz państwowych, to jednak w pewnym sensie stał się on modelem, który stopniowo starano się zrealizować otwierając ośrodki korespondencyjnego kształcenia bibliotekarzy i policealne szkoły bibliotekarskie na poziomie średnim oraz katedry bibliotekoznawstwa w uniwersytetach prowadzące studia magisterskie, podyplomowe i doktoranckie.

Kształcenie bibliotekarzy i pracowników informacji na poziomie średnim

Programy kursów bibliotekarskich na poziomie średnim realizowane w okresie międzywojennym skoncentrowane zostały na kształceniu głównie w zakresie techniki bibliotekarskiej. Zespół przedmiotów nauczania odpowiadał zasadniczo podstawowym funkcjom biblioteki, obejmując zagadnienia gromadzenia i ewidencji zbiorów bibliotecznych, zagadnienia ich opracowania i organizacji, oraz zagadnienia udostępniania zbiorów i pracy z czytelnikiem. Kształcenie bibliotekarzy na poziomie średnim zorientowane było przede wszystkim na potrzeby bibliotek powszechnych, co w programach wyrażało się głównie w eksponowaniu problematyki oświatowej działalności bibliotek i zagadnień czytelnictwa powszechnego.

Realizowaną obecnie pragmatyczną koncepcję kształcenia bibliotekarzy na poziomie średnim różni od jej wcześniejszych wersji przede wszystkim zakres nauczania dostosowany do bieżących potrzeb zawodu określonych przez współczesne warunki jego realizacji. Systematycznej aktualizacji poddawany jest zestaw i treść wykładanych przedmiotów oraz metody nauczania. Niezmienne pozostaje natomiast samo zasadnicze założenie, iż celem kształcenia bibliotekarzy na poziomie średnim powinno być przygotowanie przyszłych pracowników bi-

¹ H. Więckowska: *Akademickie kształcenie bibliotekarzy. Zarys historyczny*. Warszawa 1979, s. 32-33

bliotek do profesjonalnego wykonywania zadań typowych dla większości bibliotek, a szczególnie — dla bibliotek powszechnych.

Aktualizacja programów, mając na celu dostosowanie do potrzeb i wymagań współczesnych bibliotek, prowadzi do stałego znacznego ich rozbudowania. Zmieniające się zarówno techniczne, jak i polityczne, organizacyjne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe warunki funkcjonowania bibliotek czynią koniecznym zapewnienie przyszłym bibliotekarzom nie tylko zawodowej wiedzy warsztatowej dotyczącej współczesnych metod i narzędzi gromadzenia, opracowania i udostępniania zbiorów oraz organizacji pracy w bibliotece, lecz również umiejętności całościowego spojrzenia na społeczne procesy informacyjne i procedury biblioteczne, rozumienia ewolucji funkcji książki, informacji i biblioteki w zmieniającym się społeczeństwie oraz umiejętności przyjmowania aktywnych postaw wobec tych zmian. We współczesnych programach kształcenia bibliotekarzy na poziomie średnim obok opanowania zasad i metod prac bibliotecznych, duże znaczenie przywiązuje się również do przyswojenia przez słuchaczy podstawowej wiedzy kulturoznawczej, socjologicznej, psychologicznej, pedagogicznej i organizacyjnej oraz do znajomości piśmiennictwa — zarówno literatury pięknej, jak też piśmiennictwa naukowego, popularnonaukowego oraz wydawnictw informacyjnych o różnym przeznaczeniu czytelniczym. Tak w sposób najogólniejszy można by scharakteryzować założenia i zawartość merytoryczną programów nauczania realizowanych przez dwa największe ośrodki kształcenia bibliotekarzy na poziomie średnim: kursów stacjonarnych i korespondencyjnych prowadzonych w działającym od 1949 r. Państwowym Ośrodku Kształcenia Bibliotekarzy (POKB) w Jarocinie oraz kursów korespondencyjnych i studiów policealnych prowadzonych przez założony w 1956 r. Państwowy Ośrodek Korespondencyjnego Kształcenia Bibliotekarzy (POKKB), przekształcony następnie w Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy (CUKB) w Warszawie.

W 1990 r. w wyniku zmiany systemu politycznego i ekonomicznego w Polsce rozpoczął się proces uspołeczniania polskiej sieci bibliotek publicznych przez przekazanie zarządzania nimi władzom lokalnym, a tym samym poddanie ich nowym zasadom organizacji pracy i finansowania działalności bibliotek, implikującym konieczność aktywnego i wyraźnego zaznaczenia jej roli i wartości w życiu lokalnych społeczności. Nowa sytuacja sieci bibliotecznej, której potrzeby kadrowe przede wszystkim zaspokajać powinno średnie szkolnictwo bibliotekarskie, postawiła je przed koniecznością dokonania kolejnej rewizji programów nauczania. Najnowocześniejszym programem dążącym do sprostania tym znacznie odbiegającym od dotychczasowych warunkom funkcjonowania bibliotek i realizacji zawodu bibliotekarza jest niewątpliwie program opracowany w 1993 r. dla dwuletniego Pomaturalnego Studium Bibliotekarskiego prowadzonego przez CUKB w Warszawie i kilkunastu jego filiach przy bibliotekach publicznych większych miast polskich. Program ten obejmuje grupę obowiązkowych przedmiotów zawodowych (ogólnych i specjalistycznych) oraz grupę dodatkowych przedmiotów ogólnych. Wśród przedmiotów zawo-

dowych przewidziano następujące: Wiedza o społeczeństwie, Psychologia, Pedagogika, Wiedza o kulturze, Wiedza o nauce i literaturze niebeletrystycznej, Literatura piękna, Wiedza o książce i bibliotece, Wiedza o czytelnictwie, Źródła informacji i działalność informacyjna, Gromadzenie i udostępnianie zbiorów, Opracowanie zbiorów, Organizacja i zarządzanie biblioteką, Automatyzacja procesów bibliotecznych, Technika pracy umysłowej oraz Praktyka zawodowa. Jako zajęcia nieobowiązkowe zaproponowano m.in. Wiedzę o muzyce, Wiedzę o sztukach plastycznych, Wiedzę o teatrze, Wiedzę o filmie, Kulturę żywego słowa. W sumie program nauki w trybie stacjonarnym obejmuje 3840 godzin zajęć obowiązkowych oraz 4 tygodnie praktyki realizowane w ciągu 4 semestrów nauki; w trybie zaocznym program przewiduje 640 godzin zajęć².

Organizacja polskiego systemu kształcenia dokumentalistów, a więc pracowników ośrodków informacji oraz pracowników bibliotek fachowych na poziomie średnim przypada na koniec lat pięćdziesiątych. Zasadza się ona na dyskusyjnym i raczej nie najbardziej fortunnym założeniu formalnego odseparowania kształcenia tej grupy zawodów informacyjnych na poziomie średnim od form organizacyjnych kształcenia bibliotekarzy na poziomie średnim. W 1958 r. utworzono w Warszawie Państwową Szkołę Dokumentacji Naukowo-Technicznej, będącą pierwszym tego rodzaju specjalistycznym ośrodkiem kształcenia na świecie i uznaną za szkołę eksperymentalną pozostającą pod patronatem Międzynarodowej Federacji Dokumentacji (FID). Obecnie szkoła ta nosi nazwę Policealnego Studium Informacji, Archiwistyki i Księgarstwa stanowiąc największy w Polsce ośrodek kształcenia pracowników informacji. Drugim takim ośrodkiem jest założone w 1973 r. Policealne Studium Zawodowe przy Zespole Szkół Ekonomicznych w Chorzowie. Programy kształcenia w obu tych szkołach cechuje ten sam pragmatyzm, który uwidacznia się w programach kształcenia bibliotekarzy na poziomie średnim. Obejmują one trzy grupy przedmiotów: przedmioty ogólnokształcące, przedmioty ogólnozawodowe i przedmioty specjalistyczne. Do grupy przedmiotów specjalistycznych należą: Organizacja działalności informacyjnej, Opracowanie dokumentacyjne, Systemy informacyjno-wyszukiwawcze, Techniki reprograficzne, Podstawy informatyki i automatyzacji procesów informacyjnych, Literatura techniczna i zawodowa, Bibliotekoznawstwo i Archiwistyka. Praktyczne przygotowanie do zawodu zapewnia znaczny udział w programie ćwiczeń i zajęć laboratoryjnych oraz praktyk zawodowych. Według danych opublikowanych w 1988 r., rocznie szkoły te kończyło około 60 osób otrzymując tytuł technika informacji naukowej i technicznej³.

² *Dokumentacja programowa. Pomaturalne Studium Bibliotekarskie. Zawód: bibliotekarz (2501)*. Warszawa: Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy 1993; *Przewodnik metodyczny do programu nauczania Pomaturalnego Studium Bibliotekarskiego Zaocznego*. Warszawa: Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy 1993

³ H. Małecka, E. Trzeciak: *Policealne studia zawodowe z zakresu informacji*. „Aktualne Problemy Informacji i Dokumentacji” 1988 nr 5, s. 37-38

Funkcjonujący do 1990 r. system kształcenia pracowników ośrodków informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej obok dwóch wyżej wymienionych szkół średnich oraz studiów specjalistycznych prowadzonych w szkołach wyższych, które omówione zostaną w następnej części rozdziału, obejmował również liczne kursy w zakresie informacji naukowej prowadzone przede wszystkim przez Centrum Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej oraz Ośrodek Informacji Naukowej Polskiej Akademii Nauk. Kursy te miały charakter doskonalenia zawodowego i przeznaczone były dla osób o wykształceniu średnim lub wyższym oraz z pewnym stażem pracy w ośrodku informacji. W zależności od długości stażu pracy pracownicy ośrodków mogli ubiegać się o zakwalifikowanie na kurs o określonym poziomie trudności. Ze względu na znaczne zróżnicowanie rodzaju i poziomu wykształcenia pracowników polskich ośrodków informacji również poziom i treści programowe tych kursów były bardzo zróżnicowane. Formami dominującymi były kursy podstawowe, których zadaniem było umożliwienie słuchaczom opanowania elementarnych wiadomości dotyczących teorii i praktyki działalności informacyjnej oraz kursy doskonalące ogólne i specjalistyczne o programach skoncentrowanych na wybranych zagadnieniach informacji naukowej. Kursy te kończyły się egzaminem i uprawniały do podjęcia pracy na stanowisku dokumentalisty dyplomowanego. Programy kursów specjalistycznych poświęcone były szczegółowym zagadnieniom działalności informacyjnej, np. umiejętności klasyfikowania za pomocą Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej, budowy i wykorzystania języków deskryptorowych, organizacji i kierowaniu pracą biblioteki lub ośrodka informacji, automatyzacji działalności informacyjnej itp.

Lata dziewięćdziesiąte wraz z gruntowną transformacją struktur politycznych i gospodarczych, które zadecydowały o zaprzestaniu prowadzonych od kilkunastu lat prac nad realizacją projektu ogólnokrajowego systemu informacji przystosowanego do potrzeb scentralizowanego zarządzania państwem i gospodarką, przyniosły regres dotychczasowego systemu szkolnictwa w zakresie informacji naukowej. Oba studia policealne kontynuują wprawdzie swą działalność, jednak wraz z rozwiązaniem CINTe zaprzestano szkoleń w formie kursów dla pracowników ośrodków informacji, które odgrywały zasadniczą rolę w przygotowaniu do zawodu podstawowej grupy pracowników ośrodków informacji. W tej sytuacji coraz silniejsza stała się presja środowiska zawodowego na organizację na uniwersytetach studiów podyplomowych w zakresie informacji naukowej, której pierwsze rezultaty omówione zostaną w następnej części rozdziału.

Kształcenie bibliotekarzy i pracowników informacji na poziomie wyższym

Najwcześniejsze polskie koncepcje kształcenia bibliotekarzy na poziomie wyższym zakładały wyposażenie słuchaczy w ogólniejszą wiedzę o funkcjonowaniu książki w życiu społecznym, zapewnienie im nie tyle sprawności w wyko-

nywaniu poszczególnych funkcji, ile umiejętności kompleksowego ujmowania całości działań bibliotecznych w szerszym kontekście zjawisk związanych z produkcją książki i jej recepcją w społeczeństwie oraz opanowania warsztatu badawczego. Pierwsze uniwersyteckie studia bibliotekoznawcze otwarto w Polsce po II wojnie światowej, jednak — raz jeszcze przypomnijmy — ich koncepcja merytoryczna wypracowywana była znacznie wcześniej, albowiem podejmowane właśnie w latach dwudziestych i trzydziestych próby określenia naukowych podstaw akademickiej dydaktyki w tym zakresie w znacznym stopniu zadecydowały o modelu programu studiów przyjętym przez większość uniwersyteckich ośrodków kształcenia bibliotekarzy utworzonych po 1945 r.

Kształtowanie się ogólnej koncepcji programu studiów bibliotekoznawczych w okresie międzywojennym. Orientacja bibliologiczna

Wypracowanie programu studiów uniwersyteckich wymaga zwykle określenia spójnego systemu wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych, który konstytuuje dziedzinę studiów wyznaczając zakres składających się na nią pól badawczych i zachodzące między nimi relacje. Prowadzone w okresie międzywojennym rozważania nad wymaganiami programu kształcenia, którym sprostać powinny studia w zakresie bibliotekarstwa i bibliotekoznawstwa uprawianego jako samodzielna dyscyplina akademicka, cechuje wyraźna zgodność stanowisk. Najwybitniejsi promotorzy polskiego bibliotekoznawstwa tego okresu — Jan Muszkowski, Stefan Vrtel-Wierczyński, Aleksander Birkenmajer, Helena Więckowska — zgodnie przyjmowali, że podstawą kształcenia bibliotekarzy na poziomie wyższym powinna być nauka o książce, czyli bibliologia, stanowiąca całokształt wiedzy teoretycznej i praktycznej związanej z procesami wytwarzania i wykorzystania książki jako funkcji życia społecznego i rozwoju kulturowego. Współczesne modele programów studiów bibliotekoznawczych realizują różne orientacje teoretyczne i metodologiczne tej dyscypliny, wśród których model bibliologiczny jest tylko jednym z wielu. Obecnie realizowany jest w znacznie ograniczonym zakresie, jednak przez długi czas stanowił orientację dominującą, z której wywodzi się tzw. humanistyczny program studiów bibliotekoznawczych. Omawiając tę znamienne koncepcję programową warto więc sięgnąć do jej korzeni i przedstawić choć w najogólniejszym zarysie argumentację jej pierwszych propagatorów, a równocześnie twórców i profesorów pierwszych katedr bibliotekoznawstwa w polskich uniwersytetach. Przytoczone poniżej opinie — cytowane za profesorem Krzysztofem Migoniem z Uniwersytetu Wrocławskiego — doskonale charakteryzują istotę tego modelu kształcenia bibliotekarzy.

Jan Muszkowski (1882-1953) — jeden z najwybitniejszych bibliotekarzy polskich, wykładowca Wolnej Wszechnicy Polskiej w okresie międzywojennym i założyciel pierwszej katedry bibliotekoznawstwa w Uniwersytecie

Łódzkim (1945) — za niezbędną podstawę przygotowania zawodowego pracowników wydawnictw, księgarzy i bibliotekarzy uważał naukę, która posiada za przedmiot rozległą dziedzinę zjawisk związanych z produkcją, obiegiem i użytkowaniem książki. Zaznaczał przy tym, że wymagania programu kształcenia uniwersyteckiego spełnia tylko ujęcie systemowe tego zespołu zjawisk, które pozwoli słuchaczom zrozumieć rolę każdej z instytucji pośredniczących między autorem i czytelnikiem w przekazie intelektualnych i kulturowych treści zawartych w książce. Pogląd ten Muszkowski zrealizował nadając orientację bibliologiczną programowi łódzkiej katedry bibliotekoznawstwa działającej w ramach Wydziału Humanistycznego⁴.

W opinii Stefana Vrtela-Wierczyńskiego (1886-1963) — wieloletniego dyrektora Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu i wykładowcy bibliografii na uniwersytetach Lwowskim i Poznańskim — przedstawionej w omówionym już w pierwszej części opracowania referacie wygłoszonym w 1936 r. na IV Zjeździe Bibliotekarzy Polskich, program uniwersyteckiego studium bibliotekarskiego powinien objąć całokształt kultury książkowej, na który składają się dzieje pisma, książki rękopiśmiennej i drukowanej, opis i systematyka piśmiennictwa oraz socjologia i psychologia książki; program taki powinien integrować problematykę historyczną, zagadnienia teoretyczne i metodologiczne współczesnej bibliografii i bibliotekoznawstwa⁵.

Aleksander Birkenmajer (1890-1967) — historyk nauki i książki, organizator bibliotekarstwa o międzynarodowym autorytecie, założyciel i pierwszy kierownik katedry bibliotekoznawstwa działającej od 1951 r. na Uniwersytecie Warszawskim — orientację bibliologiczną prezentował m.in. w opisanym w pierwszej części opracowania planie podręcznika bibliotekarstwa naukowego przedstawionym na I Międzynarodowym Kongresie Bibliotekarzy i Bibliofilów w Paryżu w 1923 r. Przypomnijmy, iż bibliologia ujęta jest tam nie tylko jako podstawa teoretyczna bibliotekarstwa, lecz również jako spoiwo metodologiczne jego funkcji praktycznych, np. zagadnień gromadzenia zbiorów, opisu katalogowego różnego rodzaju książek, konserwacji zbiorów⁶. Mimo głębokiego zrozumienia potrzeby przygotowania zwłaszcza pracowników bibliotek naukowych do prowadzenia szeroko pojętych badań bibliologicznych, obejmujących nie tylko tzw. bibliologię historyczną (tj. dzieje książki i bibliotek), lecz także teoretyczną (tj. systematykę jej zagadnień) i socjologiczną (tj. badania książki i biblioteki jako czynników kształtujących ideologię i kulturę), Birkenmajer nie wprowadził jednak systemowo pojmowanych studiów bibliologicznych do programu kierowanej przez siebie katedry bibliotekoznawstwa w Uniwersytecie Warszawskim, który — pod naporem bieżących potrzeb praktycznych — zdominowany został

⁴ K. Migoń: *O potrzebie bibliologii na studiach bibliotekoznawczych*. W: *Kształcenie akademickie w zakresie księgoznawstwa, bibliotekoznawstwa i informacji naukowej - przeszłość, teraźniejszość i przyszłość*. Praca zbiorowa pod red. J. Wojakowskiego. Warszawa 1989, s. 21-23

⁵ Ibidem, s. 23-24

⁶ Ibidem, s. 24

przez problematykę bibliotekarstwa współczesnego i ona właśnie na trwałe określiła przyjęty tu model kształcenia.

Podsumowując tę krótką charakterystykę poglądów najwybitniejszych protoplastów polskiego akademickiego kształcenia bibliotekarzy warto zwrócić uwagę na pewien znamieny fakt. Dążenie do zapewnienia bibliotekoznawstwu statusu pełnoprawnej dyscypliny akademickiej o jasno określonym przedmiocie studiów i własnych specyficznych metodach badawczych, skłaniało ówczesnych animatorów uniwersyteckich studiów w tej dziedzinie do niemal jednogłośniego wskazywania humanistycznie pojmowanej bibliologii jako najbardziej przekonującej podstawy teoretycznej i metodologicznej. Zmieniające się potrzeby rozwijających się szczególnie dynamicznie po 1945 r. sieci bibliotecznych domagały się kadr o takim wyższym wykształceniu, które zapewni zdolność łączenia wiedzy zawodowej z umiejętnością wszechstronnego pojmowania funkcji społecznych i potrzeb nowoczesnego bibliotekarstwa oraz twórczą postawą wobec problemów organizacyjnych. Coraz większe znaczenie miało też zapewnienie znajomości i umiejętności wykorzystywania w pracy bibliotecznej innych niż książka nośników informacji. Presja praktyki bibliotecznej torowała więc drogę również innej niż bibliologiczna orientacji — orientacji, dla której w rozważaniach teoretycznych trudno było wówczas znaleźć jednolitą definicję uzasadniającą akademicki charakter tradycyjnie rozumianej dyscypliny kształcenia uniwersyteckiego. W przeciwieństwie do orientacji bibliologicznej, akcentującej przede wszystkim problematykę historyczną, ta druga orientacja akcentowała zagadnienia współczesności i przyszłości bibliotekarstwa, co w kilkadziesiąt lat później związało ją z informacją naukową i problematyką komunikacji społecznej. Polski model studiów bibliotekoznawczych kształtowały więc dwa ścierające się nurty, rywalizujące o pierwszeństwo w ustalaniu treści programów nauczania bibliotekarzy na poziomie wyższym.

Powstałe po 1945 r. katedry, a później instytuty bibliotekoznawstwa ulokowane zostały na wydziałach humanistycznych i historycznych, tam bowiem tradycyjnie już od XIX wieku prowadzono wykłady poświęcone problematyce książki i biblioteki. Taka lokalizacja organizacyjna niewątpliwie sprzyjała rozwijaniu bibliologicznej koncepcji kształtowania programów. Dzięki humanistycznej orientacji programy te pozostawały spójne wobec ogólnych koncepcji programowych i metodologicznych macierzystych wydziałów, a to zapewniało im naturalną współpracę i pomoc ze strony innych jednostek wydziałów. Niebagatelną kwestią są również możliwości naukowego rozwoju kadry dydaktycznej instytutów bibliotekoznawczych uwarunkowane rygorystycznymi przepisami formalnymi i rozwiązaniami organizacyjnymi. Rady wydziałów opiniują tematykę i prowadzą przewody prac doktorskich i habilitacyjnych, które nie mogą odbiegać od wymaganego w nauce poziomu i muszą się mieścić w ramach wyznaczonych przez merytoryczne kompetencje wydziałów i uczelni. Rozprawy o tematyce humanistycznej i wykorzystujące metody badawcze nauk humanistycznych zasadniczo pozostają w naturalnym kręgu zainteresowań macierzystych wydziałów instytutów bibliotekoznawstwa. W trud-

niejszej sytuacji znalazły się te ośrodki, w których prace badawcze wykraczały poza zakres nauk humanistycznych sięgając do bardzo nawet odległych dyscyplin: matematyki, logiki, informatyki, lingwistyki, ekonomii, teorii organizacji i zarządzania⁷.

Określana jako społeczno-matematyczna lub społeczno-informacyjna orientacja bibliotekarstwa współczesnego rozwijać się musiała w mniej sprzyjających warunkach, funkcjonując w środowisku często o znacznie różniących się poglądach na zadania i wymagania kształcenia uniwersyteckiego. Koncepcja i założenia metodologiczne programu studiów bibliotekoznawczych o tej orientacji w małym stopniu pozostawały w zgodzie z ogólnymi założeniami koncepcji programowych macierzystych wydziałów, co skazywało realizujące te programy ośrodki na szukanie współpracy w działalności dydaktycznej i badawczej częściej na innych niż macierzysty wydziałach uniwersytetów oraz w zawodowym środowisku pozaakademickim. Mimo stale powracających dyskusji nad miejscem bibliotekoznawstwa i informacji naukowej wśród nauk akademickich oraz właściwą lokalizacją ich ośrodków badawczych i dydaktycznych w strukturze szkół wyższych, obie orientacje programowe zdołały sobie jednak zdobyć trwałą pozycję w największych polskich uniwersytetach. Ewolucja otoczenia, w którym funkcjonują biblioteki i bibliotekarze zdecydowała o tym, iż obecnie ta właśnie orientacja zdaje się dominować w większości programów akademickich studiów bibliotekoznawstwa i informacji naukowej ukształtowanych po 1990 roku.

Kształtowanie koncepcji teoretyczno-metodologicznych podstaw studiów bibliotekoznawczych w okresie 1945-1979

Orientacja bibliologiczna kontynuowana była przez m.in. Helenę Więckowską, która po śmierci Jana Muszkowskiego w 1953 r. przejęła kierownictwo katedry bibliotekoznawstwa w Uniwersytecie Łódzkim (1953-1969) i Karola Głombiowskiego — pierwszego kierownika założonej w 1956 r. Katedry Bibliotekoznawstwa w Uniwersytecie Wrocławskim (1956-1969), a następnie od 1971 r. organizatora studiów bibliotekoznawczych w formie specjalizacji na Wydziale Filologii Polskiej w Uniwersytecie Gdańskim.

Zdaniem Więckowskiej bibliotekarstwo i bibliologię łączy naturalny związek organiczny, jako że jest ono jej gałęzią pozostającą w ścisłej relacji z innymi gałęziami tej nauki. Studia bibliotekoznawcze, które powinny przygotować swych adeptów do prowadzenia badań w zakresie problematyki praktycznej działalności bibliotecznej, muszą zapewnić im wiedzę o procesach bibliologicznych, badania te bowiem wymagają podstawy teoretycznej, którą daje im właśnie

⁷ K. Migoń: *Uwagi o sytuacji bibliotekoznawstwa w szkołach wyższych*. „Roczniki Biblioteki Narodowej” 1981/82 vol. 17/18 druk 1986 s. 33-47

bibliologia; przedstawiając np. problematykę opracowania książki w bibliotece nie można abstrahować od znajomości jej struktury, powstania i rozwoju⁸.

Karol Głombiowski, jednoznacznie opowiadający się za bibliologiczną orientacją studiów bibliotekoznawczych, charakteryzuje ją w sposób następujący: „Dlaczego nauka o książce, a nie na przykład nauka o bibliotece — zapyta ktoś na wstępie. Odpowiem: to nie biblioteka, ale książka stała się najdonioślejszym w dziejach kultury narzędziem utrwalania i przekazywania myśli i wartości, wyrażonych w języku naturalnym. (...) Biblioteka jest w systemie kultury elementem pochodnym w stosunku do słowa, a jej zadanie polega nie na utrwalaniu myśli i wartości, lecz na gromadzeniu i udostępnianiu ksiąg, w których te myśli i wartości kultury zostały utrwalone. Skoro funkcją biblioteki jest gromadzenie i chronienie piśmienniczych dóbr kultury oraz udostępnianie ich albo informacja o nich, to za jej podstawowe zadanie uznać należy sprawne organizowanie tego procesu. Konsekwentnie też problematyka badawcza biblioteki winna koncentrować się wokół zagadnień organizacji i zarządzania bibliotecznego. Jeżeli za podstawową funkcję książki uznamy utrwalanie i przekazywanie dzieł twórczej myśli, zobiektywizowanych w języku słownym, to jej zadanie polegać będzie na mobilizacji odpowiednich środków dla osiągnięcia celu. Owe środki, to z jednej strony środki ekspresji książkowej, z drugiej zaś — instytucje obiegu książki: księgarnia i biblioteka”⁹.

Według Głombiowskiego nauka o książce stanowiąca teoretyczną podstawę studiów bibliotekoznawczych, swój przedmiot badawczy ujmować powinna w jego złożonym środowisku funkcjonalnym, jakim jest komunikacyjny proces książki: „Każde ogniwo tego procesu, każda jego część składowa, każdy jednostkowy element, posiada w nim swe miejsce, uzasadnione jego funkcją komunikacyjną. Stąd np. zagadnienie papieru w książce nie interesuje nas z punktu widzenia technologii produkcji, lecz z uwagi na funkcję papieru w formułowaniu przekazu książkowego, a zagadnienie biblioteki nie ze względu na wyposażenie pomieszczeń magazynowych, lecz z uwagi na rolę biblioteki w obiegu społecznym książki. Ponieważ tak pojmowany proces komunikacyjny książki stanowi strukturę złożoną w określony sposób z elementów, których łączny wynik działania stanowi o sposobie i skuteczności działania struktury, nie może być, rzecz jasna, mowy z bibliologicznego punktu widzenia o dzieleniu jednorodnego procesu na autonomiczne jednostki w rodzaju, np. tzw. procesów bibliotecznych, traktowanych jako niezależne od przebiegu całego procesu komunikacyjnego jednostki wydzielone”¹⁰.

Rozważając kwestię doboru przedmiotów nauczania tworzących spójny program studiów bibliotekoznawczych Głombiowski podkreślał konieczność

⁸ Za: K. Migoń: *O potrzebie bibliologii na studiach bibliotekoznawczych*. W: *Kształcenie akademickie w zakresie księgoznawstwa, bibliotekoznawstwa i informacji naukowej. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*. Red. J. Wojakowski. Warszawa 1989, s. 23; H. Więckowska: *Akademickie kształcenie bibliotekarzy. Zarys historyczny*. Warszawa 1979

⁹ K. Głombiowski: *Małe prolegomena do nauki o książce*. W: *Teoria i metodologia nauki o książce. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk 1984, s. 7

¹⁰ Ibidem, s. 13

dostosowania go do realizacji podstawowego celu kształcenia uniwersyteckiego, jakim powinno być zapewnienie absolwentom gruntownego wykształcenia teoretycznego i przygotowanie ich do przyszłej samodzielnej pracy naukowej i zawodowej. Osiągnięcie tego celu wymaga wyposażenia studentów w podstawowy zasób fachowej erudycji, zapoznania ich z problematyką dyscypliny i wykształcenia umiejętności samodzielnego posługiwania się nabytymi wiadomościami oraz zdobywania dalszych elementów wiedzy poznanymi w czasie studiów metodami naukowymi. Program studiów nie może jednak stanowić mechanicznej składanki przedmiotów wyznaczonych przez utylitaryzm celów kształcenia, lecz musi w sposób systemowy prezentować zarówno szczegółową problematykę zawodową, jak i ich ogólniejszą perspektywę ujętą w ramy nauki o książce. Przyjmując, iż zakres nauki o książce obejmuje wszelkie zagadnienia dotyczące utrwalania i przekazywania treści kulturowych za pomocą książki, od jej produkcji, poprzez stadium pośrednictwa w jej rozpowszechnianiu, aż do chwili jej percepcji w świadomości czytelniczej, jako podstawowe bloki przedmiotów nauczania Głombiowski wskazuje triadę zagadnień historycznych i współczesnych związanych z produkcją, rozpowszechnianiem i recepcją czytelniczną książki¹¹.

Podobny zestaw bloków problemowych objętych programem studiów bibliotekoznawczych proponowała również Krystyna Remerowa — od 1953 r. wykładowca (profesor), a po przejściu Birkenmajera na emeryturę w latach 1960-1968 — kierownik Katedry Bibliotekoznawstwa w Uniwersytecie Warszawskim. W planie studiów przedstawionym w 1962 r. na II konferencji szkół bibliotekarskich krajów socjalistycznych w Berlinie jako główne przedmioty wymieniła: 1) księgoznawstwo, 2) bibliotekarstwo, 3) katalogowanie, bibliografię, dokumentację — informację naukową, 4) czytelnictwo¹².

Studia bibliotekoznawcze w Uniwersytecie Warszawskim od początku znamionowała jednak orientacja programowa, którą nadał im Aleksander Birkenmajer — ukierunkowanie na problematykę bibliotekarstwa współczesnego i jego bezpośredniego związku z nowoczesnymi technikami przetwarzania informacji, a tym samym z dokumentacją, później zaś — informacją naukową. Konsekwentnie rozwijała ten kierunek także Krystyna Remerowa i kolejni kierownicy ośrodka warszawskiego w pełnym przekonaniu, że teraźniejszość i przyszłość bibliotekarstwa nierozzerwalnie wiążą się z opanowaniem nowoczesnych metod organizacji, przetwarzania i przekazywania informacji i te właśnie zagadnienia stanowić muszą trzon programów kształcenia bibliotekarzy¹³. Problematyka bibliologiczna zredukowana jest tu do grupy przedmiotów histo-

¹¹ K. Migoń: *O potrzebie bibliologii na studiach bibliotekoznawczych*. W: *Kształcenie akademickie w zakresie księgoznawstwa, bibliotekoznawstwa i informacji naukowej - przeszłość, teraźniejszość i przyszłość*. Red. J. Wojakowski. Warszawa 1989, s. 21-33.

¹² Ibidem, s. 23.

¹³ B. Bieńkowska: *Miejsce i rola Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej w kształceniu pracowników książki oraz w badaniach bibliologicznych*. W: *Kształcenie akademickie w zakresie księgoznawstwa, bibliotekoznawstwa i informacji naukowej - przeszłość, teraźniejszość i przyszłość*. Red. J. Wojakowski. Warszawa 1989, s. 9-20.

rycznych, zapewniających studentom podstawową erudycję w zakresie historii książki i bibliotek oraz metodologii badań bibliologicznych i zajmujących około 20% ogólnej liczby godzin wykładowych przeznaczonych na studia kierunkowe. Trzeba jednak podkreślić szczególną wagę historycznej edukacji bibliotekarzy, akcentowaną zarówno przez zwolenników humanistycznej orientacji bibliologicznej, jak też przez wielu propagatorów orientacji bibliotekarstwa współczesnego. Kształtowanie kultury historycznej, rozwijanie świadomości historycznej przyszłych bibliotekarzy warunkuje zdobycie przez nich niezbędnej w wykonywaniu tego zawodu umiejętności postrzegania i rozumienia prawidłowości procesu dziejowego, a co za tym idzie, również kształtowania się zbiorów bibliotecznych i informacyjnych, ich treści oraz potrzeb korzystających z nich użytkowników¹⁴.

Kierująca warszawskim ośrodkiem Krystyna Remerowa kładła szczególny nacisk na kształcenie w zakresie bibliotekarstwa powszechnego i wprowadzanej wówczas do polskich szkół bibliotekarskich dokumentacji, a później — informacji naukowej. Znalazło to wyraz w wyodrębnieniu w programie alternatywnych specjalizacji odpowiadających tym dwóm kierunkom. Od roku 1964/65 specjalizacje te zostały wprowadzone jako dodatkowa część czteroletniego programu studiów bibliotekoznawczych, stanowiąca około 10% jego zawartości (120-200 godzin zajęć) i realizowana na trzecim i czwartym roku nauki. W 1968 r. w ramach reformy organizacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego dotychczasowa Katedra Bibliotekoznawstwa uzyskała status Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej. Przyjęcie tej dwuczłonowej nazwy wymownie wskazuje nie tylko na trwale przyjęty kierunek ewolucji programu ośrodka warszawskiego, ale również pewną charakterystyczną dla lat siedemdziesiątych tendencję do swoistej fuzji problematyki bibliologicznej, bibliotekarskiej i informacji naukowej w ramach profesjonalnej edukacji pracowników placówek informacyjnych. Inicjujący ten sposób kształcenia w Polsce Uniwersytet Warszawski stał się jednym z najważniejszych ośrodków organizacji i rozwoju kształcenia w zakresie informacji naukowej wiążąc je ściśle ze stałą modernizacją programów nauczania w zakresie współczesnego bibliotekarstwa. Poza systematycznie rozbudowywaną specjalizacją informacji naukowej prowadzoną na magisterskich studiach stacjonarnych i zaocznych, w 1968 r. w IBIN UW powołano pierwsze w Polsce Podyplomowe Studium Informacji Naukowej, które oficjalnie rozpoczęło działalność dydaktyczną w 1972 r.

W latach sześćdziesiątych w polskich ośrodkach kształcenia bibliotekarzy na poziomie uniwersyteckim wypracowane i praktycznie realizowane były więc dwie alternatywne koncepcje teoretycznych i metodologicznych podstaw dydaktyki w tym zakresie: pierwsza z nich jako centralny przedmiot zainteresowań przyjmuje książkę i zjawiska związane z jej funkcjonowaniem w życiu społecznym zarówno w perspektywie historycznej jak i w kontekście współ-

¹⁴ B. Bieńkowska: *Edukacja historyczna w akademickim kształceniu bibliotekarzy*. „Roczniki Biblioteczne” 1983 wol.27 s. 538-539.

czesności, druga zaś uwagę koncentruje na bibliotece i jej roli w społecznym przekazie informacji, akcentując szczególnie problematykę kształtowania optymalnych struktur organizacyjnych i narzędzi zapewniających sprawność tego przekazu. Obie te koncepcje charakteryzuje przy tym dążenie do systemowego ujęcia zarówno ram teoretycznych dyscypliny, jak i problematyki działalności praktycznej.

W latach siedemdziesiątych, w wyniku prac nad ujednoczeniem programów studiów w skali całego kraju, prowadzonych na zlecenie Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, Nauki i Techniki, te dwie orientacje znalazły odzwierciedlenie w opracowaniu dwóch alternatywnych programów studiów bibliotekoznawczych: tzw. wariantu humanistycznego realizującego tradycyjną orientację bibliologiczną i wywodzącego się przede wszystkim z doświadczeń studiów bibliotekoznawstwa prowadzonych w uniwersytetach w Łodzi i Wrocławiu oraz wariantu matematyczno-społecznego utworzonego na podstawie doświadczeń studiów specjalistycznych w zakresie informacji naukowej prowadzonych w Uniwersytecie Warszawskim. Fakt iż mimo administracyjnego dążenia do ujednoczenia programów nauczania przyjęto jednak nie jeden, lecz dwa zasadniczo różniące się ich modele, najlepiej dowodzi, jak silne było w połowie lat siedemdziesiątych przekonanie o konieczności zachowania i rozwijania obu orientacji wyższego kształcenia bibliotekarzy. Programy te zostały oficjalnie zatwierdzone przez ministerstwo i od 1975 r. wprowadzone do realizacji w polskich uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych jako tzw. programy ramowe. Poza zestawem przedmiotów obligatoryjnych programy te przewidywały prowadzenie studiów specjalistycznych wyznaczając jedynie minimalną liczbę godzin składających się na nie zajęć; szczegółowe programy specjalizacji wybranych przez ośrodki kształcenia opracowywane były przez nie niezależnie i one też zdecydowały później o pojawieniu się zjawiska pewnego rodzaju specjalizacji poszczególnych ośrodków kształcenia.

Ministerialny program ramowy z 1975 r. realizowany był w ciągu czterech lat studiów obejmujących około 3000 godzin zajęć w podstawowej formie studiów stacjonarnych oraz około 1000 godzin zajęć na studiach zaocznych¹⁵. W wariantcie humanistycznym zachowany został tradycyjny układ przedmiotów zgrupowanych w trzech podstawowych blokach tematycznych: 1) przedmioty historyczne obejmujące historię książki, bibliotek, kultury, nauki i literatury; 2) przedmioty związane z instytucjami pośredniczącymi w przekazie książki od jej autora do czytelnika, obejmujące zagadnienia bibliotekarstwa, bibliografii, informacji naukowej oraz ruchu wydawniczego i księgarskiego; 3) przedmioty dotyczące problemów czytelnictwa. Konsekwentnie realizuje się tu teoretyczne

¹⁵ Do 1974 r. zaoczne studia bibliotekoznawstwa prowadzone były jedynie w Uniwersytecie Wrocławskim w formie studiów pięcioletnich; od 1975 r. studia tego typu podjęły również Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Gdański oraz sześć wyższych szkół pedagogicznych: w Bydgoszczy, Kielcach, Krakowie, Olsztynie, Szczecinie i Zielonej Górze.

i metodologiczne założenia orientacji bibliologicznej — wiedza o książce, jej funkcjach społecznych i kulturotwórczych stanowi punkt odniesienia dla prezentacji wiedzy praktycznej. Humanistyczny program ramowy przyjęły m.in. Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu i Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Wariant matematyczno-społeczny jako centralny punkt odniesienia przyjmuje wiedzę o bibliotece, jej organizacji i funkcjach w społecznym przekazie informacji. Biblioteka rozumiana jest tu jako jedna z podstawowych placówek informacyjnych, tj. instytucji, których naczelnym zadaniem jest gromadzenie, opracowanie i udostępnianie informacji. Książka w tym ujęciu traktowana jest jako jeden z wielu nośników informacji, aczkolwiek o szczególnym znaczeniu w dziejach kultury i społecznej komunikacji. Program ten zmierzał do zintegrowanego ujmowania zagadnień pokrewnych, ale ujętych w treściach różnych przedmiotów. Jako wspólną perspektywę omawiania tradycyjnych zagadnień bibliotekarskich przyjęto tu organizację i narzędzia procesu komunikacji. Problematykę gromadzenia i organizacji zbiorów bibliotecznych ujęto, na przykład, w ramy szerszej problematyki organizacji zbiorów informacji; zagadnienia opracowania dokumentów powiązano bezpośrednio z problematyką metodyki bibliograficznej, tworząc obszerny blok przedmiotów poświęconych formom, narzędziom i wykorzystaniu różnego typu źródeł informacyjnych od tradycyjnych katalogów bibliotecznych i bibliografii do skomputeryzowanych systemów informacyjno-wyszukiwawczych; znacznie zredukowana w tym programie problematyka czytelnictwa uzupełniona została socjologicznymi zagadnieniami informacji naukowej. Program ten obejmował ponadto także zmniejszoną w stosunku do programu humanistycznego, lecz także traktowaną jako niezwykle istotną grupę przedmiotów historycznych, teoretyczne podstawy organizacji i zarządzania oraz statystykę i matematykę współczesną, traktowane jako metodyczne przygotowanie do analizy i projektowania systemów informacyjnych.

Matematyczno-społeczny model studiów bibliotekoznawczych stanowił doskonałą podstawę do dalszych specjalistycznych studiów w zakresie informacji naukowej i zasadniczo tworzony był właśnie z myślą o nich. Nie wykluczał on jednak innych rodzajów specjalizacji, które studenci mogli podjąć po dwóch latach nauki. Proporcjonalnie duży udział przedmiotów humanistycznych w programie pierwszych dwóch lat studiów pozwolił zapewnić także dostateczne przygotowanie słuchaczy do podjęcia studiów specjalistycznych w różnych dziedzinach. W Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego, realizując ten właśnie wariant programu ramowego, od 1977 r.¹⁶ poza informacją naukową prowadzono równolegle specjalizacje w zakresie bibliotek szkolnych i pedagogicznych oraz wiedzy o dawnej książce na studiach stacjonarnych, a na studiach zaocznych w 1978 r. uruchomiono ponadto specjalizację księgarską. Należy przy tym podkreślić, że w ośrodku tym specjalizacje przyjęły szczególnie rozbudowaną formę. W większości pozo-

¹⁶ Po wprowadzeniu nowego programu w 1975 r. specjalizacje realizowane od trzeciego roku nauki wdrożone zostały dwa lata później.

stałych ośrodków kształcenia obejmowały one około 200 godzin zajęć, w programie instytutu w Warszawie zajmują natomiast ponad 800 godzin, co razem z seminariami magisterskimi czyni z nich blok programowy pozwalający na pogłębione ujęcie wybranej problematyki. Program studiów o profilu matematyczno-społecznym przyjęty został przez trzy uniwersytety: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie oraz Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Omawiając kształtowanie się koncepcji programowych szkolnictwa wyższego w zakresie informacji naukowej trzeba wspomnieć również o pewnym nietypowym ośrodku akademickiego kształcenia w tej dziedzinie, jakim w latach siedemdziesiątych stała się Politechnika Wrocławska. Pomysł kształcenia inżynierów w zakresie informacji naukowej pojawił się w tej uczelni już w 1970 r., kiedy przystąpiono do opracowania i wdrożenia wielodostępnego systemu komputerowego WASC (Wielodostępny Abonencki System Cyfrowy), w ramach którego funkcjonował pierwszy i największy w Polsce komputerowy system biblioteczno-informacyjny. Realizację tego zadania rozpoczęto dopiero w 1971 r., bowiem okazało się iż żaden w Polsce program kształcenia nie obejmował wówczas problematyki organizacji projektowania i eksploatacji komputerowych systemów biblioteczno-informacyjnych. Z konieczności więc powołano zespół badawczo-projektowy złożony z matematyków, informatyków, bibliotekarzy i ekonomistów, zakładając że będą oni uzupełniać swą wiedzę w toku prac projektowych. Doświadczenie pracy tego zespołu skłoniło jego kierownika, Czesława Daniłowicza, do opracowania propozycji nowego programu kształcenia, który miał być realizowany na Wydziale Informatyki i Zarządzania. Program taki został przygotowany i ostatecznie zatwierdzony przez władze uczelni w 1972 r., zaś w roku akademickim 1972/73 rozpoczęto studia specjalizacyjne dotyczące systemów informacji naukowo-technicznej¹⁷.

Kryzys lat osiemdziesiątych. Ujednolicanie programów nauczania

Społeczny i ekonomiczny kryzys przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w Polsce na wiele lat załamał szereg nadziei, w tym również nadzieję na szybki rozwój techniczny bibliotek i rozbudowę infrastruktury informacyjnej. Z dużym rozmachem rozpoczęte i prowadzone w latach siedemdziesiątych prace nad projektem krajowego systemu informacyjnego uległy drastycznemu zahamowaniu, aż w końcu lat osiemdziesiątych zostały ostatecznie zarzucone. Coraz silniej odczuwany był pogłębiający się rozdźwięk między rozwojem infrastruktury informacyjnej na świecie, postępem i upowszechnieniem technologii informacyjnych w światowym bibliotekarstwie a pozostającą w marazmie rzeczywistością polską. W konsekwencji w okresie tym znacznie zmalało zainteresowanie informacją naukową uprawianą w coraz większym oderwaniu od rzeczywistości i faktycznych możliwości realizacji zawodowej. Ten stan rzeczy

¹⁷ Cz. Daniłowicz: *Kształcenie pracowników informacji naukowej w Politechnice Wrocławskiej*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowo-Technicznej” 1994 nr 1, s. 4-8

znalazł swoje odbicie także w ewolucji programów uniwersyteckich studiów bibliotekoznawczych i informacyjnych.

Uzasadniana dążeniem do zapewnienia porównywalności dyplomów wydawanych przez różne uczelnie polskie i powracająca systematycznie co kilka lat idea ujednolicenia programów nauczania w 1982 r. zaowocowała krytycznie ocenioną przez środowiska akademickie decyzją ministerstwa nakazującą przyjęcie humanistycznego wariantu programu ramowego jako podstawy kształcenia we wszystkich uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w Polsce. Program o orientacji matematyczno-społecznej mógł być od tego czasu realizowany wyłącznie w formie rozszerzenia programu humanistycznego.

Zgodnie z tą decyzją wszystkie uczelnie prowadzące studia bibliotekoznawcze przyjęły program humanistyczny nieznacznie tylko zmodyfikowany w stosunku do programu wprowadzonego w 1975 r. Zmiany te przede wszystkim miały uwzględnić konieczność przygotowania studentów do korzystania z technologii komputerowej w zastosowaniach bibliotecznych, co w praktyce oznaczało przekształcenie deskryptywnie traktowanego dotąd przedmiotu Informacja naukowa w laboratorium technologii mikrokomputerowej, którego treść programowa skoncentrowana została na podstawowych zagadnieniach budowy i wykorzystania komputerów osobistych w pracy bibliotecznej. Jedynym ośrodkiem kształcenia, który konsekwentnie zachował rozbudowaną matematyczno-społeczną orientację programową pozostał Uniwersytet Warszawski. Pogodzenie jej z obligatoryjną realizacją treści programu humanistycznego wymagało jednak znacznego rozbudowania planu nauczania. Dotychczasowe studia czteroletnie przekształcono tu więc na studia pięcioletnie, a łączną liczbę godzin zwiększono do 3600 na studiach stacjonarnych (około 1/3 tej liczby na studiach zaocznych), zachowując wszystkie dotychczasowe ośmiusetgodzinne specjalizacje. Specjalizację w zakresie informacji naukowej kontynuował też Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, realizując ją jednak w ramach narzuconego humanistycznie zorientowanego programu ramowego.

Mimo znacznej redukcji zainteresowania informacją naukową Uniwersytet Warszawski w dalszym ciągu dążył do rozwinięcia tego kierunku kształcenia. Równoległe z magisterskimi studiami stacjonarnymi i zaocznymi, na których prowadzono specjalizacje informacyjne, funkcjonowało Podyplomowe Studium Informacji Naukowej, a w 1986 r. rozpoczęło działalność trzysemestralne Podyplomowe Studium Informacji Naukowej dla Nauczycieli. Organizacja tego drugiego studium podyplomowego wiązała się z przeprowadzoną w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych reformą programów nauczania w szkołach średnich a także ze wzrostem zainteresowania władz oświatowych przekształcaniem bibliotek szkolnych w szkolne centra informacyjne oraz przygotowaniem młodzieży do korzystania z nowoczesnych źródeł i technologii informacyjnych. Znacznie rozbudowano wówczas programy prowadzonych w szkołach zajęć instruktazowych w zakresie tzw. przysposobienia bibliotecznego i czytelniczego, a do programów szkół średnich wprowadzono unikatowy w skali światowej przedmiot Informacja naukowa. Studium w Uniwersytecie Warszawskim miało za zadanie przede wszystkim przygotować nauczycieli do prowadzenia tego przedmiotu. Niestety, przyjęte w polskim szkolnictwie formy

realizacji założonej nowoczesnej orientacji proinformatycznej w krótkim czasie doprowadziły do rezygnacji z nowego przedmiotu. Nasilające się problemy ekonomiczne finansującego działalność studium Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, Nauki i Techniki, a później Ministerstwa Edukacji Narodowej ostatecznie zadecydowały o zakończeniu jego pracy po dwóch cyklach nauczania.

Kryzys lat osiemdziesiątych przetrwały również studia w zakresie systemów informacji naukowo-technicznej prowadzone na Politechnice Wrocławskiej, choć w końcu tej trudnej dekady konieczna stała się zasadnicza weryfikacja ich programu. Okazało się bowiem, że bardzo rzadko absolwenci tej specjalizacji szukali pracy w bibliotekach i ośrodkach informacji, a tylko nieliczni, którzy tam trafiali pracowali przez dłuższy czas. Wobec zahamowania rozwoju polskiego bibliotekarstwa, braku funduszy na jego komputeryzację i stopniowe likwidowanie przemysłowych ośrodków informacji zdecydowano się na odejście od wąskiej specjalizacji. Program realizowany od początku lat dziewięćdziesiątych przekształcono tak, aby absolwent specjalizacji systemy informacji naukowo-technicznej był specjalistą w zakresie projektowania, organizacji i eksploatacji komputerowych systemów informacyjnych w dowolnej skali i tematyce, działających w każdym środowisku informatycznym (lokalnym, wielodostępnym i sieciowym). Wśród 4170 godzin zajęć przewidzianych na specjalizacji blisko 80% (3315) przeznaczono na przedmioty obowiązkowe, na które składają się wykłady i laboratoria z zakresu matematyki, budowy komputerów i metodologii programowania oraz lektoraty języków obcych obejmujące 900 godzin zajęć. Funkcję profilującą specjalność systemów informacji naukowo-technicznej pełnią przedmioty kierunkowe, na które przewidziano 855 godzin. Obejmują one m.in. Teorię informacji, Teorię klasyfikacji, Teorię wyszukiwania informacji, Budowę baz danych, Lingwistykę komputerową, Języki informacyjne, Elementy systemów informacyjnych, Sieciowe systemy informacyjne i Projektowanie systemów informacyjnych¹⁸.

Zyskujące coraz więcej zwolenników nowe spojrzenie na rolę bibliotek szkolnych i pedagogicznych w systemie kształcenia oraz w przystosowaniu społeczeństwa do korzystania z nowych źródeł i form przekazu informacji sprzyjało szczególnie intensywnemu w drugiej połowie lat osiemdziesiątych rozwojowi specjalizacji studiów bibliotekoznawczych poświęconych tej właśnie problematyce¹⁹.

Przekształcenia lat dziewięćdziesiątych

Zmiany ekonomiczne i polityczne przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w znaczący sposób wpłynęły na kształt studiów uniwersyteckich. Koniecznością stał się udział słuchaczy w kosztach studiów magisterskich

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Szczegółowe omówienie koncepcji kształcenia dla potrzeb bibliotek szkolnych i pedagogicznych zostało tu pominięte ze względu na to, iż jest jej w całości poświęcony zamieszczony również w niniejszym tomie artykuł Anny Radziejowskiej-Hilchen.

pokrywanych dotąd w całości przez państwo. Również resorty finansujące dotychczasową działalność studiów podyplomowych wycofały się z tych zobowiązań, co spowodowało nawet przejściowy zanik tej formy kształcenia. Stosunkowo szybko jednak zarówno szkoły wyższe, jak i ich słuchacze dostosowali się do nowej sytuacji. W pewnym stopniu zmalało zainteresowanie wciąż bezpłatnymi wprawdzie lecz kosztownymi dla uczelni i czasochłonnymi dla studentów magisterskimi studiami stacjonarnymi, wzrosło natomiast zainteresowanie studiami zaocznymi, które choć pełnopłatne, z organizacyjnego punktu widzenia zdają się lepiej odpowiadać obecnym potrzebom słuchaczy dając im coraz częściej konieczną możliwość równoczesnej nauki i pracy zarobkowej. Pełnopłatne stały się także studia podyplomowe, jednak rosnące bezrobocie, konieczność zmiany zawodu, coraz powszechniejsze dążenie do zdobycia nowych kwalifikacji i zapewnienia sobie szybkiego awansu w karierze zawodowej, a także — i chyba przede wszystkim — niezwykle dynamiczne zmiany organizacyjne, społeczne, ekonomiczne i technologiczne zachodzące w ostatnich latach w polskich bibliotekach i środowisku ich działania okazały się dostatecznie silnym bodźcem dla powrotu zainteresowania studiami podyplomowymi oraz gotowości ponoszenia całkowitych kosztów kształcenia przez słuchaczy. W Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie w latach 1984–1993 prowadzone było Studium Podyplomowe Informacji Naukowej, w 1994 r. uruchomiono jego całkowicie zmodernizowany program, który dostosowany został do bieżących potrzeb przygotowania bibliotekarzy do automatyzacji bibliotek szczególnie w Polsce południowej. W ośrodku tym oferowane są także studia podyplomowe z zakresu bibliotekoznawstwa. Studium Podyplomowe Bibliotekoznawstwa prowadzone jest w Uniwersytecie Wrocławskim. W Uniwersytecie Warszawskim na początku lat dziewięćdziesiątych uruchomiono dwa studia podyplomowe: w 1991 r. Podyplomowe Studium Bibliotek Naukowych, a w 1993 r. Podyplomowe Studium Systemów Informacyjnych.

Odczuwany w wielu zawodach brak dostatecznie wykształconej kadry zawodowej oraz wzrost bezrobocia wśród absolwentów szkół średnich stały się impulsem dla wprowadzenia do polskiego systemu szkolnictwa nowej formy instytucjonalnego kształcenia zawodowego, tj. trzyletnich studiów na poziomie licencjatu. W wyniku zmian kwalifikacyjnych wprowadzonych w ustawie o szkolnictwie wyższym z 1990 r. niektóre spośród dotychczasowych akademickich ośrodków kształcenia bibliotekarzy i pracowników informacji utraciły prawo do prowadzenia studiów magisterskich. Ośrodkom tym zdecydowano się nadać uprawnienia do prowadzenia właśnie trzyletnich studiów licencjackich²⁰.

²⁰ Według danych zebranych przez Katedrę Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Jagiellońskiego obecnie dwa ośrodki akademickie w Polsce oferują studia licencjackie w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowej. Są to: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy i Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Pełne studia magisterskie prowadzone są przez Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Śląski i Uniwersytet im. M. Skłodowskiej-Curie w Lublinie. W Uniwersytecie Gdańskim, Łódzkim, Wyższych Szkołach Pedagogicznych w Krakowie i Olsztynie oraz w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu na studiach filologii polskiej prowadzone są studia specjalistyczne w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowej.

Poza tą formą licencjatu w szkołach państwowych zaczynają formować się również studia licencjackie w tzw. kolegiach, tj. ośrodkach kształcenia o charakterze szkół samorządowych lub prywatnych. W zakresie bibliotekarstwa i informacji naukowej szkoły takie pozostają jeszcze w fazie organizacji²¹, toteż obecnie jedynie można odnotować fakt ich powstawania oraz niekiedy przejawiane przez ich organizatorów dążenie do zapewniania spójności między ich programem i programem nauki na pierwszych latach studiów magisterskich. Spójność ta ma w założeniu umożliwić absolwentom koledzy podjęcie studiów magisterskich na poziomie specjalizacji, posiadanie zaś dyplomu licencjata uprawniać ich będzie do podjęcia pracy na stanowisku bibliotekarza. Warto jednak zwrócić uwagę, iż w formalnie obowiązującej obecnie pragmatyce zawodowej nie uwzględnia się dotąd wykształcenia zawodowego bibliotekarza na poziomie licencjatu. Pojawienie się więc tego poziomu kształcenia zawodowego wymaga pilnych modyfikacji stosownych przepisów prawnych.

Przekształcenia w systemie szkolnictwa oraz zmiany polityczne, ekonomiczne, społeczne i technologiczne stymulowały również ewolucję programów nauczania. Koniecznością stało się dostosowanie ich do obecnych wymagań rynku pracy i nowego typu słuchaczy — znacznie bardziej niż dotąd pragmatycznie nastawionych do studiów. Szczególnie charakterystyczny jest powrót zainteresowania nowoczesnymi technologiami informacyjnymi współczesnego bibliotekarstwa i informacją naukową, a w szczególności — projektowaniem, implementacją i wykorzystywaniem skomputeryzowanych serwisów oraz sieci informacyjnych. Nawet najbardziej przywiązane do bibliologicznej orientacji programowej ośrodki uniwersyteckiego kształcenia bibliotekarzy zmuszone zostały do rozbudowania w swych planach nauczania współczesnej problematyki bibliotekarskiej związanej zwłaszcza z automatyzacją prac bibliotecznych. Skomputeryzowane technologie informacyjne w programie obowiązującym wszystkich studentów niezależnie od specjalizacji były dotąd prezentowane jedynie w bardzo ogólnym zarysie, szczegółowe omówienie różnego rodzaju produktów oraz ich wykorzystania uwzględniała tylko specjalizacja informacji naukowej. Dla obecnych programów charakterystyczna stała się integracja problematyki technologii informacyjnych z pozostałymi treściami wszystkich rodzajów specjalizacji w aspekcie dostosowanym do ich potrzeb.

Stałej aktualizacji programów nauczania i ich modyfikacji w zależności od sytuacji na rynku pracy sprzyja obowiązująca od 1990 r. nowa ustawa o szkolnictwie wyższym, gwarantująca uniwersytetom całkowitą autonomię w zakresie

²¹ Pierwsze próby zorganizowania kolegiów obejmujących studia bibliotekoznawcze podjęto we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim rozważając możliwość otwarcia ich w kilku mniejszych miastach w centralnej części Polski. Uczelnie te finansowane miałyby być przez władze lokalne, a w kształtowaniu programów nauczania i w działalności dydaktycznej zakładano uczestnictwo kadry dydaktycznej uczelni państwowych. Dotychczas szkoły te nie zostały otwarte, natomiast w 1995 r. rozpoczęto starania o uruchomienie specjalizacji bibliotekoznawczej w funkcjonującej od kilku lat licencjackiej prywatnej Wyższej Szkole Humanistycznej w Pułtusk. Istnieją również inne próby organizowania prywatnych szkół bibliotekarskich uprawnionych do wydawania świadectw licencjackich.

kształtowania programów studiów, ustalania warunków przyjęcia na studia oraz liczby przyjmowanych słuchaczy. Zapewnienie merytorycznej porównywalności studiów prowadzonych przez różne uniwersytety ograniczono jedynie do wypracowanych w 1992 r. przez komisję powołaną przy Ministerstwie Edukacji Narodowej tzw. minimalnych wymagań programowych. Obejmują one osiem przedmiotów kierunkowych i cztery ogólnokształcące o łącznej liczbie 870 godzin zajęć na studiach stacjonarnych oraz wymóg zaliczenia przez słuchacza co najmniej 40 dni praktyki zawodowej²². Ten uzgodniony między instytutami rdzeń programu studiów bibliotekoznawczych ma charakter ogólnego zalecenia, realizowanego całkowicie dobrowolnie. Powstawanie nowych form kształcenia w postaci licencjatu, a także wspomniana całkowita autonomia w zakresie ustalania wymagań programowych stają się jednak źródłem także pewnego niepokoju o zapewnienie przez wszystkie szkoły poziomu kształcenia akceptowalnego dla środowiska zawodowego. Coraz bardziej nabrzmiałym problemem staje się więc konieczność wypracowania przez polskie środowisko zawodowe pewnych standardów kształcenia określających nie tylko zawartość oferowanych programów, ale i jakość nauczania, wymagane wyposażenie itp.

Warto też odnotować, iż zgodnie z tendencjami światowymi również w polskich ośrodkach kształcenia bibliotekarzy i pracowników informacji w coraz większym stopniu zarysowuje się dążenie do indywidualizacji programów nauczania zarówno na poziomie poszczególnych ośrodków kształcenia, jak i na poziomie samodzielnego kreowania programu nauki przez studentów. Przyjęty w Polsce po 1945 r. system kształcenia uniwersyteckiego w znikomym stopniu dopuszczał dostosowanie treści studiów do indywidualnych zainteresowań słuchaczy. Mogły one znaleźć wyraz jedynie w wyborze tematu i przygotowaniu pracy magisterskiej na zajęciach seminaryjnych, który zdeterminowany był przez wcześniejszy wybór specjalizacji oraz w podjęciu po drugim roku nauki tzw. indywidualnego toku studiów, czyli samodzielnie zaproponowanego przez słuchacza planu studiów specjalistycznych, który obejmować mógł zarówno przedmioty realizowane w ramach dowolnej specjalizacji studiów bibliotekoznawczych, jak i wybrane przedmioty wykładane na innych kierunkach i zaakceptowane przez indywidualnego opiekuna naukowego. Naukę na zasadach indywidualnego toku studiów mógł podjąć wyłącznie student legitymujący się wysoką średnią ocen uzyskaną w ciągu pierwszych lat nauki, toteż generalnie ten sposób różnicowania programów kształcenia w zależności od zainteresowań studentów wykorzystywany był i w dalszym ciągu jest stosunkowo rzadko.

Pierwsze próby systemowej indywidualizacji programów wprowadzono w 1981 r. w postaci tzw. zajęć fakultatywnych. Poza zespołem przedmiotów podstawowych każdego studenta obowiązywało zaliczenie 240 godzin zajęć z przedmiotów wybranych samodzielnie spośród wykładów i laboratoriów specjalistycznych proponowanych przez macierzysty instytut, lub prowadzonych na

²² Minimalne wymagania programowe dla kierunku Bibliotekoznawstwo i Informacja Naukowa. [Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1993].

innych wydziałach a szczególnie interesujących słuchacza ze względu na planowany przez niego temat pracy magisterskiej. Ministerialne korekty programów wprowadzone w 1984 r., których celem było ograniczenie liczby godzin wykładowych do maksymalnie 3200, spowodowały częściowe zahamowanie tego procesu uelastyczniania programów nauczania.

Dzięki gwarantowanej przez ustawę z 1990 r. autonomii uczelni w określaniu programów nauczania, już w 1991 r. w większości uniwersytetów rozpoczęto wprowadzanie radykalnie zmienionych planów nauki, których opracowanie zdeterminowane jest przez trzy ogólne cele: 1) zapewnienie merytorycznej porównywalności wobec programów studiów bibliotekoznawstwa i informacji naukowej realizowanych w krajach Europy Zachodniej; 2) zapewnienie dużego stopnia elastyczności organizacyjnej, dzięki której każdy słuchacz mógłby tworzyć własną ścieżkę studiów, równocześnie zdobywając podstawową erudycję i umiejętności praktyczne oraz realizując w niej specyficzne zainteresowania indywidualne; 3) zapewnienie drożności pomiędzy różnymi poziomami kształcenia zawodowego bibliotekarzy i pracowników informacji, a szczególnie między studiami licencjackimi i magisterskimi.

Pierwsza determinanta odwzorowuje generalną orientację rozwoju uniwersyteckiego kształcenia bibliotekarzy w skali makro, realizowaną zarówno przez prowadzone generalne reformy programów, jak i przez ścisłą współpracę z uczelniami zachodnioeuropejskimi w zakresie wymiany wykładowców i studentów. Druga determinanta odwzorowuje generalną orientację zasad kształcenia uniwersyteckiego w skali mikro, a więc w odniesieniu do jego indywidualnych beneficjentów. Trudno jeszcze w tej chwili mówić o jej pełnej realizacji we wszystkich formach kształcenia. Stosunkowo najbardziej zaawansowana jest w programach studiów podyplomowych, w znacznie skromniejszym zakresie funkcjonuje w programach stacjonarnych i zaocznych studiów magisterskich. W chwili obecnej jedynie w Uniwersytecie Jagiellońskim funkcjonuje już program zapewniający pełną fakultatyzację studiów na poziomie specjalizacji, a więc na czwartym i piątym roku. W najbliższym czasie tego typu program uruchomiony zostanie w Uniwersytecie Warszawskim.

Trzeci czynnik determinujący prace nad nowymi programami wiąże się generalnie z określeniem nowej makrostruktury kształcenia zawodowego bibliotekarzy i pracowników informacji, która musi uwzględniać zarówno strukturę szkolnictwa zawodowego w naszej dziedzinie, jak i wymagania ogólnej struktury kształcenia wyższego w Polsce. Należy przypuszczać, iż w najbliższych latach utrwali się nowy dwustopniowy system szkolnictwa wyższego, co oznacza konieczność dostosowania do niego studiów bibliotekoznawczych i informacyjnych oraz ponownego określenie relacji między średnim pomaturalnym szkolnictwem bibliotekarskim, bibliotekoznawczymi i informacyjnymi studiami licencjackimi oraz magisterskimi. Ukształtowanie nowej makrostruktury kształcenia bibliotekarzy i pracowników informacji oraz ustalenie standardów nauczania na poszczególnych poziomach należą do kwestii wciąż jeszcze otwartych, ale wymagających pilnych rozstrzygnięć.

SUMMARY

The author discusses the evolution of theoretical assumptions and methodological programs of educating librarians and information workers being carried out in Polish library and information schools. Next, she points to the links between modern curricula and the educational concepts discussed and worked out during the period between the two World Wars. Further, she characterizes basic assumptions concerning educating librarians at secondary school level being carried out by the Centre for Permanent Education of Librarians in Warsaw and the Centre for Educating Librarians in Jarocin; here she includes post-school programs of educating documentation specialists carried out by the Information, Archives and Booktrader College in Warsaw and by the vocational college of the Combined Schools of Economics in Chorzów. The author also presents training activities of the Centre for Scientific, Technological and Economic Information dissolved in 1990. A discussion on the development of modern ideas of educating librarians and information specialists follows a description of standpoints of the most prominent representatives of Polish librarianship of the pre-war period: J. Muszkowski, S. Vrtel-Wierczyński, A. Birkenmajer, H. Więckowska, K. Głombiowski, and K. Remer. The author points to the origin of the two-track development of library studies in Poland: bibliological orientation (carried out as a so called humanistic program) and modern library orientation (later turned into a so called social-mathematical program or information studies). Setting as an example the evolution of the curricula at the Institute of Library and Information Science, University of Warsaw (earlier: Library Chair) she describes the formation of modern library and information studies and the various ways of implementing the curricula successively in 60s, 70s, 80s, and 90s. The only non-university curriculum of educating information specialists implemented by Wrocław Polytechnic is also described. The article closes with an analysis of the most important trends in shaping curricula and organizational structures in educating librarians and information specialists in Poland in 1990s: new forms of studying (licentiate [= bachelor's degree] and fee- paying), ensuring that Polish and West European curricula are comparable, ensuring a high degree of organizational flexibility to let individual students follow their own interests, and ensuring availability of further academic development of individuals.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI-BIBLIOTEKARZY W INSTYTUCIE BIBLIOTEKOZNAWSTWA I INFORMACJI NAUKOWEJ UW

Potrzeba odrębnego kształcenia bibliotekarzy czy raczej nauczycieli, bo to oni najczęściej prowadzili biblioteki szkolne, zaczęła się pojawiać zapewne wraz z zaistnieniem w szkołach księgozbiorów. Na ważność doboru odpowiedniego kandydata do pełnienia tej odpowiedzialnej funkcji zwracała już uwagę Komisja Edukacji Narodowej w XVIII-wiecznej Polsce.

W odrodzonym państwie, w okresie międzywojennym, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego umocniło instytucję biblioteki w szkole wydaniem kilku aktów prawnych określających jej funkcje, zadania i metody pracy (m.in. : instrukcje dotyczące działania bibliotek szkół powszechnych i gimnazjalnych, zarządzenia zobowiązujące do uporządkowania i opracowania tychże księgozbiorów, powołanie Komisji Oceny Książek Szkolnych)¹. W wyniku współdziałania nauczycieli i Związku Bibliotekarzy Polskich powstały poradniki, wzorcowe katalogi i podręcznik autorstwa Wandy Dąbrowskiej *Biblioteka szkolna*, mające służyć pomocą nauczycielom pracującym w bibliotekach szkolnych. Była to najczęściej praca dodatkowa, wykonywana bez wynagrodzenia i nie zwalniająca od podstawowych obowiązków dydaktycznych. Nie doszło wówczas do unormowania praw i obowiązków nauczyciela pełniącego jednocześnie funkcję bibliotekarza w szkole a więc status jego nadal pozostawał nieokreślony.

Ukształtowanie się zawodu bibliotekarza szkolnego czy nauczyciela-bibliotekarza, zgodnie z przyjętą aktualnie terminologią i stanem rzeczywistym, nastąpiło po 1945 r. Sprzyjała temu sytuacja prawna regulująca sprawy bibliotek w Polsce — Dekretem o bibliotekach z kwietnia 1946 roku² a wyodrębniająca sieć bibliotek szkolnych. Problemy organizacji bibliotek w szkołach i centralnego zakupu dla nich zostały uregulowane już wcześniej, przed ukazaniem się Dekretu, Okólnikiem i Zarządzeniem Ministra Oświaty ze stycznia i marca

¹ T. Zarzębski: *Polskie prawo biblioteczne (1773-1990)*. Warszawa 1991 poz. 57, 66, 71, 76, 85, 91, 93, 101, 107, 127, 151.

² „Dziennik Ustaw” 1946 nr 26, poz. 163.

1946 r.³ W związku z funkcjonalną i administracyjną symbiozą ze szkołami, a także zgodnie z tradycją, nadzór nad tą siecią biblioteczną powierzono Ministerstwu Oświaty. Sieć i jej zależność zostały utrzymane w kolejnym zasadniczym akcie prawnym — Ustawie o bibliotekach z kwietnia 1968 roku⁴.

Przełomowym dla statusu nauczyciela-bibliotekarza i organizacji bibliotekarstwa szkolnego stał się rok 1957, w którym to roku wydane przez Ministra Oświaty i Wychowania Zarządzenie ustalało wymagane kwalifikacje bibliotekarza szkolnego a instrukcja z tego samego roku nadawała bibliotekarzowi status pedagoga wchodzącego w skład Rady Pedagogicznej oraz przyznawała szkołom mającym ponad 450 uczniów i 3000 woluminów etat bibliotekarza⁵. Od 1961 r. wprowadzono Rozporządzeniem Ministra egzaminy na bibliotekarza szkolnego wraz z określeniem wymaganych do egzaminu kwalifikacji (pedagogicznych i bibliotekarskich)⁶.

Zmiany jakie zachodziły w Polsce w omawianym okresie również przemawiały za potrzebą odrębnego kształcenia nauczycieli- bibliotekarzy.

„Rewolucja informacyjna” lat siedemdziesiątych teoretycznie i prawnie nie ominęła również szkoły. Rada Ministrów w Uchwale nr 35 z 12 lutego 1971 r. W sprawie rozwoju informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej⁷ zobowiązywała Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego do włączenia w programy nauczania zajęć, przygotowujących uczniów do korzystania z informacji. Według stosownego Zarządzenia Ministra z tego samego roku⁸ biblioteka szkolna miała stać się ośrodkiem informacji dla ucznia i nauczyciela służącym również potrzebom szeroko rozumianego środowiska szkoły (a więc i rodzicom) będąc jednocześnie ogniwem krajowego systemu informacji naukowej.

Kształcenie umiejętności i nawyków korzystania z informacji od najwcześniejszych lat zgodne było z zaleceniami UNESCO i opracowanym nieco później przez tę organizację programem tworzenia narodowych systemów informacji - NATIS (National Information Systems)⁹, w którym zalecano dla kształcenia przyszłych użytkowników informacji tworzenie źródłowych ośrodków — baz informacji (dla uczniów i nauczycieli) — we współpracy biblioteki szkolnej z innymi placówkami bibliotecznymi, informacyjnymi, kulturalnymi danego regionu, a za ich pośrednictwem całego kraju.

Przygotowywana w Polsce w drugiej połowie lat siedemdziesiątych reforma szkolnictwa, wprowadzająca na krótko zresztą 10-letnią szkołę powszechną, przyniosła ożywioną dyskusję w prasie fachowej nad modelem biblioteki szkolnej i jej rolą jako interdyscyplinarnego ośrodka multimediów w szkole a tak-

³ T. Zarzębski: Op.cit., poz. 228, 239.

⁴ „Dziennik Ustaw” 1968 nr 12, poz. 63.

⁵ „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1957 nr 3, poz. 33, 35.

⁶ „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1961 nr 5, poz. 46, 48.

⁷ „Monitor Polski” 1971 nr 24, poz. 104.

⁸ „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego” 1971 nr B-13, poz. 84

⁹ Zob. M. Drzewiecki: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1990, s. 59.

że związanymi z działaniem takiej placówki nowymi dydaktycznymi i informacyjnymi (nie pomijając wychowawczych) funkcjami; wyposażeniem biblioteki-ośrodka w zbiory oraz techniczne środki nauczania odpowiadające potrzebom nowoczesnej edukacji i światowym tendencjom w tym zakresie; przygotowaniem uczniów do samodzielnego i efektywnego korzystania z różnego typu zbiorów i źródeł informacji indywidualnie i zbiorowo (całe klasy na lekcjach i innych zajęciach zespołowych), a przede wszystkim nad przygotowaniem fachowej kadry.

W efekcie dyskusji, regulacji prawnych a przede wszystkim potrzeb środowiska w latach siedemdziesiątych utworzono na wyższych studiach nauczycielskich i bibliotekoznawczych odrębną specjalizację w zakresie bibliotek szkolnych. Prowadzenie biblioteki szkolnej będącej ogólnoszkolną, interdyscyplinarną pracownią, pełniącą zarazem funkcje ośrodka informacji, wymaga od nauczyciela-bibliotekarza łączenia funkcji, umiejętności oraz predyspozycji dydaktycznych i wychowawczych z fachową wiedzą bibliotekarską a to stwarza konieczność podwójnego przygotowania: pedagogicznego i bibliotekarskiego. Takie wykształcenie zgodne też jest z wymaganymi kwalifikacjami uprawniającymi do pracy w bibliotece szkolnej.

Utworzenie na studiach bibliotekoznawczych specjalizacji w zakresie bibliotek szkolnych i pedagogicznych dało możliwość zespolonego kształcenia – w obu kierunkach.

Trzeba nadmienić, że pierwszy program specjalizacyjny (wiele lat przed ujednoliconym – ministerialnym z 1976 r.) w zakresie dwu specjalności: bibliotekarstwa powszechnego i informacji naukowej został wprowadzony w roku akademickim 1964/1965 na dwóch ostatnich latach studiów, tj. trzecim i czwartym w ówczesnej Katedrze Bibliotekoznawstwa (Instytutem została Katedra w 1968 r., po reformie organizacyjnej szkół wyższych).

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego wprowadził regularną specjalizację „Biblioteki szkolne i pedagogiczne” (zwaną dalej Specjalizacją) od roku akademickiego 1975/76 – na studiach stacjonarnych a od następnego na studiach zaocznych. Problematyka bibliotek pedagogicznych i szkolnych pojawiła się w Instytucie już kilka lat wcześniej na seminarium magisterskim (będącym prekursorem Specjalizacji) prowadzonym przez dr Aleksandrę Niemczykową, notabene twórczynię i pierwszego kierownika Specjalizacji. Wymiernym efektem tego seminarium jest ponad dwadzieścia prac magisterskich wykonanych w latach 1971-1975.

Drogę dochodzenia do wyodrębnionej Specjalizacji i jej programu oraz wnioski i prognozy na przyszłość płynące z doświadczeń dziesięcioletniego okresu działalności a także spis ponad stu prac magisterskich wykonanych przez studentów Specjalizacji w latach 1971-1984 na swoim seminarium i kilkunastu na Bibliograficznym – międzyspecjalizacyjnym prowadzonym przez doc. dr Annę Czekajewską-Jędrusik przedstawiła Aleksandra Niemczykowa na sesji „Uniwersyteckie kształcenie pracowników bibliotek szkolnych” zorganizowanej przez IBIN UW w 1984 r. (doświadczenia Instytutu Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego w powyższym zakresie zaprezentowała

dr Jadwiga Andrzejewska). Materiały z sesji zostały opublikowane w „Przeglądzie Bibliotecznym” w 1985 roku¹⁰.

Programy specjalizacyjne zatwierdzone do realizacji na studiach bibliotekoznawczych w 1976 r. przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki były ujednolicone treściowo i godzinowo. W okresie tworzenia Specjalizacji studia w IBIN UW trwały cztery lata, z których dwa pierwsze stanowiły tzw. bazę a druga połowa studiów przeznaczona była na realizację programów specjalizacyjnych. Ten układ programu jest konsekwentnie zachowany do dziś z tym, że w międzyczasie (1981 r.) studia zostały wydłużone, a właściwie powróciły do pięcioletniego cyklu kształcenia i oba etapy trwają po pięć a nie po cztery semestry.

Program „bazy” jest wspólny dla wszystkich studentów niezależnie od wybieranej na trzecim roku specjalizacji i obejmuje:

- Przedmioty kierunkowe, fachowe, których znajomość jest konieczna do wykształcenia bibliotekoznawczego czy bibliologicznego i przydatna we wszystkich typach bibliotek i innych instytucji związanych z książką i informacją;

- przedmioty ogólnouniwersyteckie wykładane również na innych kierunkach (w tym języki obce);

- przedmioty fakultatywne, których wybór wynika z indywidualnych zainteresowań studenta.

W pierwszym okresie realizowania programów specjalizacyjnych prowadzone były zależnie od potrzeb (a więc chętnych studentów) i możliwości kadrowych następujące specjalizacje: „Biblioteki szkolne i pedagogiczne”, „Informacja naukowa”, „Wiedza o dawnej książce”; z czasem doszła jeszcze jedna — „Księgarstwo”.

Aktualnie prowadzone specjalizacje to: „Biblioteki w systemie oświaty”, „Informacja naukowa” i „Wiedza o książce, ruchu wydawniczym i księgarskim”.

Od początku „Biblioteki szkolne i pedagogiczne” swoim programem obejmują dwa podstawowe duże bloki tematyczne i trzeci, realizujący przedmioty ogólnouniwersyteckie przewidziane na starszych latach studiów oraz dodatkowe, nieobowiązkowe, wynikające z indywidualnych zainteresowań studentów. Ten ostatni blok, wobec częstych zmian w zakresie obowiązujących przedmiotów ogólnouniwersyteckich, wynikających zarówno z przeprowadzanych reform studiów jak i zmian politycznych jest najmniej stabilny.

Dwa podstawowe zespoły przedmiotów (również w miarę potrzeb modyfikowane) to:

- 1) blok odrębny dla każdej specjalizacji, stanowiący o jej specyfice;
- 2) w przypadku omawianej Specjalizacji — blok pedagogiczny — dający uprawnienia do pracy w szkole, tak jak na innych kierunkach uniwersyteckich o specjalności nauczycielskiej.

¹⁰ A. Niemczykowa: *Program i doświadczenia specjalizacji „Biblioteki szkolne i pedagogiczne” w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego*. „Przegląd Biblioteczny” 1985 R. 53 nr 2, s. 167-183.

W bloku specjalizacyjnym od początku wyodrębnienia Specjalizacji stałymi przedmiotami są „Literatura dla dzieci i młodzieży”, „Czytelnictwo dzieci i młodzieży” oraz „Seminarium magisterskie”. Wraz z kolejnymi modyfikacjami zmieniała się jedynie liczba godzin przewidzianych na realizację powyższych przedmiotów. Pozostałe zmieniały nie tylko wymiar czasowy ale w mniejszym lub większym stopniu również treści programowe. Dochodziły też przedmioty nowe. Tak przedstawiała reformatorskie działania, w cytowanym już artykule, A. Niemczykowa: „Zmiany merytoryczne w programie dokonane przez nasz zespół podyktowane były albo rozwojem określonego przedmiotu, albo wnioskami wynikającymi z jego realizacji. I tak: 1) „Reprografia”, która wydawała się nam niezbędna, dublowała się z przedmiotem bloku nauczycielskiego „Techniczne środki nauczania”. Zastąpiliśmy więc „Reprografię” — „Uniwersalną postacią książki”, przedmiotem niezbędnym dla dobrego zrozumienia zasadniczego kierunku rozwoju bibliotek szkolnych i zmian proponowanych przez UNESCO. 2) Skromny początkowo wykład o organizacji bibliotek szkolnych w Polsce rozrósł się w trakcie realizacji do przedmiotu: „Organizacja sieci bibliotecznych w Polsce i na świecie”. 3) Problemy informacji oświatowej — zgodnie z rozwojem informacji oświatowej w świecie — musiały znaleźć swe miejsce w kształceniu akademickim. W naszym programie przedmiot ten pojawił się w roku akad. 1979/80”¹¹.

Do kanonu specjalizacyjnego należały jeszcze przedmioty: „Bibliografia”, której nazwa została uszczegółowiona przy kolejnych zmianach programowych, zgodnie z realizowanymi treściami na „Bibliografię pedagogiczną”, „Potrzeby czytelnicze dzieci i młodzieży odchylonych od normy”, które rozrosły się w ogólniejszy, nazwany aktualnie „Terapia czytelnicza” oraz „Dydaktyka w bibliotece szkolnej” — część ćwiczeniowa tego przedmiotu jest włączona w obecnym programie, jako śródroczna praktyka metodyczna w szkole, w zakres przygotowania pedagogicznego.

Blok nauczycielski również podlegał fluktuacjom treściowym i godzinowym, te ostatnie dostosowując do wymiarów teoretycznego oraz praktycznego kształcenia pedagogicznego nauczycieli według zmieniających się a obowiązujących regulacji prawnych. Do tej grupy przedmiotów należą niezmiennie „Pedagogika” i „Psychologia”; „Higiena szkolna” została zastąpiona przez „Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania” a „Techniczne środki nauczania” — „Laboratorium komputerowym”.

Do programu Specjalizacji włączone były ponadto dwie praktyki wakacyjne: w bibliotece pedagogicznej i bibliotece szkolnej.

Kolejne reformy programu studiów bibliotekoznawczych zróżnicowały je na profilowane: humanistyczne i matematyczne (ten kierunek jest konsekwentnie realizowany w IBIN UW). Programy specjalizacji również nabierały cech indywidualnych dla każdej uczelni. Rozpiętość godzin przeznaczonych na zajęcia specjalizacyjne i ich treści programowe są różne.

¹¹ Tamże: s. 170.

Najpełniejszy aktualnie program specjalizacyjny realizowany jest w Uniwersytecie Warszawskim, od 1992 r. pod nazwą „Biblioteki w systemie oświaty”, a po zmianach dokonanych w latach 1984 i 1992 przedstawia się następująco. Zarówno na studiach stacjonarnych jak i na zaocznych trwa 5 semestrów rozpoczynając się w połowie studiów, tj. od szóstego semestru. Studia kończą się egzaminem magisterskim.

Zestaw tematyczny przedmiotów dla obu typów studiów jest ten sam. Różnice występują jednak w liczbie godzin przewidzianych na realizację poszczególnych przedmiotów.

Na studiach dziennych około 500 godzin zajęć obowiązuje studenta z zakresu specjalizacyjnego oraz 270 teorii i 150 praktyki przygotowania pedagogicznego — w tym dwutygodniowa ciągła w szkole po IV roku studiów (takie są aktualnie obowiązujące przepisy)¹². Oto wykaz przedmiotów składających się na całość Specjalizacji:

- 1) Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania.
- 2) Psychologia.
- 3) Pedagogika.
- 4) Literatura dla dzieci i młodzieży.
- 5) Czytelnictwo dzieci i młodzieży.
- 6) Metodyka pracy z czytelnikiem dziecięcym.
- 7) Dydaktyka w bibliotece szkolnej.
- 8) Organizacja bibliotek.
- 9) Terapia czytelnicza.
- 10) Bibliografia pedagogiczna.
- 11) Systemy informacji edukacyjnej.
- 12) Laboratorium komputerowe.
- 13) Dokumenty nieksiążkowe w bibliotece.
- 14) Wykład monograficzny.
- 15) Seminarium magisterskie.

Program studiów zaocznych jest realizowany w wymiarze 1/3 godzin studiów stacjonarnych, a przygotowanie pedagogiczne można uzyskać w trybie indywidualnym.

Od 1985 r. kieruje Specjalizacją i prowadzi seminaria magisterskie z zakresu tej problematyki, prof. Marcin Drzewiecki wychowanek pierwszego Seminarium dr Aleksandry Niemczykowej — obecny dyrektor IBIN.

Od wielu lat seminarium magisterskie z zakresu literatury dziecięcej, ciesząc się dużym zainteresowaniem studentów specjalizacji „Biblioteki w systemie oświaty”, prowadzi prof. Joanna Papużyńska-Beksiak.

W semestrze letnim roku akademickiego 1994/95 seminarium specjalizacyjne otworzyła dr hab. Elżbieta Barbara Zybert.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 października 1991 r. (dotyczące przygotowania pedagogicznego — 270 godz. teorii + 150 godz. praktyki). „Dziennik Ustaw” 1991 nr 98, poz. 433.

Studenci tej Specjalizacji mogą również przygotowywać prace magisterskie na seminariach międzyspecjalizacyjnych prowadzonych przez wielu profesorów IBIN: Paulinę Buchwald-Pelcową, Radosława Cybulskiego, Jerzego Wojciecha Podgórskiego, Józefa Wojakowskiego.

Mogą również, mając wysoką średnią po „bazowej” części studiów, podjąć indywidualny tok studiów, wykraczający poza obowiązujący program Specjalizacji.

SUMMARY

The requirement of special training of teachers-librarians arises from the necessity of combining academic and pedagogic abilities with expert librarian learning. Educating students in the two fields has been made possible due to establishing the school library specialization in librarianship studies.

The specialization named „School and pedagogic libraries” commenced at the Institute of Library and Information Science in 1975/76, and was included in the extramural program a year later.

The present program of the specialization which, having undergone a number of reforms, is now called „Libraries in the system of education” includes 900 hours in the full time program of studies and 300 hours in the extramural program. The full time program also provides possibilities for obtaining a so called „pedagogic preparedness” which is required of individuals to be employed as school teachers. Extramural students are also entitled to obtain such qualifications by taking an increased number of pedagogic courses.

Having completed five semesters of studies students select a specialization (there are two others: „Information science” and „Knowledge about books, publishing and book distribution”) for the remaining five semesters. The studies end in a master's degree examination.

NOWE PERSPEKTYWY W DZIEDZINIE AKADEMICKIEGO NAUCZANIA BIBLIOTEKOSNAWSTWA I INFORMACJI NAUKOWEJ

Okres po 1989 r. przyniósł w działalności Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego znaczną intensyfikację współpracy naukowo-dydaktycznej z partnerami z Europy Zachodniej. Wśród nawiązanych nowych kontaktów zagranicznych, do najefektywniejszych należała współpraca podjęta z Wydziałem Bibliotekoznawstwa, Informacji i Dokumentacji — obecnie jest to Wydział Informacji i Komunikacji Politechniki w Hanowerze oraz z Wydziałem Dokumentacji i Informacji Politechniki w Deventer (Holandia).

Podpisana w 1992 r. umowa o współpracy bilateralnej z partnerem niemieckim w pierwszym rzędzie przewidywała wzajemne dążenie — przy wsparciu uczelni holenderskiej i dwóch Katedr Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu im. Etvösa Loranda w Budapeszcie — do uzyskania dotacji finansowej z funduszu „Trans-European Mobility Program for University Studies” (TEMPUS) dla racjonalnego rozwoju kontaktów międzypartnerskich. Od tego roku przy pomocy środków, które z Biura TEMPUS-a w Brukseli otrzymała uczelnia budapesteńska IBIN UW włączył się do programu współpracy realizowanego przez ośrodki kształcenia bibliotekarzy w Budapeszcie, Hanowerze i Deventer. Zmierzał on do reformy programu kształcenia i systemu studiów obowiązującego w uczelni węgierskiej. Równocześnie współpracujące uczelnie przygotowywały analogiczny projekt, w którym miał tym razem partycypować instytut warszawski — w przypadku uzyskania odpowiedniej dotacji od Komisji Wspólnot Europejskich.

Istotą tego trzyletniego (wnioskodawcy zakładali jego realizację w latach 1994-1997) projektu, noszącego nazwę „Europejscy specjaliści informacji dla Polski” było stworzenie w IBIN UW nowoczesnego programu nauczania w zakresie specjalizacji informacyjnej, odpowiadającego standardom europejskim w tej dziedzinie¹. Zakres projektowanych działań uzasadniał to, że partnerzy postanowili zwrócić się o dotację do Biura TEMPUS-a w Brukseli wychodząc z za-

¹ J. Puchalski: *Program TEMPUS: nowe perspektywy w dziedzinie akademickiego nauczania bibliotekarstwa i informacji naukowej*. „Bibliotekarz” 1993 nr 6, s. 23-26.

łożenia, że tylko wydatna pomoc finansowa instytucji europejskich może pomóc w realizacji planowanych, gruntownych przekształceń strukturalnych i programowych w IBIN UW.

Warto pokrótce omówić podstawowe założenia tego projektu. Głównym jego celem miało być stworzenie programu nauczania w dziedzinie informacji biznesowej i naukowo-technicznej. Jednym z zadań jakie postawili sobie autorzy projektu była organizacja i równoczesne wdrożenie we współpracujących uczelniach nowej specjalizacji o nazwie „European Business-Information Studies”. Autorzy projektu podkreślali, że absolwenci tego kierunku studiów bibliotekoznawczych powinni dysponować takimi umiejętnościami jak: organizacja procesu informacji, zbieranie, analiza i przetwarzanie informacji w taki sposób, aby mogła ona stanowić podstawę do podejmowania decyzji w różnego rodzaju przedsięwzięciach.

Projektodawcy przewidywali także wprowadzenie do programu nauczania nowych przedmiotów takich, jak np. „komunikacja” lub rozszerzenie, względnie aktualizację już istniejących — m.in. chodziło tu o „zarządzanie informacją”.

Kolejną formą współpracy jaką zakładał projekt była wymiana studencka, od której autorzy projektu oczekiwali poszerzenia wiedzy praktycznej i teoretycznej młodzieży studenckiej poprzez jej udział w dwumiesięcznych praktykach zagranicznych, zajęciach prowadzonych w partnerskich uczelniach, wspólnych przedsięwzięciach organizacji studenckich mających m.in. charakter naukowo-badawczy.

Podsumowując autorzy projektu przewidywali, że koszty jego trzyletniej realizacji wyniosą 399 700 ECU. Na taką też sumę opiewał wniosek złożony w Brukseli. Niestety sformułowane w ten sposób założenia współpracy między uczelniami w Warszawie, Hanowerze i Deventer nie uzyskały finansowego wsparcia ze strony Biura TEMPUS-a w Brukseli, ze względu na to, że nasza dziedzina już od kilku lat nie stanowi w ocenie Ministerstwa Edukacji Narodowej dyscypliny priorytetowej². Należało jednak poświęcić mu kilka słów, bowiem wyznacza on generalne kierunki współpracy polsko-niemiecko-holenderskiej. Partnerzy nie czekając na decyzję z Brukseli, począwszy od 1993 r. starają się realizować (w ramach swoich możliwości finansowych i technicznych) pewne elementy powyższego programu. W przypadku reformy programu nauczania obowiązującego w instytucie warszawskim, wnioski płynące z kontaktów międzynarodowych uwzględniane są w opracowanym obecnie projekcie reformy studiów, o czym piszemy w innym miejscu niniejszego opracowania. Ponadto od 1993 r. zajęcia prowadzone w IBIN UW uzupełniane są przez wykłady nauczycieli akademickich z Hanoweru i Deventer, a także przez wykładowców ze Stanów Zjednoczonych. Wśród tzw. *visiting professor* Instytut nasz gościł m.in. prof. dr. inż. Petera Blumendorfa z Hanoweru, który w kwietniu 1993 r. wygłosił cykl wykładów poświęconych problematyce zarządzania bibliotekami i sytuacji bibliotekarstwa niemieckiego po zjednoczeniu

² *Leitfaden für Antragsteller (Vademecum). Akademisches Jahr 1993/94. Brüssel-Luxemburg 1992.*

tego kraju. Następnie Warszawę odwiedzili prof. inż. Andreas Nowak, również wykładowca Politechniki w Hanowerze i dr Adrian Borggreve z Politechniki w Deventer. Prof. A. Nowak zajął się w swoich wykładach problematyką teorii tworzenia i wykorzystania systemów hipertekstowych i hipermedialnych w informacji naukowej. Temat ten profesor A. Nowak kontynuował — przede wszystkim w formie praktycznych ćwiczeń — w następnym roku akademickim (1994/1995). Również w przypadku dr A. Borggreve zajęcia przeprowadzone w 1993 r. przerodziły się w blok programowy kontynuowany w latach następnych. Obejmuje on cykl wykładów i ćwiczeń poświęconych problematyce „technik komunikacyjnych”. W 1994 r. omówione wyżej wykłady uzupełniły dwa bloki zajęciowe poprowadzone także przez kolegów z Holandii i Niemiec. Dr Jan Verhoeven i Roel Rietberg z Deventer zrealizowali cykl wykładów i ćwiczeń z zakresu wyszukiwania danych — w systemie online — z europejskich biznesowych baz danych. Program ich zajęć obejmował analizę europejskiego rynku informacji gospodarczej, form dostępu do informacji (transmisja danych) oraz wykład z podstaw języków informacyjno-wyszukiwawczych w kontekście gospodarczych baz danych. Temat ten kontynuowała, współpracująca z holenderskimi kolegami, bibliotekarz dyplomowany Christa Rose Huthloff-Kassel z Politechniki w Hanowerze³. Zajęcia Pani Huthloff-Kassel były elementem tzw. Tygodnia Niemieckiego w IBIN UW, który odbył się w kwietniu 1994 r. dzięki indywidualnym grantom przyznanych niemieckim kolegom przez TEMPUS-a. W trakcie „Tygodnia Niemieckiego” zarówno studenci warszawskiego instytutu jak i zaproszeni goście mogli wysłuchać wykładów i uczestniczyć w ćwiczeniach — obok wspomnianych wyżej prof. A. Nowaka i C.R.Huthloff-Kassel — następujących gości z Niemiec: prof. dr filozofii Guntera Bocka, który zajął się problematyką organizacji marketingu; prof. dr filozofii Hansa-Petera Schramma prezentującego różnorodne możliwości związane z wykorzystaniem specjalistycznego oprogramowania komputerowego w pracy nad zbiorami starodrucznymi; prof. dr socjologii Kiry Schulz, która przedstawiła problematykę zastosowania statystyki w pracach bibliotecznych⁴.

Omówione wyżej zajęcia były podstawą do dyskusji nad pomysłem organizacji polsko-niemiecko-holenderskiej specjalizacji „European Business-Information Studies”, która spełniałaby postawione przed współpracującymi szkołami zadanie w omówionym już ramowym projekcie współpracy, bo tak należy traktować nasz wspólny projekt przedłożony w Biurze TEMPUS-a w Brukseli — wzajemnego ujednolicenia treści dydaktycznych. Zgodnie z ramowymi zało-

³ M. Drzewiecki, J. Puchalski: *Współpraca Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego z Instytutem Bibliotekoznawstwa, Dokumentacji i Informacji Politechniki w Deventer (Holandia) oraz z Wydziałem Bibliotekoznawstwa, Informacji i Dokumentacji Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Hanowerze (RFN)*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 1993 nr 2, s. 17.

⁴ A. Nowak: *Tydzień wydziatu Informacji i komunikacji Politechniki w Hanowerze na Uniwersytecie Warszawskim*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 1994 nr 4, s. 52-54. J. Puchalski: *Tydzień Niemiecki w IBIN UW*. „Bibliotekarz” 1994 nr 10, s. 23-25.

zeniami współpracy partnerzy dbają także o to aby stworzyć możliwość uczestniczenia we wspomnianych dyskusjach programowych młodzieży studenckiej. Najlepszą okazję stworzyło ku temu czwarte Międzynarodowe Letnie Seminarium Studenckie zorganizowane w 1994 r. w Polsce, gdyż jednym z punktów jego programu była dyskusja nauczycieli i studentów szkół partnerskich nad projektem organizacji „European Business-Information Studies”⁵.

Warto tutaj poświęcić kilka słów tej szczególnej formie współpracy jaką są coroczne letnie seminaria studenckie. Ich koncepcja opiera się na założeniu, że młodzież studencka powinna się aktywnie włączyć do współpracy prowadzonej przez uczelnie w Warszawie, Hanowerze, Deventer a wcześniej też w Budapeszcie. Do tej pory odbyły się cztery podobne seminaria. Grupa studentów warszawskich wzięła udział w seminarium zorganizowanym w Niemczech w 1992 r.⁶, rok później w Holandii i oczywiście w seminarium, które odbyło się w Polsce. Letnie seminaria studenckie składają się jak już wspomniano z programu naukowego oraz tzw. części integracyjnej. Istotą programu naukowego seminarium jest prezentacja własnych prac studenckich — w formie referatów oraz przez organizację i prowadzenie tzw. *workshopów*, w trakcie których grupy młodzieży starają się wypracować rozwiązanie określonych problemów programowych w zakresie kształcenia pracowników bibliotek i specjalistów informacji naukowej oraz analizują organizację toku studiów obowiązujących w krajach partnerskich.

Kolejną formą wymiany młodzieży są wycieczki studyjne do krajów partnerskich. Z założenia poświęcone są one określonej problematyce. W listopadzie 1994 r. grupa polskich studentów zapoznawała się z organizacją sieci bibliotek publicznych w Niemczech, natomiast w maju tegoż roku w Polsce gościła grupa niemiecka, która na przykładzie bibliotek: Narodowej, Jagiellońskiej, Uniwersyteckiej i Kapitulnej we Wrocławiu mogła zorientować się w problematyce polskich zbiorów specjalnych.

Kończąc należy podkreślić, że trzyletnie doświadczenia współpracy między ośrodkami kształcenia bibliotekarzy i specjalistów informacji w Warszawie, Hanowerze i Deventer potwierdziły realność i merytoryczną zasadność planów, ujętych w ramowym projekcie owej współpracy omówionym na wstępie niniejszego opracowania.

SUMMARY

The purpose of the article is to sum up the results of the three-year-long collaboration project initiated by three institutions: the Department of Information and Communication, Higher Engineering School in Hanover, the

⁵ W. Gliński, J. Puchalski: *Międzynarodowe seminarium studenckie w IBIN (SSS4 94) jako przejaw integracji Polski z krajami EWG w zakresie informacji naukowej*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 1994 nr 4, s. 48-51.

⁶ D. Ohnsorge, J. Puchalski: *Studenci IBIN UW w Lenste*. „Bibliotekarz”, 1992 nr 10, s. 20-25.

Department of Library, Documentation and Information Science, Deventer Polytechnic, and the Institute of Library and Information Science, University of Warsaw. The article outlines the project which the three schools expected to be financially supported by the Trans-European Mobility Program for University Studies (TEMPUS); it also describes the forms of accomplishing the project accepted after the application had been rejected by the TEMPUS Brussels Office.

WSPÓŁCZESNE TENDENCJE ROZWOJOWE W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA PRACOWNIKÓW BIBLIOTEK I INFORMACJI NAUKOWEJ W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ

Amerykańskie szkoły bibliotekarskie, biblioteki i stowarzyszenia związane z bibliotekoznawstwem i informacją naukową poświęcają wiele uwagi zagadnieniom właściwego przygotowania kadr do zawodu. Zainteresowanie to jest wynikiem konieczności przystosowania bibliotek do dokonujących się przeobrażeń technologicznych i rosnących oczekiwań społeczeństwa. Nie bez znaczenia dla zajęcia się tymi problemami jest rynek pracy. Pracodawcy często poszukują osób posiadających umiejętności i wiedzę potrzebną do wykonywania konkretnych obowiązków bibliotecznych, a nie jedynie absolwentów szkół bibliotekoznawczych ogólnie przysposobionych do zawodu. Stąd w ogłoszeniach o pracy i podczas rozmów kwalifikacyjnych wyraźnie określa się niezbędne wymagania. Nie zawsze jednak oczekiwania pracodawców i programy kształcenia pokrywają się ze sobą.

Działalność akredytacyjna Amerykańskiego Stowarzyszenia Bibliotecznego

Sprawy kształcenia zawodowego pracowników bibliotek i ośrodków informacji są przedmiotem szczególnego zainteresowania dwóch amerykańskich organizacji bibliotekarskich: Amerykańskiego Stowarzyszenia Bibliotecznego (American Library Association — ALA), powstałego w 1876 r. i Stowarzyszenia ds. Kształcenia w zakresie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej (Association for Library and Information Science Education — ALISE)¹. Mimo iż ALISE zostało utworzone specjalnie z myślą o potrzebie rozwiązywania pro-

¹ P. Sullivan: *ALA and Library Education: A century of changing roles and actors; shifting scenes and plots*. „Journal of Education for Library and Information Sciences” 1986 vol.26 no 3, s. 143.

blemów edukacyjnych bibliotekoznawstwa i informacji, to jednak ALA i jego wyspecjalizowane agendy odgrywają decydującą rolę w tym zakresie. Jedną z nich jest komórka ALA, która zajmuje się problemami akredytacji szkół bibliotekoznawczych. Jej zadaniem jest decydowanie, które z akademickich szkół bibliotekarskich spełniają wymogi oficjalnych standardów odnośnie realizowanych kursów i nadawanych stopni².

Uzyskanie przez szkoły akredytacji ALA decyduje o ich prestiżu i znaczeniu. Absolwentom gwarantuje wysoki poziom nauczania i łatwiejsze znalezienie pracy, gdyż pracodawcy chętniej zatrudniają osoby, które posiadają dyplomy z tych właśnie szkół.

Oficjalne zaangażowanie się ALA w sprawę akredytacji nastąpiło w 1923 r., choć już wcześniej jego specjalistyczne komitety interesowały się problemami właściwego przygotowania kadr dla potrzeb bibliotek. W 1924 r. ALA utworzyło Radę ds. Kształcenia dla Bibliotekarstwa (Board of Education for Librarianship — BEL), podstawową agendę zajmującą się akredytacją. BEL prowadziło tę działalność do 1956 r. Wówczas to w Stowarzyszeniu powstał Komitet ds. Akredytacji (Committee on Accreditation — COA) jako jego stały organ. Od tego momentu jest on odpowiedzialny za wykonanie programu akredytacyjnego ALA oraz za opracowywanie i rozwój norm kształcenia w zakresie bibliotekoznawstwa. W swoich pracach BEL, a później COA posługiwały się czterema zestawami norm (zatwierdzonymi w 1926, 1933, 1951 i 1972 r.), które służyły do oceny szkoły i jej programu nauczania³.

Standardy z lat 1926 i 1933 dokonywały klasyfikacji rodzaju szkół bibliotekoznawczych (pomaturalne, bakalaureackie, magisterskie i podyplomowe), określały wymogi rekrutacyjne oraz kwalifikacje personelu dydaktycznego zatrudnionego w tych placówkach.

Zgodnie z normami z 1951 r. przedmiotem oceny a następnie subwencjonowany akredytacją był jedynie program magisterski realizowany w szkołach bibliotekoznawczych, mimo iż placówki te mogły prowadzić kształcenie na różnych poziomach: bakalaureackim, podyplomowym czy doktoranckim.

W 1972 r. ALA przyjęło nowe, długo oczekiwane zalecenia normalizacyjne — Standards for Accreditation⁴, które zdaniem współtwórców⁵ pozwalają na efektywniejsze przygotowanie kandydatów do zawodu. Normy te poddane dwukrotnej rewizji (w 1976/77 i 1980) obowiązują do chwili obecnej.

² *The World Book Encyclopedia. Dictionary*. Ed. Clarence L. Barnhardt. Chicago 1963 vol.1 (A-K) s.14.

³ M. Biggs: *Who/what/why should a library educator be?* „Journal of Education for Library and Information Science” 1985 vol. 25 no 4, s. 269.

⁴ Wszedł one w życie 1.1.1973 r.

⁵ R. J. Grover: *Library and Information Professional Education for the Learning Society: A model curriculum*. „Journal of Education for Library and Information Science” 1985 vol.26 no 1 s. 36-37.

Dotyczą one: (1) celu i przedmiotu kształcenia, (2) programu, (3) pracowników, (4) studentów, (5) zarządzania: administracji i pomocy finansowej, (6) zbiorów i pomocy dydaktycznych.

W części omawiającej program (2) zawarte zostało stwierdzenie, że ma on stanowić ujednoliconą całość, a nie być jedynie zbiorem różnych przedmiotów nauczania. Powinien:

- kłaść nacisk na rozumienie, a nie pamięciowe uczenie się faktów,
- podkreślać znaczenie i funkcjonalność nauczanych przedmiotów,
- uwzględniać osiągnięcia innych dyscyplin,
- reagować na bieżące tendencje w bibliotekoznawstwie i kształceniu zawodowym,
- umożliwiać stały zawodowy rozwój.

W przyznawaniu akredytacji ALA uczestniczą nauczyciele-bibliotekoznawcy, studenci, grupy doradców i pracodawcy zatrudniający absolwentów tych programów. Aktywnymi członkami zespołu akredytacyjnego są działacze Komitetu ds. Akredytacji (COA) i osoby przeprowadzające w jego imieniu wizytacje w szkołach ubiegających się o akredytację. Członkowie Komitetu reprezentują zarówno teoretyków jak i praktyków bibliotekarstwa, a także różne aspekty działalności bibliotecznej.

Proces akredytacyjny ALA obejmuje:

- etap wstępny (określenie uprawnień szkoły oraz wniosek o akredytację z przedstawieniem celu szkoły i realizującego go programu przygotowany przez zainteresowaną placówkę),
- ocenę wizji lokalnej przeprowadzonej w danej placówce przez przedstawicieli COA.

Zawartość treściowa norm, na podstawie których ALA dokonuje ewaluacji programów kształcenia bibliotekoznawczego, nie jest ustalona przez US Department of Education. ALA musi stwierdzić zgodność programu z wymaganiami Komitetu, jego zakresem, społecznymi oczekiwaniami a także ocenić praktykę oraz sposoby postępowania i współpracy z innymi akredytującymi agencjami. Opiniowaniu poddawane są założenia danej szkoły i program, który prowadzi do osiągnięcia postawionych celów, a nie jedynie zestaw nauczanych przedmiotów. Dlatego też nie spotyka się w szkołach wyraźnie określonego zestawu zajęć, wymaganych dla uzyskania akredytacji. Ich dobór może się znacznie różnić, zależnie od przyjętego przez szkoły celu.

Po uzyskaniu akredytacji przeprowadzana jest przez ALA kontrola realizacji przez szkoły wymogów akredytacyjnych. Przyjęto cykl wizytowania akredytowanych szkół raz na siedem lat. W ciągu tego okresu każda szkoła mająca akredytowany program musi przygotować coroczne sprawozdanie w Komitecie, jako niezbędny warunek ciągłości akredytacji. W tym raporcie zawarte jest omówienie minionego roku razem z danymi statystycznymi dotyczącymi personelu, absolwentów i finansów.

Początkowe, dość liberalne, wymagania akredytacyjne sprawiły, że liczba szkół bibliotekoznawczych uznanych przez ALA wzrosła z 33 w 1965 r. do

69 w 1983 r. Spowodowało to rozproszenie po kraju fachowego personelu, nauczanie „przypadkowych” przedmiotów, wzrost liczby rozczarowanych absolwentów, niewłaściwie przygotowanych, a co za tym idzie mających trudności ze znalezieniem pracy. Wśród kadry dydaktycznej wystąpił symulowany wymóg tytułów doktorskich⁶.

Amerykańskie Szkoły Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

Spśród 64 szkół bibliotekoznawczych istniejących na terenie USA i Kanady w 1988/89 r. — 58 miało akredytację American Library Association⁷. We wszystkich tych szkołach, oprócz programu magisterskiego — będącego przedmiotem oceny akredytacyjnej, realizowane było także nauczanie: na poziomie bakałaureatu (jako studia główne i poboczne), podyplomowe i doktoranckie. I tak:

- w 21 szkołach posiadających akredytację i w 2 bez niej utworzono studia na poziomie bakałaureatu,

- 28 szkół prowadziło nauczanie podyplomowe (określane mianem „Sixth Year Program, Specialist, lub Advanced Studies”),

- w 15 placówkach (były to wyłącznie szkoły posiadające akredytację ALA) zorganizowane były studia doktoranckie,

- w 28 szkołach wprowadzono także programy nauczania zwane Joint Degree Programs zorganizowane wspólnie przez szkoły bibliotekoznawcze i ośrodki innych kierunków i dyscyplin naukowych. Bibliotekoznawstwo było tam nauczane łącznie z angielskim, biologią, biznesem, chemią, dziennikarstwem, farmakologią, filozofią, geografą, historią, historią sztuki, kształceniem wyższym, literaturą klasyczną, muzyką, muzykologią, naukami społecznymi, politycznymi, orientalistyką, prawem, sowietologią, studiami amerykańskimi, teologią i zarządzaniem.

W roku akademickim 1988/89 w amerykańskich i kanadyjskich szkołach bibliotekoznawczych posiadających akredytację ALA zarejestrowano⁸:

- łącznie na wszystkich poziomach nauczania 15.186 studentów,

W tym:

- studentów zaocznych — 10.674 (70,3% ogółu),

- studentów stacjonarnych — 4.512 (29,7% ogółu),

- wśród studiujących przeważały kobiety; stanowiły one 11 739 osób, tj. 77,3% ogółu studentów.

⁶ W. R. Eshelman: *The erosion of library education*. „Library Journal” 1983 vol.108 no 13, s. 1309.

⁷ W 1991 r. jedynie 52 szkoły otrzymały akredytację ALA, w tym dwie utworzone po 1981 r.: w 1993 ich liczba spadła do 50, kiedy nastąpiło zamknięcie szkół w uniwersytetach Columbia i Brigham Young.

⁸ Dane opracowano na podstawie *Library and Information Science Educational Statistical Report*. Ed. T. W. Sineath. Sarasota, Fla. 1990, s. 75-76.

Rozkład liczbowy osób kształcących się w tym czasie na poszczególnych poziomach nauczania przedstawiał się następująco:

- studia bakalaureackie — 2231 osób (14,7% ogółu);

w tym:

- 455 osób (20,4% tego poziomu) na studiach stacjonarnych,

- 1776 osób (79,6 tego poziomu) na studiach zaocznych.

- studia magisterskie — 9469 osób (62,4%);

w tym:

- 3800 osób (40,1% tego poziomu) na studiach stacjonarnych,

- 5669 (59,9% tego poziomu) na studiach zaocznych,

- studia podyplomowe — 404 osoby (2,7% ogółu);

w tym:

- 22 osoby (5,4% tego poziomu) na studiach stacjonarnych,

- 382 osoby (94,6% tego poziomu) na studiach zaocznych,

- joint degree program — 3.082 osoby (20,2% ogółu);

w tym:

- 235 osób (7,6% tego poziomu) na studiach stacjonarnych,

- 2847 (92,4% tego poziomu) na studiach zaocznych.

Magisterskie programy kształcenia w szkołach bibliotekoznawczych

Warunkiem przyjęcia na magisterskie studia bibliotekoznawcze jest ukończenie dowolnych studiów na poziomie bakalaureatu. Podczas rekrutacji nie preferuje się jednak studiów bibliotekoznawczych, a przyjętym absolwentom tego kierunku często nie zalicza się ukończonych tam przedmiotów.

W standardach akredytacyjnych ALA (z 1972 r. i w późniejszych nowelizacjach) przyjmuje się, że program powinien stanowić ujednoliconą całość. Jednak badania przeprowadzone przez M. Stieg wskazują, iż nie zawsze oferowane studentom zajęcia stanowią zestaw przedmiotów dobranych według pewnych przemyślanych zasad, a są jedynie zbiorem przypadkowych kursów⁹.

Niezależnie od odmiennego pojmowania pojęcia „program”, we wszystkich szkołach stosowany jest podział na przedmioty:

- obowiązkowe,

- nadobowiązkowe, fakultatywne.

Według raportu z 1990 r.¹⁰ wśród ogółu przedmiotów oferowanych na studiach magisterskich 42% stanowiły przedmioty obowiązkowe, a 58% fakultatywne.

⁹ M. F. Stieg: *Change and Chalenge in Library and Information Science Education* Chicago 1992, s. 107

¹⁰ *Library and Information Science Education Statistical Report*. Ed. by T. W. Sineath Sarasota, Fla. 1990, s. 201

Przedmioty obowiązkowe

Każda ze szkół indywidualnie określa wykaz przedmiotów, które są przez nią wymagane do uzyskania magisterium. Uczestniczenie w tych zajęciach jest niezbędne dla studentów ubiegających się o tytuł magistra bibliotekoznawstwa, podstawowy dla wszystkich starających się o zatrudnienie w charakterze profesjonalisty w tym zawodzie. Przedmioty obowiązkowe zostały tak dobrane by zawierały istotną i podstawową dla zawodu wiedzę. Często mają one charakter elementarny, ponieważ ich celem jest zaznajomienie studentów z dziedziną studiów. Lista kursów obowiązkowych jest w poszczególnych szkołach odmienna, choć występują pewne podobieństwa.

Przedmioty zaliczane do obowiązkowych zawierają omówienie wydawnictw informacyjnych, charakteryzują potrzeby użytkowników tych publikacji, a także przedstawiają sposoby, urządzenia, procesy i mechanizmy, które łączą użytkownika i informację. Przekładając te treści na nazwy zajęć to: katalogowanie i klasyfikacja, wydawnictwa informacyjne i selekcja materiałów. Szkoły, w ramach zajęć obowiązkowych, mogą wymagać także uczestnictwa w kursach, które zaznajamiają studentów z zawodem, uświadamiają im jego podstawowe problemy oraz zapewniają przegląd różnych typów środowiska informacyjnego i procesów w nim zachodzących. Do przedmiotów wymaganych do uzyskania magisterium zalicza się w niektórych szkołach także zajęcia, które dają podstawy teoretyczne (np. teoria komunikacji) oraz zaznajamiają z procesami, służbami informacyjnymi i zautomatyzowanymi bazami danych.

Oprócz powyższych zajęć, odmiennie zresztą nazywanych, uznanych za obowiązkowe we wszystkich niemal szkołach istnieją przedmioty, które jedynie w niektórych placówkach zaliczane są do wymaganych. Są to głównie zarządzanie i administracja oraz kursy zapoznające z nowoczesnymi technologiami informacyjnymi. Czasem obowiązkowe przedmioty, np. „zarządzanie”, realizowane są w ramach zajęć bardziej specjalistycznych jak np.: analiza systemowa, organizacja bibliotek szkolnych czy publicznych.

Na dobór przedmiotów obowiązkowych miało wpływ połączenie bibliotekoznawstwa z informacją naukową i konieczność wprowadzenia zajęć wykorzystujących terminologię informacyjną i zawierających teoretyczne podstawy informacji naukowej. Czasem zawartość dotychczas istniejących przedmiotów była rozszerzana o aspekt informacyjny. Na przykład do programu zajęć dotyczących opisu bibliograficznego dodane zostały treści na temat budowy tezaurusów, indeksowania, haseł przedmiotowych i klasyfikacji. W niektórych szkołach wymagane jest także ukończenie kursów teoretycznych z zakresu podstaw informacji naukowej.

W amerykańskich instytucjach kształcących pracowników bibliotek i ośrodków informacji nie ma wykazu przedmiotów uznanych za obowiązkowe we wszystkich szkołach, a ich zestaw w poszczególnych placówkach uzależniony jest od możliwości kadrowych i założeń przyjętych przez daną szkołę. Na przykład w School of Library and Information Science w Kent State University,

Ohio do uzyskania dyplomu magisterskiego wymaga się zaliczenia zajęć z: Podstaw bibliotekoznawstwa, Służb i źródeł informacyjnych, Organizacji zbiorów bibliotecznych, Metod badawczych z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, Zarządzania bibliotekami, Technologii informacyjnych w bibliotekach i ośrodkach informacji.

Przedmioty nadobowiązkowe i specjalizacje

Studentom, którzy zaliczyli kursy obowiązkowe szkoły oferują zajęcia z przedmiotów fakultatywnych. Ilość i różnorodność tych zajęć ograniczona jest jedynie możliwościami personelu dydaktycznego i liczbą zainteresowanych studentów. Według M. Stieg w akredytowanych szkołach bibliotekoznawczych, w ramach programów magisterskich, proponowano od 31 do 174 przedmiotów nadobowiązkowych¹¹. Nie zawsze jednak kursy wymieniane w informatorach o tych szkołach są realizowane każdego roku. Wiele uniwersytetów określa bowiem minimalną wielkość grup studenckich uczestniczących w zajęciach i odwoływane są przedmioty, którymi zainteresowana jest zbyt mała liczba słuchaczy.

Przedmioty nadobowiązkowe wykładane w szkołach tworzą zespół tematyczny, ukierunkowujący i przygotowujący studenta do konkretnej pracy. Dobór tych zajęć dokonywany jest indywidualnie przez studentów, zgodnie z ich preferencjami. Zestaw tych kursów może stanowić pewnego rodzaju specjalizację zawodową, tworzoną dowolnie przez zainteresowane osoby.

Jedynie część spośród istniejących szkół bibliotekoznawczych wprowadziła ustalone programy specjalizacyjne, obejmujące stałe zestawy przedmiotów. Ich ukończenie zapewnia kwalifikacje umożliwiające podjęcie pracy w danym zakresie.

Próba rozwiązania problemu specjalizacji na początku lat sześćdziesiątych było przyjęcie przez szkoły programu zwane Sixth year, podejmowanego po uzyskaniu magisterium i dającego dyplom specjalistyczny.

W istniejących szkołach najczęściej wyodrębniane były specjalizacje lub zespoły tematyczne dotyczące:

- 1) rodzaju biblioteki i archiwów,
- 2) wykonywanych usług i funkcji bibliotecznych,
- 3) informacji naukowej.

1. W ramach pierwszej grupy najwcześniej została wyodrębniona specjalizacja dotycząca bibliotek szkolnych. Jest to dość zróżnicowana specjalizacja i w szkołach bibliotekoznawczych można spotkać jej trzy warianty programowe, przystosowane dla:

— absolwentów kolegów nauczycielskich, w których przewidziano ogólne przygotowanie bibliotekoznawcze na poziomie bakałareatu,

— studentów wielokierunkowych, magisterskich programów kształcenia, w których realizowany był szeroki program ogólny. Przyszli bibliotekarze

¹¹ M. F. Stieg: *Change and Challenge in Library and Information Science Education*. Chicago 1992, s. 111.

szkolni zobowiązani byli ukończyć program ogólny oraz dowolny istniejący w szkole program specjalizacyjny i uzupełnić go zajęciami z zakresu edukacji lub dyscyplin pokrewnych na studiach przedmagisterskich, w odpowiednich instytucjach.

— dla studentów jednokierunkowych programów magisterskich, dających wąskie przygotowanie zawodowe, inne niż bibliotekarstwo szkolne. W programie uwzględnione były wówczas zajęcia specjalizacyjne niezbędne do pracy nauczyciela-bibliotekarza.

Część szkół oferowała dwuletnie studia: pierwszy ogólny i uzupełniający go program specjalizacyjny na roku następnym. Wówczas możliwe było zdobycie wysoko specjalistycznej wiedzy w ramach tego programu.

Na program tej specjalizacji istotny wpływ mają także stanowe wymagania kwalifikacyjne. Przykładowo studenci zamierzający pracować jako bibliotekarze szkolni w stanie Ohio muszą ukończyć cykl zajęć określonych dla tej kategorii bibliotekarzy przez School of Library and Information Science oraz przez Information Technology Program w College of Education w Kent State University. Ponadto wymagane jest zdanie egzaminu kwalifikacyjnego dla specjalistów w zakresie zbiorów audiowizualnych (National Teacher's Exam for Library Media Specialists), przygotowywanego przez Educational Testing Service (ETS). Niezbędne jest także posiadanie ważnego dyplomu, uprawniającego do nauczania na terenie Ohio.

Specjalizacje wg rodzaju instytucji, najczęściej spotykane w istniejących szkołach, dotyczyły bibliotek publicznych, specjalnych dla różnych dziedzin wiedzy, bibliotek akademickich, szkolnych oraz archiwów.

W programie zajęć zawarte są zagadnienia bibliotekoznawcze połączone z dziedziną wiedzy, którą dana biblioteka obsługuje. Główna uwaga w kształceniu dla potrzeb tej specjalizacji zwrócona jest na zbiory biblioteczne, działalność bibliograficzno-informacyjną, dotyczącą przedmiotów uwzględnionych w zbiorach (np. wydawnictwa informacyjne z zakresu medycyny, sztuki, nauk społecznych, itp.)¹². W przypadku bibliotek uczelnianych treść kursów poszerzona jest o kształcenie użytkowników informacji.

W ramach tej specjalizacji wiele uwagi poświęca się także problemom zarządzania specjalistycznymi bibliotekami. Ze względu na wielość bibliotek specjalnych może występować duża różnorodność programów specjalizacyjnych. Dążenie do ich akredytacji napotyka wiele trudności. Oferowane programy studiów i nauczane techniki nie zawsze są odpowiednie i wystarczające dla wszystkich typów bibliotek specjalnych.

Popularny, wyspecjalizowany program stanowią również zagadnienia z zakresu archiwistyki i zarządzania zbiorami archiwalnymi. Współczesne programy, powstałe z inicjatywy National Archives, zawierają przedmioty dotyczące zarządzania zbiorami urzędowymi i systematycznej analizy zawartości infor-

¹² R. V. Williams: *Specialization in the education of information professionals*. W: *Encyclopedia of Library and Information Science*. Ed. Allen v.45: 1990, sup. 10 s. 349.

macyjnej akt. Ze względu na duże zainteresowanie tą problematyką niektóre spośród akredytowanych szkół bibliotekoznawczych zaczęły oferować pojedyncze zajęcia dotyczące tematów archiwistycznych¹³.

2. Oprócz specjalizacji wg rodzaju biblioteki w amerykańskich szkołach bibliotekoznawczych popularne są także specjalizacje według funkcji bibliotecznych: gromadzenie, opracowanie, udostępnianie.

W szkole, w której wprowadzona jest specjalizacja wg funkcji w programie ogólnym zmniejszony jest nacisk na przedmioty związane np. z katalogowaniem i klasyfikacją zbiorów. Natomiast chętni do specjalizowania się w tych zagadnieniach mają zajęcia poszerzone o przegląd systemów klasyfikacyjnych, zastosowanie tezaurusów, systemy haseł przedmiotowych oraz skomputeryzowane systemy katalogowe i bibliograficzne. Wprowadzono przedmioty dotyczące działalności informacyjnej, przechowywania, analizy i wyszukiwania informacji. Problemy te nie są ograniczane do tradycyjnych systemów i materiałów bibliotecznych.

Wiele szkół specjalizuje się w programach ukierunkowanych na pracę z różnymi kategoriami czytelników. Zdaniem części autorów zajmujących się problemami kształcenia, praca z dziećmi jako użytkownikami bibliotek była pierwszą prawdziwą specjalizacją biblioteczną¹⁴. Harmonizowała ona z wczesnymi programami nauczania zorientowanymi na potrzeby bibliotek publicznych. Korespondowała także z wiedzą, głównie z zakresu historii literatury, z jaką studenci przychodzili do szkół bibliotekoznawczych. Z czasem, w ślad za tą specjalizacją rozwinęły się inne, dotyczące czytelnictwa młodzieży i dorosłych, pracy ze specjalnymi grupami użytkowników bibliotek (upośledzonymi fizycznie, umysłowo, niedostosowanymi społecznie, osobami starszymi oraz mniejszościami etnicznymi).

3. Specjalizacja w zakresie informacji naukowej powinna, zdaniem L. Asheima, nie tylko przygotować ludzi do pracy w nowoczesnych bibliotekach, ale także dokonać przeobrażenia samego zawodu bibliotekarskiego¹⁵. Zajęcia z zakresu informacji naukowej mają zapoznać studentów ze współczesną technologią widzianą w kontekście istoty i celu biblioteki, a także z analizą systemową i dyscyplinami pokrewnymi informacji naukowej, wykorzystywanymi w planowaniu systemów bibliotecznych.

Gerald Jahoda wymienia 4 grupy zajęć, które należałoby realizować w programach z zakresu informacji naukowej¹⁶. Ich dobór powinien być uzależniony od rozwoju bibliotekarstwa, stanu technologii oraz od samego celu tego programu:

¹³ R. V. Williams: *Specialization in the education of information professionals*. W: *Encyclopedia for Library and Information Science*. Ed. Allen vol.45: 1990, sup.10 s.353.

¹⁴ R. V. Williams: *Specialization in the education of information professionals*. W: *Encyclopedia of Library and Information Science*. vol. 45: 1990, sup. 10 s. 350.

¹⁵ L. E. Asheim: *Education and Manpower for Librarianship*. „ALA Bulletin” 1968 vol.62 (Oct), s. 1102.

¹⁶ G. Jahoda: *The intergration of information science and library automation into the Library School Education Program*. In: *Target for Research in Library Education*. Ed. Harold Borko. Chicago 1973, s. 49-64.

1) automatyzacja bibliotek, przetwarzanie i przepływ danych, reprografia i wyposażenie bibliotek;

2) studia systemowe: metodologie projektowania oraz oceny działań i usług bibliotecznych;

3) systemy przechowywania i wyszukiwania informacji: analizowanie, indeksowanie oraz selektywna dystrybucja informacji;

4) metodologia badawcza z zakresu informacji naukowej: podstawowe narzędzia i reguły z zakresu matematyki, logiki, lingwistyki, statystyki, psychologii i innych dyscyplin oraz ich zastosowanie w badaniach dotyczących bibliotek.

Szkoły bibliotekoznawcze stosunkowo szybko zaczęły reagować na coraz powszechniejsze zapotrzebowanie na pracowników informacji naukowej. Pierwszym, który włączył do swojego programu kształcenia zagadnienia informacyjne był Uniwersytet w Pittsburgu w Pensylwanii.

Podsumowanie

Kształcenie w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowej staje się ważnym elementem w procesie zaspokajania potrzeb informacyjnych społeczeństwa. Jednym z widocznych tego efektów jest rozszerzenie nazw szkół o człon informacyjny i włączenie problemów z zakresu informacji naukowej do programów nauczania. Integracja ta dokonana została na wszystkich poziomach kształcenia. Wprowadzone zostały nowe przedmioty a te już istniejące zostały rozbudowane.

Analiza programów szkolnych i literatury przedmiotu wykazuje, że w szkołach amerykańskich dominuje profil bibliotekoznawczy, a informacja naukowa traktowana jest jako narzędzie umożliwiające pełne i satysfakcjonujące wykonywanie zawodu.

Nie każdy przedmiot uznawany za podstawowy w zakresie informacji naukowej jest wykładany w szkołach bibliotekoznawstwa i informacji naukowej. Carol Tenopir w swoich badaniach wykazała, że spośród 5 wyróżnionych przez nią „bazowych” przedmiotów informacji naukowej (analiza systemowa; struktura zbiorów i baz danych/systemy zarządzania danymi; teoria matematyki i informatyki; programowanie systemowe; specjalistyczne oprogramowanie użytkowe) jedynie analiza systemowa jest powszechnie obecna w szkołach bibliotekoznawstwa i informacji naukowej¹⁷. Dodaje także, że przedmioty dotyczące informatyki, sztucznej inteligencji i oprzyrządowania również należą do rzadkości.

W wyniku badań przeprowadzonych w roku 1992/93 przez Association for Library and Information Science Education (ALISE) wyróżnione zostały 73

¹⁷ C. Tenopir: *Information Science Education in the United States: Characteristics and Curricula*. „Education for Information” 1985 no 3, s. 17-18.

przedmioty wykładane w szkołach bibliotekoznawczych. Spośród nich najczęściej prowadzono kursy:

- działalność informacyjna,
- zarządzanie i administracja,
- biblioteki szkolne/szkolne centra materiałów dydaktycznych,
- biblioteki i czytelnictwo dla różnych kategorii użytkowników (dzieci, dorośli, upośledzeni fizycznie, kulturowo, umysłowo, społecznie),
- zautomatyzowane systemy informacyjno-wyszukiwawcze.

W amerykańskich szkołach bibliotekoznawczych dominują zajęcia o charakterze pragmatycznym. W niewielu z nich prowadzone są kursy o problematyce bibliologicznej, dotyczące nauki o książce i bibliotece czy też przedmioty zawierające treści historyczne¹⁸. Nie jest warunkiem akredytacji wprowadzenie zajęć z zakresu historii książki i biblioteki jako obowiązkowych dla wszystkich studentów ubiegających się o magisterium z dziedziny bibliotekoznawstwa. Problem ten omawia m.in. Sydneya J. Pierce, który podkreśla, że w amerykańskich szkołach bibliotekoznawczych zwraca się minimalną uwagę na historię własnej (bibliotekoznawczej) myśli intelektualnej i placówki te bardziej przypominają zawodowe szkoły bibliotekarskie niż instytucje uniwersyteckie. „Odkrywanie naszych własnych (bibliologicznych) klasyków i teoretyków będzie korzystne dla dyscypliny i naszego zawodowego wizerunku. Jeśli my nie nauczymy się respektować historii naszej własnej myśli intelektualnej to kto będzie?”¹⁹.

Na początku lat osiemdziesiątych szkoły bibliotekoznawcze zaczęły upowszechniać specjalizacje oczekiwane przez nowe, informacyjne społeczeństwo. Jednak, jak stwierdził Williams było to działanie zbyt małe i podjęte dość późno²⁰.

Istotnym problemem, który pojawia się w kontekście kształcenia w szkołach na poziomie magisterskim, jest stopień specjalizacji szkół bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, w których nauka trwa rok. Zdarza się, że bardziej specjalistyczną wiedzę studenci wynoszą ze szkół na niższym poziomie (przedmagisterskich), lub szkół o innym kierunku nauczania.

Problem doskonalenia zawodowego szkolenia i dopasowania go do wymagań rynku pracy jest również analizowany w kontekście akredytacji ALA. Normy akredytacyjne z 1972 r. nie wymagają specjalizacji, ale zarówno one jak i przyszli pracodawcy zakładają ich istnienie. Badania przeprowadzone przez

¹⁸ W programach szkół bibliotekoznawczych nie występują kursy mające w tytule „Bibliologia”. Treści konstytuujące tę dyscyplinę można odnaleźć w innych, nielicznych zresztą, przedmiotach oferowanych w szkołach amerykańskich.

¹⁹ S. J. Pierce: *Dead Germans and the theory of librarianship*. „American Libraries” 1992 (September), s. 642-643. Mianem „Dead Germans” autor określa klasyków myśli filozoficznej (m.in.: K. Marksa, E. Durkheima, M. Webera). Redakcja „American Libraries” spytała znanych wykładowców amerykańskich szkół bibliotekoznawczych kto, ich zdaniem, zasługuje na miano „Dead German”. Wymieniono m.in: Jesse Shera, Lestera Asheima, Louisa R. Wilsona, Herberta Putnama i Ralpha Shaw.

²⁰ V. Williams: *Specialization in the education of information professionals*. W: *Encyclopedia of Library and Information Science*. Ed. Allen vol.45: 1990, sup. 10 s. 347

L. Asheima wskazują, że rozwijane były, formalnie zalecane, programy studiów przygotowujące do pracy na różnych stanowiskach²¹. W obrębie tych programów występowały różnice w zależności od szkoły.

Ograniczone możliwości zatrudnienia lub specyficzna lokalizacja geograficzna oferowanych miejsc pracy sprawia, że studenci uważają za bezsensowne przygotowywanie ich do jednego rodzaju pracy bibliotecznej i preferują przygotowanie ogólne. Oczekują przedmiotów, które przysposobią ich do różnych zajęć. Niektórzy pracodawcy także preferują ogólne przygotowanie, gdyż pozwala to im na większą elastyczność w zatrudnianiu i polityce kadrowej.

Związki między pracodawcami a bibliotekarzami i programami kształcenia są niewielkie i istnieje brak jasności co do tego, czy magisterskie szkoły bibliotekoznawstwa i informacji naukowej powinny przygotowywać profesjonalistów czy jedynie pracowników bibliotek. Napięcie między praktykami i zespołem kształcącym jest pod tym względem wysokie i zwraca się uwagę na brak zrozumienia między tymi dwiema grupami²².

Wątpliwości budzi także czas przeznaczony na formalne kształcenie. Ralph Conant stwierdza, że „nie ma innego zawodu, którego zakres jest bardziej złożony. Jest to także ostatni z poszukiwanych zawodów, który wymaga zaledwie jednorocznego szkolenia zawodowego”²³.

W planach na przyszłość w zakresie kształcenia bibliotekoznawczego nauczyciele zawodu zakładają, iż magisterium jako stopień zapewniający profesjonalne przygotowanie powinno stwarzać studentom możliwość swobodnego wyboru przedmiotów nadobowiązkowych zgodnych z ich celami. Magisterium powinno zapewniać bazową wiedzę, podstawy intelektualne na których będzie mógł rozwijać się zawód bibliotekoznawcy.

SUMMARY

The article presents key trends in the development of educating library and information science specialists in the United States of America.

In Part 1 the author discusses accreditation activities of the American Library Association which started officially in 1923. Responsibility for the ALA accreditation policy is held by the Committee on Accreditation. Its duties include working out and developing librarianship educational norms. Norms recommendations prepared by the Committee in 1972, revised and amended in 1976 and 1980, are in force to date.

²¹ L. Asheim: *Library School preparation for Academic and Research Librarianship. Report prepared for the Council on Library Resources*. November 1983, s.46.

²² R. Du Mont: *Professional education for library and information science*. Niepublikowany referat przedstawiony podczas spotkania absolwentów SLIS w Kent, Ohio 7 XI 1992r. s. 5.

²³ R. V. Williams; M. J. K. Zachert: *Specialization in Library Education: A review of the trends and issues*. „Journal of Education for Library and Information Sciences” 1986 vol. 26 no 4, s. 230.

Part 2 is devoted to an analysis of librarianship education in 64 American schools (1988/89), out of which 58 are accredited by the ALA. Apart from the Master's program subject to accreditation assessment, all the schools offer education at bachelor's, post-graduate, and doctorate levels.

The author focuses on the Master's programs which embrace 62.4% of all students of librarianship. Significant in all these programs are the sets of obligatory and optional courses which make 42% and 58% respectively, of all courses offered. Each school individually defines a list of courses which are required to be taken for the Master's degree. Optional courses are chosen by the students themselves, the selection being a kind of specialization and depending on the individual students' interests and needs. Only some of the schools have introduced specialization programs that contain fixed sets of courses or subjects: getting credits for them ensures qualifications for given jobs. Among the specializations the most often mentioned are those related to:

- varieties of libraries and archives
- types of library services and functions
- information science

Courses that are pragmatic prevail in American library schools : only a few give courses that are bibliological or historical in nature. It is assumed, however, that in future the Master's degree ensuring professional qualifications should give students a chance of free choice of non-obligatory courses, according to their future aims. The degree should ensure basic knowledge, an intellectual foundation, on which to enhance and facilitate development of a professional librarian.

MULTIMEDIA W POLSKIEJ EDUKACJI — DOSTĘP DO WIEDZY

I. Poglądy teoretyków

Bliski moment nadejścia nowego tysiąclecia rozpala nowe nadzieje, których spełnienia oczekujemy coraz bardziej niecierpliwie. Ma to pewne uzasadnienie w emocjonalnym natężeniu energii twórczej, jakie nastąpiło u schyłku XIX stulecia i analogicznie pod koniec obecnego wieku. Porównanie obu okresów nie jest przypadkowe. Aktywność wielu środowisk intelektualnych dała poważne efekty w rozwoju teorii przyczyniając się do widocznego postępu dziedzin. Odnosząc te uwagi do edukacji i dyscyplin pokrewnych warto zwrócić uwagę na podobieństwo zjawisk występujących w ostatnich latach minionego wieku i w chwili obecnej. Rozwój psychologii i pedagogiki zaznaczył się na początku swej drogi wielością kierunków, osób i ośrodków badawczych i eksperymentujących. Dyskusja obejmowała środowiska pragnące nadać zupełnie nową formułę kształcenia i wychowania przyszłych absolwentów szkół i powiązać ją z najnowszymi wynikami badań psychologicznych.

Wiek XX rozwinął większość powstałych pod koniec XIX wieku dyscyplin, ale stworzył również nowe. Technika i technologie znane aktualnie mają wiele niewątpliwych wartości, lecz równolegle narastają pytania i niepokoje o sposoby ich wprowadzania, zachowanie wartości kulturowych i indywidualności człowieka. Żaden z istniejących systemów oświatowych nie rozwiąże wszystkich wątpliwości w zakresie kształcenia, lecz może zaproponować własny sposób.

Jaka jest tajemnica efektywności nauczania we współczesnej szkole? Pytanie stawiane przez większość publikacji z kręgu reformy, zawiera równocześnie sugestie podjęcia racjonalnego działania. Jednym z problemów bardzo aktualnych jest informacja o stanie wiedzy, o prowadzonych pracach badawczych, odkryciach, literaturze popularnonaukowej oraz dziełach literackich. Istnieje zapotrzebowanie na informację o faktach i wydarzeniach kulturalnych, których źródła piśmiennicze nie wykazują.

Zasadniczo mówiąc o efektywności kształcenia należy dostrzegać połączenie umiejętności dydaktycznych z możliwościami informacyjnymi placówek dysponujących dostępem do źródeł. W nauczaniu szkolnym nie można polegać w obecnej chwili na stanie wiedzy jaką dysponuje nauczyciel przedmiotu, jeżeli

nie odwołuje się do aktualnych źródeł wiedzy. Richard Arends¹ zakłada, że „efektywni nauczyciele władają zasobem wiedzy, na którym wspiera się sztuka nauczania. Efektywni nauczyciele dysponują repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego”. Autor tych stwierdzeń zakłada, że korzystanie z zasobów informacyjnych bibliotek i centrów multimedialnych jest elementem codziennej pracy nauczyciela.

Aktualna sytuacja edukacji w Polsce nie przypomina idealnego obrazu, jaki powinien być sygnałem nadchodzącej przyszłości. Przyczyny tego stanu rzeczy nie są przedmiotem tej rozprawy, jednak trzeba uwzględnić pewne bariery hamujące rozwój instytucji multimedialnych w oświacie.

Poprzedzając analizę przyczyn niedoskonałości w procesie przepływu informacji pedagogicznej należy przedstawić istotę zjawiska, które nie ma jeszcze długiej tradycji w naszej edukacji, ale istnieje i będzie znaczyło coraz więcej. Multimedia jako termin występują w wielu publikacjach. Godne zastanowienia jest znaczenie słowa, którym posługują się nie tylko profesjonaliści. Bierne przejęcie terminu z literatury obcej nie posiada dla nas znaczenia, jeżeli nie zostanie zdefiniowane. W encyklopediach, słownikach i leksykonach polskich wydawanych w latach dziewięćdziesiątych termin „multimedia” nie pojawił się. Posługują się nim najczęściej w publikacjach poświęconych zagadnieniom informatycznym.

Termin „kształcenie multimedialne” został użyty w pracach Wacława Strykowskiego, który podejmował zagadnienia środków dydaktycznych w procesie nauczania. Szczególnie wiele uwagi poświęcił temu tematowi w pracy wydanej w 1984r.², w której w sposób następujący definiuje ten termin: „szczególnie wartościowe okazało się racjonalne łączenie nowoczesnych środków dydaktycznych z dotychczasowymi mediami, formami organizacyjnymi i środkami nauczania — uczenia się. I właśnie owo kompleksowe wykorzystanie w procesie nauczania i uczenia się nowoczesnych i tradycyjnych środków dydaktycznych (mediów) stało się podstawą do ukształtowania się strategii dydaktycznej zwanej nauczaniem — uczeniem się multimedialnym lub kształceniem multimedialnym (multimedia learning, multimedia instruction, multimedia — systemy)”³.

W dalszym toku rozważań Strykowski przytacza poglądy amerykańskich teoretyków W.A. Witticha i Ch.F. Schullera⁴, którzy potraktowali kształcenie multimedialne jako strategię dydaktyczną polegającą na wyborze i zastosowaniu odpowiednich i powiązanych ze sobą sekwencji audiowizualnych czyli źródeł uczenia się. Strykowski określa również termin „pakiet multimedialny”, jako

¹ R. Arends: *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1994, s.36.

² W. Strykowski: *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego*. Warszawa - Poznań 1984.

³ Tamże, s. 9.

⁴ W. A. Wittich, Ch. F. Schuller: *Instructional Technology, its Nature and Use*. New York 1973.

celowo dobrany zestaw materiałów dydaktycznych. Zasadniczo nie dokonuje rozwinięcia tego sformułowania, a jedynie uzupełnia je definicjami „środków dydaktycznych” i „materiałów dydaktycznych”.

Bernard Steinbrink⁵ stwierdził, że zbyt wiele ludzi nadaje temu pojęciu zbyt wiele znaczeń. „Częstokroć określanie produktów firmowych mianem multimediów stosowane jest jako dobry, gdyż zawsze skuteczny, argument reklamowy. I tak producenci zwykłych kart dźwiękowych obiecują nabywcom świetną zabawę i interesujący kontakt z multimediami, etykietę multimediów przykleja się też prezentacjom sekwencji obrazów komputerowych, a już animacja wspomagana choćby odrobiną dźwięku uznawana jest przez niektórych za multimedia par excellence. Krótko mówiąc, wszystko co wykracza poza obszar przetwarzania tekstów i liczb wiązane jest z pojęciem multimedia, w cichej nadziei, że gdy już rozproszą się mgły niejasności wokół tego zjawiska, nasz własny produkt zostanie zaakceptowany przez rynek”⁶.

Próba ustalenia ostatecznej definicji multimediów nadal nie zaowocowała. Problem wymaga wnikliwej analizy językoznawczej. Należy również zmierzać do zebrania pełnej listy materiałów wchodzących w zakres multimediów z równoczesnym określeniem ich funkcji.

W chwili obecnej panuje widoczny nieład terminologiczny, który, jak wynika z wypowiedzi Steinbrinka, sprzyja dowolnemu traktowaniu każdego materiału i działalności, nie zawsze oddających ideę tworzenia funkcjonalnego systemu przekazu informacyjnego.

Informatycy próbują określenie „multimedia” sprowadzić wyłącznie do programów komputerowych i szeroko pojmowanych czynności operowania zawartością tych baz danych. Jest to zbyt duże uproszczenie, które nie akceptuje potrzeb dyscyplin określanych jako humanistyczne.

Steinbrink wspomina jednak, powołując się na pracę S.Ambron i K.Hopper *Interactive Multimedia*⁷, że termin ten nie mający nic wspólnego z elektroniką komercyjną, jak również z komputerami funkcjonował w literaturze lat siedemdziesiątych. Odnosił się do pakietów pomocy naukowych zestawiających różne media, pomiędzy którymi istniały nikle powiązania.

W tym momencie zaczyna wylaniać się pytanie o sens zjawiska, które jest tylko w pewnej części technicznym środkiem komunikacji, a równocześnie posiada możliwości wzbogacania wiedzy. Jak formułować termin łączący zjawiska społeczne z indywidualnymi potrzebami twórczymi, jeżeli łatwy dostęp do wielu źródeł wiadomości w pewnym sensie osłabia wyobraźnię, zwalniając z potrzeby konstruowania własnej drogi do celu. Oczywiście są to pewne, być może

⁵ B. Steinbrink: *Multimedia u progu technologii XXI wieku*. Wrocław 1993, s. 17.

⁶ Tamże, s. 17. Steinbrink próbuje zebrać maksymalnie wiele ocen terminu „multimedia” używanych poza kręgami profesjonalistów. Używanie tego pojęcia w celu podniesienia efektów ekonomicznych w handlu wprowadza wiele niezamierzonych odniesień i sugestii, tworząc mimowolny termin.

⁷ Tamże, s. 18. Praca Ambron i Hopper została opublikowana w 1988 r, autorki przytaczają termin znany od ponad 10 lat.

zupełnie nieuzasadnione wątpliwości, ale w procesie kształcenia nie można pominąć niebezpiecznych i pozornie niewidocznych sugestii. Problem świadomego korzystania z technicznych dobrodziejstw cywilizacji wynika z rzeczowej działalności pedagogów. Alan C.Kay wyraźnie zaznacza, że sama obecność komputerów nie poprawi metody nauczania. „Każdy z nas musi z konieczności konstruować swoją własną wizję rzeczywistości, aby mówiąc dosłownie stworzyć siebie”⁸. Jerome S.Bruner z uniwersytetu w Nowym Yorku określa, że mamy różne sposoby poznawania i rozumienia świata, które obejmują tworzenie symboli i operowanie nimi⁹. Wiedza jest zatem wartością, którą sami chcemy wybrać za przyczyną odpowiedniej motywacji. Alan C.Kay określa to malowniczo jako tworzenie nowych „cegiełek rozumu”. Technika może wpłynąć na możliwości zwielokrotnienia zasobów wiadomości, lecz interpretacja zawsze pozostanie bardzo subiektywna.

Efektywność kształcenia zależy aktualnie od wielu czynników organizacyjnych, psychologicznych i społecznych. W sytuacji szkolnictwa polskiego wiele spraw nadal nie zostało podjętych, szczególnie w kierunku przepływu informacji i dostępu do źródeł wiedzy. Struktura szkolnictwa nie została zmieniona, poza niewielkimi modernizacjami programowymi. Dominuje system klasowo-lekcyjny, który w wielu sytuacjach powinno zastąpić kształcenie w zespołach tematycznych. Szkoły średnie ogólnokształcące próbują wprowadzać metody dydaktyczne najczęściej przenoszone z literatury angielskiej, amerykańskiej lub niemieckiej. Istotne są nowoczesne rozwiązania wprowadzane w szkołach społecznych oraz prywatnych jeżeli umożliwiają samodzielne i twórcze zdobywanie umiejętności, myślenie krytyczne, dostęp do informacji naukowej, dostrzegają indywidualność i kierują jej krystalizowaniem się w określonej dyscyplinie. Odejście od modelu centralizacji kształcenia posiada wiele zalet, jednak rezultaty ujawnią się w czasie dłuższym niż oczekują tego reformatorzy z początku lat dziewięćdziesiątych.

Znakiem czasu współczesnej polskiej szkoły są pracownie komputerowe i prowadzone w nich zajęcia wprowadzające do korzystania z programów i baz danych. Ma to bardzo ważne, często niedoceniane, znaczenie w rozwoju umiejętności zdobywania informacji. Biblioteki szkolne w swoim tradycyjnym kształcie mają zasadniczo niższą skuteczność w zakresie udzielania informacji o stanie literatury niż biblioteki przekształcone już w pracownie biblioteczno-informacyjne.

Marcin Drzewiecki wyraźnie akcentuje w swych pracach konieczność przechodzenia do wyższego etapu rozwoju bibliotek szkolnych¹⁰.

⁸ A. C. Kay: *Komputery, sieci i nauczanie*. „Świat Nauki” 1991 nr 3, s. 88.

⁹ Tamże, s. 88. Autorka przytacza słowa znanego psychologa amerykańskiego zajmującego się problemami relacji pomiędzy psychiką a światem techniki.

¹⁰ Autor wielu książek i artykułów dotyczących bibliotek w systemie edukacji. Lansuje wersję przekształcania obecnych bibliotek szkolnych w interdyscyplinarne pracownie wyposażone w zbiory pozaksiążkowe i nowoczesny komputerowy aparat informacyjny. Szczególnie istotna jest praca M.Drzewieckiego *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1990.

Dostęp do informacji jest tu podstawą realnej skuteczności pracy z uczniem, który oczekuje czegoś więcej niż obowiązującej lektury.

Trudny wybór wartościowych tekstów jest dla młodego użytkownika biblioteki zagadnieniem ważnym. W wielu sytuacjach umiejętność trafnego wyboru nie jest kształtowana przez nauczycieli przedmiotów. Jeszcze bardziej potęguje się trudność wyboru w systemie korzystania z materiałów rejestrowanych na materiałach odtwarzalnych. Pojawiła się w ostatnich dwudziestu latach liczna grupa rejestracji dźwięku, tekstu i obrazu w postaci sekwencji oddalonych od klasycznych struktur przekazu. Jednoczesne impulsy na kilka receptorów zmieniają znacznie percepcję. Można liczyć się z bardzo wzbogaconymi możliwościami odbioru treści przekazanych w formie audiowizualnej przy dobrej jednak znajomości psychologii uczenia się. Można równocześnie pogрузić ideę efektywnej edukacji posługując się równocześnie zbyt dużą i jednorodną liczbą mediów.

Analizując różne aspekty udziału multimediów w edukacji nasuwa się pytanie o wpływ kultury masowej na proces odbioru treści poznawczych w kształceniu. Wszelkie zjawiska występujące w makroskali zawierają tendencję do unifikacji i powierzchownego ujmowania zagadnień. Media publiczne posiadają zdolność oddziaływania na sferę podświadomości osiągając określone efekty, które w edukacji niestety mogą stanowić zagrożenie pożądanej chłonności intelektualnej. Blokowanie odbioru przez slogany i język komercyjny stało się zjawiskiem zauważalnym w szkolnictwie. Producenci materiałów audiowizualnych oraz programów komputerowych również ulegają prawidłowościom kultury masowej. Wielu twórców materiałów komputerowych przeznaczonych dla młodego odbiorcy przyjęło kryterium nowatorstwa jako probierz wartości wypowiedzi. Merytorycznie sens tak rozumianej konstrukcji jest nikły, a jedynym wyróżnikiem materiału jest medium.

Zagadnienie doboru materiału według jego wartości będzie bardzo aktualne w dalszej fazie funkcjonowania placówek multimedialnych. Obecnie trwa proces tworzenia i przekształcania się bibliotek w placówki dysponujące elektronicznym sprzętem i bogatą reprezentacją źródeł wiedzy, wszechstronnie wykształconą kadrą oraz repertuarem form pracy z czytelnikami.

Proces ten przebiegałby znacznie korzystniej w sytuacji istnienia w Polsce sprawnej informacji edukacyjnej. W chwili obecnej jest to już jeden z warunków efektywności kształcenia porównywalnej z większością krajów europejskich.

Wieloletnie przygotowania i dyskusje nad formą wprowadzenia w życie systemu informacyjnego nie dały jeszcze widocznego rezultatu. Elżbieta Barbara Zybert poświęciła tej sprawie dwie istotne publikacje, które są wartościowym ujęciem tej problematyki w sensie zarówno teoretycznym jak i empirycznym. Analiza stanu i działalności międzynarodowej grupy placówek i organizacji oświatowych była przedmiotem pierwszej książki wydanej w 1991 r.¹¹ Różnorodność programów edukacyjnej pomocy dla większości, systemów szkolnych na

¹¹ E. B. Zybert: *Międzynarodowa i narodowa działalność informacyjna w zakresie edukacji*. Warszawa 1991.

świecie jest zaprezentowana przez autorkę z myślą o ustaleniu lokalizacji dla polskiego modelu informacji oświatowej. Równocześnie w pracy została uporządkowana terminologia związana z dyscypliną w myśl ujednolicenia pojęć stosowanych w literaturze. Ta pierwsza część stanowi doskonały wstęp metodologiczny do dalszych rozważań, które zaowocowały w postaci konkretnego projektu systemu przedstawionego w formie wnikliwej rozprawy naukowej i funkcjonalnej¹². Struktura organizacyjna systemu zapewnia przepływ informacji pomiędzy wszystkimi placówkami kształcenia na wszystkich istniejących poziomach. Tu właśnie jest doskonała możliwość prowadzenia profesjonalnej działalności przez ośrodki multimedialne. Możliwość dostępu do lokalnych i oddalonych baz danych pozwoli w przyszłości na ustabilizowanie się dróg zdobywania informacji o zbiorach.

Projekt przedstawiony przez Barbarę Zybert jest elastyczną konstrukcją systemu, który składa się z ogniw powiązanych funkcjonalnie, zdolnych do autonomicznego działania przy równoczesnym wypełnianiu stałych czynności na rzecz całej sieci. Liczba ogniw nie jest zamknięta, co umożliwia wejście do sieci nowych jednostek i włączenie się do wymiany informacyjnej. Biblioteki i ośrodki informacyjne rozwijające metody multimedialne mają największą przyszłość w systemie informacji edukacyjnej. W podsumowaniu książki Barbara Zybert wyraziła szereg swych obaw związanych z przygotowaniem kadry bibliotecznej do podjęcia zadań systemu informacyjnego. Jedną z nich skierowała w stronę bibliotek szkolnych, których kondycja jest niezadowolająca. Przyczyny tego stanu rzeczy są związane z wyjątkowo skromnymi finansami oraz kształtowaniem warsztatu informacyjnego. Zainteresowanie systemem w kręgu jego głównych użytkowników czyli nauczycieli jest niewielkie.

Mimo tych niedoskonałości rokowania są pełne optymizmu. Zmieniająca się rzeczywistość daje nadzieje na postęp, który dokonuje się metodą ewolucji. Operatywność wielu osób i władz szkolnych przyczyniła się w ostatnich latach do przełamania poglądu o nadchodzącym upadku wszelkich reform. Biblioteki edukacyjne zmieniają swój charakter tworząc nowe możliwości dla czytelników przez wprowadzanie pewnych modyfikacji w zakresie dostępu do zbiorów.

Korzystny wpływ na kształtowanie się bardziej optymistycznego obrazu mają coraz częstsze niż w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych kontakty międzynarodowe i napływ literatury zagranicznej. Europejskie i amerykańskie biblioteki edukacyjne są odwiedzane przez polskich pedagogów oraz bibliotekoznawców z instytutów naukowych. Naśladuje się już pewne dobre rozwiązania wprowadzając doń lokalne uwarunkowania. Tworzy się projekty, które przy sprzyjających okolicznościach ekonomicznych zostaną wdrożone.

Teoretyczne opracowania w zakresie multimedii w polskiej edukacji nie mają niestety zbyt bogatego dorobku. Istotne w tej sytuacji są prace autorów zachodnich. Warto skierować swą uwagę na takich twórców jak Sueann Ambron,

¹² E. B. Zybert: *Koncepcja organizacyjno-programowa informacji edukacyjnej w Polsce*. Warszawa 1994.

Kristina Hopper¹³, Philip Baker¹⁴, Tony Feldman¹⁵ oraz Alan C.Kay. Poważną liczbę cennych uwag natury praktycznej dla organizatorów, nauczycieli i uczniów zawierają przewodniki i poradniki wydawane w wielu krajach Europy i Ameryki. Jednym z nich, wykorzystywanym przez bibliotekarzy amerykańskich ze względu na bogatą ofertę rozwiązań metodycznych jest *Information Power. Guidelines for School Library Media Programs* wydany w 1988 roku przez American Library Association. Opracowanie uwzględnia problematykę dydaktyczną w zakresie metod przekazu wiedzy w bibliotece.

Bardzo ważnym źródłem nowości są oczywiście czasopisma poświęcone multimediom, jednakże większość z nich traktuje problem w ścisłym powiązaniu z elektroniką. Terminologia używana przez autorów artykułów jest niejednolita. Zakres pojęcia „multimedia” nie zawsze odpowiada znaczeniom jakie przypisujemy łączeniu wielu przekazów. Należy dostrzec wśród nich „European Multimedia Bulletin. The European Journal on Multimedia” wydawany w Londynie oraz „Multimedia. The world's leading Multimedia Magazine” publikowany również w Londynie. Bardzo istotne w rozważaniach terminologicznych w zakresie multimediiów będą słowniki: *Dictionnaire des nouvelles technologies* (pod red. R.Fischera) wydany w Paryżu w 1991 r., jak również *Dictionnaire de l'informatique* (pod red. D.Linse), którego 2 wydanie ukazało się w Paryżu w 1992 roku.

II. Multimedia w dydaktyce

Rozważaniami na temat skuteczności kształcenia zajmują się autorzy licznych rozpraw pedagogicznych. Przyczynkiem do tej obszernej i zawsze aktualnej dyskusji nad optymalizacją procesu nauczania są licznie podejmowane próby organizacyjne lub twórcze, nie zawsze mające rangę eksperymentu badawczego poddanego rygorom metodologicznym. Niektóre z nich są dziełem osób lub zespołów pragnących coś zmienić według indywidualnych rozwiązań. Tworzenie nowej rzeczywistości często dokonuje się w sposób intuicyjny. Nie zawsze powinno się tak rozumiane działania traktować jako przejaw amatorskich ambicji, których efekt ma wydzźwięk pejoratywny.

Istniejące przyzwyczajenia do centralnie zaplanowanych i zatwierdzonych wdrożeń są pewnym obciążeniem w wyzwaniu inwencji twórczej. Reformowanie oświaty wiązało się przez długie dziesięciolecia z patetycznym stylem publicznych wypowiedzi, dyskusji prasowych i narad. W cieniu deklarowanych przemian pozostawała codzienność szkolna.

¹³ S. Ambron, K. Hopper: *Interactive Multimedia. Visions of Multimedia for Developers, Educators and Information Providers*. Redmont, Washington 1988.

S. Ambron, K. Hopper: *Learning with Interactive Multimedia. Developing and Using Multimedia Tools in Education*. Redmont, Washington 1990.

¹⁴ P. Baker: *The Library Media Program and the School*. Littleton 1984.

¹⁵ T. Feldman: *The Emergence of the Electronic Book*. London 1992.

Pojęcie „innowacji” lub „twórczości pedagogicznej” zazwyczaj łączono z drobnymi sugestiami nauczycieli przedmiotów próbujących wypracować własny sposób interpretacji programu lub prowadzenia kół zainteresowań. Tymczasem prowadzone na dużą skalę sondaże i badania efektywności nauczania nie dostrzegały niepozornych inicjatyw i w wielu przypadkach wartościowych propozycji w tej dziedzinie.

Trudno doszukać się w polskiej literaturze pedagogicznej wyników badań realizowanych na większą skalę przez instytucje powołane do reformowania oświaty, dających obraz efektywności bibliotek edukacyjnych.

Wykazy statystyczne odnoszące się do stanu zbiorów lub liczby wypożyczeń zastępowały rzetelne analizy niewymiernej efektywności bibliotek. Przypisywanie tym placówkom statycznej funkcji wypożyczalni jest, w aktualnej rzeczywistości, spływaniem zagadnienia.

Stopniowy rozwój techniki multimedialnej i jej przenikanie do codzienności wpłynie już niebawem na zmianę postaw wobec funkcji biblioteki. Jak pisze Mark Weiser — profesor informatyki i szef znakomitego laboratorium informatycznego w Xerox Palo Alto Research Center — największy wpływ na życie ludzkie mają te technologie, które wtapiają się w otoczenie¹⁶. Tak stało się z wynalazkiem pisma jako technologią przekazu informacji. Podobnie rzecz wygląda z komputerami, już dziś wpływającymi na kształt życia. To wtopienie, jak dalej zauważył Mark Weiser, nie wynika wprost z rozwoju technologii a zależy od ludzkiej psychiki. Edukacja w rozumieniu nadchodzącego stulecia nie może ominąć czynników występujących w rozwoju komputeryzacji, które mogą korzystnie pokierować procesami nauczania. W technikach multimedialnych istnieje możliwość generowania dźwięku z obrazem i tekstem. Wchodzenie multimediiów do dydaktyki rozpoczęło się w Polsce już w latach siedemdziesiątych, gdy Wacław Strykowski zorganizował przy Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu Zakład Technologii Kształcenia wyposażony w sprzęt i materiały audiowizualne. Wieloletnia działalność tej pracowni niewątpliwie wpłynęła na lansowanie nowych technik w edukacji. Po upływie wielu lat małej aktywności oświaty w zakresie wprowadzania do szkół ponadpodstawowych sprzętu odtwarzającego nagrania, a później komputerów, zaszły korzystne zmiany w świadomości stosowania zróżnicowanych form przekazu wiadomości.

Początek lat dziewięćdziesiątych jest okresem realizacji nowego typu placówek. Przykładem jest Szkolne Centrum Dydaktyczne zorganizowane w Szkole Podstawowej nr 11 w Jeleniej Górze¹⁷, dostępne również dla użytkowników z zewnątrz. W Łodzi zorganizowano Centrum Edukacyjne mające charakter zespołu pracowni dydaktycznych wyposażonych w sprzęt elektroniczny. Podjęto tam próbę wdrożenia szkolnego systemu edukacji samokształceniowej (SSES). Nową inicjatywą jest Zachodniopomorskie Centrum Dydaktyczne w Szczecinie. Interesujące zbiory i urządzenia w zakresie multimediiów posiada „Mediateka”

¹⁶ M. Weiser: *Komputery XXI wieku*. „Świat Nauki” 1991 nr 3, s. 50-58.

¹⁷ E. B. Zybert: *Koncepcja organizacyjno - programowa...*, s. 154.

przy Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Literaturę pedagogiczną, którą znajdziemy w zasobach Medioteki, uzupełniają pozaksiążkowe zbiory edukacyjne w postaci najnowszych materiałów stosowanych w tej dyscyplinie. Poważny udział w działalności medioteki mają komputery. Aparat informacyjny o zbiorach stanowi elektroniczny katalog opracowany w programie MAK. Doskonały sprzęt oraz grono kompetentnych pracowników pozwala na intensywne wykorzystanie możliwości dydaktycznych tej placówki przez użytkowników z całego kraju. Studenci Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej z ogromnym pożytkiem korzystają ze zbiorów w trakcie realizacji prac nad projektowaniem edukacyjnych pracowni multimedialnych. Istnieje wiele wspólnych elementów w funkcjonowaniu trzech placówek multimedialnych w Warszawie, Łodzi i Szczecinie. Dostęp do informacji traktuje się jako możliwość dalszej pracy indywidualnej, której wyniki są zdecydowanie inne niż przy stosowaniu form tradycyjnych. Wszędzie zastosowano komputery do prac bibliotecznych i informacyjnych. Czytniki CD-ROM-ów również istnieją w wyposażeniu. Stopniowe rozszerzanie funkcji i możliwości finansowe pozwolą, być może w przyszłości, na powszechny dostęp uczniów i nauczycieli do informacji i zbiorów. Być może instytucje w Polsce przygotowujące pomoce naukowe będą w większym stopniu zainteresowane tworzeniem programów multimedialnych. Materiały audiowizualne już częściowo wypełniają dotychczasowe braki. Nadal jednak pracownie gromadzące kasety wideo mają kłopoty z pozyskaniem nagrań szkolnych, instruktażowych oraz przedmiotowych z uwzględnieniem treści programowych.

W codziennej pracy dydaktycznej panują nadal niezmiennie kanony podręcznika, tablicy i komentarza słownego. Schemat lekcji ograniczonej do 45 minut wpływa na sposób, w jaki realizuje się program. Zbyt mały stopień operowania środkami audiowizualnymi jest w naszej dydaktyce pewną przeszkodą w unaocznianiu bogactwa źródeł do każdego tematu. Szkolne ośrodki biblioteczno-informacyjne mogą wspierać nauczanie przedmiotowe w każdej sytuacji. Konieczna jest więc współpraca nauczycieli z biblioteką. Zagwarantowanie czasu w trakcie tygodnia na prowadzenie zajęć ze zbiorami i źródłami wiedzy o literaturze przedmiotu było już wielokrotnie sugerowane przez autorów prac teoretycznych. Zagadnienie to poruszył Marcin Drzewiecki¹⁸ pisząc: „sprawą pierwszoplanową wydaje się dzisiaj dla ucznia nie sam sposób wyszukiwania informacji, ale umiejętność selekcji i wykorzystania informacji. Dydaktyka generatywna zmieniła bowiem model procesu informacyjnego zachodzącego w bibliotece szkolnej”. Autor słusznie zauważa, że przygotowanie absolwenta szkoły w zakresie informacji naukowej jest jednocześnie przysposobieniem go do korzystania z innych typów bibliotek i ośrodków informacji w dalszej nauce i pracy zawodowej.

¹⁸ M. Drzewiecki: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1991, s. 47.

Wskazanie na wartość biblioteki typu „media center” jest w rozumieniu Marcina Drzewieckiego podstawą efektywności kształcenia. Maksymalna integracja biblioteki i procesu nauczania może wpłynąć na wyrównanie poziomów i różnic indywidualnych pomiędzy uczniami. Jadwiga Kołodziejska jest zdania, że żadne działanie biblioteki szkolnej nie da pożądanych rezultatów, jeżeli nie będzie inspirowane i utrwalane przez nauczycieli wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole w postaci systematycznego egzekwowania od uczniów umiejętności zdobywania informacji¹⁹.

Podobne poglądy wyrażają praktycy, których opinie oscylują wokół twórczej i kształcącej funkcji biblioteki stanowiącej centrum naukowego życia szkoły. Grażyna Szpulak prezentuje, co prawda, stanowisko klasycznej dydaktyki bibliotecznej, ale wyraźnie podkreśla konieczność zwiększenia wysiłków na rzecz kształcenia użytkowników²⁰.

Kazimiera Atamańczuk postrzega bibliotekę szkolną przyszłości jako wielofunkcyjną pracownię z dostępem do sieci komputerowej, bogatą reprezentacją materiałów źródłowych. Istotą jej działania będzie aktywna edukacja informacyjna²¹. Zdecydowanie określone stanowisko wynika z artykułu Barbary Tomkiewicz, w którym zaznacza, że „biblioteka, to centrum dydaktyczne szkoły, a zatem miejsce, w którym prowadzą zajęcia zarówno nauczyciele bibliotekarze, jak też nauczyciele innych przedmiotów. Ważną rolę do spełnienia ma także przestrzeń przeznaczona na media center. Powinna ona pozwalać na realizację wszystkich jego funkcji: czytanie, słuchanie, oglądanie, prowadzenie dyskusji i zajęć z grupami uczniów”²². Proponuje również wprowadzić w odniesieniu do bibliotek nazwy stosowane wymiennie: centrum dydaktyczne szkoły, centrum multimedialne, pracownia multimedialna, pracownia ogólnopredmiotowa, ośrodek multimedialny.

W obliczu toczącej się dyskusji środowiska na temat multimediiów należy zmierzać do zbudowania projektu centrum multimedialnego, który połączy w jeden kształt potrzeby dydaktyki z wychowaniem. W istniejącej obecnie infrastrukturze szkolnej istnieje problem powierzchni. Pracownia, w której znajduje się księgozbiór z niezbędnymi boksami komputerowymi, pomieszczenie z aparaturą wideo oraz odtwarzaczami dźwięku nie mogą funkcjonować wspólnie jako jedna całość. Konieczne będą dodatkowe powierzchnie na informatorium elektroniczne jak również podręczne materiały drukowane z zakresu informacji bibliograficznej.

¹⁹ Tamże. s. 139 autor powołuje się na pracę J. Kołodziejskiej: *Bibliografia w służbie czytelnictwa powszechnego*. W: *Trzecia Ogólnokrajowa Narada Bibliografów*. Warszawa 5-7 VI 1978 r. Warszawa 1980, s. 71-83.

²⁰ G. Szpulak: *Działalność informacyjna biblioteki szkolnej*. „Biblioteka w Szkole” 1993 nr 1/2, s. 1.

²¹ K. Atamańczuk: *Biblioteki szkolne wobec wezwań współczesności i przyszłości*. „Biblioteka w Szkole” 1994 nr 6, s. 1.

²² B. Tomkiewicz: *Biblioteka obecna w szkole*. „Biblioteka w Szkole” 1992 nr 1, s. 1-2.

Istotna jest przestrzeń uniwersalna na prowadzenie zajęć w małych zespołach tematycznych. Kącik rekreacyjny powinien stanowić uzupełnienie takiej pracowni — tak ważne dla dzieci najmłodszych. Łączenie form zabawy z wstępną nauką o dostępie do informacji wymaga dodatkowego miejsca w pracowni. Projektując idealistyczny model pracowni można zastosować wszelkie udogodnienia w wersji maksymalnej. Podjęcie takiej wersji projektu nie powinno być potraktowane jako mijanie się z rzeczywistością. Próby realizacji pewnych teoretycznych założeń staną się realne w sytuacji budowania nowych szkół z odpowiednio zaprojektowaną powierzchnią. Znane rozwiązania stosowane w szkolnictwie zachodnim uwzględniają różnorodność form realizowanych w jednym czasie²³.

Warto analizować funkcjonujące pracownie multimedialne, które w szkolnictwie duńskim, holenderskim i brytyjskim realizują funkcje analogiczne do naszych potrzeb. Prace nad projektem należy podjąć w chwili obecnej, gdy istnieje optymalnie korzystna sytuacja na polu przemian organizacyjnych i programowych. Zasadniczo nie powinno się centralizować tego rodzaju projektowania. Większe korzyści dla wprowadzenia w życie szkolne multimediów mogą wypłynąć z indywidualnego podejścia do problemu.

W podsumowaniu przedstawionego zagadnienia należy zauważyć, że multimedia w edukacji mogą być z jednej strony techniką tworzenia sekwencji obrazowo-tekstowych przy równoległej emisji dźwięku, z drugiej metodą pomocniczą w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych.

Odniesienie terminu „multimedia” wyłącznie do czynności elektronicznych w zakresie tworzenia hipertekstów i korzystania z baz danych wydaje się pewnym uproszczeniem zagadnienia, szczególnie jeżeli mamy na uwadze procesy dydaktyczno-wychowawcze.

LITERATURA

- Ambron S., K.Hopper: *Interactive Multimedia. Visions of Multimedia for Developers, Educators and Information Providers*. Redmont, Washington 1988.
- Ambron S., K.Hopper: *Learning with Interactive Multimedia. Developing and Using Multimedia Tools in Education*. Redmont, Washington 1990.
- Arends R.: *Uczymy się nauczać*. Tł. z ang. K.Kruszewski. Warszawa 1994.
- Baker P.: *The Library Media Program and the School*. Littleton 1984.
- Atamańczuk K.: *Biblioteki szkolne wobec wezwań współczesności i przyszłości*. „Biblioteka w Szkole” 1994 nr 6, s. 1.
- Drzewiecki M.: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1991.

²³ *Information Power. Guidelines for School library Media Programs*. Oprac. Karen A. Whitney, A. Didier. Chicago - Washington 1988.

- Feldman T.: *The emergence of the electronic book*. British National Bibliography Research Fund. London 1992.
- Information Power. Guidelines for School Library Media Programs*. Oprac. K.A. Whitney, A. Didier. Chicago, Washington 1988.
- Kay A.C.: *Komputery, sieci i nauczanie*. „Świat Nauki” 1991 nr 3, s. 88.
- Kołodziejka J.: *Bibliografia w służbie czytelnictwa powszechnego*. W: *Ogólnopolska Narada Bibliografów*. Warszawa 5-7 czerwca 1978. Warszawa 1980, s. 71-83.
- Steinbrink B.: *Multimedia u progu technologii XXI wieku*. Tł. z ang. M. Waśko, A. Amanowicz. Wrocław 1993.
- Strykowski W.: *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego*. Warszawa-Poznań 1984.
- Szpułak G.: *Działalność informacyjna biblioteki szkolnej*. „Biblioteka w Szkole” 1993 nr 1/2, s. 1.
- Tomkiewicz B.: *Biblioteka obecna w szkole*. „Biblioteka w Szkole” 1992 nr 1, s. 1-2.
- Wittich W.A., Ch.F. Sculler: *Instructional Technology, its Nature and Use*. New York 1973.
- Zybert E.B.: *Międzynarodowa i narodowa działalność informacyjna w zakresie edukacji*. Warszawa 1991.
- Zybert E.B.: *Koncepcja organizacyjno-programowa informacji edukacyjnej w Polsce*. Warszawa 1994.

SUMMARY

Making use of multimedia techniques in Polish schools can change the quality of education. Computerization of educational libraries is a necessity which will increase access to sources of knowledge. Difficulties in defining the notion of multimedia arise from various ways of understanding consequences of using modern technology and its functions.

The first part of the paper focuses on terminological problems. Part two concerns attempts to establish Polish multimedia posts. The aims of educational reformers concern not only educational programs but also consider changes in the methods and access to information. Educational efficiency depends on the level of knowledge of those teaching next generations the skill of making use of scientific resources. Applying homogenous information tools is a condition of success in any process of ordering and standardizing the knowledge of resources. Technology in education should not solely concern operational skills but focus more on the possibilities of sorting out content.

PEWNE UWAGI O PRZYDATNOŚCI MATEMATYKI DLA STUDENTÓW WYDZIAŁÓW HUMANISTYCZNYCH

Wstęp

W artykule tym przedstawię pewne swoje przemyślenia i mój punkt widzenia dotyczące miejsca matematyki i jej znaczenia dla nauk humanistycznych, w szczególności dla dyscyplin składających się na wyposażenie intelektualne specjalistów kształconych w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej. Przedstawię też pewne uwagi o praktycznych aspektach nauczania matematyki w ramach aktualnie obowiązującego programu.

Poniższe uwagi wypływają zarówno z mojego doświadczenia jako wykładowcy matematyki w IBIN, jak i pracy badawczej w dziedzinie teorii matematycznych języków formalnych i naturalnych. Uwagi te wydają się być szczególnie istotne obecnie, w dobie głębokich zmian strukturalnych w organizacji studiów prowadzących do studiów dwustopniowych, składających się z 3-letniego kolegium zakończonego stopniem licencjata i następujących po tym studiów magisterskich. System taki jest realizowany np. w uniwersytetach amerykańskich; dodam tu, że wykłady podstaw matematyki są tam obowiązkowe dla znakomitej większości studentów college'u (zajęcia te występują pod nazwami: Calculus 163, Finite Mathematics 250).

Ze względu na konieczność wprowadzenia nowych przedmiotów, pierwotny program matematyki w IBIN został ograniczony do jednego semestru i w ostatnich latach obejmował 1 godzinę ćwiczeń i 1 godzinę wykładu tygodniowo; obecnie są to 2 godziny konwersatorium tygodniowo pozwalające na lepsze, również i od strony praktycznej, przyswojenie omawianych zagadnień.

Problemy z matematyką

Od wielu lat nie ma egzaminu maturalnego z matematyki, który kiedyś był obowiązkowy (wraz z egzaminem z języka polskiego) dla wszystkich maturzystów i niewątpliwie działało to mobilizująco zarówno na uczniów jak i na nauczycieli, by poziom wiedzy z tej dziedziny był odpowiedni. Tym stwierdzeniem nie wypowiadam się za tym, by matematyka była obowiązkowa na maturze, ale

sądzę, że pewne wybrane zagadnienia z matematyki i logiki matematycznej winny być jak najbardziej reprezentowane również na wydziałach humanistycznych. I tu można powiedzieć, że Instytut Bibliotekoznawstwa jest w czołówce. Prowadząc zajęcia z matematyki w IBIN mam styczność w większości z absolwentami liceów humanistycznych lub klas o profilu humanistycznym uskarżającymi się na znaczne luki w swym wykształceniu matematycznym. Najczęściej poziom słuchaczy jest zróżnicowany z wyraźną grupą osób słabo wyrobionych matematycznie, co stawia znaczne wymagania również przed prowadzącym zajęcia. Podstawową sprawą jest często uraz do matematyki nabyty w szkole, zupełny brak wiary w możliwości zrozumienia tego przedmiotu, drugą sprawą są często istotne braki w wiedzy i umiejętnościach matematycznych. Jeszcze większe kłopoty niż studenci dzienni mają studenci zaoczni. Dlatego za tak ważne uważam, by na początku zajęć dowiedzieć się na czym polegają ich problemy z matematyką i spróbować wzbudzić w nich wiarę w siebie, pomóc odkrywać struktury matematyczne w sytuacjach życia codziennego oraz w pracy zawodowej np. w bibliotece, pokazywać istotne zastosowania matematyki w humanistyce.

Język matematyki jest przydatny dla wszystkich

Język matematyki to pewien język obcy i trzeba poznać jego symbolikę i reguły, by móc nim poprawnie władać. Często dyskutujemy, co jest tak istotnego w matematyce, że nazywana jest królową nauk, co jest ważnego w uczeniu się matematyki. Nawet bez dużej zachęty z mej strony poprawne wypowiedzi padają szybko od studentów: uczy ona porządku, systematyczności, zmusza do logicznego myślenia. Tak, pomaga ona ujmować i opisywać precyzyjnie interesujące nas relacje w otaczającym świecie. Uczy odpowiedzialności za słowa, bo w wypowiedziach matematycznych każde z nich ma swoją istotną wartość. Pomaga w złożonych układach wyodrębnić pewne proste (atomiczne) obiekty i podawać teorie symulujące działania, zachowania się danych systemów. Pozwala na lepsze i ściślejsze ujęcia danego problemu badawczego. Uczy poprawnego wnioskowania. Znajomość symboliki logiczno-matematycznej jest również nieodzowna w obecnej „epoce komputerowej”.

Jestem przekonana, że dydaktyczne walory matematyki w dobrym przekazie są nie do przecenienia. Wydaje mi się bardzo ważne przy wykładaniu matematyki, szczególnie na wydziałach niematematycznych, pamiętać o podawaniu przykładów, o stałym związku teorii z możliwymi zastosowaniami, o próbach patrzenia okiem matematyka na otaczającą rzeczywistość, o próbach formalnego modelowania pewnych zjawisk, procedur znajdowania interesujących obiektów (co w dalszej kolejności winno prowadzić do możliwości komputerowych implementacji tych formalnych opisów).

Miejsce matematyki w dwustopniowym systemie studiów w IBIN

Oczywiście zajęcia ze „Wstępu do matematyki współczesnej” są prowadzone w IBIN w bardzo skromnym wymiarze czasowym, dlatego patrząc w przyszłość na projekt studiów dwustopniowych, sędzę, że te bazowe zajęcia winny wchodzić jako zajęcia kursowe do programu kolegium. Obejmują one podstawowe wiadomości z teorii zbiorów i relacji (m.in. systemy relacyjne i grafy, relacje równoważności i podziały, relacje tolerancji, relacje porządkujące i kraty, funkcje jako pewnego rodzaju relacje i ich zastosowania) oraz podstawowe wiadomości z algebry ogólnej (różne struktury algebraiczne m.in. grupy i algebry Boole'a) i stanowią niezbędną bazę wyjściową do dobrego rozumienia wielu ważnych pojęć również w humanistyce. Dlatego na poziomie studiów magisterskich należałoby zaproponować więcej zajęć typu monograficzno-seminaryjnego opierających się w swej bazie teoretycznej na podstawach zajęć kursowych z kolegium i omawiających nowe trendy w nauce, nowe zastosowania. Dzięki bazie pojęciowej wprowadzonej w kursie podstawowym matematyki można prowadzić na dobrym poziomie zajęcia monograficzno-seminaryjne na studiach II-ego stopnia, np. z zakresu teorii zbiorów przybliżonych czy lingwistyki matematycznej. Podobnie wygląda to i obecnie. W moich seminariach zarówno z lingwistyki matematycznej jak i zastosowań teorii zbiorów przybliżonych uczestniczą studenci, którzy mają dobrze przyswojony wstępny kurs matematyki, bo z tej wiedzy istotnie korzystamy na powyższych seminariach. Jest dużą wzajemną radością wykładowcy i studentów widzieć rezultaty włożonej pracy, sukces pokonania strachu przed matematyką, ujrzenie pomostów pomiędzy matematyką a innymi dziedzinami, które na pozór wydają się być bardzo od niej odległe, zdobycie wiary, że matematyka jest i ważna, i piękna, i kusząca odkrywaniem jej struktur wokół siebie i nie tak znów odległa od życia jakby to z jej abstrakcyjności wynikało.

Chciałabym przypomnieć jeszcze raz to, co na temat matematyki powiedzieliśmy w naszej książce *Matematyka dla humanistów. Elementy matematyki dla studentów wydziałów humanistycznych*¹.

O pomostach między matematyką i naukami humanistycznymi

Wśród systemów naukowych, matematyka zajmuje miejsce szczególne. Zdaniem znakomitego matematyka holenderskiego Luitzena Brouwera, matematyka jest tożsama z dokładną częścią naszego myślenia. Cechą szczególną matematyki jest ostateczny charakter jej wyników. Zdarza się oczywiście, że twierdzenie, dla którego podano bardzo skomplikowany dowód, okaże się prostym przypadkiem nowego, ogólniejszego twierdzenia, którego dowód może być znacznie mniej skomplikowany. Nie zmienia to jednak tego podstawowego

¹ M. L. Polkowscy: *Matematyka dla humanistów. Elementy matematyki dla studentów wydziałów humanistycznych*. Warszawa 1994.

faktu, że wcześniejsze twierdzenie pozostaje prawdziwe. Ta cecha matematyki sprawiła, że od początków naszej cywilizacji matematyka była nie tylko wzbogacana o nowe twierdzenia, ale i analizowana jako metoda ustalania faktów prawdziwych.

Wielkim odkryciem szkoły pitagorejskiej, przypisywanym samemu Pitagorasowi (VI w p.n.e.), było rozpoznanie metody aksjomatyczno-dedukcyjnej w matematyce: pewne twierdzenia teorii matematycznej przyjmowane są jako postulaty (aksjomaty), a pozostałe twierdzenia są wyprowadzane z aksjomatów z pomocą pewnych reguł zwanych regułami wyvodu lub regułami wnioskowania. Znakomitym przykładem zastosowania metody aksjomatyczno-dedukcyjnej jest dzieło Euklidesa (IV/III w. p.n.e.) *Elementy*, które na wiele stuleci ustaliło wzór metody.

Równoległe z rozwojem matematyki, studiowano również i reguły wnioskowania. Arystotelesowi, który był współczesnym Euklidesa, zawdzięczamy to odkrycie, że reguły wnioskowania są określone przez ich postać syntaktyczną i kodyfikację tych reguł w system logiki. Podobnie do dzieła Euklidesa, logika Arystotelesa ustaliła na długo kształt logiki tradycyjnej. Prekursorskie idee języków symbolicznych budowanych według pewnej ogólnej zasady tak, by rozumowanie logiczne dało się przedstawić w postaci reguł operowania znakami, zawdzięczamy dopiero Gottfriedowi Wilhelmowi Leibnitzowi (XVII w.).

Wielkie odkrycia matematyczne wieków XVII-XIX, w szczególności rozkwit analizy matematycznej, sprawiły, że zaczęto poszukiwać kategorii, z pomocą których można by ująć te odkrycia w system, w szczególności w system aksjomatyczno-dedukcyjny. Georg Cantor (1845-1918) sformułował w cyklu prac teorię zbiorów (zwaną też teorią mnogości). W teorii tej bada się pojęcie zbioru, rozumianego jako kolekcja (zestawienie, agregat) obiektów, przy abstrahowaniu od natury tworzących ten zbiór obiektów, tj. elementów zbioru. Określa się relacje między elementami zbiorów oraz funkcje ze zbioru w zbiór. Z prostych elementów powstaje złożony mechanizm zależności i hierarchie coraz to bardziej złożonych obiektów.

„Nikt nie wypędzi nas z raj, który nam stworzył Cantor”. David Hilbert wyraził w tym zdaniu przeświadczenie, że Cantora teoria zbiorów stwarza matematykom świat, w ramach którego można zbudować całą matematykę. Rozumienie zbioru „naiwne”, tj. jako kolekcji obiektów, wyróżnionej przez pewną wspólną im wszystkim własność, kryło w sobie pewne rychło ujawnione niebezpieczeństwo, mianowicie, niebezpieczeństwo sprzeczności logicznych, zwanych też antynomiami. Rozważymy dla przykładu jedną z tych antynomii, antynomię Russella. Własność $q(x)$: „zbiór x nie jest elementem zbioru x ” wyróżnia zbiór, powiedzmy Q , tych obiektów, które spełniają $q(x)$. Nasze pytanie jest następujące: czy zbiór Q jest elementem zbioru Q ? Okazuje się, że każda z odpowiedzi na to pytanie prowadzi do sprzeczności: jeśli zbiór Q jest elementem zbioru Q , to $q(Q)$ jest zdaniem prawdziwym tj. zbiór Q nie jest elementem zbioru Q ; jeśli zbiór Q nie jest elementem zbioru Q , to nie jest prawdą,

że $q(Q)$ tj. zbiór Q jest elementem zbioru Q . Widzimy na tym przykładzie, jak przyjęcie zbyt liberalnej definicji zbioru prowadzi do logicznych sprzeczności.

Istnieje wiele parafraz paradoksu Russella. Jedną z nich jest wersja pochodząca od Ferdinanda Gonssetha. Wyobraźmy sobie bibliotekarza, który przystępuje do sporządzenia bibliografii, której pozycjami będą te i tylko te bibliografie, które nie zawierają samych siebie wśród swoich pozycji. Czy nasz bibliotekarz będzie mógł sporządzić zamierzoną bibliografię? Z analizy paradoksu Russella wnosimy, że nie: bibliotekarz nie będzie mógł rozstrzygnąć, czy sporządzana przez niego bibliografia powinna zawierać samą siebie wśród pozycji, które wymienia.

Odkrycie antynomii sprawiło, że zwrócono baczniejszą uwagę na podstawy matematyki. Zaproponowano kilka sposobów zbudowania teorii zbiorów wolnej od antynomii. Pierwszym z nich był system zaproponowany przez Ernesta Zermelo (1908): system ten w wersji zmodyfikowanej przez późniejszych badaczy (Fraenkel, Bernays, von Neumann) jest powszechnie przyjętą w matematyce teorią zbiorów.

Bertrand Russell (1910) przedstawił koncepcję znaną jako rozgałęziona teoria typów, przyjmującą hierarchiczną klasyfikację obiektów matematycznych w terminach typów w zależności od stopnia ich złożoności. Teoria typów inspirowała m.in. St. Leśniewskiego teorię kategorii syntaktycznych i gramatykę katedralną Leśniewskiego i Ajdukiewicza, interesujący i wciąż badany nurt w syntaktycznych studiach języków formalnych i naturalnych oraz analizę semantyczną języka naturalnego zaproponowaną przez Reichenbacha.

Oryginalną propozycją teorii zbiorów była mereologia — teoria zbiorów opracowana przez St. Leśniewskiego (1916), w której pojęciem podstawowym jest pojęcie części; w teorii Leśniewskiego każdy zbiór jest swoim elementem i ten fakt eliminuje z tej teorii paradoks Russella.

W „powszednich” rozważaniach matematycznych niebezpieczeństwo popadnięcia w sprzeczność poprzez stosowanie „naiwnej” Cantorowskiej teorii zbiorów jest praktycznie żadne, gdyż z reguły rozważamy zbiory będące podzbiórami ustalonego dużego zbioru — uniwersum, poza który nie wykraczamy. W naszym kursie matematyki przyjmujemy właśnie ten rodzaj spojrzenia na teorię zbiorów.

W ramach teorii zbiorów definiuje się bardzo ważne pojęcia relacji i funkcji. Język relacji i funkcji jest językiem wielu dyscyplin stosujących metody matematyczne. Relacje równoważności i tolerancji, formalizujące różne aspekty nieodróżnialności, są podstawowymi pojęciami matematycznymi dla wielu kierunków lingwistyki matematycznej, teorii zajmujących się opisem wiedzy niepełnej, takich jak teoria zbiorów rozmytych czy teoria zbiorów przybliżonych oraz teoria kodowania. Relacje porządku są podstawowym narzędziem w opisach zależności między obiektami klasyfikowanymi w sposób hierarchiczny i odgrywają równie podstawową rolę w lingwistyce matematycznej, socjologii i innych naukach. Proces budowania języka teorii mnogości przebiegał równolegle

do procesu budowania logiki nowoczesnej jako symbolicznej teorii matematycznej (Boole, de Morgan, Frege, Peirce).

Właśnie zbiorom, relacjom i funkcjom oraz pojęciom pokrewnym jest poświęcona część kursu podstawowego matematyki w IBIN. Na pierwszych naszych zajęciach omawiane są też podstawowe wiadomości z logiki, z których potem korzystamy. Wybrane zagadnienia z wyżej wymienionych teorii mówiących o zastosowaniu matematyki mogą stanowić ciekawe przykłady zajęć monograficznych i seminaryjnych. Pewne z nich były już prezentowane na prowadzonych przeze mnie seminariach oraz wykładach fakultatywnych i monograficznych, m.in. na Studium Podypłomowym oraz Studium Zaocznym w IBIN i KLF².

Wiele uwagi w licznych pracach naukowych poświęcono efektywności matematyki jako narzędzia badawczego w różnych dyscyplinach nauki. Zjawisko to było i jest przedmiotem wielu analiz. Można zgodzić się z poglądem wyrażonym przez Davida Hilberta i Paula Bernaysa, że matematyka wytwarza symboliczny opis świata, który jest uproszczoną idealizacją tego świata. Z przesłanek abstrahowanych z opisywanej rzeczywistości i jej „realnych” faktów matematyka konstruuje teorię symboliczną, której twierdzenia stanowią fakty „idealne”. Przytoczymy w tym miejscu spostrzeżenia Hermanna Weyla, że w naukach teoretycznych jesteśmy zainteresowani raczej stwierdzeniami „idealnymi” niż stwierdzeniami „realnymi”, odnoszącymi się bezpośrednio do opisywanej rzeczywistości.

Przytoczymy pewien przykład ilustrujący tę tezę. Już Platonowi znany był wywodzący się z Indii problem podwojenia sześcianu, tj. zbudowania dla danego sześcianu o krawędzi a sześcianu o objętości dwukrotnie większej tj. o długości krawędzi równej $a(\sqrt[3]{2})$, przy użyciu wyłącznie cyrkla i linijki bez podziałki. W początkach XIX wieku Niels Hendrik Abel i Evariste Galois stworzyli podstawy grup permutacji, z których wyrosły teoria grup i teoria Galois, dwie spośród centralnych teorii nowoczesnej algebry; z pomocą tej abstrakcyjnej teorii można było odpowiedzieć negatywnie na pytanie o możliwość podwojenia sześcianu, postawione w europejskim kręgu kulturowym o dwadzieścia pięć stuleci wcześniej. Teoria grup okazała się niezwykle silnym narzędziem w wielu dyscyplinach fizyki i chemii. Ta abstrakcyjna teoria matematyczna okazała się też bardzo skuteczna w zastosowaniach do problemów dyscyplin *par excellence* humanistycznych.

W latach trzydziestych, czterdziestych znany badacz francuski Claude Levi-Strauss prowadził wraz ze swymi współpracownikami badania społeczności prymitywnych, studiując między innymi relacje pokrewieństwa w tych społecznościach. Model matematyczny tych relacji na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego stworzył na prośbę Levi-Straussa jeden z najwybitniejszych matematyków współczesnych Andre Weil. Okazało się, że relacje pokrewieństwa można opisać w terminach teorii grup permutacji. Zgodnie z uwa-

² Katedra Lingwistyki Formalnej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.

gą Hermanna Weyla, model matematyczny nie odpowiada na pytania o fakty „realne” np. ile małżeństw zawarto w danej społeczności w danym czasie, ale ustala fakty „idealne” (np. ten, że dla każdego małżeństwa jego męski potomek w czwartym pokoleniu będzie mógł poślubić jego żeńskiego potomka w czwartym pokoleniu), które przynoszą głębszy opis danej społeczności. Tak więc teoria grup, powstała z abstrakcyjnych rozważań problemów algebry wielomianów, znalazła istotne zastosowanie m.in. w antropologii. Elementy algebry ogólnej omawiające podstawowe struktury algebraiczne (w tym oczywiście grupy) oraz pewne podstawowe relacje między nimi (takie jak izomorfizm czy homomorfizm) stanowią drugą część zajęć naszego kursu podstawowego. Pojęcia omawiane w nim wykorzystywane są przy prezentowaniu różnych przykładów modelowania matematycznego w dziedzinach humanistycznych, co w szerszym ujęciu stanowić może ciekawe propozycje tematów zajęć monograficznych na wyższych latach studiów (np. tematy z lingwistyki matematycznej czy z teorii kodowania).

„Człowiek jest jedynym gatunkiem, który znajduje odpowiedzi na pytania, które stawia. Z tej wyjątkowej zdolności twórczej wyrastają kultury”. Człowiek usiłuje przekroczyć ramy określone w tym stwierdzeniu Ashleya Montagu, próbując skonstruować urządzenia symulujące pewne aspekty inteligentnego zachowania. Idee „sztucznej inteligencji” sięgają głęboko w historię kultury. Przetrwał do naszych czasów zapisek mówiący o tym, że Albertus Magnus (XII w.) konstruował automat w kształcie głowy ludzkiej, który miał odpowiadać na zadawane mu pytania. Konstrukcja „sztucznego człowieka” i związane z tym problemy odpowiedzialności to temat wielu dzieł literackich, by wymienić *Frankensteina* Mary Shelley.

W świecie matematyki próby skonstruowania maszyn, które mogłyby imitować zachowanie człowieka rozpoczęto od konstruowania urządzeń, które mogłyby wykonywać obliczenia arytmetyczne. Jedno z pierwszych takich urządzeń (maszyn) liczących skonstruował Blaise Pascal, znakomity XVI-wieczny matematyk, pisarz i filozof. Pierwszym, który uświadomił sobie, że jeśli maszyna licząca może zapamiętywać liczby i rozpoznawać konteksty arytmetyczne, to może ona być programowana, tak by wykonywała automatycznie złożone obliczenia był matematyk angielski Charles Babbage (1791-1871). Skonstruowana przez Babbage'a „the Difference Engine” mogła produkować złożone tablice liczb. Następny projekt Babbage'a „the Analytic Engine” — prawdziwie maszyna licząca w dzisiejszym rozumieniu tego słowa, bo wyposażona w pamięć, tj. mogąca znajdować się w kilku różnych stanach, pozostał w notatkach, gdyż mechanicy współcześni Babbage'owi nie mogli tego projektu zrealizować.

Gdy problemy obliczalności, w szczególności problem określenia klasy obiektów „efektywnie obliczalnych”, znalazły się w centrum uwagi logiki matematycznej w latach trzydziestych naszego stulecia, Alan Turing i Emil Post podali niezależnie opis abstrakcyjnego urządzenia liczącego zwanego maszyną Turinga. Przyjmuje się, że obiekty „efektywnie obliczalne” to obiekty, które mogą być obliczone przez maszynę Turinga.

Szczególne przypadki ogólnego schematu maszyny Turinga są objęte wspólną nazwą automatów. Automaty można traktować jako urządzenia rozpoznające ciągi symboli lub jako urządzenia generujące ciągi symboli; w szczególności, mogą być one użyte do generowania lub rozpoznawania języków formalnych, tj. zbiorów ciągów nad pewnym alfabetem i do klasyfikowania tych języków.

„Budowa każdego zdania jest lekcją logiki”. To zdanie Johna Stuarta Milła oddaje przeświadczenie o tym, że na język naturalny możemy patrzeć jako na pewną strukturę matematyczną i że winien on być opisywany w terminach matematycznych. Próby takiego opisu w języku logiki matematycznej podjęto w latach trzydziestych i czterdziestych.

Przyjęto za C. Morrisem wyróżniać w badaniach logicznych języka trzy składniki: składnię, semantykę, pragmatykę. Badania w dziedzinie składni odnoszą się do relacji między wyrażeniami języka, badania semantyczne dotyczą relacji między wyrażeniami języka i obiektami opisywanymi przez te wyrażenia, wreszcie badania w zakresie pragmatyki mają za cel opisanie relacji między wyrażeniami języka, obiektami opisywanymi przez te wyrażenia i konteksty, w których te wyrażenia są używane.

W dziedzinie badań składniowych St. Leśniewski i K. Ajdukiewicz wystąpili z ideą gramatyki kategorialnej opartej o Leśniewskiego ideę kategorii syntaktycznych; niezależnie podobne idee wysunął Haskell Curry. Badania semantyki języka naturalnego metodami logiki zapoczątkował Hans Reichenbach (1947). Syntezy idei Leśniewskiego, Ajdukiewicza i Reichenbacha dokonał w końcu lat sześćdziesiątych Richard Montague. Formalny system Montague, zwany Gramatyką Uniwersalną, zawiera zarówno oparty o ideę kategorii syntaktycznych mechanizm generujący wyrażenia języka, jak i zbudowany na podstawie logiki intensjonalnej wyższego rzędu mechanizm oceny wartości semantycznej wyrażen języka. Od Montague pochodzi również program badań logicznych w dziedzinie pragmatyki.

Realizacja idei Babbage'a maszyny liczącej stała się możliwa dzięki rozwojowi elektroniki. Pierwsza maszyna licząca, Mark I, która rozpoczęła pracę w 1944 r. potrzebowała 3 sekund na wykonanie mnożenia dwu liczb, ale już następna w pełni elektroniczna konstrukcja, Eniac, z roku 1945 wykonywała to zadanie w czasie 0,003 sekundy. Pojawienie się stosunkowo szybkich maszyn liczących stymulowało wiele projektów badawczych. Jednym z nich był projekt tłumaczenia maszynowego, tj. tłumaczenia pomiędzy językami naturalnymi dokonywanego przez maszyny liczące. Oczywiście, dla potrzeb takiego tłumaczenia trzeba dysponować opisem języka naturalnego w pewnym języku dostępnym maszynie. Dla potrzeb tłumaczenia maszynowego Yehoshua Bar-Hillel powrócił do idei gramatyki kategorialnej; owocem zainteresowania badaczy tą teorią jest m.in. rachunek syntaktyczny Lambeka.

Idea tłumaczenia maszynowego dała też impuls dla opracowania innych podejść do analizy języka naturalnego, w szczególności podejścia algebracno-dystrybucyjnego, w którym opisuje się dany zbiór fraz języka z pomocą pojęć algebracnych i teorio-mnogościowych, w szczególności z pomocą relacji dominacji i pojęcia konfiguracji syntaktycznych.

Powyższe tematy, w szczególności teoria gramatyk formalnych i kategoryalnych, teoria automatów, modele algebraiczno-dystrybucyjne, cieszyły się znacznym powodzeniem na prowadzonych przeze mnie zajęciach monograficznych.

Lata siedemdziesiąte przyniosły w dziedzinie maszyn liczących rewolucję polegającą na wprowadzeniu mikroprocesora. Pojawienie się łatwo dostępnych maszyn liczących o bardzo dużej zdolności obliczeniowej dało nowy impuls pracom nad symulacją zachowań inteligentnych. W szczególności pojawiła się idea komunikowania się z maszyną za pomocą języka naturalnego; badania sposobów reprezentacji wyrażen językowych oraz fragmentów języka mówionego lub pisanego, takich jak dyskurs czy tekst prowadzone są w wielu ośrodkach. Stosowana do tych badań jest m.in. mereologia, wspomniana już wyżej teoria zbiorów pochodząca od St. Leśniewskiego; teoria ta wydaje się być dogodniejsza dla takich problemów, jak np. oddanie relacji przestrzennych w wyrażeniach języka naturalnego od standardowej teorii zbiorów i opartej na niej geometrii klasycznej.

Rozwój techniki komputerowej idzie w parze z tworzeniem nowych metod badawczych dla analizy problemów dotychczas nie podejmowanych przez matematykę, np. wiążących się z przybliżonym charakterem opisu obiektów i systemów. Chciałabym tu wymienić teorię zbiorów przybliżonych zapoczątkowaną przez Z. Pawlaka (1981), która przynosi pewną formalizację pojęcia wiedzy i pozwala na opis matematyczny wiedzy niepełnej, niekompletnej. Umożliwia ona, z pomocą pojęcia systemu decyzyjnego, na generowanie reguł decyzyjnych pozwalających na opis badanego systemu, o którym wiedza nasza jest niepełna. Pod moim kierunkiem są aktualnie wykonywane w IBIN prace magisterskie poświęcone analizie pewnych aspektów pracy bibliotek przy wykorzystaniu metody teorii zbiorów przybliżonych i programy komputerowe opracowane w Zakładzie Logiki Instytutu Matematyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Konkluzja

Chciałabym, by powyżej przedstawione refleksje posłużyły również jako jedna z motywacji dla właściwego usytuowania przedmiotu „Matematyka” w programie dwustopniowych studiów w IBIN. Moim zdaniem — które starałam się rozwinąć — matematyka jest niezbędna studentowi IBIN od samego początku jego studiów. Powstają coraz to nowe teorie matematyczne, w tym teorie inspirowane potrzebami technik obliczeniowych z użyciem komputera. Wiele z tych teorii odnosi się do potrzeb nauk zajmujących się reprezentacją, przetwarzaniem i wykorzystaniem informacji z użyciem technik Artificial Intelligence. Warto zadbać by specjaliści wykształceni wedle nowych schematów, w tym ci, którzy swe studia zakończą na poziomie licencjatu, mogli z tego rozwoju matematyki korzystać w swej pracy zawodowej.

SUMMARY

The article presents the author's reflections on the place and significance of mathematics in the humanities, in particular with regard to the subjects that enhance intellectual powers of the specialists educated at the Institute of Library and Information Science.

The course „Introduction to modern mathematics” provides rudimentary knowledge of the theory of sets and relations and also gives elementary knowledge of algebra. The course is meant to be a solid foundation for understanding a number of notions important in the humanities.

This course should be given at the first level of the proposed two-graded system of studies. At the second level a monographic-seminar course, e.g. a theory of approximative sets or mathematical linguistics, would be appropriate.

The author pays attention to the links existing between mathematics and the humanities. She emphasizes that mathematics is not that remote from everyday life as is usually considered due to its abstractness. Many of the new mathematical theories, including those inspired by computer calculation techniques, relate to the needs of the disciplines which deal with representation, processing and use of information, and which apply Artificial Intelligence techniques.

PARĘ SŁÓW O KATALOGOWANIU

Bliskie banału jest stwierdzenie, iż nastały trudne czasy dla katalogujących. Dyskomfort wynika z jednej strony ze zmian dokonujących się w zasadach opisu formalnego i rosnącej jego komplikacji, z drugiej z niedogodności stanu przejściowego, w którym znaki zapytania przeważają nad pewnikami i aksjomatami. Zapewne niejeden z bibliotekarzy wzdycha do owych, w końcu niezbyt odległych, czasów gdy jedyną biblią katalogującego było dzieło J.Grycza i W.Borkowskiej. Sytuacja skomplikowała się nie tyle za sprawą publikacji kolejnych arkuszy normy opisu bibliograficznego i nowych przepisów katalogowania, ile właśnie wskutek niemożliwie wydłużonego w czasie owego procesu. Dość wspomnieć, iż norma opisu książek, będąca polskim odpowiednikiem ISBD(M) ukazała się w 1982 r., a druga pod względem ważności norma opisu wydawnictw ciągłych opublikowana zostanie w najlepszym razie w 1995 r., zatem w odstępie 13-letnim! Przyjęcie tej normy zwieńczy, ale nie zakończy etapu udostępniania polskim bibliotekarzom zaleceń IFLA w zakresie ISBD. Nie zakończy, ponieważ po pierwsze, czekają na opracowanie normy opisu dokumentów kartograficznych czy elektronicznych, a po drugie nadal brak norm dotyczących nowych zasad formułowania haseł (osobowych, korporatywnych, tytułów ujednoliconych), zasad szeregowania alfabetycznego, wreszcie zaleceń w zakresie typów i budowy kart pomocniczych w opisach tworzonych dla celów katalogowych. Nie warto już wspominać, iż główne postanowienia w tej materii przyjęto w *Zasadach katalogowania* konferencji paryskiej w 1961 r.!

Ta szczególna sytuacja zmusza katalogujących do wyboru jednej z dwóch dróg. Pierwsza, częstsza i zgodna ze stanem prawnym, polega na łączeniu „nowego” opisu bibliograficznego z hasłem utworzonym wedle anachronicznych dziś przepisów Grycza i Borkowskiej i obudowaniu go tradycyjnymi kartami pomocniczymi (odsyłaczami, kartami częściowymi, zbiorowymi). Druga metoda, bardziej karkołomna, zakłada ostateczny rozwód z Gryczem na rzecz posilkowania się półśrodkami: zaleceniami normy PN-73/01152 w zakresie tworzenia hasła korporatywnego, zasadami (nigdzie szczegółowo nie wyłożonymi) „Przewodnika Bibliograficznego” w zakresie formułowania hasła opisu, artykułami M.Lenartowicz, zasadami przyjętymi w tym zakresie przez biblioteki VTLS, wreszcie używanymi sporadycznie przez wtajemniczonych odbitkami wstępnych wersji (np. z 1988 r.) normy hasła bibliograficznego w postaci nazwy osobowej. W rezultacie zamiast unifikacji mamy do czynienia z postępującą partykularyzacją, wariantowością rozwiązań, podejmowaniem w poszczególnych

bibliotekach decyzji nie zawsze zgodnych z intencjami autorów owych projektów i zaleceń. Ale też trudno dziwić się bibliotekarzom, zniecierpliwionym wieloletnim oczekiwaniem na przyjęcie nowych zasad i decydującym się na wprowadzenie zmian w opisie formalnym niejako na własną rękę, posilając się dostępnymi pomocami. W tym przypadku sami muszą decydować o grafice karty dodatkowej, rozstrzygnąć dylemat czym zastąpić kartę cząstkową, czy przyjąć możliwość opisu prac tego samego autora pod różnymi nazwami osobowymi, czy i w jakim zakresie stosować hasło korporatywne itp. Pewien standard w tym zakresie wyznaczają opisy „PB”, ale rzecz jasna niewystarczający. Opisy nie zastąpią zasad, tak jak nie sposób posiadać wiedzy kucharskiej ograniczając się do konsumpcji wybranych potraw.

Taki stan rzeczy potrwa jeszcze dobrych kilka lat z wszystkimi konsekwencjami okresu przejściowego. Podobna sytuacja ma miejsce w obrębie procesów automatyzacji bibliotek. Gwałtownie zwiększa się liczba bibliotekarzy, dla których komputeryzacja podstawowych funkcji bibliotecznych, w tym zwłaszcza opracowania zbiorów, staje się swoistym imperatywem. Żałować można jedynie, iż przeciętna wiedza o standardach w zakresie komputeryzacji jest nadal niewielka. O braku skoordynowanej polityki w zakresie komputeryzacji (zautomatyzowane sieci biblioteczne, katalogi centralne, kartoteki autorytatywne) wspominać nie warto, bowiem wielokrotnie kwestie te podejmowano z mizernym skutkiem praktycznym.

Biblioteki, które przystępują do automatyzacji mają do dyspozycji cztery możliwości:

1. Zakup zintegrowanego systemu bibliotecznego. Ta możliwość dana jest w praktyce jedynie wybranym, dużym bibliotekom naukowym, głównie za sprawą wysokich kosztów jednostkowych (zakup oprogramowania i sprzętu), jak i stałych opłat za utrzymanie systemu. Szanse otrzymania wsparcia z fundacji zagranicznych maleją, trudno zatem wyobrazić sobie możliwość zakupu zintegrowanych pakietów przez znaczącą liczbę polskich bibliotek. Nie bez znaczenia pozostaje brak kadry przygotowanej do implementacji tych systemów. W najbliższych latach zatem spodziewać się można, iż placówki dysponujące takimi systemami tworzyć będą nader elitarny klub. Co pozostaje reszcie — mniejszym bibliotekom naukowym, bibliotekom publicznym czy szkolnym, które nie planują zakupu systemów UNIX-owych, posadowionych na dużych maszynach, a plany komputeryzacji wiążą z PCtami? Pozostają kolejne alternatywy.

2. Wykorzystanie istniejących uniwersalnych systemów zarządzania relacyjnymi bazami danych w wersji dla DOS i Windows, na ogół w standardzie XBase. Takie kroki podejmowano u zarania procesów automatyzacji, choć i dziś spotkać można bazy bibliograficzne prowadzone np. w DBase. Co przesądza o znikomej ich przydatności w praktyce bibliotecznej? W pierwszym rzędzie brak narzędzi wymiany danych (eksportu i importu) z systemami bibliotecznymi akceptującymi format MARC. Po drugie brak możliwości obsługi (poza prowadzeniem bazy) innych modułów bibliotecznych, a także ograniczone możliwości edycyjne (druk kart katalogowych), których dostosowanie do potrzeb

bibliotecznych wymaga wykorzystania specjalistycznych narzędzi programistycznych (np. języka programowania SQL).

3. Zamówienie oprogramowania wedle życzeń bibliotekarzy w firmie programistycznej. Rozwiązanie to wydaje się dyskusyjne, wątpliwe, nie tylko ze względu na koszty, ale i czas. Od momentu startu do wersji o zaawansowanych funkcjach upłyne zapewne dobrych kilka lat; w innych przypadkach będą to zapewne aplikacje istniejących systemów (DBase, ISIS).

4. Zakup polskiego oprogramowania bibliotecznego z wcale już niemałej oferty rynkowej.

Wzmiankowane problemy związane z opracowaniem formalnym z jednej strony, a wyborem odpowiedniego systemu z drugiej, sprowadzić można do wspólnego mianownika: problematyki katalogowania komputerowego. Dylematy bibliotekarzy są udziałem również prowadzących zajęcia z opracowania formalnego. W przeciwieństwie jednak do pragmatyki bibliotecznej w obręb zajęć wejść muszą zarówno zasady aktualnie obowiązujące, jak i planowane, normy i projekty norm, kurczące się z wolna partie nieśmiertelnego podręcznika Grycza i Borkowskiej, jak i wstępne wersje norm bibliograficznych. Nieco inaczej sprawy się mają w przypadku systemu zautomatyzowanego. Wybór musi paść na jeden z nich, choć wyobrazić sobie można sytuację optymalną: autorzy, firmy przekazują instytutom bibliotekoznawstwa oprogramowanie biblioteczne, wykorzystywane następnie w zajęciach dydaktycznych. Korzyść byłaby obopólna: studenci uczyliby się obsługi różnych systemów, w tym opracowania zbiorów, konfrontując możliwości, zalety każdego z nich, producenci zyskaliby gratisową formę promocji programów w środowisku aktualnych czy potencjalnych (studia zaoczne i podyplomowe) i przyszłych (studia dzienne) administratorów systemów. No cóż, może w przyszłości firmy programistyczne dostrzegą owe korzyści ze współpracy ze szkołami bibliotekarskimi. Tymczasem pozostaje przed prowadzącymi zajęcia katalogowe podjęcie decyzji wyboru programu. W IBIN UW zdecydowano się na MAK-a (wraz z programem edycyjnym MAKD), wykorzystując go w dwojakim celu: w prowadzeniu zajęć z opracowania formalnego oraz w komputeryzacji instytutowej biblioteki. Doświadczenia zdobyte na obu polach potwierdzają niezaprzeczalne walory programu.

Wydaje się on być optymalnym systemem nie tylko dla małych czy średniej wielkości bibliotek. Z powodzeniem MAK (MAłe Katalogi) mógłby zostać przemianowany na DUKAT (DUże KATalogi). Dostarcza bowiem użytkownikowi bardzo bogatego instrumentarium w zakresie automatyzacji podstawowych funkcji bibliotecznych. Wymieńmy zaledwie kilka cech systemu:

- jest programem „otwartym”, nabywanym bez wpisanego formatu, umożliwiającym zatem zaprojektowanie dowolnej struktury bazy;

- akceptuje oznaczniki zawartości rekordu w formacie MARC; informacja zapisywana jest w podpolach, istnieje możliwość wykorzystania wskaźników pól;

- transfer danych (eksport-import) odbywa się m.in. poprzez standard ISO 2709;

- ma możliwość, poprzez podwójny system menu, łatwego dostępu do wielu baz;

- pracuje w sieci;
- pracuje z wieloma (do 16) indeksami;
- definiuje maski — sposoby prezentacji rekordów na ekranie; wprowadza dane poprzez dowolną maskę z wykorzystaniem buforów do zapisu często powtarzających się elementów (np. miejsc wydania czy instytucji wydawniczych);
- ma możliwość, w trakcie wprowadzania opisu do bazy, podglądu indeksów 3 innych baz i kopiowania z nich danych, poczynwszy od całego rekordu a skończywszy na zawartości podpoła;
- ma imponujące narzędzia edycyjne za pośrednictwem programu MAKD, z możliwością (dla bardziej zaawansowanych użytkowników) pisania własnych formatów wydruku z baz MAK-a;
- umożliwia wprowadzanie makrooperacji;
- posiada rozbudowany moduł wypożyczalni (z wykorzystaniem kodów kreskowych); prowadzi stałą kronikę wypożyczeń (w przyszłości bezcenne źródło danych dla badaczy czytelnictwa);
- oferuje wielostronne narzędzia wyszukiwawcze;
- gwarantuje łatwość wykorzystywania rekordów z „Przewodnika Bibliograficznego” (i zapewne w niedalekiej przyszłości „Bibliografii Zawartości Czasopism”) przy tworzeniu własnej bazy.

Jakie postulaty można by zgłosić pod adresem MAK-a? Przede wszystkim:

- dostęp nie tylko do indeksów, ale i rekordów baz podglądanych,
- możliwość kopiowania danych z baz o odmiennej strukturze. Jest to ważny postulat ze względu na możliwość pełnej obsługi relacji między np. bazą rekordów a kartoteką haseł wzorcowych, — podgląd dołączonych do rekordów plików graficznych (np. skanowych stron tytułowych starodruków).

Optymalnym rozwiązaniem byłaby możliwość zapisu rekordu w postaci trzech niezależnych części: 1) haseł kartotek wzorcowych (tworzących oddzielną bazę); 2) pozostałych elementów opisu bibliograficznego; 3) informacji lokalnych, miejscowych, danych o zasobie. Dzięki takiemu podziałowi możliwe byłoby zróżnicowanie dostępu dla wprowadzających dane: 1) dla administratora z prawem modyfikacji kartotek; 2) dla katalogującego z prawem wprowadzania opisu z ewentualnym, nowym o tymczasowym charakterze nie istniejącym w kartotece wzorcowej hasłem, którego status zatwierdza administrator bazy; 3) dla operatora katalogu centralnego z prawem dopisywania danych lokalnych (siglum, sygnatura) do rekordu, bez możliwości modyfikacji jego zawartości. Dzięki takiemu zabiegowi zapisy kartoteki wzorcowej (nazwy osobowe, ciała zbiorowe, hasła przedmiotowe, tytuły serii) istniałyby w postaci jednostkowych zapisów, niezależnie od liczby opisów, w których występują te dane. W rekordach istniałyby jedynie odesłania do odpowiedniego zapisu w kartotece wzorcowej.

Które z narzędzi MAK-a odgrywają szczególną rolę w nauce katalogowania?

Praca w sieci ułatwia natychmiastowy podgląd wprowadzonych rekordów, ocenę przez pozostałych studentów poprawności opisu, ewentualną korektę rekordu przez inną osobę. Rekordy wprowadzane być mogą do wspólnej bazy, lub

baz oddzielnych, w obu przypadkach z możliwością przeglądania rekordów przez wszystkich uczestników zajęć.

Możliwość wprowadzania danych poprzez różne maski. Dzięki temu ułatwione jest eksperymentowanie z różnymi wariantami zapoznawania studentów z problematyką formatów. W wariantcie pierwszym (szczególnie pożądanym w pracy ze studentami zaocznymi, przyzwyczajonymi do tradycyjnego, manualnego opisu) wstępne wprowadzanie danych do bazy odbywa się poprzez maskę z nazwami pól i podpól, dzięki czemu w fazie wstępnej, gdy konieczne jest w większości przypadków przełamanie bariery psychologicznej, oporu przed zmianą narzędzi pracy, kwestia struktury formatu schodzi na plan dalszy. Dopiero nabranie wprawy w tym względzie (łącznie z nabyciem tak elementarnych umiejętności jak w miarę biegła obsługa klawiatury, pisowni polskich liter itp.) stwarza dogodne warunki do poznania struktury formatu, oznaczników zawartości rekordu, powiązań między polami. W drugim wariantcie studenci przystępują od razu do pracy wykorzystując oryginalną maskę MARC BN, dzięki czemu w krótkim czasie w sposób naturalny, w trakcie pracy poznają struktury formatu. Wbrew pozorom ten wariant jest łatwiejszy do przeprowadzenia ze studentami stacjonarnymi, dla których na ogół pojęcie zasad opisu bibliograficznego jest tak samo egzotyczne jak pojęcie formatu. Brak tu zatem uprzedzeń, przełamywania nawyków, przesiadania się z maszyny do pisania na klawiaturę komputera, brak przyzwyczajenia w sporządzaniu tradycyjnych odsyłaczy, trudności ze zrozumieniem pojęcia pola indeksowanego itd.

Poważnym i dyskusyjnym problemem jest kwestia wyboru formatu. Edycja „Przewodnika Bibliograficznego” przesądziła o upowszechnieniu formatu MARC BN. Upowszechnieniu swoistym, albowiem uzupełnieniu i korekty wprowadzane w tym formacie od czasu publikacji formatu SABINA praktycznie nie są dokumentowane na forum publicznym. W efekcie, podobnie jak w przypadku planowanych zmian w zasadach formułowania hasła, osoby zainteresowane zdobywają informacje o modyfikacjach w zasadzie wyłącznie dzięki osobistym kontaktom z pracownikami BN.

W związku z tym np. informacja o zmianie zasad opisu wydawnictw wielotomowych wprowadzona w 1994 r., z wykorzystaniem pola 227, docierała do zainteresowanych na drodze pantoflowej bądź w rezultacie pilnego studiowania nowych rekordów „PB”. To nie wystarczy. Być może wyjściem byłoby dokumentowanie zmian w „Biuletynie BN”, pod warunkiem jego regularnej i aktualnej edycji?

Przez długi czas wydawało się, iż MARC BN stanie się formatem narodowym, wykorzystywanym przez biblioteki niezależnie od stosowanego systemu. Przesiadka konsorcjum VTLS na format USMARC, rezygnacja z przygotowanego uprzednio formatu FOKA (adaptacji UNIMARC-a), a także decyzja BN o przejściu na format USMARC pogłębiła dezorientację, wzrastającą w miarę uważnej lektury tego formatu. Doświadczenia zdobyte w opisie książek, indeksowaniu i wyszukiwaniu z wykorzystaniem formatu MARC BN implikują znaki zapytania, zwłaszcza w odniesieniu do opisu wydawnictw wielotomowych oraz serii wydawniczych i wykorzystania w tym celu w USMARC-u kombinacji pól

440, 490. 800-830. Stopień komplikacji przyprawiający o zawrót głowy. Co więcej, nic nie wskazuje na to by trud opisu rekompensowany był korzyściami w postaci np. dodatkowych narzędzi wyszukiwawczych. Uzasadnienie wyboru tego formatu przez biblioteki VTLS (w postaci powiązań między formatem opisu i kartoteki wzorcowej) nie może przesądzać o przyjęciu go w innych systemach. Warto by więc przeprowadzić kompetentną dyskusję nt. perspektyw rozwijania własnego formatu i szans jego utrzymania w konfrontacji z formatami międzynarodowymi. Nie mówiąc o konieczności upowszechnienia narzędzi konwersji pomiędzy typowymi formatami.

Dodajmy, iż wykorzystanie w MAK-u formatu USMARC nie ma większego sensu, albowiem jego struktura zakłada dostosowanie programu do obsługi relacji między wskaźnikami rekordu, a także pomiędzy rekordami w bazie. Zakłada więc, iż system ma charakter zamknięty (format jest na stałe wpisany w bazie). Ponadto wymaga wypełniania pól stałej długości jako elementów etykiety rekordu, których to danych MAK nie wykorzystuje. Nie wspominam o wzmiankowanej już w USMARC-u komplikacji opisu, która z punktu widzenia efektywności systemu wydaje się zupełnie zbyteczna. Może przyszłość należy do SAFO, opracowanego w Bibliotece Sejmowej? Należy jedynie żałować, iż ochrona praw autorskich uniemożliwia szersze upowszechnienie tego formatu (opracowanego dla wielu typów dokumentów!)

Zwróćmy na koniec uwagę na swoistą ewolucję funkcji ćwiczeń z opracowania formalnego: studenci wprowadzają obecnie do bazy opisy książek ze zbiorów biblioteki instytutowej, nie opracowanych jeszcze w systemie zautomatyzowanym, biorą zatem odpowiedzialność za rekordy, które po weryfikacji wprowadzone zostaną do bazy bibliotecznej. Użytkownicy bazy niebawem ocenią zatem sprawność i fachowość ich pracy. Świadomość, iż rekordy wykonywane są nie tylko dla celów szkoleniowych, lecz mają praktyczną, użyteczną wartość być może zwiększa poczucie odpowiedzialności za tak wykonywaną pracę. Korzyść dla zbiorów bibliotecznych jest przy tym niebagatelna, mimowolnie dokonuje się proces konwersji retrospektywnej zbiorów bibliotecznych zarówno książkowych, jak i czasopiśmienniczych.

SUMMARY

The author discusses problems facing those who catalogue documents as well as those who teach the principles of cataloguing. The first hurdle to tackle are the changing norms and rules of cataloguing on the one hand, and lack of updated norms concerning headings on the other. Another problem is the necessity of automatizing operations in describing document collections; still another is the choice of a MARC format. The program that meets requirements of a middle-sized library and which can successfully be used in teaching cataloguing is MAK, a Polish data base system for libraries.

LABORATORIUM KOMPUTEROWE W DYDAKTYCE INSTYTUTU BIBLIOTEKOZNAWSTWA I INFORMACJI NAUKOWEJ UW

1. WSTĘP

Trudno zaprzeczyć, że komputery odgrywają coraz większą rolę w bibliotekoznawstwie i informacji naukowej (np.: katalogowanie, opis danych bibliograficznych, zintegrowane systemy biblioteczne, systemy hipermedialne, bazy danych, sieci informacyjne, systemy doradcze itd.), dlatego wymagania stawiane absolwentom bibliotekoznawstwa i informacji naukowej w zakresie wykorzystania komputerów będą stale rosły. W niniejszym opracowaniu poświęcono dużo uwagi sieciom komputerowym, co jest spowodowane lawinowym rozwojem sieci INTERNET.

IBIN UW mimo olbrzymich trudności finansowych stara się zapewnić studentom i wykładowcom w miarę nowoczesny sprzęt. Jest to głównie zasługą Dyrekcji IBIN UW, która już od 1989 r. konsekwentnie dba o rozwój zaplecza komputerowego.

2. SPRZĘT

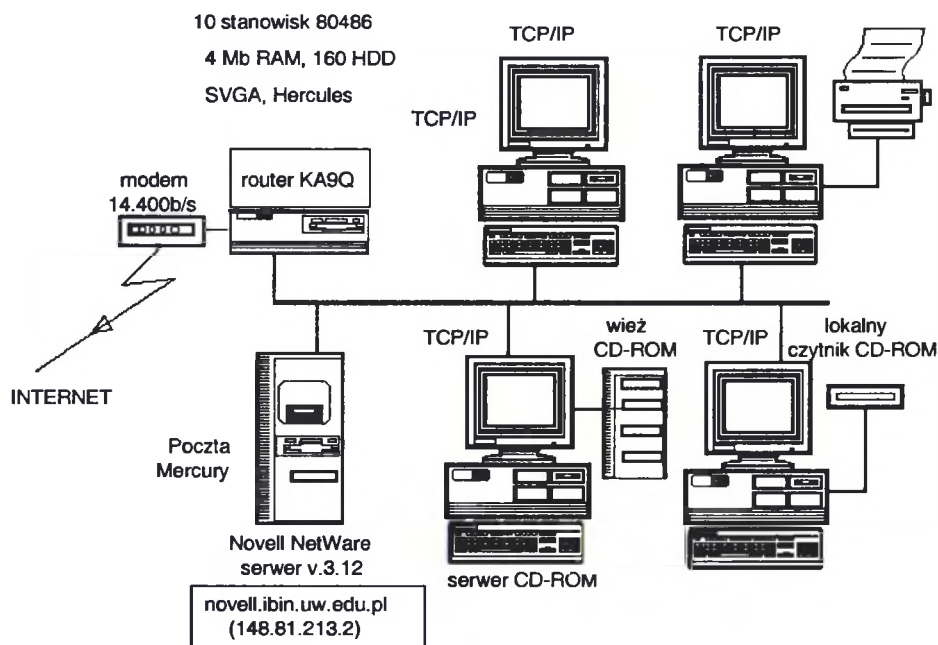
Sprzęt komputerowy w IBIN był gromadzony z dużym wysiłkiem już od połowy lat osiemdziesiątych. Należy pamiętać, że były to czasy obowiązującego w krajach zachodnich i Stanach Zjednoczonych embarga na dostawy sprzętu elektronicznego do krajów Europy Wschodniej. Ten stan rzeczy trwał wystarczająco długo, aby przyczynić się do poważnego opóźnienia technologicznego krajów Europy Wschodniej w stosunku do krajów zachodnich.

Laboratorium komputerowe powstało na początku lat dziewięćdziesiątych. W IBIN UW wykorzystano większość komputerów klasy IBM PC XT, które połączono w sieć. Na okablowanie wybrano najbardziej rozpowszechniony wówczas i najtańszy: cienki Ethernet i topologię magistrali. Jako oprogramowanie sieciowe wybrano system NetWare (v.2.2) firmy Novell. W 1993 r. zdecydowano się na ujednolicenie wszystkich stanowisk i wprowadzenie stacji bezdyskowych.

Bezdyskowe stacje, dzięki możliwościom systemu Novell oraz odpowiednim kartom sieciowym (z tzw. BootRom'ami), mogły funkcjonować wykorzystując wyłącznie oprogramowanie serwera sieci Novell. Jednak działanie takie uniemożliwiało poprawne funkcjonowanie wielu programów nie współpracujących z serwerem Novell (jak np. oprogramowania sieci CD-ROM, oprogramowanie dla sieci INTERNET, systemu Windows i jego aplikacje).

Pod koniec 1992 r. laboratorium IBIN UW wzbogaciło się o dwa lokalne czytniki CD-ROM. Niestety ich wykorzystanie do dydaktyki było utrudnione ze względu na ich lokalny charakter. Dzielenie zasobów co najmniej jednej stacji CD-ROM między 10 użytkowników jednocześnie wymagało zainstalowania czytnika CD-ROM w serwerze sieci Novell albo zainstalowania osobnego serwera CD-ROM wraz z odpowiednimi czytnikami i właściwym oprogramowaniem. Zdecydowano się na drugie rozwiązanie, dlatego pod koniec 1993 r. laboratorium komputerowe dysponowało, oprócz dwóch czytników CD-ROM, wieżą CD-ROM z osobnym serwerem CD-ROM. Nie było to może najtańsze rozwiązanie, ale uniezależniło użytkowników CD-ROM od sieci Novell. Równocześnie stacje bezdyskowe zaopatrzone w stacje dysków elastycznych oraz twarde dyski o pojemności 160 Mb.

Pod koniec 1994 r. unowocześniono wszystkie stanowiska przez wymianę płyt głównych i wzbogacenie pamięci RAM do 4 Mb. Rysunek 1 przedstawia obecny wygląd laboratorium komputerowego IBIN UW.



Rys. 1. Laboratorium komputerowe (obecnie).

Obecnie, wobec zmieniających się wymagań sprzętowych nowych programów oraz rosnącej liczby studentów studiów dziennych, zaocznych i podyplomowych, IBIN UW staje przed koniecznością zwiększenia liczby komputerów oraz poprawienia standardu już istniejących stanowisk (przez rozszerzenie pamięci operacyjnej do minimum 8 MB oraz wprowadzenia kolorowych monitorów). Rozważana jest też możliwość utworzenia nowego laboratorium. Dotychczasowa topologia magistrali wraz z tzw. cienkim „Ethernetem” będzie prawdopodobnie zastępowana lub uzupełniana tzw. skrętką koncentryczną („twisted pair”) i topologią gwiazdy. Rozwiązanie takie podyktowane jest mniejszymi kosztami i łatwiejszym wykrywaniem uszkodzeń oraz zwiększoną prędkością przesyłania danych.

Wyposażenie komputerowe IBIN UW zostanie niebawem wzbogacone o zbiór kosztownych urządzeń umożliwiających przyłączenie Instytutu do linii światłowodowych ułatwiających korzystanie z sieci INTERNET (tzw. router, tranceiver, hub itp.).

3. OPROGRAMOWANIE

Do 1993 r. w praktyce nie obowiązywało w Polsce przestrzeganie praw autorskich związanych z rozpowszechnianiem programów komputerowych. Jednak Dyrekcja IBIN UW oraz osoby odpowiedzialne za laboratorium komputerowe uznawały i uznają zasadę przestrzegania praw licencyjnych.

Pierwszym najcenniejszym zakupem był system operacyjny NetWare v.2.2 (w 1994 r. dokonano jego aktualizacji). Kolejnym ważnym nabytkiem był program zapewniający sprawne funkcjonowanie sieci CD-ROM. Oprócz tego IBIN UW dysponuje komercyjnym oprogramowaniem do obsługi baz danych (Paradox, FoxPro), arkuszy kalkulacyjnych (QuatroPro) i edytorów tekstu (WordPerfect, Word for Windows, Tag).

IBIN UW stara się nieodpłatnie zdobywać konieczne oprogramowanie od firm oraz od zaprzyjaźnionych instytucji i uczelni w kraju i za granicą (np.: Toolbook firmy Asymetrix, WilsonDisc, Dialog, LISA itd.), jednak nie zawsze działania te odnoszą sukces.

Istnieje też stale zwiększająca się liczba oprogramowania niekomercyjnego (tzw. shareware, public domain, freeware itp.). Jest ono permanentnie doskonałe i często znacznie lepszej jakości. Obecnie, głównie za sprawą sieci INTERNET (por. anonymous ftp, część 5), laboratorium komputerowe dysponuje coraz większym zbiorem programów użytkowych. Większość tego oprogramowania związana jest z rozwijającymi się usługami sieci INTERNET.

Zajęcia odbywające się w laboratorium mają przeważnie określony charakter. Oznacza to, że użytkownicy decydują się na jeden z wymienionych trybów pracy:

- lokalną sieć komputerową,
- wielodostęp do czytników CD-ROM,

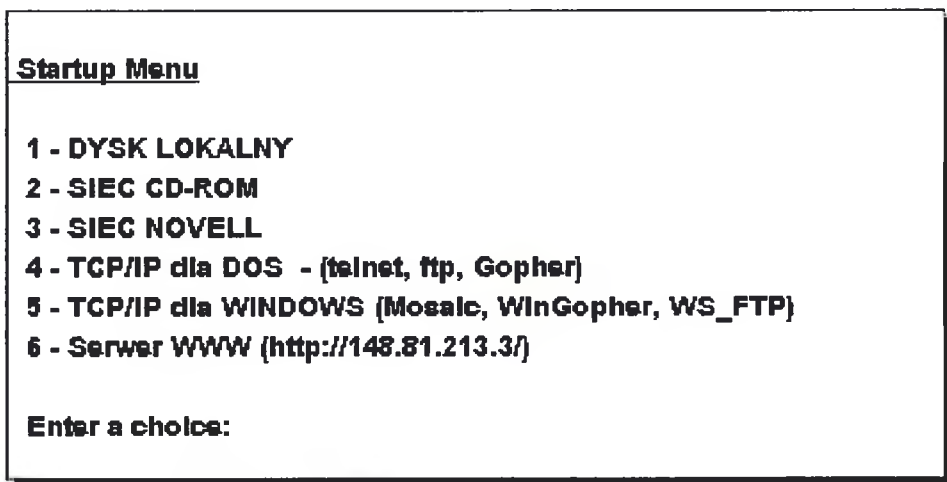
- wielodostęp do sieci rozległych,
- pracę z programami dostępnymi wyłącznie na stacjach lokalnych (dyskach twardych).

Znalazło to odwzorowanie w konfiguracji systemowej każdego stanowiska przez wprowadzenie tzw. multiconfig (rys. 2). Rozwiązanie to pozwala na wczytywanie tylko wybranej grupy urządzeń na czas danej sesji. Jako łatwe w użyciu umożliwia wybór poszczególnych grup programów dostępnych w zbiorach *autoexec.bat* i *config.sys*.

Zainstalowanie programu „multiconfig” podyktowane było kilkoma czynnikami:

- łatwiejszym wyborem poszczególnych opcji (zwłaszcza dla użytkowników początkujących),
- mniejszym obciążeniem pamięci operacyjnej stacji roboczych,
- wyeliminowaniem konfliktu między poszczególnymi programamizydentnymi w pamięci operacyjnej.

Użytkownik może wybrać z menu, w zależności od stanowiska, wspomniane opcje (rys. 2).



Rys. 2. „Multiconfig” w laboratorium komputerowym IBIN UW

Funkcjonowanie opisanych na rysunku 2 opcji: 1, 2, 3, 4, 5¹ jest od siebie niezależne. Z pewnych powodów wydaje się to pozytywne, gdyż np. awaria sieci Novell (oprogramowania na serwerze) nie ma wpływu na pracę sieci

¹ Opcje oferowane w programie "multiconfig":

1 — DYSK LOKALNY

Wybór opcji "dysk lokalny" daje możliwość korzystania wyłącznie z oprogramowania na dysku lokalnym. Użytkownik może wybrać odpowiednie oprogramowanie korzystając ze zbiorów makropoleczeń (tzw. batch).

CD-ROM czy dostęp do sieci INTERNET. Uruchamianie programów odbywa się przez wywołanie odpowiednich makropoleczeń (batch), które uwzględniają specyfikę wybranego wcześniej środowiska systemu (por. opcje w multiconfig). Dlatego niewskazane jest, aby użytkownicy poszukiwali na dysku dowolnych, wykonywalnych programów w celu ich uruchomienia. Może to powodować ich niewłaściwy start lub późniejsze zawieszenie.

4. LOKALNA SIEĆ KOMPUTEROWA

W rozdziale tym zostaną omówione części składowe sieci lokalnych, model odniesienia ISO/OSI, model komunikacji w systemie Novell NetWare oraz lokalna sieć komputerowa w IBIN UW.

Części składowe sieci lokalnej

Komputery (drukarki, modemy, czytniki CD-ROM i inne urządzenia) w lokalnej sieci komputerowej połączone są za pomocą systemu kabli, złącz sieciowych oraz odpowiedniego oprogramowania komunikacyjnego i sieciowego. Poniżej zostaną omówione główne elementy sieci komputerowych.

Okablowanie i nośniki

Fizycznym elementem przesyłania danych jest system okablowania, jak np. łącza światłowodowe, skrętki koncentryczne, kable skręcane. Nośnikiem przepływu danych w sieciach lokalnych mogą być również fale radiowe, podczerwone, promienie laserowe. W IBIN UW nośnikiem informacji jest tzw. cienki Ethernet.

2 — SIEĆ CD-ROM

Wybranie tej opcji umożliwia korzystanie z serwera CD-ROM, którego praca jest niezależna od funkcjonowania serwera Netware Novell.

3 — SIEĆ NOVELL

Daje dostęp do programów i usług związanych z serwerem sieci Novell (poczta elektroniczna, drukowanie, dostęp do wspólnych programów itd.)

4 — TCP/IP dla DOS — (telnet, ftp, Gopher)

Opcja ta zawiera podstawowe usługi sieci Internet takie jak: telnet, ftp, gopher, dostępne przez protokół TCP/IP. Usługi te funkcjonują jedynie w systemie MS-DOS.

5 — TCP/IP dla WINDOWS (Mosaic, WinGopher, WS_FTP)

Opcja ta zawiera prawie wszystkie usługi sieci Internet takie jak telnet, ftp, gopher, Mosaic, Netscape, WAIS itp. Są one dostępne przez osobny protokół TCP/IP. Usługi te funkcjonują tylko w środowisku Windows v.3.1. (por. część 5).

6 — Serwer WWW (<http://148.81.213./>)

Opcja ta pojawiła się wraz z rozwojem narzędzi internetowych. Jest ciągle w fazie testowania. Wybór tego wariantu oznacza uruchomienie serwera WWW dostępnego w sieci Internet. Choć wartość użytkowa tego programu wydaje się dyskusyjna, to jest on dobrym narzędziem szkoleniowym (por. część 5, rys. 12).

Na niektórych stacjach zainstalowana jest dodatkowo opcja — LOKALNY CZYTNIK CD-ROM a dla jednego z komputerów dostępna jest opcja SERWER SIECI CD-ROM.

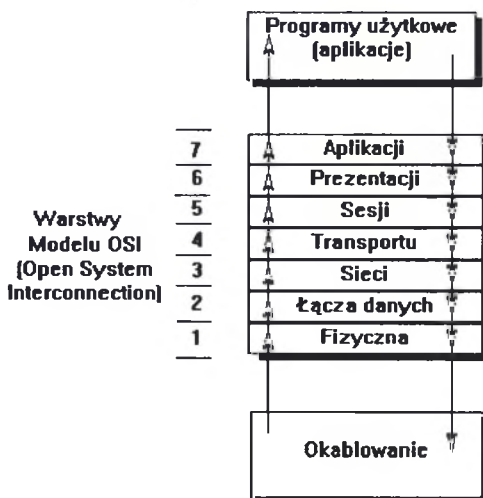
Złącze sieciowe

Stanowi fizyczne połączenie między urządzeniami sieci (komputer, drukarka, stacja CD-ROM, itp.) a systemem okablowania sieci. Przeważnie jest to dodatkowa karta montowana w komputerze. Złącze sieciowe decyduje o metodzie przesyłania danych, o ich strukturze oraz o sposobie dostępności każdego stanowiska do systemu okablowania. Złącze sieciowe ma również wpływ na topologię sieci (magistrala, gwiazda, drzewo, pierścień itd.)

Standardy (model ISO/OSI)

Do właściwego zrozumienia tych pojęć konieczne jest przynajmniej pobieżne zapoznanie się z modelem ISO/OSI (International Standards Organization / Open Systems Interconnection Reference Model). Należy pamiętać, że model ten określa co ma być wykonane a nie w jaki sposób. Innymi słowy szczegóły realizacyjne pozostawione są producentom systemów sieciowych. Nie oznacza to, że wszyscy stosują się do rozwiązań proponowanych przez ISO/OSI. Pozostaje on jednak dość powszechnie stosowanym modelem odniesienia.

Na rysunku 3 przedstawiona została budowa modelu ISO/OSI, który składa się z siedmiu warstw. Każda z nich definiuje zbiór usług i związanych z nimi protokołów. Poszczególne warstwy otrzymują informację bezpośrednio z niższej warstwy i uzupełniają ją o własne usługi. Ponieważ zdefiniowano wiele różnorodnych czynności dla każdej warstwy, model ten można dopasować do szerokiej gamy sprzętu i oprogramowania sieciowego. Ma on również znaczenie komercyjne, gdyż wiele rządów tworzy swoje komunikacyjne standardy przy wykorzystaniu modelu OSI.



Rys. 3. Model OSI (Open System Interconnection)

Oprac. na podst.: Mark Gibbs: *Sieci komputerowe, biblia użytkownika*. Warszawa 1994 s. 93.

Warstwa fizyczna

Celem warstwy fizycznej jest dostarczanie danych do urządzeń sieci. Definiuje mechaniczne i elektryczne połączenia z systemem okablowania sieci oraz funkcje zajmujące się właściwą transmisją bitów danych między urządzeniami sieci.

Warstwa łączy (łączenia) danych

Określa metody dostępu do okablowania oraz odpowiedzialna jest za wykrywanie kolizji. Warstwa ta definiuje podstawowe jednostki informacji tzw. pakiety oraz metody tworzenia, wysyłania i odbierania pakietów. Warstwa ta ma zapewniać bezbłędną komunikację między urządzeniami sieciowymi.

Warstwa sieciowa

Odpowiada za przesyłanie danych między adresami, kontrolowanie przepływu danych oraz łączenie przychodzących pakietów w większe bloki danych i dzielenie bloków na pakiety w celu wysłania ich. Dane mogą być kierowane z jednego rodzaju sprzętu sieciowego do innego. W warstwie tej działają takie protokoły transportu danych jak Internetwork Packet Exchange (IPX) firmy Novell oraz Internet Protocol (IP).

Warstwa Transportu

Kontroluje różne procesy sieciowe kierując obsługą sytuacji błędnych, np. zagubionych pakietów. W warstwie tej działa Sequenced Packet Exchange (SPX) firmy Novell. Warstwa transportowa ma trzy główne funkcje obsługujące transmisję danych do i od warstwy sesji:

- otwieranie połączenia właściwego typu, jakości i prędkości;
- rozpoczynanie transmisji danych i ich zarządzanie;
- zamykanie połączenia.

Warstwa sesji (sesyjna)

Koordynuje współdziałanie między funkcjami i programami użytkowymi wykonywanymi na różnych urządzeniach sieciowych. Warstwa ta określa, który komputer rozmawia z którym, kontroluje przepływ danych i jest odpowiedzialna za naprawę błędów. Może również pełnić dodatkowe funkcje zarządzające w sieci, jak np.: obliczanie należności za korzystanie z sieci.

Warstwa prezentacji

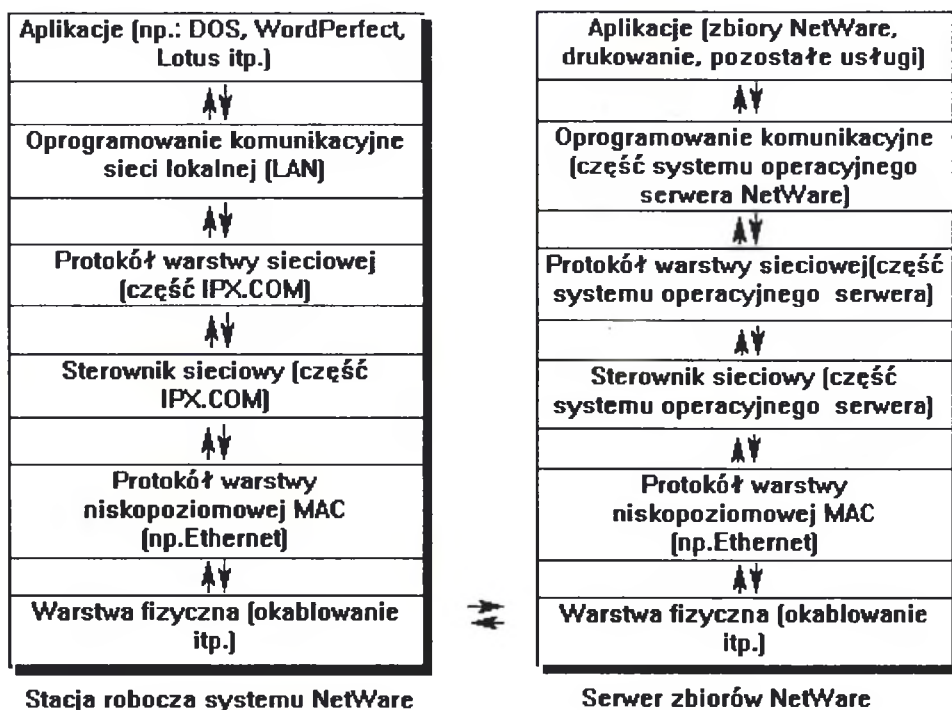
Określa konwersję kodu i reformatowanie danych dla programów użytkowych. W warstwie tej protokół NetWare File Service Protocol pozwala na konwersję plików pomiędzy formatem plików NetWare Novell (sposób w jaki dane są zapisane na serwerze NetWare Novell) a formatem wymaganym przez inny system operacyjny działający na komputerze użytkownika (DOS, OS/2 itp.).

Warstwa zastosowań

Zajmuje się usługami sieciowymi (np.: związanymi z plikami, wydrukiem, pocztą elektroniczną itp.)

Komunikacja w systemie NetWare Novell

Chociaż OSI są szeroko używane do opisu danych oraz do definiowania innych systemów (nie opartych na OSI), to nie oznacza, że systemy te pracują w taki sam sposób. Aby się wzajemnie komunikować ze sobą, komputery muszą posiadać ten sam protokół komunikacyjny. Mimo istnienia przedstawionej powyżej specyfikacji OSI funkcjonuje wiele standardów zastrzeżonych, do których należy m.in. zastrzeżony protokół Internetwork Packet Exchange (IPX) firmy Novell. Poniższy rysunek przedstawia uproszczony schemat komunikacji w systemie NetWare Novell.



Rys. 4. Komunikacja w systemie Novell NetWare

Oprac. na podst.: Patrick H. Corrigan, Guy Aisling: *Budowa lokalnych sieci komputerowych Novell Netware*. Warszawa 1993 s. 25.

Sieć lokalna NetWare Novell w IBIN UW

Obecnie trudno przecenić rolę jaką odegrała i będzie odgrywać sieć lokalna w IBIN UW. Rysunek 1 przedstawia schemat laboratorium komputerowego IBIN UW ze szczególnym uwzględnieniem elementów sieciowych (sieć lokalna, podłączenie do sieci INTERNET). Stworzenie sieci LAN było warunkiem użytkowania zasobów serwera Novell. Później dało możliwość korzystania z sieci CD-ROM, ułatwiło i przyspieszyło dołączenie laboratorium komputerowego do sieci INTERNET.

W 1990 r. opracowano i zrealizowano projekt stworzenia sieci komputerowej. Zdecydowano się na, w miarę najtańszy i najbardziej rozpowszechniony, cienki Ethernet, topologię magistrali oraz model klient-serwer.

Jako system operacyjny wybrano NetWare firmy Novell. Na początku lat dziewięćdziesiątych był to najbardziej rozpowszechniony sieciowy system operacyjny typu klient-serwer. Obecnie daje się zauważyć stopniowe odchodzenie od tego typu architektury na korzyść modeli typu „peer to peer” (równy z równym), ale pięć lat temu model klient-serwer, ze względu na ceny sprzętu (urządzenia peryferyjne, dyski twarde itp.) oraz oprogramowania wydawał się najrozsądniejszym. Nie dostrzegano wielu niedoskonałości wczesnych wersji systemu NetWare. Podkreślano za to jego zalety (głównie dzięki możliwości ustalania praw dostępu do zbiorów):

- łatwą ochronę praw licencyjnych,
- proste zarządzanie zbiorami,
- ochronę przed wirusami,
- optymalne wykorzystanie pamięci dysków twardych.

W początkowej fazie istnienia sieci lokalnej w IBIN UW komputery (w większości klasy PC XT) połączone były w sieć. Dzięki tzw. BootRom (dodatkowy komponent sprzętowy karty sieciowej) możliwe było wczytywanie systemu operacyjnego albo z dysków twardych, albo wprost z serwera Novell NetWare. Jednak wobec ciągłego zagrożenia wirusowego (związanego z istnieniem w stacjach roboczych dysków twardych) pod koniec 1992 r. zdecydowano się na utworzenie stacji bezdyskowych. Po włączeniu serwera NetWare Novell oraz stacji roboczej cały system operacyjny wczytywany był z serwera.

Po jakimś czasie zaczęto dostrzegać niedogodności tego rozwiązania. Należy wymienić 4 istotne trudności związane z korzystaniem ze stacji bezdyskowych:

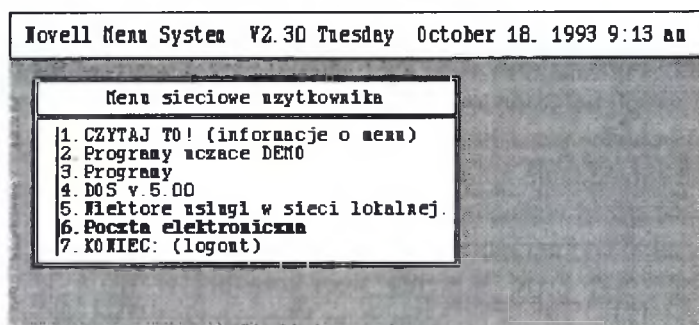
1. Każda najdrobniejsza awaria serwera uniemożliwiała prowadzenie zajęć.
2. Pojawiały się programy, które działały poprawnie dopiero po zainstalowaniu ich na dysku twardym danej stacji roboczej.
3. Administracja mało przyjaznym systemem Netware Novell była dla pracowników IBIN UW zadaniem często przerastającym ich siły.
4. Sam system Novell wykazywał wiele błędów.

Ze względu na cel jakiemu miała służyć sieć Novell (czyli prowadzenie zajęć dydaktycznych) najistotniejszymi były problemy przedstawione w punktach 1 i 2.

W 1993 r., po przykrych doświadczeniach z bezdyskowymi stacjami, zdecydowano się na zainstalowanie stacji dysków elastycznych i stacji dysków twardych (do 160 MB). Rozwiązanie to dało możliwość prowadzenie zajęć niezależnie od awarii serwera sieci Novell czy nawet samego okablowania i kart sieciowych.

Jednak sama sieć (okablowanie i programy komunikacyjne stacji roboczych) odegrała dość istotną rolę. Cienki Ethernet, karty sieciowe oraz oprogramowanie komunikacyjne (IPX) dawały możliwość wielodostępu do stacji CD-ROM (z 4 napędami). Większość zajęć, zwłaszcza z wyszukiwania online, była możliwa do przeprowadzenia dzięki możliwości symulacji procesu wyszukiwania online (np.: Dialog On Disc).

Obecnie system sieciowy Novell zgłasza swoją gotowość wyświetlając następujące menu (rys. 5):



Rys. 5. Menu sieci Novell w IBIN UW

5. ROLA INTERNETU

Sieć INTERNET należy obecnie do największych sieci komputerowych na świecie. Oferuje ona coraz większą ilość usług i chociaż ich profesjonalny charakter jest przedmiotem dyskusji, to ze względu na jej światowy zasięg i nieodpłatność jest najpopularniejszą siecią komputerową na świecie. Nie bez znaczenia jest również możliwość, przez sieć INTERNET, dostępu do innych sieci komputerowych (np.: X-25, BITNET). Zwiększa się też liczba profesjonalnych, komercyjnych serwisów informacyjnych osiągalnych przez INTERNET (np.: Dialog, Datastar). W rozdziale tym zostaną omówione: podstawowy protokół transmisji w sieci INTERNET (TCP/IP), historia dostępu do sieci rozległych w IBIN UW oraz podstawowe narzędzia sieci INTERNET.

W dalszej części artykułu do określania wybranych zasobów (zbiorów) w sieci INTERNET stosowany będzie tzw. URL (Uniform Resource Locator) tj.:
rodzaj serwera: //adres.serwera/lokalizacja.zbioru/nazwa zbioru.
np.: <http://venus.ci.uw.edu.pl/uw/ibin/sss4.html>

Sieci rozległe w IBIN UW — historia

Od 1992 r. przez ponad rok wykorzystywano łącza telefoniczne i modem. Łączenie się komputerów IBIN UW z węzłem PLEARN przez łącza komutowane (zwykle łącza telefoniczne) było zbyt kosztowne i wyjątkowo zawodne, dlatego powstały sugestie, aby wykorzystywać łącze dzierżawione.

W związku z tworzeniem komputerowej sieci ogólnouczelnianej na początku lat dziewięćdziesiątych położono przewód telefoniczny łączący budynek IBIN UW z CIUW (Centrum Informatyczne Uniwersytetu Warszawskiego). Należało zatem „zagospodarować” istniejące połączenie. Od połowy 1992 r. przystąpiono do sfinalizowania przedsięwzięcia. Instytucją sprawczą był NASK (Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa w Polsce). Tak więc od 1992 r. IBIN posiadał jednostanowiskowe połączenie do urządzenia Gandalf a stamtąd do sieci INTERNET, połączeń X-25 (płatnych) oraz sieci EARN. Wykorzystanie tego stanowiska dla celów dydaktycznych i demonstracyjnych, ze względu na dużą ilość przekłamań i dość wolną transmisję danych, było praktycznie niemożliwe. Bardziej opłacało się wynająć salę komputerową z dostępem do INTERNET-u w CIUW.

Jednak brak dostępu całego laboratorium w IBIN do sieci rozległych stawał się coraz bardziej dotkliwy. Na początku 1994 r. IBIN UW gościł wykładowców z uczelni w Hanowerze (Niemcy) i Deventer (Holandia), którzy przeprowadzali zajęcia dla użytkowników serwisów informacyjnych: DATASTAR oraz DIALOG. Również zajęcia na Podyplomowym Studium z Zakresu Baz Danych wymagały dostępu do INTERNET-u.

W połowie 1994 r. przyznano IBIN UW środki finansowe pozwalające na podłączenie laboratorium do sieci rozległych. Dokonano gruntownych zmian w ramach całego laboratorium i sieci lokalnej. Podstawowymi usługami miały być: poczta elektroniczna, telnet, ftp oraz wybrane aplikacje sieciowe (np.: gopher, www, mosaic). Do poprawnego funkcjonowania poczty niezbędna okazała się nowsza wersja systemu Novell oraz zainstalowanie przełącznika (routera), którym był komputer AT z zainstalowanym oprogramowaniem typu shareware — KA9Q i odpowiednich modemów do łącz dzierżawionych. Oprogramowanie KA9Q umożliwiło sieci (serwerowi) IBIN dostęp do sieci INTERNET.

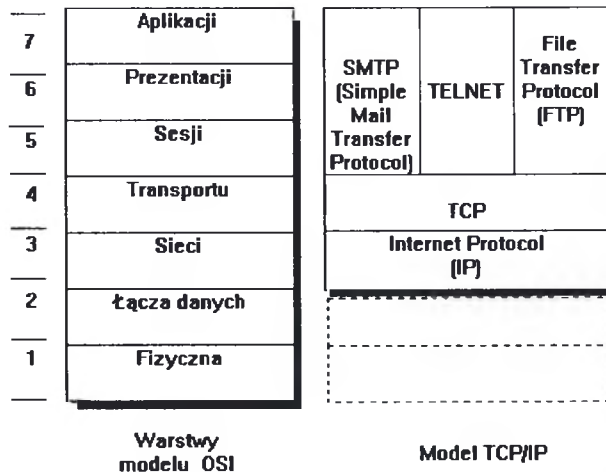
W chwili obecnej każdy komputer sieci IBIN posiada oprogramowanie TCP/IP umożliwiające połączenie z siecią INTERNET, dzięki czemu możliwe jest nawiązanie sesji TELNET z dowolnym komputerem bazowym (host) w sieci, wykorzystanie opcji FTP pozwalającej na przesyłanie zbiorów. Wkrótce spodziewane jest podłączenie sieci IBIN UW do sieci INTERNET przez łącza światłowodowe. Wymaga to jednak wysokich kosztów, które znacznie przekraczają

możliwości IBIN UW. Dlatego całe przedsięwzięcie prowadzone jest wspólnie z pozostałymi instytucjami rezydującymi w tym samym budynku co IBIN UW.

Poniżej zostanie omówiony najistotniejszy element sieci INTERNET: protokół komunikacyjny TCP/IP.

Komunikacja w sieci INTERNET — protokoły TCP/IP

TCP/IP jest obecnie powszechnie obowiązującym standardem w światowej sieci INTERNET. W latach siedemdziesiątych w USA rozpoczęto badania nad znalezieniem sposobu, który pozwoliłby różnym typom komputerów (używanych przez instytucje rządowe i uniwersytety) na wzajemną komunikację. Problem nie był prosty, gdyż komputery te stosowały różne systemy operacyjne i oprogramowanie komunikacyjne. W końcu utworzono zbiór standardów pozwalających na łączenie różnego typu komputerów i sprzętu komunikacyjnego oraz zbiorów programów dających możliwość emulacji terminali, przesyłanie plików pomiędzy różnymi systemami czy zdalne wykonywanie programów. Zbiór tych standardów nazwany został Transmission Control Protocol/Internet Protocol (TCP/IP). TCP/IP wykorzystuje tzw. komunikację warstwową (por. model ISO/OSI), gdzie najniższe warstwy odpowiedzialne są za wspólną metodę komunikacji pomiędzy różnymi komputerami a sprzętem komunikacyjnym, warstwa środkowa określa „metody kierowania sygnału w odpowiednie miejsce”, zaś warstwy najwyższe zapewniają „wspólne usługi sieciowe” (emulacja terminala, przesyłanie plików, zdalne logowanie się itp). Poniższy rysunek przedstawia porównanie modelu omówionego wcześniej modelu ISO/OSI oraz protokołów TCP/IP.



Rys. 6. Porównanie modelu OSI i protokołów TCP/IP

Oprac. na podst.: Mark Gibbs: *Sieci komputerowe, biblia użytkownika*. Warszawa 1994.

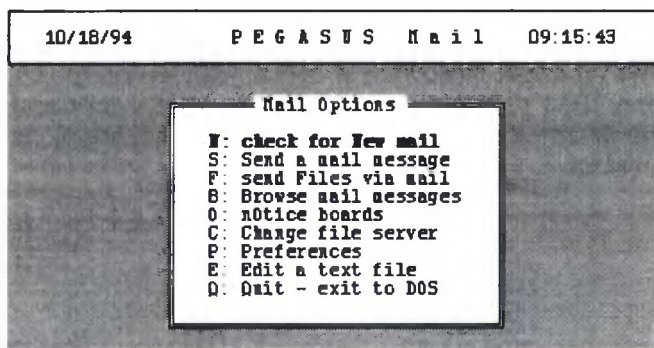
Narzędzia sieci INTERNET

Obecne rozwiązania systemowe w laboratorium komputerowym IBIN UW związane z dostępem do sieci INTERNET przedstawia rysunek 1. Istnieje bardzo liczna grupa programów i usług w sieci INTERNET. Poniżej zostaną jednak omówione tylko te spośród nich, które są efektywnie wykorzystywane podczas zajęć w IBIN UW. Są one również najpowszechniej stosowanymi usługami sieci INTERNET.

Poczta elektroniczna

Przy pomocy poczty elektronicznej w IBIN można wysyłać (otrzymywać) nie tylko listy od (do): przyjaciół zza granicy, grup dyskusyjnych, ale również zlecać odpowiednim programom (np. listserver) zadania do wykonania (por. opisany poniżej system ARCHIE). Adres serwera poczty i serwera ftp dla IBIN UW to *novell.ibin.uw.edu.pl* (lub cyfrowy — *148.81.213.1*). Oznacza to, że wszyscy użytkownicy poczty IBIN UW (studenci, wykładowcy) oprócz lokalnego „userid” np.: „Abacki” powinni podawać adres serwera IBIN UW w sieci INTERNET: *Abacki@novell.ibin.uw.edu.pl*.

Menu poczty elektronicznej dostępne jest, tak jak większość programów, w języku angielskim — co dla części studentów stanowi jeszcze dość poważną przeszkodę. Poczta elektroniczna jest najpewniejszą usługą sieci INTERNET. Istnieje wiele systemów poczty internetowej. W IBIN UW zdecydowano się na system poczty Mercury połączony z systemem poczty sieci Novell tzw. Pegasus Mail (rys. 7).



Rys. 7. Poczta elektroniczna — Pmail w IBIN UW

Ze względu na przyjazny interfejs użytkownika (por. rys. 7) coraz więcej pracowników i studentów decyduje się na korzystanie z poczty elektronicznej w IBIN UW. Do poczty elektronicznej postanowiono zaliczyć kolejną istotną usługę sieci INTERNET — tzw. listy (grupy) dyskusyjne.

Listy dyskusyjne

Idea listy (grupy) dyskusyjnej jest prosta: w chwili wysłania odpowiedniego listu pod adres np.: *MAISER@novell.ibin.uw.edu.pl* dana osoba staje się członkiem danej listy. Od tego momentu użytkownik dostaje wszystkie listy wysyłane przez wszystkich członków tej grupy na adres listy dyskusyjnej (np.: *IBIN-L@novell.ibin.uw.edu.pl*). Listy dyskusyjne IBIN UW prowadzone są przy wykorzystaniu serwera poczty Mercury (v. 1.11) zainstalowanego na serwerze lokalnej sieci Novell (v.3.12). Aby zapisać się do listy należy wysłać e-mail na adres: *MAISER@NOVELL.IBIN.UW.EDU.PL*, którego treścią będzie następujący tekst: SUBSCRIBE nazwa listy dyskusyjnej (np.: SUBSCRIBE IBIN-L)

Niektórzy z czytelników zapewne zetknęli się z listami dyskusyjnymi działającymi w sieci EARN. Listserver'y sieci EARN (BITNET) jako oprogramowanie zarządzające m.in. zasobami list dyskusyjnych mają o wiele większe możliwości (wyszukiwanie w archiwach list dyskusyjnych) niż omawiana poczta Mercury. Obecnie (rok. akad.1994/1995) w IBIN UW istnieją dwie listy dyskusyjne: lista *IBIN-L* wiąże się ściśle z tematem międzynarodowego seminarium studenckiego, jakie odbyło się w IBIN UW we wrześniu 1994 r. Natomiast lista *ELMAN-L* jest połączona z zajęciami prowadzonymi (w roku akademickim 1994/1995) przez „visiting professor” Stanleya Elmana ze Stanów Zjednoczonych.

TELNET

Telnet daje użytkownikom możliwość zdalnego logowania się, czyli rozpoczynania sesji z odległym komputerem bazowym w sieci INTERNET. Jest to szczególnie przydatne w procesie wyszukiwania w odległych bazach danych, ale bywa też często stosowane w celu uzyskania dostępu do własnego konta na komputerze IBM 3270 w CIUW (dawnym węźle sieci EARN, rys. 8).

```
VM/XA ONLINE
IBM                               UNIWERSYTET*WARSZ                IBM
                                UNIWERSYTET*WARSZAWSKI*UNIVERSY
                                UNIWERSYTET*WARSZAWSKI*UNIWERSYTET*WARSZA
                                WARSZAWSKI*UN                WARSZAWSKI*U
UNIWERSYTET*W                IIIIIII
WARSZAWSKI*U                IIIIIII
UNIWERSYTET                IIIIIIIIIII
WARSZAWSKI*                IIIIIII
UNIWERSYTET                CENTRUM
UNIWERSYTET*                INFORMATYCZNE                UNIWERSYTET
WARSZAWSKI*UNI                WARSZAWSKI*U
UNIWERSYTET*WARSZAWSKI*UNIWERSYTET*WARSZA
UNIWERSYTET*WARSZAWSKI*UNIWERSYT
IBM                               UNIWERSYTET*WARSZ                IBM

Fill in your USERID and PASSWORD and press ENTER
(Your password will not appear when you type it)
USERID  >>>
PASSWORD >>>

COMMAND >>>
```

Rys. 8. Przykładowa sesja telnet z CIUW

FTP

Ftp (File Transfer Protocol) daje możliwość przesyłania plików pomiędzy komputerami. Ze względu na wolne połączenie z siecią INTERNET (14.400/s) do celów dydaktycznych wykorzystywany jest serwer Novell NetWare w IBIN UW (novell.ibin.uw.edu.pl) jako internetowy serwer FTP. W tym miejscu należy zaznaczyć, że istnieje duża grupa programów typu „Public Domain”, „Shareware” czy „Freeware” znajdujących w sieci INTERNET. Korzystanie z nich możliwe jest właśnie przez wspomniany FTP. Użytkownik powinien znać adres komputera bazowego, na którym ulokowane są interesujące go zasoby. Ale i tu może mu przyjść z pomocą dostępna aplikacja w sieci Internet-Archie — tj. system wyszukujący adresy komputerów bazowych w sieci INTERNET (omówiony poniżej). Warto zaznaczyć, że wspomniane oprogramowanie (Shareware, Public Domain itp.) osiągalne jest za pośrednictwem tzw. anonymous FTP. Oznacza to, że po uzyskaniu połączenia z danym komputerem należy wpisać w miejsce pytania o login name: „anonymous” a w miejsce hasła swój adres e-mail w sieci INTERNET. Rysunek 9 przedstawia przykładową sesję ftp z komputerem bazowym o adresie (domenie) 148.81.213.2 (jest to serwer sieci lokalnej IBIN dostępny w sieci INTERNET).

```
ftp 148.81.213.2
VM TCP/IP FTP V2R1
Connecting to 148.81.213.2, port 21
220-It is IBIN FTP Server at Warsaw University.
220 FTP Server for NW 3 11, 4.00 (v1.9), (c) 1993 HellSoft
USER (identify yourself to the host):
anonymous
>>>USER anonymous
331 Anonymous Login OK, send id as password
Password:
>>>PASS *****
230-User Logged.
230-You are anonymous FTP user connected to IBIN Server at Warsaw University
230 Home Directory: /SYS/PUB
Command:
```

Rys. 9. Przykładowa sesja FTP

System Gopher

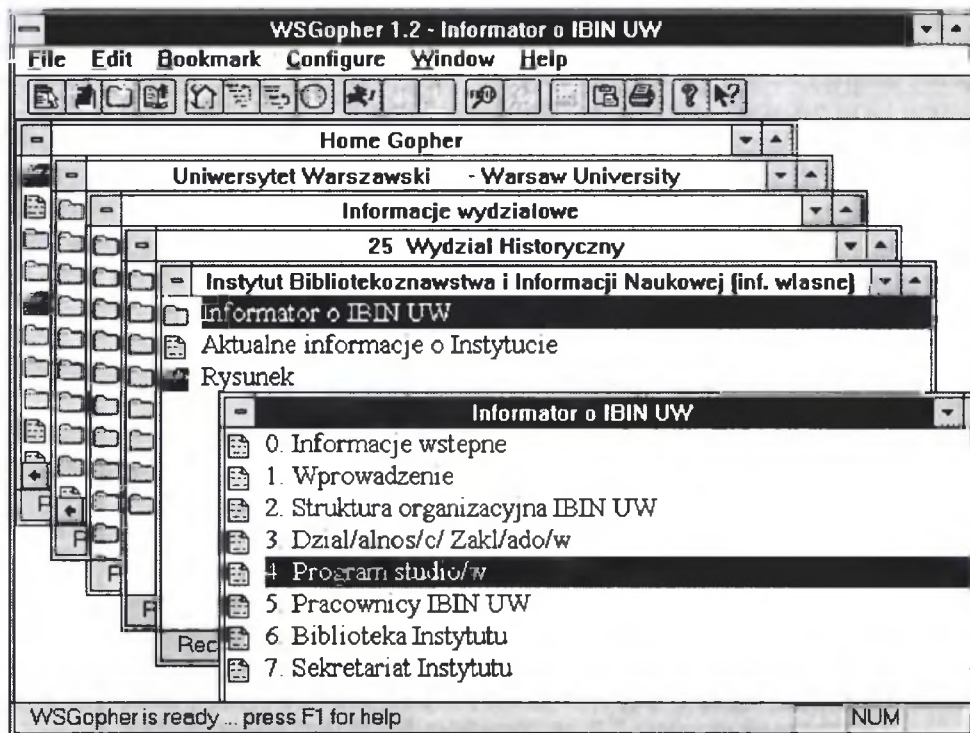
Informacja umieszczona w systemie Gopher ma charakter hierarchiczny. Z oprogramowania Gopher można korzystać na dwa sposoby:

- wykorzystując oprogramowanie lokalnego Gopher-klienta (mając dostęp do INTERNET-u wystarczy wywołać program Gopher zainstalowany na lokalnej stacji roboczej, por. rys. 3),

- wykorzystując oprogramowanie odległego Gopher-klienta.

To ostatnie możliwe jest przez otwarcie sesji telnet z najbliższym komputerem bazowym dysponującym oprogramowaniem Gopher-serwer dla użytkowników nie posiadających konta (np. *telnet gopher.chalmers.se*). Oprogramowanie

lokalnego Gopher-klienta jest oprogramowaniem bezpłatnym i ogólnodostępnym w sieci INTERNET przez wspomniany FTP. Poniżej przedstawiono system Gopher klient dla środowiska Windows. Do jego sprawnego działania konieczne jest uzyskanie połączenia z serwerem Gopher. Na rys. 10 przedstawiono przykładową sesję z serwerem Gopher. W przykładzie wykorzystano zasoby IBIN UW zainstalowane na komputerze bazowym CIUW o domenie plearn.edu.pl (*adres URL: gopher://plearn.edu.pl/uw/inwy/hist/bibn*).

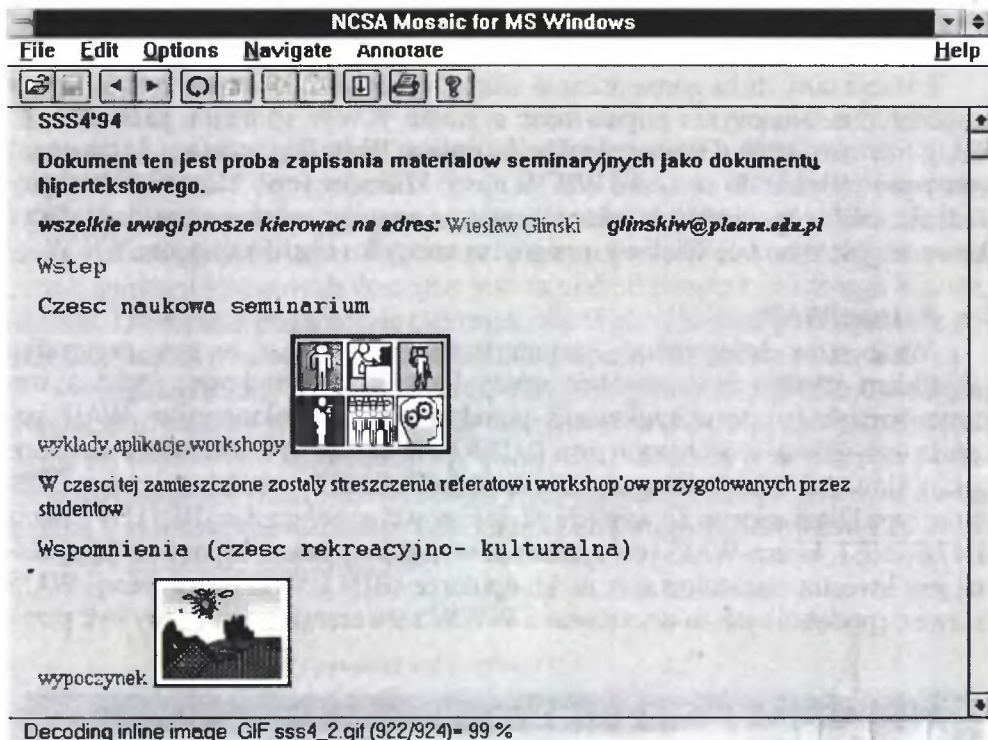


Rys. 10. Informacja o IBIN UW dostępna w systemie Gopher

WWW (World Wide Web)

W grudniu 1994 r. wprowadzono kolejne unowocześnienia w laboratorium IBIN UW wymieniając wszystkie płyty główne na 486 i zwiększając pamięci operacyjne wszystkich stanowisk do 4 MB. Dało to możliwość korzystania z najważniejszego narzędzia sieci INTERNET serwerów WWW i ich klientów: Mosaic, Netscape.

Rysunek 11 przedstawia zainstalowany system informacyjny na serwerze WWW w CIUW o domenie: venus.ci.uw.edu.pl (*adres URL: http://venus.ci.uw.edu.pl/uw/ibin/sss4.html*). Ze względu na dość wolne połączenie sieci IBIN UW z siecią INTERNET (14.400 b/s) wykorzystywanie wszystkich narzędzi Internetowych może napotykać pewne trudności, dlatego na początku 1995 r. zdecydowano się na zainstalowanie ćwiczebnych serwerów WWW (tzw. HTTPD), pracujących w środowisku Windows (rys. 12).



Rys. 11. Informacja o międzynarodowym seminarium IBIN UW dostępna przez Mosaic



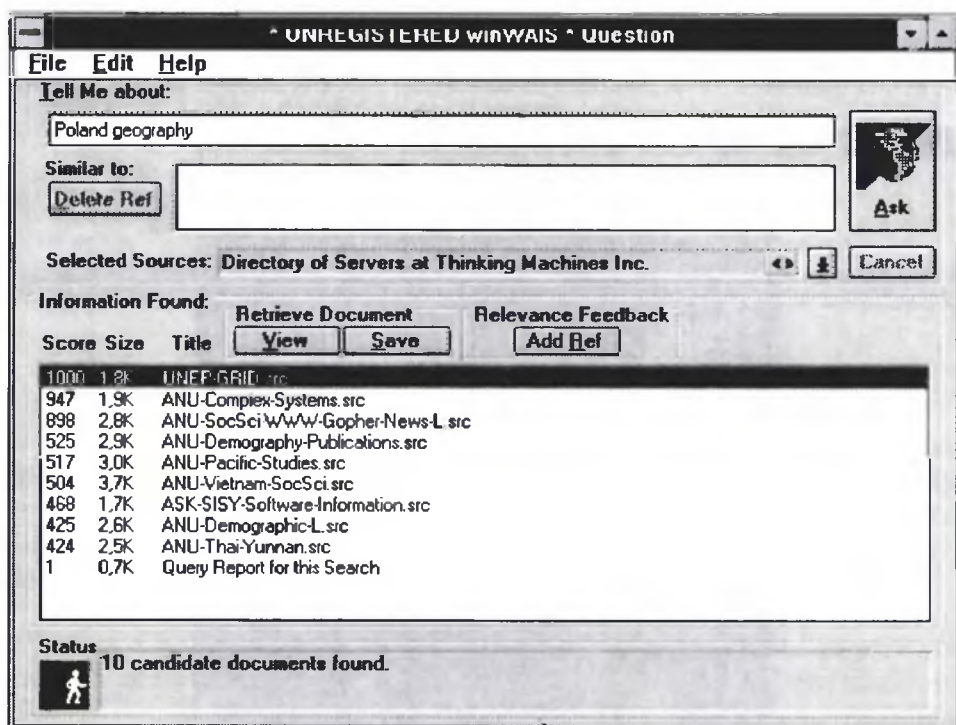
Rys. 12. HTTPD — Ćwiczebny WWW serwer w laboratorium IBIN UW

Pozostałe narzędzia sieci INTERNET

Istnieje dość duża grupa usług w sieci INTERNET, które nie zostały nawet wspomniane. Niezwykła popularność systemu WWW sprawiła, że większość usług Internetowych (Gopher, Archie, Veronica, Wais, ftp, poczta elektroniczna) jest wprowadzana do systemu WWW i jego klientów (np.: Mosaic, Netscape). Jednak zakres możliwości, jakie oferują te systemy osobno (systemy dedykowane) jest znacznie większy, niż gdy są one tylko częścią systemu WWW.

System WAIS

Wide Area Information System (rys. 13) nie jest w tym przypadku wyjątkiem. Wydaje się szczególnie istotny dla informacji naukowej. Jest dość ważnym narzędziem do wyszukiwania poindeksowanych dokumentów. WAIS pozwala wyszukiwać w archiwach sieci INTERNET dokumenty zawierające określone grupy słów. Jak większość systemów sieci INTERNET wykorzystuje on architekturę typu klient-serwer. Ze względu na dość powolne połączenie IBIN UW z siecią INTERNET, klient-WAIS jest systemem wyjątkowo czasochłonnym. Rozważana jest kwestia zainstalowania na komputerze IBIN UW również wersji WAIS server, (podobnie jak to uczyniono z WWW serwerem), co mogłoby być przy-



Rys. 13. WAIS klient dla środowiska Windows

datne w dydaktyce, a także w pracach naukowych. Rysunek 13 przedstawia wersję klienta-WAIS dla środowiska Windows.

ARCHIE

Poniżej zostaną pokrótce omówione ogólne zasady korzystania z pozostałych aplikacji dostępnych w sieci INTERNET na przykładzie systemu ARCHIE. System ten służy do przeszukiwania adresów i katalogów komputerów bazowych osiągalnych przez wspomniany anonymous FTP. Podobnie jak wiele innych aplikacji sieciowych dostępny jest za pośrednictwem: lokalnego klienta, zdalnego klienta oraz przez pocztę elektroniczną. Poniżej zostaną przedstawione zasady korzystania z odległego ARCHIE-klienta oraz przez pocztę elektroniczną.

— „Zdalny klient” (remote client), oznacza otwarcie sesji telnet z danym komputerem bazowym (zawierającym program serwer-ARCHIE). Użytkownik loguje się w odległym komputerze np. telnet 130.240.12.30 (rys. 14) i po wydaniu odpowiedniego polecenia wyszukiwawczego otrzymuje po pewnym czasie rezultat wyszukiwania zleconego odległemu komputerowi bazowemu.

— Przez pocztę elektroniczną.

```
archie>
# `search' (type string) has the value `sub'

archie> find toolbox
# Search type: sub
# Your queue position: 7
# Estimated time for completion: 2 minutes, 31 seconds.
working. O+O
(..)

Host ftp.luth.se (130.240.18.2)
Last updated 23:04 16 Oct 1994
  Location: /pub/msdos/win3
    DIRECTORY drwxr-xr-x 1536 bytes 06:07 17 Aug 1994 toolbox

Host goliat.eik.bme.hu (152.66.115.2)
Last updated 04:42 2 Oct 1994

  Location: /pub/win3
    DIRECTORY drwxrwxr-x 512 bytes 16:49 11 Aug 1994 toolbox
(..)
```

Rys. 14. Odległy ARCHIE-klient

Użytkownik wysłał list do najbliższego serwera Archie, którego treścią jest odpowiednie polecenie dla ARCHIE-serwera: np.: find toolbox. Polecenie „find” oznacza, że system będzie dokonywał przeszukiwania dla każdej interpretacji podanego wzoru, co w podanym przypadku („toolbox”) może oznaczać nazwę programu, katalogu itp. Po jakimś czasie serwer Archie wysłał do użytkownika „odповідь”, którego treścią jest rezultat zleconego mu przeszukiwania (por. rys. 14).

Obecnie prawie wszystkie usługi sieci INTERNET dostępne są przez pocztę elektroniczną. Ze względu na charakter poczty elektronicznej eliminuje to jednak możliwość korzystania z bogatego interfejsu użytkownika i wielu dodatkowych elementów, Ale często jest jedyną drogą uzyskania informacji.

6. ZAKOŃCZENIE

W artykule omówiona została rola oprogramowania i sprzętu w IBIN UW, ze szczególnym uwzględnieniem elementów sieci komputerowych, ponadto pozostałe rozdziały poświęcono wyłącznie roli sieci komputerowych (lokalnym i rozległym) w IBIN UW. Układ ten nie był przypadkowy. Obecnie sieci informacyjne i powiązane z nimi, stale rozwijające się, sieci komputerowe i komunikacyjne stanowią coraz istotniejszy element w polityce informacyjnej i gospodarczej danego kraju, w tym także Polski. Nie należy zapominać, że Polska jako pierwszy kraj Europy Wschodniej została podłączona do europejskiej sieci EARN. Wzrastająca rola sieci komputerowych o zasięgu światowym (INTERNET), sieć metropolitarna, uczelniana, stawiają nowe wyzwania przed szkołami bibliotekoznawstwa i informacji naukowej. Nie chodzi tylko o kształcenie studentów w korzystaniu z nowych narzędzi czy umiejętność tworzenia interfejsów użytkownika, ale również o tworzenie i udostępnianie własnych serwisów informacyjnych, baz danych i udoskonalanie istniejących systemów wyszukiwawczych. Informacja naukowa mimo że jest dyscypliną nową to jednak ma dość duże osiągnięcia, które z powodzeniem mogą być wykorzystane we współczesnych rozproszonych i niejednorodnych systemach informacyjnych.

Z niniejszym artykułem wiążą się też dwa pytania:

1) Jaki jest status metodologiczny informacji naukowej i bibliotekoznawstwa (BIN) w stosunku do informatyki?

2) Jak daleko absolwenci BIN powinni opanować umiejętność wykorzystania nowoczesnych narzędzi informatycznych ?

Chociaż celem artykułu nie było udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania przyjęto założenie, że BIN pomimo że jest dyscypliną niezależną, powinno wykorzystywać osiągnięcia informatyki (rozumianej jako „computer science”), czyli wykorzystywać i rozwijać jej narzędzia i podstawy teoretyczne. Powinno również uzupełniać informatykę własnymi osiągnięciami (aparaturę pojęciową, klasyfikację, tworzenie tezaursów itd.). Warto też zaznaczyć, że doświadczenia państw rozwiniętych w zakresie BIN przemawiają za jak najszerzym wykorzystaniem narzędzi informatycznych, dlatego wydatki w tej dziedzinie przyczyniają się w dużym stopniu do rozwoju gospodarczego kraju.

Uczenie wykorzystywania narzędzi informatycznych i ich doskonalenie wymaga dostępu, zarówno wykładowców jak i studentów, do względnie kosztownego sprzętu i oprogramowania. W tym miejscu widać stosunkowo dobrze różnice między BIN a innymi dyscyplinami stricto teoretycznymi jak. np, filozofia, matematyka, logika itp. Z drugiej strony nie należy przeceniać roli tych

narzędzi w BIN i pamiętać, że nie są one celem samym w sobie i mają charakter „służebny”. Zdrowy rozsądek nakazuje też przyjęcie zasady adekwatności sprzętu do wykonywanych zadań. Bowiem wykorzystywanie multimedialnego stanowiska (za kilkanaście tysięcy dolarów) wyłącznie jako maszyny do pisania z pamięcią jest marnotrawstwem. Uczenie i uprawianie BIN staje się zajęciem dość kosztownym. Dlatego rodzi się obawa, że w kraju o niewielkich nakładach finansowych na naukę i oświatę tworzenie w miarę nowoczesnego laboratorium komputerowego w szkołach bibliotekoznawstwa i informacji naukowej jest skazany na niepowodzenie, a co za tym idzie rozwijanie tej dyscypliny i kształcenie studentów na poziomie światowym wydaje się przedsięwzięciem niewykonalnym. Będąc konsekwentnym z tą pesymistyczną prognozą nietrudno sobie wyobrazić sytuację, gdy za parę lat studenci BIN w Polsce będą nadal uczeni: podstaw systemu operacyjnego MS-DOS 5, strukturalnych języków programowania, DBASE III, edytora tekstu ChiWriter; podczas gdy w krajach wyso korozwiniętych najstarszym znanym systemem operacyjnym będzie OS/2 v.5 (względnie Windows NT v.3) a klasyczne obiektowe języki programowania będą uchodziły już za przeżytek. Na szczęście doświadczenia IBIN UW przeczą temu.

BIBLIOGRAFIA

- Ayre Rick: *Ile pamięci naprawdę potrzeba*. „PC Magazine po polsku” 1994 nr 17, s. 45-50
- Corrigan Patrick H., Guy Aisling: *Budowa lokalnych sieci komputerowych Novell Netware*. Intersoftland, Warszawa 1993
- Gibbs Mark: *Sieci komputerowe, biblia użytkownika*. Oficyna Wydawnicza READ ME, Warszawa 1994
- Gliński Wiesław: *Integracja laboratorium komputerowego z siecią INTERNET. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”* 1994 nr 4, s. 31-38
- Gliński Wiesław: *Lokalna sieć komputerowa w dydaktyce. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”* 1993 nr 3-4, s. 39-41
- Gliński Wiesław: *Podjęcie obiektowe w projektowaniu aplikacji hipermedialnych. „Informacja Profesjonalna”* 1995 nr 3(5), s. 34-38
- Gliński Wiesław: *Problemy zawodowe absolwentów bibliotekoznawstwa i informacji naukowej — nowa lista dyskusyjna w sieci INTERNET. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”* 1995 nr 1, s. 33-34
- Gliński Wiesław: *Projektowanie systemów hipermedialnych, praktyka. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”* 1994 nr 4, s. 10-15
- Guide to Network Resources Tools*. EARN Association, September 15, 1993.
- Khoshafian Setrag, Baker Brad A., Abnous Razmik, Shepherd Kevin: *Intelligent Offices, Object-Oriented Multimedia Information Management in Client/Server Architectures*. John Wiley & Sons, Inc., New York 1992
- Kroll Ed: *The whole INTERNET*. O'Reilly & Associated, Inc, 1993

- Krzanowski Wiktor: *Aktualne możliwości korzystania z NASK*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 1993 nr 1, s. 19-21
- Listserv User Guide*. EARN Association, August 23, 1993
- Muraszkiewicz Mieczysław, Henryk Rybiński: *Bazy danych*. Akademicka Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1993
- Rykaczewska-Wiogórska Bogumiła: *Usługi i zasoby sieci naukowo-badawczych. Część I. — poczta elektroniczna*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 1994 nr 1, s. 13-16
- Samuleson K., Borko H., Amey G.X.: *Information Systems and Networks*. North-Holland Publishing Company, Amsterdam. New York. Oxford 1977
- Using the INTERNET for Issue Oriented Information Retrieval, The Environmental and Sustainable Development. A training workshop sponsored by CIESIN and the United Nations Development Networking Programme*. Warsaw, Poland 23-27 January 1995

SUMMARY

This paper reflects on three-year experience with using a computer laboratory in educating students of library and information science. It consists of four parts.

Part I „Equipment” describes the gradual increase of computer hardware in the Institute of Library and Information Science.

Part II „Software” presents some program resources of the Institute and tells about utilizing, acquiring and updating them.

Part III „Local network” tells about starting up the network at the Institute and informs about the role it plays at present; basic concepts concerning the network and its environment are also briefly discussed here.

Part IV „Wide area networks” is mainly devoted to the Internet and its role at the Institute.

BIBLIOTEKI W SYSTEMIE EDUKACJI — JAKO CEL BADAŃ I PRAC MARCINA DRZEWIECKIEGO

Prof. dr hab. Marcin Drzewiecki jest przedstawicielem pokolenia bibliotekoznawców, którzy ukończyli studia na kierunku bibliotekoznawstwo. Poprzednie generacje inną drogą osiągały swoje kwalifikacje. Wiodła ona przeważnie przez studia filologiczne lub historyczne. Marcin Drzewiecki studiował na Uniwersytecie Warszawskim w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej, w 1971 r. uzyskał stopień magistra na podstawie pracy *Materiały audiowizualne w bibliotece szkolnej*, która była początkiem Jego drogi badawczej na szerokim obszarze bibliotek szkolnych.

Trzeba to podkreślić szczególnie wyraźnie, że wybór tematu pracy magisterskiej był konsekwencją zainteresowań i dalsze studia i badania pogłębiały i rozszerzały problematykę bibliotek szkolnych, analizowaną wszechstronnie zarówno w związku z dydaktycznymi i wychowawczymi działaniami szkoły, jak też w związku ze specyfiką funkcji, organizacji oraz ich roli i miejsca w ogólnokrajowej sieci bibliotek.

W 1972 r. po studiach i rocznym stażu w bibliotece podjął pracę na stanowisku asystenta w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej.

Obok zajęć dydaktycznych rozwijał swoje zainteresowanie bibliotekami szkolnymi, publikując szereg artykułów dotyczących historii bibliotek (*Polskie biblioteki szkolne w okresie międzywojennym 1918-1939*) oraz bibliotek szkolnych angielskich i amerykańskich. Opracowywał również sprawozdania z sesji naukowych poświęconych bibliotekom szkolnym oraz dydaktyce bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, poruszał także ważny temat norm w działalności tej sieci bibliotecznej.

Głównym celem, jaki wyznaczył sobie w latach siedemdziesiątych, było przygotowanie pracy doktorskiej. W 1979 r. obronił rozprawę pt. *Współczesny model biblioteki szkolnej*, której promotorem była prof. dr hab. Jadwiga Kołodziejska. Praca ta, zatytułowana *Współczesna biblioteka szkolna* została wydana przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej w 1980 r.

W biografii Marcina Drzewieckiego uzyskanie stopnia doktora i opublikowanie rozprawy, która w sposób syntetyczny prezentowała problematykę bibliotekarstwa szkolnego we współczesnym społeczeństwie, stanowiły kolejny

i ważny etap rozwoju Jego warsztatu badawczego i uznania w środowisku wysokich kompetencji w tym zakresie.

Współczesna biblioteka szkolna weszła do kanonu lektur piśmiennictwa bibliotekoznawczego, a jej Autor został zaangażowany do prac nad analizą stanu i prognozowaniem rozwoju bibliotek szkolnych. Marcin Drzewiecki bierze udział jako ekspert we wszystkich pracach analityczno-projektowych, do nich należą: *Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania; Stan bibliotek resortu oświaty i wychowania w 1986 i ich zadania na lata 1987-1990; Stan i perspektywy bibliotekarstwa polskiego do roku 2000*. Udział w tych pracach nad kształtem bibliotek resortu oświaty i wychowania stał się źródłem nowych doświadczeń, obserwacji i wniosków. Wzbogacony został warsztat badawczy Marcina Drzewieckiego, który pozostając wierny tematyce bibliotek szkolnych, uzupełniał swój obszar zainteresowań o problematykę bibliotek pedagogicznych.

W latach osiemdziesiątych ukazało się szereg ważnych dla studiowania tej problematyki prac, jak: *Biblioteki szkolne w Polsce i na świecie* (1982) przeznaczona dla nauczycieli oraz *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Systemie Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej (SINTO)* (1986) adresowana do pracowników informacji naukowej i technicznej.

Obie wymienione wyżej pozycje świadczą o zrozumieniu konieczności kształtowania obrazu bibliotek szkolnych w środowiskach bardzo bliskich tej problematyce, w tym przypadku nauczycieli i pracowników informacji naukowej i technicznej, ale nie posiadających dostatecznej znajomości tych zagadnień.

W latach osiemdziesiątych opublikował szereg artykułów analizujących i prezentujących rolę bibliotek szkolnych w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Na VIII Zjeździe Bibliotekarzy Polskich w Poznaniu w 1980 r. wygłosił referat *Biblioteki szkolne w systemie dydaktycznym*, a na zamówienie International Association of School Librarianship opracował artykuł *The Development of a Library — Information System for Education in Poland* opublikowany w „International Association of School Librarianship. Newsletter” (1982).

Biblioteka szkolna, jako specyficzna placówka udostępniania piśmiennictwa związana z procesem dydaktycznym, stanowiła punkt wyjścia badań naukowych i studiów Marcina Drzewieckiego.

Bibliotekę szkolną można postrzegać w różny sposób, jako określoną strukturę organizacyjną skupiając się na jej wewnętrznych procesach i technice pracy z czytelnikiem, można także rozważać rolę i miejsce biblioteki szkolnej w kontekście jej roli i miejsca w systemie edukacji i kultury, zarówno w skali międzynarodowej, jak też krajowej.

Drogę od badania placówek do badania systemu edukacji społecznej przeszedł Marcin Drzewiecki bardzo konsekwentnie, utrzymując wyznaczony cel badań. Jego praca habilitacyjna *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej* (1990) była uformowana pod wpływem dojrzewającej w procesie studiów i ba-

dań koncepcji rozwoju edukacji społecznej. Zamierzenia swoje określił następująco: „O ile wcześniejsze prace autora skupiły się wokół problematyki funkcji i zadań tych placówek w systemie dydaktycznym, o tyle tym razem autor podjął próbę częściowego zapelnienia drugiego obszaru badawczego dotyczącego miejsca bibliotek szkolnych i pedagogicznych w krajowej sieci informacji pedagogicznej — a pośrednio w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej”.

Wydzielenie obszaru badawczego bibliotek szkolnych i pedagogicznych jest niczym innym jak zastosowaniem metody segmentacji bibliotek, te stanowią bowiem bardzo wyraźny segment systemu bibliotecznego, wyznaczony rodzajem zaspokajanych potrzeb.

Biblioteki szkolne i pedagogiczne świadczą usługi dla najliczniejszej grupy użytkowników, wobec czego problemy organizacji sieci bibliotecznej i systemu informacji występują również w największej skali ilościowej, co decyduje o sposobie realizacji podstawowych funkcji bibliotekarskich.

Przekonywujący jest również punkt widzenia Marcina Drzewieckiego, że informację pedagogiczną należy rozpatrywać i określać jej organizację w kontekście zadań szkoły oraz krajowego systemu informacyjnego. Rozprawa habilitacyjna Marcina Drzewieckiego jest podsumowaniem Jego badań i studiów w czasie 20 lat pracy w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego. Jest wyrazem jego przemyśleń i poglądów i z tego względu zasługuje na obszerniejsze omówienie, które przybliży naukową sylwetkę prof. dr hab. Marcina Drzewieckiego.

Wybór obszaru badań: obsługi biblioteczno-informacyjnej nauczycieli i uczniów jest trafny z punktu widzenia systemowego. Autor rozpatruje bowiem dwa różne człony bibliotekarskie w obsłudze procesu nauczania: fachowe biblioteki dla nauczycieli zgrupowane w sieci bibliotek pedagogicznych (zresztą unikalnej w swoim organizacyjnym kształcie w skali krajowej) oraz biblioteki szkolne służące realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych szkoły. Dwa różne kręgi odbiorców, ale zespolone ze sobą procesem nauczania i jemu służące, tworzą wyraźnie wyznaczony segment dydaktyki. Autor łącząc dwie sieci biblioteczne jako przedmiot swoich zainteresowań badawczych uznał również ich bardzo ściśle powiązania organizacyjne, poczynawszy od podporządkowania resortowego do wspólnych celów merytorycznych. Zwrócił również uwagę na powiązania tej sieci z krajową siecią biblioteczno-informacyjną.

Rozprawa *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej* składa się w podstawowym bloku tekstu głównego z trzech części: 1) Społeczne uwarunkowania działalności bibliotek szkolnych; 2) Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce (1946-1986); 3) Biblioteki szkolne i pedagogiczne w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej.

Rozprawę otwiera obszerny wstęp charakteryzujący ją oraz prezentujący stan badań na świecie i w Polsce, zamyka zaś zakończenie podsumowujące rozważania i zawierające wnioski. W załączniku Autor zamieścił tekst projektu „System biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania”.

Omawiając główne kierunki rozwoju współczesnych bibliotek na świecie szeroko nakreślił społeczne uwarunkowania działalności bibliotek szkolnych we współczesnym świecie ilustrując bezprecedensowy w dziejach ludzkości wzrost skolaryzacji, który wpłynął obok rozwoju środków technicznych (audio-wizualnych) na przekształcenie tradycyjnego modelu biblioteki szkolnej na model „media centre”. Marcin Drzewiecki przedstawiając ważniejsze problemy związane z metodami i formami organizacyjnymi nauczania, podkreśla, że zarówno nauczanie problemowe, jak też programowe wymagają odpowiednio przygotowanego i zaopatrzonego w różne pomoce warsztatu samodzielnej pracy ucznia w szkole.

Nowe kierunki w dydaktyce szkolnej nadają bibliotece charakter multimedialny, w którym uruchamia się wiele torów przepływu informacji, co ma bezpośredni wpływ na model współczesnej biblioteki szkolnej.

Marcin Drzewiecki zwraca uwagę na znaczenie koncepcji „generic book” Shoresa, którą definiuje jako „ogólną liczbę sposobów komunikowania się ludzi między sobą”¹ i polemizuje z interpretatorami, którzy widzą w tym pojęciu tylko różne postaci zewnętrzne dokumentów. „Generic book” określa jako „klucz do zindywidualizowanego uczenia się w systemie edukacyjnym”².

Obszernie przedstawione zostały prace UNESCO i IFLA nad stworzeniem podstaw normatywnych oraz omówione zostały główne ustalenia w niektórych państwach. Normalizacja w bibliotekarstwie szkolnym jest dużym osiągnięciem współpracy międzynarodowej i słusznie została wyeksponowana w opracowaniu.

Przedstawiając obraz bibliotek szkolnych i pedagogicznych w Polsce (1946-1986) Autor omawia podstawy prawne działalności tych bibliotek oraz ich zadania i organizację.

Powołując się na opinię prof. J.Kołodziejkiej o aktach prawnych regulujących działanie bibliotek opowiada się za ich oceną pozytywną, że stanowią dobre podstawy do opracowania krajowego systemu biblioteczno-informacyjnego. Działalność bibliotek szkolnych normują przepisy dotyczące organizacji bibliotek, uposażeń i kwalifikacji bibliotekarzy, określające działalność merytoryczną oraz sprawy administracyjno-finansowe.

M.Drzewiecki zwraca uwagę na istotę pewnych ustaleń prawnych dla rozwoju bibliotek szkolnych, jak np. uregulowanie zasad zatrudnienia etatowych bibliotekarzy (od 1957 r.), czy też opracowanego w 1983 r. „Programu pracy biblioteki szkolnej”, który ukierunkował rozwój bibliotek, niestety bez zapewnienia im możliwości realizacji. Szczegółowo przedstawione zostały przepisy prawne i inne formalne uwarunkowania rozwoju sieci bibliotek pedagogicznych.

Omawiając zadania, organizację i działalność bibliotek szkolnych M. Drzewiecki słusznie podkreśla, że przygotowują one uczniów do samo-

¹ M. Drzewiecki: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1990, s. 40.

² Tamże, s. 40.

dzielnej pracy umysłowej oraz odbioru kultury, dlatego też służą kształceniu, jak też i zainteresowaniom pozaszkolnym, wyróżniając się tym od innych typów bibliotek. Podkreślając zależność procesu kształcenia od środków dydaktycznych widzi M.Drzewiecki potrzebę tworzenia odpowiedniej infrastruktury biblioteki przez opracowanie i realizację perspektywicznego modelu biblioteki szkolnej.

Prezentując założenia „Programu pracy biblioteki szkolnej” zwraca uwagę na trzy jej funkcje: kształcąco-wychowawczą, opiekuńczo-wychowawczą i kulturalno-rekreacyjną oraz analizuje warunki ich realizacji.

W obrazie organizacji bibliotek szkolnych zawarł wiele danych statystycznych charakteryzujących sieć, zbiory i inne elementy. Jest to bardzo pożyteczne, ponieważ ilustruje rozmiary najliczniejszej sieci bibliotecznej w Polsce.

Przeprowadzona przez M.Drzewieckiego analiza udostępniania zbiorów bibliotecznych oraz działalności informacyjnej wykazała, że potencjał bibliotek szkolnych nie jest na poziomie odpowiadającym zapotrzebowaniu. „Niestety, warunki lokalowe, organizacja warsztatów informacyjnych w bibliotekach szkolnych, a także normy zatrudnienia nauczycieli-bibliotekarzy nie pozwalają, aby forma pracy indywidualnej z czytelnikiem była dominującą”³.

Dużo miejsca i uwagi poświęcono w rozprawie problemowi przysposobienia czytelniczo-informacyjnego uczniów. Ta obszerna analiza prowadzi do wniosków krytycznych świadczących o konieczności zmian metod kształcenia przyszłych nauczycieli w celu zwiększenia efektywności nauczania korzystania z książek i bibliotek.

Biblioteki pedagogiczne ocenia M. Drzewiecki przede wszystkim z punktu widzenia potrzeb systemu oświaty, jako instytucje służące doskonaleniu kadr nauczycielskich. Dostrzega niedostatki tych placówek, uniemożliwiające realizację zadań (np. większość bibliotek pedagogicznych nie posiada czytelni) oraz omawia udostępnianie zbiorów i działalność informacyjną na tle przeobrażeń systemu oświaty w Polsce oraz w programie uzupełniania kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli.

Rozprawa zawiera analizę i charakterystykę tych działań bibliotek szkolnych i pedagogicznych, które wiążą je z krajowym systemem bibliotecznym. Jakkolwiek brak w tym zakresie wyraźnego kształtu organizacyjnego, to jednak istnieje nie tylko w koncepcjach i projektach organizacyjnych, ale również w konkretnym wymiarze pracujących bibliotek o różnych podległościach organizacyjnych.

Związki merytoryczne polegające na bieżącej współpracy stanowią o istocie pracy, ale podział na różne sieci, zdaniem wielu teoretyków i praktyków, nie sprzyja prowadzeniu planowej polityki w zakresie gromadzenia zbiorów i modernizacji obsługi czytelników. M.Drzewiecki przychylił się do tych opinii wyrażonych między innymi w *Raporcie o stanie bibliotek polskich* (1974), że bez dokonania zmian strukturalnych nie można myśleć o doskonaleniu sprawności w zaspokajaniu potrzeb użytkowników.

³ Ibidem, s. 123.

M. Drzewiecki szczegółowo rozważa założenia krajowego Systemu Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej (SINTO) i przechodzi do analizy informacji pedagogicznej, która służy ponad 600-tysięcznej grupie zawodowej nauczycieli i wychowawców. Problematyka informacji pedagogicznej została wszechstronnie naświetlona również na tle ogólnych tendencji rozwojowych na świecie. Zaprezentowane zostały różne modele informacji pedagogicznej oraz zagadnienia współpracy międzynarodowej.

Po przedstawieniu ogólnych problemów M. Drzewiecki omawia sieć informacji pedagogicznej w Polsce, w skład której wchodzi: biblioteka resortu, biblioteki instytutów naukowo-badawczych, biblioteki wyższych szkół pedagogicznych i wydziałów pedagogicznych w uniwersytetach, biblioteki pedagogiczne i biblioteki szkolne — a następnie przechodzi do analizy projektu systemu biblioteczno-informacyjnego dla resortu edukacji narodowej.

Zdaniem M. Drzewieckiego istnieje „pilna potrzeba zmian w zakresie organizacji i zarządzania tą najliczniejszą grupą bibliotek w naszym kraju”⁴. Zaniedbania na tym odcinku dystansują Polskę w stosunku do innych krajów, które, kierując się z jednej strony potrzebami z drugiej zaleceniami UNESCO dla ministrów oświaty (1977), stworzyły systemy informacji pedagogicznej. Dlatego też z uznaniem należy ocenić wnioski praktyczne jakie wysnuwa M. Drzewiecki z analizy roli bibliotek szkolnych i pedagogicznych w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej.

Opracowany projekt systemu biblioteczno-informacyjnego resortu oświaty i wychowania opierał się na funkcjonalnej integracji ogniw niejako ponad ich administracyjnymi podporządkowaniami, zakładał decentralizację i kooperację. Rolę koordynatora wyznaczono Centralnej Bibliotece Pedagogicznej. Zaprojektowana resortowa sieć bibliotek pedagogicznych objęła biblioteki pedagogiczne i działy nauczycielskie bibliotek szkolnych — dzięki temu powiązanie obu sieci nastąpiło na płaszczyźnie podstawowych zadań. Sprawność działania systemu zależy, jak to uzasadnia M. Drzewiecki, od nadzoru bibliotek szkolnych i sposobu prowadzenia instruktażu metodycznego. W rozprawie zaprezentowano pogląd — uzasadniając go, że funkcje nadzoru i instruktażu bibliotek szkolnych powinni przejmować wysoko kwalifikowani bibliotekarze z bibliotek pedagogicznych.

Kondycja polskiego bibliotekarstwa w ogóle, w tym również bibliotek szkolnych i pedagogicznych, nie odpowiada potrzebom współczesnego społeczeństwa i charakteryzuje się licznymi słabościami, wśród których na czoło wysuwa się niedostateczny poziom budownictwa i wyposażenia technicznego. Ten stan rzeczy sprawia, że projektowanie sprawnego systemu bibliotecznego wylania się jako problem pierwszoplanowy, określający program badań i studiów o pracy i funkcji bibliotek. Prawidłowość ta znajduje potwierdzenie w rozprawie M. Drzewieckiego, która w intencjach swoich nawiązuje do tego nurtu teorety-

⁴ Ibidem, s. 258.

cznej refleksji bibliotekoznawczej, która czerpiąc materiał badawczy z praktyki ma służyć jej doskonaleniu.

Rozprawa M.Drzewieckiego przedstawia zadania i działalność bibliotek szkolnych i pedagogicznych na tle ogólnospołecznych zadań oświaty, tendencji rozwojowych współczesnej pedagogiki na świecie, międzynarodowych zaleceń i wytycznych formułowanych przez UNESCO i jest to dużą zaletą tego opracowania.

Nowym ujęciem problemu jest przedstawienie znaczenia więzi i współpracy bibliotek szkolnych i pedagogicznych z krajowym systemem biblioteczno-informacyjnym. Tradycyjne ujmowanie zadań biblioteki szkolnej i ich analiza koncentruje się zazwyczaj na związku bibliotek z procesem dydaktyczno-wychowawczym szkoły. M.Drzewiecki rozwija ten wątek w sposób odpowiadający nowym tendencjom w pedagogice, co wyraża się w opowiedzeniu się za multimedialnym charakterem współczesnych bibliotek szkolnych oraz modelem interdyscyplinarnej pracowni pracy indywidualnej uczniów. Dostrzega również znaczenie współdziałania tych bibliotek z siecią krajową, co ma znaczenie dla zaspokojenia potrzeb czytelniczych różnych grup społecznych oraz kształtowania umiejętności i nawyków czytelniczych.

Szkoły przygotowują czytelników wszystkich typów bibliotek i dlatego społeczny zasięg oddziaływania biblioteki szkolnej jest pośrednio powszechny. M.Drzewiecki starał się rozdzielić przedstawić stan organizacyjny i sprawność bibliotek oraz założenia projektowe systemu — dzięki temu można łatwo oddzielić analizę stanu od projektowania. Nie można było poprzestać na samej analizie i zaprezentowane ujęcie problemu tłumaczy się w warunkach polskich całkowicie i może przynieść dodatkowe korzyści.

Praca zakończona jest wnioskami; na uwagę zasługuje postulat prowadzenia prac badawczych nad modelem biblioteki szkolnej i siecią bibliotek pedagogicznych, wynikający z przekonania, że jest to jedyna droga, aby w kolejnej reformie polskiego szkolnictwa sprawy bibliotek i czytelnictwa uczniów i nauczycieli zostały potraktowane z należytą im uwagą i zrozumieniem społecznej rangi problemu.

W latach 1991-1993 Marcin Drzewiecki opublikował w tomach zbiorowych artykuły: *Biblioteka i jej miejsce we współczesnej szkole oraz w sieci biblioteczno-informacyjnej kraju* (1991), *Biblioteki szkolne w procesie dydaktycznym i wychowawczym szkoły* (1992), *Potrzeby badawcze w zakresie bibliotek szkolnych i pedagogicznych* (1993), *Główne tendencje programowe w kształceniu pracowników bibliotek szkolnych za granicą* (1993).

W 1993 r. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich wydało pracę zbiorową pod red. M.Drzewieckiego: *Biblioteka i informacja w systemie edukacji*, pozycja ta otworzyła nową serię: <<Nauka-Praktyka-Dydaktyka>>, której inicjatorem i przewodniczącym Komitetu Redakcyjnego jest prof. dr hab. M.Drzewiecki. Na okładce pozycji tej serii, w której ukazało się 13 tomów, widnieje informacja: „Seria wydawana z inicjatywy Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Wydawnictwa Sto-

warzyszenia Bibliotekarzy Polskich”. Ten sojusz edytorski Instytutu i Wydawnictwa SBP można uznać za bardzo pożyteczne i owocne przedsięwzięcie.

Prezentacja dorobku autorskiego M. Drzewieckiego nie byłaby kompletna gdybyśmy pominęli trzy ważne nurty twórczości: popularyzację problematyki bibliotek szkolnych w czasopismach adresowanych do szerokiego kręgu bibliotekarzy w „Bibliotekarzu” i „Poradniku Bibliotekarza” (14 artykułów) oraz recenzje książek (10 pozycji) i tłumaczenia tekstów angielskich.

W 1996 r. mija dwudziestopięcioletni okres pracy naukowej prof. dr hab. M. Drzewieckiego; zamyka się on poważnym dorobkiem autorskim, na który składa się: 7 wydawnictw zwartych oraz 22 artykuły i komunikaty naukowe opublikowane w tomach prac zbiorowych i czasopismach, 14 artykułów popularyzujących głównie problematykę bibliotek szkolnych, 9 recenzji dzieł naukowych oraz 14 tłumaczeń i innych prac. W sumie stanowi to 66 opublikowanych pozycji.

Badania i studia naukowe jakie prowadził M. Drzewiecki stanowią podstawę dla dwóch ważnych społecznie obszarów działania: dydaktyki uniwersyteckiej i doskonalenia bibliotekarstwa. Przez doskonalenie bibliotekarstwa rozumiem zarówno ekspertyzy zawierające analizę stanu i prognozy rozwoju oraz działalność na rzecz środowiska.

Od daty zatrudnienia w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Marcin Drzewiecki jest zaangażowany nie tylko formalnie w procesie dydaktycznym jako asystent, adiunkt itd., ale przede wszystkim twórczo, jako doskonały wykładowca, nawiązujący łatwo kontakt ze słuchaczami, jako kierownik różnych zespołów studentów, dbający o przekazanie wiedzy i uformowanie umiejętności samodzielnej obserwacji, analizy faktów i wyciągania wniosków.

Marcin Drzewiecki doskonale poznał środowisko studenckie, w różnych kontaktach, które pozwalały na bezpośrednią wymianę myśli i kształtowanie zainteresowań naukowych.

Prowadzi wykłady i ćwiczenia z grupami studentów, od 1985 r. również seminarium magisterskie (50 magistrantów). Niektóre prace magisterskie były publikowane we fragmentach, a praca Rezene Araya *Biblioteki i książka we wschodniej Afryce* została wydana w całości przez Instytut Orientalistyki (1987 r.).

Wśród obowiązków, jakie wykonywał, należy wymienić opiekę nad praktykami zagranicznymi studentów, organizację praktyk wakacyjnych studentów oraz zapoznajania ich z bibliotekami w Polsce. Ten rodzaj kontaktów pozwolił Marcinowi Drzewieckiemu wzbogacić swoje doświadczenie dydaktyczne, poznać lepiej środowisko studenckie i zastosować poczynione spostrzeżenia w procesie doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela akademickiego. Dodajmy, że przez 2 lata był opiekunem Koła Naukowego Studentów IBIN.

Z licznych funkcji organizacyjno-dydaktycznych zasługują na podkreślenie również kierownictwo (w latach 1980-1985) Studium Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej dla Pracujących oraz od 1985 r. kierowanie specjalizacją „Biblioteki szkolne i pedagogiczne” (która jest jednym z kierunków studiów

Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej na Uniwersytecie Warszawskim), ostatnio przemianowaną na „Biblioteki w systemie oświaty”.

Do osiągnięć M.Drzewieckiego na polu dydaktyki należą również zajęcia szkoleniowe dla bibliotekarzy szkolnych i pedagogicznych, doskonalących swoje kwalifikacje w ramach programu Instytutu Kształcenia Nauczycieli (1972-1979), jak i inne działania związane z doskonaleniem zawodowym bibliotekarzy praktyków.

W latach 1984-1990 pełnił funkcję przewodniczącego komisji przyznającej stopnie specjalizacji zawodowej nauczycieli-bibliotekarzy, pracującej w ramach Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

W 1987 r. zorganizował pierwsze ogólnopolskie seminarium dla bibliotekarzy-nauczycieli, które jest kontynuowane i co roku odbywają się na Uniwersytecie Warszawskim seminaria cieszące się dużym zainteresowaniem i uznaniem środowiska zawodowego, odczuwającego potrzebę tego rodzaju kontaktów.

W roku 1989 podjął się obowiązku przewodniczącego konwersatorium naukowego z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich w Warszawie.

Trudno wyliczyć liczne wystąpienia na różnych konferencjach bibliotekarskich. Trzeba jednak stwierdzić, że aktywność Marcina Drzewieckiego w tym zakresie jest godna uznania i budzi podziw, ponieważ wymaga pokonania często wielu niedogodności i trudów podróży.

W biografii Marcina Drzewieckiego wyraźnie zespala się praca naukowa, według bardzo konsekwentnego programu badania roli książki i bibliotek w systemie edukacji i kultury, z działalnością na rzecz środowiska zawodowego. Dzięki temu wzbogaca się obszar obserwacji i badań naukowych, a wnioski wypływające z badań formułowane są z myślą o doskonaleniu praktyki. Można więc mówić o sprzężeniu zwrotnym teorii i praktyki, bardzo istotnym dla doskonalenia metod i warsztatu badawczego, jak też bibliotek, jako instytucji społecznych. W przypadku M.Drzewieckiego korzyści społeczne jego pracy naukowej, dydaktycznej i zawodowej trudno przecenić, bo efekty są ewidentne i powszechnie uznawane.

Marcin Drzewiecki jest przewodniczącym kolegium redakcyjnego „Bibliotekarza” i członkiem kolegium „Poradnika Bibliotekarza” dwóch czasopism zawodowych o szerokim zasięgu czytelniczym oraz przewodniczącym Komitetu Redakcyjnego wspomnianej już serii <<Nauka-Praktyka-Dydaktyka>>.

Wymieniliśmy wyżej niektóre, ważniejsze opublikowane prace Marcina Drzewieckiego podkreślając Jego doświadczenie i wiedzę w zakresie bibliotek w systemie edukacji i kultury; wypada zwrócić uwagę, że znajomość tej problematyki nie ogranicza się do sytuacji polskiego bibliotekarstwa. Wyjazdy studyjne oraz piśmiennictwo zagraniczne na ten temat pozwoliły wzbogacić wiedzę o systemach informacji pedagogicznej oraz bibliotekach szkolnych wielu krajów: USA, Wielkiej Brytanii, b. Czechosłowacji, Węgier, Jugosławii, b. ZSRR, Francji, Niemiec, Holandii, Szwecji i Litwy.

Znajomość problematyki polskich bibliotek pracujących w systemie edukacji — bibliotek szkolnych i pedagogicznych, legitymująca się licznymi opracowaniami naukowymi, podbudowana dobrą znajomością tej problematyki w wielu różnych państwach czyni z prof. dr hab. Marcina Drzewieckiego wysokiej klasy eksperta. Zostało to docenione przez resort Ministerstwa Oświaty i Wychowania, a później Ministerstwa Edukacji Narodowej, czego wyrazem jest korzystanie z Jego konsultacji nie tylko dla potrzeb wewnętrznych, ale również dla kontaktów międzynarodowych. Na zlecenie Międzynarodowego Banku Światowego (Fundacja British Know-How) przygotował ekspertyzę przedstawiającą aktualną sytuację książki i bibliotek w polskim systemie oświaty.

Drogę naukową M.Drzewieckiego charakteryzuje bardzo konsekwentne skupianie się na sprawach bibliotek w systemie edukacji; ale w tym nurcie zainteresowań naukowych wyraźnie daje się zauważyć wzbogacanie i rozwijanie problematyki badawczej. Można to określić jako doskonalenie modelu. Punktem wyjścia była biblioteka szkolna, następnie obszar obserwacji rozszerzył się na biblioteki pedagogiczne, a kolejnym etapem rozwoju programu badawczego jest kompleksowe ujmowanie roli i zadań bibliotek (różnych typów) w systemie edukacji. Ta myśl konstytuująca badania i studia przyświeca M.Drzewieckiemu w zamierzeniu nowej książki, nad którą pracuje; będzie to studium komparatystyczne o bibliotekach w systemie edukacji. Porównane zostaną systemy krajów zachodnioeuropejskich, Stanów Zjednoczonych oraz Węgier, Czech i Litwy.

Ten zakres badań będzie również przyjęty dla seminarium doktorskiego prof. dr hab. Marcina Drzewieckiego „Książka i biblioteka w systemie edukacji”. Seminarium o tej tematyce jest oczekiwane przez zainteresowanych nią bibliotekarzy, przede wszystkim pracujących w bibliotekach szkolnych i pedagogicznych.

Jako nauczyciel akademicki M.Drzewiecki pełnił wiele funkcji, w których sprawowaniu okazywał się zawsze zdolnym i sprawnym organizatorem. Jako kierownik specjalizacji „Biblioteki szkolne i pedagogiczne” zabiega o właściwy dobór nauczycieli akademickich, pomaga młodszym kolegom, służąc radą w rozwiązywaniu trudnych problemów.

W 1989 r. objął stanowisko zastępcy dyrektora Instytutu, w lutym 1991 r. został wybrany dyrektorem Instytutu i obecnie pełni tę funkcję w drugiej już kadencji.

Szczęśliwie złożyło się dla studentów Instytutu, jego pracowników i słuchaczy, że zdolności organizacyjne i duża ekspresja w działaniu, charakteryzująca Dyrektora Drzewieckiego, znalazły możliwości realizacyjne w zmienionych już warunkach pracy uczelni. M.Drzewiecki potrafił wykorzystać sprzyjające okoliczności i rozwinąć bardzo aktywną działalność, która przyniosła wiele korzyści Instytutowi.

Na pierwszym miejscu należałoby wymienić rozszerzenie kontaktów międzynarodowych i wzbogacenie dotychczasowych o nowe programy działań. Instytut współpracuje z ośrodkami akademickimi kształcącymi biblioteko-

znawców w USA (Kent), Anglii (Londyn), Holandii (Deventer), Niemczech (Hanower) oraz Litwie (Wilno). Nie miejsce tu na szczegółowe omawianie różnych form współpracy, ale godzi się zwrócić uwagę na jedną z nich, którą zainicjował M.Drzewiecki: zorganizował dla polskich studentów bibliotekoznawstwa cykl wykładów — wykładowców holenderskich i niemieckich. „Tydzień holenderski” i „tydzień niemiecki” — tak się to nazywało roboczo, przybliżyły naszym studentom problemy organizacyjne i nowe technologie w bibliotekach zachodnioeuropejskich.

Kontakty z uczelniami, wykładowcami i bibliotekarzami z krajów zachodnich nie ograniczają się do wymienionych wyżej. Instytut stał się otwarty na współpracę i kontakty. M.Drzewiecki jest członkiem Library Association w Wielkiej Brytanii i ten fakt jest również miarą rozwiniętych kontaktów międzynarodowych.

Dużo zmieniło się w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej pod względem wyposażenia pracowni — szczególnie w sprzęt komputerowy.

M.Drzewiecki dużą wagę przywiązuje do spraw wydawniczych i bardzo żywo angażuje się w liczne inicjatywy wydawnicze. Była już o tym mowa, kiedy przedstawiałem Jego pracę w komitetach redakcyjnych. Należy uzupełnić ten wątek o nową inicjatywę przejęcia przez IBIN, we współdziałaniu z SBP, „Zagadnień Informacji Naukowej”, którym po rozwiązaniu OIN PAN groziła likwidacja. Pracownicy IBIN zasilali to pismo swoimi pracami i mogła powstać luka nie do wypełnienia, a praca naukowa bez możliwości publikacji traci sens. „Zagadnienia Informacji Naukowej” przetrwają dzięki staraniom M.Drzewieckiego, który dla lepszych warunków realizacji działań wydawniczych, zgodził się od 1993 r. kierować Sekcją Wydawniczą SBP. Stwarza to korzystną sytuację dla współpracy IBIN z SBP i przyczyni się do lepszych wyników w działalności wydawniczej, na czym zyska całe środowisko zawodowe.

25 lat pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej, społecznej i wydawniczej prof. dr hab. Marcina Drzewieckiego charakteryzuje się bardzo konsekwentną realizacją zasadniczego celu: doskonalenie pracy bibliotek w systemie edukacji. Możemy oczekiwać i życzyć, aby dalej rozwijał swój warsztat naukowy, twórczo angażował się w społecznych pracach środowiska zawodowego i przekazywał swoją wiedzę i doświadczenia młodzieży przygotowującej się do zawodu bibliotekarza.

SUMMARY

The article outlines a profile of professor Marcin Drzewiecki as a scholar, a teacher, and an organizer.

Prof. Drzewiecki began his university career in 1971 when he got his master's degree at the Institute of Library and Information Science, University of Warsaw. He has worked for the Institute since then devoting to it his talent and energy. In 1979 he defended his doctoral dissertation „A Model of the Modern

School Library” getting his Ph.D. Subsequently, owing to his expertise, he was employed to work on a school libraries development project launched by the Ministry of Education. His post-doctoral dissertation (habilitationsschrift) „School and Pedagogical Libraries in Poland. Their Role in Didactics and their Place in the National Library-Information Network” (1990) was inspired by ideas concerning social education development. The work filled in the research area concerning the place of school and pedagogical libraries in the national network of pedagogical information and library-informational services for teachers and students.

Prof. Drzewiecki's research forms foundations in socially important areas: university teaching and librarianship improvement. At the Institute he gives lectures, has specialized classes, and runs a master's seminar having supervised 50 dissertations since 1985.

Of the numerous functions he has performed the following deserve special mention: director of Extramural Studies in Library and Information Science (1980-85), director of School and Pedagogical Libraries Specialization (since 1986), Deputy Director of the Institute (1989-1991), and Director of the Institute (since February 1991), currently the second term in office. He pays particular attention to publishing questions; he is a member of editorial boards of a number of journals and series. He has also contributed greatly to the enhancement of international contacts of the Institute.

Prof. Drzewiecki's list of publications contains 7 books, 22 scholarly papers, 14 popular articles, 9 book reviews, 14 translations and other works.

The year 1996 will be 25th anniversary of prof. Drzewiecki's academic, publishing, organizational, and social work through which he has proved his consistent dedication for the improvement of library activities in the system of education.

**WYKAZ PRAC MAGISTERSKICH
WYKONANYCH POD KIERUNKIEM
PROF. DR. HAB. MARCINA DRZEWIECKIEGO
(1985-1994)**

1. ARAYA REZENA: Comparative study of the East African Library and Information System with special reference to state of libraries in Ethiopia (1985).
2. BABIARZ JANINA: Państwowy Ośrodek Kształcenia Korespondencyjnego Bibliotekarzy w Warszawie (1953-1975) (1994).
3. BOCHENEK JADWIGA: Biblioteki szkolne w Makowie Mazowieckim ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania dzieci i młodzieży do korzystania z informacji (1985).
4. BOGUSKA EWA: Biblioteki pedagogiczne m.st. Warszawy (1989).
5. BRYCH URSZULA: Sieć bibliotek pedagogicznych w województwie siedleckim w latach 1976-1990 (1990).
6. CHOJECKI JAROSŁAW: Biblioteki publiczne w Republice Federalnej Niemiec (1990).
7. CIEPLIŃSKI PIOTR: Polskie czasopisma erotyczne (1986-1992). Charakterystyka i przegląd. (1992).
8. CIEŚLAK IWONA: Warsztat informacyjny bibliotek szkół podstawowych w Malborku. Organizacja i wykorzystanie (1989).
9. DEREWECKA ILONA: Współczesne księgarstwo polskie w warunkach wolnego rynku po roku 1989 (1994).
10. DOMAŃSKA ANNA: Monografia „Gazety Wyborczej” (1993).
11. DUDA EWA: Działalność wydawnicza Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich (1993).
12. FICIŃSKA BARBARA: Biblioteka szkoły podstawowej miejscem zaspokajania indywidualnych zainteresowań ucznia (1986).
13. FILIPOWICZ MAŁGORZATA: Formy i metody wykorzystania księgozbioru podręcznego w bibliotece szkoły podstawowej (1986).

14. FRĄCZEK KATARZYNA: Udział biblioteki uczelnianej w procesie dydaktycznym (1993).
15. GRABOWSKA DOROTA: Księgozbiory białoruskie w bibliotekach publicznych i szkolnych województwa białostockiego (1991).
16. GRUDZIEWSKA ELŻBIETA: Przemiany w prasie polskiej po roku 1989. Czasopisma „społeczno-kulturalne” (1993).
17. GRYGLAS REGINA: Rola biblioteki domu dziecka w procesie dydaktycznym i wychowawczym (1987).
18. HUCZYŃSKA DOROTA: Problemy działalności i organizacji bibliotek szkolnych w polskim ustawodawstwie w latach 1946-1968 (1986).
19. JAGIELSKA MAŁGORZATA: Nieksiążkowe formy dokumentów a biblioteka szkolna (1986).
20. JEMIOŁO KRYSZYNA: Działalność Biblioteki i Zakładu Informacji Naukowej Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie (1989).
21. JUZEPCZUK MARTA: Rola biblioteki szkolnej w zajęciach pozalekcyjnych (1986).
22. KAIM AGNIESZKA: Próby normalizacji prac bibliotecznych w dwudziestoleciu międzywojennym (1994).
23. KAWCZYŃSKA ALEKSANDRA: Zawód nauczyciela-bibliotekarza w polskim piśmiennictwie z zakresu bibliotekoznawstwa. Bibliografia za lata 1946-1986 (1989).
24. KOSOWICZ MARIUSZ: Miejsce i rola drugiego obiegu wydawniczego w latach 1976-1989 (1993).
25. KUCHARCZYK ANNA: Polskie wydawnictwa informacyjne z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej (1944-1993) (1994).
26. KUŚMIEROWSKA EWA: Prace Instytutu Inżynierii Chemicznej Politechniki Warszawskiej i ich wykorzystanie przez pracowników nauki (1989).
27. MACKIEWICZ ALINA: Biblioteki dla dzieci i młodzieży w Hajnówce ze szczególnym uwzględnieniem stosowanych form i metod pracy (1992).
28. MICHAŁSKA MARIA: Biblioteki w Norwegii ze szczególnym uwzględnieniem obsługi czytelniczej dzieci i młodzieży (1990).
29. MIROS WIESŁAWA: Organizacja i działalność bibliotek w Piastowie ze szczególnym uwzględnieniem współpracy międzybibliotecznej (1986).
30. MIŚKIEWICZ ELWIRA: Organizacja i działalność zespołu bibliotek Domu Wojska Polskiego w Warszawie (1986).
31. MŁOTEK JOLANTA: Biblioteki publiczne i szkolne w gminie Kołbiel (woj. siedleckie). Organizacja, działalność ze szczególnym uwzględnieniem współpracy międzybibliotecznej (1986).
32. OPALIŃSKA MAŁGORZATA: Idea powszechnej dostępności publikacji a biblioteki (1993).
33. OSTASZEWSKI PAWEŁ: Warszawskie wydawnictwa alternatywne (1994).
34. PALLUTH PIOTR: Biblioteki w zakładach poprawczych (1991).
35. PASZYC EWA: Dziennik cotygodniowy „Nie”. Monografia (1993).

36. PIETRYKA AGNIESZKA: Działalność informacyjna bibliotek pedagogicznych w województwie skierniewickim (1989).
37. PUCHAŁA BOŻENA: Informacja pedagogiczna w krajach Europy Wschodniej (1991).
38. PYTLAKOWSKA ANNA: Działalność Liceum Księgarskiego w Warszawie (1993).
39. RADZIWIŁŁ KRZYSZTOF: Ośrodki dokumentacyjno-informacyjne w szkołach średnich we Francji wobec nowych kierunków w dydaktyce (1986).
40. REK DANUTA: Biblioteki w Sulejówku (woj. warszawskie). Organizacja, działalność ze szczególnym uwzględnieniem współpracy międzybibliotecznej (1986).
41. ROBAKIEWICZ URSZULA: Biblioteki szkół podstawowych w warszawskim osiedlu Ursus i ich rola w zakresie przygotowania uczniów do korzystania z informacji (1985).
42. ROSZKOWSKA MARIA: Dokumenty nieksiążkowe i ich rola w procesie dydaktyczno — wychowawczym dzieci (1992).
43. RUDAŚ ANITA: Biblioteki szkolne wobec zmian w oświacie (1993).
44. SACHARUK AGNIESZKA: Czasopiśmiennictwo filmowe w Polsce w latach 1945-1992 (1993).
45. SADO KATARZYNA: Biblioteki szkolne i publiczne w Mińsku Mazowieckim. Organizacja i działalność ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania młodzieży do korzystania z informacji (1985).
46. SITKIEWICZ WANDA: Biblioteki gminy Osieck. Organizacja, działalność, współpraca (1985).
47. SŁOWIKOWSKI MATEUSZ: Problemy bibliotekoznawstwa i informacji naukowej na łamach polskiego czasopiśmiennictwa specjalistycznego (1945-1989). Wybór (1991).
- 48. SMOLIŃSKA MARZENA: Biblioteka Związku Nauczycielstwa Polskiego (1994).
49. SOBOLEWICZ NELLY: Biblioteki pedagogiczne w Polsce (1944-1975) (1991).
50. SOSZYŃSKA MAŁGORZATA: Główne kierunki organizacji i działalności bibliotek szkolnych w krajach kapitalistycznych (1986).
51. STACHOWIAK KATARZYNA: Działalność Ośrodka Informacji Naukowej Polskiej Akademii Nauk w latach 1986-1990 (1992).
52. SZPINDA BARBARA: Biblioteki publiczne dla dzieci. Na podstawie badań w dzielnicy Praga-Południe w Warszawie (1986).
53. SZWAROCKA EWA: Biblioteki pedagogiczne województwa skierniewickiego. Sieć, organizacja, działalność (1989).
54. WASILEWSKA GRAŻYNA: Księgozbiory biblioteczne w Podkowie Leśnej i ich znaczenie dla kultury środowiska (1992).
55. WĘGRZYN BEATA: Biblioteki szkolne w Republice Federalnej Niemiec na tle sytuacji w oświacie (1990).

56. WINNICKA ANNA: Praca działu instrukcyjno-metodycznego Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy w latach 1975-1989 (1992).
57. WŁODAREK SYLWIA: Biblioteka i książka w szkołach wyznaniowych stopnia średniego w Warszawie (1994).
58. WOJEWÓDZKI ANDRZEJ: Biblioteki patentowe w Polsce (1989).
59. WOSZCZAK-BIELIŃSKA IGA: Biblioteki publiczne dla dzieci na terenie warszawskiej dzielnicy Wola. Próba oceny działalności (1994).
60. ZENDAK BOŻENA: Projekt biblioteki składowej dla instytutów Wydziału II PAN w Warszawie (1989).

**BIBLIOGRAFIA PRAC
PROF. DR. HAB. MARCINA DRZEWIECKIEGO
ZA LATA 1972-1995**

I. Studia. Rozprawy. Artykuły i komunikaty naukowe

1. *Biblioteka i informacja w systemie edukacji*. Praca zbiorowa pod red. M. Drzewieckiego. Warszawa: SBP 1993, 203 s. Seria: Nauka — Praktyka — Dydaktyka. Nr 1.
2. *Biblioteka i jej miejsce we współczesnej szkole oraz miejsce w sieci biblioteczno-informacyjnej kraju*. W: *Funkcjonowanie bibliotek szkolnych w Polsce (w latach 1945-1989)*. Red. J. Jarowiecki. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1991, s. 62-68.
3. *Biblioteka pedagogiczna jako ośrodek informacji dla nauczycieli*. W: *Rola bibliotek pedagogicznych w inspirowaniu i upowszechnianiu nowatorstwa pedagogicznego. Materiały z sesji zorganizowanej 11 czerwca 1990 r. w Olsztynie*. Olsztyn: Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka 1991, s. 13-15.
4. *Biblioteka szkolna a materiały audiowizualne*. „Bibliotekarz” 1972 nr 11/12, s. 347-350.
5. *Biblioteka we współczesnej szkole*. Warszawa: CUKB — SBP 1991, s. 110.
6. *Biblioteki szkolne. Sieć, zbiory, działalność*. Referat wygłoszony na IX Zjeździe Bibliotekarzy Polskich w Warszawie, 1987. „Przegląd Biblioteczny” 1988 z. 3/4, s. 333-346.
7. *Biblioteki szkolne wobec nowego systemu oświaty*. „Bibliotekarz” 1980 nr 5, s. 110-113.
8. *Biblioteki szkolne w procesie nauczania i wychowania*. „Rocznik Biblioteki Narodowej” 1989 R. 25 (druk 1991) s. 58-74.
9. *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1990, s. 306
Studia i rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego. nr 348.
10. *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Systemie Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej (SINTO)*. Warszawa: Centrum Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej 1986, 42 s. Seria: Materiały metodyczne nr 29.

11. *Biblioteki szkolne w Polsce i na świecie. W: Czytelnictwo, bibliotekoznawstwo, informacja naukowa. Przewodnik dla nauczycieli.* Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli 1982 s. 67-72.
12. *Biblioteki szkolne w systemie dydaktycznym.* Referat wygłoszony na VIII Zjeździe Bibliotekarzy Polskich w Poznaniu w 1980 r. Poznań: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich 1980, s. 14
13. *The Development of a Library — Information System for Education in Poland.* „International Association of School Librarianship — Newsletter” 1982 nr 4 s. 1-3 (Michigan University, USA).
14. *Dokument biblioteczny w procesie kształcenia.* „Przegląd Biblioteczny” 1982 nr 3/4, s. 223-233.
15. *Dydaktyka bibliotekoznawstwa i informacji naukowej.* Sprawozdanie z sesji naukowej. „Bibliotekarz” 1976 nr 4, s. 100.
16. *Główne kierunki organizacji i działalności bibliotek szkolnych w Polsce 1773-1914.* W: *Z badań nad polskimi księgozbiorami historycznymi.* Red. B. Bieńkowska. T.5. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1981, s. 19-37.
17. *Główne tendencje programowe w kształceniu pracowników bibliotek szkolnych za granicą.* W: *Prace monograficzne WSP w Krakowie nr 155.* Kraków: WSP 1993, s. 30-42.
18. *Kształcenie bibliotekarzy szkolnych za granicą. Tendencje programowe.* „Przegląd Biblioteczny” 1985 nr 2, s. 201-209.
19. *Materiały audiowizualne w zbiorach bibliotecznych.* „Bibliotekarz” 1973 nr 2, s. 44-48.
20. *Polskie biblioteki szkolne w okresie międzywojennym 1918-1939.* W: *Z badań nad polskimi księgozbiorami historycznymi.* Red. B. Bieńkowska. T.3. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1977, s. 180-195.
21. *Potrzeby badawcze w zakresie bibliotek szkolnych i pedagogicznych.* W: *Z badań nad polskimi księgozbiorami historycznymi.* Red. B. Bieńkowska. Tom specjalny ofiarowany prof. B. Bieńkowskiej. Warszawa: IBIN UW, 1993 s. 345-349.
22. *Problematyka bibliotek w piśmiennictwie angielskim i amerykańskim.* „Bibliotekarz” 1974 nr 4, s. 207-211.
23. *Programy biblioteczno-informacyjne UNESCO wspierające rozwój edukacji społecznej.* „Bibliotekarz” 1991 nr 7/8, s. 22-25.
24. *Sesja naukowa nt. bibliotek szkolnych w nowym systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły.* „Bibliotekarz” 1974 nr 6, s. 180-182.
25. *Sesja naukowa nt. dydaktyki bibliotekoznawstwa i informacji naukowej.* „Życie Szkoły Wyższej” 1976 nr 5, s. 122-123.
26. *Skolske kniznice a audiovizualne materialy.* „Skolske Kniznice” (Bratislava) 1974 c. 39, s. 19-21.
27. *Współczesna biblioteka szkolna.* Warszawa: IKiCz 1980, s. 180

28. *Zagadnienia norm w działalności bibliotek szkolnych.* „Bibliotekarz” 1977 nr 4, s. 106-107.
29. *Zasady finansowania amerykańskich bibliotek szkolnych.* „Bibliotekarz” 1979 nr 2, s. 41-42.

II. Artykuły popularnonaukowe

30. *Aktualne problemy zawodu bibliotekarskiego.* Dyskusja w Redakcji. „Bibliotekarz” 1981 nr 6, s. 133, 135-136, 140.
31. *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w krajowym systemie informacji.* „Poradnik Bibliotekarza” 1986 nr 3, s. 3-6.
32. *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Stan bieżący, perspektywy.* „Poradnik Bibliotekarza” 1986 nr 11/12, s. 5-9.
33. *Biblioteki szkolne w Słowenii. Główne problemy organizacji i działalności.* „Poradnik Bibliotekarza” 1985 nr 4, s. 104-106.
34. *Biblioteki szkolne w świetle „Raportu”.* „Bibliotekarz” 1982 nr 1, s. 20-22
35. *Informacja naukowa i techniczna w bibliotekach.* (Dyskusja). „Bibliotekarz” 1983 nr 6, s. 131-132.
36. *Informacja pedagogiczna. Pojęcie, zakres, użytkownicy.* „Poradnik Bibliotekarza” 1991 nr 7/8, s. 3-7.
37. *Kształcenie i doskonalenie zawodowe bibliotekarzy sieci bibliotek publicznych. Wybrane zagadnienia.* „Poradnik Bibliotekarza” 1985 nr 5, s. 135-138.
38. *Miejsce bibliotek szkolnych w systemie informacji naukowej, technicznej i organizacyjnej — SINTO.* „Poradnik Bibliotekarza” 1979 nr 9, s. 226-227.
39. *Nasze oceny i propozycje.* Dyskusja (nt. kształcenia bibliotekarzy). „Bibliotekarz” 1981 nr 1, s. 4, 8, 9.
40. *Nie mylić skutków z przyczynami.* „Poradnik Bibliotekarza” 1987 nr 5, s. 4-5.
41. *Normalizacja a model biblioteki.* „Poradnik Bibliotekarza” 1980 nr 5, s. 108-109.
42. *Normalizacja w bibliotekarstwie szkolnym.* „Poradnik Bibliotekarza” 1988 nr 7/8, s. 1-5.
43. *Światowy program rozwoju infrastruktury informacyjnej NATIS a biblioteki szkolne.* „Poradnik Bibliotekarza” 1979 nr 4, s. 90-91.

III. Recenzje książek

44. *Biblioteka szkolna. Przewodnik dla bibliotekarza.* Pod red. E. Białkowskiej. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne 1977. Rec.: „Bibliotekarz” 1978 nr 1, s. 18-20.
45. *Catalogue des produits et materials audio-visuels.* Paris: Cercle de la Librarire 1974. Rec.: „Bibliotekarz” 1975 nr 5/6, s. 130-131.

46. Husen T.: *Oświata i wychowanie w roku 2000*. Warszawa: Państwowy Instytut Naukowy 1974. Rec.: „Bibliotekarz” 1975 nr 7/8, s. 186-188.
47. Marszałek L.: *Paszport do świata*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza 1986. Rec.: „Poradnik Bibliotekarza” 1987 nr 10/11, s. 36.
48. Pilková S.: *Mladý Knihovnik*. Praha: Mladá Fronta 1984. Rec.: „Poradnik Bibliotekarza” 1985 nr 5, s. 155.
49. *Portrety wybitných Czechův, Slovákův, Polakův*. Rocznice — 1972. Opracował zespół autorski pod kierunkiem Ivana Seinera. Karvina: Okresní Knihovna 1972. Rec.: „Bibliotekarz” 1973 nr 6, s. 188-189.
50. *Religia w literaturze. Bibliografia. Prace polskie 1966-1969*. Oprac. Maria Błońska, Maria Józefacka, Maria Kunowska-Porębna. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski 1972. Rec.: „Bibliotekarz” 1973 nr 9, s. 282-284.
51. Withers F.N.: *Standards for Library Service: an International Survey*. Paris: UNESCO 1974. Rec.: „Bibliotekarz” 1976 nr 11/12, s. 315-316.
52. Wroczyński R.: *Edukacja permanentna. Problemy — perspektywy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1973. Rec.: „Bibliotekarz” 1973 nr 11/12 s. 364-365.

IV. Inne opracowania: tłumaczenia, redakcje naukowe, ekspertyzy

53. *Biblioteki szkolne za granicą*. Warszawa: Instytut Książki i czytelnictwa Biblioteki Narodowej 1980. Seria: Zeszyty Przekładów nr 41. (Dobór materiałów, konsultacja merytoryczna, przedmowa M.Drzewiecki).
54. Beswick N.W.: *Education for A-V Librarianship*. „The Audiovisual Librarian” 1974 vol 1 nr 5, s. 198-206. Tłum. z jęz. ang. M.Drzewiecki (Biblioteki szkolne za granicą. Warszawa: Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej 1980. Zeszyty Przekładów nr 41, s. 77-82).
55. Coward R.E.: *MARC International. Lecture notes for the Regensburg Seminar*. „Libri” 1971 vol. 21 nr, 1 s. 130-134. Tłum. z jęz. ang. M. Drzewiecki (Bibliotekarskie problemy automatyzacji. Warszawa: Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej 1975. Zeszyty Przekładów nr 33, s. 24-29).
56. Cox C.T.: *The cataloging of nonbook materials: basic guidelines*. „Library Resources and Technical Services” 1971 vol. 15 nr 4, s. 472-478. Tłum. z jęz. ang. M.Drzewiecki. (Materiały audiowizualne w bibliotekach. Warszawa: Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej 1974. Zeszyty Przekładów nr 31, s. 36-45).
57. Kolanowska Z., Pilarczyk M.: *Dokumenty życia społecznego w działalności bibliotek publicznych*. Warszawa: Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy 1985. Współredakcja naukowa: M.Drzewiecki.
58. *Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Program Liceum Ogólnokształcącego, zawodowego i technikum*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1984. Współredakcja naukowa: M. Drzewiecki.

59. *Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Program szkoły podstawowej.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1983. Współredakcja naukowa: M.Drzewiecki.
60. *Stan bibliotek resortu oświaty i wychowania w 1986 roku i ich zadania na lata 1987-1990.* Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1987. Redakcja i konsultacja naukowa: M.Drzewiecki.
61. *Stan i perspektywy bibliotekarstwa polskiego do roku 2000.* Red. nauk. i oprac. J.Kolodziejska. Warszawa: Biblioteka Narodowa 1987. Materiały dotyczące bibliotek szkolnych i pedagogicznych przygotował M. Drzewiecki.

V. Prace współautorskie

62. M. Drzewiecki; J.Puchalski: *Współpraca Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego z Instytutem Bibliotekoznawstwa, Dokumentacji i Informacji Politechniki w Deventer (Holandia) oraz z Wydziałem Bibliotekoznawstwa, Dokumentacji, Informacji i Dokumentacji Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Hanowerze (Niemcy).* „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 1993 nr 2, s. 17.
63. M. Drzewiecki; E.B.Zybert: *Training for Librarianship at the Academic Level in Poland.* „Journal of Education for Library and Information Science” 1995 vol.36 nr 1, s. 66-71.
64. M. Drzewiecki; E.B.Zybert: *Koncepcja organizacyjno-programowa Centralnej Biblioteki Edukacyjnej.* „Bibliotekarz” 1991 nr 11/12, s. 10-13
65. E. B. Zybert; M. Drzewiecki: *School Libraries in Poland.* „Polish Libraries Today” 1993 vol.2, s. 27-31.
66. E.B.Zybert; M.Drzewiecki: *International Networking. The European Community's Activities for Education and TEMPUS.* „Ethnic Forum” 1993 vol.13, nr 1 s. 5-11.

DRODZY CZYTELNICY

Wydawana od czterech lat seria << **Bibliotekarze polscy we wspomnieniach współczesnych** >> wzbogaciła się o nową, cenną książkę

ŚLADAMI EDUKACJI BIBLIOTEKARSKIEJ

Zawarte w niej teksty kreślą sylwetki ludzi, którzy swój talent oddali sprawie kształcenia i dokształcania bibliotekarzy (K. Ankudowiczowa, A. Czekajewska-Jędrusik, B. Kocowski, Z. Kossonogowa, K. Remerowa, F. Sedlaczek, K. Świerkowski, P. Wasilewski, K. Wilczyńska).

Jak pisze Hanna Zasadowa, redaktor tego tomu „poprzez ich życiorysy można prześledzić całą historię powstania i doskonalenia szkolnictwa bibliotekarskiego w Polsce”.

Żywię nadzieję, że książka ta, ze względu na swoje walory dydaktyczne znajdzie szeroki krąg odbiorców zarówno w środowisku akademickim jak i w pozostałych ośrodkach kształcenia bibliotekarzy.

UPRZEJMIE PRZYPOMINAM, że w ramach tej serii ukazały się:

tom 1 „**Z warsztatu bibliografa**”

tom 2 „**Z książką do ludzi**”

tom 3 „**W kręgu nauki i bibliotek**”

Do nabycia tylko u nas:

Sprzedaż odręczna w Wydawnictwie SBP
ul. E. Konopczyńskiego 5/7, 00-953 Warszawa
tel. 27-52-96

Sprzedaż wysyłkowa: Dział Promocji i Kolportażu
ul. S.K. Hankiewicza 1, pok. 104,
02-103 Warszawa, tel. 22-43-45

JANUSZ NOWICKI
Dyrektor
Wydawnictwa SBP

**SERIA WYDAWANA
Z INICJATYWY
INSTYTUTU BIBLIOTEKOZNAWSTWA
I INFORMACJI NAUKOWEJ
UNIwersytetu warszawskiego
ORAZ WYDAWNICTWA SBP**