

KSIAŻKA I BIBLIOTEKA W ŚRODOWISKU EDUKACYJNYM

WYDAWNICTWO

SBP



NAUKA - DYDAKTYKA - PRAKTYKA



Stoją od lewej: Michał ZAJĄC, Anna RADZIEJOWSKA-HILCHEN, Dariusz GRYGROWSKI,
Elżbieta Barbara ZYBERT, Dorota GRABOWSKA,
Wojciech Jerzy PODGORSKI, Małgorzata KISIŁOWSKA, Jerzy FRANKE

KSIĄŻKA I BIBLIOTEKA
W ŚRODOWISKU EDUKACYJNYM

Polish Librarians Association
SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE

**THE BOOK AND THE LIBRARY
IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Collective work
Edited by Elżbieta Barbara Zybert



Warsaw 2002

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

KSIAZKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

**KSIAZKA I BIBLIOTEKA
W ŚRODOWISKU EDUKACYJNYM**

Praca zbiorowa
pod redakcją Elżbiety Barbary Zybert

WYDAWNICTWO

SBP



Warszawa 2002

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

Marcin DRZEWIECKI (przewodniczący), Stanisław CZAJKA, Artur JAZDON,
Barbara SOSIŃSKA-KALATA, Danuta KONIECZNA, Krzysztof MIGOŃ,
Mieczysław MURASZKIEWICZ, Janusz NOWICKI (sekretarz), Wanda PINDŁOWA,
Jadwiga SADOWSKA, Jan SÓJKA, Barbara STEFANIAK, Elżbieta STEFAŃCZYK,
Hanna TADEUSIEWICZ, Zbigniew ŻMIGRODZKI

**Publikacja dofinansowana ze środków pozabudżetowych Instytutu Informacji
Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego**

Recenzent
prof. dr hab. Marcin DRZEWIECKI

Autorzy: Dorota GRABOWSKA (rozdz. 4), Dariusz GRYGROWSKI (rozdz. 11),
Jerzy FRANKE (rozdz. 9, 10), Małgorzata KISIŁOWSKA (rozdz. 1, 2),
Joanna PAPUZIŃSKA (rozdz. 5), Wojciech J. PODGÓRSKI (rozdz. 8),
Anna RADZIEJOWSKA-HILCHEN (rozdz. 7), Michał ZAJĄC (rozdz. 6),
Elżbieta Barbara ZYBERT (rozdz. 3).

Redakcja techniczna i korekta
Anna LIS

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

ISBN 83-87629-76-6

CIP — Biblioteka Narodowa

Książka i biblioteka w środowisku edukacyjnym : praca zbiorowa / pod red. Elżbiety
Barbary Zybert ; Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. - Warszawa : Wydaw. SBP, 2002.
- (Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; t. 49)

Wydawnictwo SBP. Warszawa 2002. Wydanie I. Ark. wyd. 13,6. Ark. druk. 16,0
Łamanie: Krzysztof BRAWIŃSKI. Druk i oprawa: Z.P. Poligrafia
00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, tel. 826-06-03

Spis treści

Wstęp	7
1. Etyka w pracy bibliotekarza szkolnego	9
2. Bibliotekarstwo szkolne zawodem stresującym i toksycznym ...	19
3. Jakość w pracy biblioteki szkolnej	42
4. Międzynarodowe wytyczne dla bibliotekarstwa szkolnego	76
5. Księgi pierwsze. Antologie dla dzieci	102
6. Rynek książki szkolnej w Polsce	117
7. Edukacja czytelnicza i medialna	139
8. Muzea i ich miejsce w systemie oświatowym	153
9. Edukacyjne tropy w Internecie	188
10. Biblioteki wobec zmian w opisie bibliograficznym	218
11. Opracowanie rzeczowe zbiorów w bibliotece szkolnej	228

Contents

Introduction	7
1. School librarianship as a stressful and toxic profession	9
2. Ethics in the school librarian's work	19
3. Quality in the school library	42
4. International guidelines for school librarianship	76
5. First books. Anthologies for children	102
6. Schoolbook market in Poland	117
7. Reading and media education	139
8. Museums and their place in educational system	153
9. Educational tracks in the INTERNET	188
10. Libraries and changes in bibliographic description	218
11. Subject description for the school library collection	228

Wstęp

Ostatnie dziesięciolecie ubiegłego wieku cechuje się dążeniem do urzeczywistniania założeń dynamicznego zaangażowania, w którym zasadniczą rolę odgrywa m.in. koncentrowanie się na takich wartościach filozoficznych jak doskonałość i jakość. Te kategorie etyczne nie są wprawdzie niczym nowym w procesach zarządzania, gdyż właściwie od zawsze występowały w organizacji różnych instytucji, także bibliotek, ale sytuowały się na obrzeżach ich zainteresowań. Obecnie są one celem wszelkich działań. Najogólniej, doskonałość i jakość można określić jako zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb różnorodnych grup odbiorców (ewentualnie, podejmowanie próby ich zaspokajania), dążenie do sprostania określonym normom, wprowadzanie innowacyjności oraz stałe usprawnianie wszelkich podejmowanych przedsięwzięć.

Przeobrażenia polskiego szkolnictwa związane z reformą oświaty uwzględniają także założenia doskonałości. Mają na celu jak najlepsze przygotowanie młodych ludzi do wymogów współczesnego społeczeństwa, przysposobienie do życia oraz wyposażenie w wiedzę i umiejętności niezbędne do efektywnego funkcjonowania w warunkach konkurencyjności rynku pracy, tak polskiego jak i europejskiego.

Reforma systemu kształcenia oznacza także wyzwanie dla bibliotek szkolnych, które powinny być nie tylko pracownią wspierającą proces dydaktyczny, ale też niezbędnym pośrednikiem w przygotowaniu do życia. Wszyscy muszą mieć świadomość, że bez dostępu do informacji i materiałów dydaktycznych niemożliwe jest odrobienie lekcji, odpowiednie przygotowanie się do zajęć, właściwe kierowanie szkołą czy kształtowanie ludzi na miarę potrzeb XXI wieku. Miejscem gromadzenia i dostępu do źródeł informacji jest właśnie biblioteka szkolna. Musi być ona społecznie użyteczna, tj. zaspokajać różnorodne potrzeby tych, którym ma służyć. O jej niezbędności powinni być przekonani wszyscy, nie tylko grupka bibliotekarzy szkolnych, ale także uczniowie, nauczyciele, rodzice, personel administracyjny i decydenci ministerialni. Wszy-

scy muszą zdawać sobie sprawę z tego, że ubóstwo tej pracowni, tego centrum informacyjnego będzie oznaczało także ubóstwo każdej osoby związanej z funkcjonowaniem procesu edukacyjnego. Tylko takie podejście do biblioteki szkolnej, dostrzegające jej znaczenie wśród szerokich kręgów, może sprawić, że wszyscy będą zainteresowani jej doskonaleniem, a więc także wzbogacaniem jej zasobów. By tak się stało, biblioteka szkolna swoją działalnością, swoją użytecznością, atrakcyjnością form pracy i kompetencją bibliotekarzy, a nie jedynie słowami, powinna przekonywać, iż jest potrzebna, że bez niej trudno będzie poszerzać wiedzę, stawać się członkiem społeczeństwa ludzi uczących się czy ważną formą rekreacji i wypełniania wolnego czasu. Od umiejętności przekonania o tym będzie zależeć wielkość środków finansowych, przeznaczonych na ten cel.

Zgodnie z intencjami autorów tego tomu treści w nim zawarte mają pomóc w doskonaleniu wizerunku biblioteki szkolnej, ukazywaniu jej niezbędności, a samym bibliotekarzom pracującym w nich w zaprezentowaniu się jako kognitariusze¹ – kompetentni przewodnicy w świecie wiedzy i informacji.

Praca składa się 11 artykułów, które dotyczą:

- etosu bibliotekarstwa szkolnego: etyki zawodu, jakości pracy oraz międzynarodowych uwarunkowań dla jego rozwoju;
- książek wywierających wpływ na kształtowanie przyszłych zachowań czytelniczych oraz sytuacji na polskim rynku podręczników szkolnych;
- szeroko rozumianej edukacji czytelniczej i medialnej: założeń jej podstawy programowej, roli i miejsca muzeów w dydaktyce oraz edukacyjnych zasobów informacyjnych Internetu;
- metodyki pracy bibliotecznej: nowych tendencji w opisie bibliograficznym i rzeczowym.

Adresatami tego tomu są nie tylko bibliotekarze szkolni, choć głównie z myślą o nich, jako o głównych pośrednikach i osobach zarządzających wiedzą, podjęliśmy pracę nad nim. Książka ta może być przydatna także dla wszystkich, którym bliskie są problemy polskiej oświaty i przygotowania dzieci i młodzieży do udziału w demokratycznym życiu dorosłych – bowiem informację jak usprawniać i uatrakcyjnić proces kształcenia np. poprzez wyszukiwanie w Internecie czy wykorzystanie muzeów w dydaktyce, powinien posiadać każdy nauczyciel czy osoba zarządzająca szkołą.

Mamy nadzieję, że nasze zamierzenia, przynajmniej częściowo, przyniosą się do doskonalenia jakości pracy polskiej szkoły i jej biblioteki.

Elżbieta Barbara Zybert

¹ J. Kozielecki: *Spółczesność kognitariuszy*. „Spółczesność Otwarte” 1995 nr 6 s. 10.

Rozdział 1

ETYKA W PRACY BIBLIOTEKARZA SZKOLNEGO

Zagadnienia etyczne przewijają się co jakiś czas w publikacjach bibliotekarskich, co niewątpliwie odzwierciedla stałą potrzebę człowieka myślenia o jakości życia – w tym wypadku zawodowego. Od chwili wypędzenia Adama i Ewy z raju nie ma już „łatwych” wartości, których przestrzeganie nie wymagałoby od nas dużego wysiłku duchowego, emocjonalnego i intelektualnego, a czasami nawet po prostu – fizycznego. Aby uporządkować swoje starania w tym zakresie i ułatwić ich ocenę, ludzie tworzą pewne hierarchie i określają zasady postępowania przestrzegane przez poszczególne grupy społeczne i zawodowe czy całe narody (jak np. *Konwencja praw człowieka* czy *Konwencja praw dziecka*). Również poszczególne systemy prawa religijnego budowane są wokół objawionego lub sformułowanego zespołu zasad naczelnych, jak np. dekalogu w chrześcijaństwie.

Etyka zawodowa stanowi pewien podsystem ogólnej etyki społecznej. Bardzo trudno jest wyróżnić i nazwać konkretne działania czy zachowania specyficzne dla danego zawodu. Dlatego krytycy wytykają zbyt nie uszczegółowienie postanowień znanych już kodeksów albo odwrotnie – zbytnią ich ogólność¹. Etyka zawodowa zawęża się więc do zastosowania zasad ogólnych do sytuacji konkretnego zawodu, z całą jego specyfiką, pracownikami i odbiorcami efektów ich pracy.

Istnieje grupa wartości fundamentalnych dla wszystkich zawodów, do której należą między innymi: poszanowanie godności i wol-

¹ M. Kisilowska: *Etyka pracowników informacji w Polsce – czy jest możliwa?* „Bibliotekarz” 1999 nr 5 s. 2-5.

ności człowieka, ochrona prywatności, równość, poszanowanie dla wykonanej pracy. Wszystkie one powinny w jakiejś formie zostać uwzględnione w każdym tworzonym kodeksie etyki czy – bardziej szczegółowo – kodeksie postępowania zawodowego. W analizowanym tutaj przypadku należy najpierw zastanowić się, jakie wartości są specyficzne dla zawodu bibliotekarza czy pracownika informacji w ogóle, a następnie sprawdzić, czy szczególna sytuacja bibliotekarstwa szkolnego nie nakłada na pracowników dodatkowych zobowiązań moralnych.

Podstawowe elementy ważne dla bibliotekarstwa to:

- (coraz częściej dostrzegana i akceptowana) konieczność posiadania wykształcenia zawodowego i ciągłego podwyższania kwalifikacji, wynikająca z rozwoju cywilizacyjnego świata,

- realizowanie ważnych usług społecznych,

- duży stopień samodzielności w wykonywaniu obowiązków zawodowych, z położeniem nacisku na jakość usługi, a nie na metody jej realizacji (choć oczywiście utrzymywanie jakości warunkuje sposób działania),

- tolerancja dla potrzeb informacyjnych i poglądów (społecznych, religijnych, politycznych) innych ludzi, chyba że są one naruszeniem obowiązujących w danym kraju zasad prawnych czy etycznych,

- przestrzeganie prawa dostępu do informacji (w tym sposób traktowania użytkowników i zapewnienie kompletności zbiorów),

- szacunek dla osoby i cudzej pracy, wyrażany przestrzeganiem prawa autorskiego, prawa o ochronie danych osobowych, zasad moralnych²,

- rola, jaką bibliotekarze mają do odegrania w trwającym właśnie procesie budowania społeczeństwa informacyjnego.

Z. Żmigrodzki³ w swojej propozycji kodeksu etycznego dla polskiego bibliotekarza dzieli powinności zawodowe według kategorii odbiorców – uczestników relacji na: ogólnospołeczne, regulujące kontakty z czytelnikami, z biblioteką jako instytucją oraz współpracownikami i pozostałymi przedstawicielami zawodu bibliotekarskiego i pokrewnych. Wskazuje również, w jakich obszarach funkcjonowania środowiska zawodowego należałoby postanowienia kodeksu stosować (kształcenie kierunkowe i ustawiczne, szeroko rozumiana praca zawo-

² Por. Froelich T. J.: *Survey and analysis of the major ethical and legal issues facing library and information services*. Monachium 1997.

³ Por. Z. Żmigrodzki: *Kodeks etyki zawodowej polskiego bibliotekarza. Tezy projektu wstępnego*. „Bibliotekarz.” 1991 nr 4 s. 2-3.

dowa, kontakty z władzami i otoczeniem społecznym). Jego propozycja rozwiązań etycznych jest bardzo rozbudowana, przez co mija się nieco z ideą kodeksu, rozumianego na świecie najczęściej jako niewielki, za to bardzo treściwy zbiór zasad o charakterze ogólnym. Zaletą tej propozycji jest bezpośrednie wskazanie tych elementów pracy zawodowej, które wymagają od bibliotekarza większej uwagi i poprawy jakości. Można by przyjąć, że wobec niemal pionierskiego charakteru rozważań etycznych na gruncie polskiego bibliotekarstwa, praktykom przydadzą się konkretne wskazówki dotyczące różnych form pracy, a budowanie kodeksu w formie podobnej do propozycji zagranicznych organizacji zawodowych będzie kolejnym krokiem w zapewnianiu jakości usług bibliotekarskich i informacyjnych.

Propozycja taka zaistniała np. w opracowaniu autorki dotyczącym etyki zawodu pracownika informacji. W kodeksie postępowania zawodowego zawarto pięć podstawowych, ogólnych zasad:

1. Troskę o wolność czytania i wolny dostęp do wszelkich dostępnych informacji, jakie są czytelnikowi potrzebne.

2. Ochronę praw autorskich i pokrewnych.

3. Zachowanie najwyższych norm i standardów jakości pracy wszystkich osób zatrudnionych w sektorze informacji, ze szczególnym uwzględnieniem udostępniania klientom wszelkich posiadanych materiałów odpowiadających ich zapotrzebowaniu. Jedyne wyjątkiem od tej reguły może być norma pedagogiczna chroniąca młodych i najmłodszych czytelników przed dostępem do informacji mogących przynieść szkodę ich rozwojowi i wychowaniu.

4. Poszanowanie osoby i prywatności klientów i współpracowników, w tym także ochrony danych osobowych oraz informacji o materiałach wykorzystywanych przez czytelnika.

5. Unikanie sytuacji, w których własne poglądy, przekonania lub interesy naruszałoby dobro placówki informacyjnej, jej zbiorów⁴ i czytelników (klientów)⁴.

Podobne sformułowania znaleźć można w kodeksach etycznych organizacji bibliotekarskich o charakterze ogólnym, jak np. American Library Association, Canadian Library Association, brytyjskiego Library Association czy Australian Library and Information Association. Wszyscy autorzy zwracają uwagę przede wszystkim na poszanowanie prawa do informacji oraz prawa do zachowania poufności dotyczącej źródeł i celów wyszukiwania informacji. Ponadto przypomi-

⁴ M. Kisilowska: Op. cit. s. 5.

na się o szacunku dla wolności poglądów cudzych i obowiązku nienarzucania własnej postawy ani w kontaktach ze współpracownikami czy użytkownikami, ani w wykonywaniu podstawowych zadań, np. gromadzenia czy selekcji zbiorów.

Podobny w charakterze dokument, jakim jest *Biblioteczna karta praw*, przyjęta przez American Library Association w roku 1948, również dotyka problemu etyki i związanej z nią jakości usług, przyjmując jednak punkt widzenia użytkownika – osoby poszukującej informacji. Warto przytoczyć jej postanowienia⁵.

1. Biblioteka udostępnia wszystkim członkom społeczności, której służy, książki i inne materiały biblioteczne, stosownie do ich zainteresowań, potrzeb informacyjnych i kształceniowych. Materiały te nie mogą podlegać jakiegokolwiek selekcji ze względu na miejsce powstania czy poglądy ich autorów.

2. Biblioteki udostępniają materiały i informacje dotyczące wszystkich zagadnień bieżących i historycznych. Dokumentów nie wolno usuwać z biblioteki lub zakazywać dostępu do nich ze względu na ich treści ideologiczne czy doktrynalne.

3. Postanowień cenzury nie stosuje się w zakresie realizacji podstawowego zadania biblioteki, jakim jest dostęp do informacji i wiedzy.

4. Biblioteki powinny współpracować ze wszystkimi zainteresowanymi osobami i grupami, opierając się próbom ograniczania wolności słowa i dostępu do wiedzy.

5. Nikomu nie wolno ograniczać lub odmawiać prawa dostępu do biblioteki ze względu na jego narodowość, wiek, pochodzenie lub poglądy.

6. Biblioteki, które udostępniają do użytku publicznego sale wystawowe lub konferencyjne, powinny podejmować decyzje w tej sprawie sprawiedliwie, równorzędnie traktując klientów – osoby czy grupy – niezależnie od ich poglądów czy przynależności.

Uogólniając te sześć tez, można by powiedzieć, że każda biblioteka ma obowiązek udzielić wszelkiej informacji (oraz zrealizować inne proponowane usługi) każdej osobie, która ma prawo z jej oferty korzystać. Zasada ta wynika z zastosowania postawień *Konwencji praw człowieka*, w tym prawa do wolności posiadania i wyrażania poglądów oraz do informacji.

⁵ *Library bill of rights*. American Library Association. <http://www.ala.org>
Tłum. własne autorki.

American Association of School Librarians przygotowało własne stanowisko pt. *Program dostępu do zbiorów i usług biblioteki szkolnej*⁶, będące interpretacją *Bibliotecznej karty praw American Library Association*. Zakłada ono, że pracownicy biblioteki są w szkole głównymi obrońcami i propagatorami zasady wolności intelektualnej, oferując swoim użytkownikom zasoby i miejsce na prowadzenie swobodnych poszukiwań. Bibliotekarze ściśle współpracują z nauczycielami, gromadząc zbiory potrzebne uczniom na kolejnych etapach ich rozwoju, pomocne w realizacji programu kształcenia, zgodne z celami kształcenia i polityką niedyskryminacji.

Specyfika bibliotekarstwa szkolnego

Przyglądając się problemowi etyki bibliotekarstwa szkolnego, należy zacząć od analizy specyfiki tej sytuacji. Polega ona przede wszystkim na dokładnym określeniu grup odbiorców usług bibliotecznych (uczniowie, nauczyciele, rodzice) oraz na włączeniu biblioteki szkolnej w strukturę placówki (szkoły podstawowej, gimnazjum czy liceum) i szerzej – całej sieci instytucji resortu edukacji. Użytkownicy oraz miejsce placówki w procesie edukacji określają szczególne zadania bibliotekarstwa szkolnego. Przede wszystkim nakładają zasadę naczelną, której podporządkowane są wszelkie dalsze działania, a którą jest – troska o dobro ucznia i wychowanka, o jego właściwy rozwój psychiczny, intelektualny, emocjonalny i fizyczny.

M. Łydziański, jeden z niewielu autorów zajmujących się etyką zawodu nauczyciela-bibliotekarza, wymienia podstawowe cechy, jakie powinny charakteryzować pracownika biblioteki szkolnej⁷. Zalicza do nich: uczciwość, sprawiedliwość, życzliwość, uprzejmość, skromność, rzetelność, sumienność, gospodarność, poszanowanie własności, solidarność zawodową, wzajemną pomoc. Są to cechy charakterystyczne oczywiście nie tylko dla bibliotekarza, ale dla każdego człowieka o wysokim morale. Bibliotekarze jednak, zwłaszcza bibliotekarze szkolni, podobnie jak nauczyciele, lekarze, pielęgniarki, naukowcy, księża należą przecież do grupy zawodów, od których

⁶ American Association of School Librarians. *Access to resources and services in the school library media program*. www.ala.org/aasl. Tłum. własne autorki.

⁷ M. Łydziański: *Pracować dobrze, lepiej, najlepiej (z problemów etyki zawodowej nauczyciela – bibliotekarza)*. „Poradnik Bibliotekarza” 1984 nr 7/9 s. 179-183.

wymagać należy wysokiego poziomu moralnego, przestrzegania zasad etycznych i norm obyczajowych.

Wśród zadań zawodowych bibliotekarzy szkolnych znajdują się m.in.: pogłębianie kwalifikacji fachowych i pedagogicznych, popularyzacja książki i czytelnictwa, troska o doskonalenie aparatu informacyjnego biblioteki, przekazywanie wiadomości (zwłaszcza młodszym pracownikom). Łydziański zwraca również uwagę (choć na długo przed reformą edukacji), że nauczyciel-bibliotekarz jest integralnym członkiem całego zespołu nauczycielskiego danej szkoły, uczestniczącym w procesie nauczania – uczenia się.

International Association of School Librarianship (IASL), podkreślając wszczęcie biblioteki szkolnej we wspomniany proces kształcenia, w swoim stanowisku⁸ wskazuje na kilka pełnionych przez nią funkcji. Są to:

– funkcja informacyjna, polegająca na udzielaniu wiarygodnych informacji i szybkiego dostępu do nich; w związku z tym biblioteka szkolna powinna być włączona w regionalne i krajowe sieci informacyjne,

– funkcja kształceniowa – ułatwianie kształcenia ustawicznego poprzez dostęp do niezbędnych materiałów i narzędzi oraz stwarzanie właściwej atmosfery do nauki, pomoc w znajdowaniu, wyborze i wykorzystywaniu potrzebnych materiałów oraz szkolenie w zakresie kształcenia umiejętności informacyjnych, poprzez udział w procesie kształcenia oraz promowanie wolności intelektualnej,

– funkcja kulturalna – służenie poprawie jakości życia poprzez umożliwianie przeżywania doznań estetycznych, kształcenie umiejętności oceny dzieł sztuki, zachęcanie do twórczości i nawiązywanie pozytywnych kontaktów międzyludzkich,

– funkcja rekreacyjna – wspieranie i umożliwianie rozwoju wszystkich sfer życia w odpowiedniej dla nich równowadze, zachęcanie do świadomego korzystania z czasu wolnego poprzez dostarczanie wartościowych informacji i materiałów rozrywkowych, uczenie właściwego zagospodarowywania czasu wolnego.

Oprócz wszelkich praw użytkowników, jakie są im dane ze względu na *Konwencję praw człowieka*, w bibliotece przestrzegać należy również *Konwencji praw dziecka*, z wszystkimi zapisami będącymi uszczegółowieniem tych ogólnych postanowień. Paragraf 7 *Konwencji* mówi np., że *dziecko ma prawo do otrzymania obowiązkowego*

⁸ International Association for School Librarianship. <http://www.iasl-slo.org>. Tłum. własne autorki.

i darmowego wykształcenia na poziomie co najmniej szkoły podstawowej. Edukacja ta powinna być ukierunkowana na kształtowanie jego kultury ogólnej oraz dawać możliwość równych szans rozwoju zdolności dziecka, jego umiejętności formułowania własnych sądów, poczucia obowiązków moralnych i odpowiedzialności społecznej, wreszcie – stania się pożytecznym członkiem społeczeństwa⁹.

Funkcjonowanie biblioteki szkolnej jest warunkiem niezbędnym do realizacji powyższego postanowienia. Bez dostępu do źródeł informacji zarówno edukacyjnej, jak i kulturalnej, społecznej czy naukowej (np. psychologia), niemożliwe jest prowadzenie nowoczesnego kształcenia zgodnie z wymogami współczesnego społeczeństwa. Korzystanie z tych źródeł jest też najczęściej niemożliwe bez kompetentnej pomocy nauczyciela-bibliotekarza, w tym również reprezentowanej przez niego postawy etycznej.

IASL określa więc dokładnie wymogi stawiane pracownikom bibliotek szkolnych. Poza przygotowaniem bibliotekarskim konieczne są kwalifikacje pedagogiczne oraz umiejętności związane z zarządzaniem placówką, a więc planowaniem budżetu czy pracy biblioteki na cały rok szkolny (realizacja ścieżki edukacji czytelniczej i medialnej, codzienna obsługa czytelników, imprezy promujące bibliotekę itp.).

Do pracy bibliotekarza szkolnego stosują się również inne postanowienia *Konwencji praw dziecka*, jak na przykład art. 13, gwarantujący dziecku swobodę wypowiedzi oraz poszukiwania, otrzymywania i udzielania informacji, art. 16 mówiący o ochronie prywatności dziecka, art. 28 i 29 o dostępie do edukacji i jej celach, art. 31 o spędzaniu czasu wolnego i działalności kulturalnej, i wreszcie art. 17 o dostępie do odpowiedniej informacji, który warto przytoczyć w całości.

Państwa członkowskie uznają wagę zadań realizowanych przez środki masowego przekazu i powinny zagwarantować każdemu dziecku dostęp do informacji i materiałów pochodzących z różnorodnych źródeł krajowych i międzynarodowych, zwłaszcza tych, których celem jest troska o rozwój społeczny, duchowy, fizyczny i psychiczny dziecka. W związku z tym państwa członkowskie powinny:

- 1. zachęcać środki masowego przekazu do rozpowszechniania informacji i materiałów o wysokich wartościach społecznych i kulturalnych dla dziecka,*

- 2. zachęcać do współpracy międzynarodowej w ramach produkcji, wymiany i rozpowszechniania takich informacji i materiałów, pocho-*

⁹ Tamże.

dzących z różnorodnych źródeł kulturowych, krajowych i międzynarodowych,

3. zachęcać do produkcji i rozpowszechniania książek dziecięcych,

4. zachęcać środki masowego przekazu do zwracania szczególnej uwagi na potrzeby językowe dzieci pochodzących z grup mniejszości narodowych lub etnicznych,

5. zachęcać do tworzenia zasad ochrony dziecka przed informacjami i materiałami dla niego szkodliwymi¹⁰.

Postanowienia *Konwencji* nie tylko podkreślają, że dziecko jest pełnoprawnym członkiem społeczeństwa, ale zwracają szczególną uwagę na konieczność ochrony jego dobra podczas procesu rozwoju psychofizycznego, intelektualnego i emocjonalnego przed czynnikami mogącymi zaszkodzić temu rozwojowi i spowodować trwałe a negatywne zmiany w osobowości dziecka. Zapisy te dla bibliotekarza szkolnego przekładają się na codzienne obowiązki właściwej selekcji materiałów bibliotecznych odpowiednio do potrzeb i możliwości dzieci w poszczególnych grupach wiekowych, na kolejnych etapach rozwoju.

Ponadto nakładają na niego obowiązek bycia „przewodnikiem po świecie informacji”, a więc dawania przykładu co do umiejętności wyboru i korzystania z różnorodnych źródeł. Umiejętność ta budowana jest oczywiście z wielu elementów, w tym wiedzy, kultury, wychowania, sprawności myślenia. Przykład bibliotekarza odnosi się również do tych „części składowych”, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności nawiązania kontaktu z dzieckiem.

Australian School Library Association stworzyło własną *Biblioteczną kartę praw*¹¹. Formuluje ona następujące odpowiedzialności bibliotek szkolnych:

– udostępnianie materiałów, które wspierają i wzbogacają programy kształcenia, z uwzględnieniem różnorodnych zainteresowań, zdolności i poziomów rozwoju uczniów, którym służą,

– udostępnianie materiałów, które stymulują rozwój wiedzy faktograficznej, wykształcenie, znajomość wartości estetycznych i norm etycznych,

– udostępnianie informacji, które pomogą uczniom w podejmowaniu inteligentnych, właściwych sądów w ich codziennym życiu,

¹⁰ Tamże.

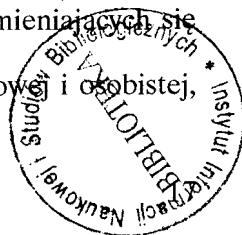
¹¹ Australian School Library Association. *The Library Bill of Rights*. <http://www.w3c2.com.au/asla/> Tłum. własne autorki.

- udostępnianie materiałów o treściach kontrowersyjnych lub wzajemnie sprzecznych, tak aby młodzi obywatele mogli rozwijać w sobie zdolność krytycznego myślenia,
- udostępnianie materiałów reprezentatywnych dla różnych grup religijnych, etnicznych i kulturowych, z podkreśleniem ich wartości dla wspólnego dziedzictwa ludzkości,
- przedkładanie przestrzeganych zasad nad własne opinie i przyczyn obiektywnych nad sądy w selekcji materiałów najwyższej jakości, aby stworzyć zbiór o charakterze całościowym, odpowiednio dobrany dla grupy użytkowników biblioteki.

Na podstawie wybranych materiałów (choć mając na względzie, że jest to zaledwie wybór z wielu tekstów dotyczących jakości pracy bibliotekarzy szkolnych) można pokusić się o próbę sformułowania zaleceń etycznych dla pracowników bibliotek szkolnych. Powinny one przyjąć formę raczej kodeksu postępowania zawodowego niż kodeksu etycznego, ze względu na konieczność zapisania zaleceń specyficznych dla tego rodzaju pracy, co wykracza poza szeroko rozumiane zasady etyczne.

Bibliotekarze szkolni powinni się kierować następującymi zasadami:

- udostępnianie informacji niezbędnych dla prawidłowej realizacji programu kształcenia i wychowania na poziomie danej szkoły, odpowiednio do wymogów stawianych przez aktualny poziom rozwoju społeczno-cywilizacyjnego,
- gwarantowanie dostępu do informacji wszystkim zainteresowanym z grona użytkowników, jako wyraz przestrzegania jednego z fundamentalnych praw społeczeństwa informacyjnego,
- obiektywizm w gromadzeniu i udostępnianiu informacji, aby posiadany zbiór był reprezentatywny dla dorobku naukowego i kulturalnego cywilizacji na danym poziomie rozwoju, z wyjątkiem informacji szkodliwych dla rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży,
- udostępnianie wszelkich materiałów z przestrzeganiem zasady prywatności,
- przestrzeganie postanowień *Konwencji praw dziecka*,
- stały proces dokształcania, odpowiednio do zmieniających się potrzeb użytkowników biblioteki,
- służenie dzieciom przykładem postawy zawodowej i osobistej, zgodnie z ogólnymi normami etycznymi.



Literatura

1. American Library Association. *Code of Ethics*. www.ala.org
2. American Library Association. *Library Bill of Rights*. www.ala.org
3. Australian Library and Information Association. *Statement on Professional Ethics*. www.alia.org.au/policies/professional.ethics.html
4. Australian School Library Association. *The Library Bill of Rights*. www.w3c2.com.au/asla
5. Burakowski J.: *Temat nieobecny – etyka zawodowa bibliotekarza*. „Poradnik Bibliotekarza” 1982 nr 1 s. 27-28.
6. Canadian Library Association. *Code of Ethics Position Statement*. www.cla.amlibs.ca/ethics.htm
7. Freeman M.: *Living by the code. Some issues surrounding a code of conduct for the LIS profession*. „New Library World” Vol. 97: 1996 no 1129 s. 17-21.
8. Froelich T.J.: *Survey and analysis of the major ethical and legal issues facing library and information services*. Monachium 1997.
9. Gawroński A.: *Bibliotekarz – to brzmi dumnie?* „Bibliotekarz” 1988 nr 3 s. 23-27.
10. Kisilowska M.: *Etyka pracowników informacji w Polsce – czy jest możliwa?* „Bibliotekarz” 1999 nr 5 s. 2-5.
11. Library Association. *Code of Conduct*. www.la-hq.org.uk/directory/about.conduct.html
12. Łydziański M.: *Pracować dobrze, lepiej, najlepiej. Z problemów etyki zawodowej nauczyciela-bibliotekarza*. „Poradnik Bibliotekarza” 1984 nr 7/9 s. 179-183.
13. Marco G.A.: *Ethics for librarians. A narrow view*. „Journal of Librarianship and Information Science” Vol. 28: 1996 nr 1 s. 33-38
14. Żmigrodzki Z.: *Kodeks etyki zawodowej polskiego bibliotekarza. Tezy projektu wstępnego*. „Bibliotekarz” 1991 nr 4 s. 2-3.
15. Żmigrodzki Z.: *Problemy bibliotekarskiej etyki zawodowej*. Katowice 1991.

Rozdział 2

BIBLIOTEKARSTWO SZKOLNE ZAWODEM STRESUJĄCYM I TOKSYCZNYM

Bibliotekarstwo szkolne jest najczęściej w polskim społeczeństwie postrzegane na dwa sposoby, zawsze jednak dość stereotypowo. Pierwszy z nich stwierdza, że to „miła praca blisko domu”, w której może za wiele się nie zarabia, ale za to są wakacje, dużo wolnego czasu, siedzi się w ciszy i czyta książki, można też skorzystać z komputera. Takie postrzeganie potwierdzają zasady stosowane przez ubezpieczycieli: przynajmniej w niektórych towarzystwach bycie bibliotekarzem nie tylko nie powiększa składki, ale wręcz ją pomniejsza.

Drugi stereotyp – krańcowo odmienny – zakłada, że bibliotekarstwo (zwłaszcza szkolne) to praca koszmarowa, w której trzeba się za marne grosze „użerać z tymi bachorami” albo „tą dzisiejszą młodzieżą”.

Jak to zwykle bywa ze stereotypami, oba są z gruntu mylne, choć każdy zawiera ziarnko prawdy. Bo to przecież prawda, że bibliotekarstwo szkolne jest zawodem nauczycielskim, narzucającym obowiązek kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży w zmieniających się warunkach społecznych. Prawda również, że w szkołach państwowych zarobki są niewielkie, a także – że bibliotekarze mają ferie i wakacje (chyba że np. robią skontrum, komputeryzują katalogi czy remontują pomieszczenia). Z pewnością jednak nieprawdą jest, jakoby dobry bibliotekarz miał kiedykolwiek chwilę na „poczytanie sobie” jakiejś miłej lektury (najlepiej nowości) podczas pracy. Obowiązków jest tyle, że nie sposób się nudzić.

Bibliotekarz szkolny ma oczywiście wiele wspólnego z pracownikami innych typów bibliotek, zwłaszcza w zakresie dotyczącym podstawowych funkcji zawodowych. Są jednak także cechy, które go w tak szeroko ro-

zumianej grupie profesjonalistów informacji wyróżniają. Można powiedzieć, że jest to osoba o dwóch obliczach, które kryją się pod tym dwuczłonowym określeniem. Jak bowiem powszechnie wiadomo, jest to zarówno bibliotekarz, jak i nauczyciel – i obie te funkcje nie tyle są wobec siebie równoległe, co wręcz splatają się, przenikają, są właściwie nierozdzielne. Ich realizacja nakłada różne, choć na szczęście niesprzeczne z sobą zadania, ale jest ich niewątpliwie bardzo wiele.

Zgodnie z powtarzającymi się w literaturze przedmiotu założeniami, nauczyciel bibliotekarz przede wszystkim:

- organizuje (gromadzi, opracowuje) zbiory (materialne na różnych nośnikach) biblioteki szkolnej oraz dostęp do innych (instytucjonalnych, elektronicznych) źródeł informacji, odpowiadające wymogom programu nauczania na danym poziomie, potrzebom uczniów (nauka, literatura – lektury, beletrystyka, rozrywka), nauczycieli (treści i metody nauczania) i rodziców (wychowanie),

- udostępnia konkretnej grupie swoich użytkowników opracowane już i uporządkowane zbiory własne oraz oferuje dostęp do zbiorów wirtualnych,

- uczestniczy w realizacji programu nauczania (gromadząc i udostępniając odpowiednie dla poszczególnych przedmiotów pomoce informacyjne),

- samodzielnie realizuje kształcenie informacyjne w ramach ścieżki „Edukacja czytelnicza i medialna”,

- uczestniczy w procesie wychowania dzieci i młodzieży,

- wprowadza uczniów w życie kulturalne i naukowe kraju.

Tych kilka przedstawionych tu dość hasłowo zakresów działania w rzeczywistości rozbija się na mnóstwo codziennych zadań, bardzo absorbujących i nakładających na nauczyciela-bibliotekarza wiele konkretnych odpowiedzialności, jak i mających swoje wymierne konsekwencje. Jak powszechnie wiadomo, realizacja tych zadań, zwłaszcza w warunkach trwających wciąż zmian spowodowanych niedawnymi reformami szkolnictwa i administracji, napotyka na wiele trudności. Są one jedną z kategorii przyczyn stresu w pracy bibliotekarza szkolnych.

Czym jest stres?

Szczególnym rodzajem doświadczenia emocjonalnego. *Jest to zespół specyficznych i niespecyficznych (ogólnych) reakcji organizmu na zdarzenia bodźcowe, które zakłócają jego równowagę i wystawiają na*

poważną próbę lub przekraczają jego zdolność radzenia sobie. Do zdarzeń bodźcowych należy wiele warunków zewnętrznych i wewnętrznych, które zbiorczo są nazywane stresorami. Stresor jest zdarzeniem bodźcowym, które wymaga od organizmu jakiegoś rodzaju akcji przystosowawczej. (...) Reakcja jednostki na potrzebę zmiany składa się z kombinacji różnych procesów zachodzących na kilku poziomach – fizjologicznym, behawioralnym, emocjonalnym i poznawczym¹.

Czynniki stresujące (wspomniane wyżej stresory) mogą mieć charakter środowiskowy, psychologiczny lub społeczny. Mierzy się je pod względem intensywności, czasu trwania, częstości i przewidywalności. Stresory oddziałują na całą osobę, a więc na jej sferę fizjologiczną i psychiczną, a także pewne cechy kulturowe. Zależnie od indywidualnej konstrukcji psychofizyczno-kulturowej danego człowieka oraz istniejących i podejmowanych środków zaradczych (fizycznych – jak zabezpieczenie materialne czy opieka lekarska, osobistych – posiadane umiejętności, styl radzenia sobie, społecznych – wsparcie społeczne, pomoc profesjonalna), bodźce będą inaczej postrzegane, odmienny też będzie (w sensie jakości i zasięgu) skutek ich oddziaływania. W wyniku funkcjonowania wymienionych wyżej elementów powstaną więc różne formy reakcji – fizjologicznych, behawioralnych, emocjonalnych i poznawczych.

Pewną kategorią ogólnego zjawiska stresu jest tzw. stres zawodowy, rozumiany jako szkodliwe dla zdrowia reakcje emocjonalne i fizyczne, spowodowane przez interakcje między pracownikiem a jego środowiskiem pracy. Dzieje się tak najczęściej wtedy, gdy wymagania zawodowe (kwalifikacje, umiejętności, czas, interakcje społeczne) przekraczają możliwości danego pracownika.

Niewielki stres może mieć wydźwięk pozytywny, mobilizuje bowiem do wysiłku, zapobiega pewnej stagnacji i nudzie. Gdy jednak taki dopuszczalny poziom zostanie przekroczony, poważny stres staje się przyczyną chorób fizycznych i psychicznych.

Ze względu na te negatywne skutki ważne jest niezmiernie, aby rozpoznać i nazwać konkretne stresory w pracy nauczyciela-bibliotekarza i określić możliwości radzenia sobie z nimi. Przyczyny stresu mogą mieć charakter ogólny, tzn. mogą dotyczyć całą ludzkość (nagle zmiany w sytuacji życiowej, np. choroby i śmierć bliskich, własny stan zdrowia, awans lub zwolnienie z pracy, ślub lub rozwód, urodzenie dziecka), społeczeństwo konkretnego państwa (reformy ekonomicz-

¹ P. G. Zimbardo: *Psychologia i życie*. Warszawa 1999 s. 484-485.

ne, bogactwo, ubóstwo), albo mogą mieć charakter specyficzny dla danego miasta (korki uliczne i demonstracje w Warszawie), zawodu, miejsca pracy, wreszcie – indywidualnie, konkretnej osoby.

Niektóre teorie głoszą, że nagromadzenie większej liczby frustracji bardziej przyczynia się do powstawania stresu niż rzadsze, ale poważniejsze w charakterze wydarzenia. Wszystko zależy jednak od podejścia danego człowieka, co obserwowane było wielokrotnie podczas prowadzonych badań. Inaczej reagujemy na katastrofy w skali regionu, kraju czy świata, a całkiem inaczej na nagromadzenie prywatnych czy zawodowych „szpileczek”. Patrząc na sytuację całościowo, stresory oddziałują na człowieka permanentnie i wielowarstwowo, raz nasilając się, raz zmniejszając nacisk.

Reakcje na stres różnią się także, zależnie od warunków indywidualnych, takich jak poziom zmęczenia, ogólny stan zdrowia, ocena poznawcza (rozpoznanie zagrożenia i środków zaradczych). Ważną cechą człowieka jest tzw. twardość, czyli *traktowanie zmiany jako wyzwania, a nie zagrożenia, ze zdecydowanym zaangażowaniem się w celowe działania i z poczuciem wewnętrznej kontroli nad własnymi działaniami*².

Stres – według czasu trwania, podobnie jak chorobę – dzielimy na ostry lub chroniczny. Stres ostry to stosunkowo krótki stan pobudzenia, z wyraźnie zaznaczonym początkiem i końcem. Stres chroniczny – jak sama nazwa wskazuje – to utrzymujący się stan trwałego pobudzenia, *w którym wymagania są postrzegane jako większe od pozostających do naszej dyspozycji wewnętrznych i zewnętrznych środków zaradczych*³.

Stresy, jak wspomniano, powodują określone reakcje fizjologiczne (przygotowanie organizmu do radzenia sobie w trudnej sytuacji) oraz psychiczne, które dzielą się na behawioralne, emocjonalne i poznawcze. Reakcje behawioralne są to specyficzne zachowania, pojawiające się u danej osoby w sytuacji nerwowej (np. jedzenie słodczy). Stres o charakterze łagodnym (jak wspomniano powyżej) aktywizuje zachowania ważne z biologicznego punktu widzenia, czyli takie jak jedzenie, pobudzenie agresywności. Może więc mieć charakter pozytywny, motywujący do zwiększonego wysiłku, większych starań. Jednak jeśli nawet łagodny stres przejdzie w stan chroniczny, może powodować reakcje wynikające z nieprzystosowania doń, takie jak zwiększona drażliwość, osłabiona koncentracja uwagi, zniecierpliwienie.

Stres umiarkowany powoduje już zakłócenie pewnych zachowań, np. trema utrudnia występowanie publiczne, przedstawianie innym

² Tamże, s. 492.

³ Tamże, s. 493.

własnych poglądów. Reakcją na ten typ stresu mogą być zachowania agresywne lub stereotypowe, np. kiwanie się. Takie typy zachowań mają charakter przystosowawczy (redukują poziom stresu, zmniejszają wrażliwość osoby), z drugiej jednak – także nieprzystosowawczy (są nieelastyczne, sztywne, często niedopasowane do sytuacji). Silny stres hamuje ludzkie zachowania, prowadząc niekiedy nawet do całkowitego zniechęcenia.

Reakcje emocjonalne, zależnie od natężenia, mogą prowadzić nawet do depresji. Przeżycia traumatyczne z kolei powodują tzw. zespół stresu pourazowego, czyli opóźnionych reakcji stresowych, nawracających wielokrotnie po wydarzeniu. Może pojawiać się także pewne odrętwienie emocjonalne i poczucie wyobcowania. Objawem nadmiernych emocji mogą być także problemy ze snem, trudności ze skupieniem uwagi, poczucie winy.

Człowiek nie reaguje na obiektywny charakter bodźca, ale na stresor w sensie subiektywnym – taki, jakim go postrzega. Rozpoznanie bodźca jako zagrożenia zdrowotnego czy samooceny może wpływać negatywnie (poznawczo) na funkcje intelektualne i elastyczność myślenia. Uwaga osoby skupia się na stresorze, a więc odrywa się od innych zadań. Pojawiają się także problemy z pamięcią.

Ze względu na zawężony zakres bieżących rozważań do zagadnienia stresu w zawodzie bibliotekarza szkolnego, skupmy się na tych jego przyczynach, które bezpośrednio wiążą się z wykonywaniem pracy. Są to między innymi⁴:

- warunki pracy, np. praca zmianowa i w dni wolne, niskie wynagrodzenie, niedogodne godziny pracy,
- relacje w pracy: jakość kontaktów ze współpracownikami, podwładnymi i przełożonymi,
- konflikt ról: źle zdefiniowane zadania, obowiązki, funkcje i oczekiwania,
- struktura i klimat w organizacji: komunikacja wewnętrzna, kultura organizacji, brak możliwości udziału w podejmowaniu decyzji,
- relacje między pracą a domem: konflikt czasu i uwagi poświęconych sprawom zawodowym i rodzinnym,
- ścieżki kariery zawodowej: zajmowanie stanowisk poniżej posiadanych kwalifikacji, brak możliwości awansu, uczenia się, rozwoju,

⁴ *Nursing matters. ICN on occupational stress and the threat to worker health.* Genewa 2001 s. 2 (dokument wewnętrzny Międzynarodowej Rady Pielęgniarek).

– charakter pracy: wysiłek fizyczny, psychiczny i emocjonalny wkładany w jej wykonywanie.

Stres i toksyczność zawodu bibliotekarza szkolnego można w rzeczywistości uznać za dwie strony tego samego medalu. Albo inaczej – jako relację. Jeden rodzaj stresu „zapewniają” nauczycielom-bibliotekarzom uczniowie i nauczyciele, drugi – bibliotekarze (bardziej lub mniej świadomie) „oferują” swoim użytkownikom. W związku z tym można powiedzieć, że bibliotekarstwo szkolne jest (niestety) zawodem i stresującym, i toksycznym. Spróbujmy przeanalizować obie te płaszczyzny, szukając przyczyn, skutków i możliwości rozwiązania tego zazwyczaj negatywnego zjawiska.

Stres w pracy nauczyciela bibliotekarza może pojawić się w wyniku:

– aktualnych zjawisk ekonomicznych o charakterze krajowym (trwające wciąż przekształcenia gospodarcze),

– stereotypu społecznego – sprzeczności między posiadanym wykształceniem kierunkowym a postrzeganiem zawodu przez użytkowników i decydentów,

– cenzury – jak nie politycznej, to obyczajowej,

– określonych sposobów postępowania przedstawicieli środowiska zewnętrznego (zalicza się do niego w tym przypadku nauczycieli i uczniów szkoły, w której funkcjonuje biblioteka, rodziców, władze gminne, środowisko bibliotekarskie, władze resortu edukacji), konieczności coraz szybszego wykonywania obowiązków, aby zrealizować wszystkie potrzeby czytelników, a także przeciążenia obowiązkami administracyjnymi, kradzieży i niszczenia materiałów bibliotecznych,

– działań środowiska wewnętrznego – pracowników danej biblioteki szkolnej (lub publiczno-szkolnej),

– organizacji pracy i jej warunków technicznych (lokal, wyposażenie, zbiory, środki finansowe, liczba pracowników, płace, wymogi merytoryczne stawiane nauczycielom-bibliotekarzom, np. awans zawodowy),

– wreszcie charakteru danej osoby, wewnętrznej dyscypliny i samoorganizacji, konkretnej sytuacji osobistej (rodzinnej) pracownika.

1. Środowisko zewnętrzne

Przeanalizujmy najpierw środowisko zewnętrzne biblioteki szkolnej, niewątpliwie niewysychające źródło stresorów, ze względu na swój szeroki zakres i ogromną liczbę uczestników.

1.1. Uczniowie

W szkołach wszystkich poziomów (podstawowych, gimnazjach, liceach) grupa uczniów – użytkowników rzeczywistych lub potencjalnych – jest bardzo niejednorodna. Wynika to z czynników demograficznych (wiek, płeć), rozwojowych (emocjonalność, intelekt, relacje międzyludzkie, umiejętność bycia w grupie, poziom wiedzy) i środowiskowych (sytuacja rodzinna, nawet poziom dochodów w rodzinie).

Sześć- i siedmiolatki rozpoczynające naukę w pierwszej klasie i trzynastolatki opuszczające szkołę podstawową to dwa zupełnie różne światy. Dzieci z rodzin pełnych inaczej patrzą na świat niż te wychowane przez samotne matki czy ojców, podobnie poziom materialny (bogactwo – ubóstwo) zmienia podejście do życia i ludzi. Uczniowie stanowią największą grupę użytkowników biblioteki szkolnej, odwiedzanie jej należy do ich obowiązków szkolnych, a więc ich obsługa jest dla bibliotekarzy szkolnych codziennością. Wymaga od nich kompetencji pedagogicznych, cierpliwości, spostrzegawczości. Taka codzienność jest więc stresująca, zmusza do myślenia, wysiłku, wyrozumiałości.

Każdy nauczyciel-bibliotekarz może wskazać niezliczone przykłady sytuacji trudnych, których przyczyną bywa zachowanie uczniów. Zdarzają się osoby po prostu niegrzeczne i niewychowane, które nie potrafią się zachować właściwie nigdzie i wobec nikogo, także w bibliotece, wobec kolegów i nauczycieli. Są uczniowie nadpobudliwi, głośni, nie potrafiący zapanować nad przepełniającą ich energią. Przychodzi młodzież niegrzeczna dlatego, że przeżywa właśnie tzw. okres burzy i naporu, a więc jest całkowicie przeciw wszystkiemu, co pochodzi ze świata dorosłych. Są też dzieci tak nieśmiałe, że mają trudności z wyartykułowaniem najprostszej prośby o lekturę czy dostęp do encyklopedii.

Zdarzają się problemy techniczne, kiedy użytkownicy gubią książki, niszczą je, nie oddają, czy np. uszkodzają sprzęt komputerowy (lub inne elementy wyposażenia biblioteki), powodując określone straty materialne (w sposób zamierzony lub nie). Zdarzają się klasy, które w ogóle nie czytają (nic poza lekturami obowiązkowymi, a i te nie zawsze), czym też zmuszają nauczyciela-bibliotekarza do dodatkowego wysiłku.

Wszystkie sytuacje „niestandardowe” w pracy z uczniami są też powodem stresu. W przypadku spraw, które można w miarę szybko rozwiązać i gdy można zaobserwować pozytywne wyniki swoich działań, stresory te mają charakter mobilizujący, aktywizujący. Jeżeli na-

tomiast pewne zjawiska negatywne powtarzają się – stan mobilizacji przejdzie w stan stresu przewlekłego, szkodliwego zarówno dla życia zawodowego, jak i osobistego, w tym dla zdrowia nauczyciela-bibliotekarza. Tak będzie również w odniesieniu do problemów stwarzanych przez inne grupy i osoby z otoczenia biblioteki szkolnej lub zespołu jej pracowników.

1.2. Nauczyciele

Nauczyciele również są przyczyną kilku rodzajów sytuacji stresujących bibliotekarzy szkolnych. Począwszy od typowego przykładu zgłaszania pytań i potrzeb informacyjnych (na wyrost, za późno, nie w tym czasie itd.), przez przypadki zagubienia czy zniszczenia wypożyczonych materiałów, po sytuacje czysto konfliktowe, kiedy np. nauczyciele poloniści nie potrafią (nie chcą?) porozumieć się między sobą i z bibliotekarzem co do kolejności realizacji tematów, a w konsekwencji – wypożyczania lektur przez uczniów równoległych klas. Grupa nauczycieli danej szkoły – czyli rada pedagogiczna – opiniuje czy zaleca zakupy różnych rodzajów zbiorów bibliotecznych, a jakość tych opinii i możliwość ich realizacji będzie bezpośrednio zależała od (i wpływała na) jakości współpracy z bibliotekarzami szkolnymi.

1.3. Dyrekcja, władze resortu edukacji, władze samorządowe

Dyrekcja – z racji pełnionych funkcji i zadań – regularnie „stresuje” bibliotekarzy, corocznie określając budżet biblioteki i decydując o jej wydatkach. W trwających wciąż warunkach (które nie wydaje się, aby miały szybko ulec znaczącej poprawie) braku środków, niemożliwe jest zaspokojenie wszystkich potrzeb, a więc ciągle trzeba z czegoś rezygnować i dokonywać wyboru.

Dyrektor, na podstawie rozporządzeń resortowych, określa również wysokość zarobków nauczycieli-bibliotekarzy. A że wysokość ta jest niewielka – znów płace są regularnym stresorem pracowników biblioteki (chyba że zatrudniono tam osoby utrzymujące się z wysokich dochodów małżonka lub innych, pozabudżetowych źródeł).

Dyrekcja jest także organizatorem (na szczeblu całej szkoły) pracy biblioteki oraz egzekutorem obowiązków nałożonych na nauczycieli bibliotekarzy, a związanych z obsługą i realizacją programu nauczania. Obecnie budzącym wiele emocji zadaniem dotyczącym bibliotekarzy jest obowiązek budowania własnego „awansu zawodowego nauczyciela”. Zadanie kontrowersyjne w aspekcie możliwości

technicznych jego realizacji, np. czasu niezbędnego na doksztalcanie czy publikowanie własnych tekstów. Wymogi jakości pracy stają w silnej niezgodzie (żeby nie powiedzieć: w sprzeczności) z jakością wynagrodzenia oraz możliwościami czasowymi nauczycieli.

1.4. Środowisko bibliotekarskie

Wymogiem środowiska bibliotekarskiego jest oczywiście śledzenie zmian i przestrzeganie aktualnych norm pracy zawodowej (np. zasad opisu formalnego i rzeczowego różnych typów dokumentów). Aktualnie zadaniem stresującym jest także trwający w różnych bibliotekach proces komputeryzacji, wymagający przede wszystkim najpierw znalezienia środków, a następnie dokonania wyboru (sprzęt, oprogramowanie), przeszkolenia (pracowników i użytkowników), a dalej – wysiłku związanego ze skomputeryzowaniem katalogu i ciągłymi decyzjami o zakupie i udostępnianiu różnych dokumentów elektronicznych.

1.5. Rodzice

Istniejące w szkołach rady rodziców mogą wpływać na zasobność zbiorów i wyposażenie biblioteki, przekazując jej (lub nie) część środków ze składek na komitety rodzicielskie. Zależy to zarówno od aktywności nauczycieli bibliotekarzy i ich umiejętności zainteresowania rodziców sprawami dostępu dzieci do książki i informacji, jak i postawy dyrekcji oraz poglądów samych rodziców, doceniających (lub nie) wagę biblioteki w procesie kształcenia. Starania o docenienie przez rodziców mogą wymagać bardzo wielu wysiłków i nerwów.

Ponadto mogą pojawiać się oczywiście przypadki indywidualnych konfliktów, czasami o silnym zabarwieniu emocjonalnym (negatywnym).

1.6. Władze samorządowe

Samorządy lokalne finansują szkoły, a więc także biblioteki. Stanowią dla nich organ nadrzędny formalnie i prawnie, z którym najczęściej bibliotekarze kontaktują się w sprawach finansowych, znajdowania środków na funkcjonowanie. Takie kontakty chyba nigdy nie są łatwe.

Podobnie stresujące mogą być też np. rozmowy dotyczące propozycji łączenia biblioteki szkolnej i publicznej. Takie pomysły oszczędnościowe samorządu zazwyczaj napotykały poważny sprzeciw bibliotekarzy, powodując jednocześnie poważne napięcia emocjonalne uczestników tego typu sporów. Na szczęście wprowadzone ostatnio poprawki do *Ustawy o bibliotekach* uniemożliwiają dokonywanie takich zmian.

2. Środowisko wewnętrzne biblioteki szkolnej

Grupa współpracowników sama dla siebie także może być czynnikiem stresującym, w sensie kontaktów tak zawodowych, jak i osobistych. I tu również różnorodnych przykładów jest bez liku. Przyczyną stresów mogą być nowe osoby pojawiające się w pracy, osoby bez odpowiedniego wykształcenia czy doświadczenia, pojawiające się w bibliotece przypadkowo, o odmiennym stylu pracy, charakterze, przyzwyczajeniach. Problematiczne mogą być także relacje hierarchiczne między pracownikiem a pracodawcą. Ich skala z jednej strony nie jest duża (jako, że w bibliotekach szkolnych pracują zazwyczaj 1-4 osoby), ale z drugiej ma charakter całościowy – decyduje o jakości usług biblioteki szkolnej lub o „być albo nie być” jej pracownika. Problemy o wymiarze hierarchicznym mogą wynikać z nietrafnego lub niesprawiedliwego podziału obowiązków (obciążeń), stawiania nierealnych wymagań lub z drugiej strony – niedopełniania zleconych zadań. Stresujące są także długotrwałe zwolnienia (nieobecności) współpracowników, ich bałaganiarstwo, konflikty, niskie płace, zła struktura komunikacyjna i wynikający z niej brak odpowiedniego przepływu informacji wśród zainteresowanych.

3. Bibliotekarz szkolny

Czynniki stresujące bibliotekarza mogą oczywiście wiązać się bezpośrednio z jego osobą, z jego życiem prywatnym – stanem zdrowia jego samego lub jego rodziny, wysokością dochodów, problemami mieszkaniowymi, wychowawczymi – tu znów przykładów bez liku każdy może dodać sam. Ponadto do podniesienia poziomu stresu przyczynia się wewnętrzna postawa bibliotekarza, m.in. *zbyt idealistyczne podejście do życia, perfekcjonizm, nieumiejętność odmawiania, jednostronne patrzanie na życie (praca jest dla mnie najważniejsza, poza nią reszta nie ma dla mnie wartości), brak osobistego wsparcia – rodziny, przyjaciół, czynniki demograficzne, takie jak wiek, wykształcenie, zatrudnienie*⁵.

Należy przypuszczać, że stres przeżywany przez bibliotekarzy szkolnych jest spowodowany przyczynami podobnymi do stresorów nękających grupę nauczycieli akademickich, tzn. *przede wszystkim ni-*

⁵ M. Witkowska: *Bibliotekarstwo zawodem stresującym? Syndrom „wypalenia się” w pracy bibliotekarza*. „Bibliotekarz” 1997 nr 10 s. 7.

*skim statusem społecznym, brakiem uznania, bardzo niskimi zarobkami i brakiem innych zasobów*⁶.

Powyżej pokazano zaledwie kilka rodzajów stresorów, na jakie w codziennej pracy napotykają bibliotekarze. Jak już wspomniano, o ile stres jest krótki i niezbyt silny, może mieć wymiar (efekt) pozytywny. Natomiast jeśli się przedłuża, zaczyna mieć oddziaływanie zdecydowanie negatywne. Przykładowe skutki życia w permanentnym stresie to:

- zmęczenie, brak koncentracji,
- zmiany w sposobie zachowania, np. niecierpliwość, nerwowość, branie wszystkiego do siebie, apodyktyczność,
- poczucie bezradności, bezsilności, osamotnienia i izolacji,
- coraz częstsze nieobecności, odsuwanie się od współpracowników, klientów, obowiązków,
- zwiększona szansa pojawienia się chorób układu krążenia, układu pokarmowego, chorób psychicznych.

Przy braku jakiegokolwiek interwencji w wyniku tych zmian mogą z kolei pojawić się:

- błędne decyzje,
- wzrost spożycia nikotyny i alkoholu, wzrost lub spadek spożycia pokarmów,
- ogólna niezdolność do radzenia sobie z codziennymi czynnościami,
- poczucie nieumiejętności poprawnego wykonania powierzonych zadań,
- coraz większa koncentracja na sobie i brak wrażliwości na potrzeby innych,
- spadek produktywności, niska jakość wykonanych obowiązków,
- agresywność.

4. Syndrom wypalenia się zawodowego

Jednym z efektów życia w długotrwałym stresie oraz nieumiejętności radzenia sobie z nim może być szczególny typ stresu emocjonalnego, zespół objawów zwany „syndromem wypalenia się zawodowego” – w analizowanym przypadku – bibliotekarza szkolnego.

⁶ II. Sęk: *Wypalenie zawodowe nauczycieli akademickich w warunkach przemian ekonomicznych i społeczno-kulturowych*. Materiały konferencyjne „Ewaluacja w procesie kształcenia w szkole wyższej – aspekty psychologiczne”. Poznań-Kiekrz, 20-21.10.2000. Dokument niepublikowany, s. 1.

Syndrom ten badany jest na świecie od początku lat siedemdziesiątych, w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych. Został zdefiniowany jako *zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i spadku poziomu wykonania, który często występuje u osób pracujących w zawodach wymagających bardzo intensywnego kontaktu interpersonalnego z pacjentami, klientami lub publicznością*⁷. Krócej – *zespół błędnej adaptacji do stresu w zawodach usług społecznych*⁸. Grupę zawodów usług społecznych tworzą te, których celem głównym jest realizowanie różnych potrzeb klientów (poszczególnych grup i całego społeczeństwa). Jak łatwo się domyślić, petenci zgłaszają potrzeby różnego stopnia trudności, różnie też reagują na możliwości – lub nie – spełnienia ich prośb. Najczęściej jednak pracownicy spotykają się z narzekaniem i krytyką ich opieszałości czy niskiego poziomu usług, rzadko – z podziękowaniem za dobrze wykonaną pracę.

Do zawodów usług społecznych należą: lekarze, pielęgniarki, nauczyciele, nauczyciele akademicy, bibliotekarze, można w pewnym sensie powiedzieć, że także księża. Przyglądając się tym typom zawodów, z łatwością dochodzimy do wniosku, że wszystkie one wiążą się (a przynajmniej jeszcze kilkanaście lat temu z założenia ściśle się wiązały) z pojęciem „powołania”. Pracowali w nich ci, którzy postrzegali społeczną potrzebę takiego zawodu, usług niezbędnych społeczeństwu, nawet jeśli nie było ono w stanie za nie zapłacić. Narzuca się tu choćby literacki przykład „Siłaczek”, „Judymów” i innych tego typu bohaterów okresu pozytywizmu. Wiele z tych zawodów, a przynajmniej bibliotekarstwo publiczne, bierze początek z działalności czysto społecznej. Zamiast pieniędzy otrzymywali oni przynajmniej wdzięczność swoich podopiecznych.

Syndrom wypalenia się występuje obecnie, gdy nie dość, że wynagrodzenie za wykonywaną pracę jest nieadekwatne do warunków życia, to jakże często klienci krytykują jakość, tempo czy otoczenie, w jakim realizowana jest usługa. Od bibliotekarza szkolnego wymaga się natomiast niezmiennie – wrażliwości na potrzeby użytkowników, umiejętności komunikowania się z nimi, w tym często wysłuchania i pomocy w rozwiązywaniu problemów, wreszcie bycia twórczym organizatorem działań oświatowo-kulturalnych.

Oprócz braku satysfakcji z wynagrodzenia, dołączają się więc często negatywne bodźce (krytyka) ze strony użytkowników, a także

⁷ P. G. Zimbardo: Op. cit. s. 512.

⁸ H. Sęk: Op.cit. s. 2.

trudne warunki pracy. W sytuacji bibliotekarstwa szkolnego do takich czynników należeć będą: wspomniane już negatywne postawy lub niewłaściwe zachowanie użytkowników, niskie wynagrodzenia, obowiązek realizacji awansu zawodowego nauczyciela, brak środków na pożądaną rozwój biblioteki, trudne warunki lokalowe (niewielkie pomieszczenia, ciasnota, często także złe oświetlenie miejsca pracy), trudności we współpracy w zespole bibliotekarzy szkolnych (relacje osobowe), wymogi jakościowe, nakładające się na to trudne sytuacje osobiste, brak realnych możliwości awansu zawodowego. Takie nagromadzenie bodźców negatywnych powoduje kolejno: pojawienie się emocjonalnego wyczerpania, potem *pojawia się zjawisko depersonalizowania klientów oraz utrata osobistego zaangażowania i satysfakcji*⁹, wreszcie pogorszenie się stanu psychofizycznego osoby.

Do objawów syndromu wypalenia się zaliczyć można:

– utratę zainteresowania klientami, obojętność w stosunku do nich,

– złe myślenie o sobie,

– poczucie porażki

i spowodowane nimi:

– bóle głowy,

– stałe poczucie zmęczenia, trudności ze wstawaniem i zasypianiem,

– niechęć do jakichkolwiek działań, gorsze wyniki w pracy,

– spóźnianie się, absencja,

– częste zmiany pracy,

– zapomnianie,

– niegrzeczność w stosunku do współpracowników i użytkowników,

– problemy rodzinne,

– wreszcie psychosomatyczne problemy zdrowotne.

Jak widać, pracownik mający poważne problemy – „wypalony” bibliotekarz – nie potrafi dobrze wypełniać swoich obowiązków, a więc jest pracownikiem nieefektywnym. Jeżeli takich jest więcej, kształtuje się (bardzo szybko!) standardowy, negatywny niestety wizerunek nauczyciela bibliotekarza, wiecznie skrzywionego, niezadowolonego i niechętnie odnoszącego się do czytelników (osobnym problemem jest tzw. negatywny dobór do zawodu).

Jakość relacji z użytkownikami, a pośrednio poziom wypalenia, zależy m.in. od liczby obsługiwanych klientów, czasu poświęcanego

⁹ H. Sęk: Op.cit. s. 2.

na bezpośrednie z nimi kontakty (przypisanie do stanowiska lub macierzowy system pracy, zakładający różnorodność wykonywanych obowiązków, w tym obligatoryjnie obsługa czytelnika), jakości tego kontaktu (zachowania czytelników).

Pojawia się więc bardzo poważne i bogate w konsekwencje pytanie – czy można coś zrobić i co można zrobić, żeby (w istniejących warunkach) zapobiegać zaistnieniu syndromu wypalenia się lub walczyć z jego przyczynami i objawami?

*Radzenie sobie ze stresem to proces ukierunkowany na uporanie się z wewnętrznymi lub zewnętrznymi wymaganiami, które są spostrzegane jako nadmiernie obciążające, czyli przekraczające środki czy możliwości danej jednostki*¹⁰. Na ten proces składają się reakcje emocjonalne, behawioralne i motywacyjne. Zależnie od przyjętego podejścia danej osoby do stresu, wyróżnia się dwie kategorie indywidualnego radzenia sobie z tym zjawiskiem. Pierwsza z nich to bezpośrednia konfrontacja z problemem, druga – regulacja emocji, czyli łagodzenie przykrych doznań.

Działania przyporządkowane pierwszej grupie polegają na przekształceniu stresora lub zmiany stosunku do niego przez bezpośrednie działania zmierzające do rozwiązania problemu. Można do nich zaliczyć: walkę, ucieczkę, negocjacje lub kompromisy, zapobieganie stresowi lub jego skutkom. Działania zaliczone do grupy drugiej polegają na zmienianiu własnej osoby, aż do poprawy samopoczucia. Należą do nich: relaksacja, stosowanie leków, planowane odwracanie uwagi, myślenie o sobie samym, a nawet nieświadome procesy przekształcania rzeczywistości, które mogą z kolei powodować stres wewnętrzny.

W radzeniu sobie ze stresem i zapobieganiu syndromowi wypalenia się ważne są pewne elementy organizacji pracy, takie jak umiejętność właściwego zarządzania czasem (swoim i cudzym), właściwy przepływ informacji między współpracownikami, porządek na szczeblu ogólnym i na własnym biurku. Gdy brak tych pozytywnych elementów, gdy nie możemy nadążyć z różnymi sprawami, które „zwalają nam się na głowę”, gdy nie wiemy nawzajem, kto co robi i dlaczego, a przez to często powielamy już wykonaną pracę, gdy nie potrafimy znaleźć niezbędnych w danej chwili dokumentów w stercie papierów – wtedy zdenerwowanie i zniechęcenie łatwiej nas dopada, człowiek staje się drażliwy, kłótlivy, rośnie napięcie i łatwiej wybuchają konflikty.

¹⁰ P. G. Zimbardo: Op. cit. s. 499.

Są niestety bariery nie do przebycia dla samodzielnego, pojedynczego bibliotekarza szkolnego. Główną taką barierą są oczywiście fundusze przeznaczone zarówno na płace, jak i na funkcjonowanie bibliotek. Jedna osoba nie jest w stanie zmienić polityki biblioteczej państwa czy samorządu. Dla dobra zawodu i jego poszczególnych pracowników ważnym lekarstwem może być tu nie tylko istnienie silnej organizacji zawodowej, ale w dużej mierze stale informowanie bibliotekarzy o tym, jak reprezentujące ich organizacje (głównie Towarzystwo Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich i Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich) działają na szczeblu krajowym w obronie spraw zawodu. Chodzi tu o udział w agendach opracowujących politykę resortową, lobbing parlamentarny i samorządowy, „pompowanie” w decydentów informacji o znaczeniu i roli dobrze wyposażonych bibliotek szkolnych, obsługiwanych przez zadowolonych z pracy bibliotekarzy, w rozwoju i edukacji kolejnych pokoleń Polaków.

Budowanie silnego środowiska, z poczuciem własnej wartości i misji, to kolejne zadanie dla organizacji zawodowych. Dzięki temu powstanie miejsce, w którym bibliotekarze szkolni (i nie tylko) powinni móc „ładować swoje akumulatory”. Przepływ informacji, instruktaż, aktualizacja, pomoc w realizacji nowych zadań – oto kolejne zadania dla stowarzyszeń bibliotekarskich.

Następne możliwości zadbania o bibliotekarza szkolnego to zadanie dla dyrektorów szkół i – dość blisko – kierowników bibliotek. Dyrekcja szkoły dzieli tylko te pieniądze, które ma, ale ten podział i jego skutki dla biblioteki oraz np. sposób egzekwowania realizacji procesu awansu zawodowego w stosunku do nauczycieli będą zależały od ogólnego stosunku dyrekcji do biblioteki szkolnej. Zadaniem zarówno dyrektora, jak i kierownika biblioteki będzie budowanie (na różne sposoby) poczucia własnej wartości bibliotekarzy. Zadanie to wynika bezpośrednio z troski o dobro pracowników, którzy nie są właściwie wynagradzani, a za to są narażeni na wiele negatywnych bodźców (krytyki) ze strony użytkowników. Budowanie to odbywa się głównie dzięki pozytywnym relacjom pionowym (hierarchicznym) i poziomym (w zespole pracowników), ciągłej pozytywnej informacji zwrotnej (o ile oczywiście nie odbiega ona od rzeczywistości) o wykonanych zadaniach, o roli i znaczeniu bibliotekarza szkolnego w procesie edukacji. Kierownik mobilizuje pracowników do aktywności i pewnej twórczości, docenia zgłaszane pomysły, mobilizuje do wysiłku, nie zapomina podziękować za wykonane prace, właściwie stale wysyła do pracowników pozytywne informacje o ich wysiłku, które

stanowią pewien rodzaj duchowego czy emocjonalnego wynagrodzenia. Dbą także o różnorodność zajęć, ustalając np. dyżury przy ladzie wypożyczeń czy przy komputerze, aby nie nużyć pracownika codzienną monotonią ciągle tych samych obowiązków. Stawia im zadania realistyczne i wzajemnie niesprzeczne, odpowiednie do ich umiejętności i predyspozycji (co oczywiście da się zrealizować tylko w sytuacji, gdy mamy jakąkolwiek możliwość wyboru wśród pracowników, tzn. np. gdy nie brakuje w bibliotece wykwalifikowanego personelu). W miarę możliwości – deleguje uprawnienia decyzyjne, przekazuje część odpowiedzialności podwładnym (znów – odpowiednio do ich umiejętności), aby mogli poczuć, że mają jakiś wpływ na to, co dzieje się w bibliotece. Ważne może być także budowanie w zespole relacji o charakterze „pozapracowym”, nieformalnym, co możliwe jest przy akceptacji wszystkich zainteresowanych, np. organizując spotkania w czasie wolnym, obchodząc wspólnie urodziny czy imieniny itp.

Zadanie budowania pozytywnych relacji ma charakter dwukierunkowy, tzn. również pracownicy wspierają kierownika biblioteki w jego pracach, są „bratnimi duszami”, stojącymi za swoim przełożonym w sprawach dużych i małych. Tworzy się w ten sposób sieć wsparcia społecznego, w której współpracownicy udzielają sobie nawzajem pomocy społeczno-emocjonalnej, a w razie potrzeby – może także materialnej.

Z technicznego czy organizacyjnego punktu widzenia niezmiernie ważna jest (na miarę możliwości) troska o lokal, jego wyposażenie i urządzenie. Na szczęście odeszły już w przeszłość okładki z szarego papieru, monotonna nużące na regałach, nie budzące zainteresowania ani pracowników, ani czytelników. Książki są pozostawiane obecnie w swojej oryginalnej postaci, kolorowe i intrygujące, zachęcające swoim wyglądem do sięgnięcia po nie, a w kolorowej masie – budzące pozytywne nastawienia pracowników.

W nowych bibliotekach szkolnych pojawiają się kolorowe meble, ergonomiczne, dopasowane do potrzeb tak pracowników, jak i użytkowników. W placówkach, które nie mogą przeprowadzić generalnego remontu, warto zadbać o posiadane wyposażenie przynajmniej na tyle, żeby choć stare i zużyte – nie wyglądało na zaniedbane i niepotrzebne.

Niekiedy decydujące dla dobrego samopoczucia jest światło, zwłaszcza jesienią i zimą, kiedy dzień jest zdecydowanie krótki. Dostęp do światła można regulować odpowiednim ustawieniem mebli,

a gdy brak jest światła dziennego, koniecznie należy to rekompensować sztucznym.

Kolejnym czynnikiem stresującym, z którym jakoś trzeba sobie poradzić, jest hałas, dobiegający (zwłaszcza w czasie przerw) zza drzwi biblioteki szkolnej, a często pojawiający się wewnątrz niej. „Biblioteka” i „hałasowanie” to zjawiska tradycyjnie postrzegane jako sprzeczne ze sobą. W warunkach szkolnych niemal niemożliwe jest jednak ustrzeżenie się przed hałasem dobiegającym z korytarzy przed lekcjami czy w czasie przerw. Przestaje denerwować dopiero wtedy, gdy zostanie zaakceptowany, jako naturalny w środowisku szkolnym.

W aspekcie indywidualnym każdy z pracowników powinien zadbać indywidualnie o własne zdrowie, poznawać i wykorzystywać techniki relaksu i odpoczynku, budować sobie system wsparcia. Troska o zdrowie wyraża się w tzw. zdrowym stylu życia – wolnym od nalogów, kiedy człowiek dba o wyważoną dietę, odpowiednio długi sen, ćwiczenia fizyczne. W warunkach ciągłego pośpiechu i mnóstwa obowiązków rodzinnych i zawodowych niestety łatwo rezygnuje się zwłaszcza z tego ostatniego elementu.

Zadaniem pracownika jest także budowanie świadomości zagrożenia stresem, rozpoznawanie jego objawów (zachowania, emocje, myśli), wreszcie poznawanie i wykorzystywanie strategii radzenia sobie w stresie, m.in. nauka skutecznych technik relaksacji, pozytywne myślenie, ustalanie i przestrzeganie pewnych priorytetów i granic, rozwijanie poczucia humoru.

W walce ze stresem zawodowym ważne jest zarówno otrzymywanie, jak i udzielanie wsparcia – zarówno od współpracowników, jak i członków rodziny czy przyjaciół. A właściwie priorytetem powinna być odpowiedź na pytanie – czy wykonywana praca daje nam satysfakcję, czy też nie. Jeśli nie, warto zastanowić się nad zmianą, bo w sytuacji z góry założonego negatywnego nastawienia do zadań, współpracowników, klientów czy miejsca pracy – nie da się uniknąć silnego stresu i wszystkich jego negatywnych konsekwencji.

Toksyczność zawodu bibliotekarza?

Nagromadzenie głębokich stresów i pojawiający się w związku z tym syndrom „wypalenia się zawodowego” mają poważne negatywne skutki nie tylko dla osoby przeżywającej trudną sytuację, ale dla wszystkich z jej otoczenia. Pojawia się tu wspomniana wcześniej „dru-

ga strona medalu”, jaką jest zjawisko zwane niewdzięcznie „toksycznością” danego zawodu. Toksyczność – czyli zatrucie, burzenie poprawnych relacji międzyludzkich, niszczenie sfery materialnej i emocjonalnej. Może się to odbywać zarówno świadomie, jak i nieświadomie. W tym pierwszym przypadku ludźmi kieruje często egoizm, zazdrość, dążenie wszelkimi środkami do realizacji własnego celu, złośliwość. Toksyczność ujawniająca się w człowieku nieświadomie wynika z pewnej zgryźliwości, będącej efektem długotrwałego funkcjonowania w trudnych warunkach. Oczywiście nie można uogólnić, że sytuacje problemowe zawsze powodują zaburzenia w relacjach i zachowaniu o charakterze negatywnym. Życie pełne przeciwności może też ukształtować w człowieku pozytywny, „kryształowy” charakter. Może go też jednak wypaczyć. Tak samo jako syndrom wypalenia się może dotknąć wielu (wcześniej czy później), ale nie wszystkich.

Przerażający wydaje się fakt, że nasilenie zjawisk o charakterze pejoratywnym obserwuje się od tak wielu już lat, że nawet stanowią one punkt wyjścia proponowanych unormowań etycznych. Z. Zmirodzki w swoim projekcie kodeksu etyki zawodowej w części pierwszej, która ma stanowić uzasadnienie opracowania norm etycznych bibliotekarstwa, umieszcza opis negatywnej infrastruktury zawodu, na którą składają się:

1. *Ogólne obniżenie się poziomu moralności pracowniczej wskutek:*
– *dość powszechnego odchodzenia od jednoznacznie określonych postaw światopoglądowych, z którymi zwykle wiąże się afirmacja wartości etycznych, na rzecz indyferentyzmu i relatywizmu moralnego,*
– *szerzenia się postaw egoistycznych, konsumpcyjnych,*
– *różnych przejawów demoralizacji, widocznych w życiu codziennym, a przyjmowanych obojętnie przez opinię publiczną.*

2. *Niedostatek kultury osobistej, związanej ściśle z poczuciem moralnym, w wyniku błędów wychowania w domu i w szkole, złych wpływów środowiska rówieśniczego, rozkładu rodziny itp.*

3. *Nietetyczne poglądy i zachowania, występujące w otoczeniu, nieustabilizowany charakter życia społecznego.*

4. *Wieloletni brak demokracji w życiu politycznym i społecznym oraz jego objawy: uprzywilejowanie oficjalnie obowiązujących poglądów i ludzi, którzy je reprezentują, ingerencje partii rządzącej w działalność bibliotek i politykę kadrową: niewłaściwe nominacje na stanowiska kierownicze, niesłuszne awanse i wyróżnienia.*

5. *Lekceważenie książki, informacji naukowej i bibliotek ze strony przedstawicieli władz, polityków, środków masowego przekazu, nauczy-*

cieli, pracowników nauki i kultury. Wzorce karier życiowych z pominięciem potrzeb w tej dziedzinie.

6. *Złe funkcjonowanie różnych sfer obsługi bibliotek: poczty i telekomunikacji, wydawnictw i księgarstwa, produkcji sprzętu i urzędzeń, służb budownictwa i remontów, konserwacji i napraw.*

7. *Brak polityki bibliotecznej państwa i jego konsekwencje: niefunkcjonowanie więzi systemowej i więzi sieciowych pomiędzy bibliotekami: brak realnych planów rozwojowych, konsekwentnej pragmatyki zawodowej, należytego powiązania szkolnictwa bibliotekarskiego z praktyką zawodu.*

8. *Nieodpowiednie kierownictwo części bibliotek, nieprawidłowe kierowanie procesem pracy, złe stosunki w zespołach pracowniczych, „presja negatywna” w stosunku do wartościowych bibliotekarzy.*

9. *Odejście od powszechnie niegdyś w bibliotekach stosowanego zwyczaju (niezależnie od wykształcenia) przygotowania praktycznego i osobowego w miejscu pracy.*

10. *Obniżenie się autorytetu bibliotekarskiego stowarzyszenia zawodowego, spowodowane odejściem jego władz od zasad demokracji wewnętrznej na rzecz jednostronnych preferencji politycznych¹¹.*

Osoba toksyczna wyładowuje swoje negatywne emocje na innych ludziach i na przedmiotach, niszcząc dobra materialne, relacje międzyludzkie, czyjąś dobrą opinię. Ma to skutki bezpośrednie, kiedy np. pewne kontakty zrywają się, obowiązki pozostają niewykonane, lub pośrednie – długoterminowe, gdy np. powtarzające się negatywne zachowania jednej lub kilku osób niszczą *de facto* placówkę w odbiorze społecznym, budują wypaczony obraz zawodu lub na całe życie zniechęcają uczniów do korzystania z biblioteki.

Toksyczność bibliotekarza może objawiać się w jego stosunku do obowiązków zawodowych, do zbiorów, współpracowników i użytkowników oraz wszystkich pozostałych, którzy mogą mieć kontakt z biblioteką.

Negatywne emocje związane z pracą mogą pojawić się zaraz po zatrudnieniu, zwłaszcza jeśli dana osoba znalazła się w bibliotece „z przypadku”, bez przygotowania i – co ważniejsze – przekonania o wartości takiej pracy. W jej zachowaniach zaobserwować można lekceważący stosunek do obowiązków, zwłaszcza do staranności w opracowywaniu formalnym i rzeczowym dokumentów (bez której

¹¹ Z. Żmigrodzki: *Kodeks etyki zawodowej polskiego bibliotekarza. Tezy projektu wstępnego*. „Bibliotekarz” 1991 nr 4 s. 2-3.

mogą się one okazać niedostępne dla czytelników, bo nie do odnalezienia w katalogu) oraz do czytelników – ich potrzeb edukacyjnych, emocjonalnych, wychowawczych. Takie lekceważenie może prowadzić zarówno do zakłóceń w funkcjonowaniu placówki, jak i do zmniejszenia liczby odwiedzin – nikt przecież nie chce być traktowany „z góry”, bez żadnego zainteresowania, zrozumienia i szacunku.

Jeżeli jednak bibliotekarz w szkole pracuje z wewnętrznej potrzeby i przekonania, zna wartość swojego zawodu dla rozwoju społeczeństwa, do stresorów powodujących zachowania toksyczne będą należały przede wszystkim trudne warunki pracy – niskie wynagrodzenie, brak zrozumienia u decydentów, trudne warunki techniczne (brak sprzętu, niewielkie pomieszczenia itp.), jak również zachowania użytkowników, współpracowników i sytuacje osobiste. Te czynniki analizowano szerzej w pierwszej części rozdziału.

Toksyczne zachowania bibliotekarzy znamy wszyscy z doświadczeń własnych, naszych dzieci i znajomych. Przykładów jest (niestety) bez liku. Począwszy od prywatnych głośnych rozmów prowadzonych przez pracowników w czytelni, podczas drugiego śniadania – gdy tymczasem czytelnikom zabrania się wnoszenia jedzenia i jakiegokolwiek rozmawiania. Przez włączone (również w czytelni) radio, umilające godziny pracy, czy uprzywilejowane traktowanie osób zadowolonych, a obcesowe tych, którzy wyrażają niezadowolony z powodu braku dostępu do katalogu dla czytelników lub braku podstawowych lektur z księgozbioru podręcznego, wypożyczonych „po cichu” znajomym.

Toksyczna postawa może mieć większy lub mniejszy wymiar. Zaczyna się od drobnych „szpileczek”, którymi można ukłuć użytkownika, każąc dzieciom pukać przed wejściem do biblioteki (jakby nie była to placówka użyteczności publicznej). Zalicza się tu też działania służące wygodzie pracowników, natomiast zdecydowanie niewygodne dla klientów, jak np. zakładanie tzw. muzealnych kapci czy korzystanie z dawno zapomnianych sukien pod obuwie, żeby nie zabrudzić parkietu. Mimo organizacji zbiorów w wolnym dostępie, zabrania się czytelnikom wchodzenia między regały i samodzielnego szukania, a nawet korzystania z katalogu komputerowego (żeby nie uszkodzić sprzętu, mimo że katalog kartkowy został zamknięty kilka lat wcześniej).

Oprócz zachowań technicznych pojawiają się problemy w komunikatywności i relacjach międzyludzkich, np. strofowanie uczniów, krzyczenie na nich, irytacja i złośliwość, napastliwy stosunek do użytkowników niezależnie od ich wieku, traktowanie ich jak intruzów, naruszających spokój i zajmujących czas bibliotekarzowi.

Poważnym błędem merytorycznym jest też udostępnianie materiałów czytelnikowi w oparciu o własną znajomość zbiorów, bez korzystania z katalogu. Czy wynika to z lenistwa i chęci uproszczenia procedury? Być może. Jednak pamięć ludzka jest zawodna i udzielona w ten sposób odpowiedź może znacznie mijać się ze zgłoszonymi potrzebami informacyjnymi. Problemem może być również subiektywny dobór gromadzonych zbiorów, bez prowadzenia jakichkolwiek analiz grupy aktualnych i potencjalnych odbiorców, ich zmieniających się potrzeb i warunków (jak np. zmiany lektur i swoboda prowadzenia autorskich programów nauczania w zreformowanej szkole). Bibliotekarze zwalniają się często z własnych obowiązków np. w sytuacji, gdy nie posiadają materiałów poszukiwanych przez ucznia i nauczyciela. Zamiast samodzielnie zadzwonić do odpowiedniej placówki, która takie materiały może posiadać, i uzyskać informacje o ich zbiorach, kieruje się użytkownika do wywieszki z listą bibliotek, z których może korzystać. Dalej niech radzi sobie sam.

Z takich i podobnych toksycznych zachowań buduje się obraz pani bibliotekarki wiecznie skrzywionej, uczesanej w przylizany kok, niestaranie ubranej, która pełnym pretensji głosem zabrania ruszać czegokolwiek i sama wie lepiej, po co uczeń przyszedł do biblioteki (skoro już musiał). Nie buduje w bibliotece żadnego aparatu informacyjno-wyszukiwawczego oprócz podstawowych katalogów kartkowych, a zakupiony z funduszków komitetu rodzicielskiego komputer, nieużywany, kurzy się w kącie za zasłoną. Drzwi zamknięte są w czasie przerw oraz ferii i wakacji. Potrzebnych lektur nigdy nie ma, a z jedynej stojącej na półce encyklopedii wyrwano kilkanaście stron z najczytniejszymi hasłami.

Na szczęście – takich krańcowych przypadków jest niewiele. Na nieszczęście – nawet pojedyncze zachowania negatywne zapadają w pamięć użytkowników i budzą w nich konieczność podzielenia się frustrującym przeżyciem z kolegami, co powoduje, że niski poziom usług staje się przysłowiowy, a biblioteka kojarzy się wszystkim z miejscem, gdzie nie tylko nic nie można załatwić, ale jeszcze łatwo narazić się na złe potraktowanie.

Toksyczność zawodu jest sprawą trudną między innymi dlatego, że wstydliwą. Niełatwo o niej pisać, niełatwo wytykać palcami, dotknięci czują się bowiem wszyscy, nawet ci, którzy z przekonaniem wkładają w swoją pracę całe serce i wszystkie siły. Trudno jest przekonać poszczególne osoby do zmiany zachowań, do której niezbędna

jest indywidualna, osobista decyzja i wewnętrzne przekonanie. Czy można więc coś poradzić na stres i toksyczność zawodu?

W całym środowisku bibliotekarskim należałoby się zastanowić nad zwróceniem większej uwagi na zagadnienia psychologii pracy i psychologii stosunków społecznych, zwłaszcza w aspekcie zawodu usług społecznych, jakim jest bibliotekarstwo. Problematyka ta powinna być szeroko uwzględniana zarówno w programach kształcenia na szczeblu wyższym, jak i szkoleniach proponowanych pracownikom w ramach wymogu kształcenia ustawicznego.

Niezbędna jest zarówno stała troska o budowanie pozytywnego obrazu zawodu w społeczeństwie i szacunku dla pracy bibliotekarzy, jak i starania o podniesienie wynagrodzeń. To ostatnie pozostaje w dużej mierze w sferze marzeń, niemniej ponieważ „każda wielka podróż zaczyna się od pierwszego kroku” – z pewnością nic nie uzyskamy, jeżeli nie będziemy nad tym pracować. Przed wszystkimi bibliotekarzami, a zwłaszcza przed organizacjami zawodowymi, stoi poważne zadanie udzielania wzajemnego wsparcia współpracownikom i członkom, pracującym w trudnych warunkach, a z dużym zaangażowaniem.

Punktem wyjścia jest chyba jednak wzajemne zrozumienie – wśród bibliotekarzy, bibliotekarzy wobec użytkowników i odwrotnie – oraz wyrozumiałość: każdy z nas jest tylko i aż człowiekiem, któremu mogą zdarzać się gorsze dni i nastroje. Potrzeba tylko trochę samodyscypliny i pozytywnego myślenia, żeby było ich jak najmniej.

Bibliografia

1. Caputo J. S.: *Stress and burnout in library service*. Phoenix 1991.
2. Glass L.: *Toksyczni ludzie*. Poznań, 1999.
3. *Nursing matters. ICN on occupational stress and the threat to worker health*. Genewa, 2001. Dokument wewnętrzny ICN.
4. Sęk H.: *Wypalenie zawodowe nauczycieli akademickich w warunkach przemian ekonomicznych i społeczno-kulturowych*. Materiały konferencyjne „Ewaluacja w procesie kształcenia w szkole wyższej: aspekty psychologiczne”. Poznań-Kiekrz, 20-21.10.2000. Dokument niepublikowany.

5. Witkowska M.: *Bibliotekarstwo zawodem stresującym? Syndrom „wypalenia się” w pracy bibliotekarza*. „Bibliotekarz” 1997 nr 10 s. 6-9.
6. *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Pr. zbior. pod red. H. Sęk. Warszawa 2000.
7. Zimbardo P.G.: *Psychologia i życie*. Warszawa 1999.
8. Żmigrodzki Z.: *Kodeks etyki zawodowej polskiego bibliotekarza. Tezy projektu wstępnego*. „Bibliotekarz” 1991 nr 4 s. 2-3.

Rozdział 3

JAKOŚĆ W PRACY BIBLIOTEKI SZKOLNEJ

Jakość w edukacji

Jakość pracy szkół i placówek oświatowych jest jednym z wyznaczników zreformowanej nowej szkoły, a mierzenie jakości pracy tych instytucji jest, w myśl prawa oświatowego, zadaniem przypisanym nadzorowi pedagogicznemu tak zewnętrznemu jak i wewnętrznemu. Dążenie do jakości i sposoby jej pomiaru są tematem wielu publikacji poświęconych zarządzaniu w oświacie¹.

Przyjmuje się także dla potrzeb edukacji, że „jakość to sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się i bez przerwy poszukuje najlepszych rozwiązań”². Szkoły implementujące założenia jakości do swojej pracy przyjęto nazywać szkołami jakości. Mówiąc o jakości w edukacji, o szkołach jakości, trzeba pamiętać, że podstawą ich funkcjonowania są przemyślenia E. Demiga, zwane Kompleksowym Zarządzaniem Jakością (TQM), dla których punktem wyjścia była krytyka filozofii naukowego zarządzania F. Tylora³. Teoria Tylora, opierająca się na mecha-

¹ M.in. I. Dzierzgowska, M. Kalinowska: *Mierzenie jakości pracy liceum*. Warszawa 2000; I. Dzierzgowska, M. Rościszewska-Woźniak: *Mierzenie jakości pracy przedszkola*. Warszawa 2000; I. Dzierzgowska: *Mierzenie jakości pracy szkoły podstawowej*. Warszawa 2000; I. Dzierzgowska, J. Jaworska, M. Kicińska: *Mierzenie jakości pracy gimnazjum*. Warszawa 2000.

² Cyt za : E. Kędracka-Feldman: *Jakość w szkolnictwie zawodowym*. Warszawa 1999 s. 7.

³ Sprzęt był tak zaprojektowany, by jego części były wymienne, a zniszczone łatwe do zastąpienia nowymi, o robotnikach myślano podobnie.

nistycznym rozumieniu procesu produkcji, została na początku XX wieku przystosowana przez Franklina Bobbitta do wykorzystania jej w nauczaniu. W myśl założeń tej filozofii każdemu nauczycielowi powinno się dostarczyć szczegółowych instrukcji dotyczących wszystkiego, co ma być wykonane: pracy, jaką ma wykonać, poziomu jaki ma osiągnąć, metod i pomocy, jakimi ma się posługiwać, a więc w znacznym stopniu pozbawienie wykonawcy możliwości decydowania o sposobie wykonania czynności⁴. System ten w niewielkim stopniu uwzględniał tworzenie i kontrolowanie własnego procesu pracy.

W koncepcji Deminga (odwołującej się też do założeń szkoły stosunków międzyludzkich E.Mayo i M.Folett) zakłada się, że każdy powinien sam decydować o sposobie wykonania prac i jednocześnie sam być kontrolerem jakości swoich produktów. Brak umożliwienia tego pracownikowi, a więc traktowanie go w sposób niedojrzały, może prowadzić do jego niezadowolenia i buntu wewnętrznego, co Argyris przedstawił w swojej teorii dojrzałości-niedojrzałości. Wiele działań w procesie edukacji ma charakter niedojrzałego traktowania pracownika, np. sztywne struktury, wysoce sformalizowany proces nauczania szkolnego, system oceny czy ściśle określone programy nauczania. Nieprawdą byłoby jednak stwierdzenie, że wszyscy nauczyciele, pracownicy oświaty czują się w takich „niedojrzałych” warunkach źle. Odpowiada im dotychczasowy, nakazowy system, a więc nastawiony na produkt i napędzany strachem paradygmat nauczania i testowania. Akceptacja koncepcji Deminga, dążenia do zmiany, dotyczy przede wszystkim tych, którzy są organizacyjnie „dojrzały”, którzy przeżywają frustrację z powodu niemożności samorealizacji.

W tradycyjnej szkole, reprezentującej model tylorowski, wysiłki organizacji (firmy, szkoły) nie skupiają się na edukowaniu klienta (a pojęcie klienta – o czym później – obejmuje zarówno tych co „biorą” i tych co „dają”, osoby wewnątrz i na zewnątrz instytucji) w dziedzinie jakości, zachwycaaniu klienta ani nawet na służeniu klientowi. Dostawcy są pozostawieni sami sobie i często postrzegani jako zagrożenie lub jako czynnik nieistotny dla pracy danej instytucji. Ludzie wewnątrz instytucji nie traktują się nawzajem jako niezbędnych „dostawców” i klientów”, nigdy więc nie powstaje synergia, dzięki której wszystko mogłoby „się rozkręcić”⁵.

⁴ J. J. Bonstingl: *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*. Warszawa 1999 s. 16.

⁵ Op. cit. s. 33.

Szkoły jakości

Szkoły jakości to instytucje, które postawiły sobie za cel ustawiczne doskonalenie wszystkich znajdujących się w nich osób, wdrażanie filozofii jakości totalnej ujętej przez Deminga w 14 punktach i w wyodrębnionych na ich podstawie 4 wytycznych – określonych przez J.J.Bonstingla jako 4 filary szkół, tworzące nowy paradygmat w edukacji. Są to:

- zrozumienie relacji między „dostawcami” i „klientami”,
- stałe zaangażowanie w ciągłe doskonalenie,
- nastawienie na systemy i procesy,
- silne i konsekwentne, nastawione na jakość totalną, przywództwo ze strony dyrekcji i władz⁶.

Deming zachęca pedagogów do tworzenia środowisk szkolnych, w których silne związki oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu zastąpią strach, podejrzenie i podział; w których dyrektorzy i twórcy polityki oświatowej przewodzą, ale uczniowie i nauczyciele są, jako pracujący na pierwszej linii, upoważnieni do wprowadzania ciągłych ulepszeń do wspólnie wykonywanej pracy. Kompleksowe Zarządzanie Jakością (TQM) pomaga pedagogom postrzegać siebie samych raczej jako pomocników niż sędziów, raczej trenerów i doradców niż wykładowców, wreszcie raczej partnerów rodziców, uczniów, dyrektorów, nauczycieli, przedsiębiorstw i całych społeczności niż odizolowanych pracowników, zamkniętych w 4 ścianach klasy⁷. Istotne w szkołach jakości jest holistyczne postrzeganie jakości i zrozumienie, iż samodoskonalenie jest nierozzerwalnie związane z pomocą innym w doskonaleniu się. Takie osobiste oddanie się wzajemnemu rozwijaniu się Japończycy nazywają *kaizen*⁸. Sprawą najwyższej wagi w szkołach jakości jest rozwój tęsknoty za wiedzą; stopnie i inne symbole postępów w nauce są dużo mniej istotne. Deming jest w ogóle przeciwny stosowaniu ocen⁹.

Ponieważ jakość nie jest pojęciem abstrakcyjnym, ale tym co zadowala klientów – oni są najważniejsi w całym działaniu. Należy więc do nich zwrócić się i zapytać czego sobie życzą. Oznacza to badanie

⁶ Op. cit. s. 39.

⁷ Op. cit. s. 12-13.

⁸ Tamże.

⁹ Op. cit. s. 25.

potrzeb środowiska tak edukacyjnego jak i tego dalszego, w którym szkoła funkcjonuje i do uczestnictwa, w którym przygotowuje.

A więc szkoły jakości to systemy otwarte:

– wzajemnie połączone, w których zmiana w jednym z podsystemów wpływa na inne,

– zoptymalizowane, w których wszystkie elementy dążą do spójnych celów, funkcjonują w synergii, działania są możliwie najwyższej jakości, ukierunkowane na proces nie na produkt,

– w których wszystkie osoby wchodzące w skład tego systemu uczestniczą w samorealizacji zwanej inaczej nieustającym doskonaleniem, a jakość nie jest dążeniem jednostki, ale wszystkich,

– uwzględniające łańcuch zależności klient-dostawca, w którym każdy jest tak klientem jak i dostawcą,

– w których klienci oceniają efekty,

– które mają precyzyjnie określoną swoją wizję i misję.

W Polsce szkołami jakości są często szkoły społeczne, szkoły Towarzystwa Kształcenia Alternatywnego czy Społecznego Towarzystwa Oświatowego.

Biblioteka szkolna jako element edukacji jakości

Przeprowadzona reforma szkolnictwa, dążenie do jakości w edukacji, wszystkie treści zawarte np. w programach „Nowa Szkoła”¹⁰, „Kreator”¹¹ wymagają m.in. budowania nowego programu wychowawczego szkoły, uwzględniającego tworzenie wizji i misji szkoły jako całości, określanie jej zasobów, potrzeb oraz formułowanie celów na różnych poziomach: ogólnym i szczegółowym. Autorzy programu reformującego szkołę zwracają uwagę na nową rolę oceniania, a publikacje wydawane m.in. przez CODN¹² proponują nowoczesne i skuteczne narzędzia oceny nie uczniów, ale ich wiedzy, umiejętności oraz postaw. Sugerują procedury pracy nad szkolnym systemem oceniania, spójnym z programem wychowawczym każdej szkoły,

¹⁰ *Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych...* Warszawa 2000.

¹¹ *Materiały edukacyjne programu Kreator. Scenariusze lekcji.* Warszawa 2000.

¹² M.in. *Program Nowa Szkoła...* Op. cit.

a więc korzystnym dla jej twórców i „klientów”. W nowych koncepcjach zreformowanej polskiej szkoły zaleca się wdrażanie idei nauczania interdyscyplinarnego, łączenie treści – by, tam gdzie to możliwe, budować spójną wiedzę uczniów o świecie. Wreszcie zwraca się uwagę na wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, a więc unowocześnianie własnego warsztatu pracy, tworzenie wizji szkoły i swoje własne uczestniczenie w procesie reformowania szkoły.

Aby osiągnąć stan wysokiej jakości, albo przynajmniej dążyć do niej, proces ten musi mieć charakter kompleksowy i objąć wszystkie komponenty systemu szkolnego – także biblioteki szkolne i pracujących w nich bibliotekarzy.

W przepisach, w bogatej literaturze przedmiotu (tak polskiej jak i obcej) podkreśla się udział biblioteki, zwłaszcza szkolnej, w procesie dydaktycznym. Jest ona, zależnie od punktu widzenia, albo jedną z pracowni szkolnych lub centrum dydaktycznym szkoły, w którym uczniowie realizują 10 do 30% tygodniowego wymiaru zajęć w formie pracy indywidualnej lub grupowej. W każdej jednak ze swych postaci ma ona służyć realizacji potrzeb i zainteresowań uczniów, zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły, doskonaleniu pracy nauczyciela a także popularyzowaniu wiedzy pedagogicznej wśród rodziców.

W związku z tym mówiąc o szkołach jakości trzeba uwagi te odnosić także do bibliotek. Są one bowiem jednym z podsystemów szkolnych. Nie zawsze jednak w praktyce postrzega się biblioteki jako ważny element dydaktyki. Zdarzają się wcale nierzadko dobre szkoły, wdrażające aktywne metody, w których biblioteki szkolne sprowadzają się do roli magazynu książek, czasem zdezaktualizowanych. Doskonalenie procesu kształcenia dokonywane w tych placówkach ma więc charakter fragmentaryczny, nie obejmujący całego systemu. Nie można bowiem mówić o szkołach jakości bez uwzględnienia wszystkich komponentów szkoły. A więc w szkołach jakości powinny być także biblioteki jakości.

Można także potraktować bibliotekę szkolną jako odrębny system i dążyć do uczynienia z niej biblioteki jakości bez względu na to, czy szkoła jest szkołą jakości czy nie. Jednakże bez zaangażowania kierownictwa szkoły i zainteresowania (choć minimalnego) ze strony nauczycieli, trudno będzie stworzyć biblioteki jakości.

W literaturze przedmiotu powszechne są rozważania dotyczące systemów jakości w bibliotekach, zwłaszcza szkół wyższych, będących bibliotekami naukowymi i traktowanymi jako elitarna grupa bibliotek. Wydaje się jednak, aby klient – użytkownik tej sieci bibliotecznej,

był w pełni świadomym ich użytkownikiem i rozumiejącym rolę biblioteki, jego edukację biblioteczną należy rozpocząć jak najszybciej i zapewnić mu usługi na jak najwyższym poziomie. Wdrożenie tego stanowi także implementację haseł o budowie społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa ludzi uczących się.

Tworzenie szkolnych bibliotek jakości wymaga spełnienia kilku warunków:

- musi być poparcie najwyższego kierownictwa przy jednoczesnym zaangażowaniu wszystkich pracowników szkoły,

- tworzenie biblioteki jakości nie powinno być tylko celem samej biblioteki, gdyż jak wielokrotnie się podkreśla jest ona istotnym instrumentem w procesie dydaktycznym całej szkoły,

- polityka jakości biblioteki szkolnej musi być uzgodniona w środowisku szkolnym (jasne stwierdzenia na temat priorytetów i sposobów mierzenia stopnia osiągania celów i wykonania zadań) i szeroko rozreklamowana (by informacje o niej docierały do wszystkich zainteresowanych),

- polityka jakości nie powinna przypominać katalogu pobożnych życzeń, ale musi wiarygodnie informować klienta o tym, co może być zrealizowane. W warunkach ograniczonej wielkości zasobów jest niezwykle istotne, by polityka jakości precyzyjnie określała nie tylko to, co jest możliwe do wykonania, ale także to, czego nie będzie w stanie zapewnić. Wrażenia klienta na temat jakości są w takim samym stopniu kształtowane przez nieporozumienia dotyczące oferty biblioteki (czego można oczekiwać) jak i przez poziom usług faktycznie realizowanych. Dlatego słuszne jest podkreślenie, że celem jest zapewnienie usług najwyższej jakości w ramach dostępnych zasobów, wyjaśniając, w jaki sposób reguła ta będzie stosowana w realizacji usług,

- powinna być przeprowadzana regularna ewaluacja świadczonych usług i badanie potrzeb.

Szkolna biblioteka jakości powinna uwzględniać 4 podstawowe filary jakości:

- **rozumienie relacji między „dostawcami” i „klientami”**

W bibliotekach jakości każdy jest zarazem klientem i dostawcą. I rozumienie tego jest niezbędne do systematycznego doskonalenia. Klientami bibliotek szkolnych są przede wszystkim uczniowie i nauczyciele oraz (w niewielkim stopniu) rodzice. To oni odnoszą główną korzyść z pracy biblioteki. Społeczność szkoły (uczniowie, nauczyciele, rodzice) jest dla siebie nawzajem dostawcami i klientami. Dostaw-

cami są bibliotekarze, ale także oni są klientami nauczycieli i administracji szkolnej przy tworzeniu programu dydaktycznego, tworzeniu zbioru czy pozyskiwaniu informacji. Dostawcami są w pewnym stopniu także władze szkolne czy rodzice, którzy poprzez komitety rodzicielskie przekazują środki finansowe. Obowiązkiem biblioteki jest współdziałanie z klientami i dostawcami.

– stałe zaangażowanie w ciągłe doskonalenie

Już w latach sześćdziesiątych L.Shores przypisał bibliotece szkolnej fundamentalne znaczenie dla dydaktyki, podkreślając wagę kształcenia poprzez bibliotekę¹³. Szkolne biblioteki jakości, podobnie jak szkoły jakości, ujmują proces uczenia jako spiralę, gdzie energia uczniów i studentów kieruje się ku ciągłemu doskonaleniu. Przy takim podejściu uczniowie wykorzystują swoją wcześniejszą wiedzę jako fundament do budowania nowej wiedzy i ciągłego doskonalenia swojej rozwijającej się inteligencji. Jest to ciągłe zaangażowanie w ustawiczne samodoskonalenie – kaizen.

Wprowadzone przez L.Shoresa pojęcie książki generatywnej i generatywnej koncepcji kształcenia się, zakłada zmiany w sposobie i treści realizacji procesu dydaktycznego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na metody i treści dydaktyczne oraz środki stosowane w nauczaniu. Termin książka generatywna nie dotyczy jedynie zewnętrznych form dokumentu czy aparatury elektronicznej ale definiuje się jako ogólną liczbę sposobów komunikowania się ludzi między sobą. Należą do nich nie tylko kontakty z nauczycielem, ale także wszystko to, co stanowi otoczenie dla osoby uczącej się, a więc środowisko rodzinne, lokalne, rówieśnicze czy środki masowej komunikacji. Stałe zaangażowanie w ciągłe doskonalenie odpowiada współczesnym tendencjom w dydaktyce, które w bibliotekach szkolnych mogą (powinny) przyjąć model dialektyczny: informacja-potrzeby-informacja. A informacja naukowa w szkole powinna być rozumiana jako umiejętność metodycznego poszukiwania, gromadzenia, opracowania i selekcjonowania informacji, co stanowi w pewnym sensie podstawę nauczania wszystkich przedmiotów w szkole¹⁴.

Aby jednak możliwe stało się ustawiczne doskonalenie się uczniów, realizowane przy udziale książki i biblioteki, niezbędne jest pokonanie barier uniemożliwiających to, a mianowicie pozyskanie

¹³ M. Drzewiecki: *Biblioteka we współczesnej szkole*. Warszawa 1991 s. 17-18.

¹⁴ Tamże, s. 22.

czytelników „opornych”¹⁵. W literaturze przedmiotu¹⁶ omówiono szereg strategii działania i przedstawiono różnorodne pomysły i narzędzia ułatwiające dotarcie do tej, wcale nie małej, grupy uczniów.

– nastawienie na systemy i procesy

W szkołach jakości i w ich komponentach – a więc także w bibliotece szkolnej – rozumie się, że podniesienie wyników uzyskiwanych przez uczniów można osiągnąć, na dłuższą metę tylko wówczas, jeśli procesy uczenia się i nauczania są nieustannie ulepszone. To ulepszenie, jak powiedziano wcześniej, obejmuje wszystkie osoby związane z procesem edukacji, a także całe otoczenie i warunki, w jakich funkcjonuje biblioteka.

Należy zrozumieć, że celem bibliotekarza nie jest samo w sobie zapoznanie z wiedzą (czasem oderwaną od potrzeb) na temat budowy katalogów, książek, ale nauczenie jak z nich korzystać, jak wyszukiwać potrzebną informację. W bibliotekach szkolnych wielu krajów prowadzone jest kształcenie użytkowników informacji metodą projektową¹⁷. Dlatego warto połączyć wysiłki bibliotekarza – znającego źródła oraz nauczyciela – znającego przedmiot w celu przygotowania, jak podkreśla Bonstingl, nie tylko do uczenia się przez całe życie, ale do uczenia się na „całą szerokość” życia: takiego uczenia się, które przenika wszystkie aspekty życia¹⁸.

– silne i konsekwentne, nastawione na jakość totalną, przywództwo ze strony dyrekcji i władz

Od odpowiedzialność za jakość procesów, systemów i wyników spoczywa na kierownictwie, zarówno szkoły, w której funkcjonuje biblioteka, jak również na kierownictwie biblioteki, jeśli jest to zespół wieloosobowy. To ono odgrywa ważną rolę w inicjowaniu i podtrzymywaniu procesu przemian, na udzielaniu pomocy, instruktażu i poparcia.

Te cztery filary jakości szkół, podstawowe w funkcjonowaniu szkolnych bibliotek jakości, należy uzupełnić o zasady TQM, które

¹⁵ M. Zajac: *Czytelnicy „oporni”, „niechętni”, „nieczytelnicy”*. W: *Książka w działalności terapeutycznej*. Pr. zbior. pod red. E. B. Zybert. Warszawa 1997 s. 89.

¹⁶ Tamże oraz m.in.: J. Papuzińska: *Książki, dzieci, biblioteka*. Warszawa 1992; *Biblioteka w otoczeniu społecznym*. Pr. zbior. pod red. E. B. Zybert. Warszawa 2000; M. Zajac: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000.

¹⁷ T. W. Nowacki: *O metodzie projektów*. Warszawa 1999 (z. 47).

¹⁸ J. J. Bonstingl: *Szkoły jakości...* Op. cit. s. 47.

zostały adaptowane do potrzeb bibliotecznych¹⁹, zwłaszcza dwie z nich, które nie zawierają się w wyznacznikach Bonstingla:

– wykonywanie produktów, dostarczanie usług prawidłowo już za pierwszym razem

Zasada ta podkreśla, że wykrywanie i usuwanie błędów jest działaniem nieefektywnym i kosztownym. Nacisk powinien być położony na systemowe zapobieganie problemom i wykrywanie przyczyn powstawania błędów. Zasada ta dotyczy nie tylko spraw technicznych, poprawności opisów, prawidłowego prowadzenia katalogów, ustawienia zbiorów – choć są to sprawy bardzo istotne a ich korekta czasochłonna, ale również realizacji kwerend użytkowników w sposób kompetentny, szybki i życzliwy, gdyż te elementy będą podstawą oceny użytkowników. O ile błędny opis uda się w miarę szybko poprawić – to klienta, zniechęconego toksycznością bibliotekarza będzie trudno ponownie przyciągnąć do biblioteki.

– pomiary osiągnięć i ciągłe ulepszanie

Oznacza to kontrolę całego procesu jakości z wykorzystaniem różnych metod po to, aby obniżyć koszty funkcjonowania biblioteki, efektywnie wykorzystać czas, przy jednoczesnym dostarczaniu lepszych produktów i usług. Jest to badanie aktywności czytelniczej, natężenia korzystania z usług biblioteki w różnych porach dnia, tygodnia, roku i dostosowywanie czasu pracy do oczekiwań klientów. Zasada ta podkreśla konieczność zmniejszenia czasu przeznaczonego na sprawy techniczne – a zwiększenie go na bezpośrednią pracę z użytkownikiem.

Działania zawierające się we wszystkich założeniach TQM (tak w 14 punktach Deminga jak i ich adaptacjach dla potrzeb systemu szkolnego i bibliotek) podkreślają, że podstawą ich jest ukierunkowanie na klienta. To właśnie klienci jako usługobiorcy, a nie usługodawcy (tu bibliotekarze) oceniają poziom usług, co już wielokrotnie podkreślano.

Czynniki decydujące o jakości biblioteki

Elementem jakości i przedmiotem oceny, dokonywanej przez dyrekcję szkoły i przez użytkowników, są zagadnienia związane z: a) organizacją biblioteki (zbiory, aparat biblioteczny oraz stworze-

¹⁹ L. Derfert-Wolf, T. Skibicka: *Praktyczne zastosowanie TQM w zarządzaniu biblioteką*. W: *Wdrażanie nowoczesnych technik zarządzania w instytucjach non-profit na przykładzie naukowej biblioteki akademickiej*. Kraków 1998 s. 39.

nie odpowiednich warunków korzystania z nich, estetyka pomieszczeń, dogodny dostęp, odpowiedni image), b) działalność pedagogiczna biblioteki, dla której bazą jest zrealizowanie pierwszego z zadań oraz c) personel biblioteki: kompetentny i zycziwy.

Oczywiście nie na wszystkie zagadnienia dotyczące organizacji biblioteki bibliotekarz będzie miał wpływ, np. na wielkość gromadzonych zbiorów. Poradnik dla dyrektora dotyczący hospitacji biblioteki szkolnej²⁰ uznaje za optymalny warunek prawidłowego rozwoju roczny przyrost zbiorów o 400-500 jednostek inwentarzowych, by struktura zbiorów uwzględniała następujące proporcje: lektura obowiązkowa do jęz. polskiego 1 egz. na 2-3 uczniów; lektura uzup. do jęz. polskiego 1 egz. na 5 uczniów.

Księgozbiór pedagogiczny może stanowić 20% zbioru, jeśli w pobliżu nie ma biblioteki pedagogicznej, natomiast gdy jest – konieczne jest nawiązanie ścisłej współpracy a na miejscu w bibliotece gromadzić jedynie niezbędne pozycje ogólnopedagogiczne oraz poradniki metodyczne.

Wielkość zbiorów, ich aktualność są jednym z elementów jakości (i o tym powinien pamiętać dyrektor, podobnie jak i bibliotekarze). Znane trudności finansowe oświaty sprawiają, iż w wielu bibliotekach sugestie zawarte w programie hospitacji biblioteki nie są realizowane. Ale także jest tu pole do popisu dla bibliotekarza, który może się wykazać swoją operatywnością, nawiązując kontakty z organizacjami pozarządowymi, z hurtownikami książek, którzy po niższych cenach, a czasem gratis przekazują bibliotekom szkolnym książki. Nie bez znaczenia jest tu współpraca z rodzicami, którzy ze środków komitetu rodzicielskiego mogą przekazywać pieniądze na bibliotekę, o ile uznają, że biblioteka właściwie pełni swoją rolę i warto ją wesprzeć. Elementem jakości jest także aparat biblioteczny: katalogi, kartoteki, których różnorodność i odpowiednie dostosowanie do potrzeb umożliwia efektywne prowadzenie działalności bibliotecznej i pedagogicznej. W wielu szkołach komputery znajdują się w bibliotekach i bibliotekarze pracują nad retrokonwersją zbiorów, co zabiera im dużo czasu. W związku z tym mogą go mniej przeznaczyć na inne zadania realizowane w bibliotece. W przyszłości, po zakończeniu tworzenia katalogów w wersji elektronicznej, warto zastanowić się nad możli-

²⁰ W. Papierska, B. Tomkiewicz: *Hospitacja biblioteki. Poradnik dla dyrektora szkoły*. „Biblioteka w szkole” 1992 nr 1 (dodatek) s. 2.

wością przejmowania bieżących opisów z baz danych „Przewodnika Bibliograficznego”, „Bibliografii Zawartości Czasopism” czy baz danych bibliotek pedagogicznych. Zaoszczędzony w ten sposób czas można przeznaczyć na pracę z dziećmi i młodzieżą, bo jak wynika z badań zazwyczaj oceniają oni jakość usługi i formy zajmowania się nimi.

Przy kompletowaniu księgozbioru należy opierać się nie tylko na własnej intuicji i wyczuciu tego, co potrzebują uczniowie i nauczyciele, a czasem rodzice, ale regularnie prowadzić sondáže i zbierać ich dezyderaty.

Zbiory biblioteki, tak literatury pięknej, popularnonaukowej jak i dokumenty elektroniczne, będą wykorzystane jeśli informacja o nich będzie istniała w świadomości uczniów i nauczycieli. Nauczyciele powinni dobrze orientować się w zasobie zbiorów ze swojej dziedziny by następnie dalej móc przekazywać tę informację uczniom. A więc by uczniowie w sposób satysfakcjonujący korzystali ze zbiorów biblioteki bibliotekarz musi najpierw przekonać samych nauczycieli, a w stosunku do dzieci zastosować wypróbowane metody przyciągania tzw. opornych czytelników²¹. Pomocne w tych działaniach mogą być np. kartoteki zagadnieniowe sporządzane wg ustalonych haseł, czy zestawienia książek na tematy interesujące młodych czytelników²².

Biblioteka może i powinna być także pracownią dokumentującą życie szkoły, czego przejawem będzie np. prowadzenie kroniki, która w przyszłości może być cennym dokumentem historii szkoły.

Pewne zagadnienia, jak choćby zasady ewidencji zbiorów czy prawidłowe techniczne opracowanie książek, mogą być przedmiotem oceny ze strony dyrekcji czy osób wizytujących bibliotekę, aczkolwiek bezpośrednio nie wpływają na ocenę jakości biblioteki. Pośrednio jednak są istotne, albowiem właściwe, prawidłowe wykonanie czynności pozwoli na szybsze wykorzystanie efektów tej pracy, nie wymaga ponownego wykonywania czy poprawiania (zasada TQM: wykonuj wszystko dobrze już za pierwszym razem), a zatem zaoszczędza czas i wpływa na dobry wizerunek biblioteki.

²¹ Z. Zajac: *Czytelnicy oporni w bibliotece*. W: *Książka w działalności terapeutycznej*. Pr. zbior. pod red. E. B. Zybert. Warszawa 1997.

²² Np. *Stres, bezrobocie rozwód. Poradnik bibliograficzny*. Pr. zbior. pod red. E. B. Zybert. Warszawa 1999; *Miłość, przyjaźń, agresja, alkoholizm. Poradnik bibliograficzny*. Pr. zbior. pod red. E. B. Zybert. Warszawa 1999.

Bibliotekarze mają dużą skłonność do organizowania środowiska z własnego punktu widzenia. Dlatego też czasem zwyktemu śmiertelnikowi przychodzi z dużą trudnością rozpoznanie sposobu, w jaki informacja została podana. „Typowym przykładem jest klasyfikacja Deweya, która bibliotekarzowi może wydawać się trafna i logiczna, ale do wściekłości może doprowadzić korzystających”²³. Użytkownicy nie muszą być zmuszani do poznawania tajemnic bibliotekarstwa w celu znalezienia potrzebnej informacji.

Biblioteka – jej wyposażenie, organizacja czasu i form pracy, a także system wskazówek powinny być projektowane pod kątem użytkownika. Ład i porządek w bibliotece szkolnej to nie jedynie elementy estetyki, ale także kryteria jakości. Nie tylko oddziałują przyciągająco na użytkowników, ale również wpływają na jakość otrzymanej usługi.

Wspomniany program hospitacji biblioteki szkolnej, opracowany przez W.Papierską i B.Tomkiewicz²⁴, jest nie tylko materiałem pomocniczym dla dyrekcji szkoły hospitującej bibliotekę, ale także wskazuje, jakie elementy są przedmiotem oceny i jakości oraz pozwala bibliotekarzowi zwrócić na nie szczególną uwagę i udoskonalić je. Jest dokumentem wspierającym podnoszenie jakości w bibliotekach szkolnych.

Dyrektor szkoły zobowiązany jest do sprawowania bezpośredniego nadzoru nad biblioteką szkolną, a więc on także, zgodnie z przedstawionymi wcześniej założeniami jakości, jest odpowiedzialny za jakość biblioteki. Jego obowiązki, oprócz zapewnienia obsady dla biblioteki (z uwzględnieniem niezbędnych wymogów kwalifikacyjnych przygotowania bibliotekarskiego i pedagogicznego), lokalu i wyposażenia oraz środków finansowych na jej działalność, obejmują także kontrolę i ocenę funkcjonowania biblioteki i pracy bibliotekarza tak w odniesieniu do ewidencji i opracowania zbiorów, jak i jego pracy pedagogicznej. Ocenia udział bibliotekarza w przygotowaniu uczniów do samokształcenia i rozwijania kultury czytelniczey oraz współpracy z pozostałymi członkami grona pedagogicznego. W dążeniu do podniesienia jakości pracy biblioteki szkolnej powinien także zwracać uwagę na doskonalenie zawodowe bibliotekarza szkolnego i jego bieżący udział w samokształceniu.

²³ R. Bluck: *Organizowanie bibliotek z myślą o użytkownikach*. W: *Zarządzanie biblioteką. Najnowsze kierunki w bibliotekarstwie brytyjskim. Wybór tekstów*. Redaktorzy I. Kemp, T. Wildhardt. Kraków 1998 s. 217-218.

²⁴ W. Papierska, B. Tomkiewicz: *Hospitacja biblioteki. Poradnik dla dyrektora szkoły*. „Biblioteka w Szkole” 1992 nr 1 (dodatek) s. 2.

Nauczyciel – Bibliotekarz

W każdej bibliotece rola bibliotekarza jest ogromna. Zwłaszcza w bibliotece szkolnej, która jest zazwyczaj pierwszą biblioteką, z którą uczeń się spotyka, a jego wiedza na temat możliwości efektywnego korzystania z bogactwa zgromadzonej w niej informacji jest ograniczona. Nawet najlepsze zbiory bez sprawnego i życzliwego bibliotekarza nie będą właściwie wykorzystane i odwrotnie, kompetentny i uczynny bibliotekarz, także przy skromnym księgozbiornie, może być doskonałym przewodnikiem po świecie wiedzy.

Nauczyciel-bibliotekarz w bibliotece szkolnej, zgodnie z obowiązującymi przepisami, powinien mieć odpowiednie kwalifikacje bibliotekarskie i pedagogiczne. I są to jedyne wymogi, których spełnienie jest niezbędne do zatrudnienia w charakterze bibliotekarza szkolnego. Jednakże, aby uczynić z biblioteki szkolnej bibliotekę jakości potrzebne są dodatkowe kompetencje. Są to, oprócz wspomnianych kwalifikacji merytorycznych, także samodoskonalenie, doskonalenie własnego warsztatu pracy, dbałość o aktualizację zbiorów i pozyskiwanie ich, otwartość na zmiany i nowości, umiejętność pracy pedagogicznej i kreatywność, umiejętność (współ)organizacji pracy: wystroju, atmosfery, umiejętność współpracy z kadrą pedagogiczną i życzliwość. Cechy te nie tylko decydują o jakości pracy, ale także wpływają na ocenę bibliotekarza podczas okresowych hospitacji czy dla potrzeb awansu zawodowego nauczycieli.

Nauczyciel-bibliotekarz w bibliotece jakości to osoba, która zaakceptuje program jakości i będzie podejmowała starania o ustawiczne samodoskonalenie swojej wiedzy, swoich umiejętności, swojego warsztatu pracy, lepsze zaspokajanie oczekiwań użytkowników i tym samym stałe monitorowanie tych potrzeb.

Nauczyciel-bibliotekarz powinien być, podobnie jak każdy inny nauczyciel w szkole jakości, ekspertem od nauczania a nie ekspertem od określonego obszaru wiedzy. „Unikatowa wiedza (ekspercka) dla nauczyciela to wiedza, jak uczyć”²⁵. Ta unikatowa wiedza, o której wspomina M. Taraszkiewicz to m.in. informacja dotycząca przedstawiania materiału w sposób odwołujący się do doświadczeń uczniów, mierzenia przyrostu wiedzy i umiejętności, ulepszania swojej komu-

²⁵ M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć lepiej czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa 2000 s. 14-15.

nikatywności, aby być coraz lepiej rozumianym. To wiedza i umiejętności do budowania dynamicznego procesu poznawczego w interakcji z uczniem (o określonych potrzebach i możliwościach)²⁶. „I nie jest prawdą, że aby być dobrym nauczycielem i dobrze uczyć potrzeba super atrakcyjnych materiałów pomocniczych: wideo, filmów, kolorowych plansz i makiet, epidiaskopów, komputerów czy innych tego typu wynalazków. Nawet najlepsze oprzyrządowanie zawiedzie (jeśli chodzi o wyniki nauczania), jeśli nauczyciel będzie dla dzieci nieatrakcyjną osobą, mówiącą o problemach z księżycą, w dodatku w języku eksperta nie liczącego się ze swoimi słuchaczami”²⁷.

Zgodnie z założeniami programu „Kreator” kształtowanie kluczowych umiejętności może odbywać się na drodze indywidualnej aktywności dzieci i młodzieży. Należy odchodzić od tradycyjnych form przekazywania informacji, tak by uczniowie samodzielnie pogłębiali wiadomości i umiejętności, przeżywając i analizując wydarzenia poznawcze. Nauczyciel-bibliotekarz powinien zrezygnować ze swojej dominującej roli, powinien stać się osobą stawiającą zadania i organizującą pracę tak, by umożliwić uczniom zdobywanie wiedzy nie w tradycyjnej formie *ex cathedra*. Np. lekcję biblioteczną o wydawnictwach informacyjnych (bezpośrednich i pośrednich) warto powiązać z lekcją historii, geografii czy języka polskiego. Uczniowie podczas jej trwania, na podstawie odpowiednich wydawnictw (tak własnych biblioteki, jak i wypożyczonych z zaprzyjaźnionej biblioteki) przygotowywaliby zestawienia piśmiennictwa do referatów określonych przez nauczycieli przedmiotowych. W wyniku takich zajęć możliwe będzie osiągnięcie zakładanych umiejętności ucznia: organizowanie, ocenianie i planowanie własnego uczenia się, skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, efektywne współdziałanie w zespole, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy czy sprawne posługiwanie się komputerem, jeśli wykorzystywane wydawnictwa informacyjne były w wersji elektronicznej, a końcowa forma pracy miała mieć postać zapisu komputerowego.

Dobry bibliotekarz sprawdza się nie tylko w sytuacji, gdy ma wspaniały zbiór i dobrze się w nim orientuje. Większej umiejętności wymaga od niego sytuacja, gdy np. z braków finansowych czy lokalowych nie może pozwolić sobie na kupowanie wszystkiego, na co jest

²⁶ M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć...* Op. cit. s. 15.

²⁷ Op. cit. s. 15.

zapotrzebowanie klientów – użytkowników. Dla jego dobrego wizerunku konieczne jest rozeznanie w najbliższym otoczeniu biblioteki szkolnej, zidentyfikowanie innych bibliotek i ośrodków informacji, poznanie godzin ich pracy, aparatu bibliotecznego, nawiązanie współpracy w celu wypożyczania z nich materiałów potrzebnych użytkownikom macierzystej placówki. Jak podkreślają W.Papierska i B.Tomkiewicz „informacja o adresie, dniach i godzinach otwarcia, zasadach korzystania i formach pracy tych bibliotek powinna znajdować się na stałe na widocznym miejscu w bibliotece szkolnej”²⁸.

Bibliotekarz powinien kształtować program pracy biblioteki szkolnej w sposób atrakcyjny, organizować spotkania z ciekawymi ludźmi, inicjować konkursy, organizować wystawy, prowadzić np. koło biblioteczne, teatralne, literackie. Kreatywność bibliotekarza, jego pomysłowość i sprawność organizacyjna są elementami jakości. Także umiejętność współpracy z nauczycielami przedmiotowymi może przyczynić się do podniesienia jakości pracy biblioteki szkolnej, uczynienia z niej biblioteki jakości i pośrednio szkoły jakości. Współpraca ta może dotyczyć kształtowania właściwej struktury zbiorów odpowiadających potrzebom szkoły czy informacji o nowościach. Nauczyciel-bibliotekarz powinien systematycznie informować o nowych nabytkach: pisemnie w pokoju nauczycielskim (w formie katalogów nowości zawierających, oprócz opisu, także odbitki spisu treści, tzw. *current contents* – bibliografie tematyczne zawierające spisy zawartości czasopism lub książek z danego zakresu), lub słownie na posiedzeniach plenarnych rady pedagogicznej.

Warta popularyzacji jest także współpraca z organizacjami i agendami szkolnymi, stanowiąca element działań na rzecz szkoły czy programu wychowawczego. Propozycje takich „jakościowych” działań zawiera m.in. wspomniany program hospitacji biblioteki szkolnej²⁹.

Dobry bibliotekarz, pracownik w bibliotece jakości to nie osoba, która robi jedynie to co do jej obowiązków należy. To nauczyciel, który ciągle doskonali swe umiejętności, stara się wyprzedzić potrzeby i oczekiwania użytkowników nie tylko tych, którzy już korzystają z biblioteki ale także tych, którzy jeszcze do niej nie dotarli.

Pasywna rola bibliotekarza – portiera w stosunku do zgromadzonych informacji – w bibliotekach jakości powinna zostać zastąpiona rolą bardziej dynamiczną i aktywną. W bibliotekach innych sieci moż-

²⁸ W. Papierska, B. Tomkiewicz: *Hospitacja biblioteki...* Op. cit. s. 6.

²⁹ Tamże, s. 7.

na już te przeobrażenia zaobserwować w formie intensyfikacji działań na linii bibliotekarz-użytkownik. Wpływa to na oczekiwania użytkowników w stosunku do rodzaju usług, które powinny być realizowane przez bibliotekę. Szerokie wprowadzenie automatyzacji do bibliotek uczyniło tę usługową rolę bibliotekarzy łatwiejszą. Wiele aspektów pracy bibliotekarzy jest zautomatyzowanych, co umożliwiło części personelu uwolnienie się od rutynowych zajęć i skoncentrowanie się w większym stopniu na zorientowanych na klienta usługach³⁰. Technologia pozwala coraz częściej także bibliotekarzom szkolnym lepiej wykorzystywać źródła informacji, a to z kolei umożliwia poprawę jakości usług i zwrócenie większej uwagi na rozwijanie czytelnictwa uczniów i nauczycieli, będącego jednym z celów działań jakościowych. Aczkolwiek za rozwój czytelnictwa w szkole, zwłaszcza w szkole jakości, powinni być odpowiedzialni wszyscy nauczyciele, to jednak nauczyciel-bibliotekarz jest tu osobą wiodącą. Jego wiedza, kompetencje, cechy osobowe mają istotne znaczenie. Bibliotekarz określa zasięg czytelnictwa, natężenie czytelnictwa w przeliczeniu na jednego ucznia, przeciętną dzienną wypożyczeń czy zakres wykorzystania literatury popularnonaukowej. Powinien także zorientować się ilu uczniów i dlaczego nie korzysta z biblioteki szkolnej i podjąć środki służące zwiększeniu wykorzystania biblioteki i jej zbiorów.

Od czego należy rozpocząć budowanie szkolnych bibliotek jakości

Każda szkoła i każda działająca w niej biblioteka posiadają określony, charakterystyczny dla niej system wartości czyli kulturę organizacji. Składają się na nią wartości wyznawane przez jej członków, przekonania, jakie mają na temat swojego miejsca pracy, umiejętności poszczególnych ludzi związanych ze szkołą i konkretne zachowania. Szkoła i biblioteka są organizacją, którą M. Konieczniak³¹ nazy-

³⁰ B. Cronin: *New technology and marketing – the challenge for librarians*. „Aslib Proceedings” 1982 nr 24 (9) s. 377-393 cyt. za: *Zarządzanie biblioteką. Najnowsze kierunki w bibliotekarstwie brytyjskim*. Wybór tekstów. Redaktorzy I. Kemp, T. Wildhardt. Kraków 1998 s. 191.

³¹ M. Konieczniak: *O zmianie, reformie i górze lodowej słów parę*. „Biuletyn Informacyjny Vulcan” Wrocław 1998 cyt. za: W. Kołodziejczyk: *Zarządzanie przez wartości w nowej szkole*. W: *Forum jakości w edukacji*. Warszawa 1999 s. 123.

wa górą lodową składającą się z części formalnej (procedury, zakresy obowiązków, struktura organizacji, cele i formy działania) i części ukrytej (normy, przekonania, wartości, postawy, osobiste cele i dążenia, motywacje i zaangażowanie, nieformalne relacje, postawy moralne, nastroje). Przeprowadzenie jakichkolwiek zmian jest najłatwiejsze w części formalnej (nowe rozwiązania organizacyjne, nowe ustawy i rozporządzenia). Trudniej przebiegają zmiany dotyczące postaw, tożsamości, wartości i motywów działania czy przekonania. Jednak by nastąpiły zmiany najwięcej uwagi należy poświęcić budowaniu hierarchii wartości, którymi będziemy się w bibliotece kierować i od nich właśnie należy rozpocząć prace zmierzające do zmian.

Następnie należy stworzyć wizję biblioteki czyli odpowiedzieć sobie na pytanie dokąd chcemy dojść. Wizja musi być porywająca i dawać ludziom powód do tego, by chcieli ją realizować. Nie musi w tym momencie przystawać do rzeczywistości, ale niech wyznacza miejsce, do którego chcemy podążać. Ponieważ biblioteka szkolna jest istotnym komponentem szkoły, w tworzenie wizji powinni być zaangażowani wszyscy: tak bibliotekarze jak dyrekcja, nauczyciele, uczniowie i rodzice. Konieczne jest więc zainteresowanie tym problemem wszystkich. Powinno się to odbywać na specjalnie poświęconej temu radzie pedagogicznej. Oprócz bibliotekarza swoje wizje powinni przygotować także nauczyciele, uczniowie czy rodzice, by w konsekwencji doprowadzić do wizji końcowej będącej ich wypadkową. Wizje nie muszą dotyczyć jedynie biblioteki szkolnej, ale również przedsięwzięć, które można przy jej udziale przeprowadzić, np. realizację projektów ogólnoszkolnych, wizję integracji międzyprzedmiotowej. W ten sposób określony zostanie stan idealny, do którego będziemy dążyć. Wizja może być sformułowana następująco:

Nowoczesna biblioteka szkolna, interdyscyplinarna pracownia szkolna, w której zarówno uczniowie, nauczyciele jak i rodzice będą mogli samodoskonalić się, przygotowywać do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym poprzez nabywanie umiejętności samodzielnego działania, samokształcenia i samodzielnego kierowania własną przyszłością, to wizja naszej biblioteki.

Kolejny etap to sprecyzowanie ważnych dla biblioteki celów i wartości, a więc misji biblioteki. „Misja jest tym, co pozwala nam eliminować z życia wszystko, co nie zbliża nas do określonego celu wyrażonego w wizji. Różnica między wizją a misją polega na tym, że wizja jest miejscem, do którego chcemy dojść a misja swoistym kompasem, który nie pozwala nam zagubić się w świecie ogromnych zmian.

Misja wyznacza kierunek naszej wędrówki”³². W wypracowaniu misji biblioteki, podobnie jak wcześniej wizji, powinni uczestniczyć wszyscy użytkownicy biblioteki (uczniowie, nauczyciele, rodzice), gdyż jedynie misja, która wyraża wartości wspólne dla wszystkich, i przy tworzeniu której brali udział, może być przez nich w pełni zaakceptowana.

Misją biblioteki szkolnej jest, aby poprzez indywidualizację stylów uczenia, wykorzystanie elektronicznych środków komunikacji nauczyć każdego ucznia, jak się uczyć, myśleć, jak radzić sobie w różnych sytuacjach życiowych. Może ona brzmieć:

Celem nadrzędnym (misją) naszej biblioteki jest przygotowanie dzieci do samokształcenia, poszerzania swojej wiedzy i rozwoju zainteresowań, zorientowanie w bogactwie informacji, wykształcenie umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji w różnych źródłach (tradycyjnych i elektronicznych) i korzystania z zasobów bibliotecznych innych bibliotek.

Jeśli biblioteka szkolna ma służyć realizacji potrzeb i zainteresowań uczniów, nauczycieli i rodziców, to po nakreśleniu wizji i ustaleniu misji następnym krokiem jest szczegółowe badanie potrzeb użytkowników oraz konfrontowanie wyników badań z ofertą usług bibliotecznych. A więc jednym z warunków służących samodoskonaleniu powinno być przeprowadzanie badań dotyczących tych potrzeb zarówno w odniesieniu do produktu (tego co potrzebują), jak również procesu (jakości dostarczanej usługi).

Punktem wyjścia jest program wychowawczy szkoły (i tym samym biblioteki szkolnej), zawierający określenie jej misji i wizji.

Badanie potrzeb użytkowników jest jedną z zasad Kompleksowego Zarządzania Jakością. I chociaż w wielu przypadkach, jak podkreśla się w literaturze przedmiotu³³, bibliotekarze mają poczucie, że najlepiej wiedzą czego potrzeba użytkownikom, określenie potrzeb na podstawie opinii użytkowników jest niezbędne. Celem tych badań jest określenie potrzeb użytkowników i włączenie ich do oferty usług biblioteki, monitorowanie osiągnięć biblioteki w zakresie spełniania potrzeb użytkowników zgodnie z ich oczekiwaniami, ciągłe ulepszanie usług oraz rozpoznanie potrzeb, kiedy planuje się wprowadzenie nowych usług czy zmianę dotychczasowych.

³² W. Kołodziejczyk: *Zarządzanie przez...* Op. cit. s. 124-125.

³³ L. Derfert, T. Skibicka: *Praktyczne zastosowanie...* Op. cit. s. 44.

Bibliotekarz może wykorzystać różnorodne metody zbierania informacji na temat potrzeb użytkowników informacji, jak i bieżącego, wzajemnego komunikowania. Są to:

– formalne badania potrzeb użytkowników z użyciem rozmaitych metod: wywiadów, sondaży, ankietowania czy też analizy wypożyczeń i zapytań informacyjnych;

– kontakty nieformalne, obserwacje, zadawanie pytań o stopień zadowolenia z dostarczanych usług,

– zebrania kadry dydaktycznej, rady pedagogicznej w celu zebrania opinii nauczycieli oraz przekazywania informacji o potrzebach kadry nauczającej. Jest to również dogodny sposób umożliwiający przekazywanie informacji nauczycielom i wzajemne informowanie się o potrzebach i opracowaniu strategii zachęcania uczniów do korzystania z biblioteki;

– system składania komentarzy i wniosków przez użytkowników – centralnie zlokalizowane, tradycyjne skrzynki „życzeń i zażaleń”.

Badanie takie, oprócz dostarczenia bibliotekarzowi informacji usprawniających jego pracę, pełnią także dodatkową rolę – służą promowaniu usług, gdyż często użytkownicy nie wiedzą, co biblioteka może im zaoferować.

Jednym ze sposobów służących rozbudzaniu i zaspokajaniu potrzeb czytelniczych i informacyjnych przez biblioteki jest „segmentacja ze względu na korzyści”³⁴, a więc ustalenie czego użytkownik biblioteki najprawdopodobniej oczekuje i dopiero na tej podstawie przygotowanie sposobów dostarczania i promowania usług.

Wśród „korzyści” osiągniętych w bibliotece szkolnej można przykładowo wymienić: przygotowywanie referatów, zdobywanie wiedzy i doświadczeń, przyswajanie podstaw określonych przedmiotów. Wszystkie z nich powinny uwzględniać podstawowy cel danej biblioteki. Po określeniu „korzyści” biblioteka może zdecydować, na którym obszarze należy się przede wszystkim skoncentrować. Przy każdej z wymienionych „korzyści” można przeanalizować i oszacować sposoby wspomagania klienta w ich osiągnięciu³⁵.

Kolejnym etapem w tworzeniu i funkcjonowaniu szkolnej biblioteki jakości jest ocena i mierzenie jej jakości.

³⁴ G. Rea: *Promowanie usług bibliotecznych*. W: *Zarządzanie biblioteką...*, s. 189-204.

³⁵ Tamże, s. 195.

Ocena i mierzenie jakości biblioteki

Celem mierzenia jakości jest:

- uprawnienie biblioteki szkolnej,
- satysfakcja i zadowolenie użytkowników,
- poprawa wizerunku biblioteki,
- realizacja wizji i misji: przygotowanie do pełnego uczestnictwa w życiu i w społeczeństwie informacyjnym.

Mierzenie jakości wymaga:

- określenia, co wpływa na jakość, jakie są główne dziedziny i wskaźniki działania oraz tematy i zagadnienia, które trzeba oceniać,
- ustalenia kryteriów w celu jednoznacznego zdefiniowania, czym jest wysoka jakość,
- używania obiektywnych narzędzi do rzetelnego badania wskaźników działania, techniki zbierania informacji (rozmowy i wywiady, ankiety i kwestionariusze, badanie dokumentów),
- prowadzenia pomiaru przez osoby kompetentne,
- zaangażowania wszystkich pracowników.

Mierzenie jakości biblioteki powinno mieć charakter oceny wewnętrznej (dokonywanej przez bibliotekarza) i zewnętrznej (dokonywanej przez dyrekcję i użytkowników – klientów).

Ponieważ biblioteka, jej zbiory i świadczone usługi mają służyć społeczności szkoły, w której biblioteka istnieje, dlatego wydaje się konieczne, aby cała ta społeczność (dyrekcja, bibliotekarze, nauczyciele i uczniowie) opracowała zbiór wskaźników jakości działania, stanowiący pomoc w ocenie jakości usług.

Wskaźniki jakości działania są niezbędne do oceny jakości funkcjonowania biblioteki. Powinny być jasno zdefiniowane oraz uwzględniać zarówno oceny subiektywne, czynione z punktu widzenia klientów, jak i obiektywne wg wydajności. Powinny także odnosić się do podstawowych obszarów działalności biblioteki.

Ocena wskaźników działania powinna być dokonywana co jakiś czas.

„Miarą jakości wszystkich aspektów usług biblioteki powinna być ich zdolność do zaspokajania zarówno wyartykułowanych, jak i antycypowanych potrzeb klientów biblioteki”³⁶.

³⁶ K. Ennis: *Wytyczne dla bibliotek akademickich*. W: *Zarządzanie biblioteką...* s. 76.

Czynniki jakościowe, ważne zarówno w ocenie jakości, jak i efektywności działania, to:

- różnorodność zbiorów,
- kwalifikacje i doświadczenie personelu,
- zakres usług informacyjnych,
- satysfakcja użytkowników.

Ocena biblioteki przez klientów

Niezgodność pomiędzy odczuciami bibliotekarzy a oczekiwaniami klientów jest zaliczana do przyczyn niskiej jakości. Walker zauważył, że „zarządzający są skłonni raczej do oceniania usług od strony materialnej, podczas gdy klienci oceniają je z osobistego punktu widzenia... Indywidualny punkt widzenia, którym posługują się klienci oceniając jakość usług, może być oczywiście bardzo różny, zależnie od warunków i kontekstu”³⁷. Można jednak zestawić kryteria najczęściej stosowane przez klientów, które będą wyznacznikiem oceny jakości w danej bibliotece. Są to:

- dostęp: lokalizacja i godziny otwarcia mają istotne znaczenie dla klienta,
- wygląd: dekoracja i ogólny wygląd biblioteki i personelu – czy jest elegancki, nowoczesny, atrakcyjny,
- atmosfera: zachęcająca i przyjazna,
- osiągalność: urządzenia i udogodnienia powinny być widoczne, dobrze oznakowane i łatwe w użyciu,
- czystość: magazyny i czytelnie powinny być schludne i czyste,
- komfort, zarówno fizyczny jak i ogólna atmosfera,
- komunikatywność: łatwość porozumiewania się z personelem, czytelność znaków i wskazówek,
- kurtuazja: grzeczność, szacunek i właściwy stosunek bibliotekarzy do klientów,
- odpowiedzialność: zależność i wydajność usług,
- bezpieczeństwo: dobre samopoczucie i poczucie bezpieczeństwa osobistego klientów,
- adekwatność: odpowiedni stan i użyteczność budynku, sprzętu, materiałów, wyposażenia,

³⁷ M. Melling: *Określenie wymagań klientów w odniesieniu do jakości usług*. W: *Zarządzanie biblioteką...* Op. cit. s. 181.

– zrozumienie: znajomość specyficznych wymagań klienta oraz szerszego ich kontekstu³⁸.

Kryteria stosowane przez klientów do oceniania jakości usług obejmują także wrażliwość na ich potrzeby i zrozumienie ich punktu widzenia.

„Należy mieć świadomość, że badania użytkowników i programy realizacji zażeń same w sobie nie tworzą wrażliwej, jakościowej organizacji. W powiązaniu jednak z orientacją na klienta, mogą przyczynić się do zmniejszenia rozdźwięków i sprzeczności w działalności usługowej pomiędzy tym, co sądzi o oczekiwaniach klientów kadra biblioteki, a aktualnie realizowanym poziomem usług”³⁹.

Metody służące ocenie i podnoszeniu jakości pracy biblioteki

Dla potrzeb określania, oceny i podnoszenia jakości swojej biblioteki bibliotekarz może wykorzystać szereg metod. Jedne z nich od lat stosowane są w praktyce nie tylko organizacji i zarządzania, ale także na płaszczyźnie bibliotekarskiej. Inne zaczynają się już upowszechniać w bibliotekarstwie, zwłaszcza naukowym i publicznym. Wraz z przeobrażeniami w edukacji coraz częściej wiele z tych metod znajduje zastosowanie także w bibliotekarstwie szkolnym.

Marketing

Marketing jest sposobem postępowania od lat wykorzystywanym w bibliotekarstwie. Wdrażanie go jest podstawowym warunkiem działania wszelkich systemów opartych na jakości. Najprościej można go określić jako produkowanie tego co może być sprzedane, a nie zaś usiłowanie sprzedania tego, co może być wytworzone⁴⁰. Oznacza

³⁸ K. Ennis: *Wytyczne dla bibliotek akademickich*. W: *Zarządzanie biblioteką...* Op. cit. s. 74.

³⁹ M. Melling: *Określenie wymagań...* Op.cit. s. 185.

⁴⁰ T. Sztucki: *Marketing. Sposób myślenia, system działania*. Warszawa 1996 s. 42.

to poznanie adresatów, do których działalność będzie kierowana, określenie ich potrzeb i dostarczenie im (sprzedanie) dokładnie tego czego potrzebują.

Aktywność marketingowa obejmuje dwa zasadnicze działania:

- wybór celu, jest nim zazwyczaj określona grupa ludzi, do których pragnie się dotrzeć, zaspokajając ich potrzeby;
- ustalenie kompozycji elementów marketingu, czyli czynności, które pozwoliłyby na możliwie najefektywniejsze wykonanie zadania.

Na działalność marketingową w instytucjach niedochodowych, usługowych (a więc także w bibliotekach) składa się 7 elementów określanych jako marketing mix (tzw. 7P od pierwszych liter anglojęzycznych wyrazów)⁴¹. Część z nich bywa wykorzystywana jako kryteria oceny jakości usług. Są to:

- **produkt**, w przypadku biblioteki są to zarówno książka znajdująca się w bibliotece, usługi i informacje, których udziela oraz wszelkie formy świadczonych usług. Na to w ujęciu marketingowym składa się całość spraw związanych z polityką gromadzenia zbiorów, planowaniem i rozwojem usług;
- **dystrybucja**, która obejmuje wszystkie decyzje i czynności związane z dostarczaniem produktów i usług finalnemu odbiorcy-konsumentowi, użytkownikowi;
- **promocja**, a więc swoista forma komunikowania się biblioteki z otoczeniem i jego klientami. Komunikowanie to sprowadza się do dostarczania informacji, przekazywania argumentacji, obietnic i zachęt mających skłonić do korzystania z oferowanych produktów, jak również stwarzać przychylną opinię o bibliotece. W promocji liczy się przede wszystkim kreatywność. Podstawowym celem promocji jest zmniejszenie dystansu istniejącego między oferowanym produktem i usługą a potencjalnym klientem – nie tylko w sensie fizycznym, ale informacyjnym (gdzie, kiedy, na jakich warunkach itp.) i perswazyjnym. Bowiern najbardziej atrakcyjne książki czy usługi, oferowane w jak najbardziej korzystnych dla klientów warunkach nie przyniosą spodziewanych efektów, jeśli klient o tej ofercie nie zostanie poinformowany i zachęcony do korzystania z niej. Ważnymi środkami w promocji są reklama (popularyzująca książki, usługi, bibliotekę), która po-

⁴¹ T. Sztucki: *Marketing w pytaniach i odpowiedziach*. Warszawa 1998 s. 44; T. Wildhardt: *Marketing dynamiczny a zarządzanie biblioteką szkoły wyższej*. W: *Wdrażanie nowoczesnych...* Op.cit. s. 270.

winna u potencjalnych użytkowników wytwarzać gotowość skorzystania z prezentowanej oferty i public relations, mająca na celu upowszechnienie pozytywnego wizerunku o bibliotece w środowisku zewnętrznym⁴². Jest to tworzenie właściwego image biblioteki. Na wizerunek biblioteki składają się: zbiory, lokal – jego wystrój, pracownicy i ich zachowanie, jakość zarządzania i organizacja pracy, polityka informacyjna czy oferta usług⁴³;

- **pracownicy** ich kwalifikacje i umiejętności, podejście do klienta, w tym zdolność do wycucia szczególnych jego potrzeb;
- **materialne warunki**, które dotyczą przede wszystkim lokalizacji i wystroju wnętrza biblioteki oferującej usługi;
- **proces** łączący w sobie odpowiedzialność (wiarygodność, fachowość i wydajność usług) i komunikatywność (umiejętność nawiązywania kontaktów z klientami). Wypracowana przez firmę wiarygodność, fachowość czy komunikatywność świadczy o silnym, pozytywnym wizerunku firmy;
- **cena** – to jeden z podstawowych elementów marketingu, jednakże w przypadku bibliotek jest to element tradycyjnie pomijany, choć jak zauważa T. Wildhardt⁴⁴, staje się przedmiotem coraz częstszych rozważań.

Wszystkie elementy marketingu mix powinny ze sobą ściśle współgrać. Ich spełnienie oznacza zaspokojenie potrzeb użytkownika, a to z kolei jest uznawane jako wskaźnik jakości.

Bibliotekarz musi zapewnić klientowi identyfikację wszelkich usług świadczonych przez bibliotekę. Może tego dokonać różnymi sposobami, na przykład poprzez:

- zamieszczenie informacji o bibliotece i jej usługach w przewodniku po szkole, lub innym podręczniku,
- opracowanie ulotek lub informatorów o poszczególnych usługach,
- zamieszczanie w ulotkach informacji na temat bibliotek współpracujących z biblioteką szkolną,
- dostarczanie nauczycielom odpowiednich informacji na temat zbiorów i form.

⁴² Z. Zelmer: *Public relations – kreowanie reputacji firmy*. Warszawa 1992 s. 15.

⁴³ M. Zajączkowski: *Marketing. Dystrybucja – promocja – badania*. Szczecin 1998 s. 163.

⁴⁴ T. Wildhardt: *Marketing dynamiczny...* Op. cit. s. 272.

„Metody te powinny pomóc bibliotekarzom w rozwijaniu świadomości, zainteresowań, pragnień i przekonania klientów oraz potencjalnych użytkowników o wartości usług świadczonych przez bibliotekę”⁴⁵.

W marketingu istotne jest opracowanie strategii marketingowej, w której określony będzie krąg rzeczywistych i potencjalnych użytkowników oraz cele, które ma do zrealizowania biblioteka i szkoła, w obrębie, której funkcjonuje. Dobrym punktem rozpoczęcia rozważań na temat celów szkoły jest jej statut.

Elementem strategii marketingowej jest przygotowanie planu działania określanego też jako biznes plan. Jest to identyfikacja i szczegółowe opisanie co należy zrobić, jakie siły i środki są potrzebne do wykonania założeń oraz jakie są oczekiwane efekty końcowe.

Plan marketingowy jest krótkim podsumowaniem przeprowadzonych analiz i dokonanych wyborów. Powinien zawierać:

- deklarację misji,
- określenie celów marketingowych na następny rok i najbliższe 3 lata,
 - wyniki, które mają być osiągnięte,
 - opis usług oraz zmian, jakie chce się wprowadzić w zakresie usług, stosownie do założonych celów,
 - określenie docelowych rynków, adresatów
 - informacje na temat wielkości rynku, grupy adresatów
 - określenie sposobu realizacji założonych celów,
 - określenie potencjalnych problemów wraz z propozycjami ich rozwiązań,
 - harmonogram działań zawierający cele, określenie kroków, terminy ich realizacji oraz osoby odpowiedzialne za ich realizację,
 - ewentualną rewizję harmonogramu oraz dokonanie w nim niezbędnych zmian⁴⁶.

Plan marketingowy pozwala przełożyć cele na konkretne działania, które zostaną wykonane w określonym terminie. Każde z tych działań wymaga podjęcia konkretnych kroków i przedsięwzięć bardziej szczegółowych, określonych taktyk, wynikających z przyjętych strategii.

Kolejne z prezentowanych poniżej metod mają pomóc bibliotekarzowi w określeniu sytuacji biblioteki, identyfikacji problemów, jej mocnych i słabych stron i tym samym doskonalić ich jakość.

⁴⁵ K. Ennis: *Wytyczne dla...* op. cit. s. 79-80.

⁴⁶ M. Rydz: *W stronę marketingu*. „Bibliotekarz” 2000 nr 2 s. 20-21.

Analiza SWOT

Jedną z metod o charakterze oceny systemowo-strategicznej funkcjonowania organizacji – biblioteki jest analiza SWOT: analiza mocnych (S=Strengths) i słabych (W=Weaknesses) stron oraz szans (O=Opportunities) i zagrożeń (T=Threats). Zasadniczą część diagnostyczną analizy SWOT polega na określeniu słabych i silnych stron organizacji oraz zewnętrznych (tworzonych przez otoczenie) szans i zagrożeń. Głównym celem analizy SWOT jest, z jednej strony kompleksowa diagnoza funkcjonowania biblioteki, z drugiej – dostosowanie jej do pojawiających się w otoczeniu szans na dalszy rozwój lub przetrwanie.

Punktem wyjścia w analizie SWOT jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, jaka jest obecna sytuacja biblioteki, jakie są jej silne i słabe strony, z jakimi zagrożeniami musi się ona liczyć, jakie szanse może wykorzystać. Rozpatrując sytuację biblioteki za pomocą analizy SWOT należy przygotować dwie listy: lista S,W prezentuje zalety i wady biblioteki, jej komponentów i usług, a lista O,T – główne możliwości, szanse i zagrożenia. SW to czynniki wewnętrzne, OT – zewnętrzne⁴⁷.

Analizę mocnych i słabych stron rozpoczyna się od sporządzenia wykazu wszystkich obszarów działalności, które wymagają nadzoru oraz kontrolowania form i metod działania.

Mocnymi stronami biblioteki są przede wszystkim jej zasoby, specyficzne umiejętności oraz świadczone przez nią usługi. Do mocnych stron biblioteki można zaliczyć np.: wiedzę, umiejętności, lojalność pracowników, ich morale i poziom motywacji, a także pomieszczenie, lokalizację, dostęp do źródeł finansowania, wyposażenie techniczne. Słabymi stronami biblioteki są wszystkie te aspekty, które ograniczają poprawność jej funkcjonowania, np. niesprawny system kierowania, niewłaściwi pracownicy, brak środków finansowych na właściwe funkcjonowanie, brak odpowiednich pomieszczeń, przestarzałe wyposażenie. Czyli w zależności od sytuacji te same elementy mogą być silnymi lub słabymi stronami organizacji⁴⁸.

Przy szacowaniu mocnych i słabych stron działalności usługowej należy np. wiedzieć czy są traktowane jako priorytetowa sfera działania biblioteki, czy są świadczone w odpowiedni sposób, czy personel świadczący usługi ma właściwe relacje z użytkownikami, czy osobisty

⁴⁷ P. Kotler: *Kotler o marketingu. Jak kreować i opanowywać rynki*. Kraków 1999 s. 225.

⁴⁸ Tamże, s. 176.

styl pracy wpływa na ich liczbę i jakość, czy usługi są zgodne z oczekiwaniami użytkowników, a także usługami realizowanymi w innych bibliotekach. Ważna jest opinia na temat jakości usług świadczonych przez bibliotekę, ich konkurencyjności, wskaźników ilościowych, programu rozwoju usług, ich dostosowania organizacyjnego do potrzeb realizacji wyznaczonych zadań⁴⁹.

Przedmiotem oceny może być stan badania rynku tj. ustalonych potrzeb i oczekiwań użytkowników, ocena skuteczności reklamy i public relations, jej skuteczności i adekwatności środków przeznaczonych na reklamę do założonych celów i planów rozwojowych⁵⁰. Ocenia się również usługi pośrednie, a więc opracowanie zbiorów, wskaźniki opracowania, które mają wpływ na jakość usług bezpośrednich (dostępność zbiorów, jakość katalogów). Dla jakości świadczonych usług ważny będzie czas oczekiwania na podanie materiałów, co jest uzależnione od powierzchni magazynów, liczby i kwalifikacji zatrudnionego personelu a także organizacji pracy. Należy również ocenić formy zarządzania zbiorami, efektywność polityki gromadzenia zbiorów, stan jej realizacji, wskaźniki gromadzenia, znajomość rynku księgarskiego, skuteczność polityki selekcji i ubytowania zbiorów. W literaturze przedmiotu wymienia się następujące główne obszary badania potencjalnych silnych i słabych stron instytucji: marketing, finanse i rachunkowość, personel, technologie i usługi oraz organizacja i zarządzanie⁵¹.

Mocnymi stronami (S) biblioteki mogą być:

- pracownicy i ich przygotowanie zawodowe, doświadczenie i zaangażowanie w pracę itp.,
- lokal, sprzęt, wyposażenie,
- wysoka jakość pracy,
- nowoczesna technologia,
- dobra opinia o bibliotece,
- otwartość osób zarządzających biblioteką na wprowadzanie zmian.

Stronami słabymi (W) biblioteki mogą być:

- brak dostępu do nowych technologii,
- brak zdolności zarządzania biblioteką,
- skromne zbiory, ograniczone usługi,
- niedogodny dla użytkowników czas pracy biblioteki,
- brak działalności marketingowej.

⁴⁹ K. Oblój: *Strategia organizacji*. Warszawa 2001 s. 175.

⁵⁰ Tamże, s. 177.

⁵¹ K. Oblój: *Strategia sukcesu firmy*. Warszawa 1993 s. 117.

Każda firma (także biblioteka szkolna), której celem jest osiągnięcie sukcesu powinna okresowo dokonywać oceny swoich sił i słabości (S, W). Mocne strony to pozytywne cechy i możliwości analizowanego problemu związanego z działalnością firmy. Słabe strony posiadają oczywiście własności odwrotne. Przy identyfikacji głównych czynników przesądających o sile lub słabości biblioteki można zastosować różne kryteria m.in. liczbową skalę liczbową ocen (np. 0-5 albo 0 – -5)⁵². W obrębie czynników wewnętrznych – konfrontując wartości atutów (S) z wartościami słabości (W) możemy otrzymać wynik dodatni, który wyniesie np. +4 (zob. rys. 1), co oznaczać będzie, iż w danej bibliotece silne strony przeważają nad słabościami.

Przykładowa analiza SWOT dla biblioteki szkolnej może wyglądać następująco:

Mocne strony (S)	punkty oceny	Słabe strony (W)	Punkty oceny
Warunki lokalowe, wyposażenie – centralna lokalizacja – odpowiednia liczba sal – zabezpieczenie obiektu – oświetlenie pomieszczeń – ilość regałów w lokalu biblioteki (dobra ekspozycja zbiorów)	5 4 4 4 5	Warunki lokalowe, wyposażenie – lokal zaniedbany – mała liczba miejsc dla czytelników – brak miejsca na stanowiska komputerowe do pracy indywidualnej – brak nowoczesnego sprzętu do odtwarzania kaset, płyt – brak kserokopiarki – brak wystarczającej liczby komputerów dla użytkowników	-5 -4 -3 -5 -5 -5
Personel – kompetentny, – posiadający odpowiednie kwalifikacje – otwarty na wprowadzanie zmian – wystarczająca liczba	4 5 4 4	Personel – mało dbający o estetykę pomieszczeń – nieprzestrzegający godzin pracy – niezwykli użytkownikom	-3 -4 -4
Zbiory, katalogi – atrakcyjny księgozbiór podręczny – zbiory na różnych nośnikach – zbiory czasopism dla dzieci i młodzieży – publicznie dostępny katalog komputerowy dla całości zbiorów	5 4 4 5	Zbiory, katalogi – brak dostatecznej liczby lektur szkolnych – brak książek popularnonaukowych – niewystarczająca liczba materiałów metodycznych – brak dostatecznej informacji o zbiorach	-3 -3 -4 -3
Szanse (O)	punkty oceny	Zagrożenia (T)	Punkty oceny
– bliskość biblioteki pedagogicznej i możliwość nawiązania współpracy – udostępnienie przez szkołę pomieszczeń na hurtownię książek, – przekształcanie macierzystej szkoły w szkołę jakości – przystąpienie szkoły do międzynarodowego programu (Comenius) i możliwość zorganizowania w bibliotece centrum informacji o UE – utworzenie w bibliotekach szkolnych rejonu (np. gminy) informacji o lekturach i nawiązanie współpracy	4 4 5 5 5	– Trudna sytuacja ekonomiczna w kraju – redukcja środków na biblioteki – niewystarczająca oferta zbiorów i usług może przyczynić się do spadku zainteresowania biblioteką – w związku z niżem demograficznym i małą liczbą uczniów plany przeniesienia szkoły do mniejszego budynku	-5 -5 -5
Razem: – Silne strony – Szanse	57 23	Razem: – Słabe strony – Zagrożenia	53 15

Rys. 1. Analiza SWOT w bibliotece szkolnej

⁵² T. Kramer: *Podstawy marketingu*. Warszawa 1998 s. 176.

Analiza szans (O) i zagrożeń (T) w bibliotece polega na identyfikacji dynamiki podstawowych zmiennych mających wpływ na funkcjonowanie organizacji. Istotnymi pytaniami są tu: jakie ważne dla biblioteki wydarzenia i trendy zachodzą w otoczeniu, w jaki sposób mogą one wpłynąć na efekty jej działania, które z tych wydarzeń lub trendów mogą mieć niekorzystny wpływ na przyszłość biblioteki (jakie niosą zagrożenia), które z tych wydarzeń lub trendów mogą mieć korzystny wpływ na przyszłość biblioteki i stanowią dla niej pewną szansę.

Szansami określa się zdarzenia lub trendy w otoczeniu, które stwarzają korzystne warunki rozwoju (jeśli zostaną podjęte), działania i opracowane programy strategiczne, umożliwiające maksymalne ich wykorzystanie.

Potencjalnymi szansami są np.:

- tworzenie szkół jakości,
- rozwój lokalnych bibliotek, umożliwiający nawiązanie współpracy,
- pojawienie się korzystnej koniunktury np. upowszechnienie programów: Internet dla szkół, komputer w każdej gminie, itp.

Zagrożeniem są zmiany występujące w otoczeniu, które mogą podważyć pozycję biblioteki.

W analizie czynników zewnętrznych, podobnie jak w przypadku czynników wewnętrznych (S,W) można posłużyć się liczbową skalą ocen. Konfrontując wartości szans (O) z wartościami zagrożeń (T), można otrzymać np. wynik dodatni (np. +8, zob. rys. 1), co oznaczać będzie, że w otoczeniu biblioteki przeważają szanse.

Efektem badania zagrożeń i szans winien stać się marketingowy program unikania i eliminowania zagrożeń oraz wykorzystywania szans.

Po przeanalizowaniu mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń biblioteki należy przystąpić do projektowania przyszłych działań marketingowych, które pomogą rozwiązać najistotniejsze problemy, zarówno wewnątrz, jak i w najbliższym otoczeniu biblioteki⁵³.

⁵³ M. Kryszczak: *Marketing w działalności instytucji non-profit na przykładzie biblioteki filii nr 6 MBP w Szczecinie*. Praca magisterska przygotowana w IINiSB UW. Warszawa 2000 s. 25-27, maszynopis niepublikowany.

Diagram skutków i przyczyn zwany rybem szkieletem Kaoru Ishikawy

Inną metodą, która pomaga przedstawić zależności przyczynowo-skutkowe w procesach funkcjonowania biblioteki jest tzw. rybi szkielet Kaoru Ishikawy. Metoda ta może posłużyć zarówno do identyfikacji czynników odpowiedzialnych za powstanie problemu, jak i skuteczniejszego planowania procesu tak aby uzyskać pożądane wyniki. Zgodnie z tą metodą należy w odpowiednich miejscach schematu, przypominającego właśnie szkielet ryby, wpisać problem, który chce się rozwiązać oraz zidentyfikowane przyczyny jego zaistnienia.

1. Najpierw należy określić problem (będący skutkiem), nazwać analizowane zjawisko i wpisać tę nazwę w miejsce po prawej stronie diagramu (głowa ryby), np. przetrzymywanie książek przez uczniów, niechęć uczniów do korzystania z biblioteki.

2. Następnie używając diagramu ryby dokonać identyfikacji możliwych przyczyn i powodów wystąpienia danego problemu. Wygląda to w ten sposób, iż od „głowy ryby” przeprowadza się linię będącą głównym kręgosłupem i doprowadza się do niej ukośne linie reprezentujące czynniki, które mogą mieć wpływ na analizowane zjawisko. Linię tych może być od trzech do sześciu. Tworzą one „ości szkieletu”⁵⁴. Możliwe przyczyny są zwykle pogrupowane w czterech kategoriach: metody, materiały, urządzenia, ludzie⁵⁵. Z każdym z tych czynników można powiązać następne (i ponanosić je na „małych ościach”), coraz bardziej specyficzne elementy przyczynowe⁵⁶, które mogą się składać na czynniki główne, przyczyniać się do nich⁵⁷ lub je modyfikować. Te szczegółowe przyczyny to np.:

- w odniesieniu do metod: organizacja pracy, czas pracy biblioteki, brak wolnego dostępu do zbiorów;

- w odniesieniu do materiałów: mała atrakcyjność księgozbioru, brak lektur;

- w odniesieniu do urządzeń: dostępność i stan sprzętu komputerowego, kopiarki;

⁵⁴ B. Feret, E. Dobrzyńska-Lankosz: *Nowoczesne techniki zarządzania – teoria a praktyka*. W: *Wdrażanie nowoczesnych technik...* Op. cit. s. 58.

⁵⁵ R. M. O’Neil: *Total Quality Management in Libraries. A sourcebook*. Englewood, Col. 1994 s. 47.

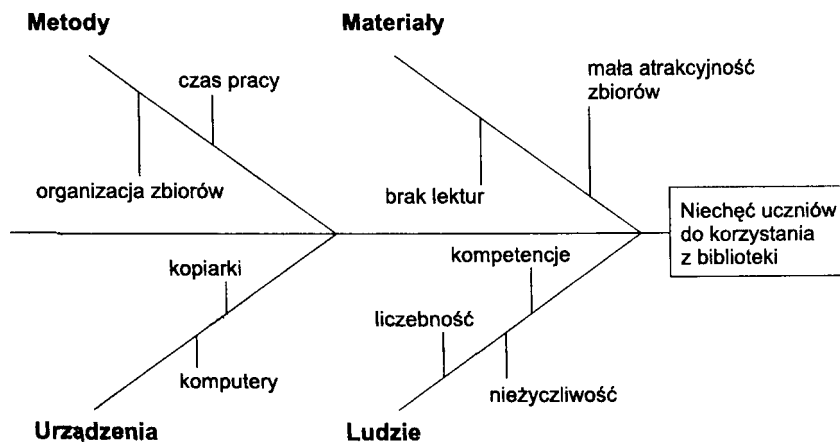
⁵⁶ B. Feret, E. Dobrzyńska-Lankosz: *Nowoczesne techniki...* Op. cit. s. 58.

– w odniesieniu do ludzi: liczebność personelu, jego kompetencje, sprawność, życzliwość.

Stopień głębokości (liczba poziomów) przeprowadzonej analizy może być dowolny, jednak sugeruje się, aby nie zawierała więcej niż 4-5 poziomów.

Po naniesieniu na szkielecie czynników uznanych za najważniejsze należy następnie zakresić kółkami te, które miały największy wpływ na problem⁵⁷. Kolejne działania to przystąpienie do rozwiązania lub eliminacji tego problemu.

Rybi szkielet może służyć nie tylko do analizy powstałego problemu, np. dlaczego uczniowie nie korzystają z biblioteki szkolnej, ale także do planowania procesu doskonalenia, np. kształcenia umiejętności korzystania z informacji.



Rys. 2: Diagram skutków i przyczyn („rybi szkielet” K. Ishikawy)

Cykl Deminga

Użytecznym narzędziem w procesie ciągłego doskonalenia jest wynaleziony przez Waltera Sherwharta, a rozwinięty przez W. Edwardsa Deminga tzw. cykl Deminga. Jest to model uczenia się pomocny przy analizowaniu i ulepszaniu procesów, którymi posługujemy się aby wykonać jakąś pracę⁵⁸, np. zachęcenie (przyciągnięcie) uczniów do korzystania z biblioteki szkolnej.

⁵⁷ J. J. Bonstingl: *Szkoły jakości...* Op. cit. s. 60.

⁵⁸ Tamże, s. 64.

Cykl Deminga składa się z 4 faz: planowania, wykonania, badania wyników oraz działania. W odniesieniu do powyższego zadania (zachęcenie dzieci do korzystania z biblioteki szkolnej) może on wyglądać następująco:

1) faza planowania: zwiększenie atrakcyjności biblioteki: np. poznanie i określenie potrzeb i zainteresowań uczniów, przygotowanie wykazu książek odpowiadających zainteresowaniom, dopływ nowości, działania promocyjne (zorganizowanie wystawek nowości, gadżety, booktalkingi), atrakcyjny wystrój, katalogi (np. komputerowe), wolny dostęp do zbiorów, wydłużenie godzin pracy lub dostosowanie ich do potrzeb uczniów;

2) faza wykonania: bibliotekarz (zespół) pracuje nad realizacją programu z fazy planowania, przez cały czas prowadząc notatki;

3) faza badania wyników: czy plan okazał się skuteczny, co można zmienić, by ulepszyć proces;

4) faza działania: wykorzystanie wniosków do dalszego doskonalenia, do rozszerzania zasięgu oddziaływania.



Rys. 3: Cykl Deminga dla procesu doskonalenia pracy biblioteki szkolnej. Oprac. Na podst. J.J.Bonstingl: *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*. Wyd. 2 popr. Warszawa 1999 s. 64

Cykl Deminga to jedna z podstawowych metod stosowana w procesie samodoskonalenia się i podnoszenia jakości warsztatu pracy. W działalności wielu bibliotek można odnaleźć ten model postępowania, choć rzadko bibliotekarze są świadomi jego nazwy.

Jakość w bibliotekarstwie, dotychczas kojarzona głównie z dużymi bibliotekami, zwłaszcza naukowymi, coraz częściej jest przedmiotem zainteresowania ze strony bibliotekarstwa szkolnego. Aczkolwiek jakość w tej grupie bibliotek nie oznacza jeszcze bogatych zbiorów, w pełni zautomatyzowanych, to inne ich komponenty np. personel są już celem doskonalenia. Sprzyja temu m.in. postępowanie kwalifikacyjne w awansie zawodowym nauczycieli. Wielu nauczycieli-bibliotekarzy ubiegających się o awans można by określić mianem bibliotekarzy jakości, przekształcających biblioteki, w których pracują, w placówki jakości. Są to osoby kreatywne, stosujące w swej praktyce elementy marketingu i promocji, poznające potrzeby i oczekiwania tych, którym służą oraz wdrażające systemy ewaluacji usług swoich bibliotek. Nauczyciele ci są jednocześnie bardzo wysoko oceniani przez dyrekcje szkół i nauczycieli, co często bezpośrednio przekłada się na dostrzeganie przez dyrekcje szkół potrzeb finansowych biblioteki i dążenie do ich zaspokajania, mimo istnienia problemów materialnych, dotyczących wszystkie placówki oświatowe.

Dążenie do podnoszenia jakości swojej i swojej biblioteki może być więc także postrzegane w kategoriach ekonomicznych. Bibliotekarze, którzy wykonują jedynie to, co należy do ich obowiązków (głównie to co muszą), nie wychodzący z inicjatywą poza obręb biblioteki, nie ukazujący jej niezbędności mogą być pewni, że w preliminarzu wydatków szkoły zawsze się znajdą potrzeby pilniejsze i ważniejsze niż biblioteka szkolna, a sami będą traktowani jako mniej wartościowi członkowie zespołu pedagogicznego.

Literatura

1. Bonstingl J. J. *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*. Warszawa 1999.
2. *Forum jakości w edukacji*. Warszawa 1999. (Roboczy zbiór tekstów prezentowanych podczas trzech spotkań „Jakość w edukacji” zorganizowanych przez Departament Doskonalenia Nauczycieli MEN i CODN).
3. Głowacka E.: *Studium zastosowania kompleksowego zarządzania jakością (TQM) w bibliotekoznawstwie i informacji naukowej*. Toruń 2000.
4. Koszmider M.: *Budowanie systemu doskonalenia jakości pracy w szkole*. W: *Jakość kształcenia w perspektywie wejścia Polski do Unii Europejskiej*. Płock 2000.
5. *Poprawa jakości pracy szkoły*. Pod red. W. Kruszewskiego i K. Symeli. Warszawa 1999.
6. *Wdrażanie nowoczesnych technik zarządzania w instytucjach non--profit na przykładzie naukowej biblioteki akademickiej*. Kraków 1998.
7. *Zarządzanie biblioteką. Najnowsze kierunki w bibliotekarstwie brytyjskim*. Wybór tekstów. Red. I. Kemp, T. Wildhardt. Warszawa 1998.

MIĘDZYNARODOWE WYTYCZNE DOTYCZĄCE BIBLIOTEK SZKOLNYCH

Słownik języka polskiego wyjaśnia pojęcie „wytyczne” jako podstawowe założenia, kierunki, działania; dyrektywy, wskazówki¹. Coraz częściej międzynarodowe standardy przybierają formy bardzo ogólne, chcą mieć charakter uniwersalny, być pomocą dla państw rozwiniętych i rozwijających się. M. in. z tego powodu używa się w stosunku do nich określenia „wytyczne”. Dzięki temu unika się również rozważań czy standard to to samo, co norma². Równocześnie i normy i standardy można uznać za wytyczne.

Biorąc pod uwagę zasięg, można mówić o wytycznych:

- międzynarodowych,
- narodowych,
- regionalnych.

Przy tworzeniu międzynarodowych wytycznych dla bibliotek najważniejszą rolę odgrywają:

- UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization).
- IFLA (International Federation of Library Association and Institutions).
- IASL (International Association of School Librarianship).

¹ *Słownik języka polskiego*. T. III. Warszawa 1981, s. 62.

² Słowniki języka angielskiego tłumaczą słowo standard jako norma. W Polsce do momentu ukazania się *Ustawy o normalizacji z dnia 3 kwietnia 1993 r.* uważało się, że norma to coś obligatoryjnego, coś, czego nie można nie stosować. Standard ustala typowy, przeciętny poziom, do którego się dąży. Ustawa zniósła obligatoryjność norm, jedynie właściwy minister może uznać normę za obowiązującą.

– ISO (International Organization for Standardization).

– FID (Federation Internationale de Documentation).

UNESCO już na pierwszym posiedzeniu w Paryżu w 1946 r. powołało Podkomisję.

Bibliotek i Muzeów. Z jej inicjatywy opublikowano normy dla bibliotek publicznych³.

W 1970 r. pod egidą UNESCO F. N. Withers⁴ dokonał przeglądu standardów dotyczących pracy i działalności bibliotek różnych typów w wybranych krajach. Drugie, poprawione, wydanie jego pracy ukazało się w 1974 r. W opracowaniu omówiono standardy, które obowiązywały w bibliotekach narodowych, szkół wyższych, specjalnych ale również szkolnych. Przegląd objął 20 krajów, w odrębnej części zamieszczono wskazówki i propozycje rozwiązań dla krajów rozwijających się.

UNESCO bardzo często współpracuje z IFLA, IASL, ISO oraz FID. Wiele inicjatyw organizacje te podejmują wspólnie. Zwłaszcza ożywiona jest współpraca UNESCO i IFLA.

IFLA – Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń Bibliotekarskich i Instytucji powstała oficjalnie w 1928 r., wówczas jako International Library and Bibliographical Committee (Międzynarodowy Komitet Bibliotek i Bibliografii). Miało to miejsce na Światowym Kongresie Bibliotekarzy w Rzymie. Udział w działalności organizacji zgłosiło 14 stowarzyszeń narodowych, również Polska. W 1929 r., po uchwaleniu statutu, organizacja przyjęła nazwę International Federation of Library Association (Federacja Stowarzyszeń Bibliotekarskich). Obecna nazwa obowiązuje od 1976 r. W Statucie organizacji czytamy, że jest to: „niezależne, nie rządowe, nie zarobkowe stowarzyszenie, którego celem jest popieranie międzynarodowego zrozumienia, współpracy, dyskusji, badań i rozwoju wszystkich dziedzin działalności bibliotekarskiej, włączając w to bibliografię, służby informacyjne i kształcenie kadr”⁵. Sprawy książki dziecięcej, czytelnictwa dzieci i bibliotek szkolnych leżą w centrum zainteresowania różnych sekcji. Od 1955 r. istnieje Section of Children’s Libraries (Sekcja Bibliotek Dziecięcych), która w 1976 r. zmieniła nazwę na Subsection of Library Work with Children (Podsekcję Pracy Bibliotecznej z Dziećmi). W 1973 r. powstała Planning Group for School Library

³ *Standards for public libraries*. Paris 1973.

⁴ F. N. Withers: *Standard for Library Service*. Paris 1971.

⁵ *Statut art. 2*. IFLA Directory 1977, s. 166.

Work (Grupa Planowania Pracy Bibliotek Szkolnych), która przekształciła się z czasem w odrębną Section of School Libraries (Sekcję Bibliotek Szkolnych), obecnie Section of School Libraries and Resource Centres (Sekcja Bibliotek Szkolnych i Centrów Zasobów). W 1947 r. IFLA podpisała z UNESCO umowę o współpracy. Od tego czasu obie organizacje systematycznie ze sobą współpracują. UNESCO przyznało IFLA status organizacji doradczej, która uczestniczy w powstawaniu i realizacji programów UNESCO. Wspólnie prowadzą prace m. in. nad:

- ISBN (International Standard Book Number),
- ISBD (International Standard Bibliographic Description),
- CIP (Cataloging in Publication).

Międzynarodowy Znormalizowany Numer Książki (ISBN) pozwolił na ujednoczenie numeracji książek w skali międzynarodowej. Dzięki temu można jednoznacznie identyfikować dany tytuł lub edycję tytułu. Ułatwia również tworzenie krajowych i międzynarodowych statystyk i zestawień. Międzynarodowa Agencja ISBN została założona w Berlinie w 1972 r. Ma ona za zadanie objąć jednolitą numeracją całą światową produkcję wydawniczą książek, które ukazały się na rynku księgarskim. Krajowe biura ISBN działają w bibliotekach narodowych, bibliotekach uniwersyteckich, organizacjach księgarskich lub jako samodzielne placówki. W Polsce pierwotna siedziba Krajowego Biura ISBN mieściła się w Składnicy Księgarskiej, a od 1993 r. mieści się w Bibliotece Narodowej. Numer ISBN nadaje się drukiem zwartym, ale również wybranym materiałom nieksiążkowym. Odrębne numery ISSN (Międzynarodowy Znormalizowany Numer Wydawnictwa Ciągłego) nadaje się wydawnictwom ciągłym, ale również czasopismom udostępnianym w Internecie oraz publikowanym na CD-ROM. Funkcjonują również inne światowe systemy numeracji: ISMN (International Standard Music Number) – międzynarodowy znormalizowany numer druków muzycznych, ISRN (International Standard Technical Report Number) międzynarodowy znormalizowany numer raportów technicznych.

Obie organizacje już w latach sześćdziesiątych podjęły prace nad ujednoczeniem zasad sporządzania opisu bibliograficznego. Na zlecenie UNESCO w 1968 r. dokonano analizy opisów w ośmiu bieżących bibliografiach narodowych i na tej podstawie przygotowano propozycję ujednoczenia zasad opisu bibliograficznego. Propozycja została przedstawiona w 1969 r., dalsze nad nią prace prowadziła Komisja Katalogowania IFLA. W 1974 r. opublikowano pierwsze wydanie

ISBD(M) International Standard Bibliographic Description for Monographic Publications⁶. Międzynarodowy Znormalizowany Opis Bibliograficzny określa elementy opisu bibliograficznego oraz ustala kolejność ich występowania. Stosowanie zaleceń ISBD przyczyniło się do rozwoju wymiany informacji. Dzięki jednolitym zasadom opisy bibliograficzne są zrozumiałe bez względu na kraj i język, sporządzone w jednym kraju mogą być wykorzystywane w innym, są czytelne dla maszyn. Zalecenia ISBD(M) zostały przejęte do opracowania przepisów katalogowania w wielu krajach.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych prowadzono prace nad ISBD dla różnych typów dokumentów. Do tej pory opublikowano:

– ISBD(M) – Międzynarodowy znormalizowany opis bibliograficzny książek (1974, 1978, 1987)⁷.

– ISBD(G) – Międzynarodowy znormalizowany opis bibliograficzny (1977, 1992)⁸.

– ISBD(S) – Międzynarodowy znormalizowany opis bibliograficzny wydawnictw ciągłych (1977, 1988)⁹.

– ISBD(NBM) – międzynarodowy znormalizowany opis bibliograficzny materiałów nieksiążkowych (1977, 1987)¹⁰.

– ISBD(CM) – międzynarodowy znormalizowany opis bibliograficzny materiałów kartograficznych (1977, 1987)¹¹.

– ISBD(PM) – międzynarodowy znormalizowany opis bibliograficzny druków muzycznych (1980, 1991)¹².

– ISBD(A) – międzynarodowy znormalizowany opis bibliograficzny starych druków (1980, 1991)¹³.

⁶ *ISBD(M) International standard bibliographic description for monographic publications*. 1 standard ed. London: IFLA Committee on Cataloguing, 1974.

⁷ Jw. Były publikowane w 1974, 1978, 1987.

⁸ *ISBD(G) General international standard bibliographic description*. London: IFLA International Office for UBC, 1977.

⁹ *ISBD(S) International standard bibliographic description for serials*. 1 standard. London: IFLA International Office for UBC, 1977.

¹⁰ *ISBD(NBM) International standard bibliographic description for non-book materials*. London: IFLA International Office for UBC, 1977.

¹¹ *ISBD(CM) International standard bibliographic description for cartographic materials*. London: IFLA Universal Bibliographic Control and International MARC Programme, 1987.

¹² *ISBD(PM) International standard bibliographic description for printed music*. London: IFLA International Office for UBC, 1980.

¹³ *ISBD(A) International standard bibliographic description for older monographic publication (Antiquarian)*. London: IFLA Universal Bibliographic Control and International MARC Programme, 1991.

– ISBD(ER) – międzynarodowy znormalizowany opis bibliograficzny dokumentów elektronicznych (wcześniej plików komputerowych) (1997)¹⁴.

IFLA, oprócz ujednoczenia zasad opisu bibliograficznego, zajmuje się również ujednoczaniem zasad katalogowania. Pod koniec lat pięćdziesiątych podjęła prace zmierzające do ujednoczenia katalogowania w skali ogólnoswiatowej. W 1961 r. na międzynarodowej konferencji w Paryżu przyjęto zasady katalogowania¹⁵. Dotyczyły one wyboru i formy hasła w katalogach alfabetycznych książek drukowanych. Przyjęto, że zadaniem katalogu jest udzielenie użytkownikowi odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania:

- czy biblioteka ma w swoich zbiorach daną książkę,
- jakie dzieło danego autora znajduje się w danej bibliotece,
- jakie wydania danego dzieła znajdują się w bibliotece.

Tak stawiane pytania decydują o wyborze hasła. Konsekwencją było m.in. wprowadzenie jako hasła tytułu ujednoczonego oraz hasła korporatywnego (nazwa ciała zbiorowego). W wyniku kontynuacji prac opublikowano zalecenia dotyczące formułowania poszczególnych typów haseł i zestawienia ujednoczonych form stosowanych w hasłach.

Ujednoczenie wyboru hasła i opisu bibliograficznego – są to dwa wyraźne nurty w pracach IFLA. Normy te dotyczą wszystkich typów bibliotek, również szkolnych. Poszczególne sekcje zajmują się także tworzeniem standardów dotyczących administracji bibliotek, materiałów bibliotecznych, działalności biblioteki i procesów w niej zachodzących.

Pod patronatem UNESCO i IFLA od kilkudziesięciu lat rozwijany jest w wielu krajach świata program CIP. Katalogowanie w procesie wydawania książek umożliwia przygotowanie wyprzedzającej informacji o książce, jej promocję, poprzez sporządzanie opisu bibliograficznego danej książki w momencie jej powstawania w wydawnictwie, a następnie wydrukowanie tego opisu na każdym egzemplarzu danej publikacji, na odwrocie karty tytułowej. Aktualnie program CIP funkcjonuje w kilkudziesięciu krajach. Należy zauważyć, że realizacja tego programu ułatwiłaby bibliotekarzom szkolnym opracowywanie zbiorów.

¹⁴ *ISBD(ER) International standard bibliographic description for electronic resources*. Revised from ISBD(CF). Munchen: K.G> Saur, 1997.

¹⁵ *Międzynarodowa konferencja IFLA na temat zasad katalogowania*. Paryż 9-18 października 1961 r. „Przegląd Biblioteczny” 1962 z. 1 s. 82-94.

Trzy międzynarodowe organizacje (UNESCO, IFLA, ISO) wspólnie pracowały nad Narodowym Systemem Informacji NATIS (National Information Systems). W 1974 r. na konferencji w Paryżu rządy państw – członków UNESCO przyjęły do realizacji założenia systemu NATIS. System informacji ma objąć wszystkie dziedziny wiedzy, ma służyć wszystkim użytkownikom, ma być całkowicie zintegrowany z narodowymi planami rozwoju. Do systemu należą wszystkie typy bibliotek, również szkolne. Wspólnym zadaniem dla wszystkich bibliotek jest udostępnianie wszelkiego rodzaju informacji dostępnej na różnorodnych nośnikach. Szczególnym zadaniem, jakie postawiono przed bibliotekami szkolnymi jest kształcenie użytkowników informacji. Dostrzeżono znaczenie bibliotek szkolnych i dużo uwagi zaczęto poświęcać opracowaniu standardów dla tych bibliotek. Standardy mają służyć sprawnemu planowaniu, zakładaniu i prowadzeniu tych jednostek.

Współpraca międzynarodowych organizacji doprowadziła do ukazania się, pod koniec lat siedemdziesiątych, ważnych dla bibliotek szkolnych dokumentów:

– *Guidelines for the Planning and Organization of School Library Media Centers*¹⁶.

– *School Libraries. Draft School Library Media Manifesto*¹⁷.
Nowa wersja *Manifestu* ukazała się w 1988 r.¹⁸.

Pierwszy dokument zawiera wskazówki dla bibliotek szkolnych funkcjonujących jako szkolne ośrodki multimedialne (*school library media center*). W poszczególnych rozdziałach przedstawiono cele realizowane przez te ośrodki, zasady ich rozwoju, wymagania dotyczące personelu. Dużo uwagi poświęcono materiałom gromadzonym w tego typu bibliotekach. Poruszono kwestię budownictwa bibliotecznego, wystroju wewnątrz oraz wyposażenia tych ośrodków.

W *Manifestie* z 1980 r. podkreślano rolę bibliotek szkolnych w narodowych i ponadpaństwowych strukturach informacyjnych, ich wkład w opracowywanie i doskonalenie programów nauczania. Sformułowano podstawowe funkcje i zadania szkolnych ośrodków informacyjnych. Ukazanie się nowej wersji *Manifestu* w 1988 r. świadczy

¹⁶ P. Beilke, F. L. Carroll: *Guidelines for the Planning and Organization of School Library Media Centers*. Paris 1979.

¹⁷ *School Libraries. Draft School Library Media Manifesto*. „IFLA Journal” 1980 nr 4 s. 410-411.

¹⁸ *UNESCO/IFLA: School Library Manifesto*.
http://www.unesco.org/webworld/public_domain/ifla_manifesto_eng.html

o niesłabnącym zainteresowaniu bibliotekami szkolnymi. Dokument ten jest autoryzowany przez UNESCO i IFLA, zawiera zalecenia i zadania dla współczesnych bibliotek szkolnych. Jedno z zadań, jakie stawiane jest przed tego typu bibliotekami to wyposażenie ucznia w umiejętność uczenia się przez całe życie. Biblioteka udostępnia książki i inne źródła informacji, w formie tradycyjnej i elektronicznej, dzięki temu kształtuje umiejętność krytycznego myślenia i efektywnego korzystania z informacji. Umiejętność ta nabiera współcześnie coraz większego znaczenia, zalewa nas informacja z różnych źródeł, musimy umieć ją wyselekcjonować, ocenić jej wartość i znaczenie. W dokumencie podkreśla się umiejętność współpracy między bibliotekarzami i nauczycielami, którzy mają wspólnie dążyć do polepszania u swoich wychowanków umiejętności pisania, czytania, uczenia się i posługiwania się informacją. Biblioteka szkolna ma za zadanie obsługiwać wszystkich, bez względu na wiek, rasę, płeć, religię, narodowość, język, status zawodowy czy społeczny. Szczególną uwagę musi zwracać na niepełnosprawnych i imigrantów. Za sprawne działanie biblioteki odpowiadają władze lokalne, regionalne i narodowe. Dokument podkreśla, że aby biblioteka szkolna mogła dobrze realizować postawione przed nią zadania, korzystanie z niej musi być bezpłatne. W *Manifestie* dopuszcza się łączenie bibliotek szkolnych z innymi typami bibliotek, podkreślając równocześnie, że należy w odpowiednich przepisach uwzględnić i wyraźnie zaznaczyć specyficzne cele biblioteki szkolnej. W *Manifestie* zostały wymienione cele biblioteki szkolnej. Wśród nich pojawiło się stwierdzenie, że biblioteka szkolna jest integralną częścią procesu dydaktycznego, wspomaga cele edukacyjne, wyrabia i pogłębia w dzieciach nawyk czytania i uczenia się, przyzwyczajają do korzystania z biblioteki przez całe życie. Dwukrotnie w dokumencie podkreśla się to, że biblioteka pomaga kształcić umiejętność tworzenia i przetwarzania informacji służącej pogłębianiu wiedzy. Zwraca się uwagę na udostępnianie lokalnych, regionalnych, narodowych oraz międzynarodowych źródeł informacji. Za ważne zadanie stojące przed biblioteką uważa się również propagowanie czytelnictwa w szkole i poza nią. Aby biblioteka szkolna mogła wypełniać postawione przed nią zadania musi mieć odpowiednio wykwalifikowany personel współpracujący ze wszystkimi pracownikami szkoły, biblioteką publiczną i innymi bibliotekami. *Manifest* zwraca uwagę na to, że rządy państw, poprzez swoje ministerstwa odpowiedzialne za edukację, są zobowiązane do opracowania planów, dokumentów prawnych i sposobów działania, mających

na celu wprowadzenie w życie postanowień *Manifestu*. *Manifest bibliotek szkolnych* zawiera dość ogólne stwierdzenia, co wynika przede wszystkim z założenia, że dokument ten ma być dostosowany do różnych stopni rozwoju bibliotekarstwa w świecie. Na 66. generalnej konferencji IFLA, która odbyła się 13-18 sierpnia 2000 r. w Jerozolimie¹⁹ w planie działania na lata 1999-2001 Sekcji Bibliotek Szkolnych i Centrów Zasobów (Section of School Libraries and Resource Centres) pojawiło się promowanie i umacnianie roli bibliotek szkolnych i centrów zasobów bibliotecznych, m. in. poprzez upowszechnienie i wdrażanie w życie *Manifestu*. Zgłoszono potrzebę wypracowania wytycznych usprawniających pracę bibliotek szkolnych, którym wyznaczono rolę przygotowania dzieci i młodzieży do korzystania z zasobów informacyjnych. Zaczęto mówić o alfabetyzacji informacyjnej, jako umiejętności niezbędnej do życia w społeczeństwie informacyjnym. Powiązano to z postulatem tworzenia i wdrażania standardów kwalifikacyjnych niezbędnych do wykonywania zawodu bibliotekarza.

Poczesne miejsce, wśród międzynarodowych organizacji działających na rzecz bibliotek szkolnych, zajmuje IASL – Międzynarodowe Stowarzyszenie Bibliotekarzy Szkolnych. Już w 1960 r. bibliotekarze szkolni na konferencji WCOTP (World Confederation of Organizations of the Teaching Profession) zgłosili potrzebę utworzenia stowarzyszenia dla bibliotekarzy szkolnych. Początkowo utworzono komitet bibliotek szkolnych w ramach WCOTP. Na spotkaniu w Sydney w 1970 r. zatwierdzono podstawy organizacyjne IASL. Inauguracyjne spotkanie odbyło się w 1971 r. Od tego czasu organizacja rozwija się bardzo intensywnie, przybywa członków indywidualnych i zbiorowych (organizacji bibliotek szkolnych). Konferencje odbywają się w różnych miejscach na całym świecie²⁰. IASL do 1992 r. było członkiem WCOTP, jest członkiem IFLA, współpracuje z UNESCO, nieformalnie również z IRA (International Reading Association) i IBBY (International Board on Books for Young People).

Organizacja ta zajmuje się problemami bibliotek i bibliotekarzy szkolnych. Tworzone przez nią wytyczne w dużej mierze pokrywają się z założeniami *Manifestu*. Uznaje, że biblioteki szkolne powinny pełnić funkcje:

¹⁹ Szerzej na temat konferencji pisze: E. B. Zybert: *Izrael: 66. Konferencja generalna IFLA i sprawy bibliotek szkolnych*. „Poradnik Bibliotekarza” 2001 nr 2 s. 3-8.

²⁰ Więcej informacji o IASL dostępne jest: www.iasl-slo.org/history.html

- informacyjną,
- edukacyjną,
- kulturalną,
- rekreacyjną.

Podkreśla potrzebę gromadzenia przez biblioteki szkolne różnego typu dokumentów, zwracając uwagę na komunikację za pomocą nowoczesnych środków technologicznych. W dokumentach IASL zwraca się uwagę na lokalizację biblioteki w centrum szkoły, na odpowiednie oświetlenie, stworzenie odpowiednich warunków do pracy itp. Aby sprostać wymaganiom w bibliotekach musi pracować wykwalifikowany personel, który będzie pomagał w rozwoju indywidualnego potencjału każdego dziecka. IASL wydaje szereg książek, materiałów z konferencji²¹. Wydaje również dwa czasopisma: „School Libraries Worldwide” i „IASL Newsletter”. Pierwsze jest wydawane od 1995 r. Powinno trafić do wszystkich ludzi zainteresowanych pracą w bibliotece szkolnej na całym świecie. Drugie jest kwartalnikiem zawierającym artykuły, recenzje nowych publikacji, komentarze, informacje o nowościach i o członkach Stowarzyszenia. Wydawane jest od 1972 r.

IASL jest żywo zainteresowane tworzeniem wytycznych dla bibliotek szkolnych, które ułatwiałyby i unowocześniały pracę w bibliotekach szkolnych.

Wśród międzynarodowych organizacji działających na rzecz tworzenia norm i zaleceń standaryzacyjnych, również dla bibliotek, należy wymienić ISO. Początki jej działalności sięgają lat przedwojennych. W 1926 r. powstała ISA (International Federation of the National Standardizing Association). Obejmowała wówczas 20 zrzeszonych instytucji z różnych krajów. Po II wojnie światowej, na konferencji w Londynie powołano Międzynarodową Organizację Standaryzacyjną (ISO). Zajmuje się ona działalnością normalizacyjną w skali światowej. Opracowywanie norm światowych sprzyja międzynarodowej wymianie wyrobów i usług oraz wzajemnej współpracy na różnych płaszczyznach: naukowej, technicznej, ekonomicznej i intelektualnej. Prowadzeniem działalności normalizacyjnej zajmują się Komitety Techniczne, Podkomitety oraz tematyczne grupy robocze. Polskę w ISO reprezentuje PKN (Polski Komitet Normalizacji). Sprawami bibliotek zajmują się:

- Komitet Techniczny ISO 46 – Informacja i dokumentacja.
- Komitet Techniczny 171 – Mikrografia.

²¹ Szczegółowy wykaz można znaleźć: www.iasl-slo.org/publications.html.

Pierwszy z komitetów normuje zagadnienia związane z działalnością bibliotek, ośrodków informacji, służb zajmujących się indeksowaniem i sporządzaniem analiz, archiwów, instytucji zajmujących się nauką o informacji oraz instytucji wydawniczych. Dużo uwagi poświęca się ostatnio automatyzacji procesów bibliotecznych i informacyjnych. Prowadzone są prace nad normami dotyczącymi międzynarodowej statystyki bibliotecznej, kompozycji wydawniczej dokumentów, ich międzynarodową numeracją oraz zasadami opisu i szeregowania dokumentów. Działalność drugiego dotyczy normalizacji zagadnień związanych z wprowadzaniem dokumentów i obrazów na mikroformy i inne nośniki optyczne.

Do dokumentów wydanych przez ISO, a mających duże znaczenie dla bibliotek, należy zaliczyć m. in. normy dotyczące transliteracji np. alfabetów greckiego, arabskiego, hebrajskiego. Dzięki nim łatwiejszy, szybszy i dokładniejszy staje się przepływ danych i informacji między bibliotekami, archiwami i wszelkimi ośrodkami informacji.

Mówiąc o międzynarodowych organizacjach działających na rzecz tworzenia wytycznych, m.in. także dla bibliotek szkolnych należy jeszcze wspomnieć o FID. Federation Internationale de Documentation została założona przez Paula Otleta i Henry Lafontaine'a w Brukseli w 1895 r. pod nazwą Institut Internationale de Bibliographie (Międzynarodowy Instytut Bibliograficzny). W 1931 r. zmienił nazwę na FID. Podstawowym zadaniem tej organizacji jest koordynacja i rozwijanie badań w zakresie dokumentacji w skali międzynarodowej oraz stworzenie międzynarodowej sieci dokumentacyjnej. FID posiada prawa autorskie do UKD (Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiątej), która była pierwszą międzynarodową uniwersalną klasyfikacją. Klasyfikacja ta zalecana jest w Polsce dla bibliotek publicznych i szkolnych.

Opracowywanie międzynarodowych wytycznych działa stymulująco na działalność normalizacyjną w poszczególnych krajach. Zawierają one najczęściej nowoczesne i najkorzystniejsze rozwiązania. Często są wprowadzane jako normy krajowe. Pozwala to uniknąć długich i kosztownych procedur opracowywania norm krajowych. Dzięki temu mamy do czynienia z próbą wyrównywania poziomu rozwoju bibliotekarstwa w różnych krajach. Czasami zachodzą procesy odwrotne. Normy krajowe są adaptowane do norm międzynarodowych. Stało się tak np. w przypadku standardów amerykańskich dotyczących zagadnień i koncepcji media center.

Pierwsze standardy dla bibliotek szkolnych zostały opracowane przez Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy w 1918 r. Po I wojnie światowej nastąpił w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej szybki rozwój szkolnictwa. W 1915 r. National Council of Teachers of English sporządziło raport, z którego wynikało, że biblioteki w szkołach amerykańskich nie są przygotowane do realizacji nowych programów oświatowych. Powołano komitet pod przewodnictwem Ch. C. Certain, który zajął się badaniem sytuacji bibliotek w szkołach na terenie całego kraju. Rezultatem działalności były raporty:

– *Standard Library Organization and Equipment for Secondary Schools of Different Sizes* – 1920

– *Elementary School Library Standards* – 1925²².

Problematyka tworzenia standardów dla bibliotek szkolnych w Stanach Zjednoczonych odżyła gwałtownie po II wojnie światowej. W 1945 r. wydano *School Libraries for Today and Tomorrow*²³. Dokument ten, opracowany przez American Library Association Committees on Post-war Planning, jasno określał rolę i zadania bibliotek szkolnych oraz ich pracowników. Standardy dotyczyły wielkości zbiorów, powierzchni biblioteki oraz jej wyposażenia, zagadnień związanych z administracją i budżetem biblioteki. Biblioteki szkolne uznano za ważne ogniwo w szkole, podkreślając jej integralną rolę. Dostrzeżono potrzebę istnienia bibliotek nie tylko w szkołach średnich ale również podstawowych. Pozycję pracowników biblioteki zrównano z pozycją nauczycieli danej szkoły. Publikacja prezentowała realny projekt przebudowy istniejących bibliotek szkolnych w nowoczesne laboratoria uczenia się i nauczania.

W 1960 r. ukazały się nowe standardy: *Standards for School Library Programs*²⁴.

Dokument ten został opracowany przez ALA (American Library Association – Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotek), które przy jego opracowywaniu współpracowało z 19 stowarzyszeniami zawodowymi. Opracowanie składa się zasadniczo z trzech części. W pierwszej omówiono program biblioteczny oraz zaprezentowano standardy dla bibliotek w szkołach, w których uczy się ponad 200 uczniów. W drugiej części omówiono zadania administracji bibliotecznej na szczeblu stanowym i okręgowym. W części trzeciej przedstawiono go-

²² Informację podają za: B. J. Morris: *Administering the School Library Media Center*. 1992.

²³ *School Libraries for Today and Tomorrow*. Chicago 1945.

²⁴ *Standards for School Library Programs*. Chicago 1960.

towe rozwiązania dla nowych i małych bibliotek. Zalecenia dla bibliotek szkolnych uzależniono od wielkości szkoły (tam gdzie uczy się ponad 200 uczniów), dostosowano do potrzeb szkół mniejszych i rozpozynających swe funkcjonowanie.

Zwrócono uwagę na materiały audiowizualne gromadzone w bibliotekach i na rosnące ich znaczenie w procesie kształcenia. Pojawiły się nowe określenia zastępujące nazwę biblioteka: centrum materiałów, centrum materiałów szkoleniowych czy centrum zbiorów szkoleniowych. Chciano w ten sposób podkreślić różnorodność materiałów gromadzonych w bibliotekach. Zalecano, aby biblioteki szkolne gromadziły wszystkie materiały wykorzystywane w uczeniu się i nauczaniu. Wśród nich wymienia się: książki, czasopisma, inne materiały drukowane, filmy, nagrania i inne media. Zakłada się, że w bibliotece powinien być zatrudniony odpowiednio wykształcony bibliotekarz mający pełne kwalifikacje nauczyciela oraz być specjalistą w zakresie materiałów edukacyjnych. Zwrócono również uwagę na konieczność realizowania w bibliotekach programów czytelniczych, a także zapewnienia fachowej pomocy przy odbiorze trudnych materiałów. W dokumencie wyraźnie stwierdzono; że za działalność biblioteki odpowiedzialni są bibliotekarze ale również dyrekcja szkoły, rada szkoły, administracja oświatowa.

Jeszcze w latach sześćdziesiątych ukazały się kolejne standardy dla bibliotek szkolnych – *Standards for School Media Programs*²⁵. W dokumencie tym biblioteki szkolne uznano za miejsce, w którym powinny znaleźć się wszystkie typy dokumentów. Materiały audiowizualne oraz książki nazwano mediami (środki przekazu informacji), a bibliotekę szkolną przemianowano na media center (ośrodek materiałów audiowizualnych i książkowych). Zalecano, aby ośrodki typu media center realizowały następujące zadania:

- świadczenie usług pomocniczych w procesie kształcenia,
- prowadzenie szkoleń dla uczniów i nauczycieli w zakresie wykorzystywania materiałów książkowych i audiowizualnych,
- propagowanie nowych metod nauczania,
- przygotowywanie nowych zestawień materiałów zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami uczniów,
- zbieranie, opracowywanie i udostępnianie materiałów niezbędnych w procesie kształcenia w danej szkole oraz dla rozwijania indywidualnych zainteresowań.

²⁵ *Standards for School Media Programs*. Chicago. Washington 1969.

Zauważono, że do realizacji wymienionych zadań niezbędna jest wykwalifikowana kadra, odpowiednie pomieszczenia, zbiory i urządzenia.

Pracowników ośrodków typu media center podzielono na pracowników profesjonalnych (dyplomowanych) i pracowników pomocniczych. Profesjonaliści muszą posiadać wykształcenie wyższe, bibliotekarskie lub w innej dziedzinie wiedzy, o ile współgra to z zadaniami realizowanymi w media center. Pozycję zawodową bibliotekarki zrównano z pozycją pozostałych członków rady pedagogicznej w danej szkole. Zakres obowiązków profesjonalnych pracowników ośrodków media center obejmował:

- kształcenie uczniów na świadomych użytkowników informacji,
- selekcjonowanie i właściwe organizowanie kolekcji ośrodka,
- pracę z nauczycielami przy tworzeniu programów nauczania,
- szkolenie kadry pedagogicznej szkoły w zakresie korzystania z różnych mediów,
- dostarczanie informacji o kursach, konferencjach i innych możliwościach dalszego rozszerzania kwalifikacji,
- tworzenie zestawów materiałów fachowych.

Przewidywano, że do realizacji postawionych celów niezbędne jest zatrudnianie na pełny etat jednego profesjonalnego pracownika na każdych 250 uczniów. Jeżeli w szkole istniało więcej niż jedno media center lub inny ośrodek pomocniczy, wówczas należało zatrudnić dodatkowego pracownika (profesjonalnego).

W ośrodkach, w których była zatrudniona więcej niż jedna osoba, któryś z pracowników profesjonalnych powinien zostać mianowany kierownikiem. Do jego zadań należało:

- określanie obowiązków wszystkich pracowników ośrodka,
- decydowanie przy zatrudnianiu nowych pracowników media center,
- tworzenie planów i raportów dotyczących pracy ośrodka,
- decydowanie o wydatkach,
- zapewnienie systematycznie prowadzonych szkoleń dla nauczycieli i pracowników ośrodka w zakresie używania, selekcjonowania i przygotowania materiałów.

W ośrodkach media center zatrudniany powinien być personel wspomagający, do którego zaliczono techników i pomocników bibliotecznych. Do zakresu ich obowiązków zaliczono:

- tworzenie materiałów pomocniczych: slajdów, grafów, zestawień, plakatów, diagramów itp.,
- przygotowywanie wystaw i plakatów,

- wyszukiwanie w spisach bibliograficznych,
- pomoc uczniom i nauczycielom w lokalizowaniu potrzebnych materiałów,
- udostępnianie zbiorów,
- konserwacja zbiorów,
- przygotowywanie kopii najczęściej używanych zbiorów,
- prace administracyjne związane z dokumentacją zbiorów.

Liczba zatrudnianych pracowników pomocniczych miała zależeć od rzeczywistych potrzeb szkoły. Generalnie ustalono, że każda szkoła, w której uczy się poniżej 2000 uczniów, powinna zatrudnić, oprócz pracownika profesjonalnego, jednego technika i pomocnika.

Dopuszczano pracę wolontariuszy: rodziców i uczniów. Nie mogła ona jednak w pełni zastąpić pracy wykształconych pracowników dodatkowych, a uczniom nie powinna przeszkadzać w nauce.

Dokument omawia również politykę gromadzenia i udostępniania zbiorów²⁶. Stwierdzono, że kolekcja media center powinna być możliwie najbogatszym zbiorem dokumentów na różnych nośnikach. Muszą one zawierać informacje potrzebne uczniom w procesie nauki szkolnej oraz rozwijać ich zainteresowania. Podczas wyboru materiałów niezbędna jest współpraca z nauczycielami i osobami odpowiedzialnymi za program nauczania w danej szkole. Aby dostęp do zbiorów był łatwy media center powinno być otwierane przed rozpoczęciem, a zamykane po zakończeniu zajęć lekcyjnych. Jeżeli jest to możliwe, ośrodek powinien działać w soboty i w czasie wakacji. Pomieszczenia ośrodka powinny być ulokowane na parterze i mieć wejście do szkoły oraz osobne wyjście na zewnątrz budynku. Zbiory muszą zawierać niezbędną ilość duplikatów i kopii najczęściej używanych dokumentów zarówno drukowanych, jak i audiowizualnych. Zasady wypożyczania zbiorów powinny być sformułowane na tyle elastycznie, aby ułatwiać użytkownikom wypożyczanie zbiorów. Najmłodszy powinni korzystać z materiałów bez żadnych harmonogramów i ograniczeń. Nauczyciele mają prawo wypożyczać dokumenty na lekcje, a także części zbiorów do sal lekcyjnych.

Standardy dość dokładnie określały ilość gromadzonych dokumentów. Zalecano, aby na każdego ucznia przypadało 20 egz. książek. Zakładano, że na 250 uczniów szkoła podstawowa powinna prenumerować od 40 do 75 tytułów czasopism, a szkoły ponadpodstawowe od 100 do 175 tytułów. Oprócz tego powinny prenumerować

²⁶ *Standards for School Media Programs*. Chicago, Washington 1969 s. 19-27.

dzienniki o zasięgu lokalnym, stanowym i narodowym. Szkoły podstawowe powinny prenumerować od 3 do 10 tytułów dzienników, a szkoły ponadpodstawowe od 6 do 10 tytułów. Uznano, że do zbiorów gromadzonych przez media center powinny należeć również filmy, taśmy i płyty, przezrocza, materiały graficzne, globusy, foliogramy, broszury, ulotki, wycinki z gazet i czasopism oraz to wszystko, co może przydać się uczniom i nauczycielom. Część zaleceń ilościowych ustalono, z góry zakładając, że postęp techniczny spowoduje zaprzestanie korzystania z jednych na rzecz upowszechniania innych.

Każdy ośrodek został zobowiązany do posiadania materiałów fachowych przeznaczonych dla nauczycieli, administracji, pracowników szkoły i rodziców. Zalecono utrzymywanie kolekcji składającej się z 200-1000 tytułów książek i 40-50 tytułów czasopism. Proponowano również dołączenie do kolekcji wskazówek programowych, cykli wykładów, podręczniki dla nauczycieli, zarządzenia oraz dokumenty prawne związane ze szkolnictwem, informacje o działalności organizacji oraz stowarzyszeń nauczycielskich, a także wiele innych. Zbiory fachowe powinny prezentować najnowszą wiedzę związaną z oświatą oraz dyscyplinami pokrewnymi. Powinny znajdować się w oddzielnym pomieszczeniu, oddzielone od pozostałych zbiorów.

Stwierdzono, że o jakości usług decyduje również wielkość, wyposażenie, wygląd zewnętrzny i lokalizacja ośrodka. Media center powinno być zlokalizowane w szkole centralnie, w miejscu oddalonym od hałasu. Musi mieć osobne wyjście z budynku, które umożliwiłoby pracę ośrodka po zamknięciu szkoły. Zwrócono uwagę na właściwe oświetlenie, akustykę pomieszczeń, właściwą temperaturę i wilgotność powietrza.

W dokumencie znalazły się propozycje przedstawiające sposób zagospodarowania przestrzeni media center. Zaproponowano utworzenie pomieszczeń pełniących funkcję:

- wejścia połączonego z wypożyczalnią,
- czytelnii ogólnej,
- obszaru nauki indywidualnej,
- sal konferencyjnych,
- obszaru dla małych grup,
- sali lekcyjnej,
- pomieszczenia administracyjnego,
- pracowni,
- działu konserwacji i naprawy materiałów,
- działu produkcji środków przekazu informacji,

- ciemni,
- magazynu materiałów i wyposażenia,
- magazynu materiałów książkowych i audiowizualnych,
- magazynu wydawnictw ciągłych,
- magazynu i dystrybucji sprzętu audiowizualnego,
- ośrodka materiałów fachowych.

Przewidywano możliwość utworzenia dodatkowych pomieszczeń pełniących funkcję:

- studia telewizyjnego,
- magazynu studia telewizyjnego,
- biura i studia nagraniowego,
- studia radiowego,
- laboratorium komputerowego,
- centrum magazynowego.

Standards for School Media Programs zawierają również informacje o meblach dostosowanych do potrzeb ośrodka i użytkowników oraz zalecanych urządzeniach.

Ostatnia część opracowania została poświęcona problemom organizacji okręgowych i stanowych ośrodków media center. Dokument postulował utworzenie całego systemu, współpracujących ze sobą placówek.

W 1975 r. wydano kolejne amerykańskie standardy: *Media Programs: District and School*²⁷, należy uznać je za kontynuację standardów z 1969 r. W dokumencie zawarto wskazówki i zalecenia dotyczące tworzenia, budowy i zawartości zbiorów informacji w szkołach oraz okręgach szkolnych. Zaproponowano liczbę pracowników, wielkość zbiorów oraz wyposażenie dla ośrodków we wszystkich typach szkół (podstawowych, średnich, prywatnych, państwowych, parafialnych itp.), w których uczy się ponad 250 uczniów. Ośrodki powinny realizować funkcje:

- projektowania – formułować plany działania media center, rozpoznawać priorytety programowe, tworzyć kryteria pomocnicze przy podejmowaniu decyzji dotyczących budżetu, wyboru personelu, doboru materiałów oraz sprzętu,
- konsultatywną – związaną z działalnością doradczą dla uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły,
- informacyjną – dostarczanie źródeł oraz usług informacyjnych dostosowanych do poziomu użytkowników i ich potrzeb,
- administracyjną – związaną z metodami zarządzania ośrodkiem.

²⁷ *Media Programs: District and School*. Chicago 1975.

Zauważono, że programy poszczególnych ośrodków muszą być koordynowane przez ośrodek okręgowy, dzięki któremu będzie możliwa całkowita integracja wszystkich ośrodków i programów. Przypomniano również, że obowiązkiem Stanowego Wydziału Oświaty jest przygotowanie polityki upowszechniania książkowych i audiowizualnych form przekazu informacji. Temu celowi miało służyć tworzenie programu dla całego stanu. W pracy pojawiło się pojęcie sieci informacyjnej, umożliwiającej korzystanie z baz danych.

Pracowników zatrudnionych w ośrodkach podzielono na:

– pracowników wykwalifikowanych (profesjonalistów), a wśród nich *media specialist* i *media professionals*. Od obu kategorii pracowników wymagane jest wyższe wykształcenie. Pierwsi powinni być specjalistami z zakresu: teorii, zasad i metod pedagogiki, planowania i zarządzania programem pracy ośrodka, metod poznawania informacyjnych potrzeb użytkowników, organizacji i przygotowania katalogów, indeksów, klasyfikacji zbiorów, planowania i tworzenia różnych środków przekazu informacji, analizy wyników badań. Drugą kategorię powinni stanowić specjaliści od nowoczesnych technologii (telewizyjnych komputerowych),

– pracowników pomocniczych, wśród których wyróżniono techników i pomocników. Technicy powinni zajmować się m. in. wytwarzaniem nowych i kopiowaniem istniejących materiałów, pomagać przy opracowywaniu zbiorów, konserwować i naprawiać sprzęt. Pomocnicy z kolei powinni m. in. odnajdywać zamówione materiały i sprzęt, tworzyć raporty i zestawienia, pomagać w czasie produkcji materiałów, uczestniczyć w prostych naprawach.

O liczbie zatrudnianych pracowników miała decydować wielkość szkoły, program nauczania jak i plan rozwoju szkoły. Uznano, że w ośrodku działającym w szkole, w której uczy się 250 dzieci, wskazane jest zatrudnienie 1 pracownika profesjonalnego i dwóch pomocniczych.

W dalszej części dokumentu omówiono zagadnienia związane z funkcjonowaniem okręgowych i szkolnych media center, w tym planowanie działalności, rozwój placówki, przygotowanie budżetu, politykę gromadzenia i udostępniania zbiorów.

Aktualnie obowiązującymi, choć już 13-letnimi standardami są: *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*²⁸. Powstały one przy współpracy American Association of School Librarians (AASL) – Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy

²⁸ *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*. Chicago, London, Washington 1988.

Szkolnych i Association for Educational Communications and Technology (AECT) – Stowarzyszenie ds. Komunikacji i Technologii Oświatowych. W dokumencie przedstawiono cele i zadania bibliotek szkolnych typu media center, zadania bibliotekarza specjalisty od drukowanych i audiowizualnych środków przekazu informacji. Omówiono politykę gromadzenia zbiorów, zagadnienia związane z zarządzaniem placówką i jej wyposażeniem. W dokumencie znalazły się również wskazówki dotyczące prowadzenia okręgowych, regionalnych i stanowych media center. W załącznikach zamieszczono sprawozdania z funkcjonujących programów szkolnych media center, wzory na wyliczanie budżetu, zalecenia dotyczące zagospodarowania przestrzeni, a także zasady dostępu do informacji.

Za podstawowe zadania media center uznano zapewnienie dostępu do informacji, promowanie literatury i czytelnictwa wśród uczniów, nauczycieli, rodziców i innych pracowników szkoły. Pojawiło się również przekonanie, że użytkownicy powinni zdobywać umiejętności twórczego wykorzystywania informacji. Każdy absolwent powinien umieć wyszukiwać, gromadzić, opracowywać i selekcjonować informacje na interesujący go temat.

Program placówki media center powinien uwzględniać założenia planowanej działalności oraz określić potrzeby, które muszą być spełnione do prawidłowego funkcjonowania ośrodka. Do prawidłowego funkcjonowania media center niezbędna jest współpraca wszystkich zainteresowanych procesem kształcenia: nauczycieli, administracji szkoły, rodziców, członków stowarzyszeń, organizacji oświatowych oraz oczywiście samych pracowników media center. Profesjonalni pracownicy ośrodka powinni zapewnić prawidłowe funkcjonowanie placówki: oprócz funkcji kierowniczej powinni pełnić w szkole rolę specjalisty do spraw informacji, nauczyciela i konsultanta do spraw nauczania. Głównym ich zadaniem jest zapewnienie dostępu do zbiorów i usług oferowanych przez szkolne media center. W związku z tym bibliotekarz specjalista został zobowiązany do:

- udzielania pomocy użytkownikom w wyszukiwaniu i interpretowaniu informacji dostępnych na różnych nośnikach,
- rozbudowy tradycyjnego systemu wyszukiwania informacji oraz wykorzystywania form nowoczesnych,
- uzupełniania zbiorów aktualnymi materiałami zgodnie z potrzebami użytkowników,
- systematycznego informowania nauczycieli, uczniów i rodziców o nowych materiałach, urządzeniach i usługach oferowanych przez placówkę,

– elastycznego planowania działalności ośrodka, ułatwiającego korzystanie ze zbiorów oraz usług.

Pracownik media center powinien przekazać użytkownikom wiadomości o różnorodnych środkach przekazu informacji, a także kształcić użytkowników informacji, umiejących oceniać uzyskane dane, świadomych możliwości i ograniczeń poszczególnych nośników. Bibliotekarze-nauczyciele muszą współpracować z nauczycielami i administracją szkoły, w celu pełnego zintegrowania programu kształcenia z zasobami informacji.

Za prawidłowe funkcjonowanie ośrodka odpowiedzialnością obarczono kierownika programu szkolnego, dyrektora szkoły oraz dyrektora okręgowego program medialnego.

Plan działalności media center powinien zawierać określenie celu i zadań ośrodka, zakresu obowiązków poszczególnych pracowników, aktualnych i przyszłych potrzeb użytkowników oraz zalecenia dotyczące rozmieszczenia zbiorów.

Za planowanie budżetu w media center odpowiada dyrektor szkoły oraz kierownik placówki.

Zestawienia przewidywanych wydatków powinny uwzględniać:

- zmiany w liczbie użytkowników,
- koszty związane z przystosowaniem zbiorów oraz usług dla specjalnych użytkowników (niewidomi, imigranci),
- zmiany w programach i metodach nauczania,
- zmiany w zbiorach, spowodowane dezaktualizacją, niszczeniem oraz zaginięciem dokumentów,
- koszty związane z korzystaniem z sieci komputerowej, telewizji,
- inflację.

W dokumencie zamieszczono wzór umożliwiający wyliczenie wydatków na materiały biblioteczne.

Prawidłowe funkcjonowanie media center ma zapewnić wykwalifikowany personel. Tak jak w poprzednich standardach, pracowników podzielono na:

- pracowników profesjonalnych (bibliotekarze specjaliści, specjaliści do spraw mediów)
- pracowników pomocniczych (technicy, asystenci techniczni, urzędnicy).

Bibliotekarze specjaliści powinni posiadać przygotowanie akademickie, obejmujące zagadnienia związane z bibliotekarstwem oraz informacją naukową, pedagogiką i psychologią. Personel musi być przygotowany na ciągłe podnoszenie kwalifikacji, zwłaszcza, że zmiany we współczesnym świecie zachodzą bardzo szybko.

Specjaliści do spraw mediów powinni mieć wykształcenie akademickie w takich dziedzinach jak: informatyka, techniki komputerowe, techniki informacyjne itp.

Personelowi media center zagwarantowano wynagrodzenie oraz pozycję zawodową równą pozycji pozostałym pracownikom szkoły. Liczbę pracowników zatrudnianych uzależniono od indywidualnych potrzeb szkoły. W dokumencie zawarte jest stwierdzenie: „wszyscy uczniowie, nauczyciele i administracja w każdej szkole, muszą mieć dostęp do szkolnego media center, kierowanego przez jednego lub więcej pracowników profesjonalnych, pracujących w pełnym wymiarze godzin”²⁹. Podkreśla się także, że wraz z zatrudnieniem bibliotekarza specjalisty musi być zatrudniony, przynajmniej jeden, pracownik pomocniczy. Nie podano zaleceń ilościowych, jedynie możemy odnaleźć w załączniku przykłady wzorcowe, które ukazują stan, do którego powinno się dążyć.

Dużo uwagi poświęcono polityce gromadzenia zbiorów, która powinna być jasno sprecyzowana. Reguły powinny uwzględniać prawo do wolności intelektualnej. Proces gromadzenia powinien rozpocząć się od analizy potrzeb użytkowników. Należy uwzględniać potrzeby wynikające z programu nauczania, jak i indywidualne zainteresowania. Omówiono źródła nabywania dokumentów (kupno, darły, wypożyczenie, produkcja własna). Dopuszcza się zbiorcze wykonywanie niektórych czynności, np. opracowanie formalne i rzeczowe, może być dokonywane (wg obowiązujących norm) w placówkach okręgowych. Szczególną uwagę zwrócono na aktualizację zbiorów. Nacisk kładzie się również na automatyzację procesów bibliotecznych.

W załącznikach zamieszczono przykładowe wskazania dotyczące powierzchni jaką powinny mieć poszczególne pomieszczenia media center. Podane wielkości ukazują sytuacje w najlepiej działających media center w szkołach publicznych. Pomieszczenia powinny umożliwiać niczym nie skrzepowany dostęp do zbiorów, być zaprojektowane elastycznie, aby ułatwiać przystosowanie lokali do nowych potrzeb. Zwrócono uwagę na estetykę wnętrza, a również na to, że ośrodek powinien posiadać oprócz połączenia ze szkołą, także oddzielne wejście z zewnątrz budynku. W media center powinny znajdować się pomieszczenia do indywidualnej pracy uczniów, do pracy w grupach, pomieszczenia dla nauczycieli oraz umożliwiające korzystanie z różnego sprzętu, przechowywanie, wytwarzanie oraz konserwację dokumentów.

²⁹ Tamże, s. 57.

Podobnie, jak w poprzednich dokumentach, dużo uwagi poświęcono problematyce okręgowych, regionalnych oraz stanowych centrów multimedialnych. Do prawidłowej działalności szkolnego ośrodka niezbędna jest współpraca z placówkami wyższych poziomów.

Największą tradycję w tworzeniu narodowych standardów dla bibliotek szkolnych mają Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Porównując poszczególne publikacje można zauważyć, że tradycyjne biblioteki przekształcają się w nowoczesne ośrodki gromadzące, opracowujące i udostępniające swoje zbiory oraz informacje na różnych nośnikach przekazu. Program działania media center został zintegrowany z programem nauczania szkoły. Pracownicy bibliotek stali się specjalistami do spraw drukowanych i audiowizualnych środków przekazu informacji. Ich obowiązki znacznie się poszerzyły m.in. o zarządzanie placówką, pomoc w przygotowywanie programów nauczania czy też działalność promującą placówkę i posiadane zbiory.

Kolejne standardy przybierają formy coraz bardziej ogólne. Autorzy odchodzą od obligatoryjnych standardów ilościowych, na rzecz zaleceń, a nawet wskazówek o charakterze informacyjnym i uzależnionych od indywidualnych możliwości i potrzeb danej szkoły i biblioteki.

Pierwsze standardy zawierały określenie wielkości, które powinny być jak najszybciej przez biblioteki osiągnięte. Natomiast w najnowszych standardach podane są zestawy danych, które mogą stać się wskazówkami lub służyć jako kryterium oceny, czymś do czego należy dążyć, ale niekoniecznie zrealizować. Postuluje się również niczym nieograniczony dostęp do informacji, co jest związane z dużą wolnością intelektualną.

Nowa koncepcja biblioteki szkolnej, powstała w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej pod koniec lat sześćdziesiątych, bardzo szybko rozpowszechniła się na świecie. Została przyjęta przez wiele krajów, zwłaszcza wysoko rozwinięte oraz jest modelem zalecanym przez organizacje międzynarodowe. Koncepcja ta została także przyjęta przez UNESCO i IFLA w *Manifestie*. Jest to przykład standardu narodowego, który stał się standardem międzynarodowym.

Stany Zjednoczone Ameryki Północnej mają największy dorobek w opracowywaniu i uaktualnianiu wytycznych dotyczących bibliotek szkolnych. W innych państwach najczęściej nie są opracowywane tak szczegółowe wytyczne dla tej grupy bibliotek. W niewielu krajach europejskich w prawie oświatowym istnieje zapis o tym, że w szkole musi być biblioteka.

W Austrii w latach dziewięćdziesiątych uchwalono podstawy prawne gwarantujące funkcjonowanie bibliotek szkolnych jedynie w szkołach średnich. Zawarto w nich szereg wytycznych dotyczących: pomie-

szczeń, umebrowania, wyposażenia, prowadzenia biblioteki. Wielkość szkolnej biblioteki, zgodnie z założeniami, powinna odpowiadać 1,5 sali lekcyjnej, tzn. około 80 m². Standardy dotyczące zatrudnienia są dość niskie. W bibliotece zatrudniani są nauczyciele danej szkoły po odbyciu odpowiednich kursów. Oferują swoją pomoc przy wypożyczaniu, korzystaniu z biblioteki, która jest dostępna dla użytkowników od 7 do 15 godzin tygodniowo. Należy jednak pamiętać, że w bibliotece pracują również wolontariusze, a każdy nauczyciel ma prawo wejść z klasą do biblioteki. Zdarza się, że biblioteka jest otwarta bez nadzoru nauczyciela, wprowadza się samoobsługę. Wszystkie tego typu eksperymenty są możliwe do realizacji ze względu na całkowitą automatyzację procesów bibliotecznych. Każda szkolna biblioteka w Austrii korzysta z komputera i ma dostęp do Internetu.

W Finlandii również istnieje zapis w prawie oświatowym o obowiązku istnienia w szkole biblioteki, która ma wspierać jej cele edukacyjne. W bibliotekach szkolnych pracują nauczyciele, dla których praca w bibliotece jest dodatkowym obowiązkiem i otrzymują za nią dodatkowe wynagrodzenie. Fundusze dla biblioteki zawarte są w szkolnym budżecie. Wszystkie szkoły posiadają komputery i dostęp do Internetu, ale niekoniecznie w pomieszczeniu bibliotecznym. W Finlandii nie ma jednostki zarządzającej siecią bibliotek szkolnych. Planowane jest podjęcie działań zmierzających do poprawy statusu tych bibliotek.

W Szwecji w ustawie o bibliotekach pojawił się zapis o bibliotekach szkolnych, ale ich istnienie uzależniono od decyzji dyrekcji, która decyduje również o zatrudnieniu bibliotekarza i budżecie biblioteki. Biblioteki szkół średnich stać zwykle na jeden etat bibliotekarza i pół lub cały etat asystenta bibliotekarza (na około 1000-1300 uczniów). W szkołach podstawowych biblioteką najczęściej opiekuje się nauczyciel przez kilka godzin w tygodniu, bądź bezrobotni kierowani na okres trzech miesięcy.

Podobnie wygląda sytuacja w **Norwegii**.

W Danii w ustawie o oświacie znajduje się zapis, że każda szkoła musi mieć bibliotekę szkolną. Mimo to standardy dla bibliotek szkolnych nie istnieją, chociaż szkoły są zainteresowane tworzeniem bibliotek, centrów pedagogicznych. Brak jest stałych etatów w bibliotece, pracują w niej zwykle nauczyciele po kilka godzin dziennie. Dzięki komputeryzacji, połączeniu wszystkich szkół w sieć oraz scentralizowaniu wielu prac technicznych cały system działa sprawnie. Opracowane dokumenty są zamawiane w centralach bibliotecznych i przywożone do szkół raz w tygodniu.

W Niemczech nie ma regulacji prawnych dotyczących bibliotek szkolnych. Fundusze na prowadzenie tego typu bibliotek są przypadkowe i decydują o nich władze lokalne. Bibliotekami zajmują się najczęściej nauczyciele lub rodzice.

W Portugalii istnieją normy dotyczące jedynie sprzętu i urządzeń, które powinny znajdować się w bibliotece.

W Grecji również istnieją normy dotyczące wyposażenia biblioteki. Ponadto wytyczne przewidują, że biblioteka szkolna powinna zajmować powierzchnię od 75 do 125 m², a godziny otwarcia powinny pokrywać się z rozkładem lekcji w danej szkole. Pracownikiem biblioteki szkolnej powinien być bibliotekarz z dyplomem uniwersyteckim lub szkoły technicznej, bądź nauczyciel przeszkolony do pracy w bibliotece. W szkołach podstawowych bardzo często bibliotekarzem jest jeden z nauczycieli wybierany przez radę szkoły. Pomagają mu starsi uczniowie. Rada szkoły odpowiada za zorganizowanie biblioteki, zarządza funduszami przydzielanymi przez ministerstwo na zakup materiałów. Dokumenty są zamawiane i opracowywane na podstawie listy tworzonej przez specjalną komisję działającą przy ministerstwie.

W wielu krajach nie ma żadnych regulacji prawnych dotyczących bibliotek, np. w Luksemburgu, Włoszech itd. Często, mimo braku standardów zatwierdzonych przez władze oświatowe, istnieją zalecenia zawarte w podręcznikach i poradnikach. Dzięki temu biblioteki szkolne funkcjonują na dobrym poziomie. W niektórych krajach podejmowane są inicjatywy stworzenia standardów dotyczących bibliotek szkolnych. Tak dzieje się np. w Szkocji, Anglii. Problem ten dostrzeżono również na konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Bibliotekarzy Szkolnych (IASL) w Malmö w 2000 r.³⁰. Pojawił się na niej postulat zebrania i opracowania standardów dotyczących bibliotek szkolnych.

W Polsce zapis na temat bibliotek szkolnych znajduje się w dwóch ustawach. W *Ustawie o systemie oświaty*³¹ podkreśla się, że do reali-

³⁰ B. Staniów: *Współczesne standardy dla bibliotek szkolnych*. Referat wygłoszony na III Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli Bibliotekarzy w Wólce Milanowskiej w 2000 r.; zob. też: B. Staniów: *Standardy dla bibliotek szkolnych w USA i w Europie*. „Biblioteka w Szkole” 2001 nr 6 s. 1-7.

³¹ *Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. DzU 1996 Nr 67, poz. 329, Nr 106, poz. 496 oraz 1997 Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943. Zmiany: DzU 1998 Nr 117, poz. 759, Nr 162, poz. 1126; *Ustawa z dnia 23 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw*. DzU 2001 Nr 111, poz. 1194.

zacji celów statutowych szkoła publiczna powinna zapewnić możliwość korzystania m. in. z biblioteki. *Ustawa o bibliotekach*³² uściśliła sformułowanie dotyczące bibliotek szkolnych: „w każdej szkole publicznej jest prowadzona biblioteka szkolna”³³. Nauczyciel bibliotekarz podlega Kartcie Nauczyciela³⁴ na tych samych zasadach, co inni nauczyciele i wychowawcy w szkołach i placówkach oświatowych. Zgodnie z Kartą Nauczyciela tygodniowy obowiązkowy wymiar zajęć dla nauczyciela-bibliotekarza wynosi 30 godzin. Określone są również szczegółowe kwalifikacje wymagane na stanowisku nauczyciela bibliotekarza:

- studia magisterskie na kierunku bibliotekoznawstwo i informacja naukowa i przygotowanie pedagogiczne,
- studia magisterskie w zakresie dowolnego przedmiotu nauczania oraz ukończone studia doktoranckie, podyplomowe, uzupełniające lub inne prowadzone przez szkołę wyższą – z zakresu bibliotekoznawstwa.

Obowiązywały również w Polsce normy zatrudnienia nauczycieli bibliotekarzy³⁵, które przewidywały 1 etat nauczyciela-bibliotekarza

³² *Ustawa z 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach*. DzU 1997 Nr 85, poz. 539 oraz nowelizacja ustawy o bibliotekach DzU 2001 Nr 129, poz. 1140.

³³ Jw. art. 22. ust. 1; Art. 17, ust. 7 znowelizowanej ustawy o bibliotekach zapewnia samodzielność organizacyjną bibliotekom, zgodnie z jego treścią „biblioteki publiczne nie mogą być łączone z innymi instytucjami oraz z bibliotekami szkolnymi i pedagogicznymi”.

³⁴ *Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*. DzU 1997 Nr 56, poz. 357 oraz 1998 Nr 106, poz. 668 i Nr 162, poz. 1118, zmiany 2000 Nr 12, poz. 136 oraz *Ustawa z dnia 24 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela*. DzU 2001 Nr 128, poz. 1404.

³⁵ MP 1997 Nr 38, poz. 348. Obecnie w związku z reformą ustrojową państwa nastąpiła zmiana kompetencji organów administracji publicznej i jednostki samorządu terytorialnego stały się organami prowadzącymi dla przejętych na swoje utrzymanie szkół. (*Ustawa kompetencyjna z 24 lipca 1998 r.* DzU 1998 Nr 106, poz. 668; *Ustawa z 29 grudnia 1998 roku o zmianie niektórych ustaw w związku z wdrożeniem reformy ustrojowej państwa*. DzU 1998 Nr 162, poz. 1126, 2001 Nr 81, poz. 875). Organ prowadzący jest odpowiedzialny za liczbę i kwalifikacje nauczycieli (także nauczycieli-bibliotekarzy) zatrudnionych w podległych im szkołach. „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa, w porozumieniu z zainteresowanymi ministerstwami i Stroną Samorządową Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego, w drodze rozporządzenia standardy zatrudnienia nauczycieli, biorąc pod uwagę w szczególności liczbę nauczycieli na oddział, liczbę uczniów w oddziale oraz liczbę obowiązkowych zajęć dla uczniów i wychowanków w poszczególnych typach i rodzajach szkół”. To nowe brzmienie art. 30 Karty Nauczyciela wchodzi w życie 1.01.2002 r. (DzU 2001 Nr 128, poz. 1404).

w szkole powyżej 300 uczniów we wszystkich typach szkół, oprócz szkół specjalnych. Na każdym następnym 250 uczniów przysługiwało następne 0,5 etatu. Przewidywano również 0,5 etatu w szkołach, w których biblioteki szkolne posiadają księgozbiór liczący ponad 30 000 jednostek bibliotecznych i prowadzą czytelnie wydzielone w odrębnych pomieszczeniach. Biblioteki szkolne w Polsce, tak jak i w innych krajach europejskich, odczuwają dotkliwie brak wytycznych, które dawałyby wskazówki, co do wymagań stawianych współczesnej bibliotece szkolnej, a również byłyby argumentem w rozmowach z dyrekcją i władzami samorządowymi. Organizowane są spotkania, konferencje podczas których sygnalizuje się brak wytycznych, ale jak do tej pory bez wymiernych efektów.

Sytuacja bibliotek szkolnych w wielu krajach odbiega od międzynarodowych założeń. Stanowią one najbardziej zaniedbywaną grupę bibliotek. W wielu krajach trwa żmudna praca przekonywania władz o konieczności wypracowywania polityki i wytycznych w zakresie organizacji bibliotek szkolnych. Jednakże nie zawsze brak teoretycznych wytycznych świadczy o złym funkcjonowaniu bibliotek szkolnych. Zdarza się, że mimo braku standardów biblioteki szkolne działają na wysokim poziomie i mogą być przykładem dla innych.

Bibliografia

1. Beilke P., Carroll F. L.: *Guidelines for the Planning and Organization of School Library Media Centers*. Paris 1979.
2. Drzewiecki M.: *Problemy normalizacji w bibliotekarstwie szkolnym za granicą*. „Poradnik Bibliotekarza” 1988 nr 7/8 s. 3-5 i 20.
3. Drzewiecki M.: *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*. Warszawa 2001.
4. Drzewiecki M.: *Zasady finansowania amerykańskich bibliotek szkolnych*. „Bibliotekarz” 1979 nr 2 s. 41-42.
5. Grabowska M.: *Normalizacja w zakresie informacji i dokumentacji w Polsce w latach 1993-2000*. „Przegląd Biblioteczny” 2001 z.1/2 s.11-38.
6. *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*. Chicago, London, Washington 1988.
7. *Media Programs: District and School*. Chicago 1975.
8. *School Libraries. Draft School Library Media Manifesto*. „IFLA Journal” 1980 nr 4 s.410-411.

9. Staniów B.: *Cele i zadania nowoczesnych bibliotek szkolnych w świetle najnowszych amerykańskich standardów*. Acta Universitatis Wratislaviensis no 1726 Bibliotekoznawstwo XIX 1995 s. 139-143.
10. Staniów B.: *Idea School Library Media Program a dokumenty dotyczące powszechnej dostępności do informacji*. „Biblioteka w Szkole” 1996 nr 1 s. 4.
11. Staniów B.: *Rola bibliotekarza szkolnego w nowoczesnej bibliotece szkolnej w USA*. „Biblioteka w Szkole” 1997 nr 2 s.1.
12. Staniów B. *Standardy dla bibliotek szkolnych w USA i w Europie*. „Biblioteka w Szkole” 2001 nr 6 s. 1-7.
13. *Standards for School Library Programs*. Chicago 1960.
14. *Standards for School Media Programs*. Chicago, Washington 1969.
15. Wasiak K.: *Ogólnokrajowe standardy w zakresie bibliotekarstwa szkolnego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej wydane po roku 1945*. Praca magisterska pod kierunkiem prof. dr hab. M. Drzewieckiego. Warszawa 1995.
16. Withers F.N.: *Standard for Library Service*. Paris 1971.
17. Zyburt E. B: *Izrael: 66. Konferencja generalna IFLA i sprawy bibliotek szkolnych*. „Poradnik Bibliotekarza” 2001 nr 2 s. 3-8.

Rozdział 5

KSIĘGI PIERWSZE. ANTOLOGIE DLA DZIECI

Co czytać dzieciom? Jak kompletować ich księgozbiór? Znaczący czytelnictwa dziecięcego we Francji, obliczają, że dzieciństwo wystarcza w najlepszym razie na 150 książek – potem czyta się dalej albo nie, ale dzieciństwo już minęło. Nie za bardzo wiem jak to zostało obliczone, boć książka książce nierówna, różne są też sposoby kontaktu z nią, więc na pewno samą liczbę można podważać. Gdyby liczyć jednowierszykowe książeczki w rodzaju *Na straganie* Brzechwy czy niewielkie poczytajki, jak na przykład moja *Agnieszka opowiada bajkę* – z pewnością można by tę liczbę przekroczyć. Zupełnie inaczej będzie się miała sprawa z liczeniem dużych powieści (*W pustyni i w puszczy*), albo zbiorów baśni (*Ze złotego źródła*). W dodatku konia z rzędem temu kto wytyczy precyzyjnie granicę dzieciństwa, poda jakąś datę, poza którą już nie można wykroczyć.

Ale mimo wszystko w tym stwierdzeniu kryje się ważny sygnał, że czas jest ograniczony, że pewne ważne spotkania z lekturą mogą umknąć dzieciństwu, a potem już nie będą miały tego smaku, co za młodu, ani nie odegrają takiej roli jak powinny. Nic więc dziwnego, że po ogłoszeniu w „Wysokich Obcasach” wykazu stu tytułów „Książek koniecznych”, odbierałam rozgniewane telefony od autorów i czytelników, spowodowane tym, że na liście nie znalazły się przeróżne książki piękne i ważne. Te kłopoty z wyborem, spory, różnice poglądów – to nieuniknione przywileje obcowania z lekturą.

Księgarnie oferują dziesiątki kolorowych, błyszczących książeczek – niektóre nawet grają czy piszczą, mają przypięty telefon (albo kierownicę) lub są w kształcie kotka. Intuicja podpowiada, że najle-

piej sięgać po sprawdzone utwory z własnego dzieciństwa. Z drugiej jednak strony, w co bardziej sumiennych rodzicach budzi się wątpliwość czy młodocianym kosmitom nie powinno się dawać literatury najświeższej daty, bardziej inter-, techno-, multi -, itp., zamiast karcić je bajkami „z myszką”?

Nad kanonem czytań domowych można debatować w nieskończoność, sprzeczać się o nazwiska i teksty, o przewagę klasyki nad współczesnością, a literatury rodzimej nad zagraniczną i na odwrót. Doceniając wagę i smak tej dyskusji, chciałabym się jednak od niej uchylić i pójść innym tropem. Zawiedzionych czytelników odsyłam do znakomitego leksykonu Barbary Tylickiej *Bohaterowie naszych lektur*¹. Wydany stosunkowo niedawno przez wydawnictwo „Literatura” zawiera starannie zestawiony kanon książek podstawowych, zarówno klasyki, jak i literatury współczesnej. Służyć może tak samo bibliotekarzom, którzy będą wspomagać w pierwszych wyborach literackich swoich młodych czytelników, jak i rodzicom, którzy poszukują wskazówek co do kompletowania księgozbioru domowego, jak też i samym dzieciom, które zaczynając poszukiwania od postaci bohatera, trafić mogą do interesującej je książki.

Osobiście opowiadam się za rozwiązaniem Salomonowym przedstawiając ideę „Księgi Domowej”. Jest ona w moim przekonaniu najdoskonalszą łodzią, w której możemy wspólnie z dzieckiem wypłynąć na głębię literackich połowów. Księga ma wiele zalet.

A więc po pierwsze – jest tym, czym jest. Nie udaje niczego innego i zwiastuje samym swoim wyglądem przyszłe obcowanie z książkami. Budzi szacunek swym kształtem, wagą i wymiarem – pozwala przeczuć tajemnice i bogactwo pisanego świata.

Z początku dziwnie wielka i nieporęczna, z czasem staje się swojska, jak zwykły mebel domowy. A mimo to pozostaje nieprzenikniona i niepoznawalna. Zawsze może się otworzyć na jakiejś nowej, nieznannej stronie, albo ujawnić rzeczy dawno zapomniane. Ale też jeśli ją się czyta dziesiątki razy w tym samym miejscu, kiedyś Księga „nauczy się” upodobań właściciela i sama będzie się otwierać na jego ulubionym utworze.

Natura Księgi jest dwoista – z jednej strony nabytek taki uwalnia od wyboru, grzebania się w tomikach, medytowania nad autorem czy tematem. Wyręczył w tym trudzie rodziców i wychowawców autor antologii, ktoś dobrze zorientowany w obszarach literatury dziecięcej.

¹ B. Tylicka: *Bohaterowie naszych lektur*. Łódź: Wydaw. „Literatura”, 1999.

Dokonał selekcji, zamieszczając w Księdze utwory najbardziej udane i interesujące, sprawdzone w odbiorze. Zatrzaszczył się również o to, aby tom stał się „oknem wystawowym” literatury dziecięcej, aby znalazła się w nim reprezentacja różnych form i tematów literackich, nazwiska najważniejszych twórców, bogactwo nastrojów i stylów pisarskich. Nieodzownym składnikiem Księgi jest też osobisty ślad, który pozostawia w niej twórca wyboru – ślad własnych upodobań i gustów literackich, a może nawet najbardziej osobistych sympatii do przeżyć literackich z dzieciństwa. Dlatego antologie, podobnie jak wmiankowany wyżej zestaw „książek koniecznych” z gazety, budzą często kontrowersje i pytania, dlaczego pominięto taki a taki tekst, zastosowano taki czy inny układ, wprowadzono autora, który zdaniem krytyki, bynajmniej na to nie zasłużył. Nie ma na to rady – każdy bowiem człowiek od dzieciństwa czytający nosi w sercu własną Księgę.

Ale wszystkie te spory pozostają na płaszczyźnie fachowej, natomiast dziecko czy też przeciętny domownik, zwykły użytkownik Księgi, staje twarzą w twarz z wielką liczbą utworów i tu ujawnia się druga natura antologii – korzystanie z niej łączy się z wyborem i do wyboru zmusza – nie można przecież czytać wszystkiego naraz... Grzebiąc w tym potężnym literackim kotle można znaleźć kołysankę czy bajkę na dobry sen, wesoły wierszyk do odśpiewania i odtańczenia, zagadkę, okruczeństwo poetyckiej zadumy, opowieść o rówieśnikach, historyjki z życia kotków czy piesków, albo nawet podniecający „horror” domowy, co pozwala łyknąć trochę strachu; podpowiedź nowej zabawy – a może i przepis na małe co nieco. Takie buszowanie to bardzo cenna nauka, gdyż czytanie jest sztuką wyboru: szukaniem, odrzucaniem i akceptowaniem. Dorosły, zasiadający wraz z dzieckiem nad Księgą, najpierw wybiera teksty do czytania sam, kierując się własnym gustem, nastrojem chwili czy innymi względami, potem uczestnikiem tych procedur decyzyjnych zostaje również dziecko i ważne jest, aby je do nich dopuszczać.

Dziecko stopniowo dorasta do coraz to nowych sposobów korzystania z Księgi. Z początku tylko słucha i patrzy, z czasem samo domaga się określonych utworów (nieraz w kółko tych samych), osobiście przewraca strony, ogląda obrazki, udaje że czyta (choć w rzeczy samej tylko mamrocze, albo zna już wierszyk na pamięć). Użytkując „Księgę Domową” wspólnie z dzieckiem, bardzo wiele możemy się dowiedzieć o małym czytelniku – co go śmieszy i bawi? Co fascynuje i pociąga, co nudzi, a czego się lęka? Reakcje na tekst literacki to

ważne sygnały o życiu emocjonalnym i intelektualnym dziecka, o jego niewypowiedzianych wprost potrzebach.

Przychodzi czas, kiedy dziecko samo zaczyna próbować Księgi. Trafiają się mali ambicjonerzy, którzy stawiają sobie niebotyczne zadanie, aby przeczytać Księgę całą, od początku do końca, jak leci. Wreszcie Księga zostaje odrzucona, w życiu dziecka pojawiają się inne książki, a z tej nie wypada już korzystać, podobnie jak nie uchodzi bawić się lalką lub starym samochodzikiem. Spełniła swoje zadanie, przyszedł czas dłuższych powieści i skomplikowanych fabuł – lecz nie wyrzucamy jej pochopnie. W chwilach zwątpienia i smutku nawet nastolatki potrafią szukać pociechy w swej starej Księdze Domowej. Księga śmieje się i wzrusza jeszcze po latach.

Opisałam tu Księgę idealną, a nie jakieś konkretne *exemplum*. Ale jest do nabycia wiele antologii zupełnie bliskich ideału lub całkiem niezłych substytutów. Rzecz oczywista, że Księga musi stanowić własność rodziny, być stałym domownikiem. Mając to wszystko na względzie i zgodnie z przekonaniem, że kto nie czyta od najmłodszych lat – nie czyta też i w latach dorosłych, kto zaś nie czyta – skazany jest na życie na społecznym marginesie; państwo szwedzkie ofiarowuje każdemu swemu dziecku solidną antologię *Barnens Forsta Bok* (Pierwsza książka dziecka) na pierwsze urodziny.

Lecz oglądanie się na państwo mogłoby w tym przypadku zbyt długo przedłużyć sprawę. Namawiam zatem, byśmy sami zadbali o to, aby Księga znalazła się w naszym domu i w domach ościennych. Wręczajmy Księgę w prezencie na chrzciny, na pierwszy ząbek, na podeptanie roczku dzieciom własnym, spokrewnionym i znajomym. Uczynimy z tego powszechny zwyczaj, podobnie jak w latach czterdziestych, po wojnie, japońskie panie z towarzystwa uczyniły zwyczaj z zapraszania do swych domów dzieci sąsiadów i udostępniania im księgozbiorów własnych dzieci, tworząc unikalną w skali światowej sieć małych, prywatnych bibliotek „bunko”, mającą niemały wpływ na upowszechnienie czytelnictwa wśród młodej generacji.

Posiadanie egzemplarza to oczywiście pierwszy warunek. Ponieważ to czytanie dopiero czyni z niego Księgę. Jej moc tkwi nie tylko w wydrukowanych tekstach lecz także w głosie czytającego, bliskości i przytuleniu, wspólnym uśmiechu i zadziwieniu, w niepowtarzalnym nastroju chwili. Także w tym, że darzymy ją sympatią i szacunkiem, na jaki zasługuje jako przedstawicielka ksiąg wszelakich.

Termin *antologia* wywodzi się ze starożytnej greki i oznacza wiązkę lub bukiet kwiatów. Skoro zaś rezultatem jest bukiet – całość

piśmiennictwa jawić się musi jako alegoria ogrodu lub łąki; czynność antologisty – to wędrówka po tym kwietnym obszarze, wybór najpiękniejszych okazów i nie mniej ważne komponowanie ich w pewną całość. Temu komponowaniu towarzyszy zwykle, oprócz wspomnianych wyżej osobistych upodobań i sympatii, jakaś porządkująca zasada biorąca pod uwagę przeznaczenie bukietu i cechy jego adresata.

Podobnie rzecz się ma z antologiami literatury dziecięcej. Pozycje takie jak Jerzego Cieślukowskiego *Antologia poezji dziecięcej* czy Ryszarda Waksmanda *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów* mają charakter studyjny i przeznaczone są dla dorosłych odbiorców, a wśród nich przede wszystkim dla badaczy zagadnienia oraz osób, które je dopiero zgłębiają (np. studentów). Obowiązuje tu zasada porządku gatunkowego i chronologicznego, a dobór i układ tekstów służyć ma prezentacji tendencji rozwojowych, konstytuowania form literackich, ma ukazywać ciągłość i zmianę na przestrzeni dziejów.

Nieco inny charakter mają tomy adresowane do pośredników, praktyków działających w instytucjach wychowawczych, którzy posługują się antologią w pracy z dziećmi, jako zbiorem tekstów do oglądania, głośnego czytania, materiałów do recytacji, występów dziecięcych czy zabaw. W ich kompozycji najważniejsze jest bogactwo tematów, dostosowanie ich do różnych okoliczności i potrzeb wychowawczych. Układ zazwyczaj dostosowany jest do cyklu kalendarzowego, zgodny z rytmem życia dziecka, czasem dotyczy szerszych kręgów środowiska, w jakim dziecko się obraca – na przykład wychodząc od tematyki domu prowadzi przez środowisko rówieśnicze do obszarów kraju i świata; niekiedy stosowany jest układ „rozwojowy” rozpoczynający się od tekstów dla najmłodszych, a kończący na utworach trudniejszych, przeznaczonych dla nieco już starszych odbiorców. Kryterium jednorodności i klarowności podziałów genologicznych nie odgrywa tu roli, następuje wymieszanie form gatunkowych w obrębie poszczególnych tematów. Zamiast względów na historyczną reprezentatywność pojawia się inne kryterium doboru: pierwszeństwo mają teksty zachowujące walor trwałości i współczesności, odpowiadające potrzebom dzisiejszego dziecka pod względem zasobu słownego, jak również obrazu świata przedstawionego. W niektórych placówkach przecho-
wuje się jeszcze i wykorzystuje wybór *Kolorowy świat. Wiersze i proza dla dzieci* opracowany przez Celinę Żmihorską i wydany w 1968 r. Z nowszych wydań na szczególną uwagę zasługuje obszerny tom *Z ludźmi i z przyrodą* Heleny Kruk wydany w 1991 r. Jest to najbogatsza antologia utworów dla dzieci, sporządzona z niezwykle

pietyzmem i starannością, owoc wieloletnich poszukiwań literackich i doskonałej znajomości obszarów literatury dziecięcej. Zawiera też kilka wybranych tekstów poezji dorosłej nadających się dla dzieci, np. Miłosa czy Grochowiaka.

Trzecią wreszcie kategorią, w tym z konieczności bardzo uproszczonym podziale, jest antologia przeznaczona do bezpośredniego użytku samych dzieci i podejmująca ideę „Księgi Domowej” w sposób mniej lub bardziej wyczerpujący. Księga taka ma szczególnie cenne zasługi w dziele ocalania dla odbioru „drobnicy literackiej”, czyli tekstów niewielkich, rozproszonych, nie zasługujących z ekonomicznego punktu widzenia na druk samoistny, jakich w literaturze dziecięcej tak przecież wiele. Jednakże nie rości sobie prawa do reprezentatywności w aspekcie tradycji literackiej (diachronii), ani też kompletnego obrazu piśmiennictwa danej epoki (synchronii). Punktem wyjścia jest tu przede wszystkim mały odbiorca, czytelnik lub słuchacz i sama sytuacja lektury: zainteresowania dziecka, kontekst sytuacyjny, do jakiego lektura może być odniesiona. W doborze tekstów dochodzą do głosu poglądy pedagogiczne i psychologiczne autora antologii, często odgrywając równorzędną rolę w stosunku do jego upodobań literackich. Różnorodność tematyki, wybieranych konwencji literackich splata się z autorską wizją „czasoprzestrzeni dzieciństwa”: mitologią domowego obszaru, sprzętów i rytuałów życia codziennego (wstawanie, przyrządzanie posiłków, porządki domowe, rozstania i powroty, zabawy, rozmowy o szarej godzinie, układanie się do snu itp.). Teksty kołysankowe czy zasypiankowe z jednej strony przynoszą nastroje kojące, wyciszające, z drugiej zaś strony stanowią zaproszenie do przekraczania granic rzeczywistości, otwarcie umysłu na fantazjowanie i gdybanie – bezpieczna i oswojona przestrzeń dziecięcego łóżeczka o włos tylko graniczy z krainą marzeń i zmyśleń rodzących się na pograniczu snu, kiedy słabnie kontrola umysłu, a doświadczenia „białego dnia” zaczynają ulegać specyficznemu przetworzeniu. W antologiach domowych pojawiają się utwory dotyczące relacji osobowych w rodzinie, ale także teksty, których treścią jest ruch, zabawa, wyzwalanie emocji.

Ze względu na bezpośrednie uczestnictwo dziecka w akcie lektury i jego samodzielne obcowanie z tomem ważną rolę odgrywają tu ilustracje – ich walor emocjonalny, estetyczny, a także informacyjny – dla nie umiejącego jeszcze czytać dziecka obrazek jest na ogół wskazówką przy odnajdywaniu poszukiwanego utworu.

Rynek wydawniczy lat dziewięćdziesiątych okazał się szczególnie przyjazny dla antologii poetyckich. Zbiory takie są bardzo liczne i szczególnie widoczne na ladach księgarń, obok nie mniej popularnych obszernych zbiorów poezji klasyków literatury dziecięcej jak Brzechwa, Tuwim czy Jachowicz. Można by powiedzieć, że dziesiątki wydawców postanowiło w tym samym czasie lansować ideę „Księgi”, doceniając uniwersalny charakter i wygodę korzystania z tego rodzaju publikacji. Opublikowane tomy nie zawsze są wysokiej wartości, brak im nieraz oryginalnej koncepcji, stanowią mechaniczne powtórzenie zestawów tekstowych użytych w antologiach wcześniejszych – lecz prawdę mówiąc, dla czytelnika dziecięcego nie ma to większego znaczenia. Niekiedy recenzenci zgłaszają do nich inne zastrzeżenia – najczęściej dotyczące jakości opracowania redakcyjnego albo sposobu zilustrowania książki. Spośród pozycji szczególnie udanych zarówno z punktu widzenia doboru tekstów, jak i standardu edytorskiego i poziomu estetycznego szaty graficznej można polecić takie jak *Kogel-mogel* w opracowaniu Elżbiety Brzozy z ilustracjami Anny Stylo-Ginter wydany przez „Naszą Księgarnię”; wybór wierszy rodzinnych *Księga domu* dokonany przez Annę Onichimowską i Ewę Prządkę z ilustracjami Krystyny Lipki-Sztarbałło, a wydany przez Wydawnictwo Podsiadlik-Raniowski i S-ka. Ta ostatnia firma ma zresztą w swoim dorobku szczególnie wiele antologii i zgromadziła na tym polu niemało doświadczeń, doskonaląc stopniowo swoje edycje i wydając je w nowych, zmienionych wariantach. Kolekcje *Najpiękniejsze wiersze polskich poetów* wznawiane były kilkakrotnie; inną koncepcję edytorską reprezentuje cykl *Wiersze i opowiadania dla...* składający się z czterech tomów przeznaczonych kolejno dla dzieci trzy-, cztero-, pięcio- oraz sześcioletnich dorastających niejako razem z jego małymi użytkownikami. Do sympatycznych antologii zaliczyć można *Księgę naszego domu* opracowaną przez oficynę wydawniczą G&P. Składa się ona z trzech tomów mieszczących się we wspólnej obwolutie: pierwszy ma charakter kołysankowo-oniryczny, dwa następne zawierają teksty z kręgu zabawy i codziennego życia dziecka. Stosunkowo niedawno, bo pod koniec 2001 r., wystąpiło ze swoją antologią wydawnictwo „Prószyński i S-ka”. Autorem wyboru jest poeta Maciej Cisło, ilustracje przygotowała Joanna Polacek. Tytuł antologii – *Wśród serdecznych przyjaciół* – na pierwszy rzut oka wesolutki i bezproblemowy – budzi wszak skojarzenia z poezją oświeceniową i zapowiada, że w tomie znajdują się również utwory sięgające do

poetyki trudniejszej, których humor zabarwiony jest szczyptą satyry i ironii, a zabawa ma domieszkę sceptycznego dydaktyzmu.

Obok książek jednorodnych gatunkowo, na przykład zbiorów poezji czy opowiadań, wielkim powodzeniem cieszą się zbiory różnorodne, zawierające różnego typu utwory literackie, ale też krótkie teksty informacyjne, rozrywki umysłowe itp. Można tu przywołać kolejne, bogate w znaczenia określenie gatunkowe „silva rerum”, w spolszczeniu „sylwa”. Silva rerum czyli „las rzeczy”, to łacińska nazwa stosowana do zbioru tekstów o zróżnicowanej tematyce i charakterze, ale też i do dawnych szlacheckich ksiąg domowych, gdzie oprócz kroniki wydarzeń znaleźć można było anegdoty, sentencje, porady gospodarskie czy zdrowotne. Sylwiczność dobrze łączy się z dzieciństwem – jego rozproszoną, wiecznie ruchliwą uwagą, ale też i tradycjonalizmem, skłonnością do powrotów i powtórzeń. Otwarcie na zapiski własne często pojawia się we współczesnych księgach domowych: zawierają one zaproszenie do wpisywania znaków własnościowych takich jak dedykacja wpisana przez ofiarodawców, specyficzny ekslibris, często już wydrukowany w gotowej formie z miejscem na wpisanie personaliów właściciela, niekiedy również z możliwością wklejenia fotografii, wyrysowania autoportretu czy pozostawienia odcisku dłoni. Edytor wprowadza niekiedy inne zachęty do interakcji z księgą – miejsce na raptularzowe zapiski, rysunki do kolorowania, rozrywki umysłowe do wypełnienia. Oprócz nich historię i niepowtarzalność książki budują znaki pozostawione mimowolnie przez nieuwagę czy brak szacunku – to jednak stanowi osobny temat rozważań. Interesującym przykładem publikacji jest *Album naszego dziecka* wydany przez „Twój Styl” – choć trudno właściwie określić kto tu jest adresatem – cała rodzina czy też raczej rodzice, którym zebrane wiersze i reprodukcje pozwalają radować się pięknem macierzyństwa i czynieniem notatek z obserwacji rozwoju własnego dziecka. Pozycję tę możemy zakwalifikować raczej jako wytworny prezent dla domu, w którym pojawił się najmłodszy przybysz, ale oczywiście może być także wykorzystywana do wspólnych lektur.

Wyrastanie dziecka z pierwszej książki, z pierwszego kręgu inicjacji literackiej – tego, w którym mieszczą się najprostsze wierszyki, kołysanki, bajeczki, krótkie opowiadania – nie oznacza jednak wcale pożegnania z samą ideą książki. Drugi krąg wtajemniczenia literackiego również przebyć może dziecko podobną drogą. Ten drugi krąg możemy nazwać, aby brzmiało to bardziej magicznie, Etapem Siedmioksięgu. Tworzy go siedem większych tematycznych zbiorów, po-

krywających mniej więcej obszar zainteresowań dziecka przełomu wieku szkolnego i przedszkolnego, ale także zgodnych z tym, co dziecku w tym wieku warto przekazywać, aby wprowadzić je z grubsza w krąg dziedzictwa kulturowego ludzkości. Warto polecać rodzicom tworzenie takiego podstawowego, podręcznego księgozbioru domowego, od którego dziecko zaczynać może dalszą podróż po świecie lektury.

Z góry należy założyć, że podróż ta będzie bardzo wybiórcza, a jej trasa wytyczana zgodnie z tym, co dziecku wyda się ciekawe i warte zgłębienia.

1. Księga natury – niedoścignionym wzorem takiej książki jest wydany po raz ostatni bodaj w 1981 r. dwutomowy *Głos przyrody*, opracowany przez Marię Kowalewską i Marię Kownacką, które to autorki wzorowały się na radzieckiej pozycji *Leśna Gazeta* Witalija Bianki, przystosowując wybór do warunków przyrody ojczystej. Antologia tekstów różnego rodzaju, zestawiona została w cyklu rocznym, zawiera informacje, utwory literackie, zagadki, przysłowia, konkursy i znakomite ilustracje różnych grafików. Obecnie wydawane encyklopedie przyrody nie dorównują na ogół *Głosowi* bogactwem tekstów i śmiałością koncepcji, choć często prezentują bardziej nowoczesne ujęcia tematu. Z dostępnych na współczesnym rynku księgarskim pozycji zaproponować można wydany przez firmę Podsjedlik-Raniowski i Ska *Ilustrowany leksykon przyrody polskiej*. Nie jest on wprawdzie sylwą lecz raczej informatorem – może być jednak użytkowany w rodzinnym obiegu, pod warunkiem, że dorośli sami będą potrafili wzbogacić go o elementy ludyczne.

2. „Biblia pauperum” – tu sytuacja na rynku wydawniczym przedstawia się zgoła odwrotnie niż w punkcie poprzednim. W pamięci dziecinnej pokoleń dzisiaj już odchodzących w przeszłość zachowały się ślady kontaktów z domową Księgą Świętą. Świadectwa te odnoszą się najczęściej do ilustrowanego wydania Biblii z rycinami Gustawa Doré. Była to publikacja monumentalna, olbrzymiego formatu i ciężaru. Kontakt z nią miał charakter odświętny i uroczysty (zazwyczaj dzieci nie były dopuszczane do samodzielnego przewracania ogromnych stronic), zaś mroczne staloryty i wybór szczególnie dramatycznych scen biblijnych do ilustracji stwarzały aurę potęgi i grozy. Nie była to zresztą Biblia adresowana szczególnie do dzieci lecz tak zwana Biblia domowa, przeznaczona do ogólnego użytku. Współczesne wersje Biblii, przygotowywane specjalnie pod kątem potrzeb dziecka, odwołują się do jego zainteresowań i możliwości percepcyjnych, a tak-

że upodobań estetycznych. Po bardzo pod tym względem nieurodzajnych latach PRL-u, ostatnia dekada przyniosła wiele adaptacji Pisma Św. (w większości dzieł tłumaczonych) adresowanych do dzieci, poczynając od zupełnie małych, po „Biblię rodzinną”, z której korzystać mogą nastolatki. Publikacje inspirowane przekazem biblijnym są również bardzo różnorodne pod względem koncepcji i formy edytorskiej: niektóre przyjmują formę komiksu lub zbliżają się do niej, proponując bogaty materiał ilustracyjny i nieznaczną ilość tekstu; inne, jak na przykład słynna *Książka nad książkami* Anny Kamieńskiej stanowią adaptacje literackie wybranych fragmentów Pisma Świętego, rozwiniętych przez autorkę w formę samodzielnych opowieści.

3. Baśnie, legendy, mity – to ogromnie rozległa dziedzina kultury i kraina wszelkiej obfitości, zarówno pod względem treści, obszaru kulturowego, poziomu opracowania literackiego (od surowych zapisów folklorystycznych, poprzez wersje wielokrotnie adaptowane, bardzo nieraz odległe od pierwotnych zapisów); jak też i przebogata oferta edytorska. Dobra passa wydawnicza dla baśni rozpoczęła się w Polsce u schyłku lat pięćdziesiątych minionego wieku i trwa właściwie nieprzerwanie po dzień dzisiejszy. W tej powodzi baśni tłoczących się na księgarskich ladach i zalegających biblioteczne regały, bardzo łatwo zgubić się i zabłąkać, zmylić drogę, podobnie jak to się zdarza w bajkowym lesie. Nie tylko dzieci w bibliotece odesłane do półki z baśniami stają przed nią bezradnie i nie wiedzą co wybrać. To samo staje się udziałem większości rodziców, a także – proszę mi wybaczyć szczerze – wielu bibliotekarzy, którzy po prostu nie mają pojęcia jak gospodarować posiadanym majątkiem. Jak wybrać „Bajarz uniwersalny”, pierwszy zbiór baśni dla początkującego ich odbiorcy, do czytania w kręgu domowym?

Kanonem baśniowym pozostają w dalszym ciągu tomy Stefanii Wortman *U złotego źródła czy Woda żywa* zresztą wznawiane i krążące w obiegu szkolnym, do wartościowych tomów autorstwa Marii Kruger *Dar rzeki Fly* (baśnie egzotyczne) i *Złota korona* przybył tom ostatni tej autorki a mianowicie *Tajemnice polskiej ziemi*. Z nowych publikacji odbiegających od przeciętności poziomem literackim i wartościową szatą edytorską warto wymienić wybór Katarzyny Leżeńskiej dokonany bezpośrednio ze zbiorów Oskara Kolberga; cenną pozycją są *Opowieści pradziada Rocha* opracowane przez Irenę i Krzysztofa Kubiaków, zawierające nie tyle baśnie, co gadki i przypowieści; tekstem zasługującym na szczególną promocję są znakomite *Bajędy z augustowskich lasów* autorstwa Jerzego Ficowskiego, wyda-

ne przez fundację „Pogranicze”. Jest ponadto obfitość zbiorów baśni publikowanych jako wydawnictwa licencyjne (tj. przedruków z zagranicy) lecz poziom literacki przekładu i standard redaktorski nie zawsze dorównuje zewnętrznemu przepychowi książki. Nie oznacza to oczywiście, że należy w czambuł potępiać wszystkie importowane *Księgi najpiękniejszych baśni świata*. Ważne jest jednak aby przed udzieleniem im rekomendacji zapoznać się dokładnie ze zbiorem, ocenić jego język, poziom adaptacji, zastanowić się nad tym czy nie są one dla dzieci zbyt trudne, ale też i nad tym czy adaptator w rozpędzie upraszczania, ułatwiania i eliminowania fragmentów bardziej skomplikowanych lub mrocznych „nie wylał baśni razem z kąpielą”, tj. nie pozbawił ich naturalnej tajemniczości i klimatu swoistego dla kultury, w jakiej baśń dana powstała.

4. Do czwartej grupy zaliczyć trzeba by opracowania związane z polską kulturą, tradycją i obyczajem. Stanowią one niezbędną przeciwwagę, a nawet można by powiedzieć, odtrutkę, na wypraną z wszelkiego terytorialnego konkretności strawę medialną, płynącą z telewizyjnych ekranów. Pozwalają dzieciom zadomowić się dobrze we własnej tożsamości kulturowej, czuć się w niej swobodnie i akceptować ją jako własną. Możemy je określić także jako opcję „złotego środka” między wspomnianą wyżej mieszanką multikulturową a tzw. „literaturą małych ojczyzn”, podejmującą problematykę ściśle regionalną, z jaką dziecko spotyka się w programach szkolnych.

Publikacje z tej dziedziny przyjmują zazwyczaj jeden z dwu schematów konstrukcyjnych, wokół których buduje się układ tomu: pierwszym jest kalendarzowy cykl roczny (np. *Boży roczek* Ewy Szelburg-Zarembiny): w drugim osi konstrukcyjną staje się wędrówka przez ziemie polskie – najczęściej uczęszczaną trasą jest tu droga wodna, prowadząca „Z Wisłą do Gdańska” (tak jak wędrowała kiedyś słynna Pyza Mazowiecka w książeczce Hanny Januszewskiej). Niestety, Księga, która w całości spełniałaby niezbędne warunki treściowe i kompozycyjne jeszcze nie została stworzona. Można ją do pewnego stopnia zastępować pojedynczymi tomami z wydawanej przez firmę Podśiedlik-Raniowski serii „Klucz do ojczyzny”, dobrze ilustrowanej i starannie przygotowanej, lecz jednak składającej się, jak już wspomniałam, z książek popularnonaukowych, adresowanych raczej do dzieci nieco starszych. Można się posiłkować opracowaniami cząstkowymi, jak na przykład zbiorem *Piszczaleczka* opracowanym przez Danutę Wawitów a zawierającym wiersze i piosenki ludowe z różnych regionów Polski. Nie traćmy jednak nadziei, że któreś z wydawnictw

podejmie w bliskim czasie ambitną próbę stworzenia bogatej antologii czy sylwy, która wypełniałaby tę lukę.

5. O ile w punkcie poprzednim była mowa o literackim wprowadzaniu dziecka w uroki ojczystej przestrzeni, o tyle księga następna – to księga czasu. Wiedzie ona dziecko w przeszłość, pozwala kształtować pojęcie biegu czasu, spleta rodzinne wspomnienia, pamiątki, fotografie z szerszym strumieniem historii, w którym płyną osobiste dzieje każdego człowieka. Więzy czasu są dla człowieka równie ważne jak więzy przestrzenne, przeciwdziałają odczuciom samotności, izolacji, wyobcowania, które tak często mają niszczący wpływ na osobowość młodych ludzi w okresie dorastania, wówczas, gdy już właściwie jest za późno na tworzenie tego rodzaju więzów. Domowy przekaz dziejów ojczystych bardzo silnie jest zakorzeniony w polskiej tradycji literackiej i wychowawczej. Początki tego zjawiska sięgają jeszcze XIX stulecia, obejmując teksty dla różnego wieku i różnego poziomu odbiorców, poczynając od słynnych *Śpiewów historycznych* Niemcewicz czy *Dziejów Polski w 24 obrazkach* Anczyca poprzez międzywojenne *Mówią wieki*, *Dni chwały dni klęski* czy *Dzieci ojczyzny* Dąbrowskiej. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku towarzyszyła młodym pokoleniom m.in. obszerna, dwutomowa antologia Stanisława Aleksandrzaka *Przez stulecia*. Najnowszym zbiorem tekstów tego rodzaju jest *Historia Polski w opowieściach* Kazimierza Szymeczko, wydana w 1998 r. przez firmę Podsjedlik-Raniowski. Jest to zbiór autorski debiutującego pisarza i można go uznać za debiut udany, z pewnością godny polecenia. Jednakże bogaty zbiór tekstów historycznych różnych autorów, zawierający nie tylko utwory prozatorskie, lecz także wybrane wiersze czy piosenki – byłby z pewnością cenną pozycją na naszym rynku księgarskim.

6. Encyklopedia techniki lub leksykon wynalazków i wynalazców – to książka również bardzo potrzebna w dziecięcym księgozbiórce podręcznym. Wydaje się przy tym, że nie musi to być księga uniwersalna i wszechstronna lecz może obejmować wybraną dziedzinę techniki interesującą dziecko – na przykład motoryzację czy lotnictwo, a to dlatego, że mali miłośnicy techniki bardzo szybko opanowują jej język i wkrótce potrafią korzystać z obszerniejszych, „dorosłych” źródeł i sami umieją znajdować stosowne hasła nawet w Encyklopedii Powszechnej. Jeśli chodzi o zagadnienia techniki – rynek wydawniczy dla dzieci jest tu bardzo bogaty i można wybierać spośród wielu pozycji. Warte polecenia są z pewnością książki z serii „Patrzę –

podziwiam – poznaję” publikowanej przez wydawnictwo „Arkady”, mające dobre teksty i znakomicie opracowaną szatę graficzną.

7. Dziecinna książka kucharska czyli kuchnia pełna cudów. Francuski poradnik inicjacji czytelniczej dziecka zaleca korzystanie ze wszystkich podręcznych informatorów znajdujących się w domu – a więc książki telefonicznej, katalogów handlowych, a także książki kucharskiej jako znakomity sposób osvajania dziecka z pismem użytkowym, nie uwzględniając przy tym rozróżnienia na publikacje zastosowania ogólnego i te, które są adresowane specjalnie do dzieci. Jednakże posiadanie „własnej” książki kucharskiej, przystosowanej zestawem kulinariów i stopniem trudności ich przygotowania do możliwości odbiorcy ma szczególnie urok. Otacza je aura ludyczności, tworzona już to przez nawiązywanie do znanych postaci literackich (np. *Książka kucharska Kubusia Puchatka*); już to przez nadawanie potrawom fantastycznych nazw jak „Jezioro z niespodzianką” czy „Krokodyl na schudnięcie”; łączenie informacji i wskazówek z anegdotą czy krótkim opowiadaniem; tworzenie takich dekoracji dań, które wyglądem nawiązują do czasoprzestrzeni bajki (krasnoludki, muchomorki, zwierzątka itp.). Jako ciekawostkę spośród takich pomysłów można wspomnieć belgijską książeczkę Doris Smith *Recettes de mes Amis Gourmands* (Przepisy mych przyjaciół – łakomczuszków) rekomendującą smakowite dania dla dzieci i zarazem dla ich ukochanych domowych zwierzątek (np. psów, kotków, chomików, ptaszków).

W ostatnich latach ukazało się nowe wydanie znakomitej książeczki Marii Terlikowskiej *Kuchnia pełna cudów*. Pozycja ta, opublikowana w pierwszej edycji za czasów kartek i pustych sklepów, w następnej wersji została nieco poszerzona, stosownie do lepszej oferty zaopatrzeniowej, wykraczającej poza przysłowiowe „jajko na twardo i parówkę”. Bardziej skomplikowane przepisy – również w literackiej oprawie – znajdziemy w książkach Małgorzaty Musierowicz *Łasuch literacki* i *Całuski pani Darling*. W sumie udałoby się zapewne skompletować listę kilkunastu pozycji niedawno wydanych, poświęconych dziecinnyemu zabawom w kuchmistrza.

Jak wynika z powyższych rozważań obszar proponowanego przeze mnie zestawu „Książ pierwszych” – Siedmioksięgu inicjacji literackiej dziecka – nie jest wypełniony tekstami równomiernie i oprócz przeglądu publikacji istniejących zawiera też pewne projekty czy wizje tomów wirtualnych, takich, które czekają jeszcze na swego autora –

„kompozytora” a także edytora, który nadałby im materialny kształt pięknej książki. Nietrudno zauważyć, że wskazane przeze mnie luki (albo potrzeby) sytuują się na obszarze „czasoprzestrzeni ojczystej” i służą zadomowieniu dziecka we własnej kulturze, tradycji, środowisku.

Próba syntetycznego spojrzenia na ostatnią dekadę wydawniczą i literacką skłania do osobliwych refleksji. Lata dziewięćdziesiąte ubiegłego stulecia przyniosły niezwykle ciekawy plon intelektualny dotyczący polskiej świadomości narodowej, historii i kultury. Zapelniono setki białych plam, podjęto liczne dyskusje nad naszą przeszłością i znaczeniem w świecie, nad powodami do dumy i wstydu, dniami chwały i klęski, specyfiką kulturową Polski jako kraju, w którym współżyło wiele narodów i kultur. Wydano na ten temat niezliczoną ilość bardzo ciekawych publikacji, zarówno naukowych (czyli poważnych i trudnych), jak też bardziej przystępnych dla szerokiego ogółu; prac naukowych, tekstów literackich, wspomnień, dokumentów. Brakuje jednak pomostu między tą, siłą rzeczy, elitarną wiedzą a świadomością szerszych kręgów społecznych – szczególnie najmłodszego pokolenia. A przecież ta właśnie świadomość – a nie tylko dorobek elit – decyduje o kształcie i żywotności kultury, o jej zdolności do scalania społeczeństwa, a także promieniowania na zewnątrz kraju. Byłoby więc rzeczą niezmiernie cenną, gdyby repertuar książek domowych mógł się wzbogacać o nowe pozycje, gdyby stworzyć na użytek najmłodszych dziecięcą replikę znanej serii Wydawnictwa Dolnośląskiego „A to Polska właśnie”. Bowiem teksty z szerokiego świata same do nas trafiają – w dzisiejszych czasach nie musimy się o to specjalnie martwić. Natomiast przekaz kultury ojczystej, to coś, o co musimy troszczyć się sami i nikt nas w tym względzie nie wyręczy.

Ktoś może podać w wątpliwość taki kształt domowej inicjacji literackiej, jaką tu proponuję, pytając po co wyręczać szkołę, w której i tak dziecko w stosownym czasie dowie się wszystkiego, co trzeba. Oczywiście, skład Siedmioksięgu, podobnie jak kompozycja uniwersalnej antologii, pierwszej „Księgi Domowej” może być poddawany pod dyskusję i byłoby nawet bardzo wskazane, aby tak się działo. Siedmioksiąg może zawierać inne pozycje – np. zamiast książki kucharskiej proponować zestaw zabaw dziecięcych *Dwieście sposobów na nudę* (Wyd. „Świat Książki”), może też zgoła nie być siedmioksięgiem lecz ośmio- czy dwunastoksięgiem. Chodzi przecież w pierwszym rzędzie o wspólną radość czytania, o rodzinne obcowanie z książką i dobrą literaturą. Taki osobisty przekaz nigdy też nie może

być zastąpiony przez szkolne nauczanie, gdyż nie chodzi w nim o dostarczenie informacji czy wyuczenie faktów, lecz o głębokie związanie małego człowieka z tym, co jest bliskie pokoleniom jego rodziców czy dziadków, co tworzy wspólny kanon rzeczy pięknych i ważnych.

Antologie dla dzieci (wybór)

Cztery pory roku. Wybór Anna Sójka-Leszczyńska, il. Sebastian Person, Poznań: Podsjedlik-Raniowski i Ska, 1999

Kogel – mogel. Wybór Elżbieta Brzoza, il. Anna Stylo-Ginter. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1996

Koszyk pełen wierszy. Wybór Natalia Usenko, il. Warszawa: Kama 2000

Księga domu: wybór wierszy rodzinnych. Wybór Anna Onichimowska, Ewa Prządka, il. Krystyna Lipka-Sztarbałto. Poznań: Podsjedlik-Raniowski i Spółka, 1993

Księga naszego domu. Najpiękniejsze wiersze dla dzieci. Wybór Ewa Pasiciel, il. Agata Dorobek, Jan Kałasznikow, Marianna Sztyma. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P, 1998

Moje wierszyki. Il. Jan Górka, Wrocław: Agencja WKS, 1997

Piszczałeczka: piosenki i wierszyki ludowe. Wybór Danuta Wawilow, Oleg Usenko, il. Joanna Zimowska-Kwak. Warszawa: „KAW”, 1990

Pojedziemy w cudny kraj. Wybór Jolanta Ługowska, Ryszard Waskmund, il. Michalina Cieślukowska-Kulmatycka. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1992

W kraju Baj-Baju. Najpiękniejsze wiersze polskich poetów. Wybór Aneta Syrówka, il. Paweł Głodek. Warszawa: „Philip Wilson”, 1993

Wielka księga polskich bajek. Wybór Andrzej Jucewicz il. Artur Gołębowski. Warszawa: „Spar”, 1993

Wiersze i opowiadania dla 3....6-latków. Wybór Joanna Knaflewska, il. Piotr Perkowski, Aleksandra Czubek, Aleksandra Michalska – Szwagierczak, Sebastian Person; T. I-IV. Poznań: Podsjedlik-Raniowski i Spółka, 1997-1998

Wiersze polskich poetów dla dzieci. Wybór Joanna Knaflewska, il. Anna Czubek, Poznań: Podsjedlik-Raniowski i Ska, 1998

Wśród serdecznych przyjaciół: zbiór najpiękniejszych wierszy dla dzieci. Wybór i wstęp Maciej Cisko, il. Joanna Sedlaczek. Warszawa, Prószyński i Ska, 2001

Rozdział 6

RYNEK KSIĄŻKI SZKOLNEJ W POLSCE

Wstęp

Pomimo obserwowanej w ostatnich dekadach ekspansji mediów elektronicznych, książka pozostaje w dalszym ciągu podstawowym narzędziem edukacyjnym. Materiały szkolne zapisane w postaci np. CD-ROM-ów, kaset audio i wideo stanowią uzupełnienie wiedzy zapisanej w postaci druku. Należy zgodzić się z konstatacją Tadeusza Mośka: „Podręczniki od dawna zajmują pierwszoplanową pozycję w procesie nauczania. W dłuższych cyklach kształcenia nie można ich zastąpić żadnym innym środkiem dydaktycznym”¹.

Rynek książki szkolnej będziemy tutaj opisywali jako segment ogólnego rynku książki, rozumianego zgodnie z definicją Radosława Cybulskiego: „Rynek książki obejmuje wszystkich sprzedających i kupujących dzieła przeznaczone do wydania oraz wydane w postaci książek, pośredniczy w komunikowaniu się z czytelnikami a przez to wywiera wpływ na kształtowanie się świadomości. Społeczne i kulturalne funkcje rynku książki są przedmiotem zainteresowania państwa i różnych instytucji życia społecznego, które wywierają wpływ na programy wydawnicze w zakresie treści, przeznaczenia czytelniczego i wysokości cen rozpowszechnianych książek”². Warto już w tym miejscu zwrócić uwagę na jeden z elementów powyższej definicji: zaangażowanie państwa w funkcjonowanie rynku książki. Dla książki szkolnej – inaczej

¹ T. Mosiek: *Podręczniki 2000/01. Raport*. Warszawa 2001 s. 7.

² R. Cybulski: *Książka współczesna*. Warszawa 1986 s. 152.

niż dla pozostałych segmentów – to zaangażowanie jest niezwykle istotnym czynnikiem, warunkującym znaczącą część operacji.

Pojęcie „książka szkolna” będzie w tekście niniejszym zawężone do podręczników i tzw. materiałów okołopodręcznikowych.

Rozważania poniższe, dotyczące kształtu polskiego rynku książki szkolnej są próbą przybliżenia czytelnikom skomplikowanej problematyki związanej z produkcją, dystrybucją i promocją w tym segmencie rynku. Głównym celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie **specyfiki** działalności wydawniczej i księgarskiej związanej z edukacją w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach (szkołach średnich). W konsekwencji z mniejszą uwagą zostaną potraktowane elementy związane z treścią książek czy też problematyką kształtowania programów szkolnych. Także ściśle specjalistyczne zagadnienia handlowe czy marketingowe (np. ceny, warunki handlowe sprzedaży, rozliczenia pomiędzy podmiotami rynkowymi) będą raczej zasygnalizowane niż dogłębnie omówione.

Uwagi tyżące bezpośrednio książki szkolnej poprzedza krótkie wprowadzenie informujące czytelnika o zmianach, które nastąpiły na polskim rynku wydawniczym i księgarskim po 1989 r.

Czytelnicy, którzy pragnęliby poszerzyć swoją wiedzę mają do dyspozycji znaczną liczbę łatwo dostępnych materiałów: książki napisane, bądź redagowane, przez Łukasza Gołębiewskiego, Tadeusza Mośka (tytuły w przypisach) oraz publicystykę zamieszczaną w czasopismach branży wydawniczej: w „Bibliotece Analiz”, „Magazynie Literackim Książki”, „Notesie Wydawniczym”, „Wydawcy”, „Megaronie”.

Zmiany na polskim rynku książki po roku 1989³

Do 1989 r. polski rynek książki – podobnie jak pozostałe gałęzie gospodarki polskiej – funkcjonował na zasadzie centralnego sterowania i zawieszenia podstawowych zasad ekonomii. Funkcjonowało ok. 70 dużych państwowych wydawnictw, skrępowanych cenzurą, reglamentacją papieru oraz koniecznością zatwierdzania wszystkich planów wydawniczych. Dystrybucja książki oparta była na sieci księ-

³ Szersze opracowanie nt. zmian na polskim rynku książki po 1989; zob.: J. Papuzińska, M. Zajac: *Przypadek rynku książki W: Państwo w polskiej gospodarce lat dziewięćdziesiątych XX wieku*. Warszawa 2001 s. 137-150.

garni Domu Książki zaopatrywanej w asortyment przez główne przedsiębiorstwo hurtu, Składnicę Księgarską.

Przy stosunkowo wysokich nakładach ukazywała się ograniczona liczba tytułów, a te w znaczącym stopniu nie odpowiadały zapotrzebowaniu społecznemu. Rynek wydawniczy z lat PRL-u funkcjonował na zasadzie stałego niedoboru poszukiwanych książek. Ten mankament w szczególności dotyczył m.in. słowników, encyklopedii, pięknie wydanej książki dziecięcej, zachodniej literatury beletrystycznej (tak wysokiej jak i popularnej).

Lata osiemdziesiąte to także okres wzmożonej aktywności „drugiego obiegu” wydawniczego: nielegalnie publikowanej literatury politycznej i historycznej.

Transformacja polityczna i ekonomiczna zapoczątkowane obradami okrągłego stołu zmieniała powyższą sytuację niezwykle szybko. Można zaryzykować tezę, że wolny rynek książki w Polsce odrodził się w ciągu parunastu miesięcy. 28 lutego 1989 r. weszła w życie ustawa zezwalająca na zakładanie prywatnych oficyn – tego samego dnia zostało zarejestrowane pierwsze prywatne wydawnictwo „Amber”.

Hossa: 1989-1992 – dynamiczna zmiana

Pierwszy okres w dziejach „nowego” wolnego rynku książki w Polsce to czas burzliwych przemian. Za najważniejsze wydarzenie tego okresu należy uznać powstanie całej rzeszy prywatnych wydawnictw. W ciągu 3 lat założono w Polsce ok. 2000 takich oficyn. Książka w owym czasie stanowiła wyjątkowo atrakcyjny, łatwo sprzedawalny towar: wydawcy uzupełniali braki tytułowe pozostawione przez czasy komunizmu. Literatura polityczna (słynny casus wywiadu rzeki z E. Gierkiem, *Przerwana dekada*), książki sensacyjne, romanse pojawiały się w wysokich nakładach i natychmiast znikaly z półek.

Ważną częścią zmian na polskim rynku wydawniczym stanowiło pojawienie się zagranicznych wydawców. Najbardziej znaczące to Harlequin (w Polsce od 1991) i Egmont (od 1990).

Państwowe oficyny wydawnicze zaczęły zmierzać ku prywatyzacji lub chyliły się ku upadkowi.

Zmienił się także system dystrybucji: Składnica Księgarska wykazała brak umiejętności funkcjonowania w nowych warunkach, ponadto była obciążona zapasami trudnych do sprzedania tytułów „odzieżonych” jeszcze po czasach PRL. Przedsiębiorstwo Dom Książki uległo powolnemu demontażowi – wchodzące w jego skład księgarnie były prywatyzowane (w głównej mierze przez pracowników).

Pierwszy okres księgarskiego wolnego rynku w Polsce to także czas „bukinistów” – ulicznych sprzedawców literatury, oferujących książki rozłożone na łózkach polowych.

Bessa: 1992-1995

Od początku roku 1992 można było obserwować symptomy nadchodzącego kryzysu. Za najważniejszą, bezpośrednią przyczynę załamania należy przyjąć spadek zainteresowania publiczności czytelniczej książkami. Zmniejszenie zainteresowania wynikało z jednej strony z wypełnienia przez wydawców braków asortymentowych odziedziczonych po PRL, z drugiej zaś pojawieniem się szerokiego dostępu do komercyjnych mediów elektronicznych (prywatne stacje radiowe i telewizyjne, rozpowszechnienie wideo). Można także zapewne mówić o schłodzeniu pierwszego entuzjazmu związanego z pojawieniem się zachodniej literatury popularnej. Ogniwem najbardziej czułym na stosunkowo szybko postępujący kryzys zainteresowania książką okazały się być hurtownie. Z miesiąca na miesiąc wzrastały ich długi wynikające z obciążenia znacznymi zapasami, przy spadającym popycie ze strony nabywców, a w efekcie także sprzedawców detalicznych. W latach 1992-1993 upadło wiele firm hurtowych (np. VARIA Books, większości firm „garażowych” oraz – oczywiście – Składnicy Księgarskiej).

Naturalną konsekwencją problemów hurtowni były niespłacone długi wobec wydawców. W 1992 r. tylko „Amber” stracił 20 mld starych złotych w nieściągalnych długach hurtowników. Rynek wydawniczy bardzo szybko stracił wcześniejszy rozpęd. W ciągu 3 pierwszych kwartałów liczba tytułów publikowanych przez największe oficyny prywatne spadła z kilkudziesięciu do kilku miesięcznie⁴.

Stabilizacja: 1995-

Niekorzystna tendencja spadkowa uległa zahamowaniu około 1995 r. (przyjmowanego jako umowna cezura). Wedle danych przedstawianych przez Ł. Gołębiewskiego, od tego roku zaczynają powoli rosnąć nakłady tytułów (jakkolwiek nie wydaje się by istniały szanse na powrót do tych z okresu PRL czy nawet hossy z przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych), zwiększają się także przychody ze sprzedaży książek (w roku 1995 – o 24%)⁵.

⁴ Amber wydał w lutym, marcu, kwietniu 1992 – 80 książek w średnim nakładzie 40 tys. egzemplarzy. W lipcu ukazały się zaledwie 4 tytuły.

⁵ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2000*. Warszawa 2001 s. 18.

Wyłoniła się – w miarę stabilna – czołówka największych polskich oficyn wydawniczych, wzrasta również zaangażowanie kapitału zagranicznego w polskim rynku książki (np. Bertelsmann, Pearson, Huber, Koenemann). Poprawę sytuacji można zapewne przypisywać w jakiejś mierze zarówno uczestnictwu obcych firm jak i okrzepnięciu rodzimych (przez co należy także rozumieć większą profesjonalizację uczestników gry rynkowej).

Przy spadającym czytelnictwie na rynku pojawia się z roku na rok większa liczba tytułów (w 2000 r. – 25 700⁶, największa liczba w historii polskiego rynku książki)

W dalszym ciągu wąskim gardłem polskiej książki jest dystrybucja; słabe księgarstwo, chwiejny, rozdzierany przez kolejne bankructwa (w 2000 r. Matras i Liber) hurt. Warto natomiast zwrócić uwagę na spektakularny sukces klubów książki i firm sprzedaży wysyłkowej. Coraz większa część sprzedaży książek odbywa się poprzez sieci hipermarketów.

Rynek książki szkolnej

„Aby efektywnie sprzedawać podręczniki musimy opanować sztukę tak niezwykłą, że wydawców specjalizujących się w sprzedaży na rynek lub bezpośrednio zwykle wprawia ona w zakłopotanie, a kierownicy administracyjni traktują ją – z powodów mniej lub bardziej zasadniczych – podejrzliwie”⁷. Cytat z pracy J. Huenefeldta – jakkolwiek odnosi się do części operacji na rynku książki szkolnej – może stanowić motto do prezentacji całości problematyki związanej z omawianym zagadnieniem.

Książki przeznaczone do użytku szkolnego – z marketingowego punktu widzenia nie mają prawie nic wspólnego z edycjami literatury pięknej. W tym miejscu można pokusić się o wyliczenie podstawowych różnic wyznaczających specyfikę omawianego segmentu rynku książki.

1. Podręcznik jest artykułem, który prawie każdy rodzic dziecka w wieku szkolnym **powinien** kupić: nabycie beletrystyki warunkuje

⁶ Tamże, s. 23.

⁷ J. Huenefeldt: *Zarządzanie wydawnictwem w warunkach gospodarki wolnorynkowej*. Kraków 1994 s. 367.

zwykle posiadanie „wolnych” pieniędzy (działa tutaj znana zasada mówiąca, że książka znajduje się na szczycie listy dóbr, z których nabywca rezygnuje przy kłopotach finansowych i na samym dole listy produktów, które kupuje przy poprawie dochodów...).

2. Oczywiście konsekwencją powyższego czynnika jest stwierdzenie, iż liczba osób potencjalnie zainteresowanych nabyciem jednego egzemplarza podręcznika jest znacznie większa niż przeciętnego tytułu z literatury pięknej. Efektem wysokiego popytu są zyski przewyższające rentowność innych sektorów rynku.

3. Wydawcy podręczników w znacznie bardziej precyzyjny sposób mogą dokonać analizy rynku: rozpoznać nabywców i osoby podejmujące decyzje (nauczycieli). Na podstawie powszechnie znanych i dostępnych danych statystycznych są w stanie obliczyć chłonność rynku (wysokość nakładu). Oficyny publikujące literaturę piękną muszą posługiwać się zupełnie innymi, mniej skutecznymi narzędziami badań.

4. Konsekwencją powyżej przedstawionych prawidłowości jest możliwość precyzyjnego prowadzenia działań promocyjnych. Jest niezwykle trudno równie dokładnie zidentyfikować grupę nabywców przeciętnego kryminału, jak grupę pedagogów odpowiedzialnych za wybór np. podręcznika z języka polskiego do I kl. gimnazjum.

5. Beletrystyka znajduje nabywców praktycznie rzecz biorąc przez cały rok. Dla książek szkolnych funkcjonuje ścisła sezonowość. W sytuacji zmian w programach edukacyjnych może się więc tak zdarzyć, że wydawca zostanie w październiku posiadaczem znacznych zapasów... makulatury.

6. Rynek książki szkolnej jest – nawet w warunkach gospodarki wolnorynkowej – silnie uzależniony od decyzji władz państwowych (Ministerstwo Edukacji Narodowej i jego agendy).

W dalszej części niniejszych rozważań wybrane z zasygnalizowanych powyżej czynników zostaną omówione nieco szerzej w kontekście polskiego rynku książki szkolnej.

Ruch wydawniczy związany z książką szkolną

Jak wspomniano powyżej rynek książki szkolnej jest w znacznie większej mierze niż inne działy produkcji wydawniczej związany z polityką państwa. Przyczyny tego stanu są oczywiste: z jednej strony wła-

dze tworząc i modelując system edukacji w kraju narzucają wyjściowe warunki dla produkcji wydawniczej, z drugiej zaś utrzymują kontrolę nad treściami kształcenia, programami szkolnymi i wreszcie aprobuje listy podręczników dopuszczanych do użytku w szkołach⁸.

Po wydarzeniach 1989 r., z oczywistych względów, pojawiło się zapotrzebowanie na nowe podręczniki (historia, j. polski, WOS). Rynek książki szkolnej w Polsce przeżył najpoważniejsze zmiany później niż pozostałe sektory produkcji wydawniczej. Do 1992 r. funkcjonowała zasada stanowiąca, iż do jednego przedmiotu nauczania mógł być wykorzystywany jedynie jeden podręcznik. Taka sytuacja przedłużała, w dużej mierze, monopolistyczną pozycję WSiP. Prywatne firmy, które działały na rynku szkolnym mogły w efekcie publikować materiały okołopodręcznikowe do książek wydawnictw. Znowelizowanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (w 1992 r.) przepisu znoszącego to ograniczenie, zaowocowało gwałtownym wzrostem liczby oficyn prywatnych funkcjonujących na rynku⁹, jak również zwiększeniem aktywności już istniejących.

Znaczący wpływ na kształt polskiego rynku książki szkolnej w latach 1998-2001 miały także działania (które również należy łączyć z polityką rządową) zmierzające do prywatyzacji WSiP. Komerccjalizacja przedsiębiorstwa (przekształcenie w jednoosobową spółkę skarbu państwa), przetargi, roszady na stanowisku prezesa niewątpliwie wpłynęły na produkcję wydawnictw, a tym samym (ze względu na wielkość oficyny) na cały segment rynku.

Niewątpliwie najważniejszym wydarzeniem ostatnich lat na rynku książek szkolnych była wprowadzana od 1999 r. reforma szkolnictwa. Należy zgodzić się z opinią T. Mośka: „Reforma oświaty spowodowała wielkie zmiany na rynku podręczników. Pojawiła się konieczność opracowania i wydania nowych książek. Mniejszym wydawnictwom dało to szansę przełamania monopolu dotychczasowych potentatów, największym pozwoliło w pełni wykorzystać swój potencjał”¹⁰.

W 2000 r. nakłady książek szkolnych w Polsce to 77 mln egz. (co stanowi blisko 50% wszystkich książek wyprodukowanych w Polsce w tym roku – 158,5 mln egz.), obroty 560 mln PLN stanowią 29,9% wszystkich obrotów rynku książki. Powyższe dane potwierdzają tezę

⁸ System akceptowania przez MEN tytułów do użytku w szkołach przedstawia Tadeusz Mosiek w: T. Mosiek: *Podręczniki 2000/01*. Op.cit. s. 8-9.

⁹ Zob. daty założenia wydawnictw, których charakterystyki zamieszczono poniżej.

¹⁰ T. Mosick: *Podręczniki 2000/01*. Op.cit. s. 8-9.

o szczególnej pozycji książki edukacyjnej wśród innych produktów wydawniczych.

W chwili obecnej w Polsce publikacją książek na potrzeby edukacji zajmuje się co najmniej 200 różnej wielkości oficyn, które w 2000 r. opublikowały 3100 tytułów (w tym 1250 pierwszych wydań)¹¹. W zestawieniu poniższym czytelnik znajdzie dane nt. udziału w rynku sprzedaży książek szkolnych największych wydawnictw edukacyjnych w roku 1999¹²:

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	34,8%
Juka 91	6,6%
MAC	6,5%
Nowa Era	5,1%
Wydawnictwa Szkolne PWN	4,7%
Żak	4,4%
M. Rożak	4,4%
Arka	4,0%

Jak widać z powyższego zestawienia WSiP zachowuje w dalszym ciągu pozycję lidera na rynku podręczników. Pamiętać jednak należy, że firma ta wchodziła w lata dziewięćdziesiąte jako monopolista. Mniejsze wydawnictwa, powstałe po 1989 r. zwiększają jednak stale swoje ofertę tytułową, rosną ich obroty handlowe, z roku na rok zyskują większy udział w niebagatelnych dochodach płynących ze sprzedaży książek szkolnych.

W chwili obecnej WSiP jest jednak ciągle jedyną oficyną, która oferuje komplet podręczników do wszystkich klas wszystkich typów szkół. „Nowe” firmy specjalizują się głównie w asortymencie związanym ze szkołą podstawową i gimnazjum (niekiedy specjalizują się w konkretnych przedmiotach, bądź ich grupach). Wziąwszy pod uwagę zapowiedzi wielu wydawców należy przewidywać, że ostatni bastion wyłączności WSiP (książki do szkół średnich) zostanie wkrótce zdobyty. Przełomem może być wprowadzenie reformy do trzeciego etapu szkolnictwa.

W ramach produkcji wydawniczej przeznaczanej na rynek szkolny występuje silne zróżnicowanie gatunkowe/formalne. Oprócz książek przeznaczonych dla uczniów, stanowiących większość masy towarowej, pojawiają się także dokumenty przeznaczone dla nauczycieli jak również – biorąc pod uwagę inne kryterium – dokumenty nieksiążkowe:

¹¹ Ł. Gołębiowski: *Rynek książki...* Op.cit s. 25.

¹² Ł. Gołębiowski: *Rok wielkich przetarasowań. W: Raport o książce szkolnej 2000.* Warszawa 2000 s. 38.

– Wszelkiego rodzaju podręczniki szkolne, przeznaczone dla uczniów wszystkich typów szkół (podstawowych, gimnazjów, średnich, specjalnych, szkół dla pracujących etc.).

– Materiały pomocnicze dla uczniów, jak: zeszyty ćwiczeń, zbiory zadań, atlasy.

– Graficzne pomoce dydaktyczne, uatrakcyjnijające zgłębianie wiedzy (np. plansze edukacyjne).

– Dokumenty edukacyjne na nośnikach elektronicznych: kasyety audio i wideo, programy komputerowe, wydawnictwa multimedialne.

– Literaturę pedagogiczną – opracowania z dziedziny psychologii i pedagogiki, przeznaczone dla nauczycieli.

– Przewodniki i materiały metodyczne dla nauczycieli.

– Programy nauczania.

– Czasopisma metodyczne i edukacyjne¹³.

Łatwo zauważalna różnorodność formatów (płyty, kasyety, CD, CD-ROM, mapy etc.), jest bardzo charakterystyczna dla nowoczesnych tendencji w przekazywaniu informacji. Tendencje, które bardzo szybko znajdują zastosowanie na terenie edukacji.

Inne – przykładowe – czynniki związane z kształtowaniem produktu wydawniczego, które muszą być brane pod uwagę przez wydawców „szkolnych” to: wytrzymałość na zniszczenie czy odpowiedniość formatów do uwarunkowań fizjologicznych uczniów (np. waga, rozmiar książki, wielkość czcionki)¹⁴. Przykładem przystosowania podręczników do tego rodzaju wymagań są książki wydawnictwa MAC. Oficyna ta zaproponowała podręczniki do nauczania zintegrowanego w kl. 0-III w postaci 10 zeszytów, po jednym na każdy miesiąc nauki. Jedną z przesłanek, która kierowała wydawcą było odciążenie tornistra ucznia¹⁵.

Nowym zjawiskiem (które zaistniało zresztą w całej polskiej gospodarce po 1989 r.) na polskim rynku książki szkolnej jest pojawienie się znaczącej liczby firm zagranicznych. Udział zachodnich wydawnictw można obserwować w dwóch płaszczyznach.

Z jednej strony można mówić o operacjach o charakterze kapitałowym – firmy te nabyły udziały finansowe w polskich oficynach wy-

¹³ A. Sotodko: *Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A. Zarys monograficzny*. Warszawa 2000 (praca licencjacka, maszynopis niedrukowany), s. 9.

¹⁴ W opracowaniu niniejszym – z założenia – nie są rozważane treści książek szkolnych. Zainteresowani mogą znaleźć warunki stawiane dobrym podręcznikom w: T. Mosiek: *Podręczniki 2000/01*. Op. cit. s. 15-18.

¹⁵ Rozmowa z Mariuszem i Adamem Cyrańskimi. „Biblioteka Analiz” 2001 nr 19 s. 4-6.

dawnicznych (lub nawet wykupiły je w całości) publikujących tytuły do kształcenia ogólnego. Charakterystycznym przypadkiem może być tutaj wydawnictwo Juka 91, które współpracowało z irlandzką grupą Folens i zostało przez nią ostatecznie całkowicie przejęte¹⁶.

Z drugiej strony polem działania obcych firm wydawniczych jest – niezwykle chłonny – rynek podręczników do nauki języków obcych (przede wszystkim angielskiego, niemieckiego i francuskiego). Wedle Ł. Gołębiewskiego „...jest to bardzo duży segment rynku – można go szacować na ok. 200 mln złotych [dane za 2000 r. przyp. M.Z.], z czego ok. 75 proc. przypada na książki do nauki języka angielskiego (ELT)”¹⁷. Takie firmy jak Pearson Education (światowy potentat w branży wydawniczej), Macmillan, Oxford University Press odgrywają znaczącą rolę w obrotach rynku książki szkolnej (czy szerzej edukacyjnej). W Polsce funkcjonują jako spółki prawa handlowego (np. Langenscheidt, Max Hueber Verlag czy wymieniony wyżej Macmillan) lub działają tutaj ich przedstawicielstwa (np. Cambridge University Press).

Nabywcy (użytkownicy) książek szkolnych, czynniki demograficzne

W roku szkolnym 2000/2001 w polskich szkołach uczyło się 7,4 mln dzieci¹⁸. Oznacza to, że w skali całego kraju podręcznikami zainteresowanych było (sumując liczbę uczniów i rodziców) ok. 14 mln osób, czyli 37% całego społeczeństwa. Powyższa, uproszczona kalkulacja z jednej strony daje wyobrażenie o wielkości rynku książki szkolnej, z drugiej zaś pozwala uzasadnić tezę o silnym uzależnieniu produkcji podręczników od zmian przyrostu naturalnego. Wedle powszechnie znanych danych sytuacja w tej mierze ulega w Polsce znaczącym zmianom. Według prognoz demograficznych – opublikowanych przez Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli – spadać będzie liczba ludności. Niski przyrost demograficzny zaowocuje – co oczywiste – w zmniejszającej się liczbie uczniów. Szacuje się, że

¹⁶ Zob. zamieszczona poniżej informacja na temat oficyny Juka 91.

¹⁷ Ł. Gołębiewski: *Bilans 2000 i prognozy na rok 2001*. „Biblioteka Analiz” 2000 nr 24 s. 6.

¹⁸ „Biblioteka Analiz” 2000 nr 18 s. 4.

w 2006 r. będzie o 1,5 mln uczniów mniej niż w 2001 r. W 2015 r. liczba osób w wieku 15-18 lat ma spaść nawet o ok. 40% w stosunku do stanu obecnego¹⁹. Taka sytuacja wpłynie rzecz jasna na całokształt życia w Polsce, przyniesie też rezultaty na rynku książki szkolnej – spadnie popyt na podręczniki.

Dystrybucja. Kanały sprzedaży

Jednym z podstawowych czynników warunkujących kształt operacji na rynku książki jest czas. Wydawcy i dystrybutorzy muszą zrealizować większą część sprzedaży przez zaledwie parę miesięcy w roku (praktycznie maj-czerwiec, sierpień-wrzesień). Dla zminimalizowania kosztów magazynowania, potencjalnych strat wynikających z zamrożenia znacznych środków finansowych, oficyny wydawnicze drukują swe książki w najpóźniejszym możliwym momencie przed rozpoczęciem „sezonu”. W krytycznej sytuacji każde spóźnienie np. drukarzy oznacza poważne zmniejszenie przychodu. Warto również zauważyć, że duża dynamika zmian programowo-strukturalnych polskiej edukacji może zaowocować dezaktualizacją opublikowanych podręczników! Przedstawiając powyższe uwarunkowania pamiętać ponadto należy, iż dotyczą one – w przypadku dużych wydawców – milionów egzemplarzy i setek tytułów, problemy logistyczne wydawnictw zaprezentowane powyżej zwiększają się dodatkowo.

W konsekwencji czynników logistycznych oraz specyfiki marketingowej również w przypadku dystrybucji można mówić o specyfice określającej omawiany segment rynku. Staje się on widoczny po analizie rozkładu dystrybucji książek szkolnych (dane za 2000 r.²⁰):

Hurtownie – księgarnie – 45%

Hurtownie i księgarnie własne wydawców – 4%

Sprzedaż wysyłkowa – 13%

Akwizycja – 34%

Inne – 4%

Należy zwrócić uwagę, że w analogicznym okresie dla całego rynku książki w Polsce sprzedaż przez hurtownie i księgarnie wynosiła

¹⁹ Zob. zamieszczona poniżej informacja na temat oficyny Juka 91.

²⁰ T. Nowak: *Sztuka handlowania. O promocji i dystrybucji książek szkolnych*. „Megaron” 2000 nr 8/9 s. 4.

73%²¹. Wysoki udział sprzedaży bezpośredniej do szkół (z pominięciem „klasycznych” ogniw handlowych, jakimi są księgarnie i hurtownie) należy uznać za bardzo charakterystyczny. Wzrost popularności tej formy sprzedaży datuje się od pierwszego roku reformy (1999)²².

Jednym z najbardziej kontrowersyjnych (i najczęściej podejmowanych) tematów związanych z bezpośrednią dystrybucją książek szkolnych, wiąże się z udziałem w niej nauczycieli i dyrektorów szkół. Jak wspomniano wyżej właśnie ta grupa zawodowa ma ostateczny głos przy wyborze podręczników. Naturalną koleją rzeczy wydawcy poszukują więc wśród ciała pedagogicznego pośredników w sprzedaży. Wedle oczywistej tradycji handlowej każdy pośrednik otrzymuje procentową gratyfikację od sprzedanego towaru: rynek książki nie stanowi tu wyjątku. Gratyfikacja taka może przyjmować różne formy: od darmowych pakietów książek przez gotówkę aż po nagrody w postaci fundowanych wczasów. Taki system budzi niepokój wielu specjalistów w dziedzinie edukacji. Istnieje w oczywisty sposób uzasadniona obawa, iż nauczyciele będą podejmowali (podejmują) decyzję, co do wyboru podręcznika dla swych uczniów w oparciu raczej o ofertę „handlową” wydawcy niż o wartość merytoryczną danego tytułu.

Znacząca część książek szkolnych trafia jednak w dalszym ciągu do rąk uczniów poprzez handel księgarski. Dla księgarni podręczniki stanowią niezwykle ważną część obrotu: 874 spośród 3000 polskich placówek tego rodzaju deklaruje sprzedaż książek szkolnych²³. Funkcjonują również placówki wyspecjalizowane w tym asortymencie (np. księgarnie WSiP w Warszawie przy pl. Dąbrowskiego, ul. Kredytowej). Wzrost zainteresowania wydawców sprzedażą bezpośrednią powoduje, iż księgarnie straciły pewną część swoich dochodów (także ze względu na gorsze warunki płatności i niższe upusty)²⁴.

Na polskim rynku książki działają również bardzo silne hurtownie wyspecjalizowane w sprzedaży książki szkolnej. Obsługują one zarówno księgarnie jak i część obrotu bezpośredniego (sprzedaż wysyłkowa organizowana przez hurtownie WSiP). Do najważniejszych firm należą (uszerzegowane w kolejności wynikającej z wielkości obrotu w 2000 r.²⁵: WKRA, Reprint S.A., Wikr, F.H.U. „Sezam”, MarKa, „Książka Szkolna”.

²¹ *Fragmentacja rynku sprzedaży*. „Biblioteka Analiz” 2000 nr 5 s. 20.

²² Wypowiedź Marii Kanior podczas dyskusji Rynek książki szkolnej po prywatyzacji WSiP. „Biblioteka Analiz” 2001 nr 22 s. 10.

²³ J. Walewska: *Raport o księgarstwie*. Warszawa 2000 s. 26.

²⁴ Tamże.

²⁵ Ł. Gołębiowski: *Rynek książki...* Op.cit. s. 312-313.

Rozważania na temat dystrybucji książek szkolnych – czy też w ogóle na temat tego segmentu rynku – byłyby niepełne, gdyby nie wspomnieć o tzw. szarej strefie, wtórnym obiegu podręczników. Jak powszechnie wiadomo oprócz oficjalnego obiegu książek tradycyjnie funkcjonuje rynek wtórny. Funkcjonują specjalne giełdy, na których uczniowie odsprzedają młodszym kolegom używane książki. Działają także wyspecjalizowani „antykwariusze” żyjący z tego rodzaju procederu. Szacuje się, że tylko w 2000 r. obrót na tym rynku (pozostającym, notabene, w znacznej mierze poza zasięgiem urzędów skarbowych) wyniósł ok. 140-150 mln zł, czyli 25% całości oficjalnych obrotów rynku książki szkolnej w Polsce²⁶.

Inne zjawisko związane z dystrybucją książek szkolnych to pojawianie się „sezonowych” firm handlowych, działających jedynie w okresie sprzedaży podręczników. Szczególną niechęcią instytucje te cieszą się wśród księgarzy, oskarżających je o nieuczciwą konkurencję.

Marketing – Promocja

Kształt działań promocyjnych prowadzonych na rynku książki szkolnej stanowi konsekwencję najważniejszych cech charakterystyki rynkowej tego segmentu. Wydawca ma do czynienia z sytuacją, w której bezpośredni użytkownik jego produktu (uczeń) nie jest nabywcą, natomiast nabywca (rodzic) nie decyduje o wyborze produktu. Tak jak zostało już wspomniane powyżej, grupą odpowiedzialną za decyzje nabywców są nauczyciele. To właśnie ci ostatni stanowią tzw. grupę docelową wszelkich działań o charakterze promocyjnym.

Najważniejsze formy działań promocyjnych to: prasa szkolna, wysyłka egzemplarzy bezpłatnych, działania przedstawicieli handlowych, uczestnictwo w imprezach targowych, reklama medialna (radio), informacja pocztowa (tzw. mailing), telemarketing²⁷.

Szczególną pozycję zajmuje w powyższym zestawieniu wysyłka bezpłatnych egzemplarzy. Na polskim rynku jest to najczęściej stosowana metoda działań promocyjnych (26% wszystkich operacji tego

²⁶ Ł. Gołębiowski: *Zaplanuj budżet na rok 2001*. Warszawa 2001 s. 11.

²⁷ T. Nowak: *Sztuka handlowania...* Op.cit. s. 5.

rodzaju²⁸). Zaznaczyć jednak należy, że „rozdawnictwo” uznawane jest także za najbardziej kontrowersyjny element związany z książką szkolną. Cytat zamieszczony na wstępie niniejszych rozważań odnosił się bezpośrednio właśnie do tej procedury. Stwierdzenie J.Huenefelda staje się łatwo zrozumiałe, kiedy bierze się pod uwagę rozmiar i koszty darmowej dystrybucji. Przykładowo: w 2000 r. koszt darmowych egzemplarzy rozesłanych nauczycielom przez wydawnictwo M.Rożak wyniósł ponad 600 tys. złotych (suma porównywalna z rocznymi obrotami mniejszych wydawnictw!). Inna firma – Pearson Education Polska, dostarczyła 9000 egz. (prawie dwukrotny nakład całkiem dobrze sprzedającej się książki beletrystycznej) swojego nowego podręcznika pocztą kurierską DHL z drukarni na adresy prywatne nauczycieli. Dla ostatecznej oceny rozmiarów ostatecznej z prezentowanych operacji należy dodać, że drukarnia znajdowała się w Hiszpanii!²⁹. Ł.Gołębiewski ocenia rozmiary „rozdawnictwa” na 9 mln egzemplarzy rocznie³⁰.

Przekazywanie darmowych egzemplarzy podręczników nauczycieli uchodzi za kontrowersyjne także z innej przyczyny. W opinii wielu komentatorów rynku książki szkolnej, takie działania zdają się niebezpiecznie zbliżać do korupcji.

Niezwykle charakterystyczną dla omawianego segmentu rynku metodę działań o charakterze promocyjnym stanowią konferencje metodyczne i szkoleniowe organizowane przez wydawców. Podczas takich spotkań przedstawiciele oficyn mają z jednej strony możliwość przedstawienia swych produktów, z drugiej zaś przygotowanie nauczycieli do ich wykorzystywania. Spotkania i konferencje stanowią na tyle istotny element funkcjonowania marketingu, że niektóre z wydawnictw założyły specjalne firmy szkoleniowe (przykładowo Niepubliczne Centrum Edukacji „Juka”, Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli „Żak”). Konferencje metodyczne, na których prezentuje się podręczniki i dyskutuje ich wartość są organizowane także przez metodyków w Ośrodkach Doskonalenia Nauczycieli³¹.

²⁸ Tamże.

²⁹ *Sezon gorszy od oczekiwań. Ile podręczników zostało w magazynach hurtowni?* „Biblioteka Analiz” 2000 nr 21 s. 3.

³⁰ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki...* Op.cit. s. 47.

³¹ Wątpliwości natury etycznej budzą wśród nauczycieli przypadki, w których metodycy z ODN-ów są jednocześnie autorami podręczników. Takie sesje zamieniają się wówczas w działania kryptoreklamowe. O zjawiskach takich wspomina T. Mosiek. T. Mosiek: *Podręczniki 2000/01*. Op.cit. s. 13.

Czynnikiem niezwykle istotnym, który może być rozważany zarówno jako element promocji jak i produkcji, są materiały metodyczne dla nauczycieli. Współczesne polskie szkolnictwo, które wydaje się zmierzać w stronę decentralizacji opracowania szczegółowych programów szkolnych nie może się obejść bez takiej dokumentacji. Szczególnie w okresie zamieszania związanego z reformą, z nowym systemem oceny pedagogów, ci ostatni nie zdecydują się na wybór podręcznika, jeżeli nie towarzyszą mu odpowiednie opracowania metodyczne.

Targi książki edukacyjnej

Ważnym elementem w działalności handlowej i promocyjnej na polskim rynku książki szkolnej są imprezy targowe i wystawy. W Polsce corocznie organizowanych jest bardzo wiele imprez tego rodzaju, najważniejsze jednak są warszawskie Targi Edukacja (charakterystyka imprezy poniżej). Funkcjonuje również wiele inicjatyw lokalnych (np. Targi Książki Edukacyjnej w Pile), często współorganizowanych przez Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne (Piła, Gorzów Wielkopolski), bądź biblioteki pedagogiczne (Wystawa Książki Szkolnej w Olsztynie)³². W części imprez książka jest głównym prezentowanym asortymentem, w innych towarzyszy różnorodnym produktom związanym z edukacją (Targi Bałtyckie EDUKACJA 2000 w Koszalinie).

Podczas targów i wystaw nauczyciele, rodzice, uczniowie, ale także księgarze i bibliotekarze mają możliwość zapoznania się z ofertą wydawców, uczestnictwa w spotkaniach i pokazach promocyjnych. Dla tych ostatnich jest to okazja do zawierania transakcji handlowych, jak również do spotkań dyskusyjnych i paneli, podczas których następuje wymiana doświadczeń czy też podejmowane są wspólne inicjatywy.

Zakończenie

Wydaje się, że polski rynek książki szkolnej jest daleki od stabilizacji. Widocznym znakiem jego rozchwiania są kolejki zdenerwowanych rodziców ustawiające się corocznie na przełomie sierpnia

³² *Targi i imprezy edukacyjne*. „Biblioteka Analiz” 2000 nr 10 s. 15.

i września przed księgarniami, czarny rynek, na którym kupuje się brakujące tytuły. Najważniejszymi czynnikami, które zdecydują o kształcie tego rynku w najbliższych latach będą (oprócz czynników makroekonomicznych – np. zmiany PKB, potencjalna recesja w gospodarce, sytuacja krajowej waluty, etc.):

- dalsze losy reformy szkolnictwa (szkolnictwo średnie);
- kierunki działania i ogólnie; sprawność funkcjonowania sprywatyzowanych WSiP;
- zmiany w systemie dystrybucji (hurt, sprzedaż bezpośrednia);
- wspomniane powyżej tendencje demograficzne.

O sytuacji obecnej i przyszłości polskiego rynku podręczników wszystko mówi rada, jakiej udziela wydawcom T. Mosiek: „żaden z wydawców, nawet ten, który osiągnął w minionym roku wielki sukces, w bieżącym nie może spać spokojnie”³³.

Charakterystyki najważniejszych wydawnictw na polskim rynku książki szkolnej

* **WSiP** (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne) <http://www.wsip.com>

WSiP jest najstarszym działającym polskim wydawnictwem publikującym książkę szkolną. Firma założona w 1945 r. (jako Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych), wydała w ciągu 56 lat swojego istnienia przeszło 46 tysięcy tytułów o łącznym nakładzie większym niż 2 miliardy egzemplarzy³⁴. Z wydawnictwa wyłoniły się w tym okresie tak znane oficyny jak PPWK czy PWN.

Do 1989 r. WSiP był – praktycznie rzecz biorąc – monopolistą na polskim rynku książki szkolnej. Zmiany polityczne i ekonomiczne, które nastąpiły po obradach okrągłego stołu doprowadziły najpierw do zachwiania a później stracenia przez firmę tak uprzywilejowanej pozycji. W 2000 r. WSiP zachowały jedynie ok. 34% rynku książki szkolnej. W dalszym ciągu pozostają jednak największym wydawnictwem w Polsce i jednocześnie najpoważniejszym producentem książki szkolnej. WSiP publikują tytuły przeznaczone do użytkowania na

³³ *Raport o książce szkolnej...* op.cit. s. 33.

³⁴ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki...* Op.cit. s. 67.

wszystkich poziomach edukacji i do wszystkich przedmiotów. Firma zakończyła 2000 r. przychodem ze sprzedaży książek w wysokości 193,1 mln. PLN, zatrudnia 442 pracowników³⁵.

Począwszy od 1998 r. prowadzone były działania zmierzające do prywatyzacji firmy: od września tego roku WSiP funkcjonowały jako spółka akcyjna. Po długotrwałych negocjacjach umowa prywatyzacyjna została ostatecznie podpisana 3 września 2001 r. Polskie Towarzystwo Edukacyjne oraz wydawnictwo „Nasza Księgarnia” nabyły za 334,5 mln. PLN 85% akcji WSiP³⁶.

* **Juka 91** www.juka-91.com.pl

Warszawskie wydawnictwo Juka 91 jest pionierem na polskim rynku wydawnictw szkolnych: jako pierwsza prywatna firma opublikowało swoje własne podręczniki (j. polski dla II i III klasy szkoły podstawowej „Chodźmy razem” i „Całoroczna podróż”). Firma została założona w 1991 r. przez Wiesława Oziębło i Piotra Babirackiego. W 2000 r. właściciele sprzedali swoje udziały irlandzkiej firmie Folens (z którą wydawnictwo współpracowało od 1997 r.).

Wydawnictwo specjalizuje się w dalszym ciągu w książkach szkolnych do nauczania początkowego. Zarząd wydawnictwa planuje poszerzenie oferty o podręczniki do klas IV-VI oraz gimnazjum. Łącznie Juka 91 opublikowała 215 tytułów książek. W ostatnich latach firma utraciła wiodącą pozycję w segmencie książek do pierwszych klas na rzecz Nowej Ery, MAC, Wydawnictw Szkolnych PWN.

Firma zatrudnia 31 osób, dystrybucją jej książek zajmuje się przedsiębiorstwo Bos 97 z Ołtarzewa k. Ożarowa Mazowieckiego³⁷.

Wydawnictwo prowadzi również Niepubliczne Centrum Edukacji „Juka”, zajmujące się organizacją szkoleń i warsztatów metodycznych dla nauczycieli.

* **MAC** (Kielecka Oficyna Wydawnicza PW MAC S.A.)

www.mac.com.pl

Firma MAC została założona w Kielcach w 1989 r., z działalnością wydawniczą jest związana od 1992 r. W pierwszych latach MAC wyspecjalizował się publikowaniu przewodników metodycznych dla nauczycieli (wraz ze scenariuszami lekcji).

³⁵ 334,5 mln za 85% akcji. Prywatyzacja WSiP. „Biblioteka Analiz” 2001 nr 19 s. 2.

³⁶ Tamże.

³⁷ Ł. Gołębiowski: *Rynek książki...* Op. cit. s. 111.

W chwili obecnej najbardziej atrakcyjna część oferty wydawnictwa to podręczniki do nauczania zintegrowanego. MAC wprowadził – jako nowość na naszym rynku – podręcznik do nauczania zintegrowanego w klasach 0-III w 10 zeszytach; po jednym na każdy miesiąc nauki.

Wydawnictwo MAC proponuje jedne z najtańszych książek na polskim rynku edukacyjnym. Mariusz i Adam Cyrańscy (główni akcjonariusze przedsiębiorstwa) oparli dystrybucję swych podręczników na bezpośredniej sprzedaży do szkół (przez sieć ok. 200 przedstawicieli handlowych)³⁸.

Firma zatrudnia 100 pracowników. Do tej pory opublikowała 250 tytułów. Rocznie sprzedaje ok. 10 mln egzemplarzy książek. Przychód ze sprzedaży w 2000 r. wyniósł ok. 25 mln PLN³⁹.

*** Nowa Era (Wydawnictwo Nowa Era Sp. z o.o.)**

<http://www.nowaera.com.pl>

Przedsiębiorstwo „Nowa Era”, lider wśród prywatnych wydawców książki szkolnej, powstało w 1992 r., w Krakowie (w 1993 r. przeniosło się do Warszawy). Założycielem i właścicielem firmy jest Mariusz Koper. Pierwsze publikacje wydawnictwa to zeszyty ćwiczeń do chemii, biologii i fizyki. Od 1994 r. „Nowa Era” wydaje podręczniki szkolne (seria do nauki biologii w klasach IV-VIII, opublikowana na kredowym papierze).

Firma rozwija się niezwykle dynamicznie. Liczba wydanych tytułów wzrosła od 20 (1993 r.) do 120 w 2000 r. W tym samym okresie sprzedaż zwiększyła się z 800 tys. PLN do 32,8 mln PLN. Wydawnictwo zatrudnia 70 osób. Promocją produktów wydawnictwa zajmuje się 15 regionalnych reprezentantów. Znaczna część nakładów „Nowej Ery” (20%) dystrybuowana jest bezpośrednio do szkół⁴⁰.

Wydawnictwo specjalizuje się w podręcznikach do gimnazjum (przede wszystkim do chemii, geografii, biologii). Publikuje również podręczniki do szkoły podstawowej (przyroda). W sezonie podręcznikowym 2001/2002 „Nowa Era” planowała opublikowanie – koedycja z Cambridge University Press – nowej serii do liceum.

³⁸ Rozmowa z Mariuszem i Adamem Cyrańskimi. „Biblioteka Analiz” 2001 nr 20 s. 5.

³⁹ Tamże s. 4-6.

⁴⁰ Ł. Gołębiowski: *Rynek książki...* Op.cit. s. 100.

*** Wydawnictwo Szkolne PWN** www.wszpwn.pl

Państwowe Wydawnictwo Naukowe (PWN) powstało w 1951 r. W 1992 r. 65% udziałów firmy zostało wykupionych przez grupę inwestorów Luxemburg Cambridge Holding Group, zmieniono również nazwę firmy na Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wydawnictwo Szkolne PWN zostało wyodrębnione ze struktury WN PWN w 1997 r. Głównym zadaniem „firmy córki” było publikowanie podręczników, pomocy dla nauczycieli i publikacji okołopodręcznikowych⁴¹. Dla osiągnięcia tych zadań powołano odpowiednie redakcje: Zespół Filologii Obcych, Zespół Humanistyczny, Zespół Matematyczno-Przyrodniczy, Zespół Szkolnictwa Zawodowego oraz Zespół Encyklopedii i Słowników.

Podręczniki Wydawnictwa Szkolnego PWN zostały bardzo dobrze przyjęte przez nauczycieli, szybko zysały popularność (warto zwrócić szczególną uwagę np. na podręczniki do niemieckiego *Der die, das*). W ciągu dwóch pierwszych lat wydawnictwo zwiększyło sprzedaż o ponad 100%⁴². W 2000 r. sprzedaż firmy wyniosła ponad 30 mln PLN⁴³.

*** Żak** (Wydawnictwo Edukacyjne Żak Zofii Dobkowskiej)

<http://zak.edu.pl>

Wydawnictwo Żak – założone w 1992 r. – jest własnością Zofii Dobkowskiej. Firma publikuje podręczniki do wszystkich 4 poziomów nauczania, specjalizuje się w książkach do nauk przyrodniczych. Za najważniejsze tytuły w swoim dorobku wydawca uważa „Na pierwszym poziomie edukacji (...), seria „Z Ekoludkiem”, w klasach IV-VI – przyroda, w gimnazjum na pierwszym miejscu plasuje się biologia, a na dalszych po kolei: WOS, fizyka, chemia, geografia”⁴⁴. Żak wydaje także poradniki metodyczne dla nauczycieli oraz książki popularnonaukowe.

Wydawnictwo Żak – jako wyjątek na polskim rynku – prawie nie prowadzi sprzedaży bezpośredniej do szkół (jedynie 15% egzemplarzy trafia do uczniów tą drogą)⁴⁵.

⁴¹ *Raport o książce...* Op.cit. s. 85.

⁴² Warto zwrócić uwagę, że tylko w latach 1997-1998 przychody firmy ze sprzedaży wzrosły z 12,11 do 20, 43 mln PLN! *W dżungli wiedzy*. „Megaron” 2000 nr 2 s. 5.

⁴³ Ł. Gołębiwski: *Rynek książki...* Op. cit. s. 80-83.

⁴⁴ Rozmowa z Zofią Stępień. „Biblioteka Analiz” 2001 nr 17 s. 5.

⁴⁵ Tamże.

W 2001 r. firma założyła Niepubliczną Placówkę Doskonalenia Nauczycieli „Żak”, w której prowadzi warsztaty i kursy doskonalące dla nauczycieli.

Rok 2000 wydawnictwo zamknęło przychodami ze sprzedaży w wysokości 25,4 mln PLN⁴⁶.

*** Wydawnictwo M. Rożak** <http://www.mrozak.com.pl>

Marek Rożak założył swoje wydawnictwo w 1992 r., w Gdańsku. W pierwszym okresie swego istnienia (do ok. 1994) przedsiębiorstwo koncentrowało swoje działania na poligrafii (wydawnictwo jest właścicielem Gdańskiej Drukarni Akcydensowej produkującej kartony). Pierwsze opublikowane przez firmę książki to seria (16 tytułów) dla kierowców „Sam naprawiam”.

Wydawnictwo weszło na rynek podręczników w 1994 r. Specjalizowało się w podręcznikach i pomocach szkolnych do geografii i muzyki. Obecnie uznawane jest za „jednego z liderów bloku humanistycznego i przyrodniczego”⁴⁷. W ciągu 7 lat swojego istnienia wydawnictwo wprowadziło na rynek przeszło 200 tytułów książek. Rok 2000 firma zamknęła sprzedażą na sumę 28,6 mln PLN. Wydawnictwo zatrudnia 60 osób, prowadzi bardzo dynamiczną działalność marketingową: zatrudnia 75 przedstawicieli regionalnych, którzy dotarli do wszystkich polskich szkół⁴⁸.

Wydawnictwo publikuje książki i zeszyty pomocnicze dla dzieci dyslektycznych.

Firma planuje poszerzenie swojej oferty o podręczniki do szkoły średniej.

Wedle wyników badań Gdańskiej Fundacji Oświatowej wydawnictwo M. Rożak jest niezwykle cenione przez nauczycieli – zajmuje drugie miejsce w rankingu najbardziej popularnych wydawnictw edukacyjnych w Polsce⁴⁹ (60% szkół korzysta z podręczników wydanych w tej firmie⁵⁰).

Silną pozycję wydawnictwa potwierdza fakt, iż dwukrotnie stawało do przetargu prywatyzacyjnego WSiP (jako część konsorcjum Polskie Książki Edukacyjne sp. z o.o.).

⁴⁶ Ł. Gołębiwski: *Rynek książki...* Op.cit. s. 127.

⁴⁷ *Raport o książce...* Op. cit. s. 73.

⁴⁸ Ł. Gołębiwski: *Rynek książki...* Op. cit. s. 106.

⁴⁹ Zob. Ł. Gołębiwski: *Rynek książki...* Op. cit. s. 105.

⁵⁰ *60 proc. planu zostało zrealizowane.* „Biblioteka Analiz” 2000 nr 13 s. 1.

* **Arka** (Wydawnictwo Szkolne Romy Koper Arka Sp. z o.o.)

Wydawnictwo Arka funkcjonuje na rynku książki od 1992 r., jego założycielem jest Roma Koper, siostra Mariusza Kopera (Wydawnictwo Nowa Era). Pierwsze publikacje firmy to zeszyty ćwiczeń do religii, historii, języka polskiego, geografii i muzyki.

Wydany w 1997 r. pierwszy podręcznik Arki (*Dzień dobry historii!*) może być przykładem prawdziwie innowacyjnej polityki wydawniczej – książka została przygotowana wedle autorskiego konceptu, o dwa lata wyprzedzającego założenia reformy.

W chwili obecnej Arka publikuje podręczniki do przedmiotów humanistycznych do szkoły podstawowej i gimnazjum. Wydawnictwo uzupełnia swoje książki nowoczesnymi pomocami multimedialnymi, kasetami audio i płytami CD-ROM (podręcznik plastyki do klas I-III, gimnazjum).

Wydawnictwo Romy Koper może być przykładem niezwyklego sukcesu finansowego: w latach 1998-2000 zwiększyło sprzedaż o 625%⁵¹.

Wydawnictwo Arka wydaje także (razem ze Stowarzyszeniem Nauczycieli Polonistów) kwartalnik „Forum Humanistów”.

* **K. Pazdro (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro)**

Krzysztof Pazdro przez wiele lat współpracował z WSiP jako autor podręczników do chemii. Działalność wydawniczą rozpoczął na początku lat dziewięćdziesiątych, zakładając firmę wydawniczą wspólnie z Zofią Dobkowską. Na własną rękę zaczął publikować w 1992 r.

Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro specjalizuje się w książkach szkolnych do nauki przedmiotów ścisłych: chemii (autorem lub współautorem wszystkich tytułów z tej dziedziny jest właściciel), matematyki i fizyki. Podręczniki i książki pomocnicze firmy przeznaczone są dla szkół podstawowych, gimnazjów i liceów.

Wydawnictwo zatrudnia 18 osób. Dochód ze sprzedaży książek w 2000 r. wyniósł 17,1 mln PLN⁵².

Targi Książki Edukacyjnej – EDUKACJA XXI

Warszawskie Targi książki Edukacja to największa tego rodzaju impreza w Europie Środkowowschodniej. Są organizowane od 1994 r. Do 5 edycji odbywały się jedynie w marcu, od 1999 r. są organizowane także (drugi raz w roku) w sierpniu. Organizatorem imprezy aż do

⁵¹ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki...* Op. cit. s. 122.

⁵² Tamże s. 157.

1999 r. włącznie było PPH „Wkra”, następnych zaś „Targi Książki Edukacyjnej Sp. z o.o.”. Targom patronuje Prezydent RP i Minister Edukacji Narodowej.

Głównym celem imprezy jest „przedstawienie możliwie pełnej oferty wydawniczej służącej szeroko rozumianej nauce – bez względu na poziom i kierunek kształcenia”⁵³.

Z roku na rok można zaobserwować rosnące zainteresowanie imprezą tak wśród wystawców (w pierwszej wzięło udział 64 wydawców, w 2001 r. było ich już 204), jak i gości (35 tys osób w rekordowym 1999 r.). „Podstawowym adresatem Targów są środowiska pedagogiczne – nauczyciele, dyrektorzy szkół, bibliotekarze, rodzice, a także wszyscy pragnący się uczyć”⁵⁴.

Podczas targów wręczane są coroczne Nagrody Edukacja, przyznawane w następujących kategoriach: podręczniki szkolne, książki pomocnicze dla nauczycieli, książki popularnonaukowe i poradniki, encyklopedie, albumy, słowniki, leksykony, publikacje multimedialne, pomoce dydaktyczne⁵⁵.

⁵³ *Raport o książce...* Op. cit. s. 100.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Na podstawie informacji zamieszczonych na stronie internetowej targów.

Rozdział 7

EDUKACJA CZYTELNICZA I MEDIALNA

„Edukacja czytelnicza i medialna” to program kształcenia dzieci i młodzieży w zakresie umiejętnego wykorzystywania wszelkich przekazów, w postaci różnego typu dokumentów, opublikowanych na nośnikach zarówno tradycyjnych jak i tych najnowocześniejszych. Pierwszy człon nazwy wskazuje, iż edukacja czytelnicza powinna być pierwszym elementem tego kształcenia, bowiem czytelnictwo, którego podstawą jest umiejętność czytania ze zrozumieniem warunkuje swobodne korzystanie z publikacji posługujących się słowem, tak w przekazie drukowanym jak też elektronicznym, ten ostatni bowiem bywa nie tylko przekazem obrazu i dźwięku. Kształcenie w zakresie wyżej wymienionym zakłada zarówno umiejętności odtwórcze jak i twórcze, z kompetentnym wykorzystaniem warsztatu, od prostego do specjalistycznego warsztatu dziennikarza czy reżysera.

Program „Edukacji czytelniczej i medialnej”¹ wprowadzony został w polskich szkołach wraz z ostatnią reformą szkolnictwa – (1 września 1999 r.) – począwszy od IV klasy szkoły podstawowej, czyli od drugiego etapu kształcenia – kształcenia blokowego do ukończenia liceum. Program ten nie obowiązuje w szkołach specjal-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (DzU 1999 Nr 14 poz. 129, Zał. nr 1) obowiązujące od dnia 1 września 1999 r. (podpisane przez Ministra M. Handke). Rozporządzenie to straciło moc z dniem **1 września 2001 r.** Od tej daty obowiązuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (E. Wittbrodta) z dnia 21 maja 2001 r. (DzU 2001 Nr 61 poz. 625, Zał. nr 2) nie zmieniające podstaw programowych „Edukacji czytelniczej i medialnej”.

nych oraz szkołach zawodowych. W szkołach zawodowych elementy kształcenia czytelniczego oraz rozumienia i wykorzystywania przekazu medialnego włączone są w treści i osiągnięcia innych przedmiotów np. (j. polski – dział samokształcenie, podstawy przedsiębiorczości – korzystanie z różnorodnych źródeł informacji gospodarczej), czy bloków przedmiotowych (np. humanistyczno-społecznego: współczesne źródła wiedzy i sposoby samokształcenia, Internet oraz inne przekazy medialne, różne zbiornice dokumentów; czy matematyczno-przyrodniczego: posługiwanie się technologiami właściwymi dla informacji i komunikacji).

Reforma zmieniła cały system szkolny: typy szkół, zakres nauczanych treści, zasady oceniania, ale przede wszystkim zakładała zmianę sposobu nauczania, na bardziej aktywny i świadomy, dający możliwość wyboru nauczanych treści, tak nauczycielowi jak i uczniowi. Szkoła podstawowa w sześcioletnim programie nauczania pierwsze trzy lata przeznaczają na „nauczanie zintegrowane” (zastępując nim dotychczasowe „nauczanie początkowe”), kolejne trzy, w klasach od IV do VI, zaprogramowane zostały jako „nauczanie blokowe” – wyodrębniające przedmioty dając równocześnie możliwość łączenia ich w bloki przedmiotowe, tak by wiedza nabywana w szkole nie była zbyt „pokawałkowana”.

Nowym rozwiązaniem edukacyjnym w programach szkolnych jest wprowadzenie (począwszy od klasy IV szkoły podstawowej) formy zajęć nazwanej „ścieżką edukacyjną”. Jest to „zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć”². Ścieżki „zawierają treści nie przypisane w przeszłości w pełni do żadnego z tradycyjnych przedmiotów. Zapewniają ich realizację, z możliwością oddania odpowiedzialności za nie w ręce nauczycieli najlepiej przygotowanych do ich prowadzenia. Treści pięciu ścieżek edukacyjnych [w szkole podstawowej] uwzględniają trzy najistotniejsze współcześnie potrzeby z zakresu kształcenia i wychowania, które zmieniają nieco dotychczasową funkcję polskiej szkoły w kierunkach, które w życiu społeczeństwa mogą odegrać w przyszłości kluczową rolę. ... (1. Odpowiedzialność dziecka za siebie i środowisko, w którym żyje;

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (E. Wittbrodta) z dnia 21 maja 2001 r. (DzU 2001 Nr 61 poz. 625, Zał. nr 2). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów. Brzmienie identyczne jak w Rozporządzeniu z 1999 r. wprowadzającym nowe programy.

2. Przygotowanie do samodzielnego zdobywania informacji oraz świadomego ich wyboru; 3. Wprowadzenie w rozszerzające się stopniowo kręgi życia społecznego: rodzina, region, ojczyzna). Całkowita dowolność form realizacji ścieżek edukacyjnych pozwala szkole uczynić z nich pole doświadczalne dla najnowszych osiągnięć współczesnej metodyki nauczania na tym etapie edukacyjnym³. Wspomniane wyżej „ścieżki” przewidziane dla szkoły podstawowej to:

1. Edukacja prozdrowotna.
2. Edukacja ekologiczna.
3. Edukacja czytelnicza i medialna.
4. Wychowanie do życia w społeczeństwie (składa się z trzech odrębnych modułów):
 - a) wychowanie do życia w rodzinie,
 - b) edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie⁴,
 - c) wychowanie patriotyczne i obywatelskie.

Autorzy cytowanego powyżej opracowania operują liczbą pięciu ścieżek, ponieważ z czwartej, składającej się w rzeczywistości z trzech odrębnych, dwie włączone zostały do realizacji na wspólnych zasadach. Trzecia: „Wychowanie do życia w rodzinie” (do czasu reformy odrębny przedmiot, którego wprowadzenie do programu szkolnego od początku budziło wiele emocji oraz kontrowersji), aktualnie oparta jest na podstawach programowych i prawnych wynikających z *Ustawy o planowaniu rodziny...*⁵.

Mimo iż kształcenie umiejętności przewidzianych programem ścieżki międzyprzedmiotowej „Edukacja czytelnicza i medialna”⁶ jest zaplanowane od klasy IV, to już w klasach początkowych (I-III), w programie treści kształcenia zintegrowanego (punkt 20) przewidziano „sięganie do różnych źródeł informacji i technologii informacji, w tym korzystanie z czytelnicy i biblioteki szkolnej”. Trudno zresztą

³ *MEN o reformie programowej, II etap edukacyjny: kształcenie blokowe*. Warszawa 1999 (Biblioteczka Reformy 8) s. 9.

⁴ Nazwa tej „podścieżki” raz (w części wprowadzającej w ogólne podstawy ścieżek) występuje w formie: wychowanie regionalne, a w innym miejscu (w części szczegółowej omawiającej programy ścieżek) jako edukacja regionalna.

⁵ *Ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z dnia 7 stycznia 1993 r.* (DzU 1993 Nr 17 poz. 78) oraz kolejne uzupełnienia (DzU 1995 Nr 66, poz. 334; 1996 Nr 139 poz. 646; 1997 Nr 141 poz. 943 oraz Nr 157 poz. 1040; 1999 Nr 5 poz. 32).

⁶ Omówienia programów na podstawie aktualnego Rozporządzenia: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*. (DzU 2001 Nr 61 poz. 625, zał. 2).

byłoby realizować naukę czytania, zapoznawać dzieci z polską i światową klasyczną literaturą dziecięcą a także wieloma innymi treściami występującymi już w pierwszym roku nauczania (np. ojczyzna, jej symbole i święta narodowe, wybrane wytwory kultury, sztuki, techniki) bez zaplecza w postaci dobrze wyposażonej biblioteki szkolnej i to zaplecza wykorzystywanego.

Uczniowie szkoły podstawowej w IV klasie powinni zacząć „wydeptywać ścieżki” wiedzy, wśród których „Edukacja czytelnicza i medialna” jest stosunkowo obszerna.

Ścieżki, tak jak wszystkie zajęcia edukacyjne, realizowane są wg programów z określonym celem lub celami, zadaniami szkoły, nauczonymi treściami oraz osiągnięciami uczniów. Celami tej ścieżki jest wspomniane już wyżej przygotowanie do samodzielnego poszukiwania oraz odbioru potrzebnych informacji i materiałów z różnych źródeł, do świadomego i odpowiedzialnego korzystania ze środków masowej komunikacji, kształtowanie postawy szacunku dla polskiego dziedzictwa kulturowego w związku z globalizacją kultury masowej. Rozbudzanie potrzeb czytelniczych, kształtowanie nawyków kulturalnego obcowania z książką i przekazami na innych nośnikach. Szkoła podstawowa powinna wprowadzać ucznia w zróżnicowany świat przekazu medialnego, w rozumienie języka mediów; przygotować do odróżniania fikcji i rzeczywistości w komunikatach medialnych oraz do samodzielnego posługiwania się narzędziami medialnymi, np. poprzez własną twórczość zainspirowaną wydarzeniami z życia osobistego i społecznego.

W gimnazjum, w kolejnym – trzecim już trzyletnim – etapie kształcenia przybywa przedmiotów, dochodzą nowe ścieżki edukacyjne, a takie zagadnienia jak: a) wychowanie do życia w rodzinie czy b) wychowanie obywatelskie (przekazywane w poprzednim etapie nauczania, w klasach IV-VI w formie ścieżek) na poziomie gimnazjum, są zaprogramowane jako dwa moduły przedmiotu – „Wiedza o społeczeństwie”. Trzeci moduł tego przedmiotu, tak jak poprzedzająca go w szkole podstawowej ścieżka „Wychowanie do życia w społeczeństwie” to c) wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym.

Program gimnazjum przewiduje realizację następujących ścieżek edukacyjnych:

1. Edukacja filozoficzna.
2. Edukacja prozdrowotna.
3. Edukacja ekologiczna.

4. Edukacja czytelnicza i medialna.
5. Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie.
6. Obrona cywilna.
7. Edukacja europejska.
8. Kultura polska na tle cywilizacji śródziemnomorskiej.

Edukacja czytelnicza i medialna w gimnazjum utrwała dotychczasowe osiągnięcia edukacyjne oraz rozszerza zakres zdobywanych przez uczniów umiejętności poprzez pogłębienie znajomości zasad procesu twórczego w produkcji medialnej, ćwiczenie w wykorzystywaniu zbiorów oraz warsztatu informacyjnego, m.in. za pośrednictwem automatycznych systemów wyszukiwawczych, swobodnego korzystania z mediów jako źródeł informacji oraz opinii w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy; dokonywania dojrzałego, właściwego wyboru środków masowej komunikacji na podstawie krytycznej analizy wartości oferowanych przekazów⁷. Uczeń po etapie edukacji gimnazjalnej powinien samodzielnie, dzięki potrzebom i kompetencjom czytelniczym, umiejętnością swobodnego posługiwania się urządzeniami medialnymi, zaspokajać potrzeby poznawcze oraz trafnie „wyłaniać” z gąszczy informacji tę właściwą i wartościową a także wiedzieć jak „wyprodukować” własny przekaz (reportaż, film, nagranie dźwiękowe).

W liceum profilowanym kształcenie umiejętności wykorzystywania różnych źródeł informacji, krytycznego odbioru mediów oraz samodzielnego przygotowania przekazu medialnego, tak jak w poprzednich etapach kształcenia, realizowane jest w formie ścieżki „Edukacja czytelnicza i medialna” oraz w programie języka polskiego jako dział „Samokształcenie”, w którym to dziale przewiduje się korzystanie z literatury fachowej: notowanie, relacjonowanie, opis bibliograficzny; korzystanie z różnych źródeł informacji (dokumentów, leksykonów, encyklopedii, słowników, baz danych, nagrań magnetofonowych i magnetowidowych, Internetu). Umiejscowienie samokształcenia w zakresie poznawania zbiorów i umiejętnego ich wykorzystywania w programie języka polskiego nie jest rozwiązaniem nowym. Właśnie z działu polonistycznego „Podstawy samokształcenia” rozwinęło się „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne” kolejno przekształcone w aktualnie obowiązującą międzyprzedmiotową ścieżkę „Edukacja czytelnicza i medialna”.

⁷ Tamże.

Program edukacji czytelniczej i medialnej w liceum na pierwszym miejscu odwołuje się do roli samokształcenia – celem tych zajęć jest „przygotowanie się do samokształcenia poprzez umiejętne pozyskiwanie i opracowywanie informacji pochodzących z różnych źródeł”, a więc wzmacniają one kształcenie polonistyczne, bezpośrednio łącząc ścieżkę z językiem polskim i niejako wracają do korzeni, z których wyrosły.

Inne cele kształcenia licealisty z zakresu ścieżki to: rozumienie natury i roli mediów we współczesnej cywilizacji; zachowanie tożsamości kulturowej wobec globalizacji kultury; zdobycie umiejętności przekazu i krytycznego odbioru treści komunikatów medialnych oraz zachowanie postawy dystansu i krytycyzmu wobec informacji przekazywanych przez media. „Edukacja czytelnicza i medialna” jest jedną z ośmiu ścieżek przewidzianych dla liceum (liczbowo to tyle ile w programie gimnazjum, ale zakres ich jest nieco szerszy). Pozostałe to:

1. Uczestnictwo w kulturze.
2. Wychowanie do życia w rodzinie.
3. Edukacja filozoficzna.
4. Edukacja prozdrowotna.
5. Edukacja ekologiczna.
6. Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie.
7. Edukacja europejska.

Większość tych ścieżek edukacyjnych uczeń już „przemierzył” dwukrotnie. Pierwszy raz jako 10-, 11- czy 12-latek w szkole podstawowej i trochę ma się wrażenie, że jako uczeń gimnazjum wrócił w wieku piętnastu lat do początku drogi, zwłaszcza na ścieżce medialnej, bowiem cele nauczania tej ścieżki w liceum są niemal tożsame ze szkołą podstawową. Należy jednak mieć nadzieję, iż 18-latek będzie rzeczywiście bardziej samodzielnie i odpowiedzialnie poszerzał i utrwał zdobyte w wieku jedenastu czy czternastu lat umiejętności oraz nawyki a także samodzielnie i twórczo je wykorzysta, przygotowując np. reportaż prasowy czy telewizyjny lub jakkolwiek inny, własny przekaz będący wynikiem poszukiwań i opracowania tematu zgodnie z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zainteresowaniami, co uczyni powstały dokument osobistą formą ekspresji a samo działanie twórcze ciekawym zajęciem, wolnym od przykrego i nużącego przymusu.

W obecnej sytuacji kulturowej i ekonomicznej społeczeństwa polskiego nie można zakładać, iż dzieci i młodzież wspierać się będą zbiorami gromadzonymi w domach rodzinnych i dostępnymi w nich

źródłami informacji elektronicznej, bo w wielu rodzinach będą one niewystarczające bądź nie będzie ich wcale; tym bardziej nie można liczyć na wyposażone studio: fotograficzne, nagrań radiowych czy filmowych. Nie można też edukacji szkolnej opierać wyłącznie na instytucjach pozaszkolnych. Dla zapewnienia uczniom możliwości zdobywania umiejętności i osiągnięć przewidzianych programami nauczania we wszystkich typach szkół a nauczycielom podstawowego warsztatu dydaktycznego – **każda szkoła musi** dysponować odpowiednimi typami dokumentów – możliwie najszerszym repertuarem publikacji drukowanych (a wydawnictwa informacyjne typu encyklopedii, słowników, itp. – mające wersję elektroniczną – również w tej formie), audiowizualnych, multimedialnych, dostatecznym sprzętem i miejscem pozwalającym na twórczą i odtwórczą aktywność młodych ludzi zarówno na zajęciach edukacyjnych, jak też w działaniach indywidualnych inspirowanych własnymi zainteresowaniami czy koniecznością przygotowania zadań poleconych przez nauczyciela. Dla rzeczywistego zrównania szans oraz możliwości edukacyjnych najlepszym rozwiązaniem jest wyposażenie szkoły w środki konieczne do realizacji tej indywidualistycznej koncepcji programowej i zorganizowanie dobrej biblioteki szkolnej – multimedialnego centrum informacyjnego. Można by, tak jak to zaprojektowano blisko trzydzieści lat temu we Francji czy innych krajach europejskich⁸, poprzez odpowiednie, planowe i stopniowe doposażanie funkcjonującej w szkole biblioteki (w większości szkół w Polsce istnieją biblioteki, choć ich kondycja bywa wysoce niezadowalająca) docelowo przekształcać ją w taką centralną pracownię szkoły, która niezależnie od nazwy – centrum, centrum informacyjne, dokumentacyjne, multimedialne, ośrodek, mediateka, mediateka, biblioteka – będzie miejscem umożliwiającym uczniom oraz nauczycielom pełną i satysfakcjonującą realizację wszelkich typów zajęć.

Prawne podstawy do zorganizowania biblioteki w każdej szkole daje obecnie, po 18 latach (wówczas bowiem wszedł w życie ostatni, kompleksowy *Program pracy biblioteki szkolnej*, bardzo szczegółowo określający funkcje i zadania biblioteki oraz wskazówki do ich realizacji)⁹. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych statutów [m.in.] wszelkich typów szkół obowiązujące od 1 września

⁸ *Biblioteki szkolne za granicą*. Warszawa 1980. (Zeszyty Przekładów, 41); *Guide pour la transformation de bibliothèques en centres multimedia*. Paris 1976.

⁹ *Program pracy biblioteki szkolnej*. Zarządzenie Ministra OśW z dnia 13 maja 1983 r.

2001 roku¹⁰. Jest ono istotnym uzupełnieniem w stosunku do przepisów sprzed dwu lat wprowadzających reformę. Wówczas „zapomniano” o zapewnieniu miejsca tej pracowni w szkole (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty¹¹ przewiduje jedynie dostępność do zbiorów bibliotecznych w celu wspomagania procesu dydaktycznego, nie określając jednak bliżej miejsca tego dostępu ani nie gwarantując, że taka pracownia jak biblioteka będzie przez szkołę prowadzona).

W każdym z załączników do Rozporządzenia regulujących zasady organizacji szkoły odpowiedniego poziomu i typu jakiego załącznik dotyczy, znajduje się paragraf dający podstawy do prowadzenia biblioteki w szkole – notabene taki sam dwupunktowy dla wszystkich typów szkół, z wyjątkiem publicznych szkół ponadpodstawowych, w którym to statucie (aż 5-punktowym) znajduje się zapis o prowadzeniu przysposobienia czytelniczego i informacyjnego (!) nie ma natomiast ani słowa o edukacji czytelniczej i medialnej. W tym też statucie, jako jedynym, jest wyartykułowany (wprawdzie ogólnikowo – „podczas zajęć lekcyjnych i po lekcjach”) czas dostępności biblioteki w ciągu dnia pracy szkolnej.

Wprowadzona do aktualnych programów ścieżka „Edukacja czytelnicza i medialna” (jak już wspomniano powyżej) nie jest pierwszym programem szkolnym uczącym korzystania z dokumentów gromadzonych w bibliotekach. Już w okresie dwudziestolecia międzywojennego postulowano wprowadzenie tego typu umiejętności jako elementu kształcenia szkolnego. Kazimierz Wojciechowski w artykule *Przysposobienie młodzieży szkolnej do korzystania z bibliotek* zamieszczonym w „Bibliotekarzu”¹² przedstawia współpracę w tym zakresie w roku szkolnym 1937/8 między kilkoma filiami Biblioteki Publicznej w Warszawie a Sekcją Oświaty Pozaszkolnej Zarządu Miejskiego. Dzięki tej współpracy uczniowie uczestniczyli w lekcjach bibliotecznych a następnie mieli opracować samodzielnie, w oparciu o zbiory biblioteki, jedno lub dwa zadania. Przed wizytą w bibliotece nauczyciele polonisci zbadali zainteresowania uczniów, które to zainteresowania wykorzystano do tematów ćwiczeń, a także przygotowali swych wychowan-

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU 2001 Nr 61, poz. 624).

¹¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU 1991 Nr 95, poz. 425) Tekst jednolity (DzU 1996 Nr 67, poz. 329).

¹² K. Wojciechowski: *Przysposobienie młodzieży szkolnej do korzystania z bibliotek*. „Bibliotekarz” R. 9 : 1937/38 nr 11-12 s. 178-179.

ków do zajęć w bibliotece. Zajęcia te były więc prowadzone pod wspólnym kierunkiem nauczyciela i bibliotekarza. „...przedstawiona praca wzbudziła niejaki zainteresowanie wśród nauczycieli innych typów szkół (powszechnych i średnich) i że tedy istnieje możliwość rozszerzenia akcji przysposobienia bibliotecznego”¹³.

Po wojnie wprowadzono w ośmioklasowej szkole podstawowej, w programach języka polskiego w klasach od IV do VIII w dziale „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia” – cykl zajęć przekazujący wiadomości z zakresu budowy książki, jej historii, procesu powstawania a także upowszechniania, opisu bibliograficznego książki oraz czasopiśma, rodzajów notatek i sposobów ich opracowania. Przewidywano poznanie uczniów klasy ósmej m. in. z elementami bibliofilstwa i warsztatem służby informacyjno-bibliograficznej w nowoczesnej bibliotece¹⁴.

Wraz z uznaniem statusu pedagogicznego bibliotekarzy szkolnych¹⁵, w latach siedemdziesiątych rozpoczęto prace przygotowujące wprowadzenie zajęć, które realizowałby nauczyciel bibliotekarz w swojej pracowni, czyli bibliotece szkolnej. Był to również czas przekształcania ośmioletniej szkoły podstawowej w dziesięcioletnią; czas wielu spotkań i dyskusji środowiska nauczycielskiego w zakresie przygotowywanych programów nauczania, również nauczyciele-bibliotekarze bardzo aktywnie uczestniczyli w dziele projektowania „dziesięciolatki” i przygotowania biblioteki szkolnej do nowych zadań. Dziesięcioletnia szkoła średnia, wprowadzona w Polsce w 1978 r., na wzór szkolnictwa ZSRR i NRD, została zlikwidowana (w wyniku sytuacji politycznej) w roku 1980 i od 1 września tego roku przywrócono ośmioletnią szkołę podstawową. „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne” obowiązany był realizować w formie pracy indywidualnej z uczniami oraz zajęć lekcyjnych nauczyciel-bibliotekarz w bibliotece szkolnej, we współpracy z innymi nauczycielami. Celem przysposobienia, opracowanego przez Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania i wprowadzonego do programów szkoły podstawowej od roku szkolnego 1983/84¹⁶, a ponadpodstawowych od 1986/7¹⁷, było stworze-

¹³ Tamże, s. 179.

¹⁴ *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*. Warszawa 1963.

¹⁵ Ustawa „Karta Nauczyciela” 1970 r.

¹⁶ *Program szkoły podstawowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne*. Warszawa 1983.

¹⁷ *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne*. Warszawa 1985; *Program zasadniczej szkoły zawodowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne*. Warszawa 1985.

nie podstaw do rozwoju kultury czytelniczej oraz samokształcenia, a w szczególności uświadomienie roli i miejsca słowa drukowanego w życiu jednostki oraz społeczeństwa, roli instytucji gromadzących i udostępniających zbiory oraz informacje – zwłaszcza bibliotek, kształtowanie aktywności poznawczej uczniów, motywacji do korzystania z książki i innych dokumentów jako źródeł wiedzy i przeżyć emocjonalno-estetycznych, kształtowanie upodobań i przyzwyczajzeń czytelniczych uczniów, umiejętności posługiwania się książką, czasopiśmie i innymi dokumentami w oparciu o znajomość techniki pracy z dokumentem piśmienniczym oraz techniką biblioteczną¹⁸. Wszystkie te umiejętności i nawyki oraz wiedzę miał uczeń zdobyć, ukształtować i utrwalić w ciągu ośmiu lat nauki – łącznie na 20 godzinach lekcyjnych (od jednej lekcji rocznie w I i II klasie do czterech w klasie VII i VIII). Wprawdzie w programie zaznaczono, iż „powyższe zadanie [tj. przygotowanie uczniów do samokształcenia] realizowane jest w ramach wszystkich przedmiotów nauczania. Szczególna jednak rola przypada bibliotece szkolnej. ... ma ona stanowić podstawowy warsztat pracy umysłowej uczniów i nauczycieli”¹⁹. Być może to ostatnie zdanie spowodowało, iż wielu nauczycieli poczuło się zwolnionych od konieczności ścisłej współpracy z nauczycielem-bibliotekarzem oraz wykorzystywania w realizacji swoich programów biblioteki szkolnej, a w szczególności jej zbiorów i warsztatu informacyjnego. Być może też, ta pracownia szkolna nie mogła sprostać stawianym jej w teorii wymaganiom a nauczyciel przedmiotu chcąc wspomóc nauczanie innymi, poza podręcznikiem, środkami dydaktycznymi gromadził je we własnym zakresie. Autorzy programu „Przysposobienie...” zdawali sobie sprawę z realnej sytuacji bibliotek w wielu polskich szkołach – przewidziano bowiem, iż bibliotekarz ma prawo „zapewnić sobie pomoc i współpracę innych osób kompetentnych, a także możliwość prowadzenia zajęć w innych bibliotekach położonych blisko szkoły (np. w bibliotekach publicznych, pedagogicznych, fachowych)”²⁰. Do ścisłej współpracy z biblioteką szkolną programy obligowały głównie polonistów, bowiem w zakresie nauczania języka polskiego dla szkół wszystkich typów – podstawowych i ponadpodstawowych – pozostał nadal dział „Podstawy samokształcenia”.

¹⁸ *Program szkoły podstawowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne.* Warszawa 1983.

¹⁹ Tamże [Uwagi o realizacji programu] s. 8.

²⁰ *Program zasadniczej szkoły zawodowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne.* Warszawa 1985 s. 8.

Po zmianach ustrojowych w Polsce (po 1989 r.) przystąpiono również do zmian w edukacji i rozpoczęto prace nad reformą szkolnictwa. Pierwszy etap zmian polegał na wprowadzeniu tzw. minimów programowych, czyli zmniejszeniu bardzo obszernych programów nauczania. Również „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne”²¹ zostało w szkole podstawowej „odchudzone” o 5 godzin i od 1990 r. obowiązywało w wymiarze 15 godzin. Głównym problemem realizacji, nawet tych 15 godzin, była w większości szkół zasada nieumieszczania zajęć „Przysposobienia” w planach nauczania – mimo iż były one w programie – a wykorzystywania na te tzw. lekcje biblioteczne przypadkowych godzin, w czasie zastępstw za nieobecnych nauczycieli, które trzeba było „zagospodarować” często w sposób nagły, bez możliwości wcześniejszego przygotowania materiałów dydaktycznych, koniecznych do prowadzenia zajęć, które miały uczyć wykorzystywania różnych źródeł przekazu. W szkołach ponadpodstawowych obowiązywały dotychczasowe (tj. z 1985 r.) programy „Przysposobienia czytelniczego i informacyjnego” w wymiarze 12 godzin w ciągu czterech lat nauki w liceach i pięcioletnich technikach oraz 6 godzin dla szkół trzyletnich – zasadniczej szkoły zawodowej i technikum zawodowego. Z realizacją tego programu nie było lepiej niż w szkole podstawowej.

W aktualnych programach nauczania ścieżki edukacyjne, jako typ zajęć przewidziany do wspólnego, przez kilku nauczycieli planowania, przygotowania i prowadzenia, mieszczą się w planie szkoły w godzinach przeznaczonych do dyspozycji dyrektora. On też jest odpowiedzialny za warunki i kształt ich realizacji, dobór współpracującego grona pedagogów. W takim ustawieniu programu kształcenia czytelniczego, informacyjnego, medialnego w szkole – ogromnie ważne jest, aby wszyscy nauczyciele, a przede wszystkim dyrektorzy szkół, byli przekonani o celowości tego typu edukacji, rzeczywiście włączali ją w swoje programy, bo są to umiejętności, których nabywanie i ćwiczenie nie może być „zawieszane w próżni”. Szukanie dla szukania jest często nudne i nie prowadzi do trwałych efektów. O efektywności kształcenia czytelniczego i medialnego również będzie decydował stan biblioteki szkolnej: odpowiednie wyposażenie – różnorodne, właściwie opracowane zbiory (oczywiście konieczne multimedia) oraz sprzęt, kompetentni nauczyciele bibliotekarze, wystarczające

²¹ *Program szkoły podstawowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne.* Warszawa 1990.

miejsce do prowadzenia działań. Z zapewnieniem nawet tych podstawowych warunków bywa różnie. Szkoły, które do tej pory miały mizerną bibliotekę szkolną, w obecnych warunkach również nie bardzo mogą liczyć na poprawę sytuacji. Nie jest to ponadto jedyna przeszkoda w kształceniu dzieci i młodzieży w zakresie omawianego programu. Bywają szkoły, w których dyrektorzy widzą pilniejsze potrzeby w ramach zagospodarowania godzin przeznaczonych do swojej dyspozycji i na realizację tej ścieżki nie przewidują czasu, być może przyzwyczajeni dotychczasową praktyką nierealizowania, bądź okazjonalnego i wrywkowego prowadzenia w swojej szkole „Przysposobienia czytelniczego”. Zdarza się też, że do prowadzenia ścieżki „Edukacja czytelnicza i medialna” nie są włączeni nauczyciele bibliotekarze, nie jest również miejscem realizacji ścieżek, a zwłaszcza tej, biblioteka szkolna. Może niekiedy postawa samych nauczycieli bibliotekarzy stawia ich na uboczu głównego nurtu pracy szkoły, ale najczęściej to dyrektorzy, a i środowisko pedagogów uczących w szkole, nie są dostatecznie przekonani o potrzebie usytuowania biblioteki w centrum działań dydaktycznych szkoły.

Trudno byłoby znaleźć uniwersalną receptę na wszystkie problemy szkół zwłaszcza, iż sytuacja każdej jest nieco inna (programowa, środowiskowa, finansowa), wydaje się jednak, że dla efektywnej realizacji tej ważnej – dla swobodnego i świadomego poruszania się w świecie mediów, w coraz większym szumie informacyjnym – ścieżki edukacyjnej podstawowymi są dwa czynniki, na które wskazywał w 1938 r. cytowany w niniejszych rozważaniach K.Wojciechowski: **1. Zainteresowanie ucznia, czyli świadomość celowości i potrzeb wykonywanych zadań. 2. Współdziałanie nauczycieli i bibliotekarza w zakresie kształcenia uczniów** – reszta jest ważnym, ale dodatkiem, ponieważ można te działania edukacyjne realizować, tak jak dopuszczały programy „Przysposobienia czytelniczego i informacyjnego” (i jak dzieje się to w społeczeństwach zamożniejszych niż polskie), w miarę potrzeb w pozaszkolnych, miejscowych lepiej wyposażonych bibliotekach i innych ośrodkach czy centrach podejmując współpracę. Przy takich okazjach można zaprezentować działania szkoły i jej potrzeby w lokalnym środowisku a może uda się wówczas łatwiej znaleźć fundatorów (dziś powszechniej używamy określenia sponsorów) nawet niewielkich wydatków naszej biblioteki – potrzebnych do jej rozwoju a może tylko koniecznych do przetrwania – ale warto, bo każda pomoc się liczy!

Nie jest zadaniem niniejszego opracowania zebranie bibliografii konpektów, czy scenariuszy zajęć „Edukacji czytelniczej i medialnej” bezpośrednio wspomagających realizatorów tej ścieżki. Są one dostępne w czasopismach, przede wszystkim w miesięczniku nauczycieli bibliotekarzy „Biblioteka w Szkole” – wydawanym od 1991 r., jak również w „Poradniku Bibliotekarza”, „Guliwerze” czy kwartalniku Stowarzyszenia KLANZA – „Grupa i zabawa”. Wydaje się jednak, że dla ogólnej orientacji w obowiązujących przepisach oraz programach celowym jest zamieszczenie podstawowej literatury w tym zakresie jak również w wyborze opracowań metodycznych.

Literatura

Przepisy prawne – stan na 1 września 2001

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU 2001 Nr 61, poz. 624).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych (tamże, poz. 625).
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (tamże, poz. 616).
4. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU 1991 Nr 95, poz. 425). Tekst jednolity (DzU 1996 Nr 67, poz. 329).
5. Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach (DzU 1997 Nr 85, poz. 539).

Programy nauczania „Edukacji czytelniczej i medialnej”

1. Grodecka E., Sokółowska H.: *Edukacja czytelnicza i medialna w szkole podstawowej i gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli realizujących ścieżki międzyprzedmiotowe*. Warszawa, 2000.
2. Kąkolewicz M., Pielachowski J.: *Program nauczania edukacji czytelniczej i medialnej: szkoła podstawowa kl.IV-VI i gimnazjum kl.I-III*. Poznań, 1999.
3. Papierska W., Tomkiewicz B.: *Edukacja czytelnicza i medialna: Poradnik dla nauczycieli i bibliotekarzy*. Warszawa, 2000.
4. Saniewska-Telecka D.: *Nowe vademecum nauczyciela i bibliotekarza*. Wyd. 2. Warszawa, 2000.

5. Sawicka T.: *Edukacja medialna i czytelnicza: Poradnik. Szkoła podstawowa IV-VI*. Toruń [po 1999].
6. Sawicka T.: *Edukacja medialna i czytelnicza: Poradnik. Gimnazjum I-III*. Toruń [po 1999].
7. Staszek G. i J.: *Media zmieniają nasze życie: Program ścieżki czytelniczej i medialnej na drugi i trzeci etap edukacyjny*. Nowy Sącz, 2000.

Inne opracowania

1. Andrzejewska J.: *Bibliotekarstwo szkolne: Teoria i praktyka*. T. 1-2. Warszawa, 1996.
2. Drzewiecki M.: *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*. Warszawa 2001.
3. *Multimedia: kultura czytelnicza i dostęp do informacji. Materiały I szkoły letniej*. Red.: A. Kawczuk, A. Sitarska. Białystok, 2001.
4. Zeman E.: *Edukacja czytelnicza i informacyjna: Podręcznik dla uczniów liceum technicznego*. Warszawa, 1999.

Rozdział 8

MUZEA I ICH MIEJSCE W SYSTEMIE OŚWIATOWYM

1. Od kramu Sanderusa do Świątyni Sybilli

„ – Czego ja nie mam! – chwalił się przed Zbyszkim Sanderus. – Mam kopyto osiołka, na którym odbywała się ucieczka do Egiptu, które znalezione było koło piramid. (...) Mam pióro ze skrzydeł Archanioła Gabriela, które podczas Zwiastowania uronił; mam dwie głowy przepiórek zesłanych Izraelitom na puszczy; mam olej, w którym poganie św. Jana chcieli usmażyć – i szczebel z drabiny, o której się śniło Jakubowi – i łyż Marii Egipcjanki, i nieco rdzy z kluców św. Piotra...”¹.

Oto ewangeliczny rodowód pamiątek w rozumieniu Sanderusa, kto wie, czy nie najlepiej wymodelowanego bohatera drugiego planu *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza. W cenie były od niepamiętnych czasów i pozostają nadal pamiątki autentyczne. Domokrażcy pokroju Sanderusa oferowali – wyjąwszy może ten jeden „szczebel z drabiny” – rekwizyty, które przemawiały do wyobraźni średniowiecznego prostaczka, będące w jego mniemaniu prawdziwymi lub choćby prawdopodobnymi relikwiami. A że niekiedy z rozproszonych po świecie szczątków określonego świętego udałoby się złożyć co najmniej kilku niekoniecznie świętych, to już zupełnie inna historia.

Relikwie, jak się zdaje, zapoczątkowały kult pamiątek. Pośrednio zatem w pewien trwały sposób wiążą się z ideą muzealnictwa, której

¹ H. Sienkiewicz: *Dzieła. Wydanie zbiorowe pod red. J. Krzyżanowskiego*. T. 24: *Krzyżacy* T. 2. Warszawa 1948 s. 46.

początki sięgają starożytnej *pinakoteki* (galerii obrazów) czy *gliptoteki* (sali rzeźb). Rytuał i gesty liturgiczne katolickiej Mszy świętej przekazują wiernym całą bogatą symbolikę czynu ofiarnego oraz wskazują miejsce przechowywania relikwii w ołtarzu. Ponieważ święte szczątki tam złożone byłyby niedostępne dla wiernych, zadaniem złotników stało się sporządzenie przenośnych, niekiedy misternie zdobionych, częściowo przeszklonych metalowych puzderek, zwanych relikwiarzami. Upowszechniły się one w Rzeczypospolitej około XVI w. „U nas w Polsce – daje świadectwo prawdziemu zakonnik częstochowski – chodzą całować relikwie do ołtarza albo je do nich [tzn. do wiernych – uwaga WJP] od ołtarza ku całowaniu noszą; tym znaczą między sobą być jedność, pokój, miłość i zgodę”². Paradoksalnie z biegiem lat, gdy coraz dalej była posunięta powściągliwość w formułowaniu odpowiedzi na pytanie o autentyczność relikwii, dochodziło do odwrócenia wartości: niejeden relikwiarz jako dzieło sztuki trafiał do skarbców kościelnych.

Nie należy jednak zapominać o drugim, czysto ludzkim rodowdziej gromadzenia śladów działalności człowieka. Bóg jest wieczny, człowiek – wymierny i skończony w czasie. Żywoć doczesny stawia przed nim zadanie na pozór niewykonalne: zatrzymać czas, utrwalić chwilę. Okazuje się, że jedyną wystarczająco pojemną formułą wykonawczą tego zadania jest biografia, czyli wiedza o nim samym. Biografistyka jest tak stara jak ród ludzki. Intencja dydaktyczna była jednym z pierwszych impulsów spisywania „żywota człowieka poczciwego” oraz gromadzenia materialnych śladów jego egzystencji: dzieł jego intelektu i rąk, lecz także przechowywania narzędzi, jakimi się posługiwał, i przedmiotów, jakimi się otaczał. Drugim składnikiem jest ów horacjański imperatyw *Non omnis moriar* (nie wszystek umrę), ludzka wola trwania *ponad* wymiar życia, ambicja utrwalenia śladu po sobie na wieczną rzecz pamiątkę i na pożytek następnych pokoleń.

Tragizm boleści ojcowskiej, pięknie oprawnej w słowo poetyckie, polegał na niespełnieniu nadziei, jaką Orszuła zdążyła obudzić w rodzicach.

Nieszczęsne ochędóstwo, żalodne ubiory
Mojej namilszej cory!
Po co me smutne oczy za sobą ciągniecie,
Zalu mi przydajecie?
Już ona członeczków swych wami nie odzieje –

² Mikołaj z Wilkowiecka: *O Mszy świętej opisanie*. Cyt. za: P. Szczaniecki: *Służba Boża w dawnej Polsce. Studia o Mszy świętej*. Poznań 1962 s. 177.

Nie masz, nie masz nadzieje!
 [.....]
 Już letniczek pisany
 I uploteczki wniwecz, i paski złocone,
 Matczyne dary płone.
 [.....]
 Gieźteczkość tylko dała a lichą tkaneczkę:
 Ociec ziemie bryłeczkę
 W główki włożył. – Niestetyż, i posag, i ona
 W jednej skrzynce zamkniona!
 Jan Kochanowski, *Tren VII* (fragment)

Dzisiaj dla nas pamiątka po Orszuli byłaby, oczywiście, pamiątką literacką po Janie Czarnoleskim. „Żałosne ubiory” oglądalibyśmy bezwiednie jako składnik materii poetyckiej trenów; owe „gieźteczka” stanowiłyby dla nas niejako potwierdzenie autentyczności dzieła mistrza nad mistrze. Nie masz jednak Orszuli, nie masz gieźteczka, nie ma także – jeśli pominąć dorobek drukowany – pamiątek osobistych po ojcu naszej poezji renesansowej. Sanderus, gdyby mógł, sprzedawałby zapewne figury z poematu *Szachy*, suszone liście lipy czarnoleskiej, drzazgi z drzwi prowadzących do „doktora Hiszpana”, racię z kopytka *Satyra*, popiół ogniska z *Pieśni świętojańskiej o Sobótce*, a może nawet dla wybrednych klientów – miałyby strunę z lutni poetyckiej Kochanowskiego?

W sierpniu 1824 r. pewna pomimo młodego wieku powszechnie znana dama złożyła hołd pamięci poety, odwiedzwszy Czarnolas. Pracowała nad książką o Kochanowskim. „Z prawdziwą przyjemnością przebiegłam to miejsce... (...) Przypatrując się owej skromnej zaciszy, którą on nad zgiełk dworu przełożył, słuchając szmeru liści drzew owego lasu, który miłszym mu bywał od podszeptów intrygi i pochlebstwa, powzięłam zamiar poznania bliżej tego sławnego męża, zebrania jakich tylko będę mogła o nim szczegółów... Już od dawna dom z modrzewia, w którym mieszkał, zniszczony, zostały się tylko gruzy fundamentów i – jak podanie niesie – narożnej i murowanej komnaty, gdzie najwięcej przesiadywał; z tych szczątków i na tymże samym miejscu ręka tej dobrej Polki [tj. księżnej Teresy Jabłonowskiej – uw. WJP] udatną w gotyckim guście wzniosła kaplicę, w miejscu zaś, gdzie stała owa rozłożysta i ulubiona Lipa jego, będzie stał pomnik kamienny...”³.

³ Klementyna z Tańskich Hoffmanowa: *Wybór pism*. T. 5: *Opisy różnych okolic Królestwa Polskiego*. Wrocław 1833 s. 35-36. Też autorki: *Jan Kochanowski w Czarnolesie*. Obrazy z końca szesnastego wieku, przez Autorkę Karoliny i Krystyny, t. 1-2. Lipsk 1842.

Pojechała panna Klementyna dalej do Puław, gdzie pod czujnym okiem ks. Izabeli Czartoryskiej rozrastały się zbiory pamiątek narodowych i obcych gromadzone w Świątyni Sybilli i w Domku Gotyckim. Napisze w konkluzji: „Życzyłabym rodzicom dla samej nauki wozić do Puław swe dziatki, dokładne obejrzenie pamiątek w Sybilli zebranych może by im lepsze dało wyobrażenie upłynionych wieków ojczyzny od niejednej książki...”⁴ – i kto wie, czy nie jest to u nas pierwsza zachęta włączenia zbiorów muzealnych do warsztatu dydaktycznego.

O jakichże przedmiotach myślała wykładowczyni ówczesnego Instytutu Guwernantek, zalecając tak gorąco pogładowość w nauczaniu historii ojczystej? Wybór był zaiste przebogaty. Obrazy, porcelana, rozmaitego pochodzenia trofea wojenne przeplatały się w Puławach z innymi zaskakującymi eksponatami; niektórymi nie wzgardziłby zapewne imć pan Sanderus. Oto wśród skarbów Domku Gotyckiego Tańska podziwiała „kamień z progu domu, w którym Kościuszko się urodził, i ozdoby z trumny jego. (...) Są gruzy pałacu Nerona, cegły z Bastylii, kamień z pałacu Cezara i ułamek z domu Napoleona na wyspie Elb[ie]; jest brzeg bani winnej z imieniem dawnego garncarza rzymskiego, jest urywek skały z Ameryki Północnej, kamienie z grobu Scypionów i z więzienia Kondeuszów...”⁵. Pod pozycją 256 znajdowała się tam również – nawiasem mówiąc – cegła z domu Kochanowskiego, której autentyczność zakwestionował już dziewiętnastowieczny historyk amator, ksiądz Józef Gacki⁶.

Jednak ponad wszystkie skarby puławskie Klementyna Tańska ceniła relikwie uwielbianego Jana Czarnoleskiego. „W tym Westminsterze polskim – pisała – popioły monarchy spoczywają obok szczątków astronoma, ramię dzielnego wodza położone koło głowy poety; i ramię, i głowa już teraz zarówno nieczynne...”⁷. Były to więc relikwie w dosłownym znaczeniu wyrazu. Czaszkę Kochanowskiego sprowadził do Puław wielce zasłużony mąż Tadeusz Czacki, który penetrował również grobowce królewskie na Wawelu, a później z udziałem Marcina Molskiego krypty katedry fromborskiej w poszukiwaniu szczątków wielkiego Kopernika. Nikt wówczas nie dopatrywał się w ich postępkach nawet cienia profanacji. Aprobata dla tego rodzaju

⁴ Klementyna z Tańskich Hoffmanowa: *Opisy różnych okolic...* dz. cyt. s. 48.

⁵ Tamże, s. 92.

⁶ J. Gacki: *O rodzinie Jana Kochanowskiego, o jej majątnościach i fundacjach. Kilkanaście pism urzędowych zebrał...* Warszawa 1869 s. 125.

⁷ Klementyna z Tańskich Hoffmanowa: *Opisy...* dz. cyt. s. 50-51.

dowodów czci wobec bohaterów narodowych była powszechna. „Ale już podobno i w samej Sybilli nic nie może być trafniejszego[!] nad ten pomnik Janowi Kochanowskiemu postawiony – wyraża zachwyt panna Tańska. – W tym nagrobku marmurowym złożona głowa jego, za napis służą prawdziwie wieszczce śpiewaka z Czarnolasu rymy: *I opatrzył to dawno syn pięknej Latony, | Że moich kości popiół nie będzie wzgardzony...*”⁸.

„Pamiętki te – pisał o zbiorach świątyni puławskiej poeta-geograf Wincenty Pol – miały być niby kartami zatraconych ksiąg Sybilli”. Stopniowo rozrastają się także zbiory Potockich w Wilanowie, Tarnowskich w Dzikowie, Czackich w Porycku, Sanguszków w Zasławiu, Tyszkiewiczów i Paców na Litwie, Ossolińskich we Lwowie, Krasińskich w Warszawie. Nie przypadkiem pierwsze żupany i kontusze bohaterów narodowych trafiają w XIX w. do kolekcji pamiętek. Córka księcia Adama Jerzego Czartoryskiego, Izabela Działyńska, gromadzi w Gołuchowie m.in. polskie pasy kontuszowe. Na Litwie z kolei rozgłos uzyskał „gabinet starożytności” Dionizego Paszkiewicza (Dionizas Poška) w jego majątku Bordzie, umieszczony pomysłowo we wnętrzu dębu zwanego Baublisem, o którym Mickiewicz daje świadectwo w *Panu Tadeuszu*, że „jakby w dobrym domie | Dwunastu ludzi mogło wieczerzać za stołem”.

Domniemana czaszka poety czarnoleskiego – *domniemana*, gdyż ekspertyzy Talki-Hryncewicz i Wrzoska z 1927 r. suponują, iż jest to czaszka niewiasty – odbyła wraz z innymi skarbami długą drogę, zanim odpoczęła i zadomowiła się w krakowskim Muzeum Książąt Czartoryskich. Mówi o tym tablica zredegutowana w skrótovej formie kalendarium, jaką zastajemy w hallu muzeum przy ulicy Św. Jana 19: „Muzeum Czartoryskich. Założone w Puławach w 1800 r. Przewieziona do Paryża po 1831 r. Urządzone w Krakowie 1876 r. Oddział Muzeum Narodowego 1950 r. Odnowione w 1980 r.”. Czy najwłaściwszym miejscem jej spoczynku nie powinien być grobowiec Jana Kochanowskiego w kościele w Zwoleniu? Ba! Gdybyśmy wiedzieli dokładnie, gdzie teraz po perturbacjach dziewiętnastowiecznych szukać szczątków poety. Swego czasu informował o tych kłopotach obszernie publicysta „Literatury” Kazimierz Bosek⁹.

⁸ Tamże, s. 61-62.

⁹ K. Bosek: *Wielkości, gdzie twoje miejsce?* „Literatura” 1977 nr 49 s. 1, 8; tenże: *Słowo do odpowiedzi*. Tamże 1977 nr 51/52 s. 19.

Powojenne Muzeum Jana Kochanowskiego w Czarnolesie powstało w 1961 r. jako Oddział Muzeum Okręgowego w Radomiu. Wojna rozproszyła pamiątki. Za autentyczne uważa się dwa przedmioty: metalową kratę z herbem Korwin i z inicjałami „J.K.” oraz fotel drewniany wyściełany kurdybanem (skórę i tapicerkę wymieniono w XIX w.)¹⁰.

2. Od Świątyni Sybilli do Muzeum Narodowego Polskiego w Rapperswilu

Leonard Chodźko (*1800-†1871) przez całe życie był z usposobienia i zamiłowania archiwistą, kolekcjonerem, bibliofilem, zbieraczem pamiątek narodowych. Z ust Joachima Lelewela zyskał przydomek „Chowański”, a Lelewel jako jego wileński profesor uniwersytecki, potem przyjaciel na obczyźnie, wiedział niemało o jego nawykach i o metodach zbieractwa. Wystarczy tu przywołać świadectwo Heleny Więckowskiej, która w ocenie zbioru epistolografii emigracyjnej Lelewela wyrazami uznania opatruje „namiętność” Chodźki do gromadzenia, kopiowania, pożyczania, a nawet do wykradania listów swego mistrza¹¹. Nosił się z zamiarem sporządzenia bibliografii historii Polski (*Bibliothèque historique polonaise*), której szczegółowy konspekt przedłożył w 1862 r. w Poznaniu, uzyskując akceptację Towarzystwa Przyjaciół Nauk i oddelegowanie Józefa Lekszyckiego na współpracownika. Zamiaru jednak nie zrealizowano. Pozostał natomiast zarys koncepcji, skomentowany w swoim czasie przez prof. Andrzeja Wojtkowskiego¹². Wreszcie wspomnieć warto, że w dobie kolekcjonerstwa i uprawiania inskrypcji sztambuchowych Chodźko gromadził autografy sławnych osobistości, a nawet handlował nimi.

Idea utworzenia muzeum narodowego na obczyźnie, narodowego w duchu romantycznym i w sensie politycznym, zmaterializowała się w 1870 r. w Rapperswilu dzięki fundacji Władysława Broel-Platera.

¹⁰ W. J. Podgórski: *Od kramu Sanderusa do Muzeum Czarnoleskiego. W: Tradycja czarnoleska na szkolnym kształceniu literackim*. Olsztyn 1983 s. 63-72.

¹¹ H. Więckowska: *Przedmowa [do:] Listy emigracyjne Joachima Lelewela*. Wyd. i wstępem poprz. ... , t. I: 1831-1835. Kraków 1948 s. II.

¹² A. Wojtkowski: *Leonarda Chodźki plan bibliografii historii Polski*. „Sprawozdania Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk” R. XI:1937 nr 1(28) s. 9-10 oraz nadb.

Muzeum, jak pisze Edward Chwalewik, „utworzone zostało w celu zbierania pamiątek ojczystych rozrzuconych po świecie, przechowania ich do czasu odzyskania niepodległości w miejscu najbezpieczniejszym i zaznajomienia świata cywilizowanego z prawami Narodu Polskiego do samoistnego życia politycznego”¹³. Pod koniec XIX w., oceniając swe zasoby w bilansie ćwierćwiecza, muzeum rapperswilskie szacowało najwyżej zbiory prywatne z trzech źródeł: Joachima Lelewela (uzyskane za pośrednictwem Biblioteki Szkoły Polskiej na Batignolles), Leonarda Chodźki (zakupione od wdowy) i Artura Wołyńskiego (złożone w muzeum)¹⁴.

Poświęćmy chwilę uwagi procedurze zakupu kolekcji Chodźki. Żona, Olimpia z Maleszewskich Chodźkowa, potrafiła uszanować dorobek jego życia, na który złożyły się słynne *Roczniki Polskie / Annales Polonaises* w postaci dokumentów, korespondencji, mów, odezw, manifestów i źródeł do historii Polski, kopii archiwaliów, druków ulotnych i publikacji w drukach ciągłych z lat 1696-1864, zbiorów zawierający 15 875 akt w 98 tomach, wraz z uzupełnieniami za lata 1696-1869 w liczbie 2910 akt w 27 tomach oraz biblioteka licząca 6000 tomów. Do tego trzeba dodać zbiory pieczęci, rycin i rysunków, a także obfitość korespondencji, o czym monografista Chodźki wyraził się w ten sposób: „Nie było ani jednej wybitniejszej osoby wśród emigracji, której by nie posiadał listów”¹⁵. Zawarta z zarządzeniem zbiorów rapperswilskich transakcja sprzedaży tych materiałów za symboliczną kwotę 2000,- Fr. i dożywotnią rentę wdową znalazła się znacznie poniżej pułapu oferty przedłożonej przez rząd rosyjski, a wcześniej także przez administrację francuską (6000,- Fr.). Przychylność Olimpii Chodźkowej wobec instytucji Muzeum Narodowego Polskiego w Rapperswilu wyraziła się także w darach rzeczowych; przy jej nazwisku na liście ofiarodawców znajdują się potwierdzające darowiznę daty roczne: 1871, 1884, 1886 i 1887¹⁶. Imponujące archiwum emigracyjne i księgo-

¹³ E. Chwalewik: *Zbiory polskie: archiwa, biblioteki, gabinety, galerie, muzea i inne zbiory pamiątek przeszłości w ojczyźnie i na obczyźnie*. T. 2. Warszawa-Kraków 1927 s. 141.

¹⁴ *Rzut oka na dzieje Muzeum Narodowego w Rapperswilu*. W: *Album Muzeum Narodowego w Rapperswilu*. T. 4: [T. Korzon:] *Kościuszko. Biografia z dokumentów wysnuta, przez K.* Kraków 1894 s. IX.

¹⁵ A. Wernicki: *Leonard Chodźko i jego prace. Krótki rys biograficzny i naukowy, skreślony przez ...* „Tydzień Polski Literacki, Artystyczny, Naukowy i Społeczny” 1879 nr 11 s.43; toż: edycja zwrta. Lwów 1880 s. 38.

¹⁶ *Lista ofiarodawców Muzeum. Dary w naturze 1870-1893*. W: *Album Muzeum Narodowego w Rapperswilu*. T. 4 ... dz. cyt. s. 71.

zbiór Chodźki zasili więc w 1874 r. zbiory Muzeum Narodowego Polskiego w Rapperswilu, lecz wraz z innymi tamtejszymi skarbami sprowadzone później do Warszawy – podzieli tragiczny los Centralnej Biblioteki Wojskowej i Biblioteki Narodowej w pożodze 1939-1944 roku. O rozmiarach tej straty świadczy katalog rękopisów Biblioteki Rapperswilskiej, który zdążono opublikować przed wojną.

Nazwisko Leonarda Chodźki bardzo często pojawiało się na ustach Stefana Żeromskiego, odkąd po raz pierwszy zawitał do Rapperswilu w styczniu 1892 r. „Jest to cudowne miejsce – pisze do przyszłej żony. – Na cyplu górskim, oblane dookoła jeziorem, wisi miasteczko tak starożytne, że stanowi jeden numizmat; nad miasteczkiem stoi stary zamek, gdzie mieści się nasze muzeum”¹⁷. Wkrótce po ślubie państwo Żeromscy wyjeżdżają do Rapperswilu, gdzie pisarz obejmuje posadę bibliotekarza, styka się ze zbiorami Leonarda Chodźki, bardzo wysoko je oceniając, a także – ku swemu utrapieniu – poznaje kustosa muzeum. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że pryncypała i podwładnego poróżniła... anegdotyczna „grzywa konia Kościuszki”. Nie, stanowczo nie mogli się ze sobą porozumieć: Żeromski, pefen uznania dla dorobku historycznego, kolekcjonerskiego, bibliograficznego Chodźki („jego sposoby katalogowania są wyborne” – napisze 26 V 1895 r. z Rapperswilu do Henryka Bukowskiego) – i Włodzimierz Rużycki de Rosenwerth¹⁸, miłośnik radosnej iluzji muzealnej, producent fałszywek, zagorzały wróg warsztatu żmudnych dociekań naukowych, którego nominacja na kustosa „rozpoczęła okres «cudów rapperswilskich»”¹⁹.

W krzywym zwierciadle Boya rejestr zawiera następujące „ekspozaty”:

...Jest tam kijek Kościuszki,
Króla Piasta garnuszki
I fajeczka Kopernika,
Z której se pan kustosz pyka,
Jak jest w dobrym humorze.

Suworowa nahajka
I Kolumba dwa jajka,
Kierczyja wenecjańska

¹⁷ S. Żeromski: List z Rapperswilu, 23 I 1892, do żony Oktawii. Cyt. za: *Stefan Żeromski. Kalendarz życia i twórczości*. Oprac. S. Eile i S. Kasztelowicz. Wyd. 2 popr. i uzup. Kraków 1976 s. 119.

¹⁸ W. Święcicka: *Rużycki de Rosenwerth, Włodzimierz*. W: *Słownik pracowników książki polskiej*. Warszawa-Łódź 1972 s. 775 bibliogr.

¹⁹ W. Kłyszewski: *Z moich wspomnień*. Kraków 1961 s. 61.

I dziewica orlijańska –
Syćko wisi se społem.

Jest też lanszaft galanty:
Tycyjany, Rembranty;
Sam pan kustosz je malował,
Fatygi se nie żałował –
Syćko la tej ojczyzny...²⁰.

Właśnie te zasadnicze różnice w poglądach na istotę muzealnictwa i zbieractwa archiwistyczno-bibliotekarskiego legły u podstaw głośnego i długotrwałego sporu. Dla naszych rozważań nie jest istotny ani przebieg konfliktu, ani jego wymiar moralny; liczy się natomiast praktyczna strona zagadnienia, czyli mówiąc bez ogródek – następstwa niszycielskiej pasji Rużyckiego.

Zakochana w książkach Zuzanna Rabska, poświęciwszy sierpień 1925 r. na poznanie Szwajcarii, złożyła wizytę Paderewskiemu w Rion Bosson i odwiedziła Rapperswil – „skarbnicę pamiątek polskich”. Przewodnikiem jej wówczas był kustosz Adam Lewak. Rabska okazała się gościem bardzo wymagającym i nad podziw dobrze przygotowanym. Domagała się więc zweryfikowania anegdoty o puklu włosów Adama, ofiarowanym przez Władysława Mickiewicza, którą to pamiątkę kustosz Rużycki umieścił ponoć w gablotce, opatrzywszy tabliczką: „Część z grzywy konia Kościuszki”. Naczelnik – domyślamy się rozumowania kustosza – był lepszą firmą aniżeli poeta, choćby potomność uczyniła zeń wieszcz. Pytanie drugie Rabskiej zacytujmy w całości: „ – Co się stało naprawdę z cennym archiwum Leonarda Chodźki i Henryka Bukowskiego?”²¹. Anegdota oddawała trafnie skalę ignorancji kustosza „Rużyczki”. Ale odpowiedź Lewaka na drugie pytanie, jeśli wierzyć relacji Rabskiej, oznacza jeszcze za życia Żeromskiego – naocznego świadka – sprzeniewierzenie się jego argumentacji. Sięgnijmy więc po świadectwo autentyczne.

„...Muzeum winno ze szczególną uwagą – brzmi uzasadnienie samego Żeromskiego (w liście z dnia 17 III 1896 r. do Henryka Bukowskiego) – zaopiekować się gazetami obcymi, które traktują o Polsce, a które starannie gromadził Leonard Chodźko, [Władysław] Plater, [Agaton] Giller i inni. Gazety te są po prostu

²⁰ T. Żeleński (Boy): *Opowieść dziadkowa o cudach rapperswilskich*. W: *Pisma*. Seria pierwsza, t. 1: *Słówka*. Oprac. i przedm. opatrzył J. Kott. Warszawa 1956 s. 358-359.

²¹ Z. Rabska: *Moje życie z książką. Wspomnienia*. T. 2. Wrocław 1964 s. 166.

skarbem muzeum, gdyż nigdzie w kraju ich nie ma, a i na obczyźnie trudno dostać. Otóż te gazety p. Rużycki wwałił do drwalni czy piwnicy o dziurawym dachu, pełnej gnoju i pościółki po drewnie, która przegniła. [...] Te Chodźkowskie zbiory oddane dziś na pastwę szczurom i wilgoci, kiedy w muzeum jest mnóstwo suchych miejsc na wszystkich piętrach, kiedy od dawna przygotowało się miejsce na gazety, jest rezultatem gospodarki skandalicznej”²².

Powszechnie wiadomo, że konflikt rapperswillski zaangażował różne koterie emigracyjne i że w zacierzewieniu dyskutantów zesłała na dalszy plan faktyczna przyczyna sporu. Żeromskiemu pozostała więc jedyna droga satysfakcji, jaką pisarzowi daje rozprawa z przeciwnikiem poprzez wprowadzenie go na karty dzieła literackiego. W ten sposób kustosz Rużycki stał się prototypem Krzywosąda w *Luźniach bezdomnych*. Być pasowanym na bohatera przez mistrza prozy polskiej – zaszczyt to, mimo wszystko, nie miały.

Nie jest przypadkiem, że większość muzeów polonijnych funkcjonuje lub funkcjonowała w trwałej symbiozie z biblioteką. Przykład Muzeum Narodowego Polskiego w Rapperswilu jest aż nadto wymowny. Bibliotekę Polską w Paryżu dopełniło założone w 1903 r. przez syna Władysława Muzeum Adama Mickiewicza. Oto lista bibliotek, instytutów naukowych i muzeów polonijnych na Zachodzie: Francja – Biblioteka Polska i Muzeum Adama Mickiewicza, Paryż; Muzeum Montrésor (Château de Montrésor); Kanada – Polski Instytut Naukowy w Kanadzie i Biblioteka Polska, Montréal; Szwajcaria – Muzeum Polskie w Rapperswilu oraz Muzeum Tadeusza Kościuszki w Solurze; Wielka Brytania – Biblioteka Polska POSK, Instytut Józefa Piłsudskiego, Instytut Polski i Muzeum im. Gen. Władysława Sikorskiego, Londyn; Muzeum Ojców Marianów, Fawley Court; USA – Instytut Józefa Piłsudskiego i Polski Instytut Naukowy, Nowy Jork, Muzeum Polskie, Chicago; Włochy – Ośrodek Dokumentacji Pontyfikatu Jana Pawła II oraz Papieski Instytut Studiów Kościelnych, Rzym.

3. Od muzeum – do muzeologii

Muzeum (z łacińskiego *museum* – siedziba muz, akademia; od greckiego *museion* – świątynia muz) odbyło dość długą drogę ku współczesnemu znaczeniu tego wyrazu. Pierwotnie określało miejsce

²² S. Żeromski: *Listy do Henryka Bukowskiego*. Tekst oprac., wstępem i komentarzem opatrzyła Władysława Wasilewska. Warszawa 1975 s. 304.

uprawiania kultu muz, ołtarz lub świątynię. Potem nabyło cech literackich lub oświatowych, dzięki czemu każda szkoła mogła nosić tę nazwę. „Istniało muzeum w Akademii Platona i w Liceum Arystotelesa – pisze Władysław Kopaliński. – Przede wszystkim jednak muzeum oznaczało naukowy instytut badawczy. Najślawniejszym z nich było Muzeum Aleksandryjskie; właśnie jako jego nazwa słowo to przeszło do większości języków europejskich”²³. Niewątpliwy jest więc ów pierwiastek sakralny pamiątek tkwiący w źródłosłowie muzeum. Ich narastanie przez wieki doprowadziło nie tylko do rozbudowania specjalnych pomieszczeń, lecz także do wykształcenia podstaw teoretycznych muzeologii jako wyodrębnionej dziedziny wiedzy.

Tu zaczynają się kłopoty, bowiem przejście od praktyki (zawsze pierwszej) do teorii (będącej następstwem doświadczenia nabytego dzięki tejże praktyce) wymaga poddania nowej dyscypliny rygorom obowiązującym w nauce. Jeśli przyjmemy, że „muzeologia jest nauką o muzeum”, definicja na tak wysokim pięttrze uogólnienia bynajmniej nie zadowoli nikogo. Również żadna z dotychczasowych prób precyzowania wielorakich zadań muzeologii nie pozwala na jednoznaczne jej definiowanie, bowiem – jak pisze Wojciech Gluziński – „nie ogranicza bynajmniej muzeologii od innych dyscyplin naukowych”. Autor rozumuje w sposób następujący: „...Organizacja muzeów może być równie dobrze przedmiotem specjalnej dyscypliny – nauki o organizacji; historia muzeów – historii kultury; ich rola społeczna – socjologii; konserwacja – dyscypliny konserwatorskiej; działalność wychowawcza – pedagogiki i dydaktyki; badania naukowe w muzeum – metodologii odpowiednich nauk”²⁴.

Książka Gluzińskiego została w Polsce dobrze przyjęta przez specjalistów. Po pierwsze, w partiach krytycznych autor wykazał cały szereg sprzeczności i niekonsekwencji czeskiego i niemieckiego dorobku teoretycznego (Neustupný, Czichon, Stránský). Po drugie, realizując własny program pozytywny, osadzony na fundamentach współczesnej informatyki i semiologii, otworzył przed muzeologią nowe horyzonty filozoficzne i metodologiczne. Niewątpliwie najciekawszym komentarzem dzieło Gluzińskiego opatrzył Zdzisław Żygulski-Junior. „Gluziński stara się wykazać, że muzeum nie jest bynajmniej instytucją służebną wobec nauki, ani też samo nie jest i być nie może instytutem naukowym, choć z dorobku nauki korzysta szeroko... (...) Jak wiadomo, zasadniczą

²³ *Muzeum*. W: W. Kopaliński: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 1987 s. 721.

²⁴ W. Gluziński: *U podstaw muzeologii*. Warszawa 1980 s. 66.

funkcją nauki jest nie gromadzenie informacji, lecz wyjaśnianie problemów. Badania przeprowadzone w kręgach muzealnictwa i nauki przedstawiają się wręcz całkowicie różnie: nauka wychodzi od stwierdzeń jednostkowych, protokołujących dane obserwacyjne, i na nich buduje twierdzenia ogólne; muzea natomiast czerpią z tych gotowych uogólnień, aby określać przypadki szczegółowe, wyzyskują też różne osiągnięcia nauki do przeprowadzenia własnych, swoistych celów”²⁵.

Złożona rzeczywistość ekspozycji muzealnej nie poddaje się sądom upraszczającym i powierzchownym. Unaocznia to prosty przykład: *dzban* – jako naczynie, jako obiekt pozostający w relacji z innymi przedmiotami, wreszcie jako element wyposażenia „średniowiecznej izby mieszczańskiej”. Gluzińskiemu udaje się w ten sposób uchwycić specyficzną „sytuację muzealniczą”, ów splot zjawisk, na który składają się wzajemne relacje między „fizykalną rzeczywistością ekspozycji” a postawą widza. I kwintesencja owego eksperymentu, który sprawia, że owa sytuacja muzealnicza „przemienia przedmiot z rzeczy fizycznej w symboliczną”. Uchwycenie tej przemiany staje się szczególnie ważne, może też stać się płodne dydaktycznie. Ale „kody zawarte w ekspozycjach – ostrzega Żygulski – nie są jednak jednoznaczne, istnieje możliwość różnych interpretacji subiektywnych. Muzeum nie jest więc precyzyjnym przekąźnikiem wiedzy o obiektywnych faktach naukowych, lecz raczej metaforą epistemologiczną, wspaniałym *theatrum mundi*”²⁶. O tym muszą pamiętać ci wszyscy, którzy muzeum z jego wspaniałościami wprzęgają w tok procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jest to więc ich zmartwienie (ale nie tylko ich), aby atrybuty gry muzealnej spożytkować jak najskuteczniej.

4. Typologia placówek muzealnych

Pójdźmy za radą Zdzisława Żygulskiego-Juniora i ograniczmy spektrum do strefy europejskiej²⁷. Nie ma poezji czystej; podobnie można wyrazić się o gatunkach muzeów. Już pierwsza ich kategoria: muzea artystyczne i artystyczno-historyczne (niektórzy teoretycy operują terminem: muzea humanistyczne), dostarcza dowodów na to, że

²⁵ Z. Żygulski-Junior: *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*. Warszawa 1982 s. 79.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże s. 86.

w czynnościach porządkujących nie sprawdza się dążność do ostrych klasyfikacji i ostrych granic. Wydaje się natomiast pewne, iż muzea artystyczne „stawiane są na szczycie hierarchii”, a potwierdzają to wybrane przykłady europejskie (Luwr, Muzea Watykańskie, British Museum, Kunsthistorisches Museum Wien, Staatliche Kunstsammlungen Dresden, Ermitaż w Sankt Petersburgu, Národní Museum Praha, Galleria degli Uffizi Firenza). Nie bez wpływu na rangę muzeów artystycznych pozostawał fakt, iż placówki te pielęgnowały najstarsze tradycje zbieractwa i kolekcjonerstwa. W tej klasie placówek znajdują się także muzea narodowe, czyli zbiory o relatywnie najwyższej wartości, stanowiące dobro wspólne narodu o bezcennym, czyli niezbywalnym charakterze. Różnica między grupą muzeów pierwszą i drugą wydaje się istotna ze względu na odmienne zakorzenienie ideowe. O ile wielkim europejskim kolekcjom artystycznym patronowało głównie oświecenie, o tyle muzea narodowe były pochodną historyzmu romantycznego i mocno zaznaczonej świadomości etnicznej. Różnorodność placówek artystycznych i artystyczno-historycznych wyraża się w mnogości form. Są to galerie obrazów, muzea regionalne, muzea – rezydencje władców (Wersal, Wawel), artystyczne muzea autorskie fundowane z kolekcji prywatnych (u nas taki status ma np. Muzeum Ks. Czartoryskich w Krakowie), domy artyści, a więc muzea monograficzne poświęcone jednemu twórcy, specjalistyczne muzea sztuki (wybrana dziedzina, wybrane tworzywo, jednolity profil zbiorów), muzea kościelne i klasztorne. Szczególnym rodzajem muzeum klasztornego jest Skarbiec Jasnogórski; jego pierwszy zachowany inwentarz pochodzi z 1593 r.

Kategoria druga – to muzea historyczne. Takim określeniem nadrzędnym zwykło się opatrywać muzea miejskie, muzea ruchów robotniczych i rewolucji, muzea walk i martyrologii, muzea wojskowe, uniwersyteckie, pedagogiczne, muzea związane z literaturą, teatrem i muzyką, muzea drukarstwa, książki i prasy, muzea fotografii, filmu, kina, wreszcie muzea ludyczne obejmujące gry, zabawy i sport. Spoza książki Żygulskiego należałoby do niniejszego wyliczenia dopisać stosunkowo niedawny, lecz już na szczęście zarzucony, wynalazek pierwszego państwa proletariackiego, mianowicie „muzea ateizmu” lokalizowane na terytorium ZSRR w nieczynnych obiektach sakralnych różnych wyznań. Ten skompromitowany pomysł miał jednak swą cichą zaletę: uchronił od zagłady wiele świątyń, pozwolił im przetrwać najtrudniejszy okres arbitralnych decyzji światopoglądowych.

Niezależnie od powyższej specyfikacji Zdzisław Żygulski-Junior wyodrębnia na zasadzie równorzędności wobec kategorii muzeów hi-

storycznych cztery inne tematy porządkujące. Są to: muzea archeologiczne, muzea etnograficzne, muzea techniczno-naukowe i gospodarcze oraz muzea przyrodnicze. Oczywiście takiemu rozgraniczeniu można łatwo postawić zarzut stosowania niespójnych kryteriów. Czyż bowiem muzea archeologiczne bądź etnograficzne nie uwzględniają wobec swych zbiorów miary czasu historycznego? Czy materię muzeów techniczno-naukowych i gospodarczych da się traktować w sposób abstrakcyjny poza kalendarium procesu cywilizacyjnego ludzkości?

Porządkowanie jest zabiegiem wymagającym stosowania czytelnych i logicznych założeń. Jeżeli ten warunek z jakichkolwiek względów nie może być spełniony, zabieg traci na wartości, choć zachowuje pewną dozę przydatności użytkowej. Tak dzieje się w tym przypadku. Podobnie można też oceniać próbę podziału muzeów według rodzajów zbiorów, jakiej dokonał prof. Stanisław Lorentz w swym popularnym przewodniku²⁸.

Ostatnio pod szyldem Ośrodka Dokumentacji Zabytków ukazała się cenna kontynuacja przewodnika prof. Lorentza. Mowa o książce Marii Sołtysiak i Katarzyny Wierzbickiej *Muzea w Polsce. Informator*²⁹. Edycja powtarza przyjęty przez Lorentza układ alfabetyczny według nazw miejscowości oraz w ich obrębie porządek według nazw placówek muzealnych. Dodatkowym ułatwieniem geograficznym jest indeks o układzie wojewódzkim, umożliwiający np. planowanie tras wycieczkowych. Natomiast brak indeksu nazwisk oraz indeksu typologicznego oznacza regres w stosunku do przewodnika Lorentza.

5. Zaproszenie do muzeum literackiego

Niewątpliwie wykładowcy dwóch przedmiotów nauczania współczesnej szkoły polskiej – języka ojczystego i historii – tradycyjnie chętnie wzbogacają proces dydaktyczny o doświadczenia i przeżycia, jakich uczniom może dostarczyć muzeum.

²⁸ S. Lorentz: *Przewodnik po muzeach i zbiorach w Polsce*. Wyd. 2 popr. i uzup. Warszawa 1973; wyd. 3 uzup., tamże 1982.

²⁹ M. Sołtysiak, K. Wierzbicka: *Muzea w Polsce. Informator*. Warszawa 1997. Dopełnieniem tej publikacji jest *Wykaz muzeów w Polsce* (styczeń 2001). Oprac. Anna Kucińska, Maria Sołtysiak. Warszawa 2001. Czytelnik obcokrajowiec dysponuje edycją anglojęzyczną: M. Sołtysiak, K. Wierzbicka: *Museums in Poland. Guidebook*. Warszawa 2001.

5.1. Dom-muzeum

Wśród polskich placówek muzealnych nie spotkamy się z tą tradycją nazewniczą. Istnieje však wiele muzeów biograficznych, o których wiadomo, że są usytuowane w domach bądź mieszkaniach bohaterów (np. Broniewski i Strug w Warszawie, Dąbrowska w Ruszowie i Warszawie, Wybicki w Będominie, Konopnicka w Suwałkach i Żarnowcu, Sienkiewicz w Woli Okrzejskiej i Oblęgorku, Makuszyński w Zakopanem, Kossak-Szatowska w Górkach Wielkich). Natomiast jedyny przypadek podkreślenia tego faktu w nazwie stanowi Dom Rodzinny Jana Kasprowicza w Szymborzu – i jest to informacja fałszywa, bowiem budynek jedynie stoi na miejscu domu oryginalnego. Zresztą stopień autentyzmu miejsca zamieszkania bywa różny z wiadomych przyczyn: zniszczeń wojennych. Rekonstrukcja, choćby najwierniejsza, jest tylko namiastką prawdy. Przykład: Mieszkanie Żeromskiego na Zamku Królewskim w Warszawie, Dom-Muzeum Mickiewicza w Nowogrodku. Ale aura miejsca mimo tego działa na wyobraźnię. Natomiast w sercu Warszawy nienaruszony przetrwał burze dziejowe dom, pod którego dachem przez 37 lat, od 1917 do 1954, mieszkała Maria Dąbrowska – dziś Muzeum jej imienia przy ul. Polnej 40 m. 31.

W czym tkwi tajemnica twórczości? Na to pytanie odpowiedział przekonywająco Jan Parandowski w swej książce autotematycznej *Alchemia słowa*. Zawdzięczał ją przypadkowi. Zaproszony przed wojną do udziału w wileńskiej „Środzie literackiej”, nie mając w tece niczego gotowego, postanowił wygłosić gawędę o pracy pisarza. „...W dawnym klasztorze bazylikańskim koło Ostrej Bramy wiatr wył pod oknami, ten sam, który słyszał Mickiewicz w swej celi więziennej. I ja w niej nocowałem – wśród wspomnień i widm. (...) Z dyskusji po odczycie przekonałem się, jak trafnie wybrałem swój temat. Niesyci wiadomości o warsztacie pisarza słuchacze domagali się ich więcej niż mogłem podać w ciągu godziny, i swoimi pytaniami zmuszali mnie do rozszerzania niektórych ustępów i szkicowania nowych...”³⁰

Otóż słowo okazuje się trwalsze i potężniejsze niż budulec najodporniejszy na działanie czasu. Można by za dowód uznać owo pytanie retoryczne Bacona (przytoczone przez Parandowskiego): „Czyż wiersze Homera nie trwają od dwudziestu pięciu albo i więcej wieków, nie uroniwszy ani sylaby, ani litery, a przez ten czas niezliczone pałace, świątynie, zamki, miasta upadły i uległy zagładzie?” Jak łatwo zgad-

³⁰ J. Parandowski: *Przedmowa* [do:] *Alchemia słowa*. Wyd. 6. Warszawa 1986 s. 7.

nać, rozdział ostatni *Alchemii* doprowadza pisarza do sytuacji: *Sława i nieśmiertelność*. Należy przez to rozumieć, że następny – nie napisany – nosiłby tytuł: *Muzea i kultywowanie pamięci*. Parandowski uczynił jednak pierwszy krok. Przedkładając do wyboru grób albo dom, opowiedział się mianowicie za domem pisarza, obróconym w muzeum biograficzne, jako idealnym rozwiązaniem problemu. „Lecz bardziej wzruszające niż groby są ich domy, nieraz zachowane z pietyzmem, tak jak z nich odeszli – pokój France’a w La Béchellerie z biurkiem, na którym leży stary wystrzępiony *Larousse* i bibuła z odbitymi na niej rządkami ostatnich liter, jakie napisał jednym z tych gęsiich piór stojących w kubku, z fotelem odsuniętym, jakby dopiero co wstał od pracy, czynią wrażenie jeszcze żywej obecności. Z innych domów powstały m u z e a [podkr. moje – WJP], jak Mickiewicza w Paryżu lub Goethego w Weimarze, jak dom Tołstoja w Jasnej Polanie. (...) Istnieje wprawdzie Harenda Kasprowiczowska i «chałupa» nałęczowska Żeromskiego, ale oto słyszymy, że dom w Woli Okrzejskiej, w którym urodził się Sienkiewicz, jest bliski ruiny, a dom Kraszewskiego w Warszawie przy Mokotowskiej wciąż czeka na godne swego właściciela przeznaczenie. Z dawniejszych naszych pisarzy nikt się nie utrzymał w swym domu – został z niego wywłaszczony przez pożogi, wojny i zapomnienie”³¹.

Genius loci domu-muzeum stwarza sytuację zaiste wyjątkową i nie należy się dziwić, że dyktuje warunki muzealnikom. A Parandowski? – Kiedyż doczekamy się domu-muzeum w jego mieszkaniu warszawskim przy ul. Szymona Zimorowicza 4, gdzie spędził z rodziną 30 lat pracowitego żywota 1948-1978? Istotna w spostrzeżeniach muzealnych Parandowskiego wydaje się dążność do osiągnięcia autentyzmu miejsca, autentyzmu posuniętego do najdrobniejszych szczegółów. Pod jego wpływem budzą się emocje. Dom-muzeum zapewne

³¹ J. Parandowski: *Alchemia słowa*. Dz. cyt. s. 268-269. Przykład Muzeum Mickiewicza w Paryżu jest o tyle niefortunny, że siedziby Biblioteki Polskiej przy Quai d'Orléans pod nr. 6 poeta nie zdążył „ogrząć swym ciepłem”. Uchwała Towarzystwa Literackiego o zakupie domu zapadła 10 XII 1853 r., natomiast już 11 IX 1855 r. Mickiewicz opuścił Paryż, rozpoczynając ostatnią swą podróż. Najwięcej cech autentyzmu wydaje się posiadać Dom-Muzeum Adama Mickiewicza w Wilnie. Harenda (Muzeum Jana Kasprowicza w Zakopanem), Muzeum Stefana Żeromskiego w Nałęczowie, Muzeum Henryka Sienkiewicza w Woli Okrzejskiej – istnieją do dzisiaj. Warszawskiego domu Kraszewskiego nie zdołano pozyskać dla celów muzealnych; jedyne w Polsce Muzeum J. I. Kraszewskiego działa w Romanowie, mieści się w dworku, w którym pisarz spędził dzieciństwo i wczesną młodość do 15 roku życia.

w mniejszym stopniu oddziałuje na intelekt, lecz pozostawia ślad w sferze emocjonalnej. Przychodzi na myśl epizod z własnych doświadczeń sprzed lat. Oto dawne wnętrza Punktu Muzealnego Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego w Leśniczówce Pranie (Suwalszczyzna), autentyczne aż do bólu – jak mawia współczesna młodzież. Tak było kiedyś. Teraz po praniu, jakie w Praniu przeprowadziła córka poety, Kira Gałczyńska, nie odnajdziemy śladu prawdy o twórcy *Niobe* i *Wita Stwosza* (te poematy właśnie tam się narodziły). Prawdziwy Gałczyński znikł wraz z owym żelaznym łóżkiem na trzech nogach; czwartą, utraconą, zastępowały tomy Wielkiej Encyklopedii Radzieckiej. I było mu z tym dobrze, i nie narzekał na deficyt natchnienia. Dzisiejsza ekspozycja zaaranżowana w Praniu według najnowszych wzorów światowej scenografii muzealnej pozbawiła to miejsce – ducha.

5.2. Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza w Warszawie

Szeroka formuła przyjęta w 1971 r. miała tej placówce umożliwić pełnienie roli kierowniczej wobec sieci muzeów literackich w Polsce. Centralne muzea literatury istnieją wszak w Pradze Czeskiej, Budapeszcie, Bukareszcie, Hadze, Moskwie, Sofii; istniały też w obu częściach Niemiec (NRD: Weimar, RFN: Marbach am Neckar). Ostatecznie jednak zapadła decyzja na nieco mniejszą skalę. Ograniczono się do sprawowania opieki merytorycznej nad własnymi oddziałami, którymi są dziś w Warszawie: Muzeum Władysława Broniewskiego, Muzeum Marii Dąbrowskiej i Muzeum Andrzeja Struga, a także nad Muzeum J.I. Kraszewskiego w Dreźnie. Ponadto Muzeum Literatury zorganizowało kilkanaście stałych wystaw (Muzeum Romantyzmu Opinogóra, Muzeum Biograficzne Ignacego Krasickiego w Dubiecku, Muzeum-Zamek Lidzbark Warmiński, Muzeum Adama Mickiewicza w Nowogrodku, Muzeum Adama Mickiewicza w Konstancynie). Muzeum warszawskie pozostaje niewątpliwie placówką modelową. Kompetencje naukowe, możliwości organizacyjne, wyposażenie biblioteczne, predestynują Muzeum Literatury do prowadzenia wszechstronnej działalności dokumentacyjnej (wraz z dokumentacją foniczną i fotograficzną), archiwalnej, wystawienniczej, oświatowej, wydawniczej i promocyjnej. Placówka ma własny periodyk: „Blok-Notes Muzeum Adama Mickiewicza” (1959-). Stała wystawa mickiewiczowska została pomnożona o tzw. gabinety pisarzy: Juliana Tuwima, Marii Dąbrowskiej, Leopolda

Staffa, Melchiora Wańkowicza, Michała Choromańskiego. Są to księgozbiory wraz z oryginalnym wyposażeniem wnętrza (meble, obrazy, bibeloty), w dwóch zaś przypadkach – po Zofii Nałkowskiej i Antonim Słonimskim – wyłącznie księgozbiory. W Muzeum Literatury udało się zgromadzić 27 „całych lub prawie całych archiwów pisarzy XX w.,” wśród nich Jerzego Andrzejewskiego, Władysława Broniewskiego, Konstantego I. Gałczyńskiego, Stanisława Grochowiaka, Ludwika Hieronima Morstina, Juliana Przybosia, Jerzego Zagórskiego i Jerzego Zawieyskiego³². Muzeum prowadzi także międzynarodowy nasłuch aukcyjny i uczestniczy w zakupach mickiewiczianów.

Po sąsiedztwie z Muzeum Literatury przyjmuje zwiedzających Muzeum Historyczne m. st. Warszawy. Zbiory biblioteczne tej placówki zawierają m.in. kolekcję Ludwika Gocla, przyciągającą nadal badaczy romantyzmu i Wielkiej Emigracji³³.

5.3. Muzea literackie oraz literackie muzea biograficzne

Zbiory muzealne o profilu humanistycznym i literackim pozostają w sferze zainteresowania autorów kompendiów naukowo-badawczych, takich jak *Warsztat bibliograficzny historyka literatury polskiej* (Jerzego Starnawskiego) i *Przewodnik polonisty* (Jadwigi Czachowskiej i Romana Lotha). W dydaktyce i wychowaniu szkolnym o randze zagadnienia przywykliśmy sądzić na podstawie bibliografii przedmiotowej. Sytuacja nie może być dobra, skoro adresowany do nauczycieli polonistów przewodnik metodyczny po muzeach literackich pozostaje od przeszło dwudziestu lat niedostępny. Mowa o książce Marii i Józefa Półturzyckich³⁴.

Autorzy podeszli do tematu z dużą wnikliwością i krytycyzmem wobec dotychczasowych opracowań. Przejrzysta kompozycja podporządkowana chronologii procesu historycznoliterackiego umożliwia czytelnikowi rozeznanie w zasobach muzealnych kolejno doby staropolskiej, romantyzmu, pozytywizmu, Młodej Polski oraz szeroko pojętej współczesności. Na kartach książki jest prezentowana pełna gama placówek, od unikatowej formuły całościowej (Muzeum Literatu-

³² J. Czachowska, R. Loth: *Przewodnik polonisty. Bibliografie, słowniki, biblioteki, muzea literackie*. Wyd. 3 zm. i uzup. Wrocław 1989 s. 665.

³³ Zob.: S. Cieplowski: *Katalog zbiorów Ludwika Gocla. Powstanie listopadowe i Wielka Emigracja*. T. 1: *Księgozbiór*. Warszawa 1975.

³⁴ M. i J. Półturzycki: *Muzea literackie w nauczaniu języka polskiego*. Warszawa 1978.

ry im. Adama Mickiewicza w Warszawie) i ujęć monograficznych formacyjnych (Muzeum Romantyzmu, Muzeum Pozytywizmu, Muzeum Młodej Polski), aż po skromne izby pamięci skupione na sylwetce twórcy regionalnego (Muzeum Władysława Orkana w Rabce, Izba Pamięci Jakuba Kani w Siołkowicach Starych i in.). Rozdziały końcowe stanowią podbudowę przedmiotowo-metodyczną pracy.

Jak autorzy definiują pojęcie „muzeum literackiego”? Otóż nie definiują go wcale, poprzestają na ogólnikowym stwierdzeniu odrębności rodzajowej. To stanowczo za mało. Zauważyć wypada, że podział wprowadzony przez prof. Lorentza, a mianowicie odrębne potraktowanie „muzeów i zbiorów biograficznych” oraz „muzeów i zbiorów literatury, muzyki i teatru”³⁵, nie może satysfakcjonować ani zainteresowanego sprawą zawodowo nauczyciela polonisty, ani bezinteresownego miłośnika humanisty. Podobnie na akceptację tychże odbiorców nie może liczyć wąskie widzenie „literackiego muzeum biograficznego” ujawnione przez prof. Romana Lotha w *Przewodniku polonisty*. Literackie muzeum *biograficzne* jest po prostu szczególnym przypadkiem muzeum literackiego. Przypomnijmy, że formalna, rygorystyczna selekcja doprowadziła do wyeliminowania blisko połowy muzeów literackich poza stronicę pierwszej edycji *Przewodnika*, najbardziej zaś drastycznym przypadkiem było pominięcie tzw. Rydlówki (Muzeum Młodej Polski), której nazwa nie obudziła już skojarzenia z nazwiskiem poety Lucjana Rydla.

Półturzycy starali się w lwiej części nieporozumienia zniwelować, co potwierdza bilans: 63 muzea, zbiory i wystawy literackie – wobec zaledwie 27 „literackich muzeów biograficznych” *Przewodnika polonisty*³⁶. Przecoczenia dotyczą twórców o wielkich i o mniejszych nazwiskach, a wynikają ze stosunkowo prostych powodów, które unaocznia przykład. Otóż „prawodawcy” muzealnictwa lubią sytuacje jednoznaczne: poeta – to poeta, malarz – to malarz. Są natomiast bezradni, gdy poeta czy pisarz okazuje się także artystą. A przecież w wieku XIX niemal każdy poeta grał na fortepianie (Słowacki, Witwicki), niemal każdy uczony pisywał wiersze (Karol Estreicher, Oswald Balzer). Paradoksem jest całkowite pominięcie autora *Fortepianu Szopena*, o którym Lechoń pisał z zachwytem w *Dzienniku*: „Norwid jest jedyny na świecie”. Pominięto go, ponieważ w zbiorach krajowych nie

³⁵ S. Lorentz: dz. cyt. s. 410-411.

³⁶ W wyd. 2 *Przewodnika* powiększono ich liczbę do 40, w wyd. 3 – do 51 placówek.

znajdujemy po nim pamiątek literackich, mamy natomiast do dyspozycji grafikę (np. w Bibliotece Jagiellońskiej, w Muzeum Narodowym, w gabinecie rycin Biblioteki Narodowej). Któż zechce obciążać sobie pamięć i trudzić się dobieraniem rysunków Norwida, o których wiadomo, że harmonizowały z tekstem jego wierszy (jak „Widok góry Tabor” z *Fortepianem Szopena*)? Stanisław Ignacy Witkiewicz – również przemilczany przez Półturzyckich – ma podobne nieszczęście partycypować w życiu muzealnym jedynie jako artysta plastyk. Informacja o Stanisławie Wyspiańskim została przez Półturzyckich sprawdzona z konieczności do notki na temat zbiorów krakowskiej Rydlówki. Autor *Wesela* był nieobecny na mapie muzeów literackich do 1983 r. Kraków, na szczęście, zadbał o Wyspiańskiego. Dnia 29 XI 1983 r. przy ul. Kanoniczej 9 otwarto muzeum biograficzne jemu poświęcone, uwzględniające wszystkie dziedziny jego twórczości.

O tym, jak rozrzucone bywają zbiory literariów polskich, można by mówić długo, przywołując mnóstwo przykładów. Loda i Edward Różańscy mieszkający w Chicago ofiarowali przed przeszło dwudziestu laty wareckiemu Muzeum Kazimierza Pułaskiego kolekcję listów, autografów, dokumentów Heleny Modrzejewskiej, Ignacego Jana Paderewskiego i Reymonta. Opoczno setną rocznicę urodzin swego krajana, Włodzimierza Perzyńskiego, uczciło otwarciem stałej wystawy jego rękopisów, listów, teatraliów. Ostrołęka ma od 1976 r. izbę pamięci, a dziś już Muzeum Wiktora Gomułickiego, poety, autora *Wspomnień niebieskiego mundurka*. A jeszcze wypadaloby wskazać Elżbietę Drużbacką w Muzeum Ziemi Wschowskiej, ks. Hugona Kołłątaja dzielącego się miejscem ze sławnym artystą malarzem (w dworku rodziny Kołłątajów w Krzesławicach, gdzie oficjalnie mieści się Muzeum Jana Matejki), Bohdana Zaleskiego i Seweryna Goszczyńskiego w Muzeum Historii Tatarnictwa, bogaty zbiór rękopisów Jerzego Szaniawskiego w Bibliotece Miejskiej w Zduńskiej Woli, pomnożony przez Danutę Kowalską jako ofiarodawczynię stu nowych pozycji (z *Profesorem Tutką* włącznie). Dzięki skutecznym inicjatywom regionalnym obserwujemy rozrastanie się substancji muzealnej i pojawianie się nowych nazwisk pisarzy w rejestrze izb lub sal pamięci (Stefan Flukowski, Sebastian F. Klonowic, Marcin Kromer, Waclaw Potocki, Wincenty Pol, Mikołaj Rej, Jan Wiktor), a także wśród muzeów imiennych (Kazimiera Iłakowiczówna w Poznaniu, Kornel Makuszyński w Zakopanem, Władysław Stanisław Reymont w Lipcach Reymontowskich).

Promowanie nowych placówek wymaga jednak aktualizacji danych w czasopismach i kompendiach polonistycznych oraz w infor-

matorach o szerszym adresie wydawniczym. Wspomnijmy więc o ukazaniu się w 1986 r. książki, która wprawdzie nie ma charakteru poradnika metodycznego i nie wyręczy pracy Półturzyckich, ale dość dobrze spełnia podstawowe funkcje informacyjne³⁷. Jej autorka była kustoszem Muzeum Literatury, słowo wstępne napisał długoletni dyrektor placówki, Janusz Odrowąż-Pieniążek. *Bilans Polskich muzeów literackich* – to 56 placówek krajowych, 8 zagranicznych i 4 znajdujące się w stadium organizacji (z tych ostatnich komunikujemy o otwarciu w 1985 r. Muzeum Zygmunta Krasińskiego w Potoku Złotym i w 1992 Muzeum Wacława i Zofii Nałkowskich w Wołominie)³⁸. Wśród placówek zagranicznych wyraźną większość stanowią muzea Adama Mickiewicza (Paryż, Stambuł, Wilno, Kowno, Nowogródek). W podwileńskiej Borejkowszczyźnie działa Muzeum Władysława Syrokomli. W Muzeum Krajoznawczym w Krzemieńcu na Ukrainie jest załączek przyszłego Muzeum Juliusza Słowackiego. Wreszcie na terenie Drezna, o czym już była mowa, znajduje się Muzeum Kraszewskiego. Informacje o muzeach zagranicznych są niekompletne i bardzo powściągliwe; warto więc stwierdzić na marginesie, że książka Kuczy-Kuczyńskiej ujrzała światło dzienne w niesprzyjającym czasie politycznym. Publikacja ta przełamwała jednak zasadę informowania wyłącznie o pisarzach polskich. Oto bowiem dowiadujemy się, że w ratuszu Morąga, miasta rodzinnego Johanna Gottfrieda Herdera, otwarto w 1964 r. muzeum jemu poświęcone³⁹. Po trzech latach od ukazania się informatora Kuczy-Kuczyńskiej otrzymaliśmy kolejną, już trzecią, edycję *Przewodnika polonisty*, a w niej nową, wzbogaconą listę muzeów⁴⁰. Proces stopniowego poszerzania gamy haseł muzealnych ilustrują najlepiej placówki duże *Przewodnika*, zatytułowane „Muzea”, które poprzedzają wyliczenie 51 „Literackich muzeów biograficznych w Polsce”. W edycji pierwszej były to: Muzeum Narodowe w Krakowie (A. Biblioteka Czartoryskich, B. Zespół Muzeum Narodowego w Krakowie), Muzeum Literatury im. Mickiewicza, Muzeum Teatralne w Warszawie. W edycji drugiej do wymienionych doszło Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej w Wejherowie. Edycję trzecią pomnożono o kolejne: Szczecińskie

³⁷ M. Kucza-Kuczyńska: *Polskie muzea literackie*. [Przedmowa:] J. Odrowąż-Pieniążek. Warszawa 1986.

³⁸ Zob.: M. Sołtyśiak, K. Wierzbicka: *Muzea w Polsce. Informator*. Warszawa 1997 s. 273.

³⁹ M. Kucza-Kuczyńska: Dz. cyt. s. 40.

⁴⁰ J. Czachowska, R. Loth: Dz. cyt., wyd. 3 zm. i uzup. Wrocław 1989.

Muzeum Literackie przy Wojewódzkiej i Miejskiej Bibliotece Publicznej im. Stanisława Staszica, Ośrodek Dokumentacji Wielkopolskiego Środowiska Literackiego w Poznaniu, Muzeum Okręgowe w Sandomierzu – Oddział Literatury im. Jarosława Iwaszkiewicza. W rejestrze *Przewodnika* nie zmieściło się Muzeum Juliana Przybosa w Gwoźnicy Górnej (otwarte w 1988 r.) oraz Gabinet Pisarza Pawła Hulki-Laskowskiego w Żyrardowie (dostępny od 1991 r.). Muzeum Marii i Jerzego Kuncewiczów w Kazimierzu Dolnym, ul. Małachowskiego 19, aczkolwiek znikło z przewodników i informatorów muzealnych (pozostaje bowiem pod opieką Fundacji Kuncewiczów), w ograniczonym stopniu jest nadal dostępne dla zwiedzających. Poza rejestrem znajduje się także Muzeum Książki Artystycznej, którego dotychczasową siedzibą jest willa Grohmana w Łodzi⁴¹.

Literacki „przedmiot muzealny” ma swoją specyfikę, swą niewątpliwą odrębność. Rozciąga się ona od owych na wstępie cytowanych gęsih piór i bibuły ze śladami ostatniej kropli inkaustu (z kałamarza Anatola France’a) – do efektu finalnego: pokładów zapisanego papieru, stanowiących spuściznę rękopiśmienną, a także do dzieła już wydrukowanego, do egzemplarza autorskiego, noszącego być może ślady linii papilarnych twórcy. Na książce i wokół książki ogniskuje się uwaga organizatorów i zwiedzających. Wynikają stąd określone konsekwencje dla muzeologów, dla dydaktyków, wychowawców i metodyków wszystkich szczebli nauczania. Czy zrobili wszystko, co leżało w ich mocy, aby ukształtować przyszłych „ludzi kulturalnych”, których ponownie spotkamy w muzeum, w galerii malarstwa, na sali koncertowej i w teatrze?

6. Zaproszenie do muzeum historycznego

Przewodnikiem naszym będzie Piotr Unger, jako autor poradnika przedmiotowo-metodycznego *Muzea w nauczaniu historii*⁴², a także główny wizytator MEN, prowadzący m.in. sprawy muzeów szkol-

⁴¹ Prasa polonijna donosi o zagrożeniu tej placówki. Willa Grohmana bowiem ma być wystawiona na licytację. Ostatnio temat ten pojawił się na międzynarodowym forum Polonii w Barcelonie. Zob.: M. Brzeziński: *Polonia w Barcelonie*. „Głos Katolicki” 2001 nr 39 s. 18.

⁴² P. Unger: *Muzea w nauczaniu historii*. Warszawa 1988. Publikacja ta ukazała się w pierwotnym kształcie jako P. Unger: *Muzea pomocą w pracy nauczyciela historii*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Kształcenia Nauczycieli, 1976.

nych, sekretarz zespołu redakcyjnego stałej wkładki do „Wiadomości Historycznych” – „Muzeum Szkolne” (wydawanej od nr. 4/1991). Jak na historyka przystało, swą książkę Unger rozpoczyna od rekapitulacji podstawowych faktów z dziejów muzealnictwa polskiego i nakreślenia sytuacji powojennej. Pierwszy okres odbudowy kraju ujmuje w lapidarnym, ale przemawiającym do wyobraźni skrócie, wspomniawszy nawet o fenomenie już prawie zapomnianym, o zmotoryzowanym muzeum (1948), które nosiło nazwę *muzeobus* oraz o aktywności muzeologów wyrażającej się w hasle: „Muzea uniwersytetami kultury” (1961)⁴³. Był to moment ważny dla całego systemu dydaktyczno-wychowawczego, aktywizujący również szkolnictwo wszystkich szczebli. Przejście od ekspansywnych do intensywnych form upowszechniania kultury i wiedzy o przeszłości znalazło także wyraz w ustawie sejmowej⁴⁴. Autor nie stroni od ustaleń i rozstrzygnięć typologicznych. Dokonawszy przeglądu specjalizacyjnego w trzech podstawowych grupach muzeów: humanistycznej, przyrodniczej i technicznej, i wspomniawszy o podziale zależnym od systemu organizacyjnego (muzea jednodziałowe i wielodziałowe), zajmuje się – co oczywiste – definicją pojęcia *muzeum historyczne*. I tutaj, podobnie jak to obserwowaliśmy wśród muzeów literackich, sprawa nie wydaje się prosta i jednoznaczna. Przywołanie próby definicji prof. Zenona Rajewskiego (muzeum historyczne „gromadzi dokumenty, prezentuje pradzieje i dzieje za pomocą form jedno- i wielopłaszczyznowych, zabytkowych i innych”)⁴⁵ służy Ungerowi do polemicznego rozwinięcia koncepcji własnej. „Należy ... wskazać – pisze Unger – podstawowy element wyróżniający ten rodzaj muzeów, którym jest to, że muzea historyczne muszą odgrywać rolę poglądowych wykładów historii, okresów historycznych, czy też prezentować dorobek poszczególnych dziedzin życia. Muszą ukazywać poszczególne zjawiska w rozwoju, wzajemnym powiązaniu oraz w zależności od warunków miejsca i czasu”⁴⁶. Podbudowanie metodyczne tej teorii wymaga także określenia relacji pomiędzy jednostkowym eksponatem a *zespołem eksponatów* składających się na ekspozycję muzealną. Gospodarowanie eksponatami muzealnymi, ich komponowanie w większe sekwencje poglądowe, wymaga respektowania najnowszych ustaleń nauki. Reszty dopełniają:

⁴³ Tamże, s. 14.

⁴⁴ *Ustawa o ochronie dóbr kultury i o muzeach z dnia 15 II 1962 r.* – DzU 1962 Nr 10 poz. 48.

⁴⁵ Cyt. za: P. Unger: Dz. cyt. s. 16.

⁴⁶ Tamże.

wystrój architektoniczno-plastyczny oraz cała gama materiałów pomocniczych (np. plany, mapy, wykresy, teksty objaśniające). Wszystko to umożliwi dopiero osiągnięcie celu finalnego, którym jest – zdaniem Ungera – „specyficzna forma narracji historycznej”⁴⁷. Od harmonijnego połączenia elementów, które składają się na całość owej narracji, a także od kompetencji i talentu przewodnika bądź nauczyciela-organizatora tzw. lekcji muzealnych, jest uzależniony efekt dydaktyczno-wychowawczy i stopień oddziaływania emocjonalnego ekspozycji.

Część II swej książki P. Unger poświęcił charakterystyce zbiorów wybranych muzeów historycznych, które zasługują na uwagę ze strony nauczyciela-organizatora lekcji muzealnych. Listę otwiera Muzeum Hymnu Narodowego w Będominie. Spośród pozostałych wskażmy wrywkowo: Muzeum Mikołaja Kopernika we Fromborku, Muzeum Narodowe i Centralne Muzeum Morskie w Gdańsku, Muzeum Narodowe w Kielcach, Muzeum Narodowe w Krakowie, Muzeum Okręgowe w Lublinie, Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie, Muzeum Mazowieckie w Płocku, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku, Dom Kopernika w Toruniu, Muzeum Żup Krakowskich w Wieliczce oraz wszystkie muzea warszawskie.

Swego rodzaju kontynuacją poradnika Ungera jest tom przygotowany pod egidą Ośrodka Dokumentacji Zabytków w Warszawie przez Beatę Pawłowską-Wilde i Marię Sołtysiak *Muzea – szkole*⁴⁸. Edycję poprzedziło rozesłanie do wszystkich placówek muzealnych specjalnej ankiety, która pozwoliła zgromadzić dane co do profilu zbiorów i ekspozycji stałych oraz możliwości organizacyjnych w planowaniu lekcji muzealnych i zajęć pozalekcyjnych. Nadesłane odpowiedzi umożliwiły zredagowanie informatora obejmującego swym zasięgiem 410 placówek muzealnych (na ogólną liczbę 748) uszeregowanych w porządku alfabetycznym województw, a w ich ramach według nazw miejscowości i nazw muzeów. Całość zamyka indeks geograficzny oraz indeks typologiczny.

Książka P. Ungera ujrzała światło dzienne w 1988 r., kiedy idee współuczestnictwa muzeów historycznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym wchodziły w fazę kryzysu. Jak do tego doszło? Odniesieniem do historii najnowszej było po hekatombie wojny świa-

⁴⁷ Tamże, s. 17.

⁴⁸ *Muzea – szkole. Informator dla nauczycieli*. Oprac. Barbara Pawłowska-Wilde i Maria Sołtysiak. Warszawa 1993.

towej naturalne wprowadzenie nowej kategorii zbiorów, ilustrujących walkę i martyrologię. W przewodniku Lorentza były to muzea-pomniki walki i męczeństwa (Oświęcim, Lublin-Majdanek, Sztutowo, Pawiak i aleja Szucha w Warszawie, Łambinowice, Police, Zamość, Żagań i in.). Przełożenie tych doświadczeń na grunt szkolny wymagało zastosowania nowej formy. Przełom lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych przyniósł koncepcję *izb pamięci narodowej*. Pomysł polegał na odwróceniu sytuacji. Dotychczas społeczność szkolna – nauczyciele i uczniowie – w poszukiwaniu materiałów poglądowych kierowała swe kroki do muzeum. Teraz muzeum weszło na teren szkoły, co więcej, stało się owocem inicjatywy i samodzielności działania nauczycieli i uczniów, „przy poparciu i pomocy” dwójga sprzymierzeńców: Związku Bojowników o Wolność i Demokrację oraz Rady Ochrony Pomników Walki i Męczeństwa⁴⁹. Z formalnego punktu widzenia izby pamięci narodowej zachowały swą odrębność, nie należały do państwowej sieci muzeów, jednak atmosfera wokół nich została skażona przez nacechowanie polityczne.

Izbom pamięci narodowej zaszkodziło z biegiem lat poczucie przesytu martyrologią. W środowisku młodzieży szkolnej – nie gdzie indziej – pojawiły się fale „dowcipów martyrologicznych” w bardzo złym guście. Psycholog określiłby to terminem: *odreagowywanie*. Jeżeli chodzi o bilans ogólny fundowania izb, nie ulega najmniejszej wątpliwości, że przeważały wątki i materiały zgodne z oczekiwaniami inspiratorów akcji, tj. z kręgu walki i martyrologii (walki proletariackie i rewolucyjne, walki obronne Września 1939 i udział w formacjach wojskowych II wojny światowej). Ale na kształt 992 izb pamięci narodowej obecnych w informatorze złożyła się także w pewnym procencie tematyka poboczna, a więc głównie sprawy regionalne – społeczne, kulturalne, oświatowe, m.in. historia szkoły, sylwetka patrona, tajne nauczanie, znaleziska etnograficzne. Wydaje się, że regionalne ukierunkowanie poszukiwań stanowiło próbę ucieczki przed martyrologią, perspektywę szczególnie wartościową, ożywiło bowiem pojęcie „mniejszej ojczyzny”, tak cenione przez regionalistów wszechczasów. Sceptycy wyrażali obawę o nadużywanie „akcyjności” przedsięwzięcia do celów pozadydaktycznych i pozawychowawczych. Niewątpliwie tak bywało. Mając jednak zaufanie do zdrowego rozsądku pedagogów, możemy zakładać, że wysiłek pokoleń zbieraczy, kolekcjone-

⁴⁹ B. Białoszewski, P. Unger: *Izby pamięci narodowej. Informator*. Warszawa 1976.

rów-amatorów nie poszedł na marne i że opiekunowie izb pamięci oddzielili zdrowe ziarna od reliktów koniunktury. Niestety, nikt w tej chwili nie potrafi odpowiedzieć na pytanie, ile dawnych izb, choćby w zmodyfikowanym kształcie, przetrwało do dnia dzisiejszego – i co nam zostało z tych lat.

7. Muzea szkolne i pedagogiczne

Sąsiedztwo zasygnalizowanego powyżej pytania z niniejszym hasłem nie jest przypadkowe. Teoretyk muzeów historycznych Piotr Unger połączył w jednym zdaniu dwa zjawiska, pisząc: „Izby pamięci narodowej oraz różnego typu *muzea szkolne* [podkr. moje – WJP] mogą stać się cenną pomocą w pracy nauczyciela historii”⁵⁰. Spotkanie obu form obok siebie jest wskazówką dla pedagoga, nie tylko dla historyka. Trwałej substancji izb pamięci warto nadać kształt muzeum szkolnego. I tak się dzieje. Po 1981 r. powstało 198 nowych izb pamięci, zaś po 1990 r. – 55 izb. Zdecydowana ich większość przekształciła się w muzea szkolne. Daje temu świadectwo periodyk „Muzeum Szkolne”, wkładka do „Wiadomości Historycznych”.

Muzeum szkolnemu niekiedy towarzyszy hasło pokrewne: muzeum oświatowe. Na to pojęcie składają się wydzielone zbiory archiwaliów, pamiątek, przedmiotów trójwymiarowych (np. meble, kałamarze, przybory szkolne) nagromadzonych przez pokolenia w placówkach szkolnych i przystosowanych do potrzeb wystawienniczych⁵¹. Zdaniem J.L. Panera, formą oboczną pojęcia *muzeum szkolne* jest *muzeum pedagogiczne*, różnica sprowadza się do odmiennego przeznaczenia zbiorów. O ile muzeum szkolnemu przypisujemy cechy placówki półotwartej, o niewątpliwym oddziaływaniu dydaktycznym, adresowanej do społeczności uczniowskiej (a także do rodziców i przyjaciół szkoły), o tyle muzeum pedagogiczne pełni funkcje użytkowe i zasobem materiałów (zbiory historyczne, dokumentacja procesu wychowania, przedmiotowa dokumentacja dydaktyczna) umożliwia nauczycielom samokształcenie i doskonalenie zawodowe⁵².

⁵⁰ P. Unger: *Muzea w nauczaniu historii*. Dz. cyt. s. 23.

⁵¹ P. Unger: *Miejsce muzeów szkolnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. „Przysposobienie Obronne – Obrona Cywilna w Szkole” 1994 nr 1 s. 9-15 tab.

⁵² J. L. Paner: *Problemy informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej w pracy pedagogicznej*. Warszawa 1975 s. 147.

Refleksja naukowa nad stanem i poziomem działań edukacyjnych w Europie pojawia się w XIX w. Około połowy stulecia obserwujemy coraz żywszą skłonność do prowadzenia badań porównawczych i nawiązywania kontaktów międzynarodowych w dziedzinie oświaty. Okazuje się, że służą temu wystawy światowe, którym dał początek Londyn w 1851 r.⁵³. Aspekt naukowo-badawczy zaważył także na przyszłości muzealnictwa pedagogicznego. Pierwszeństwo należało do Londynu, a placówka zainicjowała pracę w 1857 r. pod nazwą Muzeum Południowego Kensingtonu⁵⁴. Charakterystyczne dla tej inicjatywy było obfite zaplecze biblioteczne, liczące blisko 80 000 tomów. W następstwie dobrego początku nad Tamizą, w ślady Londynu w latach 1857-1880 poszły kolejno: Toronto, Petersburg, Rzym, Wiedeń, Budapeszt, Lipsk, Berlin, Zurych, Amsterdam, Paryż i Bruksela. Wnioski wynikające z powszechności zjawiska – to przede wszystkim zrozumienie potrzeby rozwoju systemu informacji i dokumentacji oświatowej. „Muzea te, obok tradycyjnej funkcji ośrodków wystawienniczych, rozwinęły także działalność biblioteczną, którą objęto wszystkie dokumenty szeroko rozumianej oświaty, pedagogiki i nauk współdziałających. W bibliotekach przy tych muzeach gromadzono regulaminy szkolne, programy nauczania, a także dokumenty dotyczące historii oświaty na różnych poziomach kształcenia. Muzea wraz z bibliotekami prowadziły także działalność wydawniczą. (...) Utworzenie i działalność tych instytucji stanowiło pierwszy krok w kierunku zorganizowania współczesnych ośrodków dokumentacji i informacji pedagogicznej, i tworzonych wokół nich narodowych systemów informacji i dokumentacji w dziedzinie oświaty”⁵⁵.

Polacy w XIX w. nie zdołali się wybić na niepodległość, byli także na straconych pozycjach w nawoływaniu do ufundowania własnego muzeum pedagogicznego. W sprawę zaangażowali swój autorytet – bez powodzenia – Samuel Dickstein i Adolf Dygasiński. Groźnym *memento* było poznańskie muzeum szkolne, którego powołanie przez Niemców w 1897 r. miało służyć planowej polityce germanizacyjnej (Muzeum Regionalne im. Dzieci Wrzesińskich we Wrześni odnotowuje udział tej placówki w germanizacji Wielkopolski).

Stosunkowo liberalna polityka władz w zaborze austriackim umożliwiła u zarania XX w. otwarcie polskiego muzeum pedagogicz-

⁵³ E. B. Zybert: *Międzynarodowa i narodowa działalność informacyjna w zakresie edukacji*. Warszawa 1991 s. 17.

⁵⁴ J. L. Paner: Dz. cyt. s. 131; E. B. Zybert: Dz. cyt. s. 41.

⁵⁵ E. B. Zybert: Dz. cyt. s. 41-42.

nego we Lwowie. Przedsięwzięciem kierował dr Ludomił German wspólnie z Towarzystwem Nauczycieli Szkół Wyższych i Towarzystwem Pedagogicznym. Przygotowania trwały kilka lat, obejmując nie tylko gromadzenie eksponatów, lecz także pozyskanie subwencji finansowej ze strony władz, sejmu galicyjskiego oraz przychylności władarzy lwowskich. W rezultacie do ceremonii otwarcia Polskiego Muzeum Szkolnego doszło z okazji rocznicy Konstytucji 3 Maja – 3 V 1907 r. Edward Chwałewik uwzględnił je w swym nieocenionym rejestrze zbiorów polskich. Dla zobrazowania horyzontów tej placówki opis zasobów warto przytoczyć w całości: „Muzeum posiada najcenniejsze prace z dziedziny pedagogiki oraz dzieła o historii szkół, podręczniki szkolne w języku polskim od czasów najdawniejszych, zbiór elementarzy w różnych językach, zbiór map, medalów, pieczęci, widoków szkół, fotografii (...), rękopisów i dokumentów do historii szkół w Polsce, sprawozdania roczne szkół, stowarzyszeń młodzieży, towarzystw naukowych, okazy wzorowych urzędzeń szkolnych, programy nauk, czasopisma specjalne itd.”⁵⁶. Muzeum, którego dyrektorem był prof. Stanisław Łempicki, prowadziło szeroką działalność informacyjną i propagandową na obczyźnie. Kres jego misji położyła II wojna światowa. Inicjatywy warszawskie na mniejszą skalę – to Muzeum Macierzy Szkolnej przy ul. Sadowej 14 oraz Muzeum Pedagogiczne Miejskie przy ul. Jezuickiej 4.

Postulat powołania Centralnego Muzeum Oświaty był szczególnie bliski prof. Marii Grzegorzewskiej. Pisała o tym w „Chowannie” (1937), wznowiła starania po dziesięciu latach, zyskując poparcie ze strony „Głosu Nauczycielskiego” (1947). Organ Zarządu Głównego ZNP po czterdziestu latach zamieścił artykuł *Wołanie o muzeum*⁵⁷. Rozwiązania połowiczne miały także krótki żywot: Muzeum Oświaty przy Instytucji Badań Pedagogicznych rozsypało się wraz z 40 000 rysunków dziecięcych, które zdołano wcześniej zgromadzić. Zgasła także bezpotomnie Rada Społeczno-Naukowa przy MEN do sprawy powołania Muzeum Edukacji Narodowej, prowadzona w latach 1990-96 przez prof. dr. hab. Józefa Miąso i dr. Józefa Rella jako jej pełnomocnika. Z dużym trudem dopracowano się jedynie modelu federacji muzeów oświatowych i pedagogicznych oraz postanowiono sporządzić centralny katalog muzea-

⁵⁶ E. Chwałewik: *Zbiory polskie...* dz. cyt., t. 1: A-M, Warszawa-Kraków 1926 s. 410. Por.: *Dziesięciolecie Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie 1903-1913*. Lwów 1915; F. Majchrowicz: *Historia pedagogii, ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce*. Warszawa 1924 s. 402-403.

⁵⁷ W. J. Podgórski: *Wołanie o muzeum*. „Głos Nauczycielski” 1987 nr 24 s. 9.

liów edukacyjnych, nad którym pieczę powierzono dr. P. Ungerowi⁵⁸. Jak się wydaje, dzisiaj znaleźliśmy się dalej niż poprzednio od idei centralnego muzeum oświatowego. Trzeba więc poprzestać na społecznej aktywności środowiskowej, na rozwijaniu i wspieraniu inicjatyw regionalnych, w czym nie jesteśmy pozbawieni osiągnięć. Funkcjonują wszak regionalne muzea oświaty w Bronowie, Bydgoszczy, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Łodzi, Przeworsku, Puławach, Sosnowcu i Warszawie. Muzea szkolne – jak ongiś izby pamięci narodowej – są próbą charakterów i „szkołą” aktywności społecznej środowiska nauczycieli i uczniów. Z pewnością nie sprzyja inicjatywie pedagogów i młodzieży kolejna reforma systemu edukacji. Miejmy nadzieję, że już istniejące placówki muzealne wyjdą z niej obronną ręką.

U schyłku 1993 r. bilans muzeów szkolnych i oświatowych zamykał się liczbą 455 placówek, z czego 242 działały w szkołach podstawowych, 80 w liceach ogólnokształcących i 112 w zespołach szkół. Pełny rejestr muzeów w układzie wojewódzkim, wraz z liczbą ekspozycji przypadających na poszczególne placówki, został przez P. Ungera dołączony do jego syntezy⁵⁹. Według danych Ungera na koniec 1997 r., czyli w ówczesnie obowiązującej strukturze szkolnictwa, funkcjonowało ogółem: 478 muzeów szkolnych, w tym 256 w szkołach podstawowych, 86 w liceach ogólnokształcących, 114 w zespołach szkół oraz 22 w innych placówkach oświatowych.

Z tegoż źródła – dzięki uprzejmości dr. Ungera – zacytowaliśmy dane obrazujące tematykę zbiorów muzeów szkolnych. Oto uszeregowanie według częstotliwości deklarowanych tematów:

– Historia szkoły	183
– Pamięć narodowa	174
– Historia regionu	129
– Etnografia	85
– Biografistyka	66
– Historia	63
– Historia oświaty	24 ⁶⁰

⁵⁸ Model federacji muzeów oświatowych i pedagogicznych został zakwestionowany przez ówczesne Ministerstwo Kultury i Sztuki. Informuje o tym szczegółowo Agnieszka Maj: *Muzeum Oświatowe w Puławach 1987-1997. Zarys monograficzny*. Puławy 1997. Jest to mutacja rozprawy magisterskiej napisanej w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety B. Zybort.

⁵⁹ P. Unger: *Miejsce muzeów...* dz. cyt. s. 14.

⁶⁰ Uwaga: niektóre muzea charakteryzują swoje zbiory, wymieniając dwa lub więcej tematów przewodnich.

8. Czy zmierzch muzeum?

Pozostawmy problemy muzeologii jej dalszemu rozwojowi w czasie i w jej żywych relacjach międzynarodowych. Nie zapominajmy o interesującym wycinku rzeczywistości, jaki stanowi działalność dydaktyczno-wychowawcza muzeów polskich w kraju i na świecie.

Wypadałoby przypomnieć, że oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze jest wpisane w program każdej placówki muzealnej. Jednak o sile przyciągania zbiorów nie decydują wyłącznie zasoby ani raczej wyższej użyteczności społecznej. Wiadomo nie od dzisiaj, że liczy się także oprawa scenograficzna i plastyczna, liczy się działanie promocyjne i propagandowe personelu muzeum adresowane do potencjalnych bywalców, liczy się wreszcie współpraca z siecią placówek oświatowych: szkół wszystkich szczebli, domów kultury, stowarzyszeń społeczno-kulturalnych. Dydaktyka nie realizuje się samoczynnie, wymaga dopływu stałych lub choćby okazjonalnych impulsów. Duże znaczenie ma działalność informacyjna, popularyzatorska i przedmiotowo-metodyczna, bez względu na jej źródła sprawcze. Można przecież oczekiwać inicjatywy zarówno ze strony samych muzeów, jak i ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli, bibliotekarzy, środowisk regionalnych i samorządowych, stowarzyszeń twórczych.

Głos poetów współczesnych, którzy reagują żywo na sygnały płynące z sal muzealnych, nie powinien pozostać zlekceważony.

...Instytucjonalizacja
uśmierca piękno
jest grobem uczucia
choćby muzea
te zakurzone poczekalnie
gdzie składa się w sterty
ponumerowane makiety
ludzkiego geniuszu...

Tomasz Gluziński, *Sanktuaria* (fragment)

...Z braku wieczności zgromadzono
dziesięć tysięcy starych rzeczy.
Omszały woźny drzemie słodko
zwiesiwszy wąsy nad gablotką.

Metale, glina, piórko ptasie
cichutko tryumfują w czasie.
Chichocze tylko szpilka po śmieszce z Egiptu.

Korona przeczekwała głowę.
Przegrała dłoń do rękawicy.
Zwyciężył prawy but nad nogą.
Co do mnie, żyję, proszę wierzyć.
Mój wyścig z suknią nadal trwa.
A jaki ona upór ma!
A jak by ona chciała przeżyć!

Wisława Szymborska, *Muzeum* (fragment)

Oczywiście, żaden wiersz nie jest rodzajem skargi wpisywanej do książki zażaleń, co najwyżej rejestruje sytuację zastaną przez poetę, nie wymagając niczyjej odpowiedzi. Czytelnika może jednak skłaniać do refleksji. Jeżeli tym czytelnikiem przypadkowo będzie muzealnik lub ktoś powiązany z muzeum instytucjonalnie, refleksja może wydać owoce. „Muzea – pisze W. Gluziński – stały się placówkami powszechnie dostępnymi i powszechnie odwiedzanymi, ale czy pociągnęło to za sobą odpowiednie zmiany jakościowe w sposobach, formach i treściach działania? Wypada w to wątpić...”⁶¹.

Stwierdzenie Gluzińskiego liczy już blisko ćwierć wieku. Schyłek XX stulecia niewątpliwie oddalił nas od skarbów muzealnych. Byliśmy pochłonięci Współczesnością. Nasze czasy skłaniają więc do weryfikacji cytowanych poglądów. Konkluzja – pytanie o prognozę zmian na lepsze – jest nadal aktualna. Dehumanizacja życia społecznego nie pozostaje bez wpływu na jakość pracy muzeum i na jego funkcjonowanie w środowisku. Pomimo ogromnego skoku technologicznego ostatnich lat, który – zdawałoby się – otwiera przed placówkami muzealnymi nowe możliwości oddziaływania, regres w sferze potrzeb kulturalnych i w skali wartości intelektualnych preferowanych przez społeczeństwo jest tak poważny, że atuty multimedialne nie spełniają na razie pokładanych w nich nadziei.

Perspektywa przystąpienia Polski do Unii Europejskiej jest wyzwaniem także dla muzeów. Głos nasz w tej sprawie został uwzględniony w najnowszym opracowaniu Parlamentu Europejskiego: *Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^{ème} siècle*⁶². „W Polsce znajduje się prawie 500 muzeów szkolnych – pisze P. Unger – które zgromadziły około 111 000 obiektów muzealnych w swych zbiorach. Termin *muzeum szkolne* oznacza zbiór przedmiotów, dokumentów, fotografii itd., zgromadzonych przez uczniów, ich rodziców i nauczy-

⁶¹ W. Gluziński: Dz. cyt. s. 5.

⁶² P. Unger: *Les musées scolaires et l'enseignement de l'histoire*. W: R. Stradling: *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^{ème} siècle*. [Strasbourg] 2001 s. 180-183.

cieli; zbiór ten jest przechowywany w szkole, opisany, skatalogowany i – jeśli to możliwe – eksponowany w specjalnym miejscu do tego celu przeznaczonym. Odnotujmy, iż jest to zbiór będący rezultatem aktywności wszystkich członków zespołu i że uczestnictwo uczniów w tym przedsięwzięciu jest szczególnie ważne. Doświadczenie uczy, że we wszystkich muzeach szkolnych gromadzenie pamiątek przeszłości zaczyna się od rozpoznania najbliższego sąsiedztwa szkoły. W miarę wzrostu kolekcji zainteresowanie wszystkich uczestników zmierza ku temu, by rozszerzać zarówno tematykę, jak i rozpiętość czasową zbiorów. Ale zasoby pozostają jednak związane z najbliższym środowiskiem, z miejscem, gdzie znajduje się szkoła, i uwypuklają historię lokalną na tle historii narodowej⁶³.

W rozważaniach autora wyjątkową rangę zyskuje pierwiastek wychowawczy owego procesu. Oto uczniowie w toku systematycznego wzbogacania zbiorów muzeum nie tylko pogłębiają własne doświadczenie historyczne, lecz także – a może przede wszystkim – przekonują się, że historia poza jej wymiarem ogólnym, podręcznikowym, ma jeszcze wymiar ludzki, jednostkowy, rodzinny, pokoleniowy, wyrażający się nie za pośrednictwem przedmiotów anonimowych, lecz wywodzących się z dorobku ich dziadków i rodziców. Ta droga zdaje się prowadzić do zgłębienia problemu najtrudniejszego: jak historia lokalna integruje się z historią narodową, a nawet jak historia konkretnego kraju wchodzi w różnorakie relacje z historią Europy i świata. Wracając zaś do wymiaru owej „najmniejszej ojczyzny”, której uczeń doświadcza już w szkole, podobnie wybitną rolę wychowawczą może spełnić pierwiastek historyczny w wymiarze dziejów konkretnej placówki szkolnej. Warunek jest jeden: jeżeli legitymuje się ona własnymi tradycjami pielęgnowanymi w środowisku, w dzielnicy, w regionie. Inspiratorzy działań muzealnych nie powinni się też obawiać stosowania metod niebanalnych i niekonwencjonalnych. Jako przykład służą w tym względzie autorowi wypróbowane już w praktyce konkursy szkolne, poprzedzające opracowanie koncepcji lub modyfikację muzeum szkolnego. Ich temat: „Jak wyobrażasz sobie przyszłość muzeum?” – wydaje się angażować wyobraźnię i poddawać młodych atrakcyjnej, pokoleniowej próbie odrębności spojrzenia na jeden i ten sam temat.

Wszak w podtekście pytania konkursowego dość łatwo odnajdziemy zaszyfrowany odwieczny problem, z którym boryka się człowiek: co zrobić, aby choć cząstkę siebie potomnym zostawić?

⁶³ Tamże, s. 180. (Przekład z jęz. franc. – WJP)

Informatory i przewodniki

- Białoszewski B., Unger P.: *Izby pamięci narodowej. Informator*. Warszawa 1976.
- Chwałewik E.: *Zbiory polskie; archiwa, biblioteki, gabinety, galerie, muzea i inne zbiory pamiątek przeszłości w ojczyźnie i na obczyźnie*, t. 1-2. Warszawa-Kraków 1926-1927.
- Czachowska J., Loth R.: *Przewodnik polonisty. Bibliografie, słowniki, biblioteki, muzea literackie*. Wyd. 2 uzup. Wrocław 1981; wyd. 3 zm. i uzup. tamże 1989
- Kucza-Kuczyńska M.: *Polskie muzea literackie*. Informator. Warszawa 1986.
- Lorentz S.: *Przewodnik po muzeach i zbiorach w Polsce*. Wyd. 2. Warszawa 1973; wyd. 3 tamże 1982.
- Muzea, biblioteki i archiwa polskie na Zachodzie*. Pr. zbior. Komitet Red.: ks. H. Fokciński [i in.]. Oprac.: B. Bokszczanin [i in.], Londyn 1991. Stała Konferencja Muzeów, Bibliotek i Archiwów Polskich na Zachodzie.
- Muzea – szkole*. Informator. Oprac. B. Pawłowska-Wilde i M. Softysiak. Warszawa 1993.
- Pokropek M.: *Przewodnik po izbach regionalnych w Polsce*. Warszawa 1980.
- Softysiak M., Wierzbicka K.: *Museums in Poland*. Guidebook, Warszawa 2001.
- Softysiak M., Wierzbicka K.: *Muzea w Polsce*. Informator. Warszawa 1997.
- Starnawski J.: *Warsztat bibliograficzny historyka literatury polskiej (na tle dyscyplin pokrewnych)*, [wyd. 2]. Warszawa 1971; wyd. 3 tamże 1982.

Poradniki metodyczne

- Pólturzyccy M. i J.: *Muzea literackie w nauczaniu języka polskiego*, Warszawa 1978.
- Rell J.: *Izby pamięci narodowej. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa 1982 bibliogr.
- Unger P.: *Muzea pomocą w pracy nauczyciela historii*. Warszawa 1976 [maszyn. powiel.].
- Unger P.: *Muzea w nauczaniu historii*. Warszawa 1988 bibliogr.

Muzealnictwo, biblioteki, informacja – związki z nauczaniem i wychowaniem

- Drzewiecki M.: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1990.
- Duninowie C. i J.: *Philobiblon polski*. Wrocław 1983 (rozdz. *Ekspozycje książek, podrózdy*, *O muzeum książki polskiej*).
- Gluziński W.: *U podstaw muzeologii*. Warszawa 1980 bibliogr.
- Maj A.: *Muzeum Oświatowe w Puławach 1987-1997. Zarys monograficzny*. Puławy 1997.

- Muzea a nauczanie i wychowanie.* [Pr. zbior.] Red. tomu: J. Durko, J. Konar, P.M. Unger. Warszawa 1989. Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków. Seria B, t. 85.
- Oryginał, replika, kopia.* Materiały III Seminarium metodologicznego Stowarzyszenia Historyków Sztuki w Radziejowicach 1968 r. Warszawa 1971.
- Panner J.L.: *Problemy informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej w pracy pedagogicznej*, Warszawa 1975.
- Rola i miejsce muzeów w wychowaniu młodzieży.* Pr. zbior. Red.: J. Centkowski, J. Konar. Przyg. do druku: M. Sołtysiak. Warszawa 1980. Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków. Seria B, t. 63.
- Stradling R.: *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^{ème} siècle.* [Strasbourg] 2001
- Z problematyki badań nad działalnością oświatową muzeów.* Poznań 1971. „Monografie Muzeum Narodowego w Poznaniu” t. 6.
- Zybert E.B.: *Koncepcja organizacyjno-programowa informacji edukacyjnej w Polsce.* Warszawa 1994.
- Zybert E.B.: *Międzynarodowa i narodowa działalność informacyjna w zakresie edukacji.* Warszawa 1991.
- Żygułski-Junior Z.: *Muzea na świecie.* Wstęp do muzealnictwa. Warszawa 1982.

Czasopisma

- „Almanach Muzealny” (Warszawa). Wydawca: Muzeum Historyczne m. st. Warszawy; ukazuje się od 1997 r.
- „Biuletyn Informacyjny Stałej Konferencji Muzeów i Bibliotek Polskich na Zachodzie”. Wydawca: Muzeum Polskie w Rapperswilu; ukazuje się raz w roku od 1981 r.
- „Blok-Notes Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza” (Warszawa); ukazuje się od 1959 r.
- „Muzealnictwo” (Warszawa). Wydawca: Stowarzyszenie Historyków Sztuki i Kultury Materialnej 1952-1993; Ministerstwo Kultury i Sztuki 1994.
- „Muzeum Szkolne”. Wkładka do „Wiadomości Historycznych” (Warszawa). Wydawca: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne przy współudziale Polskiego Towarzystwa Historycznego; ukazuje się od 1991 r.
- „Niepodległość i Pamięć” (Warszawa). Wydawca: Muzeum Niepodległości; od nr. 1/2001 przy współudziale Wydawnictwa DiG; ukazuje się od 1994 r.
- „Zdarzenia Muzealne” (Warszawa). Biuletyn Ośrodka Dokumentacji Zabytków; ukazuje się od 1991 r.

Wybór artykułów i recenzji

- Dworakowski J.: *Współpraca muzeum szkolnego z Muzeum Okręgowym [w Białymstoku].* „Muzeum Szkolne” nr 29 (Wkładka do „Wiadomości Historycznych” nr 5/1997) s. 79-80.

- Golonka B.: *Zespół nauczycieli-badaczy regionu w Muzeum Śląska Opolskiego*. „Muzcum Szkolne” nr 27 (Wkładka do „Wiadomości Historycznych” nr 3/1997) s. 35-39.
- Kozłowska W.E.: *Muzeum szkolne w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*. „Muzcum Szkolne” nr 3 (Wkładka do „Wiadomości Historycznych” nr 1/1992) s. 5-7.
- Podgórski W.J.: *O potrzebie Muzeum Edukacji Narodowej*. „Życie Warszawy” 1977 nr 243 s. 3.
- Podgórski W.J.: [R e c. pracy:] Czachowska J., Loth R.: *Przewodnik polonisty. Bibliografie, słowniki, biblioteki, muzea literackie*. Wrocław 1974. „Ruch Literacki” 1976 nr 6 s. 395-400.
- Podgórski W.J.: *Wołanie o muzeum*. „Głos Nauczycielski” 1987 nr 24 s. 9.
- Podgórski W.J.: *Zaproszenie do muzeum literackiego*. [R e c. pracy:] Pólturzyccy M. i J.: *Muzea literackie w nauczaniu języka polskiego*. Warszawa 1978. „Nowe Książki” 1979 nr 9 s. 59-60.
- Stasiaczek S.: *Stołeczne Muzeum Edukacji Narodowej w Warszawie*. „Muzcum Szkolne” nr 10 (Wkładka do „Wiadomości Historycznych” nr 5/1993) s. 75-79.
- Szostak M.: *Rola muzeum szkoły w edukacji regionalnej*. „Muzcum Szkolne” nr 32 (Wkładka do „Wiadomości Historycznych” nr 3/1998) s. 47-48.
- Unger P.: *Miejsce muzeów szkolnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. „Przysposobienie Obronne / Obrona Cywilna w Szkole” 1994 nr 1 s. 9-15.

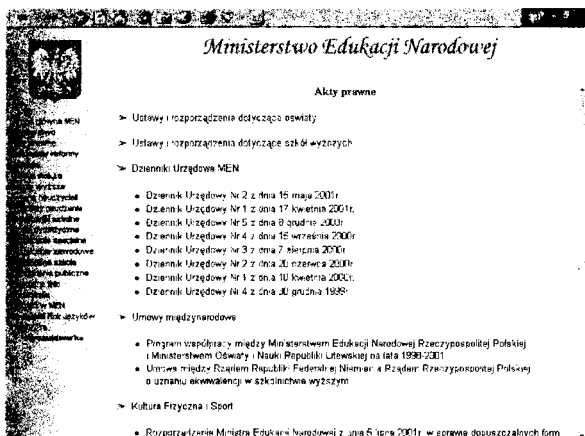
EDUKACYJNE TROPY W INTERNECIE

Potoczna wizja Internetu jako niezmierzonej, wirtualnej biblioteki wydaje się daleka od rzeczywistości. Zasoby Internetu jawią się raczej jako zaprzeczenie idei kolekcji, uporządkowanego, stabilnego zbioru, którego literacką idealizację znajdziemy w borgesowskiej bibliotece Babel: „Być może zwoździ mnie starość i obawa, ale podejrzewam, że rodzaj ludzki – jedyny – jest na wymarciu i że Biblioteka przetrwa: oświetlona, samotna, nieskończona, doskonale nieruchoma, uzbrojona w cenne woluminy, niezniszczalna, tajemnicza”¹. Biblioteka zatem to metafora wiedzy (i świata), niezmierny labirynt ksiąg, które oczekują na swego czytelnika.

Internetowemu wędrowcy towarzyszyć musi wrażenie diametralnie odmiennej istoty sieciowych zasobów: to wszak nie kolekcja, lecz nieuporządkowany (i niezhierarchizowany), chaotyczny zbiór pozbawiony elementarnego opisu. W miejsce katalogu oferuje mu się narzędzia w postaci szperaczek, które indeksują jedynie część zasobu Webu. Czy użytkownik sieci ma świadomość, iż dociera jedynie do fragmentu poszukiwanych miejsc? Brakowi uporządkowania i opisu zasobu towarzyszy zarazem zmienność w czasie informacji. Źródło dziś dostępne w sieci jutro bezpowrotnie zniknie. W amorficznym świecie informacji internetowej zmianie podlegają nie tylko adresy, lecz także treść i forma danych. Z kolei idea archiwizowania zawartości Internetu brzmi raczej jak majak szalonego bibliotekarza lub

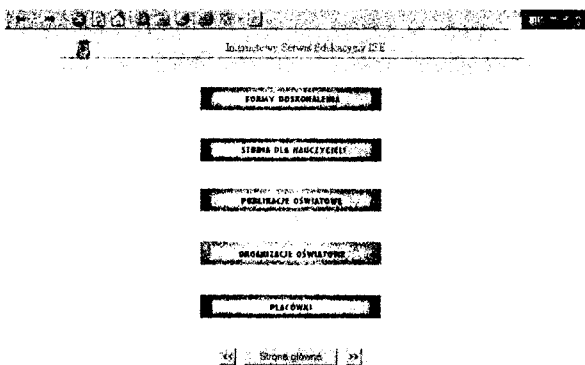
¹ J. L. Borges: *Biblioteka Babel*. Przeł. A. Sobol-Jurczykowski. W: J. L. Borges: *Opowiadania*. Kraków 1978 s. 76.

echo *idée fixe*, rodem z XIX-wiecznych planów edycji bibliografii powszechnej. Internet uczy innego podejścia do informacji: ów wirtualny zbiór w istocie jest kolekcją rękopiśmienną w tym sensie, iż gromadzi teksty w znacznym stopniu nie poddane merytorycznej weryfikacji czy artystycznej ocenie. Obok utworów literackich znanych autorów natykamy się na twory grafomanów, którzy nie mają innej szansy publicznej prezentacji własnych płodów. Obok elektronicznych wersji słowników znanych wydawców trafiamy na szeroko reklamowaną w Internecie encyklopedię, która okazuje się tworem samych internautów, nadsyłających hasła do owej elektronicznej hybrydy. Stopień jej wiarygodności budzi co najmniej wątpliwości. Paradoksalnie najbardziej wiarygodne informacje pochodzą bądź z elektronicznych wersji uprzednio drukowanych dokumentów (książek i prasy) lub komercyjnych serwisów. Internetowe teksty nie podlegają żadnej ocenie merytorycznej, takich narzędzi ani algorytmów nie proponują także systemy indeksowe portali czy wyszukiwarek. Użytkownik pozostaje w tym zakresie zdany jedynie na własną ocenę wartości oferowanej informacji i ewentualną jej weryfikację. Zatem pytanie o edukacyjne aspekty sieci pozostać musi bez jednoznacznej odpowiedzi. Zachwyty nad bogactwem internetowych zasobów sąsiadować muszą z dystansem wobec tekstów, stron, serwisów wymagających każdorazowej weryfikacji. Jeden przykład. Na darmowych serwerach, udostępniających internautom swoje strony, znajdują się liczne prezentacje z zakresu historii Polski (władcy, epoki, wydarzenia) tworzone przez amatorów i miłośników historii. Czy powinno się je polecać w celach edukacyjnych? Obiekcje wynikają z dwóch przyczyn: po pierwsze strony takie mają na ogół efemeryczny charakter, ich byt jest zmienny, na ogół krótszy aniżeli cykl wydawniczy internetowych poradników. Po drugie informacje tam pomieszczone wymagają weryfikacji, oceny, ich wartość merytoryczna jest niepewna. Z tego powodu w tym krótkim przeglądzie edukacyjnych stron skupimy uwagę jedynie na dwóch typach witryn: profesjonalnych serwisach adresowanych do uczniów i nauczycieli w Polsce, służących zarówno informacją faktograficzną jak i prawną oraz elektronicznych kolekcjach tekstów. Spośród tych pierwszych skierujemy uwagę na strony instytucji edukacyjnych.



<http://www.men.waw.pl>


szkolnych zarówno z zakresu szkoły podstawowej, jak i gimnazjum. Wśród linków dostępne są m.in. adresy internetowe Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli.



<http://www.codn.edu.pl>

Na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej dostępne są m.in. akty prawne dotyczące oświaty i szkolnictwa wyższego, zawartość Dzienników Urzędowych MENu od końca 1999 r., programy nauczania, wykaz zalecanych środków dydaktycznych, wreszcie spisy podręczników

W internetowej witrynie Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli znajdziemy m.in. prezentację programów szkoleniowych i projektów edukacyjnych. Dostępny jest także Internetowy Serwis Edukacyjny (ISE) – obszerny katalog instytucji oświatowych, publikacji, studiów dla nauczycieli oraz form doskonalenia wiedzy.



Ministerstwo Edukacji Narodowej

Akty prawne

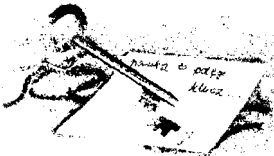
- ▼ [Listy i rozprawy i inne dokumenty urzędowe](#)
- ▼ [Akty i rozporządzenia dotyczące szkół wyższych](#)
- ▼ [Dzienniki Urzędowe MEN](#)
 - Dziennik Urzędowy Nr 2 z dnia 16 maja 2001r.
 - Dziennik Urzędowy Nr 1 z dnia 7 kwietnia 2001r.
 - Dziennik Urzędowy Nr 3 z dnia 1 grudnia 2000r.
 - Dziennik Urzędowy Nr 4 z dnia 11 września 2000r.
 - Dziennik Urzędowy Nr 3 z dnia 7 sierpnia 2000r.
 - Dziennik Urzędowy Nr 2 z dnia 27 czerwca 2000r.
 - Dziennik Urzędowy Nr 1 z dnia 11 kwietnia 2000r.
 - Dziennik Urzędowy Nr 4 z dnia 30 grudnia 1999r.
- ▼ [Umowy międzynarodowe](#)
 - Program współpracy między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej i Ministerstwem Oświaty i Nauki Republiki Litewskiej na lata 1998-2001
 - Umowa między Rządem Republiki Federalnej Niemiec a Rządem Rzeczypospolitej Polskiej o uznaniu równoważności w szkolnictwie wyższym
- ▼ [Kultura Fizyczna i Sport](#)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 lipca 2001r. w sprawie dopuszczalnych form



<http://www.korps.edu.pl>

ręczników (w tym wymagania adresowane do wydawców).

WYPOSAŻENIE PLACÓWEK OŚWIATOWYCH
w zakresie przedmiotów ogólnokształcących

MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ **INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH**



-  [Środki dydaktyczne zalecane przez Ministra Edukacji Narodowej do użytku szkolnego](#)
-  [Oczekiwania w zakresie wyposażenia i obudowy medialnej. Ocena istniejących środków dydaktycznych](#)

<http://www.ptm.edu.pl>

Na stronie Krajowego Ośrodka Rozwoju Programów Szkolnych (KORPS) dostępne są nie tylko wykazy podręczników i programów szkolnych, ale także szczegółowe warunki dopuszczenia programów nauczania do użytku szkolnego oraz wskazania dotyczące konstrukcji pod-

Wspólna witryna MENu oraz Instytutu Badań Edukacyjnych dotycząca wyposażenia placówek oświatowych w zakresie przedmiotów ogólnokształcących zawiera głównie wykazy środków dydaktycznych zalecanych do użytku szkolnego, standardów wyposażenia, filmów i pakietów multimedialnych.

lekcji. Zbliżony układ posiadają strony poświęcone innym przedmiotom, wszystkie zaopatrzone w źródła ikonograficzne, niekiedy (jak w prezentacjach biologicznych) wsparte animowanymi ilustracjami. Eduseek zawiera także obszerny przewodnik po edukacyjnych zasobach internetowych, a także katalog odsyłaczy do internetowych prezentacji poszczególnych szkół w Polsce (blisko 1000 pozycji!).

Drugi z portali, znajdujący się w fazie rozbudowy, Szkoła.net w większej mierze poświęcony jest rozrywce. Stąd serwis filmowy, sportowy, motoryzacyjny, muzyczny czy komputerowy sąsiadujący z poradami szkolnymi, pomocami szkolnymi, dyktandami, streszczeniami, konspektami, wypracowaniami, testami, ściągami:

<http://sciaga.szkoła.net>) do poszczególnych przedmiotów szkolnych. Portal adresowany przede wszystkim do uczniów zaopatrzonej jest w serwis wyszukiwawczy Google.

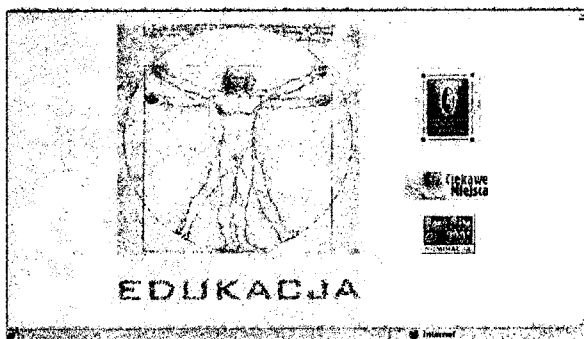


<http://www.szkoła.net>

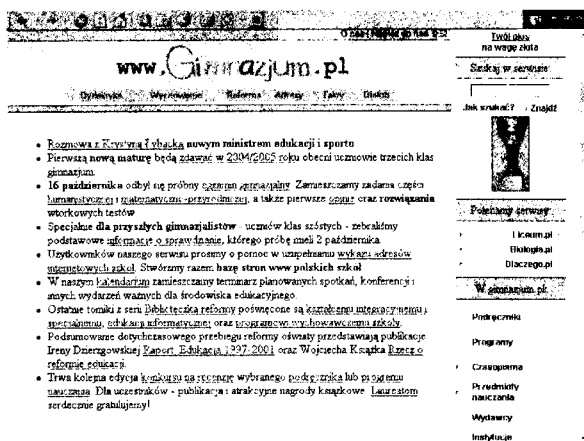
Polski Portal Edukacyjny Interklasa oprócz typowych usług w postaci prezentacji własnych zasobów (teksty, biuletyny, projekty i prezentacje edukacyjne, scenariusze lekcji), przeglądu wydażeń i prasy, katalogu odsyłaczy, prowadzi dział poświęcony komputeryzacji i Internetowi w szkołach.



<http://www.interklasa.pl>



<http://www.edukacja.rz.pl>



<http://www.gimnazjum.pl>

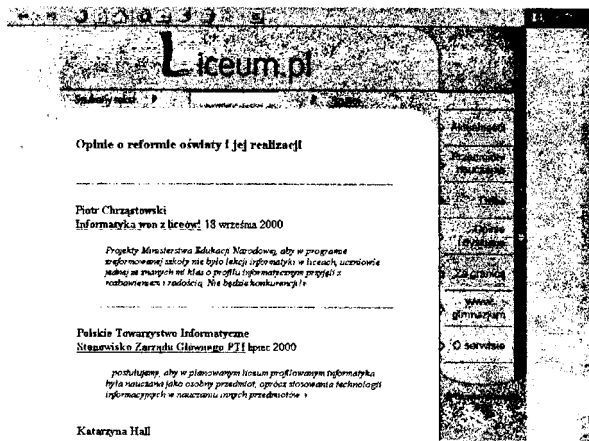
szczona jest dokumentacja reformy oświaty, kalendarium wydarzeń edukacyjnych, a także szereg tekstów omawiających reformę systemu edukacji. Dostępny katalog stron www gimnazjów.

Warto zwrócić uwagę na przewodnik po polskich stronach edukacyjnych: Edukacja.

Tu także pomieszczony jest ogólnopolski spis internetowych adresów szkół.

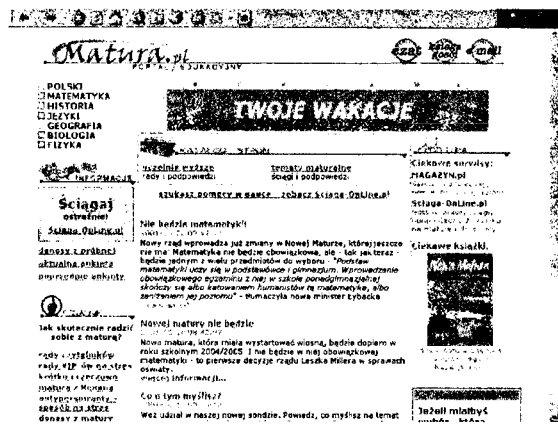
Kilka serwisów adresowanych jest do węższych grup odbiorców. Na stronach Gimnazjum znajdziemy m.in. informacje o programach szkolnych, standardach egzaminacyjnych, prawach uczniów, olimpiadach przedmiotowych, podręcznikach i czasopiśmie. Tu zamie-

Witryna Liceum zawiera analogiczne materiały dotyczące reformy i funkcjonowania szkolnictwa licealnego. Ważną pozycję zajmuje dział Opinii i dyskusji o reformie oświaty i jej realizacji. Oba serwisy służą w znacznym stopniu informacji i reklamie podręczników, pomocy dydaktycznych oraz opracowań dotyczących reformy edukacji.



<http://www.liceum.pl>

Na stronach poświęconych maturze oprócz informacji i doniesień agencyjnych dostępny jest katalog odsyłaczy do polskich stron edukacyjnych.



<http://www.matura.pl>

Próbny egzamin maturalny z 16 przedmiotów
Certyfikat maturalny
 Wykaz przedmiotów:

- Matematyka
- Historia
- Geografia
- Biologia
- Chemia
- Fizyka
- Wiedza o społeczeństwie
- Technika
- Wiedza o kulturze
- Wiedza o sztuce
- Wiedza o przyrodzie
- Wiedza o zdrowiu
- Wiedza o bezpieczeństwie
- Wiedza o kulturze
- Wiedza o sztuce
- Wiedza o przyrodzie
- Wiedza o zdrowiu
- Wiedza o bezpieczeństwie

<http://www.matura2002.pl>

Spośród serwisów dziedzinowych warto zwrócić uwagę na trzy.

Humanista.pl
 Pierwszy polski wortal humanistyczny

Wielom ob stronie projektu "Humanista.pl". Wszelkie informacje o tym bity, testy, jaka jest nasza (dla) i jak możemy do nas dołączyć, przesyłając na kibabizka na odpowiedni e-mail.

Zapraszamy i zachęcamy do częstych odwiedzin!

Od czego warto zacząć (?)

Grupa informatorów się zwrócić, w tym celu, abyśmy mogli wypracować skuteczny i spójny zespół i z tymi siostrami współpracować i tworzyć nowe treści.

08.10.2002
 Północny
 Humanista.pl
 Wszyscy jesteśmy tu sami

<http://www.humanista.pl>

Niemniej użytkownicy mają do dyspozycji obszerny katalog stron dotyczących kultury (literatura, muzyka, nowości książkowe, sztuki plastyczne, film, teatr), mogą wziąć udział w sieciowych dyskusjach, zaprenumerować biuletyn, a także zapoznać się z artykułami z dziedziny literatury i filmu. Można żywić nadzieję, iż z czasem Humanista przekształci się z przedsięwzięcia towarzysko-studenckiego w profesjonalny serwis.

Serwis edukacyjny Matura2002 jest częścią projektu MPI (Międzszkolnej Platformy Internetowej), promującego edukację internetową. Witryna dostarcza miała wszechstronnej informacji o nowym systemie matur. Wobec zmiany terminu nowych matur zapewne ulegnie modyfikacji zawartość serwisu.

Humanista – miał być w zamierzeniu autorów pierwszym polskim wortal humanistycznym. Przygotowany przez studentów Uniwersytetu Śląskiego z braku możliwości (w tym dostępu do komputerów studentów Filmoznawstwa i Wiedzy o Mediach!) pozostaje przedsięwzięciem nie do końca zrealizowanym.

Serwis Biologia prowadzony przez Wydawnictwo Prószyński i Ska zawiera różnorodny zasób materiałów: kursy m.in. botaniki, biologii molekularnej czy histologii, słownik biologiczny, obszerny blok artykułów, wreszcie listę dyskusyjną.

Pod egidą firmy Prószyński i Ska funkcjonuje rozbudowana witryna Wirtualny Wszechświat, która w istocie składa się z szeregu serwisów dziedzinowych poświęconych Humanistyce (historia, literatura, kultura antyczna, plastyka), Matematyce i Przyrodzie (biologia, astronomia i kosmologia, matematyka, fizyka). Tu użytkownik znajdzie wybór artykułów z pisma „Delta”, tu także dostępne są odsyłacze do archiwów pism, wydawanych przez tę firmę – „Świata Nauki” (za lata 1996-2001- blisko 2000 artykułów w postaci plików pdf) oraz „Wiedzy i Życia” (za lata 1996-1999): <http://www.wiedzaizycie.pl>

Pytanie: **Wielkie SZUKACZ**

biologia.pl

Nowości

12 września 2001

Wielkie szukacz
"Ciepło przetrzymać nie od kupa" wesoło...
Mierzenie szalonej choroby
Jeszcze dwa razy bliżej odkrycia skutecznego lekarstwa na chorobę powonno świąca...

<http://www.biologia.pl>

life in the Universe wiv.pl

Jesteś tutaj: Wirtualny Wszechświat > Historia - strony główna

Co nowego? **Polecamy** **Zapraszamy**

Wielkie Szukacz
W krótkim czasie polski czytelnik będzie mógł poznać historię i teorię Wielkiego Szukacza rozdział "Zaczynamy szukać" w tym samym wydaniu "Świata Nauki".

z książki Rósa Rosenbaum "Wielkie Szukacz", która ukazała się w kwietniu 2001 roku. Nisidego zostaje wydany "Hider" Jena

<http://www.wiv.pl>

life in the Universe Nie można

Archiwum 1996-2001 ŚWIATA NAUKI

"Świata Nauki" - polski "Scientific American"

"Świata Nauki" to polskie wydanie "Scientific American" - słynnego i cenionego na całym świecie magazynka popularnonaukowego o ponad 150-letniej tradycji, który ukazuje się obecnie w 5 wersjach językowych i w łącznym nakładzie przekraczającym 1 mln egzemplarzy. Pismo adresowane jest do wszystkich zainteresowanych tym, co naprawdę dzieje się w współczesnej nauce. Opisyje najnowsze odkrycia, techniki i technologie. Na jego łamach wypowiedzą się najwybitniejsi autorzy nauk - kłóci, których nazwiska znane są z podręczników i encyklopedii.

Zapraszamy do archiwów "Świata Nauki"

W przygotowaniu przez nas wydano ponad 2000 całonocnych artykułów, które ukazały się w "Świata Nauki" w latach 1996-2001.

Artykuły zapisane są w formacie PDF (Portable Document Format) i zawierały komplet ilustracji. Dzięki temu zachowały one swój wygląd oraz z oryginalnego, papierowego wydania czasopisma. Aby

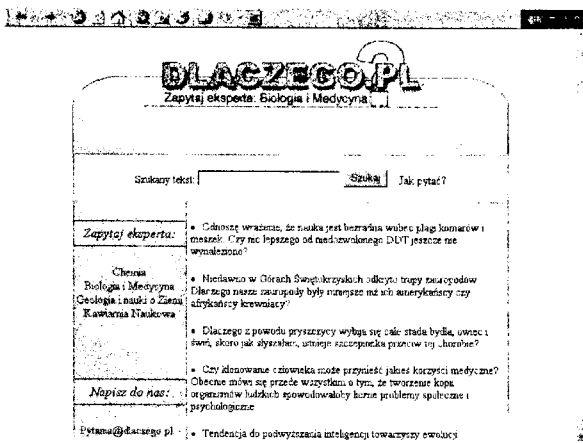
SZUKACZ
Przekazaj archiwum

SPISY ARTYKUŁÓW ROCZNIKÓW 1996-2001

Roznik 1996
Roznik 1997
Roznik 1998
Roznik 1999
Roznik 2000
Roznik 2001

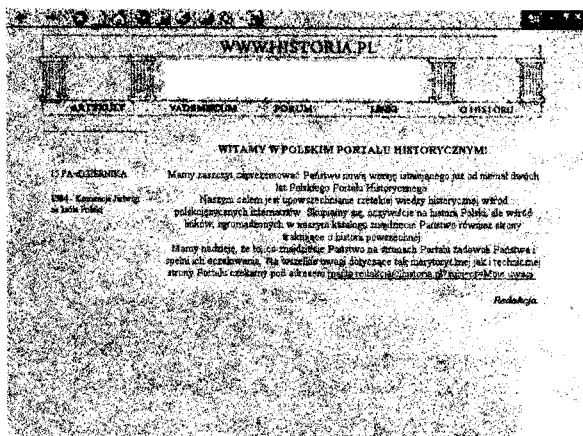
ŚWIATA NAUKI
SPISY TREŚCI ROCZNIKÓW

<http://www.swiatnauki.pl>



<http://www.dlaczego.pl>

Wspomniane wydawnictwo prowadzi także witrynę Dlaczego, która w istocie stanowi bogate archiwum popularnonaukowych tekstów z zakresu chemii, biologii i medycyny, geologii i nauki o ziemi.

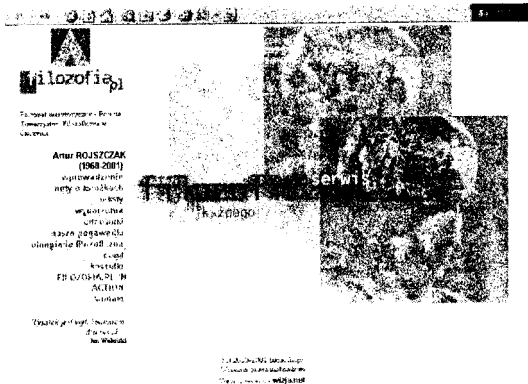


<http://www.historia.pl>

Witryna poświęcona historii prowadzona jest przez studentów i absolwentów Instytutu Historii Uniwersytetu Warszawskiego. Dostępne są teksty oryginalne (nigdzie dotąd nie publikowane), jak i artykuły pracowników Instytutu Historii UW, pierwotnie zamieszczone na ser-

werze Cyberhistorii: <http://www.historia.uw.edu.pl>. Pomieszczono także zawartość ostatnich roczników „Przeglądu Historycznego” oraz „Teki Historyka”. Teksty udostępniane są w postaci plików pdf.

W serwisie poświęconym filozofii znajdują się nie publikowane teksty, omówienia nowości książkowych, informacje o olimpiadzie filozoficznej. Organizowane są czaty z filozofami.

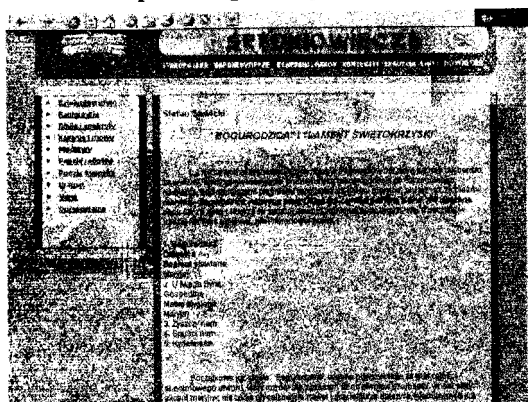


<http://www.filozofia.pl>

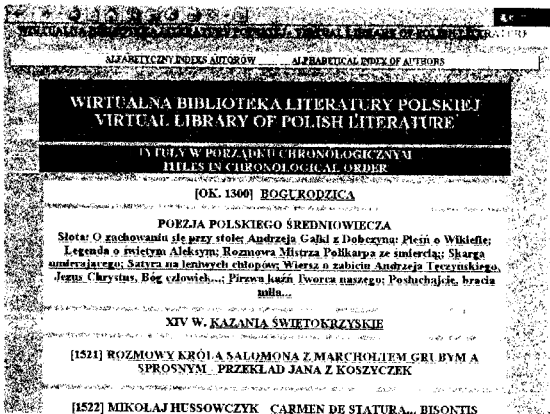
Będąca w rozbudowie witryna Gimnazjum oferuje przede wszystkim edukacyjny serwis Staropolska on-line: gromadzący kolekcję staropolskich tekstów literackich (Średniowiecze, Odrodzenie, Barok), a także opracowań na temat historii, filozofii, religii i sztuki w tym okresie. Całość dopełniają materiały bibliograficzne, a także blok ikonograficzny i dźwiękowy.



<http://www.gimnazjum.com.pl>

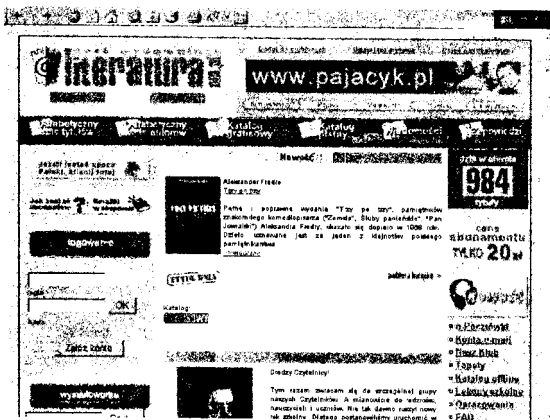


<http://staropolska.gimnazjum.com.pl>



<http://monika.univ.gda.pl/~literat/>

ści) od Średniowiecza po okres dwudziestolecia międzywojennego, od *Bogurodzicy* po *Sklepy cynamonowe* B. Schulza. Teksty udostępniane są w postaci plików html.



<http://www.literatura.net.pl>

Oprócz tekstów literackich witryna oferuje opracowania lektur szkolnych. Katalog zasobów Literatury liczy blisko 1000 tytułów.

Wędrująca po Internecie Biblioteka Sieciowa znalazła przystań pod adresem <http://biblioteka.poland.com>.

W kolekcji dominuje klasyka polska, aczkolwiek zdarzają się także teksty filozoficzne czy polityczne. Wynika to z założeń tworzenia

Odrębną kategorię stanowią witryny, których główną ofertą są zbiory tekstów literackich. Jedną z najbardziej zasobnych, Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej, założona została na Uniwersytecie Gdańskim.

W zasobach Biblioteki znajduje się kanon utworów literackich (wybory poezji, dramaty i powieści)

Port wydawniczy Literatura w istocie składa się z dwóch witryn: internetowej księgarni oraz zbioru książek w wersji elektronicznej. Ta ostatnia ma głównie charakter komercyjny, korzystanie z zasobów tekstowych jest odpłatne w postaci abonamentu. Jednakże część zasobów udostępniana jest bezpłatnie.

zbioru: jest on zasilany przez internautów, to ich wybory decydują o zawartości Biblioteki.

Odmienności w zakresie zasobów, strategii doboru tekstów, sposobów i form udostępniania elektronicznych publikacji obrazują z jednej strony ewolucję pojęcia elektronicznej kolekcji, z drugiej zmiany, które dokonują się pod wpływem rozwoju nowych form prezentacji elektronicznych książek. Warto przypomnieć, iż pierwsza udana próba tworzenia elektronicznego archiwum tekstów, Projekt Gutenberg autorstwa Michaela Hurta sięga roku 1971, czasów, gdy wizja globalnej sieci należała do sfery imaginacji. Koncepcja elektronicznej kolekcji jako zbioru otwartego, publicznie dostępnego, który może być swobodnie rozpowszechniany, kopiowany, powielany, nawiązywała do XIX-wiecznej idei biblioteki publicznej i jej służebnej roli wobec społecznych oczekiwań. Kolekcja owa winna być inicjatywą lokalną, spontaniczną, wspieraną przez ochotników, niezależną od rządowych czy instytucjonalnych ram. Wszystkie teksty miały być zapisywane w najprostszej postaci możliwej do wykorzystania – w czystym kodzie ASCII (tzw. plain text), bez jakichkolwiek elementów formatowania, określenia rodzaju fontów itp. Takie rozwiązanie miało sens praktyczny – plik tekstowy odczytywalny był na niemal każdej platformie sprzętowej, niezależnie od stosowanego systemu operacyjnego. W zasadzie każdy edytor odczytuje prawidłowo i dziś tak zapisany tekst. Rozwiązanie przetrwało próbę czasu – w momencie narodzin Projektu Gutenberg teksty powstawały na dużych maszynach typu mainframe, dziś wykorzystywane są w przeważającej mierze na mikrokomputerach. Zastosowanie formatu któregoś z później wprowadzonych edytorów, np. Worda (.doc) w naturalny sposób ograniczyłoby możliwość odczytu plików, zmusiłoby także w dłuższej perspektywie czasowej do konwersji danych.

Plik tekstowy ASCII mimo gwałtownej rewolucji informatycznej ostatnich dziesięcioleci, w świecie raptownie zmieniającego się sprzętu, systemów, oprogramowania, edytorów, pozostał standardem zapisu. Nie trzeba dodawać, iż nawet ten najprostszy zapis umożliwiał dokonywanie na tekście operacji, które niemożliwe były w przypadku jego drukowanej postaci: wyszukiwania słów, fraz, automatycznego lokalizowania cytatów, skanowania i indeksowania tekstu. Te narzędzia plus imperatyw tworzenia trwałego archiwum (powielanego wszak na kolejnych komputerach) stały u podstaw inicjatywy Harta. Konsekwencją takiego wyboru standardu zapisu jest specyficzna cecha owych kolekcji pokrewnych projektowi Gutenberg – to odbiorca decyduje o wyglądzie strony, wykorzystując do edycji pliku określony

edytor, on ustala typografię, on może nadać tekstowi prostą lub wyszukaną formę itd. Plik jest jedynie zestawem znaków, czytelnik nadać im może pożądaną formę. Ta cecha zapisu utworów decyduje także o terminologii – o tego typu kolekcji mówi się, iż jest zbiorem e-tekstów (e-text), elektronicznych tekstów, unikając terminu *książka*, z którym wiąże się m.in. określona i jednolita szata graficzna oraz typograficzna. Do publicznie dostępnych, bezpłatnych kolekcji od początku włączano jedynie utwory typu public domain, które nie były objęte prawami autorskimi (obecnie w większości krajów okres ochronny praw wynosi od 50 do 70 lat po śmierci autora). Te atrybuty przesądziły o powodzeniu projektu Biblioteki Gutenberg (<http://promo.net/pg>) i przedsięwzięć, które podejmowały tę ideę na innym gruncie (por. niemiecki wariant: <http://gutenberg.aol.de>). Wraz z rozwojem hipertekstowego systemu WWW istniejące w sieciach lokalnych kolekcje pojawiły się w sieci globalnej. O ile zasoby Biblioteki Gutenberg do dziś pozostają (i są nadal zasilane) w pierwotnej postaci plików ASCII, o tyle kolekcje tworzone w latach późniejszych coraz częściej udostępniane były w języku HTML. Niekiedy tylko, głównie na serwerach akademickich wykorzystywano w tym celu standard SGML lub TEX.

Kolekcje elektroniczne znakomicie wpisały się w ideę wolnej wymiany informacji, utopii społeczeństwa informacyjnego, w którym zadania edukacyjne w znaczącym i zwiększającym się stopniu przejmują globalna sieć komputerowa. Oddzielna kolekcja elektroniczna była jedynie zespołem tekstów, jednakże suma dostępnych dziś cyfrowych zbiorów tworzy zasób trudny do oszacowania. W latach dziewięćdziesiątych elektroniczne archiwa sieciowe, e-teki (ebraries), ulegały za sprawą Webu hipertrofii, lecz także postępującej specjalizacji. W pierwszym rzędzie tworzono zasoby literackie. Niekiedy są to nadal przedsięwzięcia amatorskie i spontaniczne (przykładem Projekt Runeberg – tworzenia zasobu literackich tekstów krajów skandynawskich), coraz częściej jednak zadania takie podejmują wyspecjalizowane instytucje, w tym biblioteki naukowe. Przykładem serwis Gallica (<http://gallica.bnf.fr>), prowadzony przez Bibliotekę Narodową w Paryżu, który ma na celu przygotowanie elektronicznej kolekcji kanonu literackiego autorów francuskich od XV do XIX wieku. Jedną z części witryny jest prezentacja archiwum M. Prousta, w tym reprodukcji rękopisów pisarza².

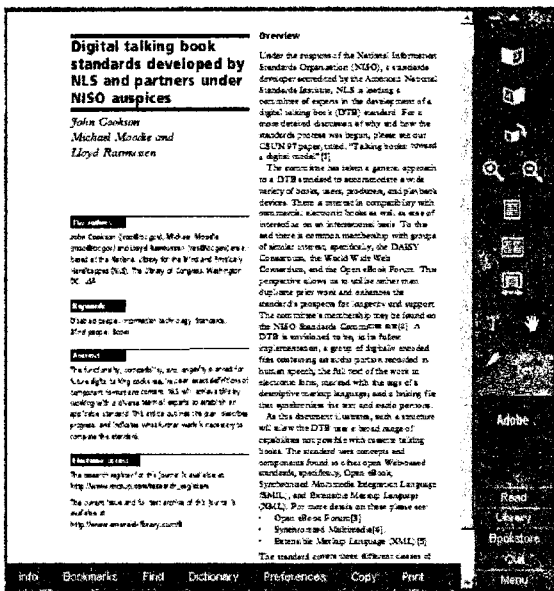
² Przegląd elektronicznych kolekcji zob.: Z. Dobrowolski, J. Franke: *W labiryncie Internetu*. Warszawa 2000 s. 115-130.

Z czasem pojawiły się w sieci archiwa tekstów klasycznych, religijnych, z zakresu historii, humanistyki, biblioteki poetyckie czy poświęcone wyłącznie twórczości kobiet. Oddzielną grupę stanowią elektroniczne wersje encyklopedii czy słowników. Na stronach witryn prasowych udostępniono zasoby retrospektywne, które w znakomity sposób ułatwiają dostęp do archiwalnych numerów. Świetnym przykładem takich przedsięwzięć na gruncie polskim są publicznie dostępne archiwa „Rzeczpospolitej” (od 1997 r.), tygodnika „Wprost” (od 1998 r.) czy „PC-Kuriera”. Podejmowane są także próby cyfrowej reprodukcji starych druków, czasopism XIX-wiecznych, iluminowanych rękopisów.

Wykorzystanie języka HTML do tworzenia publikacji elektronicznych umożliwia przygotowanie prezentacji zawierającej ilustracje czy elementy nawigacji hipertekstowej. Nie daje jednak autorowi pełnej kontroli nad rezultatem graficznym, formą publikacji, która w dużej mierze zależy od typu i ustawień przeglądarki, zastosowanej przez czytelnika. Publikacja nie jest więc nigdy zamknięta, nie otrzymuje ostatecznej postaci, niezależnej od oprogramowania, którym posługuje się użytkownik. Pojęcie książki elektronicznej, e-książki (e-book) wiąże się zatem z zastosowaniem innych narzędzi, które umożliwiają nadanie tekstowi elektronicznemu takiej postaci, która nie podlega w zasadzie modyfikacji, której odtworzenie każdorazowo jest maksymalnie wierne wobec oryginału i która wobec tego wymaga do odczytu uruchomienia dedykowanego oprogramowania (czytnika). Ów czytnik umożliwia wierne odwzorowanie formy, którą nadał dokumentowi autor. Od szeregu lat standardem stosowanym w tym zakresie jest PDF (Portable Document Format), opracowany przez firmę Adobe format przenośny plików postscriptowych. Wraz z bezpłatnym udostępnieniem czytnika Acrobat Reader format PDF zdystansował konkurencyjne standardy. Bezdyskusyjnym atutem plików w tym formacie jest jakość elementów graficznych, wykresów, precyzja łączenia tekstu z ilustracjami. Ponadto dzięki wtyczkom do przeglądarek umożliwiono automatyczny odczyt plików PDF podczas internetowej nawigacji. Dokument PDF zawierać może hipertekstowe odsyłacze, dzięki czemu umożliwia typową nawigację między różnymi dokumentami w sieci. Upowszechnienie tego standardu w celach komercyjnych wymusiło wprowadzenie możliwości zabezpieczenia tekstu w postaci klucza szyfrującego. W takich przypadkach dopiero zakup licencji umożliwia odblokowanie zabezpieczeń. W rezultacie szerokiego wykorzystania formatu PDF w edycjach

e-książek firma Adobe przygotowała na bazie wcześniej istniejącego oprogramowania Glassbook Reader (które wraz z firmą przejęła w 2000 r.) czytnik Acrobat eBook Reader. Obecnie dostępna jest bezpłatna wersja 2.2 z października 2001 r. (<http://www.adobe.com>).

Użytkownik otrzymuje wszechstronne narzędzie o większych możliwościach aniżeli Acrobat Reader. Dysponuje opcją wyboru trybu wyświetlania tekstu w postaci pojedynczych stron lub imitującego tradycyjny, książkowy tryb czytania w „rozkładówce” – jednoczesnego wyświetlania na ekranie sąsiadujących stron. Decyduje o trybie kontrastu i ostrości tekstu, wybierając jedną z proponowanych wersji. Może podświetlać partie tekstu, dopisywać uwagi. Ma rzecz jasna do dyspozycji konieczną w przypadku czytnika możliwość wyszukiwania słów i fraz oraz drukowania tekstu. Wraz z czytnikiem dostarczany jest słownik języka angielskiego. Acrobat eBook Reader dysponuje ponadto możliwością obrócenia strony o 90°, dzięki czemu na ekranie notebooka można przeglądać strony wertykalnie, w postaci zbliżonej do formatu książki drukowanej.



Acrobat eBook Reader dysponuje także syntezatorem mowy, dostosowanym do odczytu tekstów w języku angielskim. Wydaje się, iż taka możliwość adresowana jest nie tylko do osób niewidomych lub niedowidzących, lecz także tych wszystkich, których męczy śledzenie większych partii druku na ekranie monitora. Ubocznym walorem dla uczących się języka angielskiego może być okazja słuchania

wymowy angielskiej (zupełnie poprawnej i wyraźnej) wybranych tekstów. Można by jedynie oczekiwać, iż w przyszłości czytnik zostanie zaopatrzonej w syntezator mowy języka polskiego. Takie narzędzia od

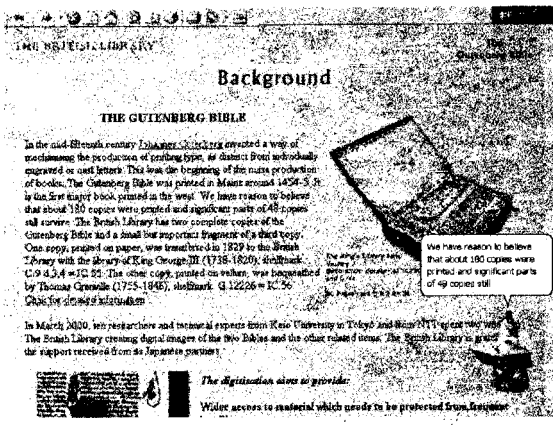
lat są rozwijane przez firmy polskie i z powodzeniem stosowane. Przykładem SynTalk, udane oprogramowanie do odczytu m.in. tekstów Worda. Integracja polskiego syntezyzatora z czytnikiem e-booków otworzy być może w przyszłości nowy rozdział w rozpowszechnianiu książek elektronicznych w Polsce. Acrobat eBook Reader czyta nie tylko pliki PDF, lecz również strony HTML, a także e-książki w oryginalnym formacie Glassbook (pliki z rozszerzeniem .etd), który nie przyjął się jako standard. Dzięki temu użytkownik może na przykład przeglądać off-line strony internetowe oraz odsłuchiwać ich zawartość.

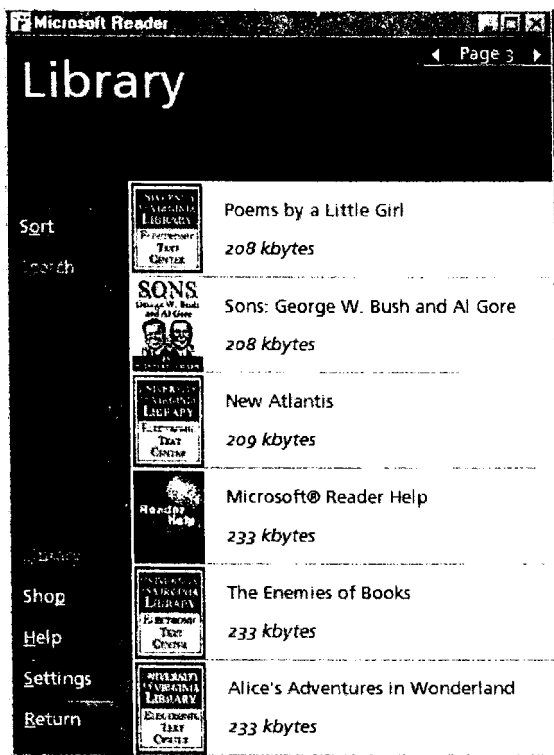
To oprogramowanie nie jest jedynym bezpłatnym narzędziem umożliwiającym głośny odczyt stron sieciowych. W Internecie dostępne są obecnie syntezyzatory mowy dostosowane do odczytu w języku angielskim (także włoskim, hiszpańskim i holenderskim) tekstów HTML w przeglądarce Internet Explorer. Bezpłatny program IE Speakster (<http://www.speakster.com>) podczas instalacji integruje się z przeglądarką.

Uruchamiany jest prawym przyciskiem myszy, który wywołuje na ekranie postać lektora (awatar).

Konkurencyjnym wobec czytnika Adobe narzędziem odczytu e-książek jest Microsoft Reader (MS Reader). Ostatnia wersja (2.1 z października 2001 r.) tego bezpłatnego programu dostępna jest na stronie: www.microsoft.com/reader/

Microsoft opracował własny format dla e-książek (pliki o rozszerzeniu .lit), Microsoft Reader jest dedykowanym czytnikiem tego formatu. Funkcjonalnie zbliżony jest do konkurencyjnego produktu – oferuje narzędzia wyszukiwawcze, adnotacje (notatki, podkreślenia, kolorowe podświetlenia tekstu) i zakładki, dysponuje także syntezyzátorem mowy (w formie dodatkowego oprogramowania Reader Text-To-Speech – dostępnego w wersji dla języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego) w postaci wyraźnego, damskiego głosu, który nie tylko czyta tekst, lecz prowadzi czytelnika od momentu uruchomienia





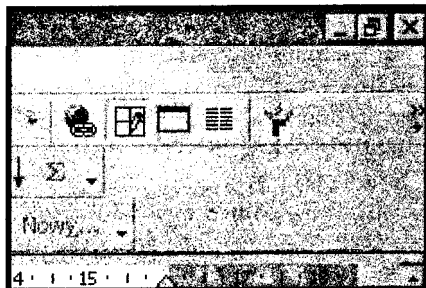
nia programu. Bardzo wyraźny tekst e-książek jest wynikiem nie tylko zastosowania dodatkowych czcionek true type, lecz także opracowania specjalnej technologii *clear type* (podziału pojedynczego piksela na trzy niezależne punkty), która w znaczący sposób poprawia czytelność druku. Konkurencyjny system CoolType stosuje z kolei Adobe w swoim produkcie. Użytkownik MS Reader ma możliwość wyboru wielkości czcionek, nie może jednak wyświetlić dwóch stron jednocześnie na

ekranie, ani zmienić orientacji strony. Nie może wydrukować tekstu. W przeciwieństwie do wielokolumnowych e-książek tworzonych w PDF, tekst książek Microsoftu jest zawsze prezentowany w postaci jednoszpaltowej. Produkt giganta z Redmond ustępuje także rywalowi na polu tworzenia wyrafinowanej kompozycji graficznej stron.

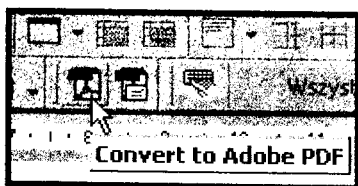
Oba programy tworzą automatycznie katalogi e-książek dostępnych na dysku, dzięki czemu użytkownik w prosty sposób może przeglądać własne zasoby książkowe i wybierać kolejne tomy do czytania. Obydwa czytniki posiadają rzecz jasna opcję połączenia z Internetem w celu wypożyczenia (zakupu) książek z wybranych zasobów (internetowych księgarni). Taki jest wszak podstawowy, komercyjny, cel wprowadzenia na rynek e-książek i e-czytników: internetowej sprzedaży elektronicznych publikacji w cenie niższej aniżeli ich drukowane odpowiedniki, stopniowego wypierania tradycyjnej książki, zwłaszcza w pewnych obszarach tematycznych i typologicznych.

Przełomowym wydarzeniem w rozwoju komercyjnego rynku e-książek była decyzja Stephena Kinga sprzedaży w 2000 r. wyłącznie w wersji elektronicznej opowiadania *Riding the Bullet*. W ciągu pierwszego tygodnia 500 000 osób skopiowało utwór, płacąc za jego udostępnienie 2,5 dolara. Sukces handlowy przekonał wydawców, księgarzy i autorów, iż rynek e-książek może być zyskową inwestycją. Co prawda późniejsze wydarzenia nieco ostudziły zapały, również King przerwał publikację swojej kolejnej e-powieści *The Plant* w odcinkach (nieco naiwnie odwołując się do dobrowolnych opłat internautów za dostęp do tekstu), niemniej machina ruszyła i trudno dziś znaleźć internetową księgarnię, która nie sprzedawałaby również książek w wersji elektronicznej. Warto te miejsca odwiedzać, ponieważ w ramach promocji bezpłatnie udostępniają co pewien czas nowości wydawnicze. Przywołać można przykład największej polskiej księgarni internetowej Merlin (<http://www.merlin.com.pl>), która swego czasu udostępniła *Niemiecki taniec* Marii Nurowskiej w formacie PDF czy wydawnictwa Świat Książki (<http://www.swiatksiazki.pl>), które umieściło w Internecie *Dom dzienny, dom nocny* Olgi Tokarczuk.

Edukacyjna perspektywa nakazuje jednak skupienie uwagi na tych aspektach e-książek, które wiążą się z bezpłatnymi usługami, w tym zwłaszcza możliwością przygotowywania e-książek w jednym z dwóch formatów. W tym względzie Microsoft ubiegł konkurencję proponując bezpłatne dodatkowe oprogramowanie – Read in Mi-



crosoft Reader, wtyczkę do Worda 2000 i Worda XP, która umożliwia konwersję pliku edytora do formatu e-książki (.lit), czytanej przez Microsoft Reader. Pasek narzędzi Worda zostaje w trakcie instalacji uzupełniony o ikonę programu. W rezultacie każdy użytkownik wymienionych wersji Worda może w prosty, intuicyjny sposób przygotowywać (opublikować?) własne książki opatrzone ilustracjami i spisem treści. Podobne narzędzie udostępniła także firma OverDrive w postaci programu Reader Works (<http://www.readerworks.com>), który w wersji bezpłatnej pozbawiony jest jedynie narzędzi do przygotowania okładki. Tworzenie plików PDF wymaga w optymalnym



wariacie zakupu programu Adobe Acrobat lub innego programu tej firmy, który posiada narzędzia konwersji danych do formatu PDF (np. PageMaker). Podczas instalacji wersji 5 programu Adobe Acrobat zostaje na pasku Worda osadzona ikona konwersji

pliku do postaci PDF. W przypadku jej aktywizacji uruchomiony zostaje Acrobat Distiller, który dokonuje konwersji, a rezultat zostaje wyświetlony w oknie Adobe Acrobat. Tekst może być wówczas uzupełniony o dodatkowe elementy (okładka, spis treści itd.), bądź zabezpieczony przed pewnymi czynnościami (np. modyfikacją dokumentu czy drukowaniem) i zapamiętany w postaci PDF. Tak więc użytkownik Worda uzyskuje dwa dodatkowe narzędzia konwersyjne do dwóch najpoważniejszych dziś (i konkurencyjnych) formatów książek elektronicznych. W Internecie dostępne są także bezpłatne programy, które umożliwiają konwersję plików tekstowych do formatu PDF. Przykładem programu Gymnast (<http://www.oakworth.co.uk>)

Możliwość wykorzystania tych programów stanowi nie lada wyzwanie także w ramach procesów dydaktycznych i to nie tylko w obrębie lekcji bibliotecznych i zajęć informatycznych. Oto każdy uczeń otrzymuje proste narzędzie przygotowania w łatwy i dostępny sposób publikacji elektronicznych również z własnych tekstów (np. prac semestralnych, zaliczeniowych itd.) Dodajmy, iż zwłaszcza format PDF jest szeroko wykorzystywany w uczelniach zachodnich w celu archiwizowania i publicznego udostępniania prac dyplomowych. Student dostarcza tekst drukowany oraz plik w formacie popularnego edytora tekstu, który zostaje przekonwertowany do PDF-u. W tej postaci udostępniany jest w sieciach lokalnych, a często także w Internecie. W Polsce dostęp do prac dyplomowych (w wersji drukowanej) podlega restrykcjom, wynikającym w dużym stopniu z obawy przed przepisywaniem, kopiowaniem fragmentów przez kolejne roczniki studentów. Zapominamy, że upublicznienie pracy w postaci elektronicznej skuteczniej aniżeli prohibicyjne zakazy chroni tekst przed nieudokumentowanym kopiowaniem, bowiem umożliwia szybką weryfikację, sprawdzenie pokrewnych prac, nie tylko przez promotora, lecz także postronnych czytelników. Łatwość weryfikacji źródeł, konfrontacji tekstów dzięki ich elektronicznej ekspozycji skuteczniej, aniżeli zakazy powstrzymać może amatorów plagiatu.

Wymieńmy cechy, które mogą zdecydować w następnych latach o ekspansji e-książek:

- niskie koszty przygotowania publikacji, w praktyce zredukowane do ceny oprogramowania (w poważnej części bezpłatnego),
- argument ekologiczny – oszczędność papieru, ograniczenie dla środowiska uciążliwych technologii druku,
- brak rozróżnienia między oryginałem a kopią, zatarcie pojęć charakterystycznych dla tradycyjnej książki – manuskryptu, nakładu, wznowienia. Technika elektronicznego kopiowania wyklucza zjawisko wyczerpania nakładu. Nie waży, nie zajmuje miejsca (prawie – oprócz zapisu na nośniku), nie wymaga przenoszenia z magazynu bibliotecznego, nie podlega zużyciu, zacytaniu. Nie wymaga konserwacji, oprawy³. Katalogowe opracowanie książki spoczywać będzie w znacznym stopniu na instytucji przygotowującej publikację poprzez zaopatrzenie jej w opis w postaci metadana⁴,
- e-książka i e-biblioteka⁵ doskonale dostosowane są do kształcenia na odległość (distance learning)⁶. Zasobne zbiory elektronicznych bibliotek staną się znaczącym składnikiem systemu edukacji, zwłaszcza w obrębie procesów określanych jako edukacja elektroniczna⁷,
- dostęp do e-biblioteki niezależny jest od dystansu, godzin pracy, wypożyczonych czy zaginionych egzemplarzy – ograniczających dostęp do tradycyjnej biblioteki,

³ Por. M. Fiander: *Bringing eMonographs into the digital library: a report of an ALCTS preconference*. „Library College Acquisitions and Technical Services” vol. 24: 2000 s. 274-276; B. K. Nelson: *Future of e-books in the role of scholarly communication and distance*. Tamże vol. 24: 2000 s. 404.

⁴ M. El-Sherbini: *Metadata and the Future of Cataloging*. „Library Review” vol. 50: 2001 nr 1, s. 16-27.

⁵ Dla potrzeb artykułu przyjęto, iż terminy: elektroniczna kolekcja, archiwum elektroniczne dotyczą zbiorów e-książek (też e-tekstów) dostępnych w Internecie. Termin e-biblioteka zarezerwowano dla elektronicznych zasobów bibliotecznych. W tekście pominięto definicyjne i terminologiczne kwestie związane z pojęciem e-biblioteki. Wymagałoby to oddzielnych rozważań. Problematykę różnych definicji elektronicznej biblioteki (e-library, digital library, Web-based library, virtual library) rozważają D. K. Kovacs i A. Elkordy w artykule: *Collection development in cyberspace: building an electronic library collection*. „Library Hi Tech” vol.18: 2000 nr 4 s. 335-359.

⁶ R. V. Antonucci, J. M. Cronin: *Creating an Online University*. „The Journal of Academic Librarianship” vol. 27:2001 nr 1 s. 20-23.

⁷ E. Cloete: *Electronic education system model*. „Computers and Education” vol. 36: 2001 s. 177.

– łatwość udostępniania w sieci publikacji niekomercyjnych – wydawanych dotychczas w małych nakładach (np. publikacji naukowych wyższych uczelni) – oferta w postaci elektronicznej drastycznie zmniejsza koszty publikacji, sprzyja zarazem dotarciu książki do szerszych kręgów odbiorców. W rezultacie w przyszłości tańszym zabiegiem będzie bezpłatne udostępnienie e-książki, aniżeli publikowanie jej w postaci tradycyjnej. Zmiana tego typu wymagać będzie czasu, wiąże się bowiem z przełamaniem szeregu barier, prawnych – by e-książka miała taki sam statut, rangę, tak samo liczyła się w dorobku naukowym, jak publikacja drukowana; psychologicznych – by zrównana została jej ranga w odbiorze czytelnicy, na co wpływ będzie miała wzrastająca rola i poczytność czasopism elektronicznych i powiększający się krąg ich odbiorców oraz wzrastająca liczba cytowań bibliograficznych publikacji elektronicznych.

W ostatnich latach wzrasta grupa użytkowników, którzy korzystają z elektronicznych wersji czasopism. Świadectwem stabilnego zainteresowania tym źródłem jako podstawowym jest licząca się grupa sieciowych abonentów takich tytułów jak „Wall Street Journal” (500 000 internetowych prenumeratorów), lecz także wyniki badań czytelniczych, które wskazują na powiększającą się grupę studentów wyższych uczelni, którzy w pierwszym rzędzie korzystają z elektronicznych wersji czasopism naukowych, a w drugiej kolejności z wersji drukowanej. Ten zwyczaj z czasem przeniesie się na całość e-publikacji, w tym e-książek.

Rozwój rynku e-książek nieuchronnie doprowadzi do wyraźnej polaryzacji e-zasobów na dwa sektory – kanon książkowy (literacki i naukowy) dostępny bezpłatnie, przygotowany i udostępniany zarówno przez e-wydawców w ramach promocji swej witryny (co ma miejsce już dziś), jak i przez biblioteki (zwłaszcza narodowe), które będą digitalizować własne zbiory. W chwili obecnej przedsięwzięcia tego typu mają charakter pilotażowy, dotyczą prezentacji rzadkich i cennych okazów (iluminowane rękopisy, inkunabuły), z czasem obejmą poważną część kolekcji. W przypadku przyjęcia programu w tym zakresie, w którym partycypowałyby (i dzieliło zadaniami) szeregi bibliotek naukowych, w ciągu kilkunastu lat możliwe byłoby dokonanie konwersji do postaci elektronicznej znaczącego zasobu książkowego i czasopiśmienniczego. Wobec bezpłatnego dostępu do utworów, których nie dotyczy ochrona praw autorskich, oferta wydawców komercyjnych skoncentrowana zostanie na nowościach, premierach literackich czy popularnonaukowych.

Na proces emancypacji e-książek wpływ wywrą decyzje bibliotek w sprawie zakupu i udostępnienia tych publikacji. To z kolei wymaga nie tylko zmiany polityki bibliotecznej w zakresie gromadzenia zbiorów i form ich udostępniania, lecz także rozwiązania kwestii prawa autorskiego do tych publikacji. Nie wiemy, na jakich zasadach w przyszłości biblioteki będą nabywać i udostępniać e-książki. Obecne propozycje kierują się ku wspólnym zakupom przez kilka bibliotek tego samego egzemplarza książki, a także prowadzenia wspólnej polityki gromadzenia, zwłaszcza w sytuacji, gdy docelowo książki będą udostępniane sieciowo. Obecne, wstępne doświadczenia w tym zakresie ograniczają się do powielania tradycyjnych wzorów wypożyczeń. Biblioteki amerykańskie, które inicjują proces wypożyczania e-książek, wykorzystują w tym celu sprzętowe czytniki. Wypożyczają użytkownikowi czytnik wraz z wgraną e-książką. Czytelnik zwraca czytnik na takiej samej zasadzie jak dotychczas oddawał przeczytaną książkę. Bibliotekarz wgrzywa do czytnika kolejną, zamówioną przez tego czy kolejnego czytelnika pracę i udostępnia wraz z urządzeniem na określony czas. Jest to więc cyrkulacja książek wraz z urządzeniem służącym jako czytnik. W przyszłości biblioteki udostępniać będą zapewne zasób elektroniczny poprzez sieć. Czytelnicy będą kopiować książki z internetowego katalogu cyfrowej biblioteki (której fizycznie już nie odwiedzają). Zabezpieczenia towarzyszące e-książce uniemożliwią jej kopiowanie do innych urządzeń, kontroli podlegać będzie także czas wypożyczeń. Po jego upływie książka zostanie skasowana z pamięci czytnika. Katalog biblioteczny automatycznie odblokuje możliwość ponownego wypożyczenia książki przez innego użytkownika⁸. W ten sposób biblioteka będzie mogła udostępnić, wprowadzić do czytelniczego obiegu tylko tyle wirtualnych egzemplarzy danego tytułu, ile kupiła u e-wydawcy czy e-księgarza. W warunkach rozwiniętego rynku dostawców e-książek pozycja poszukiwana przez czytelnika będzie kupiona przez bibliotekarza w ciągu kilku minut (godzin?) po zgłoszeniu dezyderatu i automatycznie przelana na konto czytelnika. Większy wpływ użytkownika na politykę gromadzenia zbiorów wpłynie na zmniejszenie się liczby nietrafnych zakupów, książek, które nie mają swoich czytelników. Można wyobrazić sobie i taki wariant, w którym wydawca użycza bibliotece sukcesywnie swoją produkcję na okres próbny, po upływie którego biblioteka kupuje te pozycje, które

⁸ S. Ormes: An E-book primer.
<http://www.carl.org.uk/policy/issuepapers/ebook.htm>

znalazły odbiorców lub wydawca pobiera opłaty za te e-książki, które znajdują się w obiegu czytelnictwa. Prawdopodobna wydaje się teza, iż biblioteki będą przejmowały (kupowały, dzierżawiły?) kolekcje książek, a nie pojedyncze tytuły⁹. Tak czy owak biblioteka przekształcać się będzie w niewielkie (gabarytowo) centrum komputerowe, w którym bibliotekarz pozbawiony bezpośredniego kontaktu z czytelnikami poświęci swój czas głównie obsłudze komputerów. Być może pocieszeniem dla dzisiejszych bibliotekarzy może być stwierdzenie, iż wizja ta daleka jest od realizacji.

Kwestie ochrony praw autorskich są w ostatnim czasie powodem precedensowych rozstrzygnięć sądów amerykańskich, wystarczy przytoczyć decyzję Sądu Federalnego w Nowym Jorku, że słowo „książka” w kontrakcie między pisarzem a jednym z wydawców nie odnosi się do jej wydania elektronicznego, czyli e-książki. Oznacza to, iż prawa, które posiadają firmy wydawnicze do edycji książkowych nie obejmują przyszłych publikacji elektronicznych. Sprawą kluczową będzie zdefiniowanie pojęcia nakładu, a właściwie odpowiednika tego terminu w elektronicznej przestrzeni, zwłaszcza iż niektórzy komercyjni dystrybutorzy zakładają sprzedaż e-książki (tzn. możliwość kopiowania jej z zasobów sieciowych na dysk lokalny wraz z nieograniczonym czasem korzystania), inni chcą pobierać opłaty za każdorazowe użyczenie pozycji, kolejni wprowadzają zabezpieczenia przed tworzeniem kopii pliku itd. Ten problem zyska na znaczeniu wraz z przystąpieniem bibliotek publicznych do zakupów komercyjnych e-książek. Czy będą miały dotychczasowe prawa do ich wypożyczenia czytelnikom na nośniku cyfrowym, czy też e-książki pozostaną domeną sieci i tylko z tego źródła (także wirtualnych bibliotek) będą udostępniane czytelnikom?

Sprzecznosc między celami komercyjnego wydawcy, który baczy na ochronę praw autorskich, użytkownika, dla którego Web jest przede wszystkim źródłem bezpłatnej informacji, hakerów, dla których każde zabezpieczenie programu jest wyzwaniem, prowadzić będzie do nieustannej konfrontacji racji i umiejętności – co w konsekwencji musi skutkować w stałej ewolucji standardów. Jest to być może jedno z największych zagrożeń dla stabilnego bytu kolekcji elektronicznych. To właśnie zmiana formatów, programów, standardów niweczy sens budowania archiwów tekstów, wirtualnych bibliotek,

⁹ D. Dorman: Will libraries survive ebooks?
<http://www.itls.org/WillLibsSurviveEbooks.html>

skazanych na nieuniknioną konwersję danych. Z drugiej strony być może nie ma innego wyjścia, taka jest bowiem natura mediów elektronicznych.

Wielość i zmienność formatów zapisu stanowi jeden z kluczowych hamulców rozwoju rynku elektronicznego. Czy kolekcja tworzona dziś w formacie PDF czy Lit nie będzie wymagała za lat kilka konwersji? Jakie będą tego koszty w przypadku wielotysięcznych zbiorów? Być może wyjściem jest wypracowanie jednolitych standardów (zob. <http://www.openebook.org>), które i tak przez firmy skłonne do wprowadzania własnych rozwiązań będą pewnie łamane.



Termin e-książki nie odnosi się tylko do programów i danych czytanych w komputerach osobistych. Elektroniczna książka dostępna jest także w sieci w formacie dla małych, przenośnych komputerów typu palmtop czy PDA (Personal Digital Assistants). Oddzielne zjawisko stanowi natomiast rozwijający się od kilku lat rynek wyspecjalizowanych urządzeń (RocketBook, Gemstar, Xlibris, Hiebook, eBookMan), służących wyłącznie do wyświetlania elektronicznych książek (i czasopism), pobieranych z sieci czy kopiowanych z domowego komputera. To one są wykorzystywane we wspomnianych pilotażowych próbach udostępniania elektronicznych książek w bibliotekach amerykańskich. Te urządzenia także zwane są e-bookami – posiadają ciekłokrystaliczny dotykowy wyświetlacz (monochromatyczny lub kolorowy) w formacie zbliżonym do strony książkowej. Ich powodzenie zależeć będzie w dużym stopniu od pokonania barier technologicznych – możliwości długotrwałej pracy bez ładowania baterii, minimalizacji ciężaru urządzenia (zredukowanego np. do postaci elektronicznej płachty, zwijanej jak kartka papieru), jasnego i kontrastowego obrazu, umożliwiającego wygodne czytanie w pełnym słońcu, pamięci, która pomieści kilkutysięczny zbiór e-książek, wyposażenia w syntezytor mowy daleko lepszy aniżeli obecnie oferowane programy itd. Sprzętowy czytnik e-książek w postaci, która zdobędzie szersze uznanie i masową klientelę, należy wciąż do przyszłości elektronicznego rynku książkowego. Na obecnym etapie stanowi raczej ciekawostkę, zwiastun rewolucji, która jednak nieuchronnie nadchodzi.

Ten podział na konkurencyjne formaty znajduje odbicie w specyfice oferty kolekcji elektronicznych, oferujących także e-książki. Największy bodaj zbiór bezpłatnych e-książek w formacie MS Reader (a także html i Palm) znajdziemy w sieciowych zasobach Uniwersytetu w Wirginii.

electronic text center

UNIVERSITY OF VIRGINIA LIBRARY

FREE EBOOK LIBRARY
for the
Microsoft
Reader

1,600 publicly-available ebooks from the University of Virginia Library's Special Center, including classic British and American fiction, major authors, children's literature, American history, Shakespeare, African-American documents, the Bible, and much more









3,181,129 free ebooks shipped from this site in the first year August 8th, 2000 - August 7th, 2001 (at \$ 7.15 per day), to over 100 countries from the oldest and largest public ebook library on the web!

ENTER E-BOOK LIBRARY

<http://etext.lib.virginia.edu>

elementów formatowania, w praktyce czytany przez wszystkie dostępne edytory), w formacie html (dokument WWW) oraz w dwóch formatach e-książek, MS Reader i PDF:

Zestawienie formatów dostępnych w serwisie Literatura potwierdza rosnącą dominację dwóch wymienionych standardów e-książek, PDF-u oraz formatu Microsoft Reader. Podobnie kształtuje się sytuacja w zakresie komercyjnych zasobów sieciowych. Microsoft udostępnia e-książki poprzez takie sieciowe księgarnie, jak Amazon, Adobe z kolei oferuje książki m.in. poprzez popularną księgarnię Barnes&Nobles.

OK	Józef Baka	    	       
	Bogurodzica	    	
	Homer	    	
	Klemens Janicki	    	
	Ignacy Krasicki	    	
	Józef Ignacy Kraszewski	    	
	Adam Mickiewicz	    	
	Cyprian Kamil Norwid	    	
	Eliza Orzeszkowa	    	
	Bolesław Prus	    	

stanie podstawową formą wydawniczą. Książka elektroniczna w dającej się ogarnąć przyszłości w mniejszym stopniu będzie konkurencją, w większym wsparciem dla publikacji drukowanej. Zajmować będzie te obszary, w których już dziś pełni funkcję uniwersalnego narzędzia, wyposażonego w instrumenty szybkiego wyszukiwanie informacji, hi-

Dostępnych jest tu 1600 tytułów, głównie anglo-amerykańskiej literatury.

Przykładem uniwersalnego zbioru jest wspomniany już serwis Literatura, który oferuje użytkownikom elektroniczne teksty w 5 formatach: w postaci pliku tekstowego, pliku RTF (zawierającego podstawowy zestaw

elementów formatowania, w praktyce czytany przez wszystkie dostępne edytory), w formacie html (dokument WWW) oraz w dwóch formatach e-książek, MS Reader i PDF:

Zestawienie formatów dostępnych w serwisie Literatura potwierdza rosnącą dominację dwóch wymienionych standardów e-książek, PDF-u oraz formatu Microsoft Reader. Podobnie kształtuje się sytuacja w zakresie komercyjnych zasobów sieciowych. Microsoft udostępnia e-książki poprzez takie sieciowe księgarnie, jak Amazon, Adobe z kolei oferuje książki m.in. poprzez popularną księgarnię Barnes&Nobles.

Mimo wzrastającej konkurencji publikacji elektronicznych, książka drukowana długo jeszcze pozostanie

pertekstowej nawigacji (słowniki, encyklopedie, poradniki). Czytanie książki na ekranie monitora jest nadal zbyt męczące. Być może dotyczy to pokoleń wychowanych na książce drukowanej. Uciążliwość korzystania z ekranu wyświetlacza przy dłuższej lekturze zapewne zniknie wraz z opracowaniem doskonalszych urządzeń, być może przyszli czytelnicy z równą uwagą i skupieniem śledzić będą fabułę powieściową na stronach drukowanych i elektronicznych. Dziś wydruk e-książki jest bardziej czytelny i poręczny, aniżeli jej forma elektroniczna. Technologia, która w najbliższych latach pośredniczyć ma między dwiema postaciami książki – drukowaną i elektroniczną zdaje się być druk na żądanie (on-demand printing). Czołowe firmy komputerowego sprzętu biurowego prezentują urządzenia, które nie tylko drukują elektroniczne książki w dowolnym nakładzie, lecz także oprawiają – nadając im postać niczym się nie różniącą od produktu firm poligraficznych. Użytkownik, posiadacz, czytelnik e-książki będzie miał do dyspozycji dwie drogi – możliwość przeglądania, czytania tekstu w komputerze czy wyspecjalizowanym czytniku, a także wydruku pracy w formie tradycyjnej książki z ilustracjami, kolorową okładką i wszelkimi atrybutami druku zwartego. Obecnie e-książka w większym stopniu służy do przeglądania prac Nieliterackich, szybkiej orientacji w zawartości tekstu. Medium wygodnej, długotrwałej lektury pozostaje książka drukowana. Nie sposób jednak oderwać się od wizji dziś jeszcze mocno futurystycznej: pojawiającego się w sieci nowego tytułu naukowego, oddającego do dyspozycji czytelnika możliwość nieograniczonej nawigacji, w którym każdy przypis czy zapis w bibliografii załącznikowej otwiera kolejne dokumenty sieci. Dopiero wówczas spełni się owa wizja Borgesa: biblioteki jako labiryntu bez wyjścia.

Rozdział 10

BIBLIOTEKI WOBEC ZMIAN W OPISIE BIBLIOGRAFICZNYM

Ustanowione w ostatnich latach normy związane z opisem bibliograficznym zwiastują zamknięcie ważnego etapu w zakresie normalizacji opisu formalnego dokumentów w Polsce. Nie sposób mówić o zakończeniu jakichkolwiek prac w tym zakresie, bowiem nowe normy ISO i zalecenia IFLA sukcesywnie wymuszają odpowiednie zmiany w polskich normach. Niemniej podstawowy okres dostosowywania polskich zasad opisu do ustaleń międzynarodowych zdaje się dobiegać kresu. Składał się w istocie z dwóch etapów. Pierwszy z nich dotyczył przejścia reguł opisu bibliograficznego zgodnie z międzynarodowymi zasadami ISBD (International Standard Bibliographic Description), opracowanymi przez IFLA. Zapoczątkowany w 1982 r. publikacją pierwszego arkusza normy 01152 *Opis bibliograficzny* poświęconej książkom trwał bez mała 20 lat. Zaprojektowany na 13 arkuszy zamknął się ostatecznie zestawem 10 norm (plus arkusz 00 postanowień ogólnych), obejmujących typologicznie główny zręb dokumentów gromadzonych w bibliotekach. Nie opracowano norm dla dokumentów ikonograficznych (planowany arkusz 04), prac niepublikowanych (09) oraz mikrofilmów (13). W zamian pojawiła się nie planowana w latach osiemdziesiątych norma na dokumenty elektroniczne, w wydaniu polskim oznaczona jako arkusz 13. Część polskich norm miała bezpośrednie pierwowzory w zaleceniach IFLA (książki, wydawnictwa ciągłe, dokumenty kartograficzne, druki muzyczne, stare druki, dokumenty elektroniczne), dla innych punktem wyjścia były zasady opisu dokumentów nieksiążkowych (dokumenty dźwiękowe, filmy), pozostałe powstały od podstaw (dokumenty normalizacyjne, doku-

menty techniczno-handlowe). Można mieć jedynie wątpliwości co do celowości publikacji arkusza poświęconego dokumentom techniczno-handlowym w sytuacji, gdy nie podejmowano ważnych prac w zakresie opisu ikonografii czy prac niepublikowanych. Normy, które przyjęto są opracowane bardzo starannie z wyjątkiem arkusza poświęconego filmom, który zawiera szereg wątpliwych rozwiązań, a nawet ewidentnych pomyłek.

Opis bibliograficzny nie zawiera, jak wiadomo, hasła. Problematyce typów i form haseł poświęcony był drugi nurt prac, chronologicznie, sięgając do źródeł międzynarodowych, wcześniejszy, aniżeli zalecenia ISBD. Wcześniejszy, bowiem podstawowy dokument w tym zakresie, *Statement of principles...*, przyjęty był na konferencji paryskiej w 1961 r. Polska, o czym wielokrotnie pisano, zobowiązała się do wprowadzenia owych zasad. Minąć musiało bez mała 40 lat, by odpowiednie normy w zakresie haseł opisu bibliograficznego zostały przyjęte. Wraz z publikacją trzech norm na hasło osobowe, korporatywne oraz tytułowe (tytuł ujednolicony i formalny) użytkownik otrzymuje wszystkie niezbędne mu narzędzia umożliwiające odłożenie na archiwalną półkę przepisów katalogowania Grycza i Borkowskiej. Oczywiście część bibliotek, zwłaszcza tych, które automatyzowały katalogi w latach dziewięćdziesiątych (przykładem grupa bibliotek użytkujących VTLS, również Biblioteka Narodowa) dokonała tego manewru dużo wcześniej, posilując się projektami norm i rozwiązaniami zagranicznymi. I odwrotnie, rozwiązania tam stosowane, zwłaszcza w obrębie formatu USMARC wpłynęły bez wątpienia na ostateczny kształt norm dotyczących haseł.

Znajdujemy się zatem w ważnym, pewnie nawet zwrotnym momencie zasadniczych zmian w zakresie praktyki opisu formalnego. Czy zasady Grycza należą już bezpowrotnie do przeszłości? Czy wszystkie biblioteki przejmą w krótkim czasie nowe reguły? Interesuje nas przede wszystkim sytuacja mniejszych bibliotek publicznych oraz bibliotek szkolnych. Zaczniemy od tych placówek, które prowadzą katalogi kartkowe. Zmiany, które zapisane są w nowych normach, w praktyce uniemożliwiają kontynuowanie starych ciągów katalogowych. Powtarza konsekwentnie tę prawdę M. Lenartowicz¹. Zmiany są zbyt głębokie, by w obrębie tego samego ciągu bezkolizyjnie sąsiedowały opisy „stare” i „nowe”, nie naruszając spójności katalogu.

¹ Ostatnio w artykule: *Normalizacja opisu bibliograficznego i jego hasła, zasad szeregowania i przypisów bibliograficznych*. „Przegląd Biblioteczny” 2001 z. 1/2 s. 48.

Wraz z przyjęciem nowych zasad należy zamknąć stary ciąg katalogowy i otworzyć nowy. Pytanie zasadnicze winno brzmieć w tym przypadku następująco: czy w obliczu postępujących procesów automatyzacji bibliotek w Polsce (które w dłuższej perspektywie i tak prowadzą do zamknięcia katalogów kartkowych) jest sens dokonywania tak radykalnego kroku, który w znacznym stopniu utrudni czytelnikom korzystanie z katalogów? Główne zmiany w zakresie opisu mają trojaki charakter.

1. Zmienia się typ kart. Zaznaczyć jednak należy, iż normy, w tym w jakimś sensie wiodąca norma dotycząca hasła osobowego, nie operują już pojęciem kart. Jest to zmiana znamienna, bowiem sygnalizuje dwie kwestie. Pierwsza – to odwołanie do podstawowych określeń obecnych w dokumencie konferencji paryskiej (a szerzej anglo-amerykańskiej terminologii), a mianowicie pojęcia pozycji głównej i dodatkowej (*main entry, added entry*). Pozycja dodatkowa powielać miała pod innym hasłem zawartość pozycji głównej. Zaznaczano jednak w *Statement of Principles*, iż może zawierać opis skrócony w porównaniu z głównym opisem². Kwestia druga – polskie normy dotyczące hasła są przeznaczone i dostosowane do wykorzystania w systemach zautomatyzowanych, w tym głównie, by nie rzec – niemal wyłącznie, w formacie USMARC. Ta zależność znajduje odzwierciedlenie w terminologii: mowa jest o opisie bibliograficznym, który zaopatrywany jest w hasło główne i ewentualnie hasła dodatkowe. Z punktu widzenia formatu rozwiązanie jest oczywiste, związane z aktywizacją odpowiednio pół bloku pół 100 (1--), 700 (7--) i 800 (8--). Mimo odwołania do postanowień konferencji paryskiej pojęcie pozycji głównej i dodatkowych w tekstach norm jest nieobecne. Pojawia się jedynie w komentarzach do normy. Nie sądzę by wynikało to jedynie z natury norm, z faktu, iż poświęcone są problematyce haseł, a nie typom kart czy pozycji. W większym stopniu wynika to z faktu podporządkowania rozwiązań strukturze formatu MARC. Uzmysłowić sobie należy elementarny fakt: w zbiorze zautomatyzowanym istnieje tylko jeden opis bibliograficzny dokumentu (wydania), zaopatrzony w hasło główne i ewentualnie hasła dodatkowe. Z punktu widzenia wyszukiwawczego podział ten jest drugorzędny i umowny, bowiem wyszukiwanie odbywa się zarówno przez jeden jak i drugi typ haseł. Rozróżnienie to nabiera dopiero znaczenia przy podziale haseł

² *Statement of principles adopted* [...]. London 1971, s.15: Commentary and examples.

dotkowych na obowiązkowe i fakultatywne, bowiem te ostatnie mogą, ale nie muszą towarzyszyć opisowi. Hasło główne jest, rzecz jasna, obligatoryjne. Ekstrapolując zatem postanowienia normy w odniesieniu do praktyki katalogu kartkowego należy podkreślić następujące zmiany w stosunku do Grycza:

a) eliminację odsyłaczy szczegółowych, zarówno autorskich, jak i tytułowych oraz kart cząstkowych. Ich miejsce zajmują owe pozycje dodatkowe (opatrzone hasłem dodatkowym),

b) brak informacji o kartach (pozycjach?) zbiorowych (dla serii),

c) wprowadzenie obok odsyłaczy całkowitych (dotychczas zwanych ogólnymi) nowego typu – odsyłaczy uzupełniających (z formułą zob. też) dla równorzędnych nazw osobowych i ciał zbiorowych.

2. Kolejna zmiana dotyczy rodzajów haseł:

a) odrzucenie typowego hasła tytułowego w postaci znanej ze *Skróconych przepisów* Grycza, obecnie opis np. pracy zbiorowej nie będzie zawierał hasła głównego.

b) wprowadzenie hasła korporatywnego (nieobecnego w *Skróconych przepisach* – Grycz, jak wiadomo, nawiązywał do pruskiej tradycji katalogowania, w której nie było miejsca dla anglo-amerykańskich rozwiązań w zakresie hasła korporatywnego. Ten typ hasła pojawił się w polskich zasadach w normie 01152 na opis bibliograficzny z 1973 r.) oraz tytułowego (tylko dla tytułów ujednoczonych – namiastką było hasło dla wydań *Biblii* u Grycza) i formalnego.

3. W trzecim obszarze, związanym z formą hasła, zmian jest wiele. Dopuszczono na przykład możliwość opisu dokumentów tego samego autora pod różnymi nazwami osobowymi (ten sam przypadek odnosi się do nazwy ciała zbiorowego – oba implikują powstanie odsyłacza uzupełniającego). Oprócz znanej już od kilku lat, bo stosowanej w „Przewodniku Bibliograficznym” zasady, iż w hasle głównym znaleźć się może nazwa tylko jednej osoby (instytucji), dodatkowo uzupełniona o dopowiedzenie, inne rozwiązanie zasługuje na podkreślenie, bowiem radykalnie zmienia dotychczasową praktykę: w hasle dodatkowym obok nazwy osobowej (lub nazwy ciała zbiorowego) w wybranych przypadkach pojawia się tytuł dokumentu (na przykład pracy współwydanej lub tytuł całości wydawnictwa wielotomowego). I znowu można by przywołać strukturę formatu USMARC, w którym zarezerwowane są pola do tego typu zapisów (np. pole 700, w którym zapisuje się hasło dodatkowe dla autora i tytułu pracy współwydanej itd.) To, co oczywiste dla katalogujących w systemach wykorzystujących format USMARC, jest zasadniczo odmienną praktyką dla opra-

cowujących zbiory w tradycyjny sposób. Wielość odmiennych rozwiązań, zarówno w zakresie typów haseł, a więc w tradycyjnym katalogu – również typów kart (pozycji dodatkowych), a także odmiennej formy hasła, w praktyce wymuszają podjęcie decyzji w zakresie pragmatyki bibliograficznej. W grę wchodzi następujące warianty:

a) Wprowadzamy nowe zasady, jednakże karty katalogowe wprowadzamy do starego katalogu. Taki zabieg jest możliwy, aczkolwiek musi prowadzić do braku spójności zbioru. Dawne odsyłacze szczegółowe, karty cząstkowe obecnie jako pozycje dodatkowe niczym (oprócz hasła) nie będą się różnić od kart głównych. Książki kiedyś opisywane pod hasłem autorskim lub tytułowym (np. materiały konferencyjne) obecnie otrzymają hasło korporatywne. Anonimy klasyczne opisywane pod tytułem polskim z odsyłaczem dla tytułu oryginalnego obecnie otrzymają pełne opisy pod oboma tytułami (hasło główne i dodatkowe). Antologie opisywane pod nazwą osobową opracowującego (z odsyłaczem tytułowym szczegółowym), obecnie otrzymają kartę główną bez hasła (czyli głównym elementem szeregowania będzie tytuł właściwy), ale do katalogu trafi też pozycja dodatkowa z hasłem osobowym itd. Stworzy to niemałe zamieszanie, zasadniczo nie utrudni jednak wyszukiwania w zbiorze. Można zakładać, iż wariant taki byłby wygodny dla tych bibliotek, które przygotowują się do procesu automatyzacji – z jednej strony niewskazane jest zakładanie nowego ciągu katalogowego w obliczu jego zamknięcia w niedalekiej przyszłości, warto jednakże, by zdobyć doświadczenia, stosować w praktyce nowe zasady.

b) Ignorujemy nowe zasady. *Skrócone przepisy* Grycza i Borkowskiej całkowicie zaspokajają potrzeby naszej biblioteki. Czytelnicy znają na tyle zasady opisu, iż swobodnie posługują się katalogiem. Wprowadzenie zmian (np. haseł korporatywnych czy tytułu ujednoliconego) utrudniłoby jedynie korzystanie z katalogu. Postępujemy wedle zasady: katalog jest dla czytelnika, a potem dopiero dla bibliotekarza. Nie przejmujemy opisów z innych źródeł, nie jesteśmy więc uzależnieni od zmian, które zachodzą w innych placówkach bibliotecznych i bibliograficznych. Odwołujemy się do przyjętej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych zasady obligatoryjności stosowania norm (z niewielkimi wyjątkami, do których nie należą wszak normy bibliograficzne).

c) Nowe zasady wprowadzamy wybiórczo. Stosujemy na przykład opisy z hasłem dodatkowym w miejsce odsyłaczy szczegółowych i karty cząstkowej, bowiem znacząco upraszczają metodykę bibliograficz-

ną. Jeśli przypomnieć dość skomplikowane reguły stosowania karty cząstkowej, odmienności w grafice tej karty w zależności od tego czy opisujemy utwór samoistny czy niesamoistny wydawniczo, odmienności w układzie elementów odsyłacza tytułowego i autorskiego (dodatkowo skomplikowane przez odsyłacz dla kryptonimu), to okaże się, iż zastąpienie tych kart przez pozycję dodatkową eliminuje znaczną część bibliograficznych komplikacji. Hasło korporatywne stosujemy bardzo ostrożnie i w wyjątkowych przypadkach, tytuły ujednociony i formalny oddajemy walcowerem, pozostawiając je bibliotekom naukowym. Mam wrażenie, że ten wariant przyjmie największa liczba małych i średniej wielkości bibliotek, które pozostają przy kartkowym katalogu.

d) Konsekwentnie i zgodnie z sugestiami bibliotekarskiej prasy stosujemy nowe zasady. Zamykamy stary katalog i otwieramy nowy ciąg katalogowy. Obawiam się, iż liczba placówek gotowych dokonać tak rewolucyjnych zmian będzie niewielka.

Jeśli przyjąć, iż takie warianty nie są tylko czystą imaginacją, lecz kreślą scenariusz możliwych zachowań tych bibliotek, które utrzymują wyłącznie katalogi kartkowe, to nasuwa się konkluzja, iż wprowadzenie nowych zasad w nieunikniony sposób wieść będzie ku zróżnicowaniu bibliograficznej praktyki. Można wątpić, by miejsce okupowane w ciągu półwiecza przez zasady Grycza bezboleśnie zajęły teraz bez wyjątku nowe reguły. Okres przejściowy będzie zapewne czasem funkcjonowania różnych zasad, często, jak wspomniano, w postaci hybrydy, tworzącej pośredniego między ustępującymi, a nowymi regułami. Czynnikiem wybitnie sprzyjającym adopcji nowych zasad jest automatyzacja bibliotek. Ale czy każda? W jakim stopniu formaty bibliograficzne i obsługujące je systemy biblioteczne stosowane w bibliotekach szkolnych, małych i średniej wielkości bibliotekach publicznych umożliwiają bezkolizyjne wchłonięcie nowych reguł?

Systemy najczęściej wykorzystywane w tych placówkach (MOL, MAK, SOWA, CO-LIBER, niekiedy jeszcze implementacje ISIS-a) są przede wszystkim dostosowane do obsługi danych w formacie MARC-BN. Ten z kolei, mimo iż zaprojektowany z myślą zarówno o hasłach korporatywnych, jak i tytułach ujednoczonych, zdecydowanie gorzej radzi sobie ze szczegółowymi rozwiązaniami nowych przepisów (czemu nie ma się co dziwić, skoro struktura formatu została opracowana w latach siedemdziesiątych), np. hasłami dodatkowymi, zwłaszcza wówczas, gdy w jednym polu należy zapisać nazwę (osobą, ciałą zbiorową) i tytuł. Oczywiście można to obejść, tak by nie

nie utracić z punktu widzenia wyszukiwawczego, niemniej odmienności są ewidentne. O ile w formacie MARC-BN zarezerwowane jest miejsce dla odmiennych form nazwy osobowej czy nazwy ciała zbiorowego (odpowiednie podpole pola 100 czy 110), które pełnić mogą funkcję odsyłaczy ogólnych, o tyle format ten nie obsługuje odsyłaczy uzupełniających. Dlaczego? Przede wszystkim z tego powodu, iż miejsce dla odsyłaczy (zarówno uzupełniających ja i ogólnych) zarezerwowane jest w kartotece wzorcowej. Takie rozwiązanie jest integralną częścią formatu USMARC (MARC21). To kolejny przykład ścisłego związku nowych zasad z tym formatem. Kartoteka gromadzi więc hasła główne oraz wszystkie odrzucone formy nazw osobowych, ciał zbiorowych, tytułów ujednoczonych, także formy równorzędne. One tworzą podstawę odesłania – odsyłaczy ogólnych i uzupełniających. Tylko tu formy te egzystują, zadaniem systemu jest odpowiednie indeksowanie i wyszukiwanie zarówno poprzez hasła obecne w rekordach kartoteki wzorcowej, jak i elementy opisu (np. tytuł właściwy) zawarte w rekordzie bibliograficznym. Jakkolwiek konwersja z jednego formatu do drugiego nie jest więc prostą czynnością. Migracja z formatu MARC BN do USMARC wymaga uprzedniej konstrukcji (i w zasadzie wypełnienia) odpowiednich rekordów kartoteki wzorcowej, aczkolwiek w dużym stopniu zależy to od możliwości systemu. Odwrotnie, transfer opisów z USMARC-a do MARC BN prowadzi w prostej drodze do utraty danych zawartych w kartotece wzorcowej – to jest niebezpieczny casus „Przewodnika Bibliograficznego”, stworzonego od kilku lat w systemie INNOPAC w USMARC-u i następnie konwertowanego do formatu MARC BN. Tę kwestię pozostawiamy poza ramami tego tekstu, była jej poświęcona inna publikacja³. Konkluzja powyższych rozważań jest następująca: systemy polskie adresowane do mniejszych bibliotek generalnie odwołują się do formatu MARC BN, który z kolei nie jest dostosowany do wszystkich postanowień nowych norm poświęconych hasłu.

Presja upowszechnianego w środowisku bibliotekarskim twierdzenia o USMARC-u jako jedynym standardzie, skłania do poszukiwania przez bibliotekarzy programów, które wykorzystują ten format, z drugiej strony inicjuje tym bardziej stanowcze zapewnienia producentów oprogramowania o spełnianiu przez ich produkty bibliograficznych zaleceń, w tym zgodności z formatem USMARC. Kanonizacja

³ J. Franke: *Konwersja pism*. „Przegląd Biblioteczny” 2001 z. 1/2, zwłaszcza s. 67-76.

USMARC-a, której nie towarzyszy niestety poważna dyskusja nad pragmatyką opisu dokumentów w różnych systemach oraz implikacjami, które wynikają z zastosowania tego formatu, wiedzie w efekcie do powiększającego się obszaru wątpliwości i nieporozumień. Trzeba przypomnieć jeszcze raz twierdzenie, iż żaden z polskich programów bibliotecznych nie jest dostosowany do implementacji USMARC-a. Nie wystarczy zapisać w bazie danych struktury rekordu bibliograficznego zgodnej z USMARC-iem. System musi obsługiwać rekordy bibliograficzne i rekordy kartoteki wzorcowej (i innymi – np. rekordami zasobu) wraz z wszystkimi pośrednimi zależnościami. Polskie programy nie obsługują siatki powiązań między tymi rekordami. Zapewnienia o obsłudze formatu USMARC traktować należy z najwyższym dystansem. Być może takie narzędzia z czasem powstaną, sygnały o pracy nad nimi pojawiają się, niemniej jest to raczej kwestia dłuższej perspektywy czasowej⁴. Pytanie o format i system można jednak odwrócić: czy średnim i małym bibliotekom potrzebny jest system obsługujący kartoteki wzorcowe, czy potrzebne im są same kartoteki z wariantami haseł? Przecież i tak pozostaną one przy spolszczonych formach nazw osobowych (na co przyzwala także nowa norma), książek autora *Idioty* czytelnicy szukać będą pod hasłem Dostojewski, a nie Dostoevskij, sięgną po Czechowa a nie Čehova, i pewnie nie skorzystają z odsyłacza od Głowackiego do Prusa, nie będą zapewne szczególnie zainteresowani wariantami tytułowymi anonimów klasycznych itp. Kartoteka wzorcowa dostępna w bibliotece naukowej znajduje się we właściwym dla niej miejscu, jej usytuowanie w publicznej bibliotece osiedlowej czy szkolnej nikomu nie szkodzi, ale też niewielki będzie z niej pożytek. Nie jest to zachęta do ignorowania odsyłaczy – one są integralnym elementem katalogu. Wydaje się tylko, iż w dużo prostszy (i wystarczający dla tych placówek) sposób są one obsługiwane przez format MARC BN. Może warto w części bibliotek pozostać przy tym standardzie i sprawdzonych wersjach programów, obsługujących ten format, nawet w sytuacji koniecznych koncesji wobec pewnych rozwiązań zawartych w nowych normach dotyczących hasła opisu? Mniejsze biblioteki nie będą zapewne uczestniczyć w najbliższych latach w tworzeniu zautomatyzowanych katalogów centralnych i nie będą pobierać rekordów z bibliograficznych i bibliotecznych baz danych poza danymi bibliografii narodowej w po-

⁴ A. Radwański: *Czy MAK może obsłużyć kartotekę haseł wzorcowych?* <<http://cbib.oss.wroc.pl/2001/radwanski2.html>>

staci „Przewodnika Bibliograficznego” czy „Bibliografii Zawartości Czasopism”. Rezerwujmy dla większych bibliotek format USMARC wraz z obsługującym go kosztownym oprogramowaniem oraz wiernością wobec nowych norm na hasło opisu. Powiedzmy pozostałym bibliotekom, na co mogą liczyć. Pozostanie ich przy MARC-u BN wymagałoby dwóch zabiegów: deklaracji BN, że „Przewodnik Bibliograficzny” dostarczany będzie nadal w formacie MARC BN (i to przez czas nielimitowany), który przestanie być traktowany jako anachroniczny przeżytek, lecz użyteczny jeszcze przez dłuższy czas standard dla części bibliotek w Polsce oraz że opisy bibliograficzne książek konwertowane z INNOPACA będą zaopatrywane w dodatkowe zapisy (odsyłaczowe) przejmowane z odpowiednich pól kartoteki wzorcowej. Być może format MARC BN powinien ulec modyfikacji, poszerzeniu o pola i podpola haseł dodatkowych – po odpowiedniej dyskusji w środowisku. Konwersja danych w tym przypadku byłaby bardziej adekwatna, a opis w tym formacie w większym stopniu zgodny z nowymi zasadami. Po drugie Biblioteka Narodowa powinna udostępnić narzędzia bezstratnej konwersji między formatami, by zapewnić w przyszłości użytkownikom możliwość transferu danych. Zupełnie inną kwestią pozostaje sprawa dostosowania programów bibliotecznych do nowych zasad. W systemach, które tak jak MAK pozostawiają użytkownikowi niemal nieograniczone możliwości tworzenia struktury bazy, łatwiej o korekty i adaptacje. W systemach zamkniętych (jak MOL) odpowiedzialność w tym zakresie spoczywa wyłącznie na autorach oprogramowania. Jedno nie ulega wątpliwości. Czy nam się to podoba czy nie, niezależnie od naszych upodobań, przyzwyczajęń i sentymentów, kolejne wersje Windowsów zwiastują zmierzch DOS-u. Programy, w których interfejs użytkownika (nie administratora) będzie ulokowany w DOS-ie napotkają niedługo trudną do sforsowania barierę. Nowe Windows XP nie obsługują już sesji DOS-u. Pojawienie się windowsowych wersji oprogramowania bibliotecznego, np. MOL-a, wskazuje na kierunek nieuniknionej ewolucji.

Pytanie o domniemane kierunki praktyki bibliograficznej polskich bibliotek podszyte jest wątpliwościami związanymi z dydaktyką opracowania formalnego dokumentów. W jakim stopniu uznać można zasady Grycza w całości za zamkniętą kartę historii katalogowania? Czy USMARC jest jedynym formatem, którego strukturę winni znać studenci? Zasady, reguły stosowane w polskich bibliotekach są w tym przypadku stałym punktem odniesienia, bowiem tam trafiają na praktyki zawodowe studenci bibliotekoznawstwa, tam także

znaczna część absolwentów podejmuje pracę po studiach, bądź stale pracuje, jak to ma miejsce w przypadku studentów zaocznych. I nie są to w większości przypadków duże biblioteki naukowe, lecz właśnie średnie i małe biblioteki publiczne i szkolne. Nie sposób w tym przypadku ignorować rzeczywistości, przyjmując wyidealizowany obraz stanu rzeczy. Przejęcie nowych zasad w zintegrowanych systemach bibliotecznych zainstalowanych w dużych bibliotekach naukowych, wykorzystujących format USMARC nie może przesłonić faktu, iż pozostałe placówki borykać się będą w najbliższych latach z problematyką nowych norm bibliograficznych, dylematem automatyzacji, wyborem formatu. Dla dydaktyki taki okres przejściowy stanowi prawdziwe wyzwanie.

OPRACOWANIE RZECZOWE ZBIORÓW W BIBLIOTECE SZKOLNEJ

Katalog rzeczowy w bibliotece to podstawa wyszukiwania dokumentów i gromadzenia informacji na określony temat. To twierdzenie, które wydaje się truizmem, nie we wszystkich jednak placówkach bibliotecznych ma ściśle zastosowanie. W małych bibliotekach, a takimi są zazwyczaj biblioteki szkolne, pracujący tam bibliotekarze doskonale znają swoje zbiory i szybko potrafią określić lokalizację poszukiwanych materiałów bez posługiwania się katalogiem. Orientację ułatwia działowe ustawienie księgozbioru. Mają tego świadomość użytkownicy – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele – którzy, zamiast korzystać z katalogu, wolą zadać pytanie dobrze zorientowanemu bibliotekarzowi. Często zwracają na to uwagę sami bibliotekarze. Dodajmy, że z pewnym rozgoryczeniem, bo traktowanie ich jako podstawowego źródła informacji o zbiorach, sprowadza ich żmudną pracę przy opracowaniu formalnym i rzeczowym do działania o znamionach sztuki dla sztuki.

Inną przyczyną, dla której nauczyciel-bibliotekarz jest traktowany jako pierwsze, a czasem jedyne źródło informacji o zbiorach biblioteki, jest niestety – objawiana przez wielu użytkowników – niechęć do katalogów bibliotecznych. U źródeł tego zjawiska leżą dwie wzajemnie implikujące się przyczyny: swoisty analfabetyzm katalogowy i awersja do katalogu jako narzędzia informacji pośredniej (skierowującej). Tej niechęci nie są w stanie zmniejszyć – obecne w programie nauczania niczym krople w morzu – lekcje biblioteczne na temat katalogu alfabetycznego (IV klasa) i rzeczowego

(V klasa)¹. W efekcie uzyskujemy absolwentów szkoły podstawowej i średniej, którzy po otrzymaniu indeksu wyższej uczelni wciąż objawiają braki w umiejętności posługiwania się katalogiem. Przynajmniej, że w mniejszym stopniu opisywane zjawisko dotyczy katalogów alfabetycznych, których używanie polega na poszukiwaniu znanych wcześniej nazwisk autorów i tytułów dokumentów. W przypadku katalogu rzeczowego sprawa się komplikuje. Użytkownik co prawda wie, co go interesuje. Owe zainteresowania (czyli potrzeby informacyjne) potrafi przedstawić w sposób opisowy, używając potocznych zwrotów języka naturalnego. Ale niestety nie wie, jak opis swoich potrzeb informacyjnych przełożyć na język katalogu rzeczowego. Raczej długo jeszcze wyłącznie efektywnym motywem utworów z dziedziny fantastyki naukowej pozostanie możliwość stawiania systemowi informacyjnemu pytań swobodnych. Kiedy widzimy bohatera filmu science fiction, który zwraca się do komputera pokładowego lub innego rodzaju sztucznej inteligencji: *wyświetl mi dane na temat X*, myślimy że w przyszłości tak mogą wyglądać biblioteki. Nie dbając o formę pytania, postawimy je systemowi informacyjnemu, a ten posłusznie wykona polecenie, udzielając pełnych informacji. Obecnie wciąż więcej posłuszeństwa musi wykazać człowiek. Chcąc skorzystać z katalogu rzeczowego w tradycyjnej postaci kartotekowej lub w postaci automatycznej, musimy dostosować się do katalogu, a nie on do nas. Zadając systemowi pytanie, musimy sformułować coś, co teoria informacji naukowej nazywa instrukcją wyszukiwawczą. Leksyka i składnia naszego pytania musi odpowiadać leksyce i składni języka informacyjno-wyszukiwawczego stosowanego w danym systemie. Mniejszy problem, jeśli językiem stosowanym w danym systemie jest język o słownictwie paranaturalnym (język haseł przedmiotowych, język deskryptorowy, język słów kluczowych). Nie znając bowiem leksyki i gramatyki języka informacyjno-wyszukiwawczego, możemy mimo wszystko próbować stawiać pytania przy użyciu słów języka naturalnego. Pozostaje wtedy mieć nadzieję, że termin, jakim się posłużymy, został uwzględniony w systemie jako termin właściwy, ewentualnie jako odsyłacz do terminu właściwego. Gorzej, gdy dany system posługuje się słownictwem sztucznym, niezależnym zupełnie od języka naturalnego. Nie znając takiego języka, nie potrafimy w prosty sposób

¹ Tym ambitnym nauczycielom-bibliotekarzom, którzy wciąż wierzą, że podczas lekcji bibliotecznych można uczniów zaznajomić i oswoić z katalogiem rzeczowym, można zaproponować gotowy konspekt takich zajęć. Zob. E. Wójcicka: *Jak i kiedy korzystać z katalogów rzeczowych?* „Biblioteka w Szkole” 1998 nr 5 s. 7-11.

zadać systemowi pytania, w efekcie czego swoje pytanie kierujemy nie do systemu informacyjnego wprost, ale pośrednio do tego, kto ten system stworzył, czyli do bibliotekarza. Niestety taką niekorzystną sytuację mamy właśnie w bibliotekach szkolnych. W opracowaniu rzeczowym zbiorów posługują się one językiem nie opartym na leksyce języka naturalnego, ale językiem o słownictwie sztucznym, nieznanym przeciętnemu użytkownikowi biblioteki. Tym językiem jest Uniwersalna Klasyfikacja Dziesiętna, język należący do grupy klasyfikacji biblioteczno-bibliograficznych. UKD ma swoje wady i zalety. Jest sztuczna i obca, ale logiczna. Ma skomplikowaną gramatykę i podlega ciągłym rewizjom, ale doskonale nadaje się do ustawienia działowego księgozbioru. Sygnatura dokumentu określająca jego lokalizację w zbiorze jest wtedy oparta na symbolu klasyfikacyjnym i zazwyczaj stanowi jego początkowy fragment. Nie ma w tym miejscu znaczenia, czy inne popularne w świecie klasyfikacje (Klasyfikacja Dziesiętna Deweya, Klasyfikacja Biblioteki Kongresu) nadają się bardziej do ustawienia działowego zbiorów. To kwestia do dyskusji. Natomiast nie ulega wątpliwości, że każda klasyfikacja ze swym układem hierarchicznym (z działami głównymi, działami podrzędnymi i działami niższych szczebli podziału) idealnie pasuje do działowego ustawienia zbiorów, umożliwiając tym samym realizację idei wolnego dostępu do półek. Można pewnie dyskutować, czy zastosowanie UKD w bibliotece szkolnej daje podstawy do mówienia o niej jako języku trudnym, nieprzyjaznym użytkownikowi. Jeśli myślimy o małej bibliotece w szkole podstawowej to UKD jawi się tam jako system prosty, łatwy do szybkiego opanowania. Jeśli zaś myślimy o bibliotece w szkole średniej, a szczególnie bibliotece o określonym profilu zbiorów, to konieczna tam głęboka klasyfikacja sprawi, że w efekcie jako charakterystyki wyszukiwawcze dokumentów uzyskuje się symbole rozbudowane, o dość skomplikowanej notacji i przez to niezrozumiałe dla przeciętnego użytkownika. Powiedzieć, że biblioteka biblioteczna nierówna jest oczywistym truizmem. Ale trzeba wyraźnie zaznaczyć, że ta oczywista prawda wyraża się także różnym stosunkiem bibliotek do UKD. To zróżnicowanie występuje rzecz jasna w samej grupie bibliotek szkolnych. Szczegółowość klasyfikowania przyjęta w jednej bibliotece szkolnej jako absolutnie wystarczająca, będzie w innej bibliotece szkolnej ledwie dostateczna. Symbol 75 nadany książce z dziedziny malarstwa w bibliotece szkoły podstawowej, w bibliotece liceum plastycznego byłby przez swą lakoniczność tylko szumem informacyjnym. Zgromadzony w takiej bibliotece rozbudowany księgo-

zbiór z dziedziny sztuk plastycznych wymagałby klasyfikowania szczegółowego z zastosowaniem symboli rozwiniętych i złożonych, z poddziałami analitycznymi i wspólnymi. Oczywiście jest więc, że wielkość zbioru i jego profil decydują o stopniu wykorzystania UKD w bibliotece szkolnej.

Jest jeszcze jeden wyznacznik, który różnicuje biblioteki w odniesieniu do UKD. W gimnazjach i liceach przyjęto jednolite opracowanie przy zastosowaniu symboliki UKD zarówno dla części popularnonaukowej księgozbioru, jak i dla książek z dziedziny literatury. Natomiast w bibliotekach szkół podstawowych przyjęto dwojaki system. Książki popularnonaukowe oznacza się ogólnymi symbolami UKD, a literaturze dla dzieci i młodzieży nadaje się mnemoniczne oznaczenia literowe. W różnych bibliotekach szkół podstawowych nadaje się książkom z literatury dla dzieci i młodzieży od siedmiu do piętnastu oznaczeń literowych. Podstawowe stosowane symbole oznaczają: B – baśnie, Bw – bajki i wierszyki, Ob – powieści i opowiadania obyczajowe, Pp – powieści i opowiadania psychologiczne, Prz – powieści i opowiadania przyrodnicze, H – powieści i opowiadania historyczne, Hw – powieści i opowiadania dotyczące wojny, P – powieści i opowiadania przygodowe, F – książki science-fiction, Pf – książki o tematyce fantasy, Pb – powieści i opowiadania biograficzne, Pd – poezja i dramaty. Niekiedy spotyka się dodatkowo oznaczenia: K – dla komiksów, N – dla książek dla dzieci najmłodszych i R – dla książek religijnych. W efekcie w bibliotece szkoły podstawowej tworzą się dwa ciągi katalogu rzeczowego: systematyczny – uporządkowany według symboli UKD i działowy – uporządkowany według podanych oznaczeń literowych. Część systematyczna ma w niektórych miejscach również charakter katalogu działowego przez fakt płytkiej rozbudowy klasyfikacji. Trzeba jednak pamiętać, że są w takim katalogu także działy o głębszej rozbudowie. Takim działem jest np. dział 37 – oświata i wychowanie. Pamiętając o zasadzie, mówiącej iż część księgozbioru biblioteki szkolnej (ok. 20%) powinna być przeznaczona dla kadry nauczycielskiej, bibliotekarze klasyfikują książki z tego działu, stosując bardziej rozbudowane symbole rozwinięte.

Zastosowanie oznaczeń literowych dla literatury pięknej upodabnia biblioteki szkół podstawowych do bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży, w których stosuje się bardzo podobne oznaczenia².

² Por.: *Wykaz działów katalogu rzeczowego w bibliotekach publicznych dla dzieci i młodzieży*. Oprac. G. Lewandowicz. Warszawa 1998.

Szkoda tylko, że nie są to dokładnie te same oznaczenia (np. literaturze pięknej z motywami przyrodniczymi w bibliotece publicznej dla dzieci nadaje się oznaczenie Z), co pewnie ułatwiłoby małemu czytelnikowi poruszanie się wśród literatury pięknej w obu typach bibliotek. Rozbieżności w zakresie tych oznaczeń spotyka się zresztą w obrębie samych bibliotek szkolnych. Niektóre z nich zamiast ustalonego ministerialnie znaku Hw dla literatury wojennej stosują inicjał W. W innych nie ma zgody, czy dzielić literaturę fantastyczną na literaturę typu fantasy i science fiction. W efekcie niektóre biblioteki stosują oba oznaczenia (odpowiednio Pf i F), w innych spotyka się tylko jedno z nich. Rozbieżności te nie wpływają co prawda na jakość usług bibliotecznych, ale niepotrzebnie dezorientują bibliotekarzy szkolnych. Mają oni niestety prawo czuć się dezorientowani i osamotnieni w rozwiązywaniu takich warsztatowych problemów. Od lat na przykład w opracowaniu rzeczowym zbiorów w szkołach używa się tablic klasyfikacyjnych nie przeznaczonych bezpośrednio dla nich, ale dla bibliotek publicznych i bieżącej bibliografii narodowej. Przy budowie katalogów rzeczowych również korzystają z materiałów nie im dedykowanych, ale z wykazów działów katalogu rzeczowego dla bibliotek publicznych. Niewątpliwie z faktu, iż biblioteki szkolne w całej swojej masie stosują UKD do opracowania zbiorów, wynika potrzeba opublikowania tablic specjalnie dla nich. Tymczasem ilekroć SBP, BN i IINTE publikowali tablice dla swojej sieci, bibliotekarze szkolni pytali: *czy my także mamy się tym posługiwać?* Początkujący bibliotekarz szkolny musi tracić czas na poszukiwanie publikacji pomocnych w tworzeniu warsztatu pracy i określeniu, co na ten warsztat ma się złożyć. Potrzeby bibliotekarzy w tym zakresie próbuje zaspokajać profesjonalny periodyk „Biblioteka w Szkole” – notabene w jednym z numerów opublikował wykaz działów katalogu rzeczowego dla bibliotek szkolnych³. Wykaz ze względu na miejsce publikacji bardzo uproszczony, ale na bezrybiu... Popularność książki D. Saniewskiej *Nowe vademecum nauczyciela bibliotekarza*⁴ też dowodzi, że istniała i wciąż istnieje luka w tym obszarze publikacji. Ewidentnym dowodem na zaniedbywanie nauczycieli bibliotekarzy przez instytucje odpowiedzialne za nadzór merytoryczny nad szkolnictwem jest brak aktualnych przepisów określających program pracy bibliote-

³ *Wybrane działy katalogu rzeczowego według UKD*. „Biblioteka w Szkole” 1998 nr 9 s. 17-19.

⁴ D. Saniewska: *Nowe vademecum nauczyciela bibliotekarza*. Warszawa 2000.

ki szkolnej. Stary „Program pracy biblioteki szkolnej” zawarty w załączniku do Zarządzenia Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 1983 r.⁵ aż prosi się o aktualizację. Notabene nie wynika z niego absolutny obowiązek stosowania przez bibliotekę szkolną Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej. Dokument mówi jedynie, że bibliotekę szkolną obowiązuje *klasyfikowanie wg systemu UKD (lub innego systemu klasyfikacji)*⁶. Trudno sobie wyobrazić, żeby zamiast UKD biblioteka przyjęła jakiś inny system klasyfikacyjny, np. Klasyfikację Dziesiętną Deweya lub Klasyfikację Biblioteki Kongresu (z tych najpopularniejszych na świecie), czy choćby Polską Klasyfikację Tematyczną. Ale już łatwiej pomyśleć o sytuacji, gdy zniecierpliwiony bibliotekarz szkolny, bez sukcesu poszukujący tablic UKD dla bibliotek szkolnych, literalnie odczytując cytowany przepis ministerialny postanawia stworzyć własny system klasyfikacyjny dla opisu rzeczowego zbiorów i ich ustawienia na półkach. Bynajmniej nie musiałby to być system zły, ale powstałby precedens dla rozwoju zjawiska pt. „co szkoła to klasyfikacja”. Zaniedbywanie bibliotekarzy szkolnych przez MEN ma co prawda efekt pozytywny, sprzyja bowiem rozwojowi kontaktów nieformalnych. Dzięki nim podczas różnych konferencji metodycznych lub kursów kwalifikacyjnych bibliotekarze nauczyciele mogą wymieniać się doświadczeniami oraz wszelkiego rodzaju materiałami o charakterze samizdatów. Pojawiają się więc także tego typu nieformalne tablice UKD dla bibliotek szkolnych. Zatem to, czego nie zapewnia MEN, bibliotekarze produkują i wymieniają we własnym zakresie. Inicjatywy oddolne są oczywiście wartościowym osiągnięciem demokratycznego społeczeństwa, ale należy pamiętać, że w pewnych dziedzinach, a należy do nich bibliotekarstwo, wskazana byłaby unifikacja i normalizacja. Ministerstwo Edukacji Narodowej jako organ państwa odpowiedzialny za konstytucję bibliotek szkolnych powinien zadbać o dokumenty normalizujące pracę bibliotekarza-nauczyciela, nie zaś swoją dezynwolturą zachęcać do własnej twórczości. Czyż jednak można spodziewać się szybkiej poprawy stanu rzeczy, skoro MEN nie wie nawet, ile jest w Polsce bibliotek szkolnych. Dowodzi tego publikacja pt. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o bibliotekach*. Z założenia nie miał to być obszerny raport (materiał ukazał się jako 25 zeszyt w serii „Biblioteka reformy”),

⁵ Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 13 maja 1983 r. w sprawie programu pracy bibliotek szkolnych w resorcie oświaty i wychowania. „Dz. Urz. MOiW” 1983 nr 5 poz. 31 s. 93-97.

⁶ Tamże, s. 94.

nie chodzi więc o jego skromną objętość, która po prostu taka miała być. Ale skoro odrębne rozdziały poświęca się bibliotekom publicznym i bibliotekom pedagogicznym i w nich podaje dokładną liczebność tych bibliotek, to wypadałoby zachować ten schemat także przy omawianiu bibliotek szkolnych. Powie ktoś, że bibliotek szkolnych jest tyle, że trudno je policzyć. Zgoda, ale skoro MEN nie posiada tych danych, to może powinien zwrócić się z pytaniem o to do GUS. Niegdyś GUS publikował w Roczniku Statystycznym dane na ten temat (ostatnimi laty niestety tego nie robi), więc może wciąż te dane gromadzi, tylko ich nie upowszechnia. Dodajmy na marginesie, że we wspomnianej publikacji nic nie mówi się o bibliotekach naukowych, wśród których jest przecież spora grupa bibliotek szkół wyższych, podległych wciąż wraz ze swymi macierzystymi uczelniami Ministerstwu Edukacji Narodowej. Brak oficjalnych programów i dyrektyw postępowania ze zbiorami bibliotek szkolnych musi być szczególnie dotkliwy w ostatnich latach, gdy zachodzą w tej dziedzinie istotne zmiany. Widoczne to było dobrze, gdy do systemu oświaty wprowadzono gimnazja. Okazało się bowiem, że nie bardzo wiadomo, co zrobić z księgozbiorem biblioteki szkoły podstawowej w szkole „wygasającej”, tzn. takiej, którą w tym samym budynku ma zastąpić gimnazjum. Nie było wiadomo, jaką część księgozbioru szkoły podstawowej zostawić dla gimnazjalistów, a jaką część rozparcelować i przekazać sąsiednim „podstawówkom”. Problem ten musieli i nadal muszą rozwiązywać we własnym zakresie nieco zdezorientowani bibliotekarze. Jak to z problemem organizacyjnym, mimo braku ogólnych dyrektyw daje się go jakoś nieformalnie rozwiązywać. Gorzej z problemami o charakterze metodycznym, a jeden z nich pojawił się w ostatnim czasie, a wiąże się wprost z zasadniczą tematyką niniejszego tekstu. Otóż Uniwersalna Klasyfikacja Dziesiętna jako język międzynarodowy o szerokim zasięgu uzyskała solidne wsparcie dzięki powstaniu instytucji pod nazwą Konsorcjum UKD. Ta organizacja, mająca wspierać rozwój UKD i dbać o jej sukcesywną rewizję dokonała istotnych zmian w zakresie stosowanych w UKD symboli. O zakresie dokonanych w klasyfikacji zmian bibliotekarze zorientowali się dostawszy do ręki pierwsze wydania tablic UKD uwzględniające te zmiany. Mówiąc o bibliotekarzach polskich, myślimy o wydanych w 1997 r. przez Bibliotekę Narodową tablicach przeznaczonych dla bibliotek publicznych i bieżącej bibliografii narodowej⁷. Tablice te nie były

⁷ *Uniwersalna Klasyfikacja Dziesiętna. Wydanie skrócone dla bieżącej bibliografii narodowej i bibliotek publicznych.* Warszawa 1997.

pierwszymi na gruncie polskim, prezentującymi kierunek zmian w symbolice UKD⁸, ale pierwszymi o tak szerokim zasięgu i zastosowaniu. Można więc było mówić o zaskoczeniu bibliotekarzy zakresem dokonanych zmian. Nowe tablice uwzględniły zresztą zmiany nie tylko dokonane przez Konsorcjum UKD, ale również wcześniejsze dokonane przez FID – Międzynarodową Federację Dokumentacji, mającą pełnię praw autorskich do UKD zanim powstało konsorcjum. Najważniejszych zmian dokonano w istotnych dla bibliotekarstwa powszechnego kilku głównych działach. Nastąpiła całkowita rewizja poddziałów wspólnych języka, co z kolei spowodowało prawie całkowitą przebudowę tablic głównych w działach językoznawstwo i literatura. Zmieniono notację dla symboli geografii i historii poszczególnych obszarów geograficznych. Przeniesiono ważny i coraz bardziej reprezentowany piśmienniczo w bibliotekach dział Informatyka z działu 6 do działu 0. To tylko podstawowe zmiany, ale i tak wystarczyło, żeby zaniepokoić wielu bibliotekarzy. Zaniepokoić, bo przynajmniej teoretycznie zmiany dokonane w klasyfikacji powinny wywołać jakąś reakcję jej użytkowników, polegającą choćby na reklasyfikacji zbiorów opracowanych według starych zasad, co ewentualnie spowodowałyby „ruch na półkach” w księgozbiorach ustawionych działowo według UKD. Nie wszyscy więc powitali fakt ukazania się nowych tablic z radością, że oto otrzymują nowe narzędzie uwzględniające aktualny stan wiedzy ludzkiej. Trudno rzeczywiście oczekiwać oznak radości u ludzi, którzy dowiadują się, że przybędzie im pracy. Jak zostało stwierdzone na wstępie, głębokość klasyfikowania zależy od wielkości i typu biblioteki, zatem również w różnym stopniu rewizją UKD przejęli się bibliotekarze szkolni. Można w zasadzie stwierdzić, że zmiany w literaturze zupełnie nie obeszły bibliotekarzy w szkołach podstawowych, natomiast powinny przynajmniej wywołać refleksję u bibliotekarzy w szkołach średnich. Świadomość ogromu pracy związanego z reklasyfikacją (poprawki w katalogu kartkowym, poprawki w katalogu komputerowym, poprawki na kartach książek, nowe sygnatury na grzbietach książek) sprawiła, że część bibliotekarzy podchodzi do wprowadzonych zmian z rezerwą. Są jednak tacy, dla których reklasyfikacja nie jest z organizacyjnego punktu widzenia niewykonalna – nawet w dużym księgozbiore. Oto np. Leszek Palus

⁸ Pierwszym polskim wydaniem tablic prezentującym zmiany dokonane w klasyfikacji w latach 80. i 90. była publikacja Instytutu Informacji Naukowej Technicznej i Ekonomicznej z 1993 r. pt. *Uniwersalna Klasyfikacja Dziesiętna. UDC-P005. Wydanie skrócone dla polskiej sieci informacji naukowej*. Warszawa 1993.

z biblioteki w Oświęcimiu pisze: *W 1998 w związku z ukazaniem się nowej UKD dokonano reklasyfikacji wszystkich dotychczasowych rekordów wydawnictw zwartych, tak aby nasz katalog centralny posiadał jednolitą i nowoczesną symbolikę dziesiętną*⁹. Okazuje się więc, że reklasyfikacja jest możliwa, że wielkość księgozbioru nie musi istotnie wpływać na jej przebieg, a już szczególnie zadziwiający jest fakt, że w opisanym przypadku dokonano jej jeszcze w 1998 r., chociaż nowe tablice UKD ukazały się dopiero wiosną tego roku. Jeśli inni bibliotekarze uznają, że reklasyfikacja przekracza ich możliwości i pozostaną przy starych zasadach nadawania symboli UKD, to z metodycznego punktu widzenia nie popełniają błędu. Nieprzyjęcie nowych zasad nie oznacza, że pogrążamy się w chaosie. Stary porządek to też porządek, ale nieodzowne jest retoryczne pytanie: jak długo można funkcjonować, nie uwzględniając zmian w gramatyce i leksyce języka informacyjno-wyszukiawczego. Szczególnie, że w niedalekiej perspektywie rysuje się wizja, w której prawie wszystkie biblioteki będą prezentować swe katalogi w Internecie i wymieniać między sobą opisy katalogowe. Jak wtedy przyjdzie wytłumaczyć, że ta sama książka przy użyciu określonego JIW otrzymuje w zasadzie tę samą charakterystykę wyszukiawczą, tyle że jej notacja jest różna w różnych bibliotekach. Dopóki jakiś organ nadzorczy (MEN?) nie określi, który sposób zapisu symboli ma obowiązywać w bibliotekach szkolnych i w jakim stopniu zmiany w klasyfikacji uwzględnić w katalogu biblioteki, będziemy mieć do czynienia z niekorzystnym stanem niepewności i swoistego zawieszenia aktywności na tym polu. Opiswane zjawisko nie jest w zasadzie niczym nowym. Zawsze w bibliotekarstwie funkcjonowały w określonym momencie różne wydania tablic klasyfikacyjnych, podających różne sposoby zapisu symboli. Wystarczy stwierdzić, że w chwili ukazania się nowych tablic w 1997 r. (UDC P-022) wiele bibliotek publicznych i szkolnych posługiwało się wciąż tablicami z 1978 r. (FID 569), mimo że w 1988 r. ukazało się nowsze wydanie (FID 667). Barbara Sosińska-Kalata wyraźnie stwierdza: *O ile mi wiadomo, nie ma żadnych przepisów ogólnych, które stwierdzałyby jednoznacznie, które tablice UKD powinny stanowić podstawę klasyfikowania w polskich bibliotekach publicznych i szkolnych*¹⁰. O ile do

⁹ L. Palus: *Komputeryzacja Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Łukasza Górnickiego w Oświęcimiu*. W: *Jak automatyzujemy biblioteki publiczne?* Warszawa 2001 s. 146.

¹⁰ B. Sosińska-Kalata: *Kilka uwag o rewizji UKD i stosowaniu jej zrewidowanej wersji w polskich bibliotekach*. „Biblioteka w Szkole” 1997 nr 6 s. 3.

tej pory ten stan nikomu nie przeszkadzał, bo mimo stosowania pojęcia „resortowe sieci biblioteczne” biblioteki *de facto* funkcjonowały niczym niezależne wyspy, nie zaś ogniwa łańcucha, o tyle obecnie, w dobie postępującej (mimo problemów) komputeryzacji bibliotek, pojęcie sieci bibliotecznej zacznie nabierać realnego znaczenia. Potrzeba unifikacji zasad opracowania rzeczowego w oparciu o UKD będzie się więc wzmacniać. Jako dowód na niekorzystną sytuację funkcjonowania w jednym księgozbiornie pozycji opracowanych w tym samym JIW, ale z różną notacją, może służyć przykład bazy Czytelnia Główna BN w Warszawie. W części rekordów tej bazy umieszczono hasła przedmiotowe, w innych charakterystykę wyszukiwawczą stanowią symbole UKD. Przeglądając indeks przedmiotowy można znaleźć pewną książkę z 1998 r. na temat historii Hiszpanii, a to dzięki temu, że w polu 600 w formacie MARC BN książka otrzymała hasło: Hiszpania-historia. Podejrzenie, że w tak bogatym zbiorze nie może być to jedyna publikacja na ten temat jest słuszne. Oto bowiem okazuje się, że w zbiorze są jeszcze cztery inne książki na ten sam temat. Znaleźć je można, jeśli w indeksie haseł UKD wybierzemy hasło Hiszpania-historia (z pola 961 dla haseł UKD), które wiąże ze sobą wszystkie książki opatrzone symbolem UKD 946.0 (umieszczonym w polu 680 dla symbolu UKD, według jak widać starej notacji z FID 667). W tym przypadku odpowiednik słowny UKD i symbol UKD są równorzędnymi kryteriami wyszukiwania. Jeśli więc zapytamy system o książki na temat historii Hiszpanii przy użyciu symbolu 946.0, to rzecz jasna wyświetlą się rekordy owych wspomnianych czterech książek. Dlaczego jednak nie pięciu, razem z tą wspomnianą na początku z roku 1998, skoro ona także w rekordzie ma symbol UKD? Otóż dlatego, że opatrzone ją symbolem według nowej notacji – 94(460). Oczywiście więc, że jeśli pytamy o A, to nie wyświetli się B. Z podanego przykładu wynika, że dla pewności i polepszenia efektów wyszukiwania dokumentów dobrze jest posłużyć się kilkoma kryteriami wyszukiwania (do haseł przedmiotowych i haseł UKD warto również dodać przeglądanie indeksu słów kluczowych w tytule), a dodatkowo mieć świadomość funkcjonowania różnych notacji symboli UKD dla tych samych zagadnień. To chyba jednak za dużo, jak na głowę przeciętnego użytkownika biblioteki.

Opisane zmiany w klasyfikacji – choć potrzebne i uzasadnione – nie przysporzyły jej wielu nowych zwolenników, a i do tej pory nie brakowało osób jej niechętnych. Jeszcze w latach osiemdziesiątych, a więc przed „rewolucją” dokonaną przez konsorcjum, Teresa Turow-

ska przeprowadziła badania oceniające katalogi systematyczne oparte na UKD. W ankietach pojawiały się następujące zarzuty pod adresem klasyfikacji: nienadążanie za rozwojem nauki, brak konsekwencji w rozbudowie poszczególnych działów, ciągłe rewizje wymuszające reklasyfikację (ten zarzut akurat stoi częściowo w sprzeczności do zarzutu pierwszego), wielokrotność przydziałów klasyfikowanych dokumentów, zbytnia ogólność publikowanych tablic, ograniczająca ich zastosowanie w bibliotekach specjalistycznych i argument bardzo ważny – nieznanomość klasyfikacji wśród użytkowników bibliotek¹¹. Do podanych wad klasyfikacji współcześnie bibliotekarze dorzuciliby zapewne jeszcze co najmniej jeden – wydłużenie się symboli, co dla techniki pracy bibliotekarza ma znaczenie niebagatelne. Tymczasem nadszedł dla klasyfikacji ważny moment, który zdecyduje o jej przyszłości i dalszym rozwoju. Tym momentem jest w przypadku każdej biblioteki stosującej UKD decyzja o automatyzacji katalogu. Przejście do opracowania komputerowego objawia rzeczywistą przydatność klasyfikacji w danym systemie informacyjnym, a jeszcze bardziej objawia stosunek bibliotekarza do UKD. Dla osób niechętnych jej do tej pory jest to dobry moment na rezygnację z UKD i przyjęcie w to miejsce innego JIW, najlepiej opartego na słownictwie naturalnym. Z kolei dla dotychczasowych zwolenników klasyfikacji będzie to moment na wykazanie jej przydatności w prostych i złożonych procedurach wyszukiwania dokumentów w katalogu komputerowym, ale pod warunkiem takiego dopracowania komputerowego programu obsługi biblioteki, by ten uwzględniał gramatykę UKD, rozpoznawał znaki łączące i wskaźniki poddziałów oraz utrzymywał relację między symbolami UKD a odpowiednimi wyrażeniami języka naturalnego¹². Przeglądanie indeksu UKD i wyszukiwanie dokumentów według symboli pozostanie wyłącznie domeną zorientowanego bibliotekarza, trudno bowiem oczekiwać, by przeciętny użytkownik biblioteki stosował tę metodę. Jemu akurat trzeba dać możliwość wyszukiwania przy użyciu zwrotów języka naturalnego, które powiązane zostaną z odpowiednimi symbolami, porządkującymi dokumenty w bazie i oczywi-

¹¹ T. Turowska-Ceremużyńska: *Katalogi systematyczne w polskich bibliotekach uniwersalnych (na podstawie ankiety)*. W: *Opracowanie rzeczowe zbiorów w dużych bibliotekach uniwersalnych*. Warszawa 1989 s. 102.

¹² D. Grygowski: *Uniwersalna Klasyfikacja Dziesiąta jako narzędzie wyszukiwawcze w katalogu zautomatyzowanym*. W: *Możliwości zastosowania języka haseł przedmiotowych w systemie informacji naukowo-technicznej resortu obrony narodowej*. Warszawa 2000 s. 104-127.

ście na półkach w wolnym dostępie. Przejście do systemu zautomatyzowanego nie musi więc – wbrew malkontentom – oznaczać zmirzchu UKD. Próby zaprowadzenia symbiozy między komputerem a klasyfikacją prowadzone są od dawna¹³, a ich pozytywne efekty dowodzą przydatności klasyfikacji jako komplementarnego narzędzia w porządkowaniu informacji o dokumentach, jak i samych dokumentów¹⁴. W tradycyjnej bibliotece szkolnej z katalogami kartkowymi jedyną formą katalogu rzeczowego był katalog systematyczny według UKD. Ale w momencie rozpoczęcia tworzenia katalogowej bazy komputerowej pojawia się nowa możliwość wyszukiwania informacji o treści zgromadzonych dokumentów: indeks haseł przedmiotowych lub słów kluczowych. Czy sam fakt, że są to narzędzia bardziej przyjazne dla użytkowników, ma oznaczać całkowitą rezygnację z UKD i powstrzymanie się od wpisywania symboli do rekordu książek. Gdyby rzeczywiście w starciu z hasłami przedmiotowymi UKD wykazywała całkowitą nieporadność i bezużyteczność, to świat bibliotekarski już dawno zrezygnowałby z tego narzędzia w momencie rozpoczęcia budowy katalogów automatycznych. Ale zamiast tak czynić, specjaliści bibliotekoznawcy wraz z informatykami starają się dokonać asymilacji UKD w środowisku elektronicznym, doceniając tym samym walory klasyfikacji jako języka o szczególnej strukturze i gramatyce, świadczącej o jego przydatności i komplementarności.

Rezygnacja z UKD jest oczywiście możliwa i w sposób bezbolesny może być przeprowadzona, czego dowiodły niektóre duże biblioteki naukowe. Inne – równie duże biblioteki naukowe pokazują jednak, że warto „uczłowieczyć” klasyfikację i dać użytkownikom możliwość wyszukiwania dokumentów według słów kluczowych i haseł przedmiotowych powiązanych z symbolami. Łatwiej jest zrezygnować z klasyfikacji w bibliotece, która ją stosuje jedynie do opracowania

¹³ O udanych próbach zastosowania UKD w systemach zautomatyzowanych prowadzonych już w latach sześćdziesiątych pisał Eugeniusz Ścibor w książce *Przegląd zastosowań UKD w zautomatyzowanych systemach informacji* (Warszawa 1972 s. 25-89).

¹⁴ Osobom zainteresowanym proponuję przyjrzenie się polskiemu projektowi budowy tezauryśu nauk technicznych na bazie słownictwa UKD. Konsorcjum dziesięciu bibliotek, którym przewodzi Biblioteka Główna Politechniki Krakowskiej opracowało tezauryś nauk technicznych, którego zastosowanie w systemie informacyjnym pozwala na powiązanie symboli UKD z odpowiednikami słownymi z zachowaniem między nimi relacji właściwych tezauryśowi. Daje to oczywiście możliwość wyszukiwania dokumentów przy użyciu zwrotów języka naturalnego. Informacje i baza katalogowa dostępne są pod adresem www.biblios.pk.edu.pl/granty/.

rzeczowego i tworzenia katalogu systematycznego, co jednak nie przekłada się na ustawienie księgozbioru. Ale nawet w takiej bibliotece, jak szkolna, gdzie ustawienie księgozbioru wynika ze struktury klasyfikacji, a sygnatury są pochodną symboli, możliwe jest łatwe i bezbolesne odejście od UKD. Przypomnijmy jednak co zostało kilkakrotnie stwierdzone na wstępie: biblioteki w ogóle, a wśród nich oczywiście i szkolne, różnią się pod względem głębokości klasyfikowania, a im większa jest ta głębokość, tym trudniej przyjdzie zrezygnować z klasyfikacji jako porządku na półkach.

Tę część rozważań zacznijmy jednak od komentarza na temat spotykanej i stosowanej jako tymczasowa rezygnacji z opracowania rzeczowego zbiorów biblioteki szkolnej w momencie rozpoczęcia budowy katalogu komputerowego. Oto spotyka się opinie bibliotekarzy szkolnych¹⁵, dla których automatyzacja katalogu jest na tyle trudnym i czasochłonnym przedsięwzięciem, iż należy w fazie wstępnej skupić się wyłącznie na opisach bibliograficznych, zostawiając tworzenie opisów rzeczowych na fazę następną. Ma to dotyczyć szczególnie tych, którzy zamiast UKD, albo obok UKD, będą jako charakterystyki wyszukiwawcze dokumentów stosować jakiś system haseł przedmiotowych. Argument zwolenników tej opcji jest taki, że jednocześnie opanowywanie programu komputerowego i zasad opracowania przedmiotowego spowolni tworzenie bazy bibliograficznej, a zatem zasadne byłoby odłożyć nawet na kilka lat wprowadzanie haseł przedmiotowych do rekordów książek. Takie rozwiązanie wydaje się jednak potrójnie nieracjonalne. Po pierwsze, zwyczajnie się zdarza, że raz odłożone zadanie, gdy wypadnie z kolejki priorytetów, z trudem do niej powraca. Okazać się może, że realizacja bieżących zadań, a w tym bieżące opracowywanie zbiorów istotnie spowolni retrospektywne opracowanie przedmiotowe. Po drugie, jest rzeczą oczywistą, że charakterystyka rzeczowa jest tak ważnym elementem rekordu książki, iż bez owej charakterystyki musi nastąpić ograniczenie funkcjonowania danej książki w zbiorze informacyjnym. Im dłużej by to trwało, tym gorzej dla czytelników. Po trzecie wreszcie, pragmatyka tworzenia komputerowej bazy katalogowej przemawia za efektywną i w ogólnym rozliczeniu tanią opcją importu rekordów bibliograficznych wraz z zawartymi w nich charakterystykami rzeczowymi w postaci symboli UKD i haseł przedmiotowych. W praktyce bibliotecznej

¹⁵ Zob. np. J. Nowak: *Aby MOL giętki pokazał wszystko... Cz. 2. „Biblioteka w Szkole” 1999 nr 11 s. 9-12.*

w Polsce mówiąc o imporcie opisów katalogowych, myślimy przede wszystkim o wykorzystaniu elektronicznej wersji „Przewodnika Bibliograficznego”. Nawet tak niezasobna instytucja, jak biblioteka szkolna, powinna rozważyć możliwość zakupu płyty CD z „PB” (która nie jest tania, bo według ceny z jesieni 2001 r. kosztuje 915 zł) i korzystając z opcji importu opisów, przyspieszyć wydatnie retrokonwersję swojego katalogu kartkowego. Osobną kwestią jest przydatność w danym systemie charakterystyk rzeczowych zawartych w bazie „Przewodnika Bibliograficznego”, ale dziwna byłaby całkowita ich eliminacja w momencie przejmowania opisów. Można je poddać krytycznej modyfikacji, ale nie należy całkowicie wyrzucać. Biblioteka Narodowa nie jest nieomylną wyrocznią, której charakterystyk wyszukiwawczych nie można kwestionować. Niejednokrotnie w „Przewodniku Bibliograficznym” znajdujemy opisy, w których hasła przedmiotowe pozostają w luźnej relacji z symbolami UKD, a obie te charakterystyki nie pokrywają się z naszą oceną treści dokumentu. O tym jak bardzo można się różnić w tej ocenie świadczy analiza charakterystyk wyszukiwawczych spotykanych w bibliotekach publicznych przeprowadzona przez Piotra Bierczyńskiego. Oto np. powieść *Mistrz i Małgorzata* w Gdańsku otrzymała hasło przedmiotowe „Powieść satyryczna”, w Białymstoku hasło „Powieść filozoficzna”, w Sieradzu „Powieść fantastyczna”, a w Łodzi „Powieść psychologiczna”. Podobnie książka *Całując ul* Jonathana Carrolla w Białymstoku uznana została za obyczajową, w Łodzi za kryminalną, w Sieradzu była sensacyjna, a w Gdańsku psychologiczna¹⁶. W tej sytuacji charakterystyki tworzone przez BN jawią się jako wspólna platforma dla uniwersalnych księgozbiorów.

Charakterystyki w „PB” są dla przeciętnej biblioteki szkolnej zbyt rozbudowane i szczegółowe, zadowolą pewnie tylko niektóre duże biblioteki liceów i szkół o profilu zawodowym. Mała biblioteka szkolna musiałaby więc skracać zaimportowane symbole UKD i rezygnować z części haseł przedmiotowych. Mogłaby więc w takiej sytuacji całkowicie zrezygnować z zakupu CD z „PB”, skoro import rekordów oznaczałby wydłużenie pracy zamiast jej skrócenie. Powinna w takim razie rozważyć możliwość zakupu przynajmniej elektronicznej wersji „Słownika języka haseł przedmiotowych” BN (200 zł). Korzystanie

¹⁶ P. Bierczyński: *Charakterystyki wyszukiwawcze powieści i opowiadań dla dorosłych w katalogach online bibliotek publicznych*. W: *Opracowanie przedmiotowe w bibliotekach publicznych*. Warszawa 2000 s. 158.

z tego pliku jako zestawu wzorcowych haseł przedmiotowych byłoby wskazanym wyjściem w celu ujednoczenia indeksu przedmiotowego w katalogu biblioteki szkolnej, nie ulega bowiem wątpliwości, że branie haseł „z głowy” doprowadzić by mogło do szybkiego zaśmiecenia tego indeksu. Słownik BN jest jedną z opcji, ale wydaje się, że na tym etapie najlepszą. Innym rozwiązaniem, szczególnie korzystnym dla funkcjonowania UKD w bibliotece szkolnej, byłby zakup elektronicznej wersji tablic UKD (100 zł) z 1997 r. Jednoczesne umieszczanie w rekordzie odpowiednika słownego UKD i właściwego mu symbolu skracałoby opracowanie rzeczowe dokumentów i umożliwiałoby wyszukiwanie przy użyciu zwrotów języka naturalnego. Indeks przedmiotowy w tablicach UKD może ostatecznie pełnić rolę słownika wzorcowych haseł przedmiotowych, brakuje mu jednak w pełni i konsekwentnie zastosowanej inwersji haseł i rozbudowanego systemu odsyłaczy. Takich odsyłaczy jak: odsyłacze do terminów właściwych np. *Płonica zob. Szkarlatyna* oraz odsyłacze do terminów skojarzeniowych np. *Kadry zob. też Pracownicy*, jest w indeksie UKD zdecydowanie za mało. Niedostatki w inwersji haseł i w traktowaniu określników do tematów jako kluczy wyszukiwawczych pokazuje następujący przykład. W indeksie UKD jest hasło o konstrukcji *Biblioteki – wypożyczanie międzybiblioteczne* z symbolem 024.68. Ten sam symbol znajdujemy też pod hasłem *Wypożyczanie międzybiblioteczne*. Niestety nie wszędzie ta zasada działa. Oto bowiem jest hasło *Biblioteki – zbiory specjalne* z symbolem 025.17, ale nie znajdujemy już hasła *Zbiory specjalne*. Te mankamenty są jednak do poprawienia, a taki ulepszony indeks UKD, uwzględniający inwersję, synonimię i skojarzenia miałby ten walor, że wiązałby zalety dwóch JIW: języka haseł przedmiotowych i UKD.

Automatyzujące się biblioteki szkolne stosują jeszcze jedno wyjście w poszukiwaniu ujednoczonych haseł przedmiotowych, a ściślej te, które do tworzenia bazy katalogowej i obsługi biblioteki używają popularnego programu MOL. Otóż korzystają z oferowanego przez firmę MOL jej własnego zestawu haseł przedmiotowych. Program MOL stał się rzeczywiście standardem w bibliotekarstwie szkolnym. Jak twierdzi Aleksander Radwański aż 99% skomputeryzowanych bibliotek szkolnych stosuje MOL-a¹⁷. Ustępuje co prawda MAK-owi brakiem możliwości eksportu rekordów w formacie MARC (a jak do-

¹⁷ A. Radwański: *Jak komputeryzować bibliotekę. Poradnik*. Warszawa 2000 s. 81.

bitnie stwierdza Radwański: *Obsługa formatu MARC na wejściu i wyjściu to „jazda obowiązkowa” dla profesjonalnych systemów bibliotecznych*¹⁸), ale miał na starcie przewagę nad MAK-iem jako program specjalnie przeznaczony dla bibliotek szkolnych (od razu np. posiadał moduł wypożyczeń, a MAK ma go dopiero od kilku lat) i prezentował trochę lepszą grafikę. Ta przewaga graficzna MOL-a wzrosła jeszcze w nowej wersji programu Mol 2000+ pod Windows, gdzie aktywne ikony służą do uruchamiania poszczególnych opcji menu, a przypisane do rekordów małe ikonki informują o typie wyszukiwanych dokumentów. MOL jest jako się rzekło standardem i warto wobec tego przyjrzeć się temu, jak program ten proponuje rozwiązać problem opracowania rzeczowego zbiorów w bibliotece szkolnej.

Wspomnijmy na wstępie o ciekawej inicjatywie firmy MOL, której celem miało być przygotowanie na podstawie bazy „Przewodnika Bibliograficznego” we współpracy z Biblioteką Narodową baz dedykowanych dla bibliotek szkół podstawowych, średnich i zespołów szkół. Pojawiły się nawet informacje, że bazy są już dostępne¹⁹, ale zaprzecza temu BN i nie ma ich w swojej ofercie handlowej. Powróćmy zatem do wspomnianego wyżej zestawu haseł przedmiotowych oferowanego przez firmę MOL. Wykaz zawierający hasła i powiązane z nimi symbole UKD zatytułowany jest „Słownik haseł wzorcowych dla bibliotek szkolnych”, a jego autorką jest Elżbieta Sobiborowicz. Sam pomysł jest godzien pochwały i naśladownictwa. Korzystanie z elektronicznej wersji tego słownika bardzo usprawnia opracowanie rzeczowe w bibliotece szkolnej. Podczas tworzenia rekordu bibliotekarz może odwołać się do słownika jako wykazu haseł wzorcowych i pobrać stamtąd określone hasło. Wraz z hasłem następuje automatyczne pobranie symbolu UKD, który jak każda norma umiejscawia się w prawym dolnym rogu na ekranie prezentującym rekord bibliograficzny i oczywiście na karcie katalogowej. W momencie pobierania hasła bibliotekarz ma możliwość oceny przydatności towarzyszącego mu symbolu i ewentualnej jego modyfikacji. Trzeba pamiętać, że istnieje możliwość pobrania ze słownika kolejnych haseł przedmiotowych (w sumie 10), ale już nie będą im towarzyszyć symbole UKD, które wobec tego trzeba wprowadzać ręcznie. W ten sposób można tworzyć w rekordzie UKD symbole złożone, które

¹⁸ Tamże, s. 55.

¹⁹ Zob. np. K. Urbaniec: *Gotowe opisy bibliograficzne dla bibliotek szkolnych – które wybrać?* „Biblioteka w Szkole” 1996 nr 1 s. 15-16; J. Gajkiewicz: *Komentarz firmy MOL... kiedy więcej?* Tamże, s. 16-17.

w indeksie zostaną rozbite na symbole proste i rozwinięte, co umożliwi wyszukiwanie dokumentów według symboli głównych. Narzędzie oferowane przez MOL jest więc bardzo dobrym przykładem na udane próby dokonania tego, o czym tak wiele mówi ten tekst – zaprowadzenia symbiozy pomiędzy UKD a zwrotami języka naturalnego w katalogu komputerowym. Nieuniknione będzie jednak dodanie łyżki dziegciu do beczki miodu z pochwałami pod adresem MOL-a. Po pierwsze słownik MOL-a sprawia wrażenie materiału przygotowanego na podstawie określonego zbioru dokumentów, nie zaś uniwersalnego słownika dla różnych typów szkół. Świadczyłby o tym bardzo przypadkowy dobór haseł. Oto np. wśród osobowych haseł przedmiotowych znajdziemy hasła: *Platon* i *Sokrates*, a nie ma *Arystotelesa*. Spośród wybitnych postaci polityki XX w. jest *Charles de Gaulle*, nie ma natomiast *Winstona Churchilla*. Są różni prezydenci USA, m.in. *Nixon*, *Bush*, *Reagan*, ale brakuje np. *Clintona*, *Forda* i *Cartera*. Nie jest poza tym do końca prawdą, że słownik uwzględnił zmiany dokonane w UKD po roku 1992. Owszem, zastosowano nową notację dla pojęć z dziedziny literatury, ale symbole z działów Geografia i Historia poszczególnych krajów zostawiono według starej notacji. Szczególnym zaskoczeniem jest budowa niektórych symboli. Oto dla przykładu *Słownik języka niemieckiego* otrzymał symbol (038)=112.2, a *Słownik języka polskiego* konsekwentny symbol (038)=162.1. Oczywiście mamy do czynienia z pewnym nieporozumieniem. Składniki proponowanych symboli rzeczywiście oznaczają właściwe pojęcia. Poddział wspólny formy (038) rzeczywiście oznacza *Słownik* (ściśle słownik terminologiczny, a nie językowy), a podziały wspólne języków =112.2 i =162.1 rzeczywiście dotyczą języka niemieckiego i polskiego, ale mimo wszystko zaproponowane symbole nie mogą służyć do opisu treści dokumentów, ponieważ nie ma w nich tematów, czyli symboli głównych²⁰. Olgierd Ungurian dopuszczał co prawda taką sytuację, ale wyjątkowo dla zupełnie nietypowych publikacji. Zaproponował np. symbol „451.30”(438) dla książki wydanej z okazji Trzydziestolecia PRL. Trudno się jednak z takim rozwiązaniem zgodzić, a sam Ungurian stwierdzał: *Symbole pomocnicze podziałów wspólnych nie mogą samodzielnie znakować dokumentów; dołącza się je do symboli głównych UKD, które znakują jego zasadniczą treść*²¹.

²⁰ Prawidłowy symbol dla Słownika języka niemieckiego powinien mieć postać 811.112.2'374.

²¹ O. Ungurian: *Wprowadzenie do Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej*. Warszawa 1978 s. 143.

Podobnie więc zawarte w słowniku MOL-a symbole (23) dla tematu *Góry*, czy też (=511) dla tematu *Kozacy* i np. (086.8) dla tematu *Kasety wideo* nie mogą służyć jako symbole dla książek na podane tematy. Krótko mówiąc, podziałem nie można zastąpić symbolu głównego. Wskazane niedociągnięcia można na pewno poprawić w następnej wersji molowego słownika haseł przedmiotowych i warto to zrobić, bo jak zostało stwierdzone wyżej, MOL pokazał bibliotekarzom szkolnym, że da się pogodzić ustawienie księgozbioru według UKD z wyszukiwaniem według haseł przedmiotowych. Pozostaje mieć nadzieję, że MOL będzie się w tym kierunku rozwijał, chociaż są pewne przesłanki, które tę nadzieję cokolwiek osłabiają. Po pierwsze w nowej windowsowej wersji programu o nazwie Mol 2000+ bibliotekarz pobierający hasło ze słownika już nie widzi towarzyszącego mu symbolu UKD. Nie może więc w tym momencie ingerować w postać symbolu. Może to zrobić *post factum*, gdy rekord książki będzie już gotowy i ukaże się w nim symbol UKD. Fakt ten niestety należy uznać za regres Mol 2000+ w stosunku do programu „Mol – Biblioteka szkolna”. Po drugie jedna z wypowiedzi twórcy MOL-a, Jacka Gajkiewicza na liście dyskusyjnej Elektronicznego Biuletynu Informacyjnego Bibliotekarzy wskazywałaby raczej na malejące szanse UKD jako narzędzia opracowania rzeczowego i wyszukiwania w programie MOL. Gajkiewicz napisał: *I tutaj powtórzę swoją wątpliwość co do sensu stosowania UKD jako narzędzia wyszukiwawczego w katalogu biblioteki szkoły podstawowej lub gimnazjum. Chcę być dobrze zrozumiany – nie twierdzę, że UKD wcale nie przyda się bibliotece. Uważam jednak, że jeśli porzucimy UKD, a czas jaki dzięki temu zyskamy, poświęcimy na opracowanie przedmiotowe, uzyskamy dużo lepsze efekty z punktu widzenia jakości „informacyjnej” naszego katalogu*²². J. Gajkiewicz może nie wprost, ale jednak sugeruje rezygnację z UKD w bibliotece szkolnej. Na pewno znalazłby wielu zwolenników, bo jak napisałem na początku tego tekstu, nie brakuje osób z różnych powodów jej niechętnych. W każdym razie nie jest to pozytywny dla UKD sygnał, gdyż autor najpopularniejszego programu komputerowego do obsługi biblioteki szkolnej, wyraźnie objawia swój niechętny stosunek do klasyfikacji. Na pewno nic wielkiego by się nie stało, gdyby w małej bibliotece szkoły podstawowej całkowicie zrezygnować z UKD w momencie automatyzacji katalogu. Katalog systematyczny według UKD zostałby zamknięty, a charakterystykami wyszukiwaw-

²² Wypowiedź na liście dyskusyjnej EBIB z 23 października 2001 r.

czymi książek byłyby hasła przedmiotowe i słowa kluczowe. Skoro część księgozbioru sygnowana jest symbolami literowymi, to w zasadzie płytko klasyfikowana do tej pory literatura popularnonaukowa też mogłaby mieć jakieś oznaczenia literowe zamiast sygnatur pochodzących od symboli UKD. Standard, jakim jest UKD, określający porządek na półkach, należałoby jednak zastąpić jakimś innym standardem. Inaczej doprowadziłoby to do rozluźnienia tego porządku i zróżnicowania bibliotek pod tym względem, co byłoby niewskazane o tyle, że uczeń ma być przygotowany do korzystania z różnych bibliotek, a nie z jednej. Na pewno nie można powiedzieć, że mamy do czynienia ze zmierzchem UKD w dużych bibliotekach naukowych i publicznych. Będą ją także nadal stosować większe biblioteki szkół średnich, szczególnie te profilowane. Ale kto wie, czy rzeczywiście powolna ale sukcesywna automatyzacja bibliotek szkół podstawowych nie doprowadzi do całkowitej rezygnacji z UKD nie tylko jako narzędzia opracowania rzeczowego, ale także systemu określającego układ działów na półkach bibliotecznych.



**SERIA WYDAWANA
Z INICJATYWY
INSTYTUTU INFORMACJI NAUKOWEJ
I STUDIÓW BIBLIOLOGICZNYCH
UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO
ORAZ WYDAWNICTWA SBP**