NOWA BIBLIOTEKA

NEW LIBRARY

NB

USŁUGI, TECHNOLOGIE INFORMACYJNE I MEDIA

2019 nr 4 (35)

UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH
INSTYTUT NAUK O KULTURZE

NOWA BIBLIOTEKA

NEW LIBRARY

USŁUGI, TECHNOLOGIE INFORMACYJNE I MEDIA

WOKÓŁ BIBLIOTEKI I CZYTELNICTWA

POD REDAKCJĄ
LUCYNY SADZIKOWSKIEJ

nr 4 (35)

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2019

RADA NAUKOWA
Prof. nadzw. dr hab. Mariola Antczak (Uniwersytet Łódzki)
Dr hab. Anna Dymmel (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
Dr hab. Ewa Głowacka, prof. UMK (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Prof. dr hab. Elżbieta Gondek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Dr hab. Małgorzata Góralska (Uniwersytet Wrocławski)
Prof. Gregory Hadley (Niigata University of International and Information Studies Niigata, Japan)
Asoc. prof. Baiba Holma (University of Latvia)
Prof. dr hab. Mariola Jarczykowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Dr hab. Artur Jazdon (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Dr hab. Katarzyna Materska, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)
Ph.D. Serhii Nazarovets (National University of Kyiv-Mohyla Academy Library)
Dr hab. Diana Pietruch-Reizes (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
Dr hab. Michał Rogoż (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
Prof. PhDr. Jela Steinerová, PhD (Comenius University in Bratislava)

REDAKCJA
Agnieszka Gołda
Izabela Swoboda
Agnieszka Łakomy-Chłosta
Jacek Tomaszczyk
Justyna Adamus-Kowalska
Anna Małgorzata Kamińska
Anna Seweryn

ADRES REDAKCJI
Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Pl. Sejmu Śląskiego 1
40-032 Katowice
e-mail: nowa.biblioteka@gmail.com

Kwartalnik wydawany przez
Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Publikacja recenzowana
Zawartość odnotowana w indeksie cytowań CYTBIN

Spis treści

ARTYKUŁY I KOMUNIKATY

Małgorzata Wójcik-Dudek: Król Korczak w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Koncepcje pedagogiczne Janusza Korczaka a muzealne przestrzenie edukacyjne 7
Urszula Knop: Wybrane informacje o polskich czasopismach naukowych w Emerging Sources Citation Index 29
Anna Marcol: Wizerunek biblioteki szkolnej w świetle kwartalnika „Biblioteka – Centrum Informacji" za lata 2008–2018 45
Jolanta Patan, Barbara Juszczak: Bibliotekarze – literaci. Andre Norton – popularyzatorka literatury fantastyczno-naukowej i *fantasy* . . 59
Magdalena Smyczek: Cudzoziemcy w polskich bibliotekach 75
Wiktoria Durkalewicz: Książka, biblioteka, czytanie w semiosferze drohobyckich auto/bio/geo/grafii (prolegomena) 91
Marta Gawlik: Kultura czytelnicza dziecka z zespołem Downa (studium przypadku) 117
Jarosław Pacek: Propozycja polskiego modelu działań standaryzacyjnych i normalizacyjnych z zakresu informacji i dokumentacji . . . 135
Ewa Pala: „Różne oblicza literatury młodzieżowej" – cykl lekcji bibliotecznych przeprowadzonych w Miejsko-Powiatowej Bibliotece Publicznej w Pszczynie jako przykład dobrych praktyk i korelacji w pracy z młodym użytkownikiem 153
Joanna Balawender, Dominika Panek: Czego oczekują IBiIN-owicze? Omówienie projektu i badania ankietowego. 173

Adriana Piechota: Biblioteka bez barier… Czy to wystarczy? Problem usług bibliotecznych dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza programów kształcenia studiów wyższych oraz działalności bibliotek powiatowych Śląska i Zagłębia 187
Karolina Żuk: Czytelnictwo uczniów szkół podstawowych. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów klas szóstych 205
Edyta Korepta: Seniorzy w bibliotece 227
Piotr Biesiada: Realizacja edukacji globalnej w bibliotekach publicznych województwa śląskiego 239

ARTYKUŁY RECENZYJNE, RECENZJE I OMÓWIENIA

Magdalena Ochwat: Lekcje myślenia (obywatelskiego) : edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata / Krzysztof Koc. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2018. – 279, [1] s. ; 24 cm. – (Filologia Polska / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 0554-8179 ; nr 206). – ISBN 978-83-232-3410-4 249
Daniela Dylus: Wartości językowe i kulturowe obecne w czasopiśmiennictwie polskim do roku 1989 / red. nauk. Joanna Gorzelana, Monika Kaczor i Anastazja Seul. – Zielona Góra : Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2018. – 207 stron ; 25 cm. – (Prace Aksjologiczne Język – Literatura – Kultura ; t. 1). – ISBN 978-83-7842-320-1 . 259

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Łakomy-Chłosta: Konferencja „Europejskie dziedzictwo w otwartych kolekcjach cyfrowych” (Kraków, 26 marca 2019 r.) 267
Jolanta Kokoszka: „Czasopisma bibliologiczne i informatologiczne w dobie przemian”. LXII Forum Sekcji Bibliotek Szkół Wyższych Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich przy Zarządzie Okręgu w Katowicach (Katowice, 28 maja 2019 r.) 271
Adriana Piechota: V Ogólnopolska Konferencja Studencko-Doktorancka „Rozpoznać przeszłość w teraźniejszości. Ochrona dziedzictwa w XXI wieku” (Kraków, 12–13 kwietnia 2019 r.) 277

Table of Contents

ARTICLES AND COMMUNICATIONS

Małgorzata Wójcik-Dudek: King Korczak in the POLIN Museum of Jewish History. The pedagogical ideas of Janusz Korczak and the educational spaces of the museum 7
Urszula Knop: Selected information about Polish scientific in the Emerging Sources Citation Index 29
Anna Marcol: The image of the school library in the context of the quarterly journal Library – The Center of Information, 2008–2018 . 45
Jolanta Patan, Barbara Juszczak: Librarians and writers. On Andre Norton – a promoter of science fiction and fantasy 59
Magdalena Smyczek: Foreigners in Polish libraries 75
Wiktoria Durkalewicz: The book, the library and reading in the semiosphere of Drohobych auto/bio/geo/graphies (prolegomena) 91
Marta Gawlik: Reading culture of a child born with Down's Syndrome (a case study) 117
Jarosław Pacek: A proposal for a Polish model of standardizing and normalizing procedures in the field of information and documentation 135
Ewa Pala: "Different faces of teen fiction" – a series of library lessons conducted at the Municipal and County Public Library in Pszczyna as an example of good practice and cooperation with the young audience 153

Joanna Balawender, Dominika Panek: What do the students at the Institute of Library and Information Science want? Discussing the project and the survey 173
Adriana Piechota: Libraries without obstacles. Is that enough? The issue of providing library services to people with disabilities. An analysis of university curricula and county libraries in Upper Silesia and the Dąbrowa Basin 187
Karolina Żuk: Readership among the students of primary schools. The results of a survey conducted among 6th-grade students 205
Edyta Korepta: Senior citizens at the library 227
Piotr Biesiada: Global education in the public libraries in the Silesian Voivodeship 239

REVIEW ARTICLES, REVIEWS AND DISCUSSIONS

Magdalena Ochwat: Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata / Krzysztof Koc. – Poznań : Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 2018. – 280 s. – ISBN 978-83-232-3410-4. 249
Daniela Dylus: Wartości językowe i kulturowe obecne w czasopiśmiennictwie polskim do roku 1989 / red. nauk. Joanna Gorzelana, Monika Kaczor i Anastazja Seul. – Zielona Góra : Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2018. – 207 stron ; 25 cm. – (Prace Aksjologiczne. Język – Literatura – Kultura ; t. 1). – ISBN 978-83-7842-320-1 259

REPORTS

Agnieszka Łakomy-Chłosta: Conference: European heritage in open digital collections (Kraków, March 26, 2019) 267
Jolanta Kokoszka: Library and information science journals in the age of transformation. 62nd Open Forum of the University Libraries Belonging to the Polish Librarians' Association, Held at the Katowice District Branch (Katowice, May 28, 2019) 271
Adriana Piechota: 5th National Student and Graduate Student Conference. Recognizing the past in the present. "Protecting the heritage of the 21st century" (Kraków, April 12–13, 2019) 277

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 7–27
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.01

ARTYKUŁY I KOMUNIKATY

Małgorzata Wójcik-Dudek
Instytut Literaturoznawstwa
Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0001-9032-8875

Król Korczak w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Koncepcje pedagogiczne Janusza Korczaka a muzealne przestrzenie edukacyjne

Abstrakt: W artykule opisane zostały przestrzenie inspirowane refleksją pedagogiczną Janusza Korczaka, znajdujące się w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN: miejsce edukacji rodzinnej „U króla Maciusia" oraz wystawa „W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości". Autorka ukazała, w jaki sposób zwrot edukacyjny we współczesnym muzealnictwie przełożył się na rozwój koncepcji przestrzeni muzealnej przeznaczonej dla dzieci. Koncepcja ta w dużym stopniu wyrasta ze współczesnych teorii wychowania, począwszy od konstruktywizmu Johna Deweya, przez pedagogikę Janusza Korczaka, aż po popularne dziś skandynawskie modele wychowania.

Słowa kluczowe: Doświadczenie. Korczak Janusz. Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie. Pedagogika. Zwrot edukacyjny

Refleksja nad rolą, jaką odgrywa przestrzeń edukacyjna „U króla Maciusia" w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, nie byłaby możliwa, gdyby zignorować nurt, który chyba najbardziej przyczynił się do rewizji praktyk muzealnych zapoczątkowanej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wraz z nową muzeologią pojawiła się bowiem idea ścisłej współpracy między wszystkimi oddziałami muzeów, od kuratorów, przez konserwatorów, po dział edukacyjny, co w konsekwencji pozwoliło na precyzyjniejszą koordynację działań w zakresie

planowania i organizacji wystaw (Szczerski, 2005, s. 340). Jednocześnie zwrócono uwagę na konieczność wyjścia naprzeciw oczekiwaniom publiczności, co z kolei wpłynęło na podjęcie decyzji o porzuceniu tradycyjnego modelu wystawy, której towarzyszy wyczerpujący komentarz, na rzecz narracji otwartej, prezentującej problemy i – co najistotniejsze − stawiającej pytania. Wydaje się więc, że taka zmiana znacząco przyczyniła się do zjawiska „zwrotu edukacyjnego" od lat obserwowanego w polityce muzealnej. Dzięki temu instytucje chętnie podkreślają swój potencjał dydaktyczny, który może być wykorzystywany nie tylko w procesie przekazywania informacji, ale przede wszystkim na lekcjach krytycznego i twórczego myślenia (Szeląg, 2013). Warto w tym miejscu odwołać się do sformułowanej przez George'a Heina interesującej propozycji klasyfikacji polityki edukacyjnej prowadzonej przez muzea. Ten amerykański muzeolog wyróżnił cztery strategie edukacyjne stosowane w placówkach muzealnych. Pierwsza z wyróżnionych strategii odwołuje się do modelu edukacji poglądowo-dydaktycznej, charakterystycznej dla muzeum systematycznego, druga realizuje model behawioralny, typowy dla muzeum uporządkowanego, trzecia proponuje model eksperymentalny, sprawdzający się najlepiej w muzeum odkrywczym, natomiast czwarta nawiązuje do edukacji konstruktywistycznej, w której muzeum postrzegane jest jako katalog czy encyklopedia. W ramach tej ostatniej strategii zadaniem zwiedzającego jest samodzielne zdobywanie wiedzy poprzez doświadczenie, które, stymulując i motywując, skłania do poszukiwania odpowiedzi na postawione przez wystawę pytania (Hein, 1998).

Zwrot edukacyjny – od wiedzy do troski

Nietrudno się domyślić, że to właśnie czwarta strategia najlepiej wpisuje się w założenia „zwrotu edukacyjnego", natomiast samego źródła konstruktywistycznego modelu nauczania należy szukać w progresywizmie amerykańskim, szczególnie w ideach Johna Deweya. Ten rzecznik doświadczenia w edukacji postulował odejście od rutynowych czynności, które nie pełnią funkcji stymulującej, i wsparcie koncepcji kształcenia aktywnego, jednak nie koncentrującego się jedynie na działaniach *hands-on* (zajęcia praktyczne w formie warsztatów), ale bazującego na stymulacji intelektualnej i emocjonalnej typu *minds-on*. Kształcenie oparte na doświadczeniu powinno więc w swej istocie angażować intelektualnie i emocjonalnie, a jego refleksyjny charakter warunkowałby rozumienie tego, co się poznaje (Skutnik, 2013). J. Dewey założył jednocześnie, że żadna wiedza nie ma charakteru totalnego,

a prawda nie jest absolutna, niezmienna ani wieczna, lecz zależy od osoby, czasu, miejsca i określonej sytuacji. Prawda, mimo że niestała, podlega jednak weryfikacji – jest nią wartość czynu, który, jeśli przysłuży się do rozwiązania problemu, jest prawdziwy, bo okazał się przydatny w praktyce. Takie rozumienie prawdy doprowadziło amerykańskiego pedagoga do przekonania, że ma ona wymiar społeczny, co z kolei oznacza, iż wartości są wnoszone w życie przez członków wspólnoty społecznej, którzy „na drodze doświadczenia weryfikowali słuszność twierdzenia o prawdzie" (Skutnik, 2013, s. 87). Tym samym prawda i piękno są tworzone, a nie odkrywane, jak chcieli klasyczni filozofowie. Uczenie się jest więc badaniem oraz tworzeniem wartości, które z kolei podlegają nieustannej weryfikacji, a każdy etap namysłu nad nimi skutkuje stawianiem kolejnych pytań otwierających następne obszary badań[1].

W kontekście takiego ujęcia nauczania, zaproponowanego przez J. Deweya, niezwykłego znaczenia nabiera termin „edukacja". Wywodzi się on z łacińskiego *educare*, od *ex-duco*, co oznacza wyprowadzanie, wydobywanie na jaw lub prowadzenie czegoś ku górze (Kopaliński, 1989). Celem edukacji jest zbliżanie się do prawdy, światła, ale również praca nad sobą, umożliwiająca uczącym się zachowanie stałej gotowości do poznawania, konstruowania, przeżywania, a także porzucania wypracowanych odpowiedzi i podejmowania wyzwań od nowa. Nie powinien zatem dziwić fakt, że w edukacji, która ma być odkrywaniem wartości i drogą do samopoznania, niezwykłe istotną rolę odgrywa doświadczenie, rozumiane również jako spotkanie z doświadczeniem drugiego człowieka. Opowieść zarówno o odmienności ludzkich doświadczeń, jak i o ich podobieństwie może być nie tylko okazją do stawiania pytań o własną kondycję, ale przede wszystkim szansą na dostrzeżenie Drugiego i uwrażliwienie na jego obecność. Józef Tischner, odpowiadając na pytanie, co otwiera człowieka na dobro i zło, stwierdza:

> Źródłowym doświadczeniem dla ludzkiej samowiedzy etycznej jest doświadczenie drugiego człowieka […], w nim znajdują swój fundament podstawowe wartości etyczne: prawda, sprawiedliwość,

[1] Zob. J. Dewey (1975), *Sztuka jako doświadczenie*. Przeł. A. Potocki. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; J. Dewey (1939), *Filozofja a cywilizacja*. Przeł. S. Purman. Warszawa: Wydawnictwo J. Przeworskiego. Grzegorz Karwasz i Jolanta Kruk, badając źródła dydaktyki interaktywnej, przekonują, że wnikliwa obserwacja odbywa się w „polu fenomenalnym, które stanowi przestrzeń doświadczenia i świadomości refleksyjnej, rekonstruującej sens przeżycia. Tym samym percepcja staje się nieodłącznym aspektem ludzkiej kondycji, jest niejako wpleciona w relacje z otoczeniem, gdzie zachodzące interakcje tworzą dla doświadczającego zmienny kontekst poznawczy" (Karwasz, Kruk, 2012, s. 21).

> wierność itd. W nim kryje się podstawa obiektywizmu dla naszych rozwiązań etycznych. Tu leży źródło prawdziwej odpowiedzialności za świat zewnętrzny. Jeśli ktoś pozwoli, aby stępiła się w nim wrażliwość na drugiego człowieka, cała jego moralność, całe myślenie etyczne zawiśnie w próżni (Tischner, 1994).

Opowieść Drugiego czy opowieść o Drugim może do konstruktywnie stworzonej wiedzy dopisać reakcję moralną na jego obecność, co sytuuje doświadczenie w kręgu filozofii personalistycznej. Jak pisze Jolanta Skutnik, konsekwencją tego rodzaju doświadczenia jest „dobrowolna reakcja moralna na obecność innej osoby" (Skutnik, 2013, s. 97), a to z kolei prowadzi do przejęcia odpowiedzialności za Drugiego, wszak identyfikacja z inną osobą następuje przez uświadomienie, że Drugi jest „jakimś Ja myślącym i czującym, cierpiącym w podobny do mnie sposób, że należy mu się ode mnie moja miłość i moje współczucie" (Skarga, 2009, s. 149).

Wydaje się, że amerykański konstruktywizm i europejski personalizm – dwie koncepcje pedagogiczne pozornie nie do pogodzenia – znakomicie uzupełniają się w praktykach edukacyjnych nowej muzeologii. Z jednej strony działalność muzeum „konstruktywistycznego" jest ukierunkowana na kształtowanie jak najlepszych warunków do tworzenia wiedzy, która nie ma jednak charakteru totalnego, a jej konstrukcji dokonuje zwiedzający, z drugiej – w muzeum „personalistycznym" to człowiek jest sensem i celem wszelkiej praktyki edukacyjnej. Dlatego też wypadkową tych dwu nurtów może być muzeum zapraszające do „treningu aksjologicznego",

> którego istotę stanowi animowanie sytuacji będących źródłem doświadczeń aksjologicznych i jednoczesne inicjowanie refleksji nad danymi wartościami połączone z zachętą do podejmowania świadomych prób ich urzeczywistniania w życiu indywidualnym i zbiorowym (Skutnik, 2013, s. 104–105).

Jestem przekonana, że przestrzenią, w której to wszystko się dokonuje, jest miejsce edukacji rodzinnej „U króla Maciusia" w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie.

Starożytni pojęciem *museion* określali świątynię muz, które w mitologii greckiej były opiekunkami sztuk pięknych i nauki, córkami Zeusa i Mnemosyne – bogini pamięci (Pater, 2011, s. 159). Warto wrócić do tej klasycznej semantyki i zobaczyć w muzeum wypadkową sztuki, wiedzy i pamięci oraz dopisać do tych trzech kategorii jeszcze jedną,

stanowiącą centrum pedagogiki personalistycznej – troskę o Drugiego. Przestrzenią, która z nadwyżką wypełnia te zadania, jest wspomniane wcześniej miejsce edukacji rodzinnej „U króla Maciusia".

Tego adresowanego do dzieci miejsca w Muzeum Historii Żydów Polskich początkowo miało nie być. Dzięki rozmowie z jego pracownicą Anną Czerwińską, dowiedziałam się, że przestrzeń, w której dziś działa „U króla Maciusia", pierwotnie była przeznaczona na restaurację. Po negocjacjach architekt zgodził się zaprojektować strefę dla najmłodszych. Dziś pełni ona niebagatelną funkcję – nie tylko oswaja dzieci oraz ich rodziców i opiekunów z narracją POLIN, stanowiąc swoistą propedeutykę „czytania" muzeum, a w konsekwencji również rozumienia jego idei, ale przede wszystkim staje się „laboratorium współczesności" generującym pytania dotyczące najbardziej aktualnych problemów, miejscem, w którym poszukuje się odpowiedzi, stosując twórcze metody pracy. Tym samym ta z początku niechciana przestrzeń, choć wpisana w gmach Muzeum, tak naprawdę pozostaje luźno związana z narracją o historii polskich Żydów, nie tracąc jednak stałego kontaktu nie tylko z żydowskim, ale przed wszystkim z humanistycznym przekazem. Otwarcie miejsca edukacji rodzinnej „U króla Maciusia" na problemy współczesności oznacza jego dyspozycję do wsłuchiwania się w opowieść Drugiego.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że na wystawie stałej w Muzeum POLIN przygotowano również ścieżkę dla najmłodszych dzieci, które, bawiąc się oraz aktywnie uczestnicząc w zwiedzaniu, dowiadują się o historii polskich Żydów do II wojny światowej[2]. Z wiadomych względów z narracji adresowanej do dzieci została wyłączona Zagłada. Przygotowano nawet przewodnik „Małe POLIN", który ma za zadanie wspierać rodziców towarzyszących swym pociechom podczas zwiedzania wystawy. Znajduje się w nim plan Muzeum z zaznaczonymi punktami, przy których warto się z dzieckiem zatrzymać, by przeczytać mu odpowiedni fragment w książeczce. Autorki przewodnika zaproponowały najmłodszym zwiedzającym atrakcyjne zadania, które można wykonać przy kolejnych stanowiskach, w wykorzystaniem kart pracy zamieszczonych w przewodniku. I tak przy galerii o alfabecie hebrajskim dzieci mogą połączyć grzyby w lesie, aby linie stworzyły litery; podczas oglądania planu Krakowa mogą zaznaczyć rysunki

[2] „Ścieżka" jest adresowana do dzieci od 6 do 10 lat. W materiałach informacyjnych Muzeum Historii Żydów Polskich można przeczytać, że część wystawy poświęconej Zagładzie jest dostępna dla grup uczniów z klas 7–8 szkoły podstawowej. Uczniom z klas 1–6 rekomenduje się galerie wystawy stałej dotyczące religii, tradycji, życia codziennego, bez poruszania wątków historycznych.

prezentujące dawne sposoby poruszania się po Krakowie i Kazimierzu; przy galerii przedstawiającej żydowskie tradycje kulinarne wskazać ryby, które są koszerne itd. (Karkowska-Rogińska, Staszewska-Zatońska, 2018).

Lektura przewodnika po wystawie stałej Muzeum stanowi dobitny dowód, że projektowi wystawy dla dzieci towarzyszy refleksja nad muzeum jako szeroko pojętą metodą edukacji, która pozwala najmłodszym formułować pytania, rozwiązywać zadania, odkrywać więzi przyczynowo-skutkowe. Warto zaznaczyć, że warunki, jakie stworzono najmłodszym zwiedzającym, pozwalają na somatyzację doświadczania przestrzeni – wszak dzieci poznają ją wszystkimi zmysłami, tzn. całym ciałem.

Istotny jest fakt, że nie tylko samo Muzeum, ale również przewodnik po nim zachęca do refleksji nad zwiedzanym miejscem, ujętym nie w kategoriach sanktuarium, lecz forum (Żygulski, 1982), którego założenia są bliższe koncepcji placówki rekreacyjnej, szeroko wykorzystującej środki audiowizualne i inne nowoczesne sposoby uatrakcyjniania zbiorów. W tym sensie przestrzeń Muzeum realizuje założenia pedagogiki J. Deweya, w której niezwykle ważną rolę przypisuje się aktywnemu kontaktowi dziecka z przedmiotami, odkrywaniem i eksperymentowaniem, aktywnym zdobywaniem wiedzy, przyjemnością nauki, współdziałaniem, a nade wszystko kontekstem ogólnospołecznym (Pater, 2016, s. 58−60), umożliwiającym dostrzeganie zła i niesprawiedliwości w społeczeństwie. To niebagatelna obserwacja, która z czasem wesprze proces wychowania młodych ludzi na krytycznych obywateli angażujących się w tworzenie demokratycznego państwa i troszczących się o jego przyszłość.

Ważną rolę w tym wyzwaniu edukacyjnym odgrywa postać Janusza Korczaka, który wyraźnie, choć nie wprost, patronuje przywoływanemu już parokrotnie miejscu edukacji rodzinnej „U króla Maciusia". We wspomnianym przewodniku „Małe POLIN" ilustracji przedstawiającej mężczyznę w charakterystycznych okularach i z bródką, ubranego we wzorzysty sweter, siedzącego „po dziecięcemu" na dywanie, towarzyszy krótki tekst:

> Janusz Korczak bardzo kochał dzieci. *Dzieci są ludźmi* – mawiał – *tyle, że mają mniej doświadczenia niż dorośli, są równie mądre, tyle, że ich wiedza jest mniejsza*. Prowadził Dom Sierot, gdzie panowały demokratyczne zasady – dzieci mogły decydować o swoich sprawach razem z dorosłymi. Działał tam też sąd, którego zadaniem było rozwiązywanie problemów. Janusz Korczak chciał, żeby wszystkie dzieci czuły się ważne i kochane. Uczył je

> odpowiedzialności i szacunku do pracy. Dlatego w Domu Sierot starsi pomagali młodszym w odrabianiu lekcji. Dzieci dbały o porządek, miały swoje dyżury i sprzątały wszystkie pomieszczenia. Za dobrze wykonane zadania otrzymywały pamiątkowe pocztówki. A jak Wy pomagacie swoim rodzicom, kolegom i koleżankom? (Karkowska-Rogińska, Staszewska-Zatońska, 2018, s. 32).

Historię J. Korczaka, a w zasadzie jego koncepcję pedagogiczną sprowadzoną do kilku zdań i zilustrowaną cytatem, przywołano oczywiście po to, by przekazać informacje o Starym Doktorze. Informacje te, choć z wiadomych względów niepełne, mimo swej lapidarności nie tylko tworzą zaskakująco spójną opowieść, ale również kierują uwagę na samego zwiedzającego. Dziecko zostaje postawione w sytuacji, która zachęca je do refleksji nad intensywnością jego uczestnictwa w rodzinnej wspólnocie oraz odpowiedzialnością za jej kształt.

Koncepcja ścieżki muzealnej adresowanej do najmłodszych dowodzi, że twórcom POLIN udało się zaprojektować przestrzeń dynamiczną oraz znakomicie wpisującą się w potrzeby edukacyjne współczesnych dzieci. Czy ten cel został również osiągnięty w miejscu edukacji rodzinnej „U króla Maciusia"? Można wątpić, choćby dlatego, że patron miejsca, bohater powieści J. Korczaka, dla współczesnych dzieci nie jest bohaterem literackim, z którym mogą się utożsamić (nie wspominając nawet o archaicznym języku powieści, stwarzającym dzisiejszemu małemu czytelnikowi trudną do pokonania barierę). Należy pogodzić się z faktem, że o ile postać J. Korczaka nadal jest inspirująca, o tyle *Król Maciuś Pierwszy* dla najmłodszych odbiorców w XXI w. wydaje się nieczytelny. Skąd więc pomysł, aby to właśnie z króla Maciusia uczynić logo miejsca przyjaznego zarówno dzieciom, jak i dorosłym, a do tego w tak charakterystycznym miejscu, jakim jest POLIN? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należałoby nakreślić związki między myślą pedagogiczną J. Korczaka a jego baśnią o małym chłopcu, który chciał z dzieciństwa uczynić raj, uszczęśliwiając wszystkie dzieci zaproszeniem w jego progi. Niezwykle istotną rolę w tych utopijnych planach odgrywała przestrzeń.

Przestrzenie Korczaka – królestwo Maciusia

Według J. Korczaka, lekarza i pedagoga, dziecko w swym „cichym rozwoju przypomina roślinę" (Korczak, 1984a, s. 136), należy więc zapewnić mu odpowiednie warunki. Postulowanie stworzenia swoiste-

go Ogrodu dzieci nie było bynajmniej pedagogiczną mrzonką, miało solidną podbudowę teoretyczną. Latem 1911 r., podczas miesięcznego wyjazdu do Londynu odwiedził on ośrodek szkolno-wychowawczy w Forest Hill. Sierociniec składał się z dwu bliźniaczo do siebie podobnych budynków, z których jeden przeznaczony był dla dziewcząt, a drugi dla chłopców (Lewin, 1999, s. 87). Na zielonym wzgórzu, jak wskazuje sama nazwa miejscowości, J. Korczak zobaczył beztrosko bawiące się dzieci, mające do dyspozycji doskonale zaprojektowany plac zabaw, spójny z otoczeniem placówki. Dzieci bawiły się stateczkami w płytkim basenie, opiekowały się roślinami w małym ogrodzie botanicznym, pracując na specjalnie dla nich przygotowanych zagonach, poznawały tajniki uprawy roli. Pobyt w placówce wywarł na pedagogu wielkie wrażenie.

Wydaje się, że idea utworzonego w 1912 r. Domu Sierot w Warszawie, przy ulicy Krochmalnej była wypadkową angielskiej podróży oraz bliskich J. Korczakowi koncepcji pedagogicznych, które warto przywołać choćby w wielkim skrócie. Analizując teoretyczne zaplecze jego pedagogiki, trzeba z pewnością wymienić dokonania Johanna Heinricha Pestalozziego, twórcy „szkoły człowieczeństwa", obejmującej troską wszystkie dzieci, bez względu na ich status oraz możliwości intelektualne[3]; ponadto koncepcje tzw. ogródków dziecięcych (niem. *Kindergarten*) Friedricha Fröbla, których kontynuacji należy szukać w projektach tonących w zieleni placów zabaw autorstwa Henryka Jordana. Fröblowska idea wychowania przedszkolnego opartego na wszechstronnym rozwoju dziecka, zabawie, śpiewie, rysowaniu i pielęgnowaniu roślin (Wołoszyn, 2004, s. 136–137) bliska była również Rabindranathowi Tagoremu, autorowi krótkiej, ale trudnej do przecenienia książeczki *Moja szkoła*. Jej fragment można uznać za wspólny mianownik przywołanych wcześniej koncepcji wychowawczych: „Wiemy wszyscy, że dzieci kochają pył ziemi i ciało, i dusze tych maleństw łakną powietrza jak kwiaty. Zawsze gotowe są reagować na zaprosiny do bezpośredniego obcowania, na wołanie, jakie świat posyła ich zmysłom" (Tagore, 1923, s. 24).

Z reminiscencjami podróży do Albionu oraz śladami lektur wcześniej wspomnianych pedagogów, uznawanych przez J. Korczaka za swych mistrzów, spotykamy się w *Królu Maciusiu Pierwszym*. Mały władca pragnie przeprowadzić trzy reformy: w lasach, górach i nad morzem wybudować domy, do których na lato wyjeżdżałyby biedne dzieci; we wszystkich szkołach zaprojektować place zabaw z huśtawkami i karu-

[3] W fachowej literaturze niemieckiej J. Korczak bywa nazywany Pestalozzim z Warszawy.

zelami oraz założyć w stolicy wielki ogród zoologiczny (Korczak, 1980, s. 123). Nie powinno dziwić, że w świecie w taki sposób przygotowanym do przyjęcia dzieci to „dziwne plemię", świadome swej wspólnotowości, będzie występować pod własnymi sztandarami:

> A może zrobić tak, żeby dzieci z całego świata – białe, czarne i żółte – też miały jednego koloru sztandar. Jaki by wybrać kolor? Samochód przejeżdżał akurat przez smutną, szarą, wąską ulicę. Przypomniał sobie Maciuś zielony las, łąkę zieloną na wsi – i głośno powiedział: − Czyby nie można zrobić tak, żeby dzieci całego świata miały zielony sztandar? (Korczak, 1980, s. 221−222).

Sam J. Korczak, formułując wytyczne pracy innej placówki, w taki oto sposób postulował ideę wspólnego sztandaru: „Dążyć będziemy do międzynarodowej organizacji dzieci i młodzieży, zachęcając do obioru wspólnego święta, wspólnego sztandaru, wspólnej pieśni […] i jednego języka […]" (Korczak, 1992, s. 452). Zielony jako kolor nadziei i – jak chciał Maciuś – również lasu i otwartej przestrzeni, staje się symbolem wspólnoty dzieciństwa i wolności. Niepozorny listek koniczyny umieszczony na sztandarze[4] od tej pory miał być jedną z najbardziej głębokich metafor wpisanych w imaginarium żydowskiego dzieciństwa oraz realizować się w obrazach to dzieciństwo afirmujących i w tych najbardziej dojmujących: ostatniego pochodu sierot pod zielonym sztandarem na Umschlagplatz – świadectwa moralnego upadku dorosłych.

Idealną niemalże realizacją postulatów samego J. Korczaka, jak i jego literackiego *alter ego* − króla Maciusia, które, łącząc idee pedagogiczne z koncepcją architektoniczną, wytyczały przestrzeń uwzględniającą potrzeby dziecka, był Dom Sierot przy ulicy Krochmalnej zaprojektowany przez Henryka Stifelmana w duchu modernistycznych „szklanych domów". Początkowo gmach otaczały tereny zielone, stopniowo jednak pomniejszane przez rozrastającą się miejską zabudowę. Marzenie J. Korczaka o wychowywaniu dzieci z dala od miasta nie ziściło się. Sam budynek okazał się jednak niezwykle funkcjonalny, a jego przestrzeń, wypełniona światłem dostarczanym do wnętrza dzięki dużym oknom, nie tylko gwarantowała dzieciom dużą swobodę, ale dzięki przemyślanemu układowi przypominała o harmonogramie dnia

[4] Hanna Mortkowicz-Olczakowa nieco inaczej opisuje zielony sztandar: „[…] gwiazdę Syjonu niebieską na białym tle – zapragnął Korczak umieścić również na sztandarze Domu Sierot, który postanowił ufundować właśnie w tym pierwszym okresie wojennym. Ale na drugiej stronie tegoż sztandaru miały być namalowane kwiaty i liście kasztanu, obraz kwitnącej wiosny" (Mortkowicz-Olczakowa, 1961, s. 411).

(sypialnie, stołówka, bawialnia, pokój ciszy przeznaczony dla starszych wychowanków i personelu), tworząc tym samym bezpieczny dziecięcy mikrokosmos z niezmiennymi prawami mającymi swe odzwierciedlenie w topografii gmachu (w wyznaczonych miejscach znajdowały się tablice ogłoszeń, „biuro rzeczy znalezionych", oszklona szafa z zabawkami, źródełko, z którego każde dziecko mogło napić się wody)[5]. Czytelny plan budynku umożliwiał dzieciom poruszanie się „na pamięć". Jego architektura miała być rodzajem poręczenia złożonego dzieciom przez dorosłych, dotyczącego niezmiennych prawideł życia, co dla wychowanków z bagażem trudnych doświadczeń miało z pewnością niebagatelne znaczenie, zaś otwarty i dostępny dla dzieci gabinet J. Korczaka był kwintesencją jego idei współuczestnictwa dzieci oraz dorosłych w świecie.

Nie mniej istotne od budynku było podwórko: „[…] jest [ono – M.W.D] salą rekreacyjną dzieci w pogodne dnie od najwcześniejszej wiosny poprzez całe lato do później jesieni i w zimie. Zamiast dachu i okien – niebo" (Korczak, 1984a, s. 122). Drzwi budynku, zapraszające do takiego rodzaju aktywności oraz nieograniczonej niczym przestrzeni, nie powinny stanowić wąskiego przejścia zmuszającego dzieci do ustawiania się i wychodzenia na podwórko parami. Muszą być na tyle szerokie, aby pozwolić dzieciom na zachowanie ich naturalnego rytmu, bo

> […] zrywamy się – kupą, chmarą, wichrem – w drzwi. Drzwi powinny być w szkołach szerokie na wypadek pożaru i takich śnieżnych dni. […] Pchamy się, spieszymy, żeby nic-nic, ani chwili nie stracić. […] Musimy być pierwsi na podwórku. Więc łokciami, kolanami, piersią, głową – drogę torujemy, bo tchu brak, ręce parzy od zimnego śniegu. Mignęło przed oczami – już. Pierwsza byle jaka kula i bęc! […] (Korczak, 1985, s. 341).

Projekt otwartych drzwi oraz dzieciństwa spędzonego w ogrodzie autor *Króla Maciusia Pierwszego* wpisał również w ideę dojrzewania obecną w tej powieści. Pierwsza z wielu bitew z dorosłymi, jakie stoczy Maciuś, wynika z wydanego przez nich zakazu swobodnego poruszania się po ogrodzie, miejscu, gdzie mały król mógłby spotkać się z niegrzecznymi i brudnymi dziećmi. Kiedy dorośli kapitulują i w końcu pozwalają swemu władcy opuścić mury pałacu, zaczynają się przygotowania mające na celu usunięcie z ogrodu jakichkolwiek śladów normalności. Ogród niczym potiomkinowska wioska ma ode-

[5] Zob. wspomnienia Idy Merżan (Puszkin, 2008, s. 10−12).

grać swą rolę w groteskowej farsie, zastępując Maciusiowi prawdziwy świat. Choć służba czyści i maluje ławki, polewa perfumami aleje, myje korę drzew i zamiata kurz, władcy i tak udaje się spotkać z dziećmi i uczestniczyć we wspólnej zabawie. Maciuś czerpie z niej radość, ale może też zmierzyć się z innymi dziećmi, dokonać porównań, a kiedy Felek wyśmiewa go za zabawę z dziewczynkami – poznać smak upokorzenia i krzywdy. Po pewnym czasie Maciusiowy ogród staje się przestrzenią demokratyczną – bywają w nim dzieci z różnych stanów, a także ich rodzice, angażujący się w budowanie placu zabaw. Ojciec Felka konstruuje huśtawkę, która zachęca dzieci do wymyślania nowych aktywności (Korczak, 1980, s. 30−31). Z czasem zabawa przenosi się do królewskich komnat, symbolicznie przewietrzonych ze „stęchlizny" przyjętych, ale przecież nie wiecznych zasad.

Według J. Korczaka zabawa na świeżym powietrzu nie była zwykłą rozrywką, ale prawdziwą szkołą życia dla dzieci z różnych powodów wykluczonych (opiekował się nimi np. podczas kolonii letnich w Daniłowie). Zabawa jest okazją do przećwiczenia umiejętności nawiązywania kontaktu, podjęcia dialogu, a w konsekwencji wspólnego bycia i działania: „Z luźnej grupy przetopili się w społeczeństwo, które rozumie potrzebę współpracy, wzajemnych ustępstw, współdziałania i zdrowej opinii" (Korczak, 1997, s. 290). Pedagog dostrzegł w zabawie przejście z beztroskiej i ludycznej paidii jako żywiołu zabawy do paidei − wychowania do twórczego uczestnictwa w społeczeństwie. Tylko zabawa pod „prawdziwym niebem", a więc zabawa w przestrzeni wolnej od infantylizacji dzieciństwa lub jego nadmiernej i nieuzasadnionej mitologizacji mogła przynieść takie efekty.

U króla Maciusia – odrobiona lekcja z pedagogiki Korczaka

Wydaje się, że miejsce edukacji rodzinnej „U króla Maciusia" to przykład świadomego tworzenia wspólnoty nie tylko najmłodszych, ale również dołączających do nich dorosłych. Zostało pomyślane jako sfera Muzeum niejako żyjąca własnym rytmem, można rzec, wsłuchująca się w oddech dziecka. Usytuowana w zacisznym miejscu głównego holu, oddzielona od hałaśliwego centrum korytarzem, może dawać poczucie bezpieczeństwa. W pewnym sensie spełnia kryteria przestrzeni topicznej (Baluch, 2007, s. 301), realizującej się w konkrecie (np. norce, dziupli), który daje dziecku azyl dzięki odgrodzeniu się od świata oraz bliskości sprzyjającej tworzeniu wspólnoty. Tak więc „U króla Maciusia" ma demokratyczny charakter, jest miejscem edukacji rodzinnej,

a podejmowane tu działania w jednakowym stopniu zakładają uczestnictwo dzieci i dorosłych.

Sama przestrzeń „U króla Maciusia", uwzględniająca koncepcję topofilii Alicji Baluch, została zaprojektowana w taki sposób, by zapewnić najmłodszym i ich rodzicom komfort i prawdziwą estetyczną ucztę. Położono więc nacisk na kolor, kształt, układ oraz światło, a A. Czerwińska, jedna z animatorek „U króla Maciusia", podczas rozmowy przyznała, że projektant inspirował się estetyką skandynawską.

Układ wnętrz, choć nawiązuje do wnętrza Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN zaprojektowanego przez architektów Rainera Mahlamäkiego i Marittę Kukkonen, nie naśladuje go jednak. Projekt był z nimi konsultowany (R. Mahlamäki i M. Kukkonen otrzymali pierwszą nagrodę w konkursie architektonicznym Eurobuild Awards w kategorii Architectural Design of the Year za najlepszy projekt budynku komercyjnego lub użyteczności publicznej). Ich wskazówki okazały się niezwykle pomocne w procesie uspójniania estetyki nowej przestrzeni z architekturą obiektu. Efekt finalny współgra z misją Muzeum, którą jest edukacja dzieci różnych kultur i wyznań, aby wzrastały we wzajemnej tolerancji i zrozumieniu. W nowatorskim wnętrzu, wypełnionym naturalnym światłem wpadającym przez ogromne okna, prowadzone są warsztaty dla grup w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Przy wejściu do miejsca edukacji rodzinnej „U króla Maciusia" ustawiono symboliczną bramę, która, choć przeskalowana, nawiązuje do potężnego elementu architektonicznego w holu Muzeum − „głównej bramy", będącej dominantą stylistyczną budynku. Centralną część omawianej przestrzeni stanowi tzw. labirynt, czyli owalny mebel podzielony na kilka części. Znajdują się w nim otwory o organicznych kształtach, tapicerowane wewnątrz, które pozwalają na odpoczynek podczas zabawy. Dzieci, wchodząc do otworów, mogą się w nich schować, wyciszyć, odpocząć, poczytać książki. Ażurowa forma ciężkawych mebli wprowadza do pomieszczenia lekkość i nie przeszkadza w jego doświetleniu. Centrum labiryntu stanowi duży regał pełniący funkcję biblioteczki. Można tam znaleźć wartościowe i znakomicie wydane publikacje dla dzieci i młodzieży, zarówno te należące do klasycznego kanonu literatury, jak i te najbardziej współczesne. Kryterium doboru tytułów nie jest związane z tematyką żydowską. Na najniższych półkach ustawiono książki adresowane do młodszych dzieci.

Niższe piętra labiryntu są przeznaczone do pracy: przy dwóch stołach odbywają się warsztaty kuchenne i zajęcia plastyczne. Przy pierwszym powstają aromatyczne dania kuchni żydowskiej, przy drugim – prace plastyczne i dziecięca konstytucja. Istotny jest fakt, że do

prac plastycznych przeznaczono kartki o takich samych wymiarach; ich znormalizowany, powtarzalny format symbolizuje równość i demokrację panującą „U króla Maciusia". Z główną salą sąsiaduje mniejsza, pełniąca funkcję amfiteatru, sali kinowej czy kameralnego pomieszczenia odizolowanego od przestrzeni zabawy. Znajduje się tam widownia w formie zaokrąglonych stopni oraz szafa-ściana nawiązująca formą do labiryntu z głównej sali. Co ważne, miejsce edukacji rodzinnej jest dostosowane do potrzeb osób poruszających się na wózkach inwalidzkich oraz osób niedowidzących i niewidomych. Meble o obłych kształtach i charakterystycznej geometrii ułatwiają orientację w przestrzeni dzięki samemu zmysłowi dotyku. To również przejaw troski o każdego członka Maciusiowej wspólnoty.

Nietypowe meble, wykonane w technologii 3D, są widoczne z zewnątrz przez narożne przeszklenie gmachu, będące jedną z najbardziej eksponowanych i jednocześnie prestiżowych części Muzeum. Wydaje się, że przeszklony narożnik w formie wycięcia złożonego z dwóch trójkątnych otworów, tworzący tak charakterystyczny element architektury, nieprzypadkowo odsłania przestrzeń dziecięcego świata, którego dynamika wprowadza nowe treści do bryły budynku nawiązującej swym kształtem do losów narodu żydowskiego.

Tak zaprojektowane miejsce spełnia kryteria otwartej przestrzeni nauki i zabawy, „które będzie motywować dzieci do rozwoju własnych zainteresowań, refleksji nad treściami przekazywanymi przez obiekty, ich inscenizację, proponowane zajęcia, warsztaty, gry i zabawy" (Pater, 2016, s. 116). Tego rodzaju strefa, dająca dziecku prawo wyboru aktywności oraz zachowań, prowokuje do podejmowania przez nie decyzji, czerpania satysfakcji z wolności oraz mierzenia się z jej konsekwencjami.

Nie sposób w niniejszym tekście przybliżyć wszystkich działań proponowanych w miejscu edukacji rodzinnej „U króla Maciusia"[6]. Już pobieżny przegląd strony internetowej POLIN umożliwia wskazanie wspólnego mianownika większości podejmowanych tu inicjatyw: jest nim budowanie wspólnoty dzięki muzykowaniu, grom, malowaniu, tańcom, pracy z naturalnymi materiałami (drewnem) czy uwrażliwianiu na los zwierząt (warsztaty „W królestwie zwierząt"). A. Czerwińska przyznała, że zarówno dzieci, jak i dorośli podpisują kontrakt, którego zobowiązują się przestrzegać. Jego zapisy dotyczą nie tylko stawianych użytkownikom przestrzeni wymagań dotyczących wzajemnych relacji

[6] Wszystkich zainteresowanych odsyłam do strony internetowej: https://www.polin.pl/pl/ukrolamaciusia2 [data dostępu: 20.03.2019].

(np. bycie koleżeńskim), ale również spraw organizacyjnych, jak zdejmowanie obuwia czy odkładanie książek i gier na wyznaczone miejsce.

Przywoływana już wcześniej Renata Pater w artykule z 2011 r. pisze:

> Przyszłość, którą dzisiaj budujemy, pokaże, czy polskie muzea przemienią się w parki rozrywki, o których krytycznie pisze Frank Furedi: „najlepsza kawa i całkiem niezłe muzeum na dokładkę", czy też będą centralnym miejscem edukacji kulturalnej, atrakcyjnym i dostępnym, utrzymującym jakościowy poziom intelektualnej rekreacji dla dzieci, młodzieży i całej rodziny, gdzie „kawa" czy „ciastko" będzie „całkiem niezłym" dodatkiem do „najlepszego muzeum" (Pater, 2011, s. 176).

Funkcjonowanie miejsca edukacji rodzinnej „U króla Maciusia" dowodzi, że nie ma powodów do obaw. I choć pisząc o przyszłości polskich muzeów, badaczka miała zapewne na myśli nieco odleglejsze lata niż rok 2019, to jednak warto odnotować, że dziś dorośli uczestnicy Maciusiowej wspólnoty mogą się raczyć dobrą kawą, podczas gdy ich pociechy są zapraszane do intelektualnej rekreacji. To jednak nie wszystko.

Okazuje się, że w przestrzeni inspirowanej koncepcją pedagogiczną J. Korczaka oraz *Królem Maciusiem Pierwszym* można niejako wyjść poza przeznaczone jej ramy edukacyjne, by szukać pretekstu do narracji o historii, wychowaniu czy postawie obywatelskiej w kontekście doniosłego wydarzenia, jakim w 2018 r. była setna rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości. Z przekraczania granic rodzinnej przestrzeni edukacyjnej narodził się pomysł zorganizowania w gmachu Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN wystawy adresowanej do dzieci, opowiadającej z perspektywy króla Maciusia nie tylko o niepodległości, ale o dojrzewaniu do wolności.

„W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości"

Tytuł wystawy, trwającej od 9 listopada 2018 r. do 1 lipca 2019 r., której kuratorkami były A. Czerwińska i Tamara Sztyma, brzmi nieco przewrotnie. Zawarto w nim pytanie o miejsce dziecka we współczesnej Polsce, ale przede wszystkim zaakcentowano potrzebę rzetelnej diagnozy myśli pedagogicznej J. Korczaka w dzisiejszej przestrzeni

społecznej. Zresztą cel wystawy został najprecyzyjniej nakreślony we wstępie znakomicie wydanego katalogu towarzyszącemu wydarzeniu:

> Idąc za Korczakiem, chcemy rozmawiać z dziećmi o sprawach ważnych wtedy i dziś, o historii i współczesności. Tak jak Korczak w burzliwym momencie odbudowy niepodległej Polski swoją książką zapraszał dzieci do rozmyślania o tym, czym jest władza, państwo i co zrobić, by wszystkim było w nim dobrze, tak i my, sto lat później, wystawą zapraszamy do podobnej refleksji […]. Idąc za Korczakiem, zapraszamy na nią do wspólnej rozmowy dzieci i dorosłych – w przekonaniu, że nie tylko dzieci dowiadują się o ważnych sprawach od dorosłych, lecz także dorośli mogą się czegoś ważnego dowiedzieć od dzieci. […] Będąc prekursorem praw dziecka, Korczak mówił wręcz o „obywatelstwie dzieci" […]. Uważał, że powinny one świadomie uczestniczyć w życiu społeczeństwa. Dlatego starał się tłumaczyć im jego mechanizmy (Stola, 2018, s. 8–9).

Jak widać, opowieść o królu Maciusiu jest jedynie pretekstem do przypomnienia sylwetki wybitnego pedagoga, a wraz z nią powinności, jakie dorośli mają wobec dzieci, szczególnie w kwestii wychowania ich do świadomego i mądrego uczestniczenia w życiu obywatelskim naszego kraju. Zapewne dlatego na wystawie, za której oprawę plastyczną odpowiadała Iwona Chmielewska, Maciuś miał twarz dziesięcioletniego Henryka Goldszmita uwiecznionego na najbardziej chyba znanej fotografii pedagoga, zamieszczonej w powieści *Król Maciuś Pierwszy*. Jak przyznał sam J. Korczak, to właśnie w wieku, w którym był na zdjęciu, chciał dokonać tego, co po latach stworzony przez niego bohater literacki.

Wystawę przygotowano, odwołując się do konstrukcji książki – ogromne parawany naśladowały kolejne stronice *Króla Maciusia Pierwszego*, poddane współczesnej lekturze. I. Chmielewska zinterpretowała powieść, wycięła z niej fragmenty, umieściła je w nowoczesnych kontekstach, a wszystko po to, by pokazać, jak aktualna jest troska Starego Doktora o wychowanie i miejsce dziecka w społeczeństwie. Dlatego te ilustracje szokują, intrygują, a czasem niepokoją widza[7]. Zamiast wiel-

[7] Ilustracje zostały zebrane w picture booku I. Chmielewskiej *Jak ciężko być królem*. Towarzyszą im fragmenty *Króla Maciusia Pierwszego*. W myśl poetyki charakterystycznej dla picture booka autorka proponuje odmienne od tradycyjnego odczytanie powieści J. Korczaka. Jej Maciuś jest samotny, nostalgiczny i zagubiony. Jak sama przyznała, chciała otoczyć go opieką.

kookiego chłopca z falującą blond grzywką, do którego przyzwyczaiły nas ilustracje Jerzego Srokowskiego, spotykamy niepokojąco samotne dziecko. Agnieszka Sowińska w wywiadzie z I. Chmielewską na pytanie o sens ilustracji, na której Maciuś siedzi na tak wysokim tronie, że jego nogi nie dosięgają podłogi, uzyskuje od artystki taką odpowiedź:

> On ma bardzo szlachetne zamiary, chce uszczęśliwić swoich poddanych. Nie wie jeszcze, że wszystkich uszczęśliwić się nie da i że każda decyzja uruchamia wiele niechcianych skutków. Nie wie, bo nie ma doświadczenia, a dorośli to wykorzystują i manipulują nim, robią z niego marionetkę. A on wciąż próbuje (Chmielewska, 2018a, s. 22).

Zwiedzający wystawę mogli wejść między wielkogabarytowe ilustracje, przyjrzeć się detalom, zajrzeć Maciusiowi w oczy – jego postać na planszach niejednokrotnie osiągała rozmiary prawdziwego dziecka. W gąszczu ogromnych ilustracji każdy mógł poczuć się zagubiony – dotyczyło to nie tylko dzieci, ale i dorosłych. Wydaje się, że o wywołanie takiego efektu chodziło, ponieważ być może to właśnie doświadczenia wielkiej skali i labiryntu najlepiej oddają sytuację dziecka w świecie dorosłych. Przedstawiająca Maciusia metrowa marionetka, uszyta przez artystkę i pokazywana na wystawie, również miała uświadomić zwiedzającym, że bezbronne dziecko nie powinno być obiektem manipulacji. Postępowanie autorki ze stworzoną przez siebie lalką przypomina nawiązywanie kontaktu z dzieckiem i stopniowe wprowadzanie go do świata, w którym przyjdzie mu żyć. I. Chmielewska w przywołanym wcześniej wywiadzie wyznała, że lalka stała się dla niej niemal żywą postacią. Zabierała ją do samochodu, zapinała jej pasy, pokazywała Toruń, sadzała przy stole, oglądała z nią telewizję, ponieważ Maciuś „musiał się trochę życia nauczyć, pobyć z ludźmi, zanim pójdzie w świat" (Chmielewska, 2018b, s. 22). Słowem kluczem najlepiej określającym wychowanie w rozumieniu J. Korczaka, którego idee I. Chmielewska podziela, jest więc „towarzyszenie" dziecku w jego drodze do dorosłości. Labirynt, w którym zwiedzający gubią się wraz z Maciusiem, można zatem uznać za metaforę dzieciństwa; jego obraz, co zresztą postulował również Stary Doktor, został przez artystkę odmitologizowany i zaprezentowany w całej niepokojącej złożoności.

Starania Maciusia o zbudowanie sprawiedliwego świata zostały jednak nagrodzone – wszak po wyjściu z labiryntu ilustracji układających się w spójną narrację zwiedzający trafiali do przestrzeni wymagającej od nich aktywności. Wystawa na temat odzyskania przez Polskę

niepodległości na szczęście nie propagowała wśród małych obywateli przekonania, że wolność i demokracja są wartościami danymi raz na zawsze. I choć autorki wystawy uwzględniły na niej konkretne nazwiska, opisy prawdziwych wydarzeń czy w końcu spójną narrację o polskich drogach do niepodległości, to jednak najważniejsze zadanie, jakie sobie wyznaczyły, zostało z sukcesem zrealizowane. Można je podsumować aforystycznym niemal zdaniem, że wolność i demokracja nie są dane, ale zadane. Sprawiedliwy świat jest do „wykonania", jeśli ludzie będą kierowali się demokratycznymi wartościami, których wizualizacji mali zwiedzający mogą doświadczyć. Twórczynie wystawy zadbały o to, aby abstrakcyjne wartości, sprowadzone często do wyświechtanych chwytów retorycznych, nabrały realnych i konkretnych kształtów.

Zaprojektowano więc stanowiska, na których dzieci mogły z olbrzymich klocków konstruować państwo. Na bokach klocków umieszczono napisy, np.: „sprawiedliwość", „ekonomia", „równość", „demokracja", „wolność słowa". Stabilność budowli zależała od dopasowania klocków, a niefrasobliwość małych konstruktorów mogła doprowadzić wznoszony gmach do zawalenia się. Inna propozycja to zabawa przy wadze, na której szalach dzieci kładły sześciany z liczbami i wyrazami. Celem było takie manewrowanie ciężarem na obu szalach, aby pozostawały one w równowadze. Ta prosta aktywność zachęcała do refleksji nad równością obywateli i sprawiedliwością. Dzieci mogły również skorzystać z przygotowanej przebieralni i założyć wybrany kostium, wpisując się w określoną rolę społeczną. Przeglądając się w lustrze, mali przebierańcy mogli bezkarnie ćwiczyć i grać w teatrze życia społecznego, tak naprawdę przygotowując się do prawdziwej premiery. Nie sposób wymienić wszystkich wystawowych atrakcji przygotowanych w ramach edukacji obywatelskiej. Pozostaje wierzyć, że te pokrótce opisane dają wgląd w przyświecające autorkom wystawy idee wychowania i koncepcje tworzenia przestrzeni muzealno-edukacyjnych dla najmłodszych.

Ostatnią częścią wystawy był film emitowany na antresoli umieszczonej nad wystawą główną. To zapis warsztatów dla dzieci prowadzonych przez Izę Rutkowską w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. W ramach warsztatów zorganizowano spotkanie grupy dzieci z dorosłymi, którzy opowiadali o swej pracy. Zadanie dzieci polegało na przypisaniu dorosłym jakiejś postaci zwierzęcej (np. dyrektorka Śląskiego Ogrodu Zoologicznego, zdaniem dzieci, musi posiadać niezwykłą odwagę i siłę, aby codziennie stawiać czoła przeciwnościom losu i troszczyć się o zwierzęta, dlatego alegorią jej zawodu jest potężny i niezwyciężony słoń). Kolejnym etapem warsztatów było zaprojektowanie i uszycie zwierzęcych kostiumów dla dorosłych oraz sesja foto-

graficzna uwieczniająca role przypisane im przez dzieci. Film kończą krótkie wypowiedzi dzieci – uczestników warsztatów na temat wyboru przyszłego zawodu.

Czy wystawa „W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości" posiadała korczakowski rytm? Czy uczestniczenie w niej zakładało otwarcie jej uczestników na różnego rodzaju doświadczenia? Wydaje się, że tak, gdyż zwiedzający, oglądając wielkoformatowe ilustracje I. Chmielewskiej, najpierw uczestniczyli w podróży do czasów dzieciństwa odmitologizowanego, pełnego lęków, niepewności, sygnowanego przez znaną im postać − Maciusia. Wyjście z labiryntu dzieciństwa ku przestrzeni, w której można wspólnymi siłami, lecz niemałym wysiłkiem budować wspólnotę, zostało zasygnalizowane przez zupełnie inną organizację miejsca. Wąskie korytarze labiryntu zastąpiła otwarta przestrzeń agory, w której każdy może poczuć się jak u siebie i przyłączyć do tworzenia społeczności hołdującej uniwersalnym wartościom. Ten etap zwiedzania wystawy, a może lepiej – angażowania się w tworzenie jej znaczeń – wymagał od dzieci największej aktywności, ale i ciągłych negocjacji, wchodzenia w dialog, nastawienia na komunikację. Dopiero w takiej relacji, polegającej na wymianie, otwarciu na drugiego człowieka i szacunku do miejsca, jakie zajmuje on we wspólnocie, pojawia się swoisty „pomysł na siebie" – wybór zawodu, stanowiący z jednej strony realizację własnych marzeń, a z drugiej próbę wpisania się w społeczny pejzaż. Opisany rytm ma wiele wspólnego z pedagogiką J. Korczaka, dla którego przejście z żywiołu zabawy (paidia) do postawy troski o wspólne dobro było najważniejszym i najszlachetniejszym celem wychowania (paideia). Trudno o lepsze uczczenie stulecia Niepodległej.

Budowanie przestrzeni adresowanej do dzieci w ogromnym gmachu Muzeum POLIN przypomina nieco sytuację najmłodszych u progu XX w. Jak wspomniałam, pierwotny projekt nie przewidywał wydzielenia miejsca o charakterze edukacyjnym. Trzeba było architektonicznego argumentu w stylu *Stulecia dziecka*, aby twórcy zainteresowali się dziecięcym odbiorcą, wpisując go w ambitny projekt jednego z najnowocześniejszych muzeów Europy, jeśli nie świata. W stworzonej dzięki takiej zmianie przestrzeni „U króla Maciusia" można realizować zadania przypisane współczesnej edukacji muzealnej. Jakby tego było mało, w miejscu edukacji rodzinnej, pomyślanym jako kameralny projekt, zorganizowano wystawę adresowaną nie tylko do dzieci, ale również do dorosłych. Skoro pedagogika J. Korczaka jest jej hasłem przewodnim, to miejsce wystawy w jakimś stopniu uwzględnia wrażliwość Starego Doktora na doświadczanie przestrzeni przez dziecko, o czym zresztą pisałam na początku artykułu. Głoszenie wrodzonej potrzeby aktywności

dziecka i konieczności zapewnienia mu nieograniczającej przestrzeni wydaje się jednym z ważniejszych postulatów pedagogicznych autora *Króla Maciusia Pierwszego*. Trudno dziś ten postulat zignorować, tym bardziej że zarówno wolność, jak i aktywność mogą służyć wartości najwyższej – prawdzie. Warto w tym miejscu przypomnieć jedno z aforystycznych zdań wybitnego pedagoga: „Pozwól dzieciom błądzić i radośnie dążyć do prawdy". Wystawa „W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości" jak najbardziej daje takie przyzwolenie, a nawet pozwolenie na to, aby prawda nie została odnaleziona, a jedynie była poszukiwana. Już sama zgoda na uczestniczenie w procesie jej wypatrywania dobrze rokuje Niepodległej na następne sto lat.

Literatura

Baluch, B. (2007). *Topofilie w porządku dziecięcej lektury*. W: H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Chmielewska, I. (2018a). *Jak ciężko być królem*. Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich. Lusowo: Wydawnictwo Wolno.

Chmielewska, I. (2018b). Maciusiu, dasz radę. Z Iwoną Chmielewską rozmawia Agnieszka Sowińska. *Najlepsze Książki dla Dzieci i Młodszych Dorosłych. Dodatek do dwumiesięcznika „Książki. Magazyn do Czytania"*, (6), 14–16.

Dewey, J. (1939). *Filozofja a cywilizacja*. S. Purman (przekład). Warszawa: Wydawnictwo J. Przeworskiego.

Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*. A. Potocki (przekład). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.

Karkowska-Rogińska, A., Staszewska-Zatońska, A. (2018). *Małe Polin. Przewodnik po wystawie stałej Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN*. Il. K. Walentynowicz. Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich.

Karwasz, G., Kruk, J. (2012). *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: „Wiedza Powszechna".

Korczak, J. (1980). *Król Maciuś Pierwszy*. Il. A. Andrzejewski. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Korczak, J. (1984a). *Wychowanie wychowawcy*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 2., A. Lewin (wybór). Warszawa: „Nasza Księgarnia".

Korczak, J. (1984b). *Lekarz w internacie*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 2., A. Lewin (wybór). Warszawa: „Nasza Księgarnia".

Korczak, J. (1985). *Kiedy znów będę mały*. W: J. Korczak, *Pisma wybrane*. T. 3., A. Lewin (wybór). Warszawa: „Nasza Księgarnia".

Korczak, J. (1992). *Król Maciuś Pierwszy. Król Maciuś na wyspie bezludnej*. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, M. Ciesielska (red.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Latona".

Korczak, J. (1997). *Wrażenia z kolonii letniej w Daniłowie*. W: J. Korczak, *Mośki, Joski i Srule. Józki, Jaski i Franki*. T. 5. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, M. Ciesielska (red.). Warszawa: „Nasza Księgarnia".

Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznany*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Mortkowicz-Olczakowa, H. (1961). *O Januszu Korczaku*. W: H. Mortkowicz-Olczakowa, *Bunt wspomnień*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Pater, R. (2011). *Miejsce muzeum w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży*. W: B. Żurakowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pater, R. (2016). *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Puszkin, B. (2008). *Warszawa jest moja… Śladami Janusza Korczaka po stolicy*. Pobrane z: http://pskorczak.org.pl/strony/pliki_pdf/warszawa_jest_moja.pdf (15.03.2019).

Skarga, B. (2009). *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak".

Skutnik, J. (2013). *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego – dwie orientacje w edukacji muzealnej*. W: W. Wysok, A. Stępnik (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*. Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.

Stola, D. (2018). *„W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości"*. W: A. Czerwińska, T. Sztyma (red.), *W Polsce króla Maciusia. 100-lecie odzyskania niepodległości*. Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN.

Szczerski, A. (2005). *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „Nowej muzeologii"*. W: M. Popczyk (red.), *Muzeum sztuki. Antologia*. Kraków: Universitas.

Szeląg, M. (2013). *Koncepcje edukacyjne w polskich muzeach w świetle „Raportu o stanie edukacji muzealnej"*. W: W. Wysok, A. Stępnik (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*. Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.

Tagore, R. (1923). *Moja szkoła*. H. Hulewicz (przekład). Warszawa: u Hulewicza i Paszkowskiego.

Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak".

Wołoszyn, S. (2004). *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Żygulski, Z. jun. (1982). *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 15 lipca 2019 r.

Małgorzata Wójcik-Dudek
Institute of Literary Studies
Faculty of Humanities
University of Silesia in Katowice
e-mail: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0001-9032-8875

King Korczak in the POLIN Museum of Jewish History The pedagogical ideas of Janusz Korczak and the educational spaces of the museum

Abstract: The article constitutes an attempt at describing the venue of the family education initiative "At King Matt the First's Place" as well as the exhibition "In the Poland of King Matt the First. The 100th anniversary of regaining independence" at the POLIN Museum of Jewish History–spaces inspired by the pedagogical reflection of Janusz Korczak. The author showcases how the educational turn visible in contemporary museology translates into a conception of the museum spaces created for children, which draws heavily on contemporary theories of education, starting with John Dewey's constructivism, through Janusz Korczak's pedagogy, to the popular Scandinavian models of upbringing and education.

Keywords: Experience. Korczak Janusz. POLIN Museum of Jewish History in Warsaw. Pedagogy. Educational turn

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 29–43
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.02

Urszula Knop
Biblioteka Główna
Politechnika Częstochowska
e-mail: uknop@bg.pcz.pl
https://orcid.org/0000-0002-5451-5830

Wybrane informacje o polskich czasopismach naukowych w Emerging Sources Citation Index

Abstrakt: Ekspansja nauki polskiej za granicą to znak współczesnych czasów. Informacje o polskich czasopismach naukowych w Emerging Sources Citation Index są tego najlepszym przykładem. Pokazują wieloaspektowy charakter zachodzących zmian. Czasopisma polskie są publikowane w języku angielskim w otwartym internecie, coraz częściej obejmują artykuły autorów z afiliacją zagraniczną, coraz liczniej są obecne na platformie Web of Science. Redakcje czasopism i publikujący w nich autorzy dostosowują się do wymogów otoczenia i rozszerzają swoje oddziaływanie. Celem artykułu jest zasygnalizowanie zmian zachodzących w polskich czasopismach naukowych oraz przegląd informacji o polskich czasopismach w ofercie Emerging Sources Citation Index firmy Clarivate Analytics.

Słowa kluczowe: Emerging Sources Citation Index. Polskie czasopismo naukowe. Publikacja anglojęzyczna

Wprowadzenie

Na gruncie nauki polskiej dostrzegalne jest dążenie do zwiększania wpływu za granicą i reagowanie na zmiany. Informacje na temat polskich czasopism naukowych w Emerging Sources Citation Index pokazują wieloaspektowy charakter tych zmian. W zasadniczy sposób różnią się one od przekształceń dokonywanych w przeszłości, inaczej bowiem funkcjonuje rynek publikacyjny w internecie. Czasopisma polskie z jednej strony stają się coraz bardziej widoczne w elektronicznych

bazach danych o zasięgu globalnym, z drugiej strony autorzy z afiliacją zagraniczną coraz częściej publikują w polskich czasopismach. Jak zauważa Ryszard Romaniuk, w okresie rozwoju cyfryzacji mamy do czynienia z „tworzeniem nowej generacji uczonych, niepodobnej do generacji poprzedniej" (Romaniuk, 2014, s. 91). Artykuły w języku angielskim autorów z afiliacją polską i zagraniczną zdominowały polski rynek czasopism naukowych, znaczenia nabiera udostępnianie czasopism w skali globalnej. Zauważa się wzrastającą rolę w nauce m.in. bazy BazTech[1] udostępniającej bezpłatnie pojedyncze artykuły z czasopism polskich w formacie pdf. To wieloaspektowe zjawisko wywołuje szereg następstw w rozwoju informacji o czasopismach polskich i o polskich uczelniach w świecie.

Celem artykułu jest zasygnalizowanie zmian wprowadzanych w polskich czasopismach naukowych oraz omówienie procesu ogłaszania informacji o polskich czasopismach w Emerging Sources Citation Index amerykańskiej firmy Clarivate Analytics na przykładzie wybranych periodyków. Tytuły zanalizowane na podstawie Emerging Sources Citation Index wybrano losowo z kolekcji pełnotekstowych czasopism bazy BazTech. Ponadto scharakteryzowano zasoby w Open Access (dalej: OA), język publikacji oraz wybrane dane pozyskane w wyniku analizy zasobów czasopism. Zasoby Emerging Sources Citation Index zostały zbadane we wrześniu 2018 r.

Dlaczego czasopisma rejestrują się w Emerging Sources Citation Index?

Emerging Sources Citation Index to jeden z kilku indeksów cytowań Web of Science Core Collection na platformie Web of Science. Web of Science jest prestiżową komercyjną bazą indeksów cytowań o zasięgu globalnym, która ciągle się rozwija (Olechnicka, Płoszaj, 2008, s. 13). Obecnie zarządzana przez firmę Clarivate Analytics, w pakiecie Web of Science Core Collection, indeksuje publikacje wysoko ocenione w nauce polskiej i światowej (Drabek, 2018a). Do specyfiki firmy należy wyliczanie wskaźnika Impact Factor (dalej: IF) czasopism. Wartość IF określa

[1] BazTech to bezpłatna baza zawartości polskich czasopism z zakresu nauk technicznych, ścisłych i ochrony środowiska. Indeksuje czasopisma od 1998 r. Wcześniej była bazą bibliograficzno-abstraktową, obecnie spełnia większość kryteriów pełnotekstowej bazy cytowań. Jest współtworzona na zasadzie współpracy bibliotek 23 instytucji, głównie uczelni politechnicznych, i działa w ramach Konsorcjum BazTech (szerzej o BazTech w artykule Lidii Derfert-Wolf, 2013).

siłę oddziaływania czasopisma w nauce w danym roku, wyrażoną jako iloraz liczby wszystkich cytowań artykułów czasopisma w dwóch poprzednich latach do liczby artykułów występujących ogółem w tym czasopiśmie w tym samym okresie (Drabek, 2018a, s. 32–33). Zatem wskaźnik ten jest wartością zmienną w czasie i nie jest przypisany na stałe do czasopisma. Wyliczony IF czasopisma skutkuje dużą liczbą punktów przyznawaną za publikację w takim czasopiśmie oraz innymi korzyściami w sferze nauki, jak przydzielanie nagród naukowcom czy podniesienie pozycji instytucji w rankingu szkół wyższych. Poza tym rozwój badań naukowych prowadzonych w szkołach wyższych, w tym w uniwersytetach, jest uzależniony od czasopism naukowych, „one bowiem były i ciągle są podstawowym nośnikiem upowszechniania nowatorskich koncepcji i teorii oraz obszarem, na którym badacze dzielą się wynikami swoich badań i poddawani są krytyce ze strony innych, a także najważniejszym forum, na którym toczy się twórcza wymiana poglądów naukowych" (Alejziak, 2016, s. 12).

Z kolei cytowania publikacji naukowych i wskaźniki ich oceny, wyliczane na podstawie baz danych, kierują uwagę publikujących i instytucje ich oceniające na wybrane bazy (Kulczycki, 2012). Stąd też coraz większego znaczenia w nauce nabiera indeksowanie czasopism naukowych w referencyjnych bazach danych służących do rozpowszechniania spisów treści, abstraktów czy pełnych tekstów lub jako dowód prestiżu czasopism i dorobku autorów w nich publikujących (Drabek, 2018a). Czasopismo ubiegające się o indeksowanie w prestiżowej bazie danych musi spełniać stawiane przez nią wymagania. Innymi słowy, im większy prestiż bazy, tym większe wymagania wobec czasopism w niej widocznych, co przekłada się na rozmaite korzyści dla autorów i czasopism, w tym na ocenę autora i reprezentowanej przez niego szkoły wyższej. Web of Science Core Collection jest podstawową bazą w ocenie dorobku publikacyjnego naukowców w Polsce. Zresztą nie tylko w Polsce, również w wielu innych krajach na świecie uczelnie i inne instytucje naukowe śledzą wymagania określone przez firmę Clarivate Analytics i dążą do tego, by uzyskać IF czasopisma i wysoką pozycję w nauce.

Emerging Sources Citation Index jako oddzielna baza dla czasopism nieposiadających IF po raz pierwszy zaistniała w pakiecie Web of Science Core Collection. Indeksuje czasopisma począwszy od 2015 r. i zapewnia wspólne wyszukiwanie z prestiżowymi tytułami, a w ten sposób szybszą drogę wejścia do jednego z indeksów czasopism z IF w Web of Science Core Collection. W zależności od kategorii nauki, jaką reprezentuje czasopismo, będzie to m.in.: Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index bądź Arts & Humanities Ci-

tation Index (Groneberg, 2017). Jak zauważa Aneta Drabek, czasopismo ubiegające się o rejestrację w Emerging Sources Citation Index musi spełniać następujące kryteria:
– publikowanie artykułów recenzowanych, zweryfikowanych badań naukowych;
– posiadanie standardów etycznych i przestrzeganie ich;
– publikowanie metadanych wykorzystywanych do opisu pojedynczych artykułów, w języku angielskim;
– udostępnianie wersji elektronicznej;
– publikowanie artykułów omawiających aktualne zagadnienia, osiągnięcia naukowe istotne z punktu widzenia nauki, jak i praktycznego ich zastosowania (Drabek, 2016).

W bazie Emerging Sources Citation Index liczba czasopism nieposiadających IF ciągle rośnie, indeksowane są m.in. zasoby 111 czasopism najbardziej prestiżowego wydawcy czasopism otwartych Hidawi (Okagbue, Atayero, Adamu, Opanuga, Oguntunde, Bishop, 2018). Z kolei spośród czasopism polskich w maju 2016 r. odnotowano 46 tytułów (Theus, 2016), a w 2018 r. już ponad 140 tytułów (Drabek, 2018b). Oznacza to, że czasopisma polskie zostały pozytywnie ocenione przez firmę Clarivate Analytics (Chybowski, 2017), w sposób ciągły będą oceniane przez tę prestiżową instytucję specjalizującą się w pomiarach bibliometrycznych, ale i w sposób ciągły będą widoczne za pośrednictwem Web of Science w skali globalnej.

Organizacja badania

We wrześniu 2018 r. dokonano przeglądu informacji na temat wybranych polskich czasopism i ich zawartości w Emerging Sources Citation Index. Tytuły czasopism do badania wybrano losowo z pełnotekstowej kolekcji bazy BazTech, założony cel obejmował zidentyfikowanie i wybranie próby badawczej w amerykańskiej bazie, nie określono dokładnej liczby czasopism. Obecność czasopisma w Emerging Sources Citation Index sprawdzano na podstawie tytułu i numeru ISSN. Ogółem wybrano 31 czasopism.

Podjęto próbę ustalenia, czy wszystkie wybrane do badania czasopisma znajdują się w otwartym dostępie w ofercie zagranicznej bazy, jakie zmiany pod względem języka publikacji zachodzą w polskich czasopismach naukowych, jaki procent artykułów z co najmniej jedną afiliacją polską autorów opublikowano w każdym czasopiśmie, ile krajów w afiliacji zagranicznej odnotowano ogółem w czasopiśmie.

Wyniki badań i dyskusja

Podstawowe informacje o tytułach i wydawcach wybranych polskich czasopism dostępnych w Emerging Sources Citation Index przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Tytuły i wydawcy wybranych polskich czasopism w Emerging Sources Citation Index

Lp.	Tytuł czasopisma	Wydawca
1	2	3
1.	Acta Mechanica et Automatica	De Gruyter Poland
2.	Advances in Science and Technology Research Journal	Lublin Univ. Technology Fac. Mechanical Eng.
3.	Archive of Mechanical Engineering	Polska Akad. Nauk
4.	Archives of Civil Engineering	Polish Acad. Sciences Inst. Fundamental Technological Research
5.	Archives of Electrical Engineering	Polska Akad. Nauk
6.	Archives of Foundry Engineering	Polska Akad. Nauk
7.	Archives of Thermodynamics	Polska Akad. Nauk
8.	Civil and Environmental Engineering Reports	De Gruyter Poland
9.	Contemporary Trends in Geoscience	De Gruyter Poland
10.	e-Informatica Software Engineering Journal	Wroclaw Univ. Technology, Mechanical Dept
11.	Ecological Chemistry and Engineering A-Chemia i Inżynieria Ekologiczna A	Soc. Ecological Chemistry & Engineering
12.	Geodesy and Cartography	Polska Akad. Nauk
13.	International Journal of Electronics and Telecommunications	Poznan Univ. Tech., Multimedia Telecommun & Microelec.
14.	Inżynieria Mineralna-Journal of the Polish Mineral Engineering Society	Polish Mineral Eng. Soc.
15.	Journal of Applied Mathematics and Computational Mechanics	Czestochowa Univ. Technology, Inst. Mathematics
16.	Journal of Ecological Engineering	Polish Soc. Ecological Engineering; Lublin Univ. Technology, Environmental Engineering Fac.
17.	LogForum	Poznan Sch Logistics
18.	Management-Poland	De Gruyter Open LTD

cd. tab. 1

1	2	3
19.	Management and Production Engineering Review	Polska Akad. Nauk
20.	Management Systems in Production Engineering	De Gruyter Poland
21.	Meteorology Hydrology and Water Management. Research and Operational Applications	Inst. Meteorology & Water Management
22.	Mining Science	Wroclaw Univ. Technology, Fac. Geoengineering Mining & Geology
23.	Operations Research and Decisions	Wroclaw Univ. Science & Technology, Fac. Computer Science Management
24.	Opuscula Mathematica	AGH Univ. Science & Technology Press
25.	Polish Journal of Management Studies	Czestochowa Univ. Technology, Fac. Management
26.	Reports on Geodesy and Geoinformatics	De Gruyter Poland
27.	Studia Geotechnica et Mechanica	De Gruyter Poland
28.	TransNav-International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation	Gdynia Maritime Univ., Fac. Navigation
29.	Transport Problems	Silesian Univ. Technology, Fac. Transport
30.	Scientific Journals of the Maritime University of Szczecin-Zeszyty Naukowe Akademii Morskiej w Szczecinie	Maritime Univ. Szczecin
31.	Scientific Journal of Silesian University of Technology-Series Transport	Fac. Transport, Silesian Univ. Technology

Źródło: (*Web of Science*, 2018).

Czasopisma wymienione w tabeli 1 znajdują się w ofercie wydawnictw instytucji takich jak: szkoły wyższe (14 tytułów), De Gruyter Open (7 tytułów), Polska Akademia Nauk (7 tytułów), towarzystwa naukowe (2 tytuły), instytut naukowy (1 tytuł). Należy zauważyć, że czasopisma wydawnictwa De Gruyter Open[2] stanowią własność nastę-

[2] Więcej na temat czasopism polskich De Gruyter Open w (Romaniuk, 2014; Wiciński, 2015; Knop, 2016).

pujących szkół wyższych: Politechnika Lubelska („Acta Mechanica et Automatica"); Uniwersytet Zielonogórski („Civil and Environmental Engineering Reports", „Management"); Uniwersytet Śląski w Katowicach („Contemporary Trends in Geoscience"); Politechnika Śląska („Management Systems in Production Engineering"); Politechnika Warszawska („Reports on Geodesy and Geoinformatics"); Politechnika Wrocławska („Studia Geotechnica et Mechanica"). Aż 21 spośród 31 badanych czasopism to zatem czasopisma uczelniane. Uczelnie i inne instytucje wydawnicze zlecające publikowanie swoich czasopism w OA na platformie De Gruyter Open chcą upowszechniać zasoby otwarte, aby zwiększyć oddziaływanie czasopism na nowych rynkach.

Statystyki zasobów OA prowadzone przez firmę Clarivate Analytics obejmują liczbę artykułów i innych publikacji w OA w czasopismach polecanych przez Emerging Sources Citation Index. Zgodnie z tymi statystykami w bazie wykazano:

– kompletny zasób w OA w przypadku 27 badanych czasopism;
– niekompletny zasób lub brak zasobów w OA ogółem w 4 analizowanych periodykach.

Informacje statystyczne o zasobie OA oznaczają, że publikacje w czasopiśmie są dostępne przez bazę w wersji pełnotekstowej przez odsyłacze *Free Full Text from Publisher* i/lub *Free Published Article from Repository.* Zasoby niewykazane w takiej statystyce są lokalizowane w internecie przez odsyłacz *Look Up Full Text*, który nie zawsze zapewnia dostęp do pełnego tekstu. Nie znaczy to jednak, że nie można zlokalizować wszystkich 4 tytułów w ogólnodostępnych zasobach poprzez bazę. W przypadku wielu badanych zasobów wymienione odsyłacze kierują do pojedynczego artykułu w pdf poprzez Google Scholar do: BazTech, Biblioteki CEON (Centrum Otwartej Nauki) w zasobach BazTech, platformy Infona.pl w zasobach BazTech lub bezpośrednio do artykułu De Gruyter Open, Repozytorium Politechniki Krakowskiej, serwisu MOST Wiedzy Politechniki Gdańskiej itp. Ponadto atrybutem jednoznacznie identyfikującym artykuł online jest numer DOI (ang. Digital Object Identifier) pozwalający dotrzeć do tekstu w sieci (Romaniuk, 2014; Kamińska, 2018). Prawie wszystkie badane czasopisma publikują artykuły oznaczone takim numerem, który jest odnotowany w bazie w ich opisach bibliograficznych.

Ze względu na powszechny i preferowany język angielski w komunikacji w Web of Science, jak wspomniano wcześniej, redakcje czasopism aplikujących do Emerging Sources Citation Index zobowiązane są opracowywać metadane w języku angielskim niezależnie od języka publikacji tekstu. W badanych czasopismach artykuły publikowane są:

– w języku angielskim – w 27 periodykach;
– w języku angielskim i w języku polskim – w 3 periodykach;
– w języku angielskim i w języku rosyjskim – w 1 periodyku.

Wśród czasopism, w których zamieszcza się artykuły w języku angielskim, można wyróżnić 20 w całości anglojęzycznych (angielski tytuł czasopisma i dane o czasopiśmie, nota od redakcji oraz tytuły i teksty artykułów wraz z danymi o artykule: afiliacja, abstrakt, słowa kluczowe). Są to czasopisma: „Acta Mechanica et Automatica", „Advances in Science and Technology Research Journal", „Archive of Mechanical Engineering" (od 2017 r.), „Archives of Electrical Engineering", „Archives of Foundry Engineering", „Archives of Thermodynamics", „Contemporary Trends in Geoscience", „Geodesy and Cartography", „International Journal of Electronics and Telecommunications", „Journal of Applied Mathematics and Computational Mechanics", „Journal of Ecological Engineering", „Management and Production Engineering Review", „Meteorology Hydrology and Water Management Research and Operational Applications", „Operations Research and Decisions", „Opuscula Mathematica", „Reports on Geodesy and Geoinformatics", „Studia Geotechnica and Mechanica", „TransNav-International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation", „Transport Problems", „Scientific Journals of the Maritime University of Szczecin".

Natomiast artykuły w języku polskim opublikowano w: „Inżynierii Mineralnej" (72), „Scientific Journal of Silesian University of Technology-Series Transport" (54), „Mining Science" (35). W przypadku tekstów datowanych na 2018 r., dostępnych w bazie do końca września 2018 r., w języku polskim ogłoszono je tylko w „Inżynierii Mineralnej".

Podobnie jak w pozostałych indeksach cytowań, tak i tutaj narzędzia analityczne dostarczają różnych informacji na temat czasopism i publikujących w nich autorów. Liczba artykułów z co najmniej jedną afiliacją polską w stosunku do wszystkich zawartych w czasopiśmie i porównanie tych danych z danymi w innych czasopismach pozwala ustalić, jak wygląda rynek publikacyjny (Olechnicka, Płoszaj, 2008). W tabeli 2 przedstawiono udział procentowy artykułów z co najmniej jedną polską afiliacją w czasopiśmie, liczbę krajów z afiliacjami zagranicznymi ogółem w czasopiśmie w ofercie analizowanych czasopism oraz liczbę cytowań według Emerging Sources Citation Index.

Tabela 2. Artykuły z co najmniej jedną afiliacją polską, liczba krajów w afiliacjach zagranicznych w badanych polskich czasopismach, w ofercie Emerging Sources Citation Index

L.p.	Tytuł czasopisma	Liczba artykułów*	% artykułów z co najmniej jedną afiliacją polską	Liczba krajów w afiliacjach zagranicznych ogółem w czasopiśmie	Liczba cytowań
1	2	3	4	5	6
1.	Ecological Chemistry and Engineering A-Chemia i Inżynieria Ekologiczna A	98	100	3	34
2.	Management-Poland	123	97,56	7	28
3.	Civil and Environmental Engineering Reports	195	94,87	14	38
4.	Studia Geotechnica et Mechanica	126	91,27	16	91
5.	Reports on Geodesy and Geoinformatics	66	90,91	3	38
6.	Scientific Journals of the Maritime University of Szczecin-Zeszyty Naukowe Akademii Morskiej w Szczecinie	295	81,69	19	125
7.	Geodesy and Cartography	65	81,54	11	39
8.	Journal of Applied Mathematics and Computational Mechanics	185	80,54	22	182
9.	Archives of Foundry Engineering	484	77,89	22	378
10.	Archives of Thermodynamics	114	77,19	15	117
11.	Contemporary Trends in Geoscience	30	76,67	4	7
12.	Scientific Journal of Silesian University of Technology-Series Transport	241	75,52	12	54
13.	Journal of Ecological Engineering	576	74,83	31	433
14.	Acta Mechanica et Automatica	170	74,71	21	102

cd. tab. 2

1	2	3	4	5	6
15.	Mining Science	99	72,73	12	45
16.	Archives of Civil Engineering	175	72,00	16	177
17.	Management Systems in Production Engineering	61	65,57	14	9
18.	Meteorology Hydrology and Water Management. Research and Operational Applications	54	64,82	15	31
19.	LogForum	136	64,71	27	75
20.	International Journal of Electronics and Telecommunications	225	61,33	36	159
21.	Advances in Science and Technology Research Journal	417	59,23	33	408
22.	Operations Research and Decisions	82	52,44	20	23
23.	Archives of Electrical Engineering	224	50,89	27	179
24.	Inżynieria Mineralna-Journal of the Polish Mineral Engineering Society	266	46,99	21	39
25.	Management and Production Engineering Review	129	46,51	35	207
26.	Archive of Mechanical Engineering	122	40,98	24	74
27.	TransNav-International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation	276	40,58	41	114
28.	Polish Journal of Management Studies	302	27,48	44	259
29.	Transport Problems	224	25,89	32	78
30.	Opuscula Mathematica	191	24,61	43	260
31.	e-Informatica Software Engineering Journal	32	21,88	23	45

* uwzględniono wszystkie publikacje w czasopiśmie posiadające rekord bibliograficzny

Źródło: (*Web of Science*, 2018).

Dane zawarte w tabeli 2 w pełni obrazują zróżnicowanie pomiędzy poszczególnymi czasopismami ze względu na dyscyplinę naukową oraz zasób artykułów indeksowanych w bazie. Najmniej artykułów odnotowano w: „Contemporary Trends in Geoscience" (30), „e-Informatica Software Engineering Journal" (32), „Meteorology Hydrology and Water Management. Research and Operational Applications" (54), natomiast najwięcej w: „Journal of Ecological Engineering" (576), „Archives of Foundry Engineering" (484), „Advances in Science and Technology Research Journal" (417). Różnice dotyczą także wykazanych roczników, nie wszystkie obejmują początkowy zasób w bazie czyli od 2015 r., jak np. „Management Systems in Production Engineering".

W około 52% badanych periodyków artykuły co najmniej jednego autora afiliowanego w polskiej instytucji stanowią powyżej 70% wszystkich występujących w danym czasopiśmie. Mniej niż 30% artykułów z udziałem polskich autorów opublikowano w 4 periodykach. Cechą wyróżniającą współczesne publikacje jest duża liczba współautorów (Olechnicka, Płoszaj, 2008, s. 15). Na uwagę zasługuje fakt, iż „[w] niektórych dziedzinach, np. naukach ścisłych, wieloośrodkowa współpraca naukowa, szczególnie ta międzynarodowa, rozwinęła się w ostatnich latach tak bardzo, że w jej wyniku coraz częściej można spotkać publikacje o liczbie autorów powyżej stu, a nawet tysiąca" (Chyży, Skoczeń, 2018). W badanych czasopismach widać jednak przede wszystkim tendencję do publikowania prac z udziałem autorów z różnych rejonów świata. Aż 44 kraje wyróżniono ogółem w afiliacjach autorów artykułów w „Polish Journal of Management Studies", 43 – w „Opuscula Mathematica", 41 – w „TransNav-International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation", 35 – w „Management and Production Engineering Review", 33 – w „Advances in Science and Technology Research Journal". W „Polish Journal of Management Studies" najwięcej autorów artykułów pochodziło ze Słowacji, z Indonezji, Czech, Węgier, Rumunii, Malezji; w „Opuscula Mathematica" – ze Stanów Zjednoczonych, z Japonii, Ukrainy, Algierii, Iranu, ze Słowacji; w „TransNav-International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation" – z Japonii, Niemiec, Chin, Norwegii, ze Szwecji; w „Management and Production Engineering Review" – z Finlandii, Niemiec, Korei Południowej, Indii, Tajlandii, Węgier; w „Advances in Science and Technology Research Journal" – ze Słowacji, z Iranu, Czech, Turcji, Indii.

W czasopismach publikujących artykuły z udziałem naukowców z ponad 30 różnych krajów z reguły występuje duża liczba artykułów: 576, 417, 302, 276, 225, 224, 191, 129. Zauważa się sporą zależność pomiędzy liczbą krajów w afiliacjach autorów a liczbą cytowań. Periodyk

zawierający wiele artykułów afiliowanych do jednostek zagranicznych i dużą rozpiętość liczby krajów w afiliacjach z pewnością jest bardziej rozpoznawalny w społeczności międzynarodowej i w instytucjach na całym świecie. Bardziej dostrzegalna jest także uczelnia, której własnością jest czasopismo. Jednak zalecana jest ostrożność w formułowaniu wniosków z analizy Web of Science, gdyż baza ta posiada własne preferencje podczas selekcji czasopism, a liczba artykułów w konkretnym tytule determinowana jest także przez dyscyplinę naukową (Żernicki, 1998; Olechnicka, Płoszaj, 2008). Analizy publikacji pracowników naukowych prowadzone w Web of Science wskazują wzrost zainteresowania autorów polskich publikowaniem w prestiżowych czasopismach (z IF) indeksowanych w Web of Science (Olechnicka, Płoszaj, 2008; Maczuga, Przyłuska, 2011). Jak widać z przedstawionych danych, polskie czasopisma nieposiadające IF coraz bardziej starają się o wpływy na rynku globalnym.

Zakończenie

Analiza polskich periodyków w Emerging Sources Citation Index pokazuje wielokierunkowe zmiany dotyczące polskich czasopism. Coraz częściej ogłaszane są w nich artykuły autorów z afiliacją zagraniczną, coraz częściej też są obecne na platformie Web of Science. Charakterystyczne dla badanych czasopism jest to, że wszystkie znajdują się w otwartym dostępie poprzez bazę, a tylko nieliczne artykuły są zamknięte. Istnieje wyraźna tendencja do publikowania prac w języku angielskim. Tylko w jednym czasopiśmie spośród 29 datowanych na 2018 r., które pojawiły się w bazie do końca września 2018 r., znajdują się artykuły w języku polskim.

Dorobek naukowy w języku angielskim nie budzi zaskoczenia, jeśli chodzi o nauki techniczne, gdyż język ten dominuje w tym obszarze badań, ale angielskojęzyczne są również tytuły z zakresu nauk ścisłych, ochrony środowiska i zarządzania. Różna jest obecność autorów z zagraniczną afiliacją, jak i liczba krajów, do których afiliowane są teksty w czasopismach. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że widoczne jest dążenie do umiędzynarodowienia czasopism. W efekcie coraz trudniej znaleźć artykuł w języku polskim w czasopiśmie polskim w prestiżowych zagranicznych bazach, natomiast łatwiej dotrzeć do pełnego tekstu anglojęzycznej polskiej publikacji.

Dostrzegalna jest ponadto innowacyjność czasopism, obecność autorów z krajów w odległych rejonach świata, w tym z krajów azjatyckich.

Proces ewolucyjnych zmian i szeroki zasięg oddziaływania daje autorom szansę na zdobycie IF czasopisma.

Ze względu na różnorodność informacji o czasopismach w bazach danych, jak i rozwój samych czasopism konkurencyjność w nauce z pewnością będzie wzrastać, jednak trudno przewidzieć, w jakim kierunku będą przebiegać kolejne zmiany.

Poprzez Emerging Sources Citation Index znaczna część zasobów badanych czasopism widoczna jest w pojedynczych artykułach pdf dołączonych do opisów bibliograficznych w bazie BazTech, co wskazuje na potrzebę inwestowania w tego typu bazy danych, gdyż „bez konsekwentnego i dobrze planowanego rozwoju krajowych baz danych dla e-nauki nie możemy poważnie aspirować do poziomu światowego" (Romaniuk, 2014, s. 92).

Przeobrażenia w działalności naukowej i czasopismach naukowych ściśle wiążą się z rozwojem współpracy międzynarodowej, pozwalając dostrzec ważne kwestie dotyczące rozwoju informacji o czasopismach, autorach i uczelniach w świecie. Dostosowanie czasopism polskich i informacji o nich do nowych wymogów często przejawia się w poszukiwaniu rozwiązań na rzecz funkcjonowania na rynkach zagranicznych.

Literatura

Alejziak, W. (2016). „Annals of Tourism Research" jako źródło wiedzy o osiągnięciach badawczych antropologii w dziedzinie turystyki. *Folia Turistica*, (39), (9–44).

Chybowski, L. (2017). Zeszyty Naukowe w bazie Web of Science Core Collection. *Akademickie Aktualności Morskie*, (3), (6–7).

Chyży, K.T., Skoczeń, B. (2018). Publikacje wieloautorskie a wyniki kategoryzacji. *Forum Akademickie*, *25*(12), (30–33).

Derfert-Wolf, L. (2013). Baza Danych BazTech – współpraca z wydawcami czasopism i użytkownikami. W: *Bibliograficzne bazy danych i ich rola w rozwoju nauki. II Konfrencja naukowa Konsorcjum BazTech, Poznań, 17–19 kwietnia 2013.* Pobrane z: http://ebibojs.pl/index.php/Mat_konf/issue/view/62 (29.10.2018).

Drabek, A. (2016). *Polskie czasopisma w Emerging Sources Citation Index.* Scientometrics PRG. Pobrane z: http://scientometrics.amu.edu.pl (29.10.2018).

Drabek, A. (2018a). *Indeksowanie czasopism w referencyjnych bazach danych: poradnik dla wydawców czasopism*. Poznań: Adam Mickiewicz University, doi: 10.6084/M9.FIGSHARE.5683972.

Drabek, A. (2018b). Międzynarodowa obecność polskich czasopism (na podstawie Emerging Sorces Citation Index. W: *Biblioteka przyszłości wyzwania – trendy – zagrożenia. XVIII Ogólnopolska konferencja naukowa bibliotek uczelni niepublicznych i publicznych, Biblioteka Wyższej Szkoły Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, 24–25.05.2018.* Pobrane z: http://repozytorium.wsb-nlu.edu.pl/bitstream/handle/11199/10402/Drabek%20Aneta%2C%20Mi%C4%99dzynarodowa%20obecno%C5%9B%C4%87%20polskich%20czasopism%20%28na%20podstawie%20Emerging%20Sources%20Citation%20Index%29.pdf?sequence=1 (29.10.2018).

Groneberg, D.A. (2017). Emerging Sources Citation Index. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin. Arbeitsschutz und Ergonomie*, *67*(2), (61).

Kamińska, A.M. (2018). ScientoMiner ICR – moduł importu danych bibliograficznych z zasobów Crossref dla platformy Gephi. *Zagadnienia Informacji Naukowej. Studia Informacyjne*, *56*(1), (96–113).

Knop, U. (2016). Zmiany w udostępnianiu czasopism polskich wyższych uczelni technicznych na przykładzie zasobów De Gruyter Open w BazTech i katalogach OPAC. *Bibliotheca Nostra*, (2), (112–125).

Kulczycki, E. (2012). Indeksowanie czasopism w bazach wskazanych przez MNiSW. W: *Warsztat badacza*. Pobrane z: http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/indeksacja-czasopism-w-bazach-wskazanych-przez-mnisw/ (29.10.2018).

Maczuga, J., Przyłuska, J. (2011). Wykorzystanie bazy Web of Science do analizy bibliometrycznej publikacji pracowników Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi. *Forum Bibliotek Medycznych*, *4*(1), (520–528).

Okagbue, H.I., Atayero, A.A., Adamu, M.O., Opanuga, A.A., Oguntunde, P.E., Bishop, S.H. (2018). *Dataset on statistical analysis of editorial board composition of Hindawi journals indexed in Emerging sources citation index*, doi: 10.1016/j.dib.2018.02.044.

Olechnicka, A., Płoszaj, A. (2008). *Polska nauka w sieci? Przestrzeń nauki i innowacyjności. Raport z badań*. Warszawa: Agnieszka Olechnicka.

Romaniuk, R.S. (2014). Czasopisma NT, indeksy, cytowania, bazy danych, wydawnictwa cyfrowe, bibliometria. Część 2. *Elektronika*, (8), (91–101).

Theus, M. (2016). Emerging Sources Citation Index (ESCI) – nowy indeks w bazie Web of Science szansą dla czasopism. *Poradnik Bibliotekarza*, (11), (11–13).

Web of Science (2018). Pobrane z: https://login.webofknowledge.com (29.10.2018).

Wiciński, A. (2015). *Widoczność czyli wymierne korzyści z Otwartego Dostępu.* Rozmowę przepr.: M. Starczewski, M. Strybel. Pobrane z: https://otwartanauka.pl/widocznosc-czyli-wymierne-korzysci-z-otwartego-dostepu?s (29.10.2018).

Żernicki, B. (1998). Współczynnik oddziaływania. *Forum Akademickie*, (6). Pobrane z: https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/ (29.10.2018).

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 9 lipca 2019 r.

Urszula Knop
Main Library
Częstochowa University of Technology
e-mail: uknop@bg.pcz.pl
https://orcid.org/0000-0002-5451-5830

Selected information about Polish scientific journals in the Emerging Sources Citation Index

Abstract: The foreign expansion of Polish science is a sign of modern times. The information concerning Polish scientific journals in the Emerging Sources Citation Index is the best example of this. They show the multi-faceted nature of the changes taking place. Polish journals more and more often start to publish in English on the open Internet, more and more often publish articles with cross-border affiliation, and the Web of Science platform is becoming more and more popular. Over time, both journals and the authors who publish in them adapt to the environment and expand their impact. The aim of the article is to signal the changes in Polish scientific journals and present the information regarding Polish journals in the Emerging Sources Citation Index provided by Clarivate Analytics.

Keywords: Emerging Sources Citation Index. English-language publication. Polish scientific journal

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 45–58
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.03

Anna Marcol
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Józefa Lompy w Katowicach
e-mail: promocja@pbw.katowice.pl
https://orcid.org/0000-0001-9597-7882

Wizerunek biblioteki szkolnej w świetle kwartalnika „Biblioteka – Centrum Informacji" za lata 2008–2018

Abstrakt: W artykule dokonano przeglądu zawartości kwartalnika „Biblioteka – Centrum Informacji" za lata 2008–2018. Zwrócono uwagę na wizerunek biblioteki szkolnej kształtowany na łamach pisma.

Słowa kluczowe: „Biblioteka – Centrum Informacji". Biblioteka szkolna. Czasopismo bibliotekarskie. Nauczyciel-bibliotekarz. Wizerunek biblioteki

Pojęcie wizerunku

Pozytywny wizerunek jest podstawowym warunkiem istnienia instytucji publicznych, ponieważ ich finansowanie w dużej mierze zależy od tego, jak są postrzegane przez samorządy, władze uczelniane czy resortowe (Kotas, 2014; Żołędowska, 2006, s. 68–106). Potocznie przez pojęcie wizerunku należy rozumieć *image*, obraz, odzwierciedlenie czegoś (*Słownik*, 1998, s. 525). Wiele definicji tego terminu można znaleźć w literaturze z zakresu marketingu i *public relations* (Black, 1998, s. 96; Kotler, 1994, s. 549; Wójcik, 2012, s. 43).

Wizerunek biblioteki nie jest czymś obiektywnym i trwałym. Stanowi „zestaw odczuć i przekonań o danej bibliotece funkcjonujący w społecznej świadomości, […] sposób, w jaki ludzie postrzegają daną organizację we wszystkich aspektach jej działania" (Zybert, 2004, s. 184). Obraz ten powinien być wyrazisty, dostosowany do jej zadań statutowych oraz roli, jaką odgrywa w swoim otoczeniu: „Trzeba wie-

dzieć, do czego biblioteka dąży, co stanowi jej indywidualność i specyfikę, co odróżnia ją od innych, co jest jej mocną stroną, którą warto utrzymywać i rozwijać" (Sadowska, 2010, s. 17).

Wypracowanie pozytywnego wizerunku niesie ze sobą szereg korzyści związanych z większą stabilnością działania. Instytucje, które uchodzą za potrzebne, otwarte i atrakcyjne, łatwiej funkcjonują w otoczeniu oraz pokonują ewentualne kryzysy, ponieważ użytkownicy chętniej korzystają z ich usług i są względem nich bardziej lojalni. Trudno wskazać bibliotekę, którą wszyscy postrzegają wyłącznie pozytywnie lub negatywnie, aczkolwiek warto pracować nad tym, aby jak najwięcej osób miało o bibliotekach dobre zdanie. Jakość wizerunku przekłada się bowiem na motywację samych bibliotekarzy i innych pracowników bibliotek oraz przyciąga (bądź nie) wartościowych kandydatów do pracy. Dążenie do posiadania i utrzymania korzystnego wizerunku powinno być celem strategicznym każdej książnicy.

Warto podkreślić, że na wyobrażenia o konkretnej placówce mogą wpływać skojarzenia związane z całą branżą bibliotekarską, które często są obarczone wieloma stereotypami, zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi. Stereotypowe wyobrażenia w dużej mierze koncentrują się wokół doświadczeń związanych z bibliotekami szkolnymi, których sytuacja jest zróżnicowana. Obok tych dobrze wyposażonych, będących wzorcowymi szkolnymi centrami informacyjnymi, istnieje również wiele niedofinansowanych (Staniów, 2012).

Powszechne kształtowanie obrazu instytucji biblioteki rozpoczyna się już na etapie szkoły podstawowej. Uczeń, zanim dorośnie i stanie się użytkownikiem innych typów bibliotek, spotyka na swojej drodze nauczyciela-bibliotekarza. W zasadzie jest to jedyny bibliotekarz, z którym obowiązkowo musi się zetknąć, dlatego doświadczenia wyniesione z tych kontaktów – podejście do ucznia, dostępność i jakość usług bibliotecznych, tożsamość i reputacja biblioteki szkolnej w środowisku, a także jej otoczenie fizyczne (atmosfera, wyposażenie, wygląd i wystrój) – wpływają na wyobrażenie o bibliotekach w ogóle.

Wizerunek biblioteki i bibliotekarza – między stereotypem a rzeczywistością

Osobom, które są aktywnymi czytelnikami, biblioteki kojarzą się z nauką, edukacją i rozrywką, ale także z ciszą i spokojem, a czasem wręcz z przesadnymi rygorami. Biblioteka bywa też odbierana jako miejsce magiczne, oderwane od rzeczywistości, czego dowodzą nie-

które obrazy filmowe i utwory literackie. Rzadziej nasuwają się skojarzenia z nowoczesnością i technicyzacją, choć w tym zakresie wiele się zmienia. Nawet w niektórych amerykańskich filmach klasy B od lat „ścigający i ścigani biegają po bibliotekach, żeby z bibliotecznych komputerów wejść do różnych baz informacyjnych lub skorzystać z bibliotecznych baz własnych. Tych filmów […] nie tworzą intelektualiści: są na przeciętnym, potocznym poziomie myślenia. Otóż jak na myślenie przeciętne, taki obraz biblioteki nie jest wcale zły" (Wojciechowski, 2004, s. 4) – twierdzi Jacek Wojciechowski. Jego zdaniem stereotyp biblioteki jest stosunkowo korzystny w porównaniu ze stereotypem bibliotekarza. W obiegowej opinii pracownicy bibliotek czasami są oceniani pozytywnie. W bibliotekach akademickich bywają postrzegani np. jako zręczni profesjonaliści, partnerzy użytkownika (czytelnika), chętnie służący pomocą. Z tym typem książnic kojarzy się także mniej pozytywny stereotyp bibliotekarza – mądrali i pyszałka, który, co prawda, jest pomocny, ale zawsze podkreśla swą wyższość nad czytelnikiem. Do pozytywnych wyobrażeń należy też zaliczyć – kojarzony z bibliotekami szkolnymi i publicznymi – wizerunek bibliotekarza jako „przyjaznego rozmówcy", z którym można porozmawiać nie tylko o książkach.

Wymienione stereotypy nie są jednak dominujące. Najczęściej występujący (niezależnie od typu biblioteki) to taki, który każe w nim widzieć strażnika nie swoich zasobów, fajtłapę czy sfrustrowanego odludka. Taki stereotyp bibliotekarza (a raczej bibliotekarki, bo jest to zawód silnie sfeminizowany) pojawia się często w filmie i literaturze (Delimat, 2012; Kowalska, Kotlarek, 2006; Wójcik, 2012) pod postacią siwowłosej, samotnej kobiety w średnim wieku, koniecznie noszącej okulary i włosy spięte w kok. Najczęściej jest niemodnie ubrana, zgryźliwa, o konserwatywnych poglądach. Stroni od nowych technologii i często sprawia wrażenie oderwanej od rzeczywistości.

Ze stereotypowym wizerunkiem walczą nie tylko polscy bibliotekarze (Marcinkowski, 2005). W powszechnej opinii praca w bibliotece uznawana jest za mało ambitną, nudną i źle opłacaną – symbol życiowej porażki. W środowiskach, które z bibliotek nie korzystają, uważa się, że jest spokojna, nie wymaga większego wysiłku i fachowego przygotowania. W 2003 r. na łamach prasy bibliotekarskiej toczyła się ożywiona dyskusja na temat stereotypu bibliotekarza, którą wywołał artykuł Anety Firlej-Buzon zatytułowany *Jak wygląda bibliotekarka?* (Firlej-Buzon, 2003). Autorka zaprezentowała w nim wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów pierwszego roku studiów bibliotekoznawczych Uniwersytetu Wrocławskiego oraz osób dokształcających się w ramach studiów podyplomowych z zakresu bibliotekoznawstwa.

Okazało się, że nawet praktykujący bibliotekarze i osoby, które aspirują (przynajmniej potencjalnie) do tego zawodu, odbierają go w sposób stereotypowy. Zdaniem respondentów „otoczenie postrzega pracę w bibliotece jako zajęcie łatwe, nudne, źle opłacane, wykonywane przestarzałymi metodami i narzędziami oraz niewymagające specjalistycznego wykształcenia" (Firlej-Buzon, 2003, s. 4). Być może wynika to z faktu, że wśród adeptów kierunku zdarzają się ludzie przypadkowi, nielubiący pracy w bibliotece bądź też traktujący ją jako zajęcie tymczasowe. Do pracy w tych instytucjach niechętnie przyznają się także te osoby, które później osiągnęły sukces zawodowy w innej branży (show-biznesie, polityce), a mogłyby zostać ambasadorami bibliotek i lobbować na ich korzyść.

Niewątpliwie istnieją bibliotekarze, którzy wpisują się w stereotyp zawodu, aczkolwiek środowisko to tworzą w większości profesjonaliści przygotowani do pracy w bibliotece (pomimo deregulacji zawodu bibliotekarza w Polsce od nauczycieli-bibliotekarzy zatrudnionych w bibliotekach szkolnych i pedagogicznych nadal wymaga się posiadania kwalifikacji bibliotekarskich), czerpiący z niej satysfakcję i znający nowoczesne technologie. Są otwarci na potrzeby współczesnych użytkowników, zdolni, kreatywni, poszerzający swoje kwalifikacje, chętnie dzielący się swoimi doświadczeniami.

Taki wizerunek bibliotekarzy kreuje redakcja kwartalnika „Biblioteka – Centrum Informacji", który pierwszy raz ukazał się w 2008 r. w formie bezpłatnej wszywki do miesięcznika „Biblioteka w Szkole" (2008, nr 7–8).

„Biblioteka – Centrum Informacji" jako promotor pozytywnego wizerunku bibliotek szkolnych

Początki kwartalnika

Powstanie kwartalnego dodatku do wydawanego przez Agencję Sukurs popularnego miesięcznika „Biblioteka w Szkole" zbiegło się w czasie z kolejną edycją programu Ministerstwa Edukacji Narodowej „Internetowe centra informacji multimedialnej w bibliotekach szkolnych i pedagogicznych" (współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego), dzięki któremu wiele szkół i placówek oświatowych pozyskało niezbędny sprzęt komputerowy. Kwartalnik był promowany jako tytuł, w którym planowano zamieszczać niezbędne informacje na temat prowadzenia biblioteki posiadającej internetowe

centrum informacji multimedialnej. Pojawienie się nowego czasopisma dla nauczycieli-bibliotekarzy, w całości dotyczącego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (dalej: TIK), stanowiło zatem odpowiedź na ówczesne potrzeby środowiska. W materiałach promocyjnych czytamy:

> Nadszedł czas na szkolne centrum informacji – na nazwanie jego funkcji, pokazanie wzorcowych realizacji i dobrych praktyk, na próbę zmierzenia się z problemami organizacyjnymi i technicznymi. Dlatego w środowisku związanym z miesięcznikiem „Biblioteka w Szkole" pojawiła się idea powołania czasopisma „Biblioteka – Centrum Informacji". Redakcja zamierza koncentrować się na tytułowym zagadnieniu. Adresujemy pismo zarówno do osób, które dopiero zagospodarowują pozyskany sprzęt, jak również do tych, którzy szukają nowych form pracy z uczniem (*Biblioteka*).

W latach 2008–2018 opublikowano 42 zeszyty kwartalnika. W pierwszym pisano o zadaniach szkolnych centrów informacji oraz o tym, jak przekształcić bibliotekę w takie centrum. Zamieszczono wskazówki dla nauczycieli-bibliotekarzy, dyrektorów i samorządowców. Bibliotekarze mogli przekazać cenne uwagi swoim przełożonym, gdyż powodzenie planu przekształcenia bibliotek wymagało ich wsparcia i akceptacji. Następne zeszyty były poświęcone konkretnym działaniom oraz przedsięwzięciom, które można realizować z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Wszyscy prenumeratorzy „Biblioteki w Szkole" otrzymują kwartalnik bezpłatnie, cztery razy w roku, w formie dodatku do miesięcznika. Osoby zainteresowane wyłącznie prenumeratą „Biblioteki – Centrum Informacji" mogą zamawiać ją oddzielnie, bezpośrednio u wydawcy lub za pośrednictwem kolporterów. Wydawca oferuje także możliwość zamawiania numerów archiwalnych oraz pobierania pojedynczych artykułów z odpłatnego archiwum online.

Innowacyjni nauczyciele-bibliotekarze redaktorami i autorami tekstów

„Biblioteka – Centrum Informacji" jest tytułem dobrze znanym w środowisku nauczycieli-bibliotekarzy, od których w coraz większym stopniu wymaga się znajomości nowoczesnych technologii (Batorowska, 2014; Batorowska, 2015a; Batorowska, 2015b; Batorowska, Kamińska-Czubała, 2002; Staniów, 2012). Oczekuje się, by biblioteki szkolne były

miejscami, gdzie tworzy się warunki do ich efektywnego wykorzystania. Nauczyciele-bibliotekarze powinni zatem stale śledzić informacje o nowinkach technologicznych oraz pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności w tym zakresie. Ci najaktywniejsi dzielą się innowacyjnymi pomysłami i doświadczeniami za pośrednictwem „Biblioteki – Centrum Informacji", publikując artykuły i materiały pozwalające czytelnikom poznawać wybrane narzędzia.

Kwartalnik jest tworzony przez profesjonalistów – bibliotekarzy z pasją. W skład redakcji wchodzą: Mirosława Bogacz (redaktor naczelna), Bożena Boryczka (zastępca redaktor naczelnej) i Katarzyna Świderska-Nowicka (sekretarz redakcji). Należy zaznaczyć, że osoby odpowiedzialne za zawartość merytoryczną pisma posiadają bogate doświadczenie zawodowe związane z wykorzystaniem TIK, którym dzielą się nie tylko na jego łamach.

M. Bogacz pracuje na stanowisku nauczyciela-bibliotekarza w XI Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Dąbrowskiej w Krakowie. Prowadzi liczne działania na rzecz swojej biblioteki, jej użytkowników i środowiska bibliotekarskiego (*Mirosława*). Przygotowała wiele publikacji metodycznych, m.in. *Vademecum skomputeryzowanego nauczyciela bibliotekarza* (Warszawa 2005) (Bogacz, 2005) – pierwszy w Polsce poradnik dotyczący komputeryzacji, stworzony z myślą o potrzebach bibliotek szkolnych. Jest zdobywczynią tytułu Małopolskiego Bibliotekarza Roku 2016.

Bogate doświadczenie zawodowe posiada również B. Boryczka – inicjatorka powołania „Biblioteki – Centrum Informacji". Była kierownikiem Pracowni Edukacji Medialnej, Informacji i Wydawnictw w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie (dalej: OEIiZK) oraz nauczycielem-bibliotekarzem w Publicznym Gimnazjum nr 2 w Kozienicach (*Bożena*). Aktywnie działa na rzecz środowiska bibliotekarskiego. Opracowała *Praktyczny przewodnik po Internecie dla bibliotekarzy* (Bydgoszcz 2003) (Bogacz, 2005), współpracuje z „Biblioteką w Szkole" i serwisami bibliotekarskimi, współredaguje kwartalnik OEIiZK „Meritum", promujący wykorzystanie TIK w edukacji, organizuje konferencje, konkursy i wycieczki dla bibliotekarzy – sprawozdania z podróży studyjnych do bibliotek zagranicznych oraz liczne materiały o charakterze metodycznym zamieszcza w „Bibliotece – Centrum Informacji".

M. Bogacz i B. Boryczka ściśle współpracują z „Biblioteką w Szkole", ponieważ tworzony przez nie periodyk stanowi jej integralną część. Funkcję sekretarza obu redakcji pełni K. Świderska-Nowicka, która pracuje dla Agencji Sukurs od 2005 r.

Redaktorki zachęcają nauczycieli-bibliotekarzy do współredagowania czasopisma oraz promowania swoich bibliotek i inicjatyw, ponieważ

> ma [ono – A.M.] ambicje nie tylko tworzyć platformę wymiany doświadczeń, lecz także szukać sposobów na przekroczenie blokującej nas granicy, frustrującego przeświadczenia, że cały czas mówimy sami do siebie, bibliotekarze do bibliotekarzy, a świat nas nie rozumie. Chcemy przekonywać środowisko oświatowe, że dla dobra uczniów warto inwestować w biblioteki i stwarzać nauczycielom bibliotekarzom odpowiednie warunki do pracy (*Biblioteka*).

Na apel redakcji odpowiadają przede wszystkim praktycy wywodzący się ze środowisk oświatowych, na co dzień wykorzystujący w swojej pracy zawodowej nowoczesne technologie, dobrze znający potrzeby współczesnych bibliotek. Najczęściej są to pracownicy bibliotek szkolnych i pedagogicznych, którzy chcą podzielić się swoją wiedzą, doświadczeniem i interesującymi pomysłami. Na uwagę zasługują także teksty nadsyłane przez osoby współpracujące z bibliotekami szkolnymi, m.in.: nauczycieli, nauczycieli konsultantów, doradców metodycznych, przedstawicieli stowarzyszeń bibliotekarskich, pracowników naukowych, studentów oraz specjalistów z zakresu technologii informacyjnej (dalej: IT).

Popularyzacja nowoczesnych technologii jako główny obszar tematyczny

Autorzy tekstów publikowanych na łamach „Biblioteki – Centrum Informacji" starają się przełamywać negatywne stereotypy, promując bibliotekę jako szkolne centrum informacyjne, w którym komputery są wykorzystywane do realizacji procesów bibliotecznych, w pracy pedagogicznej z czytelnikami oraz działaniach na rzecz promocji biblioteki i czytelnictwa.

Z problematyką nowoczesnych technologii koresponduje przejrzysta szata graficzna kwartalnika. Każdy numer liczy 28 stron (łącznie z okładką) i jest drukowany na kredowym papierze formatu A4, w pełnym kolorze. Do lektury zachęcają nawiązujące do tematyki numerów okładki. Bardzo często pojawiają się na nich ilustracje przedstawiające komputery, laptopy i tablety, także grafiki kojarzące się z pracą „w chmurze" i wymianą informacji w sieci oraz wybranymi narzędziami (serwisami społecznościowymi, aplikacjami, programami). Interesująca jest także sama tytulatura – w nazwę czasopisma wkompo-

nowano strzałkę (kursor) nasuwającą skojarzenia z jego tematyką. Ten sam element do 2016 r. był powielany obok nazw działów w zasadniczej części periodyku. W późniejszych numerach w związku z odświeżeniem szaty graficznej został zastąpiony ilustracją myszy komputerowej przy numeracji poszczególnych stron.

Każdy numer kwartalnika ma charakter tematyczny. Tematy poszczególnych zeszytów są podawane na okładkach (sporadycznie zastępują je hasła odsyłające do szczególnie polecanych artykułów, koncentrujących się na problematyce numeru).

Redakcja wybiera zarówno konkretne zagadnienia, jak i szersze problemy związane z wykorzystaniem nowoczesnych technologii w edukacji (zob. tabela 1). Poleca przede wszystkim bezpłatne programy i aplikacje przydatne w pracy pedagogicznej nauczyciela-bibliotekarza oraz działaniach na rzecz promocji bibliotek i czytelnictwa. W publikowanych artykułach zwraca się uwagę na współpracę biblioteki ze środowiskiem wewnętrznym i zewnętrznym szkoły.

Tabela 1. Tematyka numerów kwartalnika „Biblioteka – Centrum Informacji" w latach 2008–2018*

Rocznik	Numery
1	2
2008	[Szkolne Centrum Informacji] (nr 1)
	[E-Twinning] (nr 2)
2009	*Edukacja fotograficzna* (nr 1)
	Nowoczesna biblioteka zmienia edukację (nr 2)
	Co to jest Web 2.0? (nr 3)
	Szkoła w gąszczu mediów (nr 4)
2010	*Literatura w sieci* (nr 1)
	Pokaż swoją bibliotekę (nr 2)
	Biblioteki szkolne i nowe drogi uczenia się (nr 3)
	Internet dla edukacji (nr 4)
2011	*eTwinning! Świat jest mały* (nr 1)
	Nowoczesna biblioteka: kreatywni uczniowie i nauczyciele (nr 2)
	Materiały dydaktyczne w e-learningu (nr 3)
	Prawie wszystko o grafice (nr 4)

* Niektóre zeszyty nie zostały zatytułowane w sposób jednoznaczny. W nawiasach kwadratowych podano tytuły nadane przez autorkę artykułu lub hasła zamieszczone na okładkach, odsyłające do tekstów najważniejszych w danym numerze.

cd. tab. 1

1	2
2012	*Nauka o filmie* (nr 1)
	Edukacja audiowizualna (nr 2)
	E-book. Inna forma książki (nr 3)
	Wirtualne podróże: przeszłość – teraźniejszość (nr 4)
2013	*Promocja biblioteki* (nr 1)
	Bezpieczeństwo dzieci w sieci (nr 2)
	Otwarte zasoby edukacyjne (nr 3)
	Wszystko o Google (nr 4)
2014	*Spotkajmy się w chmurze* (nr 1)
	Biblioteka szkolna za 10 lat (nr 2)
	Sprzątanie w komputerze (nr 3)
	Infografika (nr 4)
2015	*QR kody w bibliotece* (nr 1)
	Platforma LearningApps w bibliotece szkolnej (nr 2)
	PlayStation w bibliotece szkolnej? (nr 3)
	Biblioteka na smartfonie (nr 4)
2016	*Nowe technologie w promocji czytelnictwa* (nr 1)
	Programowanie w bibliotece (nr 2)
	Dyrektorzy o szkolnych centrach informacji (nr 3)
	W Internecie o książkach: portale, logi, blogi, fora, magazyny (nr 4)
2017	*Pokémon. Edukacyjne wyzwanie* (nr 1)
	Kodowanie przez czytanie… (nr 2)
	Blog w bibliotece (nr 3)
	[Aplikacja do tworzenia interaktywnych testów] (nr 4)
2018	*Twitter. Przestrzeń dla książki* (nr 1)
	Gazetka szkolna (nr 2)
	[Jak się przygotować do nowego roku szkolnego?] (nr 3)
	Aplikacje przydatne bibliotekarzom (nr 4)

Źródło: Opracowanie własne.

Czytelnicy chętnie sięgają po „Bibliotekę – Centrum Informacji", ponieważ dzięki publikowanym tam wskazówkom mogą doskonalić warsztat swojej codziennej pracy (Batorowska, 2014; Batorowska, 2015a). Na łamach pisma zaprezentowano dotychczas programy i aplikacje

do tworzenia: prezentacji multimedialnych, dokumentów tekstowych, interaktywnych ćwiczeń, gier i quizów, wirtualnych tablic i plakatów, filmów i animacji, infografik, map myśli, stron internetowych i blogów, elektronicznych książeczek i komiksów. Pisano o obróbce zdjęć i dźwięków, pracy „w chmurze", narzędziach Google, kodach QR, serwisach społecznościowych, otwartych zasobach edukacyjnych, e-learningu oraz wybranych serwisach i bazach danych, które można wykorzystać podczas zajęć w bibliotece. Sporadycznie publikowano także teksty dotyczące komputeryzacji biblioteki szkolnej oraz bezpłatnych programów przeznaczonych do obsługi procesów bibliotecznych.

Już w 2008 r. została ukształtowana zasadnicza struktura kwartalnika. Od pierwszego numeru składają się na nią działy: *Perspektywy i innowacje*; *Z doświadczeń, z bibliotek*; *Arkana warsztatu* oraz dział zatytułowany *Krótko*. W numerze pierwszym jednorazowo pojawił się dział *Poradnik dla dyrektorów*. Od numeru drugiego jego miejsce zajęły *Scenariusze i projekty*.

„Bibliotekę – Centrum Informacji" otwiera dział *Perspektywy i innowacje*, zastępujący tradycyjne wstępy od redakcji. Wprowadza on czytelnika w tematykę danego zeszytu.

Najbardziej rozbudowanym działem są *Arkana warsztatu*, zawierające instrukcje obsługi wybranych programów i aplikacji internetowych (najczęściej bezpłatnych) oraz porady. Podobne zagadnienia w odniesieniu do konkretnych przykładów dobrych praktyk, nadesłanych przez nauczycieli-bibliotekarzy, poruszane są w dziale *Z doświadczeń, z bibliotek*. W tej części periodyku dzielą się oni swoimi innowacyjnymi pomysłami oraz popularyzują bezpłatne narzędzia, jakie wykorzystują w swojej codziennej pracy. Są one interesujące dla uczniów i sprawiają, że oferta biblioteki staje się bardziej atrakcyjna dla młodych użytkowników.

Z kolei w dziale *Scenariusze i projekty* (sporadycznie zastępowanym działem *Scenariusze*) można znaleźć opisy konkretnych przedsięwzięć i tematów zajęć, które warto przeprowadzić w bibliotece. Bogata problematyka dowodzi, że szkolne centrum informacyjne to miejsce, gdzie nauczyciel-bibliotekarz może realizować wspólne inicjatywy z nauczycielami różnych przedmiotów.

W 2009 r. na łamach kwartalnika wprowadzony został dział *Przedstawiamy SCI*, popularyzujący wybrane szkolne centra informacji – zarówno polskie, jak i zagraniczne. Najczęściej pojawiają się w nim artykuły nadsyłane przez nauczycieli-bibliotekarzy, którzy chcą się pochwalić swoimi bibliotekami w środowisku. Na uwagę zasługują także teksty, często w formie sprawozdań, na temat bibliotek szkolnych działających za granicą, pisane przez osoby, które je odwiedziły. Teksty

te są źródłem wiedzy o rozwiązaniach technologicznych stosowanych w bibliotekach szkolnych w: Austrii, Danii, Finlandii, Hiszpanii (na Wyspach Kanaryjskich), Islandii, Norwegii, Portugalii, Rumunii, Stanach Zjednoczonych, Szwajcarii, na Węgrzech, w Wielkiej Brytanii oraz we Włoszech. W 2008 r., przed założeniem działu *Przedstawiamy SCI*, tego typu materiały publikowano w dziale *Z doświadczeń, z bibliotek*.

W niektórych numerach na końcu pojawia się dział *Krótko.* Jego zawartość wypełnia trzecią stronę okładki. Dotychczas publikowano tu drobne informacje zaczerpnięte z innych źródeł, dotyczące przedsięwzięć i inicjatyw z zakresu wykorzystania nowoczesnych technologii, jak również recenzje, komunikaty i felietony nadsyłane przez czytelników i współpracowników redakcji.

Podsumowanie

Wizerunek biblioteki szkolnej kreowany na łamach kwartalnika „Biblioteka – Centrum Informacji" jest daleki od stereotypowych wyobrażeń. Redakcja prezentuje bibliotekę jako tętniące życiem szkolne centrum informacyjne, gdzie prowadzi się zajęcia dydaktyczne, realizuje różnorodne projekty edukacyjne, stosuje alternatywne formy pracy z uczniami, rozwija ich kulturę czytelniczą, medialną i informacyjną. W pośredni sposób redakcja promuje także pozytywny wizerunek nauczycieli-bibliotekarzy, „których kompetencje często są nie do końca znane kadrze kierowniczej [szkół – A.M.], więc nie są przez nią ani doceniane, ani wykorzystywane w pracy pedagogicznej i zarządzaniu oświatą" (Batorowska, 2015b, s. 39). Teksty publikowane na łamach kwartalnika tworzonego przez pracowników bibliotek szkolnych pokazują, że są oni niezbędnymi w dobie budowania społeczeństwa informacyjnego specjalistami, przewodnikami po świecie informacji, otwartymi na współpracę z nauczycielami różnych przedmiotów oraz całą społecznością szkolną.

W pracy stosują nowoczesne narzędzia i metody, biegle posługują się technologią informacyjno-komunikacyjną, stale poszerzają swe kompetencje i umiejętności w tym zakresie. Przy czym opiekun centrum to nie tylko dobrze przygotowany pod względem merytorycznym fachowiec, ale także osoba komunikatywna i kreatywna, partner użytkownika, któremu chętnie służy pomocą. Istotna jest jego funkcja pedagogiczna – uczenie młodych ludzi myślenia, pomaganie im w rozwijaniu zainteresowań i pasji, informowanie o nowych metodach pracy intelektualnej i stylach uczenia się, podpowiadanie, jak wypracowywać własne

strategie zarządzania informacją, efektywnego korzystania z różnych źródeł informacji, narzędzi i technologii. Bibliotekarz popularyzuje oprogramowanie ułatwiające ten proces, które stosuje w pracy pedagogicznej, organizacyjno-technicznej oraz w działaniach na rzecz promocji biblioteki i czytelnictwa (Batorowska, 2014; Batorowska, 2015a).

Tematyka nowoczesnych technologii i popularyzowane w „Bibliotece – Centrum Informacji" innowacje sprzyjają promowaniu pozytywnego wizerunku bibliotek szkolnych. Teksty publikowane na łamach kwartalnika dowodzą, że bibliotekarze będący pasjonatami swojego zawodu – dzięki swojej pomysłowości i kreatywności – nawet bez specjalnych nakładów finansowych potrafią sprawić, że szkolna biblioteka staje się dla uczniów atrakcyjnym miejscem, w którym chętnie spędzają swój czas.

Literatura

Batorowska, H. (2014). Centrum uczenia się i kreatywnych spotkań w cyfrowej szkole. Model BCI proponowany przez wydawnictwo SUKURS. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek, media, edukacja* (s. 28–37). Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych. Uniwersytet Pedagogiczny.

Batorowska, H. (2015a). „Biblioteka Centrum Informacji" – kwartalnik dla innowacyjnych nauczycieli bibliotekarzy. W: N. Starik, T. Węglarz (red.), *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne: wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku* (3, s. 299–311). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

Batorowska, H. (2015b). Pracownicy i użytkownicy szkolnych multimedialnych centrów informacji w Polsce. *Bibliotheca Nostra*, (2), 34–51.

Batorowska, H., Kamińska-Czubała, B. (2002). *Szkolne centrum informacji*. Kraków: Wydawnictwo Zakonu Pijarów.

„Biblioteka – Centrum Informacji" (2008–2018).

Biblioteka – Centrum Informacji. Pobrane z: https://www.bibliotekawszkole.pl/centrum_informacji.php (13.03.2019).

Black, S. (1998). *Public relations*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.

Bogacz, M. (2005). *Vademecum skomputeryzowanego nauczyciela bibliotekarza*. Warszawa: Agencja Sukurs.

Boryczka, B. (2003). *Praktyczny przewodnik po Internecie dla bibliotekarzy*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.

Bożena Boryczka. Pobrane z: https://www.oeiizk.waw.pl/old2012/osrodek/files/opis_Boryczka_2008.pdf (13.03.2019).

Delimat, A. (2012). Wizerunek bibliotekarza w wybranych współczesnych utworach literackich. *Podkarpackie Studia Biblioteczne*, (1). Pobrane z: http://psb.ur.edu.pl/wizerunek-bibliotekarza-w-wybranych-wspolczesnych-utworach-literackich (25.01.2019).

Firlej-Buzon, A. (2003). Jak wygląda bibliotekarka? *Poradnik Bibliotekarza*, (9), 3–6.

Kotas, M. (2014). Wizerunek organizacji publicznej jako instrument efektywnego komunikowania z interesariuszami. *Studia Ekonomiczne*, (185), 134–141.

Kotler P. (1994). *Marketing: analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*. Warszawa: Wydawnictwo Gebethner i Ska.

Kowalska, B., Kotlarek D. (2006). Bibliotekarz a stereotypy. *EBIB. Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy*, (10). Pobrany z: http://www.ebib.info/2007/80/kowalska_kotlarek.php (25.01.2019).

Marcinkowski, P. (2005). Bibliotekarz. Stereotyp czy wizerunek? W: E. Bieniasz, K. Serwatko, B. Jaskowska (red.), *Tradycja i nowoczesność bibliotek akademickich* (s. 93–106). Rzeszów–Czarna: Biblioteka Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Marcol, A. (2018). *„Biblioteka – Centrum Informacji" (2008–2017). Popularyzator wykorzystania nowoczesnych technologii w bibliotekach szkolnych* [bibliografia zawartości]. Katowice: Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Józefa Lompy w Katowicach.

Mirosława Bogacz. Pobrane z: http://www.sbp.pl/artykul/?cid=18242 (13.03.2019).

Sadowska, J. (2010). Na marginesie zarządzania – wizerunek biblioteki. *Bibliotekarz*, (9), 15–18.

Słownik współczesnego języka polskiego. T. 2 (1998). Warszawa: Reader's Digest.

Staniów, B. (2012). *Biblioteka szkolna dzisiaj*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Wojciechowski, J. (2004). W imadle stereotypów. *Bibliotekarz*, (2), 3–6.

Wojcik, K. (1992). *Public relations, czyli jak zjednać otoczenie i tworzyć dobrą opinię*. Międzyborów: Centrum Kreowania Liderów.

Wójcik, A. (2012). Biblioteki i bibliotekarze w polskich filmach oraz serialach telewizyjnych. *EBIB. Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy*, (4). Pobrane z: http://www.nowyebib.info/images/stories/numery/131/131_wojcik.pdf (25.02.2015).

Zybert, E.B. (2004). *Kultura organizacyjna w bibliotekach*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Żołędowska, B. (2006). *Wizerunek biblioteki publicznej.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 15 lipca 2019 r.

Anna Marcol
Józef Lompa Pedagogic Regional Library in Katowice
e-mail: promocja@pbw.katowice.pl
https://orcid.org/0000-0001-9597-7882

The image of the school library in the context of the quarterly journal Library – The Center of Information, 2008–2018

Abstract: The article provides an overview of the contents of the quarterly journal Library – The Center of Information from the years 2008–2018. The author pays particular attention to the image of the school library presented in the journal.

Keywords: Library – The Center of Information. School library. Library studies journal. Librarian. The image of the library

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 59–73
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.04

Jolanta Patan
Biblioteka Uniwersytetu Zielonogórskiego
e-mail: j.patan@bu.uz.zgora.pl
https://orcid.org/0000-0002-4857-0200

Barbara Juszczak
Biblioteka Uniwersytetu Zielonogórskiego
e-mail: b.juszczak@bu.uz.zgora.pl
https://orcid.org/0000-0002-8447-0426

Bibliotekarze – literaci
Andre Norton – popularyzatorka literatury fantastyczno-naukowej i *fantasy*

Abstrakt: W artykule przybliżono postać Andre Norton – amerykańskiej bibliotekarki, pisarki oraz popularyzatorki literatury fantastyczno-naukowej i *fantasy*, szczególnie wśród młodych odbiorców. Przedstawiono zarys biografii, pracę i działalność biblioteczną A. Norton. Analizie poddano jej twórczość, ze szczególnym uwzględnieniem serii „Świat Czarownic" (ang. „Witch World"). Podjęto próbę wyjaśnienia fenomenu popularności książek *fantasy* tejże autorki i jej roli w kreowaniu pozytywnych postaw i wzorców u odbiorców. W pracy opisano również High Hallack – specjalistyczną bibliotekę dla pisarzy i miłośników literatury fantastycznej, którą stworzyła.

Słowa kluczowe: Działalność biblioteczna. High Hallack Genre Writer's Research and Reference Library. Literatura fantastyczno-naukowa. Literatura *fantasy*. Młody odbiorca. Norton Andre. Pisarz. Popularyzacja literatury. Seria „Świat Czarownic". Stany Zjednoczone Ameryki Północnej

> Fantazjowanie jest naturalną czynnością człowieka. Rozumowi ani nie zagraża, ani nie obraża go bynajmniej, ani nie przytępia apetytu nań, pod żadnym pozorem nie zakłóca też percepcji racjonalizmu naukowego. Przeciwnie, im rozum bardziej przenikliwy, otwarty, tym bogatsze fantazje zdolny wytwarzać.
>
> J.R.R. Tolkien

Przedmiot niniejszego artykułu stanowi twórczość literacka oraz działalność biblioteczna Alice Mary Norton (znanej pod pseudonimem Andre Norton). Ta amerykańska pisarka, jedna z najpopularniejszych autorek literatury fantastyczno-naukowej określanej także jako *science fiction* (s.f.) i *fantasy*, nazywana jest Matką Fantastyki oraz Wielką Damą Fantasy. Jej dorobek literacki obejmuje ponad 200 powieści i opowiadań, daleko wykraczając poza ramy jednego gatunku. Pisała również książki historyczne, przygodowe, detektywistyczne, szpiegowskie, gotyckie i okultystyczne (Gemra, 2006, s. 409). A. Norton należy do grona współczesnych pisarzy s.f. i *fantasy*, cenionych zarówno przez krytyków, jak i czytelników w każdym wieku. Jej twórczość szczególnie inspiruje młodych odbiorców. O popularności i zapotrzebowaniu na ten gatunek literatury świadczy imponujący dorobek literacki pisarki. Jej kunszt i talent zostały docenione – jako pierwsza kobieta w historii została uhonorowana prestiżową nagrodą Gandalf Award (1977), przyznawaną przez World Science Fiction Convention (Światowy Konwent Fanów), której laureatami byli m.in. John Ronald Reuel Tolkien czy Poul Anderson. Była pierwszą kobietą, która zdobyła Nebula Grand Master (1983). Warto wymienić również inne przyznane jej nagrody: Boys Club of America Award (1965, Nagroda Stowarzyszenia Amerykańskich Skautów), Grand Master of Fantasy Award (1976), Balrog Fantasy Award for Life Achievements (1979, Nagroda za Zasługi Życia), Fritz Leiber Award (1983), Jules Verne Award (1984), World Fantasy Convention Life Achievement Award (1998) oraz w Southern Science Fiction Award *(*2002) (*Amerykański*).

Rys biograficzny i działalność biblioteczna Andre Norton

Alice Mary Norton urodziła się 17 lutego 1912 r. w Cleveland, w stanie Ohio. Przyszła pisarka całe dzieciństwo spędziła w otoczeniu książek. Rodzice w każdej wolnej chwili opowiadali jej bajki, czytali opowiadania, recytowali wiersze podczas codziennych prac domowych. Wysokie oceny w szkole nagradzali książkami. Bibliofilska pasja rodziców wpłynęła na całe życie ich córki (*Amerykański*). Po latach pisarka wspominała, że kiedy miała 4 lata, mama przeczytała jej pierwszą powieść. Była to książka dla dziewcząt pt. *Little Women* amerykańskiej autorki May Alcott. Alice szybko zaczęła poznawać literaturę dla dzieci, m.in. cykl opowiadań „The Uncle Wiggly" amerykańskiego pisarza Howarda R. Garisa. Książki te pozwoliły jej rozwinąć umiejętność czytania i rozbudziły wyobraźnię.

W szkole średniej (Collingwood High School w Cleveland) A. Norton odkryła świat *fantasy* stworzony przez Lymana Franka Bauma w cyklu powieści o czarodziejskiej krainie Oz. Wrażenie wywarła na niej także książka Frances Hodgson Burnett pt. *The Secret Garden* oraz twórczość amerykańskiego pisarza powieści przygodowych Harolda Lamba. Powoli stawała się świadomym i krytycznym czytelnikiem. Nie traktowała już książek jako formy rozrywki, bardziej interesowały ją intencje autora (Bankston, 2010, s. 20).

Uczęszczając do szkoły średniej, zaczęła pisać opowiadania detektywistyczne i kryminalne oraz recenzje filmowe do szkolnego czasopisma „Collingwood Spotlight". Była to forma praktyk odbywanych pod nadzorem Sylwii Cochran, nauczycielki literatury. Wiele lat później A. Norton podkreślała rolę i wpływ, jaki S. Cochran wywarła na kształtowanie się jej warsztatu pisarskiego (Bankston, 2010, s. 26).

Tuż przed ukończeniem szkoły, jeszcze jako nastolatka Alice napisała pierwszą powieść, pt. *Ralestone Luck* (New York, 1938). Była to historia rodzinnego miecza i trójki rodzeństwa: Ruperta, Richarda i Valeriusa, którzy poszukują go w nadziei na odzyskanie fortuny. W *Ralestone Luck* pojawiają się wątki afroamerykańskie. Należy zaznaczyć, że książka ta powstała w czasach, gdy segregacja rasowa w Stanach Zjednoczonych wciąż była legalna. Bohaterowie powieści traktowali wszystkich w jednakowy sposób, bez względu na rasę, klasę czy status majątkowy. Umiejętność oceniania jedynie na podstawie osobowości postaci to charakterystyczna cecha twórczości A. Norton.

W 1930 r. ukończyła szkołę średnią i wstąpiła do Cleveland's Flora Stone Mather College (Western Reserve University). Był to niestabilny ekonomicznie okres w dziejach Stanów Zjednoczonych. 24 października 1929 r. (Czarny Czwartek) nastąpił krach finansowy. W jego wyniku upadły banki, przedsiębiorstwa zostały zamknięte, a miliony ludzi straciło pracę. Kryzys dotknął również rodzinę Nortonów. Po roku nauki w college'u Alice musiała zrezygnować ze studiów ze względów finansowych (Bankston, 2010, s. 39).

W 1932 r., gdy w jej rodzinnym mieście i całym kraju panowało olbrzymie bezrobocie, udało jej się zatrudnić w Cleveland Library System (Zespół Bibliotek Cleveland). Przez 18 lat pracowała jako asystent bibliotekarza w dziecięcej sekcji Nottingham Branch Library w Cleveland. Praca ta okazała się świetnym twórczym zapleczem dla przyszłej pisarki. Do obowiązków pracowników biblioteki należało recenzowanie książek dla dzieci ze wszystkich kategorii, w tym klasyki, książek przygodowych, *science fiction* i *fantasy*. Jeśli istniały pewne obiekcje względem książki, a bibliotekarze mimo to chcieli ją włączyć do

swojego księgozbioru, mieli okazję taką książkę „wybronić". Tak było m.in. w przypadku recenzji *Hobbita* J.R.R. Tolkiena, o którym nikt wcześniej nie słyszał. Podobną batalię przeprowadzono, aby włączyć do księgozbioru książkę Johna W. Campbella pt. *The Moon is Hell*. Kwestią sporną był tu sam tytuł (Bankston, 2010, s. 13–14).

Pracując w bibliotece, A. Norton mogła obserwować, jakie książki są najchętniej wypożyczane przez czytelników. W tym czasie była również świadkiem rozwoju *young adult fiction* – kategorii literatury, jaką stworzyli wydawcy w połowie XX w. (jest to literatura kierowana do nastoletnich czytelników, w wieku 12–18 lat, chociaż w rzeczywistości połowę odbiorców tego typu książek stanowią dorośli). Wcześniej książki dla nastolatków były określane mianem *juveniles*. W XIX w. rozgraniczenie między nastolatkiem a dorosłym było mniej przejrzyste. Nastolatkowie często pracowali w fabrykach, gdzie byli traktowani jak dorośli. Książki dla dzieci miały pomagać w szlifowaniu umiejętności czytania, kształtować wartości moralne i siłę charakteru. Natomiast książki służące rozrywce były publikowane prawie wyłącznie dla dorosłych odbiorców (Bankston, 2010, s. 39).

W latach dwudziestych XX w. nastolatkowie zaczęli wstępować na wyższe uczelnie. W książkach poszukiwali bohaterów, z którymi mogliby się utożsamiać: w podobnym wieku, z podobnym doświadczeniem życiowym. Tego typu lektury ukazywały fikcyjny świat wyobraźni, w którym sytuacje mogły stanowić wytwór fantazji, ale emocje były prawdziwe.

Kiedy A. Norton podjęła pracę w bibliotece, rynek książek *young adult* zaczął się gwałtownie rozwijać. Przyszła pisarka intensywnie studiowała literaturę dla młodzieży, spotykała się z czytelnikami, którzy opowiadali o lekturowych wrażeniach i preferencjach. Czytanie książek dla młodych odbiorców zainspirowało ją wkrótce do napisania własnej – *The Prince Commands* (New York, 1934). To fantazyjna opowieść o zamkach, dworach i życiu dworskim. Redaktor wydawnictwa Appleton Century, gdzie tytuł miał być wydany, stwierdził, że na książkę napisaną przez kobietę nie będzie popytu wśród czytelników gatunku *fantasy* (jego odbiorcami byli głównie mężczyźni). W 1934 r. A. Norton oficjalnie zmieniła imiona na Andre Alice. Jako pisarka używała tylko pierwszego. Wpisujące się w obie płcie imię Andre dawało szanse na pozyskanie większej grupy czytelników. Inne pseudonimy, jakich używała, to Andrew North i Allan West (Gemra, 2006, s. 409).

W latach 1940–1941 A. Norton pracowała w Waszyngtonie jako bibliotekarka w nadzwyczajnym wydziale katalogów The Library of Congress przy projekcie obywatelskim. Jej zadaniem było m.in. wyse-

lekcjonowanie książek traktujących o życiu w Stanach Zjednoczonych. Zgodnie z projektem literatura ta miała zostać uproszczona, słownictwo ograniczone, a jej docelowymi odbiorcami mieli być obcokrajowcy ubiegający się o obywatelstwo amerykańskie. W 1941 r., po ogłoszonym przez prezydenta Franklina Delano Roosevelta przystąpieniu USA do wojny programy naturalizujące cudzoziemców wstrzymano, czego konsekwencją było zakończenie projektu. W tym samym czasie pisarka została właścicielką księgarni Mystery House w miejscowości Mount Ranier, w stanie Maryland. Jednak to przedsięwzięcie również się nie powiodło. Po roku powróciła do pracy w Cleveland Library i pracy twórczej (Bankston, 2010, s. 52).

W dalszej karierze tworzyła m.in. szpiegowskie powieści oparte na prawdziwych wydarzeniach, jakie miały miejsce podczas II wojny światowej. Dwie pierwsze powieści z tego gatunku to *Follow the Drum* (New York, 1942) i *The Sword is Drawn* (New York, 1944).

W kolejnych latach zainteresowała się gatunkiem *science fiction*. Można go podzielić na dwa podgatunki: *hard* i *soft*. Ukierunkowany na technologię *hard science fiction* ukazuje możliwie prawdziwą i szczegółową naukową perspektywę. Autorzy wykorzystują zdobycze takich nauk, jak fizyka czy astronomia. Główne wątki to podróże międzyplanetarne, stacje kosmiczne, broń laserowa. *Soft science fiction* akcentuje społeczne implikacje postępu technologicznego oraz rolę postaci. Często odwołuje się do dorobku takich nauk, jak psychologia, socjologia czy antropologia (*Soft*).

A. Norton wybrała drugą kategorię s.f., typu *soft*. Częstym elementem występującym w jej książkach jest skażony, zniszczony przez broń atomową krajobraz, w którym zagrożeniem dla życia są groźne mutanty. Główne postaci, nawet jeśli nie są ludzkimi istotami, posiadają ludzkie cechy.

Debiutem pisarskim A. Norton z kategorii s.f. jest opowiadanie *The People of the Crater* (New York, 1947). Jej pierwsza powieść fantastyczna to *Daybreak 2250 A.D* (New York, 1954; wyd. pol. *Świt 2250*, Lublin, 1990). Młody bohater o imieniu Fors jest częściowo człowiekiem, częściowo mutantem. Jednak wygląd nie wpływa w żaden sposób na jego osobowość czy cechy charakteru. Fors jest banitą, który poszukuje mitycznego miasta, jedynej przestrzeni wolnej od promieniowania. Typowy bohater książek omawianej autorki to wyrzutek, osobnik wykluczony ze społeczeństwa, sierota bądź niepełnosprawny, poszukujący swojego miejsca na Ziemi. Podobnie jak w *Ralestone Luck*, w *Świcie 2250* pojawia się wątek rasowy – współpraca między ludźmi o ciemnej i jasnej karnacji podyktowana jest dążeniem do osiągnięcia wspólnego

celu. Podjęcie przez A. Norton tematu różnic rasowych było odważne i radykalne. W latach pięćdziesiątych XX w. na południu Stanów Zjednoczonych ciągle obowiązywała segregacja ze względu na kolor skóry.

W 1950 r. ze względu na problemy zdrowotne A. Norton zrezygnowała z posady bibliotekarza w Cleveland Library. Zatrudniła się w wydawnictwie Gnome Press w Nowym Jorku na stanowisku asystenta redaktora. Jej zadaniem było krytyczne czytanie i kwalifikowanie do opublikowania manuskryptów z kategorii *science fiction*. Praca ta pełniła rolę edukacyjną – poznając cudzą twórczość, autorka doskonaliła swój warsztat pisarski (Bankston, 2010, s 69).

W 1958 r. porzuciła posadę w wydawnictwie i zajęła się wyłącznie pisaniem. W wieku 38 lat zaczęła wydawać antologie *science fiction*.

Mimo iż wczesne publikacje pisarki, adresowane głównie do dzieci, prezentowały wysoki poziom artystyczny oraz poruszały ważne i trudne kwestie, jej twórczość została doceniona dopiero w latach sześćdziesiątych XX w., na ogólnoświatowej fali popularności literatury s.f. i *fantasy* (USA uczestniczyły wówczas w wyścigu kosmicznym z ZSRR, a Amerykanie marzyli o życiu na odległych planetach). Od tego czasu A. Norton stała się jedną z najbardziej poczytnych autorek omawianego typu literatury.

Zarys twórczości *fantasy*

Na szczególną uwagę zasługuje seria A. Norton „Świat Czarownic" („Witch World"). Dzięki niej zdobyła sławę i mogła odnaleźć się w *fantasy* – gatunku, którego została mistrzynią. Seria ta składa się z trzech cykli połączonych fabularnie. Zapoczątkowała ją powieść o tym samym tytule *Świat Czarownic* (*Witch World*, New York, 1963; wyd. pol. Poznań, 1990). Do cyklu podstawowego, zwanego „Estcarp", poza wymienionym *Światem Czarownic*, wliczamy powieści: *Świat Czarownic w pułapce* (*Web of the World*, New York, 1964; wyd. pol. Poznań, 1990), *Troje przeciw Światu Czarownic* (*Three Against the Witch World*, New York, 1965; wyd. pol. Warszawa, 1991), *Czarodziej ze Świata Czarownic* (*Warlock of the Witch World*, New York, 1967; wyd. pol. Warszawa, 1991), *Czarodziejka ze Świata Czarownic* (*Sorceress of the Witch World*, New York, 1968; wyd. pol. Warszawa, 1991), *Strzeż się sokoła* (*Ware Hawk*, New York, 1983; wyd. pol. Warszawa, 1991), *Brama Kota* (*The Gate of the Cat*, New York, 1987; wyd. pol. Warszawa, 1991). W skład serii „Świat Czarownic" wchodzą również: cykl „Hallack Wysoki" („The High Hallack Cycle") oraz „Wielkie

Poruszenie" („The Turning"). Pisarka stworzyła też wiele opowiadań traktujących o Świecie Czarownic, które zostały wydane w zbiorach: *Czary Świata Czarownic* (*Spell of the Witch World*, New York, 1972; wyd. pol. Poznań, 1994) oraz *Mądrość Świata Czarownic* (*Lore of the Witch World*, New York, 1980; wyd. pol. Poznań, 1994).

A. Norton jest również autorką kilku innych cykli *fantasy* i s.f., m.in.: „Ross Murdock", „Solar Queen", „Crosstime", „Hosteen Storm", „The Magic Sequence", „Jern Murdock". Spośród powieści fantastycznych największą popularność zyskały *Władca bestii* (*The Beast Master*, New York, 1959; wyd. pol. Poznań, 2001) oraz *Władca gromu* (*Lord of Thunder*, New York, 1962; wyd. pol. Poznań, 2001). Wiele książek, zwłaszcza w późniejszym okresie, napisała we współpracy z innymi pisarzami (np. z Susan Schwartz, Julian May, Ann Carol Crispin, Pauline Griffin).

„Świat Czarownic" jako kraina pełna magii

Światową sławę A. Norton przyniosła seria *fantasy* „Świat Czarownic". Według *Słownika języka polskiego PWN* terminem *fantasy* określa się „utwór literacki […], w którym akcja rozgrywa się w rzeczywistości rządzącej się prawami magii" (Drabik, oprac., 2008, s. 202). *Słownik terminów literackich* podaje, że *fantasy* „buduje świat przedstawiony, w którym dominuje dziwność […]. Operuje bogatą akcją, wypełnioną niezwykłymi wydarzeniami, na ogół logicznie i przejrzyście zbudowaną. Fantasy nawiązuje do różnego rodzaju baśni i mitów, z reguły poddając je przekształceniom" (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński, red., 1998, s. 149). Literaturę *fantasy* cechuje intrygująca, dynamiczna fabuła, występowanie fantastycznych postaci, np. elfów, czarodziejów, wiedźm, nadnaturalnych istot itp., ważną rolę odgrywają również magiczne przedmioty. Nietuzinkowy główny bohater musi się zmierzyć z trudnymi problemami. W powieściach *fantasy* zazwyczaj przedstawione jest tło historyczne, a przeznaczenie wpływa na los bohaterów. Rozgrywająca się w konkretnym świecie akcja ma wymiar alegoryczny, symboliczny, wiąże się realizacją misji i dotyczy odwiecznej walki dobra ze złem, ponadczasowych postaw czy dylematów moralnych człowieka. Jak już wspomniano, świat *fantasy* rządzi się prawami magii, którą *Słownik mitów i tradycji kultury* definiuje jako „prastarą umiejętność rzekomego opanowywania sił przyrody przy pomocy zaklęć, gestów i innych różnych czynności" (Kopaliński, 1985, s. 636).

Doskonałym odzwierciedleniem wymienionych definicji i opisów *fantasy* jest „Świat Czarownic". A. Norton przenosi nas do magicznego państwa Estcarp, do którego w wyniku ucieczki z realnego świata dociera główny bohater, Simon Tregarth, żołnierz II wojny światowej. Udaje mu się to z pomocą Niebezpiecznego Tronu, artefaktu otwierającego bramy między światami. Bramy te stanowią punkt, w którym łączą się światy równoległe. Do Estcarp przybywają postaci z różnych przestrzeni i czasów. Miejsce, w którym pojawia się Tregarth, nie ma wyraźnie zarysowanego czasu i przestrzeni. Główny bohater trafia do krainy przypominającej średniowieczną Europę, z tą różnicą, że świat ten nacechowany jest magią, którą A. Norton nazywa mocą. Czas, w którym bohaterowie podczas licznych wędrówek przeżywają przygody, nie jest dokładnie sprecyzowany. Czas działań głównych postaci definiują konkretne przygody, zdarzenia, wojny lub pory roku. Poprzez dokonywane przez narratora opisy zamierzchłych dziejów możemy także wyróżnić czas historyczny. Każda legenda poznana przez bohaterów jest echem odległych czasów i zapomnianych światów (Albin, 2013, s. 66).

Chociaż państwo Estcarp jest fantastycznym, wymyślonym miejscem, posiada wiele cech świata realnego. Dla przykładu mokradła, lasy i liczne wrzosowiska przywodzą na myśl przepiękne wyżyny Szkocji, pokryte właśnie torfowiskami i wrzosowiskami. W świecie tym żyją różne rasy (tak A. Norton określa frakcje ludzi i innych istot), zwierzęta i inteligentne stworzenia, np. latający i skrzydlaci Flannowie, Vrangowie z głowami jaszczurki, zamieszkujący bagna Kroganowie z błonami między palcami stóp, wilkołaki, ropucholudy. Świat wykreowany przez pisarkę wykazuje cechy „makrokosmosu, w którym ludzie są tylko jedną z wielu inteligentnych ras, a społeczeństwa zorganizowane są na wzór feudalny" (Gemra, 2006, s. 411). Wojny czy też konflikty są tłem walki dobra ze złem. Większa część akcji rozgrywa się w ramach świata Starej Rasy (najbardziej rozwiniętej z ras), jednak w miarę rozwoju akcji poznajemy też inne światy, np. zniszczony nuklearną wojną świat Kolderczyków, wrogie krainy – Alizon na północy i Karsten na południu, starożytną, magiczną krainę Escore oraz Krainę Dolin, zwaną inaczej Hallack Wysoki (High Hallack).

Świat Czarownic, jak wskazuje tytuł serii, jest rządzony przez matriarchalną radę czarownic, na której czele stoi Najwyższa Strażniczka. Rada zarządza walecznym wojskiem, a w razie konieczności korzysta z ogromnego arsenału praktyk magicznych. Jedną ze Strażniczek jest Jaelithe, która dysponuje wieloma nadprzyrodzonymi mocami, m.in. potrafi komunikować się z innymi czarownicami za pomocą magicznego

kryształu, sprowadzać na wrogów pioruny itd. Jaelithe umie w odpowiedni sposób wykorzystać swe moce. Istnieją również postaci, które nie wiedzą, jak użyć swojego daru – np. czarodziejka Kathlea traci pamięć i całą swą tajemną wiedzę (Haka-Makowiecka, Makowiecka, Węgrzecka, Makowiecki, red., 2009, s. 375).

W powieściach A. Norton obok czarownic występują barwne czarodziejki, np. Loskeetha od Kamiennego Ogrodu czy też Dahaun – Pani Zielonych Przestworzy. Tajemną mocą władają wybrani mężczyźni, zwani Wielkimi Adeptami. Posiadają oni władzę nad ludźmi, zwierzętami, a nawet demonami. Swoją moc mogą wykorzystywać do czynienia zarówno dobra, jak i zła.

Bohaterowie serii „Świat Czarownic", przepowiadając przyszłość, często posługują się telepatią. W świecie magii bardzo ważne są czarodziejskie przedmioty, np. tabliczka wróżebna, magiczne różdżki itp. Postaci posiadają zdolność przepowiadania przyszłości, np. Simon Tregarth odkrywa, że potrafi przewidywać dalszy bieg wydarzeń. Ciekawość ludzi obdarzonych magiczną mocą spowodowała otwarcie bramy pomiędzy równoległymi światami. Czarownice i czarownicy wykorzystywali magię do panowania nad wolą innych ludzi, np. przez wprowadzenie ich w stan hipnozy. Każdy z bohaterów otrzymuje dary o nadzwyczajnej energii, które pomagają w walce, a czasem służą jako broń. Niezwykle silna moc powstaje też w wyniku miłości kobiety i mężczyzny. Magia determinuje zachowania bohaterów i staje się ważnym komponentem współtworzącym akcję (Rudolf, 1997, s. 43–45).

Kolejnym istotnym motywem w świecie stworzonym przez A. Norton jest podróż. Wędrówka głównego bohatera stanowi trzon akcji. Postaci przemierzają drogę pełną niebezpieczeństw, podczas której mają do wykonania ważne zadanie, nakazane przez Wielkie Moce lub Przeznaczenie. Często podróżują w parach, np. Simon i Jaelithe. W wędrówce pomocni okazują się przedstawiciele innych ras lub zwierzęta, np. dziki kot, jaszczuroludek. Przebycie drogi, podjęcie walki decyduje o wielkości bohatera, sile przyjaźni. Postaci odkrywają nowe cechy charakteru (Rudolf, 1997, s. 45–46). Często muszą też dokonywać kluczowych wyborów, mających wpływ na ich dalszy los, np. Simon Tregarth postanawia wstąpić na służbę w krainie, która dała mu schronienie, czyli przystępuje do wojny o wolność Estcarp. Jego wojskowe umiejętności okazują się nieocenione.

Bohaterowie pochodzą spoza Świata Czarownic lub są jego rdzennymi mieszkańcami o różnych korzeniach. Często naznaczeni tragedią, utratą dziedzictwa, rodziny, zostają zmuszeni do podjęcia walki o nowy, lepszy świat. Jest to zawsze walka dobra ze złem. Niejednokrotnie są

to istoty odtrącone przez innych, a ich rozwój wewnętrzny dokonuje się z biegiem czasu, poprzez pokonywanie kolejnych przeszkód. Istoty te cechuje je odwaga, siła i umiejętność radzenia sobie w każdej sytuacji (Rudolf, 1997, s. 45).

Takim bohaterem jest wspominany wielokrotnie Simon Tregarth, który walczy po stronie dobra. Po przybyciu na wyspę Gorm zostaje wzięty do niewoli przez Kolderczyków – mieszkańców państwa rządzonego przez mężczyzn: naukowców i wojowników. Odkrywa tam tajemnice wojska zombie. W laboratoriach Gormu prowadzone są zbrodnicze eksperymenty z wykorzystaniem zdobyczy medycyny, chemii i techniki. Wynalazki te (m.in. łodzie podwodne i samoloty) znacznie wyprzedzają czas istniejący w Świecie Czarownic. Naprzeciw technologii staje tajemna moc Strażniczek, dzięki której Estcarp odnosi zwycięstwo, a Tregarth zostaje pełnoprawnym członkiem rasy, dla której tak dzielnie walczył (Haka-Makowiecka, Makowiecka, Węgrzecka, Makowiecki, red., 2009, s. 351).

Wykreowany przez A. Norton Świat Czarownic okazuje się niezwykłym miejscem, rozwijającym ludzką wyobraźnię, pozwalającym czytelnikowi zachować spojrzenie dziecka i dającym możliwość przeniesienia się choć na chwilę do nieosiągalnych dla człowieka, pełnych cudowności krain.

Fenomen i rola twórczości *fantasy* Andre Norton w kreowaniu pozytywnych postaw i wartości u (młodego) czytelnika

Fenomen ogromnej popularności twórczości A. Norton, zwłaszcza wśród młodych czytelników, tkwił w niebywałej kreatywności pisarki i jej niezwykłej umiejętności plastycznego opisu wyobrażonych światów. Stanowi to potwierdzenie naturalnego wśród ludzi zainteresowania magią, tajemnicą i fantazją.

Świat przedstawiony w literaturze *fantasy* to osobna, dziwna kraina. Miejsce, w którym granice wyznacza jedynie nasza wyobraźnia. Autorka „Świata Czarownic" pokazuje nam taką rzeczywistość – możemy w niej razem z bohaterami poznawać nowe przestrzenie i rozbudzać marzenia, odrywając się od codzienności.

W magicznym i heroicznym świecie omawianych powieści niejednokrotnie ukryte są aluzje do współczesności i jej realnych problemów. Ta „współczesna baśń" porusza dylematy moralne i jest nastawiona na kontestację wielu aktualnych sytuacji i zjawisk. A. Norton dowartościowuje

myślenie instynktowne, świat uczuć i religijności, przeciwstawiając je zaawansowanej technologii i stechnicyzowaniu życia. Niekontrolowany rozwój nauki może stanowić zagrożenie dla ludzkości. Pisarka porusza kwestie moralne i etyczne, wciąż aktualne we współczesnym świecie. Zmusza czytelnika do refleksji nad przyszłością świata, nad tym, do czego może doprowadzić nadmierna ambicja i władza.

W utworach A. Norton dostrzegalny jest szacunek do przyrody, w niej bowiem objawia się moc. Natura pomaga człowiekowi zachować harmonię, symbolizuje dobro. Autorka „Świata Czarownic" podejmuje temat skażenia i dewastacji środowiska oraz walki o jego ochronę. Anomalie pogodowe, zmiany klimatyczne, częste kataklizmy – obraz świata, jaki jawi się w niedalekiej przyszłości, ma wymiar apokaliptyczny.

W świecie przez nią wykreowanym istnieje dążenie do zachowania równowagi między siłami dobra i zła. Bohaterowie często nie są idealni, ale dokonuje się w nich wewnętrzna przemiana. Po trudach wędrówki odkrywają, co jest w życiu najcenniejsze: miłość, przyjaźń, dom (Rudolf, 1997, s. 46).

W twórczości Amerykanki obecne są również motywy feministyczne. Lata sześćdziesiąte XX w. to czas burzliwego rozwoju ruchów feministycznych na świecie, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych i Europie (tzw. feminizm drugiej fali). A. Norton jako jedna z pierwszych pisarek literatury *fantasy* wykreowała nowy typ bohaterki – kobiety niezależnej, zdecydowanej i aktywnej. Powołując się na Edytę Rudolf, „choć jeszcze nie tak odważna, jak jej następczynie, uczyniła ogromny krok naprzód" (Rudolf, 2009, s. 92). Jej bohaterki są pewnym alegorycznym wzorcem do naśladowania, dzięki swojej twórczości brała udział w kształtowaniu poglądów, procesie tworzenia i oswajania myśli feministycznej (Rudolf, 2009, s. 97).

Dzieła A. Norton na stałe zagościły w kanonie literatury fantastycznej. Stanowią świetną rozrywkę dla czytelników, ale też źródło wartościowych przemyśleń moralnych i filozoficznych. Są uniwersalne, co czyni je interesującymi dla odbiorców niezależnie od wieku, płci czy wykształcenia.

Biblioteka High Hallack (1999–2004)

W 1999 r. Andre Norton przeprowadziła się do Murfreesboro, w stanie Tennessee, aby zrealizować swój wymarzony projekt. Stworzyła tam High Hallack Genre Writer's Research and Reference Library – bibliotekę dla pisarzy i osób zainteresowanych literaturą popularną.

Na księgozbiór High Hallack składała się bogata kolekcja książek i opracowań z zakresu *science fiction*, *fantasy*, kryminałów, romansów, powieści gotyckich i horrorów. Był to swego rodzaju azyl dla miłośników szeroko rozumianej fantastyki. High Hallack jako biblioteka naukowa udostępniała materiał badawczy zarówno twórcom literatury popularnej, jak i autorom artykułów, referatów i wykładów. W ośrodku odbywały się seminaria, pogadanki i dyskusje literackie, w których uczestniczyli zaproszeni goście, wśród nich pisarze i studenci. Z księgozbioru podręcznego korzystali pisarze i badacze literatury młodzieżowej oraz tej skierowanej do dorosłego odbiorcy (*High*).

Regulamin biblioteki był bardzo rygorystyczny. Była przeznaczona jedynie dla studentów i osób będących w trakcie pisania książki lub pracy badawczej. Przy czym autorzy beletrystyki musieli otrzymać uprzednio zgodę zarządu, a badacze literatury przedstawić rekomendacje dwóch profesorów. Następnie należało dokonać rezerwacji przynajmniej z miesięcznym wyprzedzeniem. W trakcie jednej sesji badawczej w czytelni mogły przebywać maksymalnie cztery osoby. Na terenie ośrodka istniała możliwość wynajęcia pokoi gościnnych. Były one udostępniane bezpłatnie (*High*).

W bibliotece High Hallack zgromadzono około 10 000 woluminów, które pochodziły zarówno ze zbiorów własnych, jak i z prywatnych darowizn (pozycje dotyczące wojskowości z posiadłości Roberta Adamsa oraz książki na temat obrządków Wicca, kultury oraz historii Walii, z posiadłości Fredericka Adlera). Cały zbiór został podzielony na 100 kategorii tematycznych, pozycje o podobnym zakresie tematycznym były grupowane razem. W obrębie danej grupy istniał kolejny podział, według dat wydania. Chronologiczny porządek odzwierciedlał etapy rozwoju danej dziedziny czy gatunku (*High*).

Na terenie posiadłości znajdowało się również minimuzeum z bogatym zbiorem obrazów i przedmiotów kolekcjonerskich nawiązujących do gatunku *fantasy*.

Budynek biblioteki powstał z garażu mieszczącego trzy auta. Został on powiększony i przekształcony, by spełniać wymogi czytelnicze. Docelowo w High Hallack miała istnieć możliwość jednoczesnej pracy dla ośmiu osób. Niestety, pogarszający się stan zdrowia A. Norton sprawił, że w 2004 r., po pięciu latach działalności High Hallack zostało zamknięte, a wszystkie książki trafiły na aukcję.

Zakończenie

W artykule zaprezentowano sylwetkę i twórczość niezwykłej pisarki, bibliotekarki i orędowniczki literatury popularnej, a w szczególności literatury fantastyczno-naukowej i *fantasy* – Andre Norton. Dzięki pasji i miłości do literatury pozostawiła ona po sobie ogromny dorobek literacki. Jej wkład w rozwój gatunku jest nie do przecenienia. Zwłaszcza seria „Świat Czarownic" stała się wręcz wzorcowa dla gatunku *fantasy*. Pisarka wykreowała w niej niezapomniany, malowniczy świat pełen magii, niezwykłości i wyjątkowego nastroju.

Działalność biblioteczna i stworzenie biblioteki High Hallack dały jej dodatkową możliwość popularyzacji literatury *science fiction* i *fantasy*. Skupiła wokół siebie grono entuzjastów zarówno swej twórczości, jak i szeroko pojętej literatury fantastycznej.

Autorka w swych dziełach przekazuje czytelnikowi uniwersalny system wartości oraz rozbudza zamiłowanie do czytelnictwa.

Andre Norton zmarła w 2005 r., w wieku 93 lat, w Murfreesboro, w stanie Tennessee. W tym samym roku dla upamiętnienia i uhonorowania tej wyjątkowej postaci ustanowiono przyznawaną corocznie Andre Norton Award for Young Adult Science Fiction and Fantasy (nagrodę literacką im. Andre Norton za twórczość dla młodzieży w dziedzinie *science fiction* i *fantasy*). Wśród laureatów w 2008 r. znalazła się Joanne Kathleen Rowling, autorka sagi o Harrym Potterze.

Pozostaje wierzyć, że twórczość A. Norton w dalszym ciągu będzie się cieszyć popularnością, a mistrzyni nie przestanie inspirować nowych pokoleń czytelników.

Literatura

Albin, M. (2013). Fantastyczny świat damsko-męskich animozji. *Nowa Fantastyka*, (2), 65–66.

Amerykański pisarz science fiction Andre Norton: biografia i twórczość. Pobrane z: https://pl.carolchanning.net/iskusstvo-i-razvlecheniya/51207-amerikanskaya-pisatelnica-fantast-norton-andre-biografiya-i-tvorchestvo.html (01.03.2019).

Bankston, J. (2010). *Andre Norton*. Nowy Jork: Infobase Publishing. Pobrane z: https://epdf.tips/andre-norton.html (1.02.2019).

Drabik, L. (oprac.). (2008). *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gemra, A. (2006). Norton Andre. W: T. Żabski (red.), *Słownik literatury popularnej* (s. 409–411). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Głowiński, M., Kostkiewiczowa, T., Okopień-Sławińska, A., Sławiński, J. (red.). (1998). *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

Haka-Makowiecka, K., Makowiecka, M., Węgrzecka, M., Makowiecki, A. (red.). (2009). *Leksykon Fantastyki*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.

High Hallack. Pobrane z: http://www.andre-norton-books.com/index.php/about-andre/high-hallack-library (2.02.2019).

Kopaliński, W. (1985). *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Norton, A. (1934). *The Prince Commands*. New York: Appleton-Century.

Norton, A. (1938). *Ralestone Luck*. New York: Appleton-Century.

Norton, A. (1942). *Follow the Drum*. New York: William Penn Publishing Corp.

Norton, A. (1944). *The Sword is Drawn*. New York: The Junior Literary Guild.

Norton, A. (1947). *The People of the Crater*. New York: Fantasy Publishing.

Norton, A. (1990a). *Świat Czarownic*. Poznań: Amber.

Norton, A. (1990b). *Świat Czarownic w pułapce*. Poznań: Amber.

Norton, A. (1990c). *Świt 2250*. Lublin: Versus.

Norton, A. (1991a). *Brama Kota*. Warszawa: Amber.

Norton, A. (1991b). *Czarodziej ze Świata Czarownic*. Warszawa: Amber.

Norton, A. (1991c). *Czarodziejka ze Świata Czarownic*. Warszawa: Amber.

Norton, A. (1991d). *Strzeż się sokoła*. Warszawa: Amber.

Norton, A. (1991e). *Troje przeciw Światu Czarownic*. Warszawa: Amber.

Norton, A. (1994a). *Czary Świata Czarownic*. Poznań: Zysk.

Norton, A. (1994b). *Mądrość Świata Czarownic*. Poznań: Zysk i S-ka.

Norton, A. (2001a). *Władca bestii*. Poznań: Rebis.

Norton, A. (2001b). *Władca gromu*. Poznań: Rebis.

Pod wspólnym niebem: strony poświęcone Andre Norton. Biografia Damy Andre. Pobrane z: http://andrenorton.pl/andre/biografia_szczegolowa.htm (15.01.2019).

Rudolf, E. (2009). Alegoria – strategia feministycznych pisarek „drugiej fali" w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. W: T. Ratajczak, B. Trocha (red.), *Wokół źródeł fantasy* (s. 87–98). Zielona Góra: Oficyna wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Rudolf, E. (1997). Fantasy – „dziwna kraina". Rzeczywistość alternatywna w cyklu powieściowym Andre Norton Świat Czarownic. W: T. Żabski (red.), *Literatura i kultura popularna VI* (s. 35–50). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Soft Science Fiction vs. Hard Science Fiction. Pobrane z: https://www.how-to-write-a-book-now.com/soft-science-fiction-vs-hard-science-fiction.html (15.01.2019)

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 12 kwietnia 2019 r.

Jolanta Patan
University of Zielona Góra Library
e-mail: j.patan@bu.uz.zgora.pl
https://orcid.org/0000-0002-4857-0200

Barbara Juszczak
University of Zielona Góra Library
e-mail: b.juszczak@bu.uz.zgora.pl
https://orcid.org/0000-0002-8447-0426

Librarians and writers. On Andre Norton – a promoter of science fiction and fantasy

Abstract: The article presents the figure of Andre Norton – an American librarian, writer and promoter of science fiction and fantasy, particularly among the younger readers. The article discusses her biography, her creative work as well as her work as a librarian. To that end, the author analyzes her works of fiction, in particular her *Witch World* series, attempting to explain their popularity and Norton's role in creating positive attitudes and values among her readers. Moreover, the article discusses also High Hallack, a specialized library created by Norton for the writers and readers of science fiction and fantasy.

Keywords: Andre Norton. Librarian activity. High Hallack Genre Writer's Research and Reference Library. Science fiction. Fantasy. Young reader. Writer. Promoting literature. *Witch World*. The United States of America

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 75–90
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.05

Magdalena Smyczek
Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: magsmy@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2853-7489

Cudzoziemcy w polskich bibliotekach

Abstrakt: W artykule omówiono ofertę polskich bibliotek publicznych skierowaną do cudzoziemców. Przedstawiono dane statystyczne Urzędu do Spraw Cudzoziemców dotyczące najliczniejszych grup narodowościowych zamieszkujących Polskę czasowo bądź na stałe. Wskazano bariery uniemożliwiające bądź utrudniające cudzoziemcom korzystanie ze zbiorów i usług polskich bibliotek. Na wybranych przykładach zaprezentowano ofertę bibliotek przeznaczoną dla obcokrajowców. Przybliżono najważniejsze działania i projekty bibliotek na rzecz integracji i tolerancji. Omówiono program Erasmus+ Wolontariat Europejski oraz podano przykłady uczestniczących w nim bibliotek.

Słowa kluczowe: Biblioteka publiczna. Erasmus+ Wolontariat Europejski. Integracja. Obcokrajowiec. Wielokulturowość

Wprowadzenie

Otwarcie granic w 2007 r., gdy Polska weszła do strefy Schengen, oznaczało nie tylko brak kontroli granicznej, ale i swobodny przepływ ludności, stanowiący fundamentalną zasadę Unii Europejskiej. Regulacje prawne umożliwiające przemieszczanie się pozwalają zarówno Polakom, jak i obywatelom innych państw na podjęcie pracy, edukację czy szeroko pojęte życie poza granicami swojej ojczyzny. Dane statystyczne dotyczące migracji potwierdzają obserwowany od kilku lat wzrost atrakcyjności Polski wśród cudzoziemców. Jak wynika z danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców, w 2018 r. w Polsce przebywało blisko 370 000 obcokrajowców, w tym ponad 200 000 posiadało zezwolenie na pobyt

czasowy (*Statystyki*). Wśród imigrantów najliczniejszą grupę stanowią Ukraińcy (177 196 osób), na kolejnych miejscach znaleźli się obywatele: Niemiec (21 286 osób), Białorusi (19 667 osób), Wietnamu (12 170 osób) i Rosji (11 792 osoby). Dane te obrazują konieczność otwarcia rynku pracy czy edukacji, ale też dostosowania oferty kulturalnej, w tym właśnie usług bibliotek publicznych.

Na potrzeby niniejszej publikacji w marcu 2019 r. zostało przeprowadzone badanie sondażowe poprzez udostępnioną za pomocą formularzy Google ankietę. Badanie to miało na celu zobrazowanie dostępności polskich bibliotek dla obcokrajowców i adresowanej do nich oferty czytelniczej. Kwestionariusz ankiety rozesłano drogą mailową oraz za pośrednictwem grup dla bibliotekarzy na popularnym portalu społecznościowym. Mimo skierowania do kilkuset placówek bezpośredniego zapytania odpowiedzi zwrotnej udzieliło tylko 50 bibliotek, z których 80% stanowiły biblioteki publiczne, 16% biblioteki naukowe, a 4% biblioteki szkolne i szkół wyższych. Wobec skromnego materiału badawczego w opisie poszczególnych inicjatyw posiłkowano się informacjami zawartymi na stronach internetowych bibliotek, a także wiedzą zdobytą w trakcie pracy w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Żorach. Zgromadzone dane są niewystarczające do przedstawienia wniosków w kwestii reprezentatywnego stosunku bibliotek do cudzoziemców, mogą jednak sygnalizować pewne tendencje. Niewielka liczba odpowiedzi może świadczyć o niechęci bibliotek do udziału w badaniach sondażowych, może też wyrażać brak zainteresowania problemami cudzoziemców, zwłaszcza w placówkach z mniejszych miast. W związku z niemożnością uzyskania reprezentatywnych danych w niniejszym artykule starano się wskazać pewne zjawiska oraz zaprezentować na wybranych przykładach ofertę polskich bibliotek przeznaczoną dla cudzoziemców.

Kluczową kwestię wpływającą na dostępność bibliotek dla cudzoziemców stanowią zawarte w regulaminach warunki, które mogą ograniczać bądź uniemożliwić korzystanie z księgozbioru i usług placówki. W publikowanych przez biblioteki regulaminach i informacjach na temat prawa do korzystania ze zbiorów i usług pojawiał się wymóg posiadania polskiego obywatelstwa, dokumentu z charakterystycznym dla Polski numerem PESEL, zamieszkania bądź zameldowania na terenie miasta, województwa, gminy czy powiatu. 48% respondentów wskazało właśnie wymóg posiadania obywatelstwa, karty pobytu lub zamieszkania na terenie miasta bądź regionu. Warunki te mogą stanowić realną barierę, a także odstraszać potencjalnych użytkowników. Analiza regulaminów bibliotecznych oraz doświadczenia bibliotekarzy wskazują jednak, że biblioteki coraz częściej są bardziej dostępne w sensie formalnym,

zaś dominujący zapis dotyczący dowodu tożsamości z numerem PESEL bywa pomijany na rzecz innego dokumentu. Zmiany te ułatwiają korzystanie z placówek również obywatelom polskim, którzy na stałe mieszkają za granicą.

Niewielka liczba odpowiedzi zwrotnych nie może być oczywiście miarodajna w skali kraju, może jednak wskazywać pewne tendencje. Aż 88% bibliotek potwierdziło, że z ich zbiorów i usług korzystają obcokrajowcy. Najczęściej wskazywaną narodowość stanowią Ukraińcy, co pokrywa się ze statystyką migracji (*Statystyki*). Ponadto respondenci wskazywali Wielką Brytanię, Rosję i Białoruś. Spośród pozostałych krajów pochodzenia wymieniano: Australię, Belgię, Brazylię, Bułgarię, Chiny, Czechy, Francję, Gruzję, Hiszpanię, Indie, Kazachstan, Kenię, kraje arabskie, kraje skandynawskie, Litwę, Meksyk, Niemcy, Rumunię, Turcję, Stany Zjednoczone, Uzbekistan, Włochy, a nawet Zimbabwe. Mimo takiego zróżnicowania tylko 36% badanych placówek przygotowuje materiały promocyjne i/lub dokumenty w językach innych niż polski. Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy – Biblioteka Główna Województwa Mazowieckiego – poza bibliotekami szkół wyższych – jest jedną z nielicznych publikujących na stronie internetowej zasady korzystania z usług i zbiorów w języku angielskim. Brak takich informacji, nawet w najprostszej formie, uniemożliwia sprawdzenie oferty, godzin otwarcia czy dostępności osobom nieznającym języka polskiego bądź posługującym się nim tylko w mowie.

Znaczna grupa cudzoziemców, czasowo bądź na stałe zamieszkująca Polskę, wskazuje na potrzebę adresowania oferty bibliotek nie tylko do Polaków. Pierwszym krokiem, jaki powinny podjąć te instytucje, jest jednak usunięcie barier uniemożliwiających pełne korzystanie z księgozbioru i usług.

Oferta polskich bibliotek

Podstawę oferty bibliotek stanowi oczywiście księgozbiór. Cudzoziemcy znający język polski mogą bez przeszkód korzystać z całości zasobów bibliotek. Literatura obcojęzyczna nie należy w nich do rzadkości, choć wybór tytułów i liczba egzemplarzy zależy w dużej mierze od typu i wielkości placówki. Funkcjonujące na polskim rynku księgarnie językowe oraz współpracujące z zagranicznymi wydawnictwami hurtownie zapewniają łatwy dostęp zarówno do klasyki, jak i współczesnej literatury, zwłaszcza anglojęzycznej. Problem może stanowić jedynie cena takich książek. Pracownicy działów gromadzenia sygnalizują, że

ten sam tytuł w języku oryginalnym jest droższy od polskojęzycznego tłumaczenia, nastręcza też pewnych trudności podczas katalogowania. Mimo to biblioteki coraz chętniej poszerzają swoje zbiory o literaturę obcojęzyczną, której czytelnikami mogą być nie tylko cudzoziemcy, ale i Polacy doskonalący język obcy. W przeprowadzonym sondażu 78% ankietowanych placówek przyznało, że posiada książki obcojęzyczne, 56% gromadzi współczesną literaturę obcą, zaś 54% ma w swych zbiorach klasykę literatury. Do rzadkości należą jednak tłumaczenia literatury polskiej (12%). Dominującym językiem jest angielski (97%), wśród najpopularniejszych języków znalazły się również: niemiecki (46%), rosyjski (41%), francuski (33%), hiszpański i portugalski (21%), włoski (18%), ukraiński (13%) i węgierski (8%). Wśród innych języków respondenci wymienili: czeski, szwedzki, norweski, słowacki i chiński. O ile najczęściej wskazywane odpowiedzi korespondują z listą najpopularniejszych języków obcych nauczanych w szkołach, o tyle pozostałe odpowiedzi stanowią odzwierciedlenie wskazywanych narodowości czytelników. W sondażu nie uwzględniono książek elektronicznych, gdyż dostęp do nich można uzyskać często poza bibliotekami bądź za pośrednictwem bibliotek z miast, z których obcokrajowcy pochodzą.

Zbiory obcojęzyczne, w zależności od typu, mogą pełnić funkcję edukacyjną bądź ludyczną. Istotne dla cudzoziemców są przede wszystkim podręczniki do nauki języka polskiego. Spośród badanych bibliotek tylko 26% udostępnia tego typu materiały. Poza książkami na obcokrajowców w polskich książnicach czekają również inne typy zbiorów, takie jak filmy, płyty muzyczne, gry planszowe, których język można indywidualnie dostosować bądź też nie odgrywa on znaczącej roli.

Poza księgozbiorem użytkownicy zagraniczni mogą korzystać z bogatej oferty kulturalnej polskich bibliotek, która sporadycznie przeznaczona jest właśnie dla nich. Nawet niewielkie biblioteki organizują spotkania z lokalnymi osobistościami, warsztaty i wystawy sztuki regionalnej oraz inne wydarzenia związane z miastem czy regionem. Dzięki temu cudzoziemcy mogą poznać tradycje miejsca, które zamieszkują. Wśród badanych dominowały właśnie tego typu wydarzenia. 18% bibliotek wskazało też organizację spotkań autorskich z zagranicznymi pisarzami. Przyciągający tłumy autorzy spoza Polski bywają raczej nieosiągalni dla bibliotek publicznych ze względu na koszty wynikające z przygotowania takiego przedsięwzięcia. Nierzadko jednak popularni twórcy pojawiają się na organizowanych w największych polskich miastach festiwalach literackich. W 2018 r. pisarze czescy, słowaccy, ukraińscy i tureccy wzięli udział we współorganizowanym przez Miejską Bibliotekę Publiczną we Wrocławiu międzynarodowym Miesiącu

Spotkań Autorskich (*MAČ2018*). Wydarzenie to cieszyło się sporym zainteresowaniem przedstawicieli lokalnych mniejszości narodowych, którzy mogli wysłuchać fragmentów książek w językach narodowych, a także porozmawiać z pisarzami (Janus, 2019).

Przykładem działań adresowanych do cudzoziemców są kursy języka polskiego i konwersacje językowe oferowane m.in. przez wspomnianą już Miejską Bibliotekę Publiczną we Wrocławiu, a także Miejską i Powiatową Bibliotekę w Nowym Tomyślu, Miejską Bibliotekę Publiczną w Żorach, Wojewódzką Bibliotekę Publiczną w Krakowie, Bibliotekę Chylonia „Pod Żabką" w Gdyni czy Miejską Bibliotekę Publiczną w Katowicach. Projekt „Wrocław na językach świata" realizowany jest przez Wrocławskie Centrum Integracji, zaś Biblioteka, będąca partnerem przedsięwzięcia, zajmuje się koordynacją działań (Janus, 2019). Najliczniejszą grupę cudzoziemców korzystających z zajęć stanowią Ukraińcy, w dalszej kolejności Włosi, Hiszpanie i Koreańczycy. Funkcjonujące od 2017 r. „Językowe pogotowie" w Miejskiej i Powiatowej Bibliotece Publicznej w Nowym Tomyślu, poza nauką języka polskiego, ma na celu przybliżenie polskiej kultury i tradycji cudzoziemcom oraz ich integrację ze społecznością lokalną (*Językowe*). W trakcie prowadzonych przez bibliotekarki zajęć mogą oni m.in. uzyskać poradę językową, przetłumaczyć tekst czy poćwiczyć gramatykę. Podobnie jak we Wrocławiu, w Nowym Tomyślu z zajęć najchętniej korzystają Ukraińcy. Nieco bardziej różnorodna pod względem narodowościowym jest grupa biorąca udział w cotygodniowych zajęciach organizowanych przez Wojewódzką Bibliotekę Publiczną w Krakowie. Prowadzi je wolontariuszka, studentka kierunku: nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego (*Wojewódzka*, 2017). Kurs językowy dla specyficznej grupy obcokrajowców oferuje również Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach. Jego uczestnikami są mieszkający w mieście repatrianci pochodzący m.in. z Gruzji, Kazachstanu, Turkmenistanu, Tadżykistanu, Uzbekistanu i Rosji. Ta inicjatywa zrodziła się podczas wigilijnego spotkania dla cudzoziemców, przygotowanego przez pracowników Biblioteki. Już samo zaproszenie skierowane do tych osób wzbudziło pozytywne emocje. Jeden z uczestników wigilii stwierdził nawet, że po raz pierwszy – nie licząc pomocy materialnej – ktoś się nimi zainteresował. Zajęcia prowadzi jedna z bibliotekarek, absolwentka filologii polskiej. Organizowane w bibliotekach kursy i konwersacje dają obcokrajowcom możliwość swobodnej nauki języka polskiego, pozwalają im też oswoić się z miejscem zamieszkania, w którym często czują się zagubieni.

Inicjatywą kompensującą dostęp do kultury są obcojęzyczne kluby książki i konwersacje w językach obcych. Programy te pozwalają

na integrację czytelników różnych narodowości, którzy posługują się tym samym językiem. Niestety, przykłady tego typu działań stanowią rzadkość. Jednym z nich jest organizowany od lat w żorskiej Bibliotece „Chatting with tea". Cieszące się popularnością zarówno wśród Polaków, jak i cudzoziemców spotkania prowadzone są przez lektora języka angielskiego oraz native speakera z istniejącej w mieście szkoły językowej (*Chatting*). Tematami rozmów są teksty literackie, kultura, podróże i życie codzienne. W ofercie Miejskiej Biblioteki Publicznej w Sopocie znalazł się Dyskusyjny Klub Książki po angielsku. Ponadto placówka organizuje „Chat away – konwersacje angielskie", choć te są przeznaczone raczej dla osób chcących utrwalić znajomość języka angielskiego (*Miejska Biblioteka Publiczna w Sopocie*, 2019). Wyjątkowy projekt stanowi Niemieckojęzyczny Dyskusyjny Klub Książki, działający od 2009 r. przy Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej w Opolu – Bibliotece Austriackiej. Celem spotkań w ramach Klubu jest promowanie literatury autorów niemieckojęzycznych w oryginale i przekładzie (*Niemieckojęzyczny*). Od 2013 r. prowadzony jest również Niemieckojęzyczny Dyskusyjny Klub Książki dla Dzieci.

Omówione inicjatywy nie są adresowane bezpośrednio do cudzoziemców, mogą jednak w pewnym stopniu zaspokajać ich potrzebę kontaktu z literaturą i kulturą, a także ułatwiać integrację ze społecznością lokalną.

Działania na rzecz integracji

Współcześnie biblioteki odgrywają istotną rolę jako instytucje promujące czytelnictwo oraz podejmujące działania na rzecz tolerancji i integracji. Choć tego typu przedsięwzięcia nie są skierowane bezpośrednio do cudzoziemców, mają na celu ich integrację ze społecznością lokalną. W przeprowadzonym sondażu aż 90% bibliotek zadeklarowało inicjowanie działań na rzecz integracji obcokrajowców ze społecznością lokalną. Wśród wymienianych aktywności znalazły się spotkania kulturalne, warsztaty plastyczne, wieczory narodowe i kulinarne, zajęcia dla dzieci dotyczące tolerancji.

Okazję może stanowić obchodzony 20 czerwca Światowy Dzień Uchodźcy, ustanowiony przez Organizację Narodów Zjednoczonych. W ramach tego święta biblioteki publiczne organizują zajęcia dla dzieci i młodzieży, spotkania z uchodźcami, prelekcje i dyskusje na temat współczesnej sytuacji uchodźców. W 2018 r. Miejska Biblioteka Publiczna im. Stanisława Gabryela w Gorlicach włączyła się w projekt

Galicyjskiej Fundacji Rozwój i Edukacja „Ciekawi świata – rozmowy o uchodźstwie i migracji" (*Światowy*). W trakcie dwudniowych obchodów Światowego Dnia Uchodźcy przygotowano warsztaty edukacyjne dla uczniów poświęcone problematyce antydyskryminacyjnej, happening, który miał na celu zwrócenie uwagi uczestników na sytuację uchodźców na świecie, a także spotkanie z Rozą i Mali z Czeczenii oraz przedstawicielką Fundacji Refugee.pl, która opowiedziała o warunkach życia w ośrodkach dla cudzoziemców w Polsce. Przywołane zostały dane dotyczące migracji, omówiono różnice między uchodźstwem a imigracją oraz procedurę składania wniosków o status uchodźcy. Dzięki relacjom Rozy i Mali uczestnicy poznali trudy życia takich osób.

Drugim wydarzeniem inspirującym biblioteki do podejmowania działań na rzecz integracji jest obchodzony 18 grudnia Międzynarodowy Dzień Migrantów. Z tej okazji w 2018 r. Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach przygotowała wieczór autorski z Mariną Hulią – pochodzącą z Białorusi pisarką i działaczką na rzecz uchodźców i więźniów, osób wykluczonych i dyskryminowanych. M. Hulia organizuje pomoc dla czeczeńskich rodzin, które wiele miesięcy koczowały na dworcu w Brześciu. Wieczór poprzedziło spotkanie z młodzieżą poświęcone pracy z uchodźcami.

Interesujący jest również projekt edukacyjny „Rozmawiajmy o uchodźcach" realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w partnerstwie z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności (*Opis*). Ideą projektu jest wspieranie zajęć z młodzieżą dotyczących współczesnych migracji i obecności migrantów i uchodźców w Europie i w Polsce. Choć jest adresowany do szkół, włączyły się do niego również biblioteki: Gminna Biblioteka Publiczna w Przyłęku (*Porozmawiajmy*), Miejsko-Gminna i Powiatowa Biblioteka Publiczna im. Mikołaja Reja w Kazimierzy Wielkiej (*Rozmawiamy*, 2019), Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach.

W 2017 r. Miejska Biblioteka Publiczna w Szczecinie prowadziła autorski projekt „Okno na Świat", obejmujący cykl spotkań, warsztatów, zajęć dla dzieci, wystaw i wydarzeń poświęconych asymilacji kulturowej (*Okno*). Celem projektu było otwarcie na inne kultury i prezentowanie ich różnorodności. Z okazji Światowego Dnia Różnorodności Kulturowej przygotowano wystawę książek na temat wielokulturowości w Polsce, imigrantów i uchodźców, odbyło się spotkanie z mieszkającymi w Szczecinie Czeczenkami, zorganizowano zbiórkę książek pod hasłem „Książka dla uchodźcy" (*Miejska Biblioteka Publiczna w Szczecinie*).

Szerszy zasięg ma projekt Miejskiej Biblioteki Publicznej w Żorach „Migruj do biblioteki!", uruchomiony w celu wymiany dobrych praktyk i nabycia kompetencji wykorzystywanych w edukacji pozaformalnej na

rzecz integracji środowisk lokalnych z migrantami (*Migruj do biblioteki! – Miejska*). W międzynarodowym projekcie biorą udział: Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach, Gradska knjižnica Ivan Vidali Korčula (Chorwacja), Vilniaus apskrities Adomo Mickevičiaus viešoji biblioteka (Litwa) oraz Biblioteca Municipal de Arucas (Hiszpania). Inspiracją do jego zrealizowania okazał się panel dyskusyjny w trakcie obchodzonego w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Żorach „Tygodnia z Conradem". Zaproszeni pisarze, dziennikarze i naukowcy rozmawiali wówczas o imigrantach, terroryzmie i mniejszościach narodowych (Zawalska-Hawel, 2017, s. 67). W ramach projektu „Migruj do biblioteki!" uczestnicy biorą udział w międzynarodowych szkoleniach: „Kurs na wielokulturowość", „Praca z osobami wykluczonymi. Czy jest się czego bać?", „Wielokulturowo, czyli jak? O wielokulturowości w bibliotece?" (Zawalska-Hawel, 2019). Podczas pobytu w Polsce bibliotekarze chorwaccy, litewscy i hiszpańscy odwiedzili ośrodek dla cudzoziemców w Podkowie Leśnej-Dębaku i spotkali się z jego mieszkańcami, pracownikami oraz przedstawicielami Urzędu do Spraw Cudzoziemców. W założeniu efektem projektu ma być integracja społeczna migrantów oraz przeciwdziałanie segregacji i dyskryminacji poprzez organizację spotkań, wystaw, warsztatów, wielokulturowych klubów książki (np. wystawy fotografii: Piotra Sikory *Granice* oraz Johny'ego Kondakjiana *Is it peace after war* w żorskiej Bibliotece). Z losem migrantów użytkownicy tej placówki mogli zapoznać się również w trakcie projekcji filmowych: *Rakka* oraz *Afrin: zdradził nas świat* Marka Sygacza, *Lahza 2* J. Kondakjiana, *Ptaki śpiewają w Kigali* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauze (Zawalska-Hawel, 2019). O swoich projektach biblioteki informują m.in. poprzez profil na portalu Facebook *Migrate to Library* (*Migrate*).

Dzięki przedstawionym inicjatywom biblioteki włączają się w życie społeczności lokalnej oraz angażują w tworzenie społeczeństwa tolerancyjnego i wielokulturowego. Spotkania edukacyjne, warsztaty i wieczory z ciekawymi ludźmi pomagają obalać stereotypy, przeciwdziałać ksenofobii, a przede wszystkim uwrażliwiają na los drugiego człowieka.

Działania obcokrajowców

Związek bibliotek z obcokrajowcami nie ogranicza się do aktywności prowadzonych przez same biblioteki czy oferowanych usług. Największe efekty w procesie integracji cudzoziemców ze społecznością lokalną przynoszą działania podejmowane przez nich samych. Taką możliwość daje program Unii Europejskiej Erasmus+ Wolontariat Euro-

pejski. W jego ramach młodzi ludzie z całej Europy mogą wyjechać za granicę, by zostać wolontariuszami w wybranej organizacji (*Działania*, 2019). Dzielą się z innymi ludźmi swoimi pasjami, promują swój kraj i kulturę, doskonalą swój angielski, poznają podstawy języka wybranego kraju, jego kulturę i tradycję, zdobywają cenne doświadczenie, jakim jest uczestnictwo w wolontariacie zagranicznym. Wśród licznej grupy instytucji goszczących młodych ludzi znajdują się m.in.: Miejska Biblioteka Publiczna im. Teodora Heneczka w Piekarach Śląskich, Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie, Miejska Biblioteka Publiczna w Olsztynie, Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach, Biblioteka Miejska w Łodzi, Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu oraz Miejska Biblioteka Publiczna w Lęborku.

W 2007 r. w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Lęborku powstał projekt wolontariatu zatytułowany „Good Morning Kids" (*Wolontariusze*), adresowany do najmłodszych czytelników. Wolontariusze z Francji, Niemiec, Gruzji i Ukrainy pomagali w przygotowywanych w placówce akcjach dla dzieci, prowadzili zajęcia językowe oraz konwersacje dla dzieci i młodzieży.

Od 2007 r. w programie uczestniczy również Biblioteka Miejska w Łodzi. Gościła już 35 wolontariuszy z Francji, Turcji, Hiszpanii, Włoch, Słowenii, Gruzji, Serbii, Rumunii, Austrii, Niemiec, Rosji, Macedonii, Belgii i Holandii (*Wolontariat » Biblioteka Miejska w Łodzi*). Wolontariusze ci organizują spotkania i wydarzenia dla dzieci, młodzieży i dorosłych.

Dwudziestu trzech wolontariuszy z Niemiec, Hiszpanii, Włoch i Francji przyjęła Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie. Od 2012 r. zrealizowano tam kilka projektów: „Children and Youth Multicultural Education: Meet me in the library", „EVS is your oyster – Meet me in the library, EVS – Beyond the boundaries! – Meet me in the library" oraz „EVS: Together = Further – Meet me in the library". Przebywający w Krakowie wolontariusze prowadzili w ich ramach konwersacje językowe dla dzieci, dorosłych i seniorów.

Od 2013 r. pochodzący z Portugalii, Hiszpanii, Francji, Turcji, Włoch, Ukrainy i Danii wolontariusze prowadzą zajęcia w Miejskiej Bibliotece Publicznej im. Teodora Heneczka w Piekarach Śląskich (*Wolontariat europejski*). Oferują darmowe lekcje języków obcych, warsztaty, pokazy i prezentacje na temat kultury krajów europejskich. Opowiadają o swoich zainteresowaniach i pasjach, prowadzą warsztaty rysunku, taekwondo, pracy w programie Photoshop, spotkania miłośników gier planszowych.

Projekt „CreativeSpace@Library" Miejskiej Biblioteki Publicznej w Żorach został uruchomiony w celu tworzenia przestrzeni międzykul-

turowej i promowania otwartości na różnorodność kulturową. Wolontariusze z Hiszpanii, Francji, Armenii, Białorusi, Ukrainy i Turcji mogą poszerzać swoje horyzonty, poznawać inne kultury i języki (*Wolontariat europejski – Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach*). Uczestnicy projektu prowadzą konwersacje językowe, zajęcia dla dzieci, warsztaty. Opowiadają o swojej ojczyźnie i kulturze, organizują wystawy zdjęć, wieczory narodowe i spotkania kulinarne, w trakcie których serwują narodowe dania. Pomagają też w pracach bibliotecznych, zdobywając nowe doświadczenia. Włączają się w działania nie tylko Biblioteki, ale i miasta. Dzięki udziałowi w kursie języka polskiego mogą poznać podstawowe słownictwo. Dla wielu z nich Polska jest równie egzotyczna, jak odległe kraje, może również stanowić bazę umożliwiającą zwiedzanie tej części Europy.

Jedną z inicjatyw Miejskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu, stworzoną w ramach Wolontariatu Europejskiego, jest projekt kawiarenki językowej Language Cafe (Janus, 2019) dla osób posługujących się językiem w stopniu komunikatywnym (*Language*). Wykładowcami są native speakerzy języka niemieckiego, rosyjskiego, hiszpańskiego, włoskiego, francuskiego, chińskiego i angielskiego. Biblioteka podjęła też współpracę z British Council i Österreich Institut.

Mimo niewątpliwych walorów wolontariatu europejskiego jedynie 16% bibliotek, które udzieliły odpowiedzi w sondażu, uczestniczy w programie, a jedna planuje przygotowanie projektu. Na ten niewielki odsetek ma wpływ nieznajomość programu i wynikających z niego obowiązków. Instytucje goszczące wolontariuszy muszą bowiem nie tylko stworzyć projekt i pozyskać dofinansowanie, ale też niejako zaopiekować się przybyłymi. Względy formalne, zapewnienie zakwaterowania i pomoc niekiedy w podstawowych sprawach, takich jak opieka medyczna, wymagają wysiłku i zaangażowania, również poza godzinami pracy. Niemniej wolontariat wzbogaca znacząco ofertę biblioteki o kursy i konwersacje językowe, spotkania z kulturą, warsztaty i zajęcia tematyczne, pozwala także zetknąć się z wielokulturowością, zazwyczaj niewystępującą w małych, zamkniętych społecznościach.

Aneks

Kwestionariusz ankiety

Szanowni Państwo,
przygotowuję artykuł dla czasopisma „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media" na temat cudzoziemców w polskich bibliotekach. Proszę o poświęcenie kilku minut i wypełnienie kwestionariusza. Ankieta ma charakter anonimowy, a jej wyniki będą służyć wyłącznie celom naukowym. Serdecznie dziękuję za pomoc.
Magdalena Smyczek
doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

*Pola wymagane

UŻYTKOWNICY
- Jakie warunki zapisu do biblioteki istnieją w Państwa instytucji? *
- Polskie obywatelstwo
- Karta pobytu
- Zamieszkanie/praca na terenie miasta/regionu
- Przynależność do instytucji (szkoły, zakładu pracy, towarzystwa)
- Żadne z powyższych

Czy wśród zapisanych użytkowników znajdują się cudzoziemcy? *
- Tak, mieszkający na terenie Polski
- Tak, mieszkający na terenie innych państw
- Nie

Czy cudzoziemcy korzystają ze zbiorów i usług biblioteki? *
- Tak
- Nie

Jeśli tak to z jakich krajów pochodzą?
……
Czy przygotowywane materiały promocyjne, regulaminy są dostępne w języku innym niż polski? *
- Tak
- Nie

ZBIORY
Czy wśród zbiorów posiadają Państwo literaturę obcojęzyczną? *
- Tak, klasykę literatury obcej
- Tak, współczesną literaturę obcą
- Tak, literaturę polską tłumaczoną na języki obce
- Tak, materiały do nauki języka polskiego
- Nie

Język zbiorów
- Angielski
- Niemiecki
- Rosyjski
- Francuski
- Hiszpański, portugalski
- Włoski
- Ukraiński
- Węgierski
- Inne: ……

OFERTA
Czy w ofercie biblioteki znajdują się: *
- Kursy języka polskiego
- Obcojęzyczne kluby książki
- Spotkania autorskie z zagranicznymi pisarzami / osobami ze świata kultury
- Spotkania dotyczące kultury polskiej i regionalnej
- Inne: ……

Czy prowadzą Państwo działania na rzecz integracji cudzoziemców ze społecznością lokalną? *
- Tak
- Nie
- Jeśli tak, to jakie?

……

DZIAŁANIA OBCOKRAJOWCÓW
Czy Państwa biblioteka (instytucja) uczestniczy w programie Erasmus+ Wolontariat Europejski? *
- Tak
- Nie, ale planujemy przystąpienie do programu
- Nie

Czy w Państwa bibliotece obcokrajowcy angażują się w działania na rzecz użytkowników biblioteki? *
- Tak
- Nie

Jakie? *
- Prowadzą kursy i kafejki językowe
- Prowadzą warsztaty artystyczne
- Organizują spotkania na temat swoich krajów
- Prowadzą zajęcia dla dzieci i młodzieży
- Brak
- Inne: ……

Dodatkowe informacje na temat działań i oferty biblioteki
……

METRYCZKA
Typ biblioteki *
- Szkolna
- Publiczna
- Naukowa
- Fachowa
- Pedagogiczna
- Inne:

……
Liczba czytelników zapisanych do biblioteki *

Liczba czytelników aktywnych *
……

Wielkość księgozbioru *
……

Liczba organizowanych wydarzeń/imprez w ciągu roku 2018 *
……

Nazwa biblioteki, kontakt (nieobowiązkowe)
……

Serdecznie dziękuję za poświęcony czas
Magdalena Smyczek
doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Literatura

Będkowska, A. (2015). Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie – Polski dla obcokrajowców. Pobrane z: http://www.rajska.info/strona-glowna/aktualnosci/223-polski-dla-obcokrajowcow.html (22.03.2019).

Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy – Biblioteka Główna Woj. Mazowieckiego. Pobrane z: http://www.koszykowa.pl/ (22.03.2019).

Chatting with tea – Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach. Pobrane z: http://www.mbpzory.pl/siec-bibliotek/za/chatting-with-tea (22.03.2019).

Czekała, J. Nowy Tomyśl: w bibliotece uczą obcokrajowców polskiego. Pobrane z: http://nowytomysl.naszemiasto.pl/artykul/nowy-tomysl-w-bibliotece-ucza-obcokrajowcow-polskiego,4015705,art,t,id,tm.html (22.03.2019).

Działania wolontariackie Erasmus+ – Erasmus+ – European Commission. (2019). Pobrane z: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/individuals/young-people/european-voluntary-service_pl (22.03.2019).

Janus, A.D. (2019). Obcokrajowcy – nowi użytkownicy Miejskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu. *EBIB. Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy*, (184). Pobrane z: http://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/article/view/684 (22.03.2019).

Językowe pogotowie – MiPBP Nowy Tomyśl. Pobrane z: https://bibliotekant.pl/jezykowe-pogotowie-3/ (22.03.2019).

Language Cafe. Pobrane z: http://biblioteka.wroc.pl/mediateka/language-cafe (22.03.2019).

MAČ2018 – Měsíc autorského čtení. Pobrane z: http://www.msa.wroclaw.pl/ (22.03.2019).

Marina Hulia – wieczór autorski – Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach. Pobrane z: http://mbpzory.pl/n,marina-hulia-wieczor-autorski (22.03.2019).

Miejska Biblioteka Publiczna w Sopocie 2018 | Chat away – konwersacje angielskie w Sopotece, marzec 2019. Pobrane z: http://www.mbp.sopot.pl/wpisy/chat-away-konwersacje-angielskie-w-sopotece-marzec-2019 (22.03.2019).

Miejska Biblioteka Publiczna w Szczecinie. Pobrane z: http://www.mbp.szczecin.pl/opac/filie,dokument,1948,28.html (22.03.2019).

Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach – Zdjęcia. Pobrane z: https://www.facebook.com/pg/mbpzory/photos/?tab=album&album_id=2280165402054240&__tn__=-UC-R (22.03.2019).

Migrate to Library. Pobrane z: https://www.facebook.com/migratetolibrary/ (22.03.2019).

Migruj do biblioteki – startuje międzynarodowy projekt. Pobrane z: http://www.zory.pl/aktualnosci/89-aktualnosci-komunikaty/2551-migruj-do-biblioteki-%E2%80%93-startuje-mi%C4%99dzynarodowy-projekt.html (22.03.2019).

Migruj do biblioteki! – Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach. Pobrane z: http://mbpzory.pl/projekty/migruj-do-biblioteki-mamy-kolejny-grant (22.03.2019).

Nauka języka polskiego dla obcokrajowców. Pobrane z: http://biblioteka.wroc.pl/1224-nauka-jezyka-polskiego-dla-obcokrajowcow-w-bibliotekach (22.03.2019).

Niemieckojęzyczny Dyskusyjny Klub Książki. Pobrane z: http://www.ba.wbp.opole.pl/dkk_arch.html (22.03.2019).

Nowa formuła Językowego Pogotowia – MiPBP Nowy Tomyśl. Pobrane z: https://bibliotekant.pl/nowa-formula-jezykowego-pogotowia/ (22.03.2019).

Okno na Świat. Pobrane z: http://mbp.szczecin.pl/dokument,557.html (22.03.2019).

Opis | Rozmawiajmy O Uchodźcach. Pobrane z: https://migracje.ceo.org.pl/content/opis (22.03.2019).

Porozmawiajmy o uchodźcach – Gminna Biblioteka Publiczna w Przyłęku. Pobrane z: http://gbp.przylek.pl/aktualnosci-2016/n,porozmawiajmy-o-uchodzcah (22.03.2019).

Projekty EVS w Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej w Krakowie – podsumowanie. Pobrane z: https://rajskabookworms.wordpress.com/projekty-evs-w-wojewodzkiej-bibliotece-publicznej-w-krakowie-podsumowanie/ (22.03.2019).

Rozmawiamy o uchodźcach. Migracje i wielokulturowość | Miejsko-Gminna i Powiatowa Biblioteka Publiczna im. Mikołaja Reja w Kazimierzy Wielkiej. (2019). Pobrane z: https://bibliotekakazimierzawielka.edupage.org/a/rozmawiamy-o-uchodzcach-migracje-i-wielokulturowosc (22.03.2019).

Statystyki – Polska – Aktualne dokumenty – Dane tabelaryczne – Rok: 2018 – MIGRACJE.GOV.PL. Pobrane z: https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/tabele/rok/2018/ (22.03.2019).

Światowy Dzień Uchodźcy w Gorlicach – relacja – Miejska Biblioteka Publiczna im. Stanisława Gabryela. Pobrane z: http://www.mbpgorlice.info/new/art,1113,swiatowy-dzien-uchodzcy-w-gorlicach-relacja (22.03.2019).

Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie – Zajęcia i szkolenia. (2017). Pobrane z: http://www.rajska.info/oferta/zajecia-i-szkolenia/126-konwersacje/jezyk-polski/dorosli.html (22.03.2019).

Wolontariat » Biblioteka Miejska w Łodzi. Pobrane z: https://www.biblioteka.lodz.pl/erasmus/ (22.03.2019).

Wolontariat europejski – Miejska Biblioteka Publiczna im. Teodora Heneczka w Piekarach Śląskich. Pobrane z: http://www.biblioteka.piekary.pl/projekty/wolontariat-europejski (22.03.2019).

Wolontariat europejski – Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach. Pobrane z: http://mbpzory.pl/projekty/wolontariat-europejski (22.03.2019).

Wolontariusze w bibliotece. Pobrane z: http://www.biblioteka.lebork.pl/wolontariusze-w-bibliotece/ (22.03.2019).

Zawalska-Hawel, A. (2017). Migruj do biblioteki! *Śląsk : miesięcznik społeczno-kulturalny*, (17), 67–68.

Zawalska-Hawel, A. (2018). Przekraczać granice. Wernisaż fotografii Piotra Sikory w żorskiej bibliotece. *Śląsk : miesięcznik społeczno-kulturalny*, (9), 78–83.

Zawalska-Hawel, A. (red.). (2019). Migrate to library. Good practices. Pobrane z: http://mbpzory.pl/pliki/plik/good-practices-preview-only-1558599971.pdff (20.03.2020).

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 12 maja 2019 r.

Magdalena Smyczek
Institute of Culture Studies
University of Silesia in Katowice
e-mail: magsmy@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2853-7489

Foreigners in Polish libraries

Abstract: The article discusses the collections of Polish libraries accessible to foreigners. On the basis of the data obtained from the Office for Foreigners, regarding the most prominent minority groups living permanently or temporarily on the territory of Poland, it points to the obstacles which prevent foreigners from accessing the book collections and services offered by Polish libraries. The article discusses, based on selected examples, the offerings of Polish libraries accessible to foreigners. Moreover, it presents the most important initiatives and projects undertaken by libraries to promote integration and tolerance, including the Erasmus+ European Voluntary Service program and the participating libraries.

Keywords: Public library. Integration. Foreigner. Multiculturalism. Erasmus+ European Voluntary Service

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 91–116
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.06

Wiktoria Durkalewicz
Instytut Języków Obcych
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki w Drohobyczu
e-mail: wiktoria.durkalewicz@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6639-3204

Książka, biblioteka, czytanie w semiosferze drohobyckich auto/bio/geo/grafii (prolegomena)

Abstrakt: W niniejszym artykule podjęto próbę naszkicowania możliwych kierunków badań nad książką i biblioteką w utworach literackich, których daty powstania dzieli znaczna rozpiętość czasowa, nawiązują jednak do wspólnych ram topograficznych. Są to ramy rzeczywistości drohobyckiej, prezentowane w opowiadaniach i powieściach Iwana Franki, Antoniego Stanisława Muellera, Brunona Schulza, Andrzeja Chciuka, Henryka Grynberga i Erwina Schenkelbacha. Analizowane utwory cechuje rozbudowany profil auto/bio/geo/graficzny odzwierciedlający historyczne, artystyczne oraz kulturowe doświadczenia *homo localis*. Motywy książki, biblioteki i lektury pokazane zostały w perspektywie transformacji indywidualnej pamięci autobiograficznej w pamięć kulturową o odpowiednich dominantach semiotycznych, aksjologicznych i antropologicznych.

Słowa kluczowe: Auto/bio/geo/grafia. Biblioteka. Doświadczenie. Drohobycz. *Homo localis*. Książka. Pamięć autobiograficzna. Pamięć kulturowa

Wstęp

Badania nad książką, czasopismami i bibliotekami Drohobycza znajdują się jeszcze *in statu nascendi*. Wymienione zagadnienia to domena niektórych polskich bibliologów (Różycki, 1996; Paszkiewicz, Łaskarzewska, Szymański, Waligórski, 1998; Paszkiewicz, 2015) i ukraińskich – przede wszystkim drohobyckich – historyków, którzy zwłaszcza w ostatnich kilkunastu latach kładą nacisk na przeprowadzenie ba-

dań z uwzględnieniem perspektywy wielokulturowości miasta (Ковба, 1991; Лазорак, Тимошенко, Хомич, Чава, 2016; Тимошенко, 2015; Тимошенко, 2017).

Prawie niezbadany pod tym względem pozostaje także cały obszar literatury pięknej, obejmującej zwłaszcza szeroko pojęte teksty autobiograficzne. Takie teksty wymagają całkiem innego niż w pracach bibliologicznych instrumentarium badawczego, nastawionego przede wszystkim na zgłębienie „kulturowego i antropologicznego sensu książki i biblioteki" jako elementów strukturalnych świata przedstawionego (Dróżdż, 2002). W niniejszym artykule analizie poddane zostaną motywy książki, biblioteki i lektury, funkcjonujące w narracjach artystycznych nawiązujących do wielokulturowych i wieloetnicznych realiów drohobyckich jako wspólnych przestrzennych ram pamięci autobiograficznej. Chodzi więc o swoiste auto/bio/geo/grafie (Rybicka, 2014, s. 282), u podstaw których leżą procesy tożsamościowe, ściśle związane z doświadczeniem konkretnego miejsca przez osobę o wyrazistym profilu *homo localis* (Madurowicz, 2006). Głównym celem artykułu jest omówienie roli, znaczenia i dynamiki motywów książki, biblioteki i lektury w tekstach o szerokiej rozpiętości czasowej, artystycznej i kulturowej. Na tak pojętą auto/bio/geo/graficzną semiosferę pogranicza kulturowego składają się opowiadania i opowieści Iwana Franki, Antoniego Stanisława Muellera, Brunona Schulza, Andrzeja Chciuka, Henryka Grynberga i Erwina Schenkelbacha.

Lektura jako walka o tożsamość kulturową
Książka i biblioteka w autonarracjach Iwana Franki

„W otoczeniu książek Franko przebywał zawsze"[1] (Мельник, 2010, s. 9), pisze jedna z czołowych badaczek życia i twórczości wybitnego historyka literatury, pisarza, tłumacza i publicysty, akcentując jednocześnie skutki, jakimi zaowocowało owo stałe obcowanie z książką: intertekstualność w sferze myślenia artystycznego, kolosalną erudycję badacza, „wielkiego miłośnika książek i bibliologa" (Мельник, 2010, s. 9). Stąd również zainteresowanie postacią Iwana Franki w kontekście szeroko pojętej kultury książki.

Zagadnieniom kultury czytelniczej, fenomenologii i aksjologii lektury, historii i typologii procesów recepcyjnych, jak również działalności wydawniczej i kolekcjonerskiej I. Franki poświęcone zostały liczne arty-

[1] O ile nie zaznaczono inaczej, wszelkie przekłady z języka ukraińskiego pochodzą od autorki niniejszego artykułu.

kuły i monografie. Przełomowym momentem w historii ukraińskiej bibliologii okazały się jednak trwające od 2005 r. prace nad sporządzeniem naukowo-bibliograficznego opisu osobistej biblioteki pisarza, prowadzone przez pracowników Widdiłu Rukopysnych Fondiw i Tekstologiji Instytutu Literatury imeni T. H. Szewczenka (Oddziału Rękopiśmiennych Zbiorów i Tekstologii Instytutu Literatury im. T.H. Szewczenki NAN Ukrainy). Do tej pory ukazały się już dwa tomy: *Biblioteka Iwana Franki: naukowy opis* (Kijów, 2010; Kijów, 2015) z zaplanowanych czterech. Badacze podkreślają, że w „Ukrainie istnieje jedyna osobista biblioteka o takim zasięgu i poziomie" (Федорук, 2010, s. 656), i odnotowują jej wyjątkowy status na tle ówczesnych prywatnych księgozbiorów Lwowa (Маслянчук, 2010, s. 1017). Całościowe pod względem faktograficznym i konceptualnym spojrzenie na ponaddwunastotysięczne zasoby biblioteki I. Franki zaproponowała cytowana wcześniej Jarosława Melnyk we wstępnym artykule otwierającym pierwszy tom wspomnianej publikacji *Biblioteka Iwana Franki: naukowy opis*. Badaczka zwróciła szczególną uwagę na genezę biblioteki, sposoby i szlaki jej wzbogacania; wyodrębniła jej zakres czasowy (od wieku XVI do początku wieku XX), językowy, tematyczny i problemowy; opisała zainteresowania czytelnicze jej właściciela; ukazała zasięg jego kontaktów z największymi bibliotekami, księgarniami i antykwariatami świata; podkreśliła rolę pracy w archiwach różnych instytucji, a także fakt, iż pisarz, świadom wartości i znaczenia własnego księgozbioru jako wspólnego dobra narodowego, przekazał go Naukowomu Towarystwu imeni Szewczenka (Towarzystwu Naukowemu imienia Szewczenki we Lwowie). Ponadto autorka artykułu wyraziła ubolewanie z powodu strat, jakie poniosła biblioteka zarówno za życia I. Franki, jak i w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w., podczas tymczasowego przechowywania zbiorów w Centralnij Naukowij Biblioteci AN URSR (Centralnej Naukowej Bibliotece AN URSR).

W tym podrozdziale chciałabym dokonać głębszej analizy okoliczności i warunków, w jakich powstawał osobisty księgozbiór I. Franki. Na ich istotność i doniosłość niejednokrotnie wskazywał sam twórca. Interesujące w omawianym kontekście wydają się cztery – komplementarne pod względem problemowym, konceptualnym i tematycznym – teksty o charakterze dyskursywnym i artystycznym: *Dopisek o drohobyckim gimnazjum* (1878), *Uczniowska biblioteka w Drohobyczu* (1878) oraz opowiadania *Borys Hrab* (1890, 2. red. 1903) i *Ziarno gorczycy* (1903). Podstawową cechą strukturalną każdego z wymienionych tekstów jest także zasada autobiografizmu i związane z nią mechanizmy dyskursu wspomnieniowego.

Dopisek o drohobyckim gimnazjum oraz *Uczniowska biblioteka w Drohobyczu* to niewielkie rozprawki dwudziestodwuletniego autora, które można zakwalifikować do kategorii księgoznawczego studium przypadku. I. Franko opisał w nich negatywne zmiany zachodzące w drohobyckim gimnazjum im. Franciszka Józefa w latach siedemdziesiątych XIX w. oraz ich skutki dla ówczesnej wspólnoty uczniowskiej. Do tych zmian zaliczył przede wszystkim ciągłą rotację nauczycieli i destrukcyjny system szkolny, „niby umyślnie powołany do tego, by z najzdolniejszego ucznia zrobić tumana, głupka" (Франко, 2008b, s. 21). Przeciętnym, często pozbawionym należytej wiedzy i doświadczenia pedagogicznego, niemającym szacunku wobec uczniów, a więc i szacunku wśród uczniów, nowo przybyłym belfrom przeciwstawił nauczycieli z prawdziwego zdarzenia, których pamiętał z niższych klas gimnazjalnych, m.in.: Edwarda Hückla, Mikołaja Antoniewicza, Juliana Turczyńskiego, ks. Andrzeja Drążka, Jana Osmulskiego. Ich nastawienie dydaktyczno-wychowawcze określił w następujący sposób:

> Wszyscy ci ludzie, pomijając ich działania oraz poglądy pozaszkolne, byli prawdziwymi przyjaciółmi młodzieży, potrafili zjednać sobie jej przychylność i zaufanie, postępowali oględnie, taktownie i w największym stopniu bezstronnie, zachęcali jak tylko mogli do samodzielnego myślenia, zastanowienia nad przedmiotem, do którego umieli wzbudzić zainteresowanie. Nie dziwi więc to, że mając takich nauczycieli, gimnazjum drohobyckie wabiło do siebie młodzież z innych gimnazjów, że wśród młodzieży rozwijało się życie towarzyskie, budziła chęć szczerego zajmowania się nauką, a nawet współczesnymi zagadnieniami, bardziej natury politycznej (Франко, 2008a, s. 11).

Szczególnym szacunkiem darzył I. Franko Edwarda Michońskiego – „dobrego, mądrego, myślącego, pomimo iż trochę ekscentrycznego człowieka" (Франко, 2008a, s. 11), nauczyciela matematyki, filozofii i psychologii w wyższych i niższych klasach gimnazjum w latach 1862–1871. W *Dopisku o drohobyckim gimnazjum* E. Michoński określany jest jako osobowość niejako pozasystemowa, „najprzedniejsza »siła« gimnazjum", pedagog, który mechanicznemu wkuwaniu lekcji konsekwentnie przeciwstawiał niezbędność przyzwyczajenia uczniów do „porządnego, logicznego myślenia". Po śmierci E. Michońskiego w *Sprawozdaniu Dyrekcji c.k. Gimnazjum w Przemyślu za rok szkolny 1878* napisano o nim: „Nauczyciel z powołania prawdziwego, w pełnieniu obowiązków gorliwy i sumienny; w obcowaniu skromny, wyrozu-

miały, uprzejmy, zostawił nieboszczyk dobrą pamięć po sobie" (*Skład grona*, 1878, s. 42).

Zarówno w *Dopisku o drohobyckim gimnazjum*, jak i w *Uczniowskiej bibliotece w Drohobyczu* autor skupił się na omówieniu ważnej dlań kwestii życia intelektualnego młodzieży gimnazjalnej, życia wykraczającego poza regulamin szkolny i tworzącego odrębny świat autentycznych zainteresowań i działalności. Chodzi o uczniowskie towarzystwa naukowo-literackie. I. Franko zaznaczył, że od roku 1868 w Drohobyczu istniały cztery takie towarzystwa – posiadające określoną strukturę i statut, zbierające składki. Trzy z nich, tzw. ogólne, do których przyjmowano członków bez względu na narodowość, i jedno ukraińskie (jak odnotowuje autor, „bardzo słabe i niedługowieczne"). Posiedzenia zazwyczaj odbywały się raz w miesiącu w okresie zimowym, dwa razy w miesiącu w okresie letnim. „Analizowano [wówczas – W.D.] treść przeczytanych książek, odczytywano rozprawy i powiastki według własnego wyboru, deklamowano wiersze itd." (Франко, 2008a, s. 12). Towarzystwa naukowo-literackie istniały średnio 3–4 lata, ponieważ tyle trwała nauka szkolna ich założycieli. I. Franko zwraca uwagę, że „ośrodkiem, ogniwem każdego takiego towarzystwa była biblioteka" (Франко, 2008b, s. 15), i podkreśla wzajemną zależność między nimi: im większa i bogatsza biblioteka, tym lepiej zorganizowane i bardziej liczne towarzystwo. Biblioteka posiadająca duży księgozbiór stanowiła znaczącą przeciwwagę dla „ubogiej gimnazjalnej biblioteki", z której mimo wszystko książki „wypożyczało się i czytało na wyścigi" (Франко, 2008a, s. 11). Autor podał przykład jednego z najwcześniejszych towarzystw (funkcjonującego pod koniec lat sześćdziesiątych XIX w.), założonego i wspieranego w większości przez Polaków i posiadającego „ponad 500 tomów wybornych książek" (Франко, 2008a, s. 12). Dla porównania na zasoby gimnazjalnej biblioteki dla młodzieży w roku 1876 składały się 553 tomy i 26 zeszytów, z kolei biblioteka dla nauczycieli liczyła 2116 tomów, 650 zeszytów, 142 ilustracje, 54 mapy i 13 atlasów (*Środki naukowe*, 1876, s. 32–33).

Na podstawie posiadanych materiałów (katalog książkowy za lata 1873/1874) próbował I. Franko zrekonstruować kulturę czytelniczą jednego z ostatnich i – jak zaznaczył – najsłabszych towarzystw uczniowskich. Dokładne przestudiowanie katalogu pokazało, iż liczy on 224 tytuły: 138 w języku ukraińskim, 19 w języku polskim, 67 w języku niemieckim. Kolejne interesujące dane uzyskał autor po dokonaniu podziału na książki naukowe i beletrystyczne. W pierwszej kategorii znalazły się prace z zakresu: etnografii (14), historii (14), filozofii i estetyki (6), teologii (11), nauk przyrodniczych i gospodarki (8), ekonomii

(4), statystyki (4), literatury (16), polityki (12), ponadto 21 zbiorów i almanachów oraz 21 czasopism o charakterze naukowo-literackim, literacko-politycznym i *stricte* politycznym. Szczególną uwagę zwrócił I. Franko na objętość i jakość prac z zakresu przyrodoznawstwa, historii, etnografii, ekonomii i statystyki. Starał się dociec, jakie tytuły, z jaką częstotliwością i w jakiej liczbie wypożyczano. Pod tym względem sytuacja wyglądała następująco: w ciągu trzech miesięcy (od listopada 1873 do końca stycznia 1874 r.) 14 czytelników (w tym jedna kobieta) z 33 wypożyczyło raz na trzy miesiące jedną lub dwie pozycje, 5 czytelników (w tym 3 kobiety) – dwa razy na trzy miesiące jedną lub dwie pozycje. Byli jednak i tacy (12 czytelników), którzy we wspomnianym okresie wypożyczali 7–18 razy i przeczytali 10–31 pozycji. Ich zakres tematyczny obejmował: beletrystykę (125), czasopisma (61), almanachy (16), artykuły i książki historyczne (15), etnografię (13), książki dotyczące literatury (13), broszury polityczne (10), filozofię i estetykę (2), przyrodoznawstwo (1), językoznawstwo (2), ekonomię (2). Z literatury pięknej najczęściej wypożyczano: powieści Iwana Neczuja-Łewyckiego (15 razy), Hryhorija Kwitky-Osnowianenki (14), Marka Wowczka (1), Mikołaja Gogola (3), Pantełejmona Kulisza (1), *Die Jungfrau von Orlèans* Friedricha Schillera (3), *Ifigenię* Johanna Wolfganga Goethego (1). Natomiast nie odnotowano zainteresowania poematami George'a Byrona i niektórymi książkami z zakresu etnografii i przyrodoznawstwa.

I. Franko poruszył też kwestię pozyskiwania książek do biblioteki uczniowskiej. Pierwszym źródłem było tzw. wstępne, uiszczane podczas powoływania towarzystwa, na które dość często składały się nie tylko książki, ale także „staroświeckie, dziadowskie szpargały, broszury polityczne, niepełne i przeczytane roczniki dawnych gazet" (Франко, 2008b, s. 18). Następne źródło to comiesięczne składki członkowskie, z których pewną sumę przeznaczano na zakup książek. Analizowany przez I. Frankę katalog zawierał następujące liczby: 8 ryńskich 50 krajcarów towarzystwo wydało na: 2 broszury przyrodnicze (44 krajcary), 4 książki z zakresu historii (1 ryński 56 krajcarów). Najwięcej środków przeznaczono na literaturę piękną – 8 powieści i 4 książki poetyckie (6 guldenów).

Autora rozprawki *Uczniowska biblioteka w Drohobyczu* interesowały nie tylko liczby, tytuły, nazwiska. Chciał również podkreślić rolę i znaczenie nieformalnych uczniowskich towarzystw z ich ogniwami w postaci zakładanych bibliotek. Według I. Franki towarzystwa i biblioteki stanowiły przejaw samodzielnego i swobodniejszego myślenia uczniów zdolnych przeciwstawić się ówczesnemu systemowi szkolnictwa

z jego zakazami, ograniczeniami, otępiającym wkuwaniem i brakiem szacunku. Dlatego rozpatrywane przez niego uczniowskie towarzystwa i biblioteki można traktować jako wyraźny i świadomy gest sprzeciwu, swoisty ruch antysystemowy:

> Przyroda ludzka, zwłaszcza młoda, niezepsuta, mimo że niedoświadczona i mało wiedząca, nie poddaje się tak lekko. Niewyraźny, nieświadomy sprzeciw sprowadza najzdolniejszych uczniów ku sobie w uczniowskie towarzystwo, każe im łączyć się, zakładać bibliotekę, szukać sposobów jakiego takiego rozwoju poza systemem. Oto początek, oto znaczenie uczniowskich towarzystw (Франко, 2008b, s. 21–22).

Podstawowe idee wyartykułowane przez I. Frankę w rozprawkach *Dopisek o drohobyckim gimnazjum* i *Uczniowska biblioteka w Drohobyczu* znalazły swą kontynuację w tekstach beletrystycznych, mianowicie w opowiadaniach *Borys Hrab* i *Ziarno gorczycy* zamieszczonych w zbiorze *Mały Myron i inne opowiadania* (1903). Poprzedzająca tom przedmowa zawiera ważne ustalenia i rozróżnienia o charakterze metodologicznym, które w świetle współczesnych badań literackich odczytywać można jako akt układania paktu autobiograficznego: „Opowiadania zebrane w tym tomiku w większym stopniu niż inne mają charakter autobiograficzny" (Франко, 1981 s. 457). Podkreślono również specyfikę i skalę prezentacyjną wspomnianego autobiografizmu. Najbardziej rozbudowane pod tym względem jest opowiadanie *Ziarno gorczycy*, gatunkowo zaliczane przez autora do prozy memuarystycznej. Z kolei opowiadanie *Borys Hrab* znajduje się na przeciwległym krańcu nakreślonej w przedmowie perspektywy autobiograficznej: „Najmniej wątków autobiograficznych odnaleźć można w opowiadaniu *Borys Hrab*, chociaż i tutaj figura Michońskiego łącznie z nazwiskiem odwzorowuje rzeczywistość" (Франко, 1981 s. 457). W obydwu opowiadaniach ważną rolę odgrywają zagadnienia niekonwencjonalnej pozaszkolnej lektury, twórczej i inspirującej komunikacji oraz systematycznego samodzielnego myślenia. W utworze *Borys Hrab* wyeksponowany został model wzorcowej relacji między Michońskim, oryginalnym, sympatycznym nauczycielem gimnazjalnym, a Borysem Hrabem, zdolnym, obdarzonym niezwykłą pamięcią i sprytem fizycznym, lecz zaniedbanym uczniem. Michoński pożycza swemu podopiecznemu książki z własnej biblioteki, wpływa na jego postawę czytelniczą, zachęca do nauki języków, uczy krytycznego i samodzielnego myślenia. Wyidealizowany nauczyciel głosi hasła idealnej szkoły: „Tak samo gimnazjum

uczy was władać organami duchowymi, kształtuje pamięć, samodzielne myślenie, systematyczność, wreszcie krytyczność. Oto cel gimnazjum. Gimnazjum to ta sama gimnastyka, tylko na szerokiej, duchowej podstawie" (Франко, 1978, s. 179). Z postacią Michońskiego wiąże się również zaproponowany przez I. Frankę całościowy program pracy z utworem literackim, szerzej – program badania kultury literackiej właściwej epoki. Jak ważny był ów program dla samego pisarza, pokazują zmiany dokonane w drugiej redakcji opowiadania, szczegółowo zbadane przez Marka Golberga (Гольберг, 2010).

W opowiadaniu *Ziarno gorczycy (Z moich wspomnień)* uwaga narratora skupia się na ukazaniu relacji pomiędzy głównym bohaterem (występującym pod prawdziwym nazwiskiem autora) a starym Limbachem, wielkim miłośnikiem książek, ojcem o rok młodszego od I. Franki ucznia drohobyckiego gimnazjum. Do zawarcia znajomości z I. Franką popchnęła starego Limbacha ciekawość wywołana informacją o prywatnej bibliotece gimnazjalisty. Rzeczywiście, była to niezwykła biblioteka, licząca w latach 1874–1875 około 500 tomów, często bardzo rzadkich egzemplarzy, niemających odpowiedników w uczniowskiej bibliotece gimnazjalnej. Warto w tym miejscu przypomnieć, że na zasoby biblioteki gimnazjalnej dla uczniów w roku 1876 składały się tylko 553 jednostki. Limbach, odwiedzając I. Frankę na stancji, przekonuje się, że chłopak posiada latami gromadzony wielojęzyczny i różnorodny pod względem tematycznym i gatunkowym księgozbiór. Z kolei biblioteka Limbacha to „przymocowana do ściany półka, na której widać było także książki, porozrzucane w bezładzie kupkami lub postawione grzbietami do góry" (Франко, 1979, s. 324). W opowiadaniu *Borys Hrab* naukę czytania zgłębia utalentowany chłopak, w *Ziarnie gorczycy* czytania bohaterowie uczą się od siebie nawzajem. Ekscentryczny i skrajnie subiektywny, zdradzający uprzedzenia wobec literatury francuskiej, słabo znający literaturę ukraińską i polską, a jednak myślący nieschematycznie stary Limbach otwiera przed gimnazjalistą kuszący świat literatury angielskiej i niemieckiej:

> Każda rozmowa z nim była niejako wzbijaniem się pod jakieś podniebne krainy, w bezgraniczne stepy życia duchowego, zagadnień estetycznych i wabiących tworów ludzkiej fantazji, gdzie wszelkie pytania rzeczywistego, praktycznego życia, a właściwie otaczającej nas mizerii, znikały, po prostu przestawały istnieć (Франко, 1979, s. 328).

Równoległe – naukowo-publicystyczne i artystyczne – opracowanie podobnych wątków tematycznych i problemowych może świadczyć

o tym, że książka, biblioteka, lektura były przez I. Frankę postrzegane nie tylko jako materiał dla badań faktograficzno-statystycznych, lecz także jako podstawa do artystycznego ujęcia procesów tożsamościowych w szerokiej perspektywie kulturowej.

Miasto ukryte w lekturze
Kryptoautobiografia Antoniego Stanisława Muellera

Lwowianin Antoni Stanisław Mueller przebywał w Drohobyczu najpierw jako koncypient adwokacki (1899–1901), później, w latach 1903–1906, kierował kancelarią adwokacką Józefa Friedmana. Doświadczenie kilkuletniego pobytu w tym pełnym przeciwieństw miasteczku, łączącym w sobie cechy wiecznie błotnistej prowincji z przemijającym blaskiem miejsca nie tak dawno jeszcze uznawanego za stolicę nafty galicyjskiej, znalazło wielostronne odzwierciedlenie w powieści *Henryk Flis* (1908). To utwór wielowątkowy, politematyczny, jak również wyraźnie hybrydyczny pod względem gatunkowym, nawiązujący do kilku modeli powieściowych, m.in. romansu edukacyjnego, powieści środowiskowej, powieści przemysłowej, kroniki prowincjonalnej, prozy pamiętnikarskiej, psychologicznej, autotematycznej, urbanistycznej, a także narracji o proweniencji quasi-autobiograficznej (Małek, 2002, s. 149) czy kryptoautobiograficznej (Puchalska, 1976, s. 313). Jak wskazuje Mirosława Puchalska, istnienie bliskich podobieństw między autorem i bohaterem powieści było dla lwowskich przyjaciół A.S. Muellera nader oczywiste, ale też interpretowane o wiele głębiej. Z kolei dla drohobyczan nie stanowiło trudności odcyfrowanie katalogu topograficznego opisanej w *Henryku Flisie* rodzimej miejscowości: „Miejscowość przedstawiona w utworze jako Rokomysz tak dalece odpowiada topografii i warunkom życia Drohobycza z lat 1900–1908, że powieść Muellera umieszczona została w spisie literatury, dotyczącej tego miasta, w książce M. Mściwujewskiego *Z dziejów Drohobycza*, cz. II, Drohobycz 1939" (Puchalska, 1976a, s. 251). Badaczka słusznie zauważa, iż „logika artystyczna świata przedstawionego w powieści Muellera nie wymaga od odbiorcy, by posiadł on ściśle określony zasób wiedzy o Drohobyczu i jego mieszkańcach. Istotny jest ogólny apel autobiograficzny tekstu – otwarcie możliwości tego rodzaju weryfikacji" (Puchalska, 1976b, s. 312).

W dalszej części podrozdziału spróbuję dokonać wglądu w sposoby przenikania się szeroko pojętych wątków czytelniczych i topograficznych w powieści *Henryk Flis*. Książka, lektura, biblioteka to atrybuty pól funkcjonalnych przeważającej większości bohaterów rokomyskiego

świata. Związek między słowem czytanym i pisanym jest szczególnie widoczny w przypadku młodego poety i początkującego adwokata Henryka Flisa. W dryndzie, do której wsiada na dworcu rokomyskim, leżące obok niego przedmioty tworzą niejako swoisty symboliczny czworokąt, określający byt podmiotu modernistycznego. Jedno z ogniw owego układu stanowią książki:

> Musiał się dużo namozolić, zanim mu się udało zabezpieczyć swój kram podróżny przed zbytnimi wstrząśnięciami i uderzeniami wozu: ułożył obok siebie na siedzeniu szczególny przedmiot troski, wielką, płócienną walizę, mocno nadszarganą, upstrzoną różnokolorowymi anonsami zagranicznych firm hotelowych, pomiędzy stopami umieścił stos książek związanych sznurkiem, za którym tkwiła zmiętoszona i zwiędła wiązanka złocieni o główkach bezwładnych i wiotkich, roniących za każdym podrywem wózka całe pukle jasnych, anemicznych loków… a na koźle obok woźnicy jakieś zawiniątko okryte jaskrawoczerwonym kocem (Mueller, 1876, t. 1, s. 7–8).

Z czasem książka zaczyna również odzwierciedlać nieznośność przebywania w ciasnej i monotonnej rokomyskiej rzeczywistości, na którą skazana jest wrażliwa, pragnąca wzniosłych przeżyć i niezwykłych dokonań dusza poety:

> To znów siadał przy lampie w wygodnym, ceratowym fotelu, brał książkę do ręki i wodził leniwo oczami po kartach, walcząc daremnie ze znudzeniem. Po chwili książka wysuwała się mu z rąk, a on zamyślał się nad rzeczami zupełnie obcymi jej treści, nad nieciekawym wypadkiem prawnym, spotkanym w praktyce, lub nad wymianą grzecznostek w kawiarni z zupełnie obojętną osobą, z którą siedział przez chwilę przy stole […]. I tak się wlokły te dni długie, jednostajne, i dłuższe jeszcze noce, podobne do siebie, jak dwie krople wody, dzień za dniem w kółko, do znudzenia (Mueller, 1876, t. 1, s. 70).

Scenę wysuwającej się z rąk książki kreśli narrator także w celu omówienia odmiennej sytuacji, ściśle związanej z modernistycznym postrzeganiem kobiety i kobiecości. Szeroko zarysowana refleksja na temat właściwej kobiecie „atmosfery górnej" po raz pierwszy pojawia się podczas bliższego zapoznania się Henryka Flisa z Wandą, rokomyską *femme fatale*:

> Rozmyślał o wszystkim innym, tylko nie o niej, lecz czuł obecność jej upartą ciągle w sobie, jak się czuje natarczywy wzrok śledzący nas z ukrycia, chociaż myśl nasza zatopić się wysila w zajmującej książce. Wówczas niepokój nas ogarnia niewytłumaczony, nagłe, nieprzemożone roztargnienie: myśl staje okoniem, odrywa się gwałtem od czytanej treści, książka opada z rąk bezwładnych (Mueller, 1876, t. 1, s. 88).

Motyw książki i lektury w różnoraki sposób wpisany jest w kolejny miłosny wątek. Książka ma pomóc Flisowi – owładniętemu wszechogarniającym uczuciem do zamężnej Heleny Hutowicz – uporządkować chaotyczny świat przeżyć, zrozumieć tok własnych myśli, poddać strumień miłosnej energii działaniom kulturotwórczych mechanizmów sublimacji: „czytał w tym czasie dzieło Stendhala: *O miłości*. Wpadło mu przypadkiem do rąk, otarł je z pyłu i zaczął czytać od niechcenia, nieporządnie. Pomiędzy wierszami odcyfrowywał własne myśli. *Quilibet amantis actus in coamantis cogitatione finitur*. Napisał cykl wierszy i wysłał je do jednego z miesięczników stołecznych" (Mueller, 1876, t. 2, s. 177). Zauroczenie Heleną każe bohaterowi uruchomić wszelkie pokłady wyobraźni poetyckiej, odczytywać każdy ruch i gest ukochanej w kategoriach określonych aluzji kulturowych, stąd pojawienie się całej galerii „niezręcznych analogii nastrojowych": George Sand i de Musset, Charlotte von Kalb i Jean Paul Richter, Ninon de Leclos i abbé de Chaulieu, Beatrycze i Dante. Nie zabrakło w owej galerii również licznych bohaterek opowiadań Edgara Allana Poego, a więc Helena to także Eleonora, Ligeia, Berenice. Flisowi nie udaje się jednak pogodzić owego metafizyczno-melodramatycznego obrazu kobiety wyidealizowanej z nieuniknioną trywialnością relacji ziemsko-fizycznych. Narastający rozdźwięk z czasem zmusza go do stopniowego obniżania rejestru odczytywania relacji miłosnych, czemu towarzyszy gorycz rozczarowania, frustracja i wzmożona autoironia: „Pierrot i Kolombina! – syknął z wściekłą ironią, zatrzasnął książkę i rzucił ją z taką pasją o ziemię, że rozleciała się w strzępy. Podstępny, przewrotny dobór książek, rozrzuconych na przyjęcie Heleny, jakby przypadkiem, po stole, mścił się srodze" (Mueller, 1876, t. 2, s. 189). Z kolei po piekielnie męczącej lekturze pamiętnika Kierskiego dokonuje niespodziewanej demistyfikacji i ostatecznej demitologizacji wyidealizowanej kobiety: wyśniona Afrodyta raptownie przeistacza się w małomiasteczkową kabotynkę.

Odrębny wątek rozwijający temat książki i lektury stanowi w powieści dychotomia „artysta – społecznik". Flis pragnie spełnienia jako osoba publiczna, zaangażowana w „krzewienie nowych idei w drzemią-

cym światku rokomyskim" (Mueller, 1876, t. 1, s. 224). Stara się określić nowy cel życiowy, postanawia zerwać z dotychczasową tradycją, jest gotowy do realizacji wzniosłej misji, pragnie wypełnić swe życie czynem. Dlatego „z zapałem i zaparciem jął się rozczytywać w dziełach literatury społecznej" (Mueller, 1876, t. 1, s. 226), przede wszystkim zaś w pracach ulubionego przezeń Ferdinanda Lassalle'a, którego każde słowo „kąsa jak żmija i judzi jak czerwona chusta" (Mueller, 1876, t. 1, s. 227). Zarazem nieustannie tętni w Henryku Flisie jego powołanie artystyczne: nie tylko pisze wiersze, lecz stale spogląda na rzeczywistość okiem poety. Interesujące są książkocentryczne metafory i porównania zrodzone z jego wyczulonej estetycznie wyobraźni:

> Przedziwna, biała noc księżycowa. U stóp ich morze dachów różnokształtnych, o spadzistych wyraźnie występujących zboczach, niby książki w skórę oprawne, poustawiane dla zabawy grzbietami do góry. Jeden skłon jasno oświetlony, srebrny od światła i błyszczący – drugi wgrążony w cień głęboki. Przed zapatrzonym wzrokiem ginie powoli wszystko w mroku, tylko te jasne plamy rzucają się w oczy, jak karty potarganej księgi, puszczone na mętną wodę (Mueller, 1876, t. 1, s. 248–249).

W powieści nie zabrakło również charakterystycznego dla narracji młodopolskiej wątku o dziecku i dzieciństwie, który niezmiennie przeplata się u A.S. Muellera z charakterystycznie rozbudowanymi motywami książki, lektury, biblioteki. W przypadku Henryka Flisa jest to traumatyczne doświadczenie wyniesione z domu rodzinnego:

> Pamiętał ją, tę czaszkę wykrzywioną, szczerzącą się za szkłem biblioteki ojca, w pracowni, gdzie się nigdy wieczorem nie świeciło. Tam posyłał go ojciec codziennie po kolacji z jadalni po czytaną książkę… A on biegł z zamkniętymi oczyma, dłonie przyciskając do uszu, i rozpaczliwy przestrach go ogarniał, kiedy macał po ciemku za książką na wielkim biurze ojca… I tak było codziennie, i cały dzień już drżał na myśl o tej strasznej chwili, wieczorem, po kolacji, przed snem (Mueller, 1876, t. 1, s. 47).

Po przybyciu do Rokomysza bohater przebywa wśród ludzi czytających, przy czym częstotliwość, sposób i cel czytania są różne w przypadku każdej postaci, znacząco uwydatniając konceptualne ramy jej powieściowego profilu. Mieszkanie sprzeciwiającego się systemowi szkolnemu i szerzej, państwowemu, nauczyciela Władysława Ostrow-

skiego wypełnione jest książkami: „Po wszystkich meblach, jak nie mniej po podłodze […] tarzały się stosy książek, zeszytów, świstków zapisanego papieru i gazet" (Mueller, 1876, t. 1, s. 30). Podobnie wygląda pokój w jego domu rodzinnym. Bezkompromisowy buntownik Ostrowski szydzi z umiarkowanej lektury Flisa, z charakteru jego działalności społecznej, podsuwając mu lekturę demaskatorskiego pamiętnika Kierskiego. Swą postawę wobec bohatera tłumaczy w kategoriach intertekstualnej świadomości modernistycznej: „Sumieniem pańskim jestem. Białym koniem Rosmersholmu. Widmem… Rokomysz nie dla pana: strusi żołądek trzeba mieć, by strawić to miasto" (Mueller, 1876, t. 1, s. 231). Inny buntownik rokomyski, radykalny dziennikarz Kierski, zakochany w Helenie i gotowy dla niej poświęcić wszystko, mnóstwo czasu spędza na czytaniu materiałów o historii i kulturze Rokomysza, aby potem otwierać przed ukochaną świat miasta na nowo opowiedzianego: „On dla niej ślęczył nad starymi księgami, odcyfrowywał spleśniałe pergaminy, przetrząsał całe miasto do gruntu za przesypanymi rupieciem zabytkami, walił je w gruzy i nowe, pełne uroku i blasku wywoływał z grobu" (Mueller, 1876, t. 2, s. 231). Pamiętnik Kierskiego z kolei stawia pod znakiem zapytania szczerość i prawdomówność Heleny, która, szczycąc się swym mieszczańskim pochodzeniem: „Jestem mieszczańską córką" (Mueller, 1876, t. 2, s. 165), opowiada Flisowi o niecodziennym lekturowym obowiązku: „Nie ma kawałka papieru, w archiwum miejskim i w bibliotece kościelnej, którego bym nie dotknęła tymi palcami. Nimi ścierałam drogi pył, który tam naskładały wieki" (Mueller, 1876, t. 2, s. 165). Ważne jest to, że bohaterka wymienia jeden z najciekawszych i najdawniejszych księgozbiorów Rokomysza/Drohobycza. W latach dziewięćdziesiątych XX w. zbiory drohobyckiej biblioteki parafialnej analizował Edward Różycki: „Prawdziwą ozdobą kościoła parafialnego była biblioteka, której rola i znaczenie przekraczały – jak można sądzić – potrzeby czytelnicze mieszkańców tego miasta" (Różycki, 1996, s. 91).

Inny jeszcze wymiar czytelnictwa o proweniencji młodopolskiej pokazuje A.S. Muller na przykładzie Wandy, ekscentrycznej poskromicielki z pejczem, która, będąc córką właściciela kopalni na Zasławiu, podziela radykalne poglądy Władysława Ostrowskiego i na swój sposób stara się protestować przeciwko upokarzaniu i wyzyskowi robotników zagłębia naftowego. Nieprzypadkowo więc, wyrażając w znacznym stopniu performatywny gest sprzeciwu, wywołany pacyfikacją strajku i urządzeniem z tego powodu głośnej reduty w rokomyskim kasynie, identyfikuje się z odpowiednim doświadczeniem lekturowym i wizualnym: „Miałam na sobie kostium jakobinki, czerwoną krótką sukienkę,

lamowaną czarnymi pasmanteriami, przez pierś szeroką wstęgę trójkolorową i frygijską czapeczkę. Wyglądałam zupełnie tak, jakby wycięta z obrazka historii Webera, w której podówczas z zapałem się rozczytywałam" (Mueller, 1876, t. 1, s. 206). Lecz Wanda to nie tylko nastoletnia buntowniczka, to także dojrzała, świadoma swego uroku kobieta wamp, władczyni i niszczycielka o wiele słabszych emocjonalnie istot płci męskiej. Jej postawa także wpisuje się w mitologiczną perspektywę poetyki i antropologii młodopolskiej. W rozmowie z Flisem przywołuje jedną z wymownych postaci archetypicznych: „Czasem tak przez zapomnienie przechodzę myślą swoje życie i wówczas zdaje mi się, że jestem jakimś poważnym, wiekowym magiem-uczonym, obracającym z wolna kartę za kartą, pergaminowe zwoje starych ksiąg, pisanych w umarłym, niezrozumiałym mi języku" (Mueller, 1876, t. 2, s. 107).

Problematyka książki, lektury, biblioteki nie wyczerpuje się na poziomie funkcjonowania przedstawionych bohaterów, nie ogranicza się także do poziomu fabularnego czy wielowątkowej rzeczywistości świata przedstawionego. Na odrębne badania zasługuje również szeroko zakrojony w powieści *Henryk Flis* dialog międzykulturowy, gęstość intertekstualna oraz rozbudowany dyskurs autotematyczny i autokomunikacyjny.

Czytanie miasta i świata
Automitografie Brunona Schulza

Poddane analizie zagadnienie w odniesieniu do Brunona Schulza i jego wizji książki/Księgi można rozpatrywać na wielu płaszczyznach i w wielu kontekstach. W niniejszym artykule spróbuję zasygnalizować tylko niektóre z nich. Pierwszą płaszczyzną, na którą warto zwrócić uwagę, jest obcowanie artysty z książką rzeczywistą, kontekst tworzą tu lata dwudzieste XX w. i środowisko przyjaciół pisarza, koneserów sztuki i zwolenników jego literackiej i plastycznej twórczości. Chodzi przede wszystkim o ekslibrisy wykonane dla Maksymiliana Goldsteina i Stanisława Weingartena, szeroko omawiane przez Jerzego Ficowskiego i w fenomenalny sposób zinterpretowane przez Władysława Panasa, zdaniem którego „te dwie pary znaków ochronnych, ów podwójny dyptyk, Weingartena z jednej strony, z drugiej Goldsteina – to dwa bieguny myśli i wyobraźni Brunona Schulza, dwie skrajnie przeciwstawne tendencje ideowe i dwie różne wizje rzeczywistości, dwa odmienne stany człowieka i świata" (Panas, 2001, s. 24). Nie mniej interesującą pracą plastyczną B. Schulza jest *Katalog biblioteki Stanisława Weingartena*,

nazwany w jednym z artykułów J. Ficowskiego „bezcenną Księgą Liter" (Ficowski, 2002, s. 292). Analizując dynamikę Schulzowskiej symbiozy słowno-graficznej, zauważa wspomniany badacz, że

> W *Katalogu biblioteki Stanisława Weingartena* słowa są już cudze, stanowią wpisy nazwisk autorów i tytułów książek dokonywane przez właściciela księgozbioru. Jedynie litera, każda z liter alfabetu, jest tutaj dziełem Schulza. Wraz ze swą dookolną kompozycją rysunkową, w którą jest wtopiona, pełni rolę graficznej zapowiedzi, literniczo-ikonograficznego zwiastuna (Ficowski, 2002, s. 282).

Obydwaj przyjaciele B. Schulza posiadali także własne egzemplarze *Xięgi bałwochwalczej*. Katalog S. Weingartena rejestruje zarówno tekę wspomnianych grafik, jak i obydwa tomy prozy Schulzowskiej: *Sklepy cynamonowe* (1933) i *Sanatorium pod Klepsydrą* (1937). Na kumulatywny pod względem tematów, problemów i idei charakter *Xięgi bałwochwalczej* oraz jej graniczny – słowno-graficzny – wymiar szczególną uwagę zwracał W. Panas: „*Xięga* jest Księgą! Na razie plastyczną w formie i »bałwochwalczą« w treści, dopiero w następnej dekadzie zwerbalizuje się w literackim słowie, ale widzimy, że już na początku lat dwudziestych Schulz dysponował jedną z centralnych i nadrzędnych idei swojej filozofii twórczej" (Panas, 2001, s. 26).

Kolejnym interesującym zagadnieniem jest związek B. Schulza z biblioteką. Można tu przede wszystkim hipotetycznie mówić o prywatnej bibliotece samego artysty, jak również o bibliotekach, z których mógł korzystać w Drohobyczu. W jego księgozbiorze na pewno znajdowało się wiele tekstów wymienianych w prywatnej korespondencji. W sporządzonej przez J. Ficowskiego *Księdze listów* natrafić można na całe katalogi nazwisk i dzieł, a także na ciekawe refleksje lekturowe adresata. Dla przykładu można przytoczyć kilka fragmentów listów B. Schulza do Romany Halpern: „Czytam teraz wspaniałą książkę Huxleya: *Niewidomy w Gazie*. Czytałem ją z prawdziwym podziwem dla bestialskiej mądrości tego człowieka" (Schulz, 2002, s. 163). O lekturze *Zmór* napisał w następujący sposób: „Czytam teraz *Zmory* Zegadłowicza. Bardzo mnie to interesuje i podnieca. Poza tą książką widzę kontury innej książki, którą sam chciałbym napisać" (Schulz, 2002, s. 138). Z kolei o *Ferdydurke*: „Moje ostatnie dni upłynęły pod piorunującym, oszałamiającym wrażeniem, jakie wywarła na mnie książka Gombrowicza. Wszelkie próby zaklasyfikowania tej książki zawodzą. Jest to książka na całkiem wielką miarę, odkrywcza i rewelacyjna. Stawiam ją, jako

czyn duchowy, obok takich zjawisk, jak Freud albo Proust" (Schulz, 2002, s. 150). Prywatny księgozbiór B. Schulza przypuszczalnie mieścić miałby także większość tekstów recenzowanych przezeń dla ówczesnych czasopism, przede wszystkim „Wiadomości Literackich", z którymi współpracował w latach 1937–1938. Źródłem interesujących pisarza lektur mogły być także księgozbiory jego przyjaciół, m.in. S. Weingartena i Edmunda Pilpla. Jak sugeruje J. Ficowski: „Lektury, głównie niemieckojęzyczne i polskie, z biblioteki Pilplów były jednym z fundamentów intelektualnej edukacji Schulza" (Ficowski, 2002, s. 434). W tym miejscu warto zasygnalizować, że książki mógł B. Schulz wypożyczać także z prywatnych księgozbiorów Chciuków i Schenkelbachów. Z kolei ostatnie badania historyków drohobyckich nasuwają jeszcze inny trop, którym warto podążać, zgłębiając temat Schulzowskich lektur – chodzi mianowicie o odnaleziony *Katalog biblioteki Domu Żydowskiego* z roku 1928 (zob. Лазорак і in., 2016, s. 274–281).

Odrębny temat, nawiązujący do książki i czytania, stanowi Schulzowska koncepcja mitologizacji rzeczywistości, czyli nieustannej tekstualizacji świata. Dlatego też większość wysiłków interpretacyjnych badaczy oscyluje wokół zagadnienia Księgi jako mitu: „Mit księgi jest u Schulza tego typu mitem węzłowym, wokół którego grupują się najważniejsze treści pisarskiego przesłania. Odczytany w całej rozpiętości swych znaczeń, oświetla zawartą w opowiadaniach ideę sztuki i twórczości, a także filozofii bytu i poznania" (Jarzębski, 1998, s. LXXXIII–LXXXIV). Odcyfrowywane są wielorakie powiązania Schulzowskiego Autentyku z szeroko pojętą metaforą Księgi. Szczególną uwagę badaczy przyciąga kwestia licznych – zarówno jawnych, jak i ukrytych – odniesień do tradycji żydowskiej. Stąd piętrzenie się wokół drohobyckiej Księgi-Autentyku różnorakich typologii o profilu biblijnym, talmudycznym czy kabalistycznym (Błoński, 1994; Jarzębski, 1998; Panas, 1997). Większość refleksji na temat mitu Księgi rozwija się w ramach trójkąta lub kwadratu semiotycznego, którego wierzchołki tworzą odpowiednie tytuły utworów B. Schulza, jak np. u Jana Błońskiego: „Wśród trzydziestki zdumiewających, ekstrawaganckich opowiastek, z których składa się dzieło Brunona Schulza, aż cztery napisane zostały pod znakiem Księgi, Księga zaś, rzecz jasna, pozornie tylko przypomina zwykłą książkę. (Myślę o *Traktacie o manekinach*, o trzech wstępnych utworach *Sanatorium pod Klepsydrą*: samej *Księdze*, *Genialnej epoce* i poniekąd także *Wiośnie*)" (Błoński, 1994, s. 120). Istnieje jednak jeszcze jeden traktat, przez J. Błońskiego niewymieniony, który, co ciekawe, znajduje się w opowiadaniu z tego samego tomu, czyli *Sanatorium pod Klepsydrą*. Chodzi mianowicie o *Zarys ogólnej systematyki jesieni*

z opowiadania *Druga jesień*, w którym niesamowicie zagęszczona księgocentryczna metaforyka Schulzowska sięga apogeum:

> Jesień, jesień, aleksandryjska epoka roku, gromadząca w swych ogromnych bibliotekach jałową mądrość 365 dni obiegu słonecznego. O, te poranki starcze, żółte jak pergamin, słodkie od mądrości, jak późne wieczory! Te przedpołudnia uśmiechnięte chytrze, jak mądre palimpsesty, wielowarstwowe jak stare pożółkłe księgi! Ach, dzień jesienny, ten stary filut-bibliotekarz, łażący w spełzłym szlafroku po drabinach i kosztujący z konfitur wszystkich wieków i kultur! Każdy krajobraz jest mu jak wstęp do starego romansu. Jakże się świetnie bawi, wypuszczając bohaterów dawnych powieści na spacer pod to zadymione i miodne niebo, w tę mętną i smutną, późną słodycz światła! Jakich nowych przygód dozna Don Kichot w Soplicowie? Jak ułoży się życie Robinsonowi po powrocie do rodzinnego Bolechowa? (Schulz, 1998, s. 242).

„Książeczka o mieście mojej matki" Czytelnicy (nie)prowincjonalni w drohobyckich opowieściach Andrzeja Chciuka

Dylogia Andrzeja Chciuka, na którą składają się tomy prozy wspomnieniowej o Wielkim Księstwie Bałaku, to „pamiętnik z okresu dojrzewania, ten podręcznik geografii serdecznej, te wypisy o kraju lat dziecinnych, o Rubikonie-Tyśmienicy, o kolorycie, ludziach i sprawach, o stylu i krajobrazach, których już nie ma i jakich nie można już dziś w pełni odczuć i zrozumieć […]" (Chciuk, 2002, s. 148). W *Atlantydzie* (1969) i *Ziemi Księżycowej* (1972) autor dokonuje próby narracyjnej rekonstrukcji doświadczenia uniwersum drohobyckiego, przez pamięć jednostkową z owego uniwersum wyrastającą i w nim głęboko zakorzenioną. Topograficzny, antropologiczny oraz aksjologiczny ośrodek owego świata stanowi rodzinny dom przy ulicy Polnej 8. Dokładny opis wnętrza domu pokazuje jego funkcjonalną niejednorodność oraz wyodrębnia strefy o wzmożonych procesach semiotycznych. Do takich stref należą m.in.: jadalnia, w której znajdowały się „jakieś etażerki z książkami i drobiazgami […], bujak, ulubiony mebel matusi, na którym – bujając się w przód i w tył – najchętniej czytała" (Chciuk, 2002, s. 128); pokoik przeznaczony na bibliotekę – „ponad 5000 książek w szafach i na półkach" (Chciuk, 2002, s. 128); kancelaria, gdzie stało m.in. „olbrzymie biurko" i „jakaś szafa ojca z papierami" (Chciuk,

2002, s. 129). Z kolei salon ozdabiało duże lustro, pod którym w szafce gimnazjalista A. Chciuk urządził sobie „prywatne muzeum pamiątek" lub „małe muzeum osobliwości", zawierające m.in.: list od Kazimierza Wierzyńskiego „z podziękowaniem za beznadziejny wiersz na jego urodziny"; list od Emila Zegadłowicza „w sprawie wywiadu"; karykaturę właściciela „muzeum osobliwości" autorstwa B. Schulza; pierwsze wiersze oraz egzemplarz „Młodzieży" (Chciuk, 2002, s. 7) – gimnazjalnego czasopisma, którego okładki projektował B. Schulz.

Prywatna biblioteka to nie tylko książki, lecz także głęboka świadomość znaczenia fenomenu lektury, aktywne uczestnictwo w szeroko pojętej kulturze czytania oraz przynależność do życia kulturalnego społeczności lokalnej:

> W domu, jak tylko potrafię sięgnąć pamięcią, zawsze było dużo książek, tak że nawet czasem na wentach i kiermaszach w „Sokole" wygrywaliśmy na loterii książki z pieczątkami: *Biblioteka Chciuków*. Ojciec za czasów swej świetności abonował nie tylko Bibliotekę dzieł Wyborowych, Bibliotekę Polską z Bydgoszczy, niektóre wydawnictwa Św. Wojciecha i Książnicy Atlas, ale też Ossolineum, co bardzo się nam przydawało w nauce literatury (Chciuk, 2002, s. 100).

Oboje rodzice to osoby czytające, ale każde na własny sposób. Zarówno ojciec, jak i matka mają własne style lekturowe, własne postawy czytelnicze. Książkowa lektura ojca jako odrębny proces, odbywający się w przestrzeni domowej, stanowi dla syna zagadkę: „Ojca nigdy nie widziałem czytającego książkę – robił to widocznie po nocach, chcąc mieć spokój – za to zawsze go można było zobaczyć, gdy był w domu, z gazetą w ręku […]. W domu było zawsze dużo gazet naftowych – pamiętam roczniki »Petroleum« […]" (Chciuk, 2002, s. 100–101). Podpatrywać czytającego ojca można jednak było poza domem, np. na stacji kolejowej: „Wtedy […] siadywał spokojnie w poczekalni, mnie dawał jakieś cukierki i spokojnie czytał wyjętą z kieszeni ogromnej bundy książkę, uprzednio założywszy się ze mną o dwadzieścia groszy, czy potrafię być absolutnie cicho przez godzinę" (Chciuk, 2002, s. 101). Jednak niewidzialne domowe lektury ojca zawsze dawały o sobie znać i to w najbardziej nieoczekiwany sposób, jak np. w przypadku chińskiego wątku w biografii Teodora Parnickiego: „Nie wiedziałem nic o tym, bo na nic takiego nie natrafiłem w prasie, którą żarłocznie czytałem. Ojciec zawsze w jakiś sposób miał swoje dodatkowe informacje" (Chciuk, 2002, s. 102). Matka z kolei nigdy z lekturą się nie kryła, a sam proces

czytania był dla niej swoistym rytuałem, pozwalającym uciec od niekiedy nużącej domowej codzienności: „Natomiast matka czytała dużo: właściwie poza papierosem i książką nie znała innych odprężeń. Gdy zdarzyło się, że siadła przy stole i czytała, paląc papierosa, twarz jej młodniała szczęściem, tym jedynym osiągalnym dla niej szczęściem" (Chciuk, 2002, s. 100). Czytającą rodzinę łączy także doświadczenie wspólnej lektury wielopokoleniowej: „Byłem wówczas pod wrażeniem *Żywych kamieni* Berenta, oczywiście *Trylogii* – której cytowanie było rodzinną zabawą; na przykład przy deserze mówił któryś z nas tak: »Mołczy pope, ne twoje diło meni brechniu zadawaty« i pytał: kto i kiedy tak powiedział u Sienkiewicza?" (Chciuk, 1972, s. 27). Książka i lektura urastają we wspomnieniach A. Chciuka niejako do swoistego wyznacznika odrębnej tożsamości rodzinnej.

Dylogia o Wielkim Księstwie Bałaku nie tylko mieści refleksje dotyczące lekturowych preferencji rodziny czy poszczególnych jej członków. Ukazuje również szeroką perspektywę kultury czytelniczej ówczesnego Drohobycza. Jest to miasto, które może sobie pozwolić na obcowanie z kulturą wysoką. Odwiedzają je wybitni artyści, w tym także znani i lubiani pisarze: „Ach, ta sala »Sokoła«! Tu grał Rubinstein, tu miał wieczór autorski młody Tuwim ze Słonimskim, tu śpiewał Józef Schmidt i grał niewidomy Imré Ungar na bechsteinie od Szalita […]" (Chciuk, 2002, s. 149). Z kolei anegdotyczna historyjka o zemście na dyrektorze Stanisławie Piotrowiczu, zainspirowana, jak przyznaje sam narrator, lekturą *Maturantów* Józefa Bieniasza, rzuca światło na ówczesną panoramę drukarską miasta: „Węszył Lis i u Brosiowej, i u Kaszubowej, i u Tennera, i u Żupnika, i w małej drukarence Łyski, wszędzie żądał powiększającego szkła i badał walce" (Chciuk, 2002, s. 13). Wspomnienie wspólnych z B. Schulzem przechadzek po mieście nawiązuje też do istniejącej w Drohobyczu rozbudowanej sieci wypożyczalni książek: „Idąc spacerem przez miasto, poszliśmy do wypożyczalni książek Segala przy ulicy Piłsudskiego […]. Wziąłem wtedy od Segala *Zazdrość i medycynę* Choromańskiego. Schulz pożyczył wówczas *Sól ziemi* Wittlina. Miał zdaje się egzemplarz z dedykacją, lecz książka zginęła" (Chciuk, 2002, s. 52). W Drohobyczu działała swego czasu także filia lwowskiej wypożyczalni książek, prowadzona przez Karola Wilda (Konopka, 2010, s. 80).

Odrębny wątek stanowi w dylogii kwestia recepcji twórczości B. Schulza przez mieszkańców jego rodzinnego miasteczka. Wątek ten rozpatruje A. Chciuk przez pryzmat koncepcji czytelnika prowincjonalnego oraz tworzenia na prowincji, dochodząc – w żartobliwie-ironicznym dla siebie stylu – do wniosku, iż: „Powinno wyjść prawo

zakazujące ludziom znającym autora czytania jego rzeczy" (Chciuk, 2002, s. 50). Pomimo różnicy zdań i odmienności horyzontów oczekiwań dla każdego z drohobyckich czytelników znalazło się jednak miejsce w Chciukowej opowieści o Wielkim Księstwie Bałaku.

Opowiedzieć Zagładę
O losach ludzi i książek w narracjach Henryka Grynberga i Erwina Schenkelbacha

Zbiory opowiadań Henryka Grynberga *Drohobycz, Drohobycz...* (1997) i Erwina Schenkelbacha *Pierwsza noc u Szatana* (2005) nawiązują do zupełnie odmiennych losów ludzi i książek, pokazanych na tle ginącego w Zagładzie miasta. Są narracjami ocalałych.

Opowiadanie *Drohobycz, Drohobycz...* to swoisty dwugłos H. Grynberga i drohobyczanina Leopolda Lustiga na temat tragedii znikania żydowskiego świata, od wieków współtworzącego wielokulturowe oblicze miasta. Tragiczny los kultury żydowskiej pokazany został w opowiadaniu m.in. na przykładzie założonej przez Hersza Josefsberga biblioteki żydowskiego domu starców: „To był jeden z najlepszych budynków z klinkieru drohobyckiej cegielni-dachówczarni, podobnie jak sąd" (Grynberg, 1997, s. 28). Właśnie w tym pomieszczeniu w 1940 r. przez kilka miesięcy pracuje B. Schulz „nad katalogowaniem zbioru ponad stu tysięcy cennych książek pochodzących z rabunkowych konfiskat, przeprowadzanych pierwotnie przez władze sowieckie, a następnie – niemieckie" (Ficowski, 2002c, s. 504). Opowieść L. Lustiga zawiera także informację o powojennych losach wspomnianej budowli: „W domu starców po wojnie znów zrobili bibliotekę. Przed wejściem posadzili Puszkina, na cokole z żydowskiego cmentarza. Z przodu Puszkin, z tyłu hebrajskie litery. Nie wiem, co tam jest teraz i kto siedzi na żydowskim cokole" (Grynberg, 1997, s. 66). Z kolei w opowiadaniu *Ostatni dzień sierpnia* E. Schenkelbach opisuje niszczenie cmentarza jako proces bestialskiego unicestwienia niezwykłej kamiennej biblioteki: „Od pewnego czasu każdego poranka pod bramę cmentarza zajeżdżały teraz wielkie, wojskowe ciężarówki" (Schenkelbach, 2005, s. 16) i dalej: „Wśród przekleństw i wrzasków w jakimś obcym języku umundurowani osobnicy wypędzali z nich zdesperowanych ludzi w zniszczonych cywilnych ubraniach, którzy zabierali się natychmiast do pracy. Przywiezionymi ze sobą ciężkimi młotami, kilofami, łopatami czy po prostu gołymi rękoma zaczynali wyrywać kamienne księgi z ich gniazd" (Schenkelbach, 2005, s. 16–17).

Katastrofa w opowieściach ocalonych dzieli przestrzeń i czas na wyraźnie określone „wtedy" i „teraz". Cień owego podziału pada także na postrzeganie książki i lektury. Książka w perspektywie „tam" i „wtedy" to przede wszystkim zacisze rodzinnego domu, w którym pielęgnuje się tradycje czytania:

> Odkąd nauczyłem się czytać, magia odbitych czarną farbą na białym papierze czcionek ogarnęła mnie na zawsze. Książki kochałem miłością czystą. W tamtych nierzeczywistych czasach, gdy Ziemia obracała się jeszcze wokół Słońca, ustawiałem je na stoliku obok łóżka, jedną na drugiej. Podstawę tej papierowej kolumny tworzyły prenumerowane, a potem skrzętnie oprawiane przez mojego ojca różnojęzyczne albumy z reprodukcjami obrazów wielkich malarzy, grube atlasy, najczęściej tłumaczone z angielskiego i francuskiego westerny i thrillery, zaś na samej górze, równo poukładane pyszniły się kolorowymi okładkami zeszyty „Zorra", „Lorda Listera", „Świata Przygód" i „Karuzeli" (Schenkelbach, 2005, s. 12).

W rzeczywistości, która staje się koszmarem, książki mogą ratować życie zarówno w sensie fizycznym: „ukryty instynktownie przez matkę we wnęce pod schodami zarzuconej starymi papierami i gazetami, jestem świadkiem, jak umundurowani ludzie zabierają moich rodziców w ich ostatnią podróż donikąd" (Schenkelbach, 2005, s. 99), jak i symbolicznym: „Przedzierałem się przez dżunglę zapełnionych drobnym drukiem kartek, zupełnie zapominając o otaczającym mnie świecie" (Schenkelbach, 2005, s. 12). W świecie na opak książki dzielą straszny los ludzi: grozi im zniszczenie, ale mogą też cudem ocaleć na opustoszałych ulicach, wśród stert „starych butelek, pogiętych naczyń i potłuczonych talerzy" (Schenkelbach, 2005, s. 18). Lecz i człowiek, aby wytrwać i przetrwać, musi utożsamiać się z tekstem: „Powtarzam teraz ciągle w pamięci swoje nowe imię i nazwisko na przemian w obydwu językach" (Schenkelbach, 2005, s. 35). Obowiązkiem ocalałego z Zagłady staje się ową tekstowo-człowieczą symbiozę opowiedzieć.

Zakończenie

Książka i biblioteka stanowią znaczący element strukturalny świata przedstawionego opowiadań i powieści pisarzy ściśle związanych z rzeczywistością Drohobycza. Niektórzy z nich spędzili w tym mieście od

kilku do kilkunastu lat, inni – jak B. Schulz – całe swoje życie. Tworzą więc swoistą wielokulturową wspólnotę *homo localis*, składającą się na mikrokosmos drohobycki od czasów austriackich po kataklizmy II wojny światowej.

Analizowane motywy książki, czytania, biblioteki są ważnym pod względem strukturalnym elementem semiosfery wspomnieniowej, z wieloma przykładami powieści i opowiadań. Bohaterowie autonarracji I. Franki starają się tworzyć własną tożsamość jako tożsamość lekturową, dialogiczną i otwartą na nowe doświadczenia kulturowe, świadomie i konsekwentnie przeciwstawiającą się rutynie sennego miasta. W gatunkowo hybrydycznej powieści A.S. Muellera bohaterowie to ludzie-teksty, ludzie-książki, szperający w bibliotekach i archiwach miasta w celu jego ponownego opowiedzenia. Schulzowskie biblioteki jesieni, przedpołudnia-palimpsesty i dni-bibliotekarze to rzeczywistość ze specyficznym klimatem prowincji drohobyckiej, „pełnym jedynych w swoim rodzaju osobliwości" (Schulz, 1998, s. 238). Czytająca rodzina w dylogii A. Chciuka stanowi ośrodek aksjologiczny i antropologiczny uniwersum „Tamtej Ziemi", tak samo jak dom i pokoik ze starannie sporządzaną przez ojca biblioteką tworzy ośrodek topografii Wielkiego Księstwa Bałaku. W utworach H. Grynberga i E. Schenkelbacha motywy książki i biblioteki pokazane zostały z kolei jako atrybuty traumatycznego doświadczenia Zagłady w rozpadającym się świecie Drohobycza.

W przeanalizowanych wyżej auto/bio/geo/grafiach motywy książki i biblioteki to elementy rzeczywistości zarówno faktograficznej, jak i artystycznej. Są znakami biorącymi aktywny udział w kształtowaniu doświadczenia indywidualnego i zbiorowego, wpisanego w konkretne ramy przestrzenne. W autonarracjach wspomnianych pisarzy otrzymują one rozbudowaną perspektywę aksjologiczną i antropologiczną, stając się częścią dynamicznego obszaru pamięci kulturowej.

Literatura

Bieńkowska, B. (red.). (1998). *Biblioteki na wschodnich ziemiach II Rzeczypospolitej. Informator.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Bogucki.

Błoński, J. (1994). Świat jako Księga i komentarz. W: J. Błoński, *Biedni Polacy patrzą na getto* (s. 120–141). Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Chciuk, A. (2002). *Atlantyda. Opowieść o Wielkim Księstwie Bałaku*. Warszawa: LTW.

Chciuk, A. (1972). *Ziemia Księżycowa. Druga opowieść o Księstwie Bałaku.* Londyn: nakładem Polskiej Fundacji Kulturalnej.

Dróżdż, A. (2002). Literatura piękna jako źródło wiedzy o książce i bibliotece. *EBIB. Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy*, (4). Pobrane z: http://www.ebib.pl/2002/33/drozdz.php (28.01.2019).

Федорук, О. (2010). Бібліотека Івана Франка: Науковий опис. *Український археографічний щорічник*, (15), 656–660.

Ficowski, J. (2002a). Alfabet Weingartena. W: J. Ficowski, *Regiony wielkiej herezji i okolice. Bruno Schulz i jego mitologia* (s. 282–292). Sejny: Pogranicze.

Ficowski, J. (2002b). Autoportrety i portrety. W: J. Ficowski, *Regiony wielkiej herezji i okolice. Bruno Schulz i jego mitologia* (s. 424–435). Sejny: Pogranicze.

Ficowski, J. (2002c). Bruno Schulz. Kalendarium życia i twórczości. W: J. Ficowski, *Regiony wielkiej herezji i okolice. Bruno Schulz i jego mitologia* (s. 488–504). Sejny: Pogranicze.

Франко, І. (1978). Борис Граб. W: *Зібрання творів: у 50-и томах* (t. 18, s. 177–190). Київ: Наукова думка.

Франко, І. (1979). Гірчичне зерно (Із моїх споминів). W: *Зібрання творів: у 50-и томах* (t. 21, s. 316–332). Київ: Наукова думка.

Франко, І. (1981). Передмова до збірки „Малий Мирон і інші оповідання". W: *Зібрання творів: у 50-и томах* (t. 34, s. 457–458). Київ: Наукова думка.

Франко, І. (2008a). Допис про дрогобицьку гімназію. W: *Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах* (t. 53, s. 10–15). Київ: Наукова думка.

Франко, І. (2008b). Учениць ка бібліотека в Дрогобичі. W: *Додаткові томи до зібрання творів у 50-и томах* (t. 53, s. 15–22). Київ: Наукова думка.

Гольберг, М. (2010). Оповідання Івана Франка „Борис Граб". До проблеми: Іван Франко про читача і читання. *Українське літературознавство*, (72), s. 43–51.

Grynberg, H. (1997). Drohobycz, Drohobycz… W: H. Grynberg, *Drohobycz, Drohobycz...* (s. 7–66). Warszawa: W.A.B.

Jarzębski, J. (1998). Wstęp. W: B. Schulz, *Opowiadania. Wybór esejów i listów* (s. V–CXXX). Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.

Konopka, M. (2010). Kulturotwórcza rola lwowskich wypożyczalni książek czynnych przy księgarniach w drugiej połowie XIX w. *Roczniki Biblioteczne*, (54), s. 75–96.

Ковба, Ж. (1991). Книга й читання в Дрогобичі (історична ретроспектива). W: *900 років Дрогобичу: історія і сучасність. Тези доповідей міжвузівської краєзнавчої науково-практичної конференції. Дрогобич,*

18–19 грудня 1991 року. (s. 69–72). Дрогобич: Вид-во ДДПУ імені Івана Франка.

Лазорак, Б., Тимошенко, Л., Хомич, Л., Чава, І. (2016). Книжкова культура Дрогобича першої половини XX ст. W: Л. Тимошенко (ред.). *Відомий і невідомий Бруно Шульц (соціокультурний портрет Дрогобича)* (s. 267–300). Дрогобич: Коло.

Madurowicz, M. (2006). Tożsamość *homo localis* w geografii człowieka. W: W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.). *Człowiek w badaniach geograficznych* (s. 169–179). Bydgoszcz: WSG.

Małek, K. (2002). Styl monologów wewnętrznych a charakterystyka postaci (na przykładzie powieści S.A. Muellera »Henryk Flis«). *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria*, (2), s. 141–159.

Маслянчук, Т. (2010). Бібліотека Івана Франка – національне надбання України. W: *Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка* (t. 2, s. 1017–1024). Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка.

Мельник, Я. (2010). Бібліотека Івана Франка. W: Г. Бурлака (наук. керівник), С. Захаркін, Р. Кисельов, З. Крапивка, Н. Лисенко, Т. Маслянчук, Л. Мірошниченко, Л. Чернишенко (упоряд.), *Бібліотека Івана Франка: науковий опис: У 4 т.* (t. 1, s. 9–29). Київ: Критика.

Mueller, S.A. (1876). *Henryk Flis*. T. 1–2. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Panas, W. (1997). *Księga blasku. Traktat o kabale w prozie Brunona Schulza*. Lublin: TN KUL.

Panas, W. (2001). *Bruno od Mesjasza. Rzecz o dwóch ekslibrisach oraz jednym obrazie i kilkudziesięciu rysunkach Brunona Schulza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Paszkiewicz, U. (2015). *Cathalogus cathalogorum. Inwentarze i katalogi bibliotek z ziem wschodnich Rzeczypospolitej od XVI wieku do 1939 roku spis scalony, poprawiony i uzupełniony*. T. 1–2. Warszawa: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Puchalska, M. (1976a). Przypisy. W: S.A. Mueller, *Henryk Flis* (t. 1, s. 251–274). Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Puchalska, M. (1976b). Rokomysz – świat (O perspektywach poznawczych i artystycznych utworu Stanisława Antoniego Muellera). W: S.A. Mueller, *Henryk Flis* (t. 2, s. 270–317). Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Różycki, E. (1996). Z dziejów biblioteki parafialnej w Drohobyczu. W: J. Jarowiecki (red.). *Kraków–Lwów. Książki, czasopisma, biblioteki XIX i XX w.* (s. 90–97). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Rybicka, E. (2014). Auto/bio/geo/grafie. W: E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich* (s. 277–296). Kraków: Universitas.

Schenkelbach, E. (2005). *Pierwsza noc u Szatana*. Kraków: Austeria.

Schulz, B. (1998). Druga jesień. W: B. Schulz, *Opowiadania. Wybór esejów i listów* (s. 238–243). Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.

Schulz, B. (2002). Listy do R. Halpern. W: B. Schulz, *Księga listów* (s. 126–177). Gdańsk: Słowo/ obraz terytoria.

Skład grona nauczycielskiego (1878). W: *Sprawozdanie Dyrekcyi c. k. Gimnazyum w Przemyślu za rok szkolny 1878*, (s. 42–43). Przemyśl: Żupnik i Knoller.

Środki naukowe (1876). W: *Sprawozdanie Dyrekcyi c. k. Realnego Gimnazyum imienia Franciszka Józefa w Drohobyczu za rok szkolny 1876*, (s. 32–33). Lwów: Nakładem funduszu naukowego.

Тимошенко, Л. (2015). Книжкова культура Дрогобича першої половини XX ст.: два рідкісних видання 1913 і 1928 рр. W: Є. Пшеничний (упор.). *Альманах бібліофілів* (книга 1, s. 351–359). Дрогобич: Коло.

Тимошенко, Л. (2017). Книга-реєстр поляків – жертв більшовицького режиму, видана 1942 р. в Дрогобичі. W: Є. Пшеничний (упор.). *Альманах бібліофілів* (книга 2. s. 141–151). Дрогобич: Коло.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 19 marca 2019 r.

Wiktoria Durkalewicz
Institute of Foreign Languages
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
e-mail: wiktoria.durkalewicz@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6639-3204

The book, the library and reading in the semiosphere of Drohobych auto/bio/geo/graphies (prolegomena)

Abstract: This article is an attempt to outline the possible directions of research on the book and the library in literary works whose dates of creation are divided by a considerable timespan, but which refer to the common topographical framework. In the context of this article these are the frames of Drohobych reality, as presented in the stories and novels of I. Franko, A. S. Mueller, B. Schulz, A. Chciuk, H. Grynberg and E. Schenkelbach. The analyzed literary works are texts with an extensive auto/bio/geo/graphical profile, reflecting various historical, artistic and cultural experi-

ences of *homo localis*. The book, library and reading motifs have been depicted in the perspective of the transformation from individual autobiographical memory into the cultural memory with the appropriate semiotic, axiological and anthropological dominants.

Keywords: Auto/bio/geo/graphy. Autobiographical memory. Book. Cultural memory. Drohobych. Experience. Homo localis. Library

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 117–134
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.07

Marta Gawlik
Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytet Śląski w Katowicach
https://orcid.org/0000-0002-9227-9832

Kultura czytelnicza dziecka z zespołem Downa (studium przypadku)*

Abstrakt: Temat artykułu stanowi kultura czytelnicza dwunastoletniego chłopca z zespołem Downa, ucznia IV klasy szkoły specjalnej. W celu zbadania zagadnienia wyznaczono dyspozycje motywacyjne i instrumentalne, a także opisano zachowania czytelnicze dziecka. Wykorzystano również model badania motywacji czytelniczej w perspektywie psychologiczno-pedagogicznej Johna Guthriego i Allana Wigfielda; model ten został zaimplementowany do polskich warunków przez Zofię Zasacką. Omówiono zainteresowania i wybory czytelnicze chłopca. Materiał do badań zebrano po ustaleniu form spędzania przez niego wolnego czasu, przeprowadzeniu wywiadu z jego matką oraz określeniu motywacji czytelniczych dziecka za pomocą kwestionariusza. Analiza obejmowała okres od stycznia do marca 2018 r.

Słowa kluczowe: Kultura czytelnicza dziecka. Zespół Downa

Wprowadzenie

Uczestnictwo w kulturze osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym czytelnictwo i korzystanie z bibliotek, może przyczynić się do rozwoju wielu sfer życia człowieka (Deńca, 2017, s. 140–141). Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają problemy w zakresie myślenia abstrakcyjnego, myślenia przyczynowo-skutkowego, zawężony zakres zainteresowań poznawczych, dlatego czytelnictwo stanowi ważny kierunek rewalidacji, usprawniający zaburzone funkcje rozwojowe i in-

* Artykuł jest skróconą wersją niepublikowanej pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem dr Anny Kurzei, w ramach Studiów Podyplomowych Kwalifikacyjnych z Oligofrenopedagogiki Uniwersytetu Śląskiego.

telektualne. Możliwości wykorzystania książki w procesie kształcenia i wychowania powinny być zatem szczególnym przedmiotem zainteresowania pedagogów specjalnych, bibliotekarzy i rodziców (Tomasik, 1994, s. 81).

Bibliotekoznawcy z coraz większą uwagą traktują osoby nie tylko o obniżonej sprawności intelektualnej, ale także obarczone innymi dysfunkcjami. Osoby takie – jako zagrożone wykluczeniem społecznym – mogłyby stać się potencjalnymi użytkownikami bibliotek. W związku z tym Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich (International Federation of Library Associations and Institutions)wprowadziła termin „niepełnosprawność czytelnicza" (ang. *reading disability*), upowszechniony dzięki międzynarodowej współpracy środowisk bibliotekarskich, np. Round Table on Reading Materials for People with Print Disabilites (Fedorowicz, 2002, s. 10). W literaturze przedmiotu zauważa się, że terminologia właściwa pedagogice specjalnej zostaje zaimplementowana do bibliotekoznawstwa – powstają analogicznie określenia, jak człowiek z niepełnosprawnościami czytelniczymi czy specjalne potrzeby czytelnicze, oddając potrzebę wyjścia naprzeciw tej grupie społecznej (Deńca, 2017, s. 140–141; Fedorowicz, 2002, s. 10). Niestety, jakościowa analiza czytelnictwa dzieci z niepełnosprawnościami rzadko stanowi przedmiot badań; dokonuje się głównie ilościowej oceny tego zjawiska. Badacze koncentrują się na zagadnieniach związanych z terapeutycznym oddziaływaniem literatury, czyli biblioterapią, bądź obsługą czytelników z niepełnosprawnościami w bibliotece. Pojawiają się również publikacje dotyczące czynników warunkujących powodzenie szkolne dzieci z niepełnosprawnościami, przede wszystkim umiejętności oraz metod usprawniających naukę czytania. W niniejszym artykule podjęto temat czytelnictwa chłopca z zespołem Downa z innej perspektywy niż dotychczasowe badania[1].

Czytelnictwo jako metoda pracy z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami ma wpływ m.in. na kształtowanie właściwych postaw społecznych i aktywne uczestnictwo w kulturze. Kontakt z książką to ważny element procesu dydaktyczno-wychowawczego, pomagający w rozwijaniu i zaspokajaniu wielu potrzeb. Przedmiotem niniejszej pracy jest zatem kultura czytelnicza dziecka z zespołem Downa, a konkretnie zbadanie jego dyspozycji motywacyjnych i instrumentalnych,

[1] Badacze zajmujący się problematyką czytelnictwa, biblioterapii i obsługi czytelników z niepełnosprawnościami to m.in.: Agnieszka Andrzejewska, Irena Borecka, Mirosława Brasławska-Haque, Marta Deńca, Małgorzata Fedorowicz, Alina Grzybowska, Tomasz Kruszewski, Helena Serożyńska, Ewa Stachowska-Musiał, Józef Szocki, Ewa Tomasik, Bronisława Woźniczka-Paruzel.

a także opis zachowań czytelniczych. W badaniu wykorzystano metodę analizy indywidualnego przypadku oraz zastosowano technikę wywiadu i ankiety z matką chłopca (Załącznik nr 2 i 3).

Kultura czytelnicza dziecka z zespołem Downa

Badany czytelnik to dwunastoletni chłopiec z niepełnosprawnością sprzężoną, u którego stwierdzono zespół Downa, niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym oraz zaburzenia głosu, mowy i słuchu. Jest uczniem czwartej klasy Szkoły Podstawowej nr 39 im. Marii Montessori w Zabrzu, wchodzi w skład trzyosobowego zespołu klasowego. W ramach zajęć szkolnych uczęszcza m.in. na zajęcia dogoterapii, logopedii, spotkania z psychologiem i pedagogiem, bierze udział w licznych wyjazdach organizowanych przez szkołę. Poza szkołą uczestniczy w hipoterapii, uczy się pływać, należy do Stowarzyszenia „Otwarte Serca" w Rudzie Śląskiej. Dziecko mieszka z matką i dorosłą siostrą w Rudzie Śląskiej. W jego wychowaniu ważną rolę odgrywają również dziadkowie, u których często przebywa. Chłopiec jest wesoły, ciekawy świata, ma swoje zainteresowania, jednak miewa też problemy z dostosowaniem się do obowiązujących norm społecznych, bywa uparty i często stara się zwrócić na siebie uwagę. Stwierdzono u niego nadpobudliwość psychoruchową, przez co pojawiają się problemy z koncentracją, a zadania wymagające większego zaangażowania są często porzucane, gdy nie przynoszą efektów. Potrafi sam zorganizować sobie czas w domu, korzysta z zabawek, komputera, różnego rodzaju gier i książek. Te ostatnie cieszą się jego szczególnym zainteresowaniem. Chłopiec korzysta z Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rudzie Śląskiej, gdzie samodzielnie dokonuje wyboru książek, oraz z domowego, liczącego ponad 350 pozycji księgozbioru, na który składają się tytuły należące do kilku pokoleń domowników. Tradycje rodziny wpływają na postawę czytelniczą chłopca – posiada on własną biblioteczkę (liczącą około 70 pozycji) z ulubionymi lekturami, po które codziennie sięga. Poznaje domowy księgozbiór, wyszukując ciekawe lektury, które następnie przenosi do swojej biblioteczki. Zainteresowanie chłopca książkami sprawia, że można podjąć próbę analizy jego kultury czytelniczej.

Według Jadwigi Andrzejewskiej kultura czytelnicza „to integralny zespół zamiłowań, zainteresowań, nawyków, wiadomości, umiejętności i sprawności czytelniczych, umożliwiający człowiekowi najkorzystniejszy dla wszechstronnego rozwoju jego osobowości i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie kontakt ze słowem drukowanym" (Andrze-

jewska, 1977, s. 24). Termin ten można rozpatrywać w dwóch ujęciach: jako zjawisko społeczne i jednostkowe. W węższym, psychologicznym znaczeniu kultura czytelnicza jednostki jest elementem osobowości człowieka ukształtowanym podczas jego kontaktu z przekazami piśmienniczymi. Zatem kulturę czytelniczą jednostki można określić jako „system dyspozycji motywacyjnych i instrumentalnych oraz wynikających z nich zachowań czytelniczych, umożliwiających człowiekowi wykorzystywanie przekazów piśmienniczych w samorealizacji" (Andrzejewska, 1995, s. 1).

Jednym z komponentów kultury czytelniczej są dyspozycje motywacyjne, na które składa się: przekonanie o wartości czytania, potrzeba czytania, zamiłowanie do czytania, zainteresowania i motywy czytania. U badanego chłopca obcowanie ze słowem drukowanym jest wartością uznawaną i odczuwaną, choć z uwagi na obniżoną sprawność intelektualną trudno mówić o świadomości wartości płynących z lektury. Nie stanowi to jednak przeszkody w kształtowaniu zamiłowania do czytania. Pozostałe komponenty kultury czytelniczej to zachowania czytelnicze oraz dyspozycje instrumentalne określające kompetencje czytelnicze dziecka.

Badanie motywacji czytelniczych dziecka

Chłopiec poszukuje w lekturze ważnych dla siebie treści, kierując się różnymi motywami, które można zdefiniować jako wewnętrzny proces, wyznaczający kierunek określonego działania nastawionego na osiągnięcie celu (Andrzejewska, 1989, s. 34). Model badania motywacji czytelniczej w perspektywie psychologiczno-pedagogicznej został stworzony przez Johna Guthriego i Allana Wigfielda w 1997 r. Za pomocą kwestionariusza The Motivations For Reading Questionnaire (MRQ) badali oni tzw. motywację habitualną, oznaczającą systematycznie odczuwaną potrzebę kontaktu z lekturą, w przeciwieństwie do motywacji bieżącej, polegającej na sięganiu po słowo pisane w danej sytuacji (Zasacka, 2017, s, 110). MRQ może być stosowany przez nauczycieli i specjalistów do oceny motywacji czytelniczych dzieci w szkołach podstawowych. Badacze zasugerowali, że kwestionariusz powinien być wypełniany dwa razy w ciągu roku szkolnego – na początku i na końcu – aby można było zaobserwować zmiany motywacji czytelniczych w określonym czasie. Może być wykorzystywany zarówno do ustalania motywacji sięgania po lekturę przez jednostkę, jak i do komparatystyki większych grup, np. ze względu na płeć (Wigfield, Guthrie, McGough, 1996, s. 3). Czytelnictwo dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej

różni się od czytelnictwa ich pełnosprawnych rówieśników, nie oznacza to jednak, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie mają kontaktu z literaturą. Przed opanowaniem umiejętności czytania często, choć nie zawsze, pośrednikiem jest rodzic bądź inny opiekun, dlatego niniejszy kwestionariusz był wypełniany przy udziale matki chłopca z zespołem Downa. Arkusz posłużył także jako punkt wyjścia do rozmowy na temat motywacji czytelniczych chłopca i ich jakościowej oceny. Badanie (Załącznik nr 1) obejmowało komponenty motywacji czytelniczej chłopca, które zebrano w cztery główne grupy:

1. kompetencja i samoocena umiejętności czytelniczych– oznacza skłonność do podejmowania wysiłku i rozwiązywania trudności napotykanych w procesie czytania określonego tekstu, a także skłonność do unikania bądź nieunikania potencjalnych utrudnień związanych z lekturą. Ten rodzaj motywacji w kwestionariuszu jest badany za pomocą takich czynników, jak: efektywność czytelnicza, czytanie z wyzwaniami, czytanie z unikaniem trudności;
2. motywacja wewnętrzna – dotyczy zaangażowania się w czytaną treść poprzez wyobrażanie sobie przedstawianego świata, identyfikację z postaciami literackimi, empatię. Na motywację wewnętrzną wpływa także zainteresowanie tekstem o określonej warstwie edytorskiej oraz tematyce. Badanie motywacji wewnętrznej pozwala ustalić, na ile kontakt z lekturą rzeczywiście sprawia czytelnikowi przyjemność i ma dla niego wartość poznawczą, poszerzającą wiedzę. Aspekty motywacji wewnętrznej to: ciekawość w lekturze, zaangażowanie w czytanie, znaczenie czytania;
3. motywacja zewnętrzna – oznacza podjęcie lektury nie dla niej samej, ale dla stopni i pochwał. Ten rodzaj motywacji traktowany jest instrumentalnie i wymaga stosowania nacisków i stymulacji. W kwestionariuszu jest to badane za pomocą następujących aspektów: współzawodnictwo w czytaniu, czytanie dla stopni, obowiązkowość w czytaniu;
4. społeczny aspekt czytania – na ten wymiar ma wpływ obecność książek i czytanie w najbliższym środowisku dziecka. Sięganiu po lekturę sprzyjają sytuacje, w których dziecko wykorzystuje słowo drukowane do podtrzymania i wzmacniania relacji z kolegami czy rodziną (Zasacka, 2017, s. 111–113). Badanym aspektem są tu społeczne motywacje czytelnicze.

Oryginalny kwestionariusz został zaimplementowany do polskich warunków przez Zofię Zasacką, która wykorzystała 11 aspektów i 29 stwierdzeń służących do badania motywacji czytelniczych uczniów

szkół podstawowych i gimnazjalnych. Badając motywację czytelniczą dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, formularz dostosowano do jego możliwości poznawczych i środowiska edukacji. W kwestionariuszu zrezygnowano z elementu c z y t a n i e d l a s t o p n i, który nie dotyczy klasy, do której uczęszcza chłopiec, a o b o w i ą z k o w o ś ć w c z y t a n i u i w s p ó ł z a w o d n i c t w o w c z y t a n i u poddano niewielkim zmianom.

Analizując odpowiedzi uzyskane od matki chłopca, można stwierdzić, że główna motywacja ma charakter wewnętrzny. Dziecko chętnie sięga po książki, które je interesują, i wyszukuje ważne dla siebie informacje, poszerzając w ten sposób swoją wiedzę o świecie. Zdarza się, że po ciekawych zajęciach w szkole bądź po powrocie z wycieczki barwnie opowiada i prosi o dodatkowe pozycje na dany temat. Ze względu na niepełnosprawność intelektualną chłopiec nie lubi długich, wymagających koncentracji książek, wymuszających czytanie rozłożone w czasie. Najchętniej wybiera te o zwartej, prostej akcji, które może przeczytać w ciągu jednego wieczora. Często identyfikuje się z bohaterami, przeżywa ich perypetie i stara się otaczać w rzeczywistości ich atrybutami. Można przypuszczać, że książki są dla niego ważne, gdyż w toku popołudniowych zajęć codziennie po nie sięga.

Ważnym motywatorem są również społeczne powody czytania. Chłopiec chętnie rozmawia z domownikami o swoich książkach i zaprasza ich do wspólnej lektury, co korzystnie wpływa na podtrzymanie i wzmacnianie relacji rodzinnych. Społeczne motywacje czytelnicze są zauważalne także w szkole, gdzie nauczyciele często pożyczają chłopcu własne książki. Można zauważyć, że moda na określone treści wśród szkolnych kolegów i koleżanek także przekłada się na motywację czytelniczą dziecka. Chłopcy wymieniają się różnego rodzaju prasą dziecięcą lub młodzieżową, a także komiksami, które w danym momencie cieszą się popularnością. Chłopiec wraz z matką okazjonalnie korzysta także z księgozbioru znajdującego się w filii dziecięcej Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rudzie Śląskiej.

Badanie wykazało, że motywacja zewnętrzna nie odgrywa tak znaczącej roli jak poprzednie komponenty. Z pewnością mają na to wpływ okoliczności środowiskowe – nauka w czwartej klasie szkoły specjalnej. W przypadku pełnosprawnych uczniów system szkolny bardziej stymuluje i wymusza podjęcie działań czytelniczych, które często podlegają ocenie. Współczesny system edukacyjny powinien zapewniać osobom z niepełnosprawnością intelektualną możliwość nauki z uwzględnieniem ich osobistych predyspozycji. Podczas nauki czytania ucznia z zespołem Downa ważne jest, aby zarówno sam nauczyciel, jak i dziecko byli prze-

konani o wartości tej umiejętności, a także by relacje interpersonalne sprzyjały tej nauce. Kolejny ważny element to wybór przez nauczyciela odpowiedniej metody nauki czytania (Grzybowska, 2014, s. 184). Motywacją zewnętrzną obserwowaną w szkole jest z reguły pochwała słowna nauczyciela odnosząca się do opowiadania przeczytanego przez ucznia. Nauczyciel wykorzystuje metodę pogadanki, zachęcając uczniów do udzielania odpowiedzi dotyczących recepcji tekstu. Zewnętrzną motywację czytelniczą badanego chłopca wspierają również bliscy – poprzez zachęcanie do obcowania z lekturą i polecanie nowych pozycji w odpowiedzi na jego potrzeby czytelnicze.

Kompetencje i samoocena umiejętności czytelniczych, wiążąca się ze sprawnością czytania oraz wykorzystaniem jej podczas obcowania ze słowem drukowanym, odgrywa dla chłopca ważną rolę, ale nie jest dominująca. To także predyspozycje skłaniające do pokonywania trudności czytelniczych, którymi w przypadku dziecka z obniżoną sprawnością intelektualną są problemy z dłuższym skupieniem uwagi, sama umiejętność czytania czy możliwości poznawcze. W przypadku badanego dziecka z zespołem Downa efektywność czytania jest ograniczona. Chłopiec systematycznie uczy się czytać, a w przypadku prostych wyrazów, odpowiadających jego zainteresowaniom, rozumie ich znaczenie. Umiejętność czytania jest postrzegana przez niego samego jako coś wartościowego i zauważalne jest jego rozdrażnienie, gdy zdarzy mu się popełnić błąd. Choć niektóre ulubione książki są napisane trudnym językiem, nie zniechęca go to, wręcz przeciwnie – zdarza się, że sam dopytuje o znaczenie danego słowa, odszukując je w tekście i starając się zapamiętać przy użyciu metody czytania globalnego Glenna Domana.

Zainteresowania i wybory czytelnicze

Zainteresowania czytelnicze to względnie stała skłonność do obcowania z literaturą ze względu na tematykę, rodzaj piśmienniczy, gatunek literacki czy osobę pisarza. Rozwój zainteresowań czytelniczych odbywa się w wyniku dojrzewania psychofizycznego i kształcenia (Andrzejewska, 1989, s. 33), co pociąga za sobą także rozwój umiejętności czytelniczych, bogatsze słownictwo, ponadto zmianę potrzeb poznawczych. Inicjacja lekturowa badanego chłopca, któremu od najmłodszych lat towarzyszył kontakt z książką, miała miejsce w domu rodzinnym. Głośne czytanie książek było zrytualizowane i miało charakter wieczornego czytania przed snem, co obecnie też jest praktykowane, choć nie tak

regularnie jak w latach poprzednich. Pierwszymi książkami w życiu dziecka były obrazkowe książeczki czy książki-zabawki z elementami dźwiękowymi i ruchowymi stymulującymi je sensorycznie. Członkowie rodziny czytali dziecku m.in. wiersze Jana Brzechwy, Juliana Tuwima, Marii Konopnickiej. Obecnie zaobserwowane preferencje czytelnicze chłopca obejmują: książki kucharskie, literaturę dziecięcą, książki o tematyce religijnej, książki o zwierzętach.

Zainteresowanie książkami kucharskimi wiąże się w tym przypadku z ich obecnością w domowym księgozbiorze. Tego typu publikacje są zazwyczaj bogato ilustrowane zdjęciami potraw, zawierają też ich wytłuszczone nazwy u góry strony. Dzięki takiemu układowi chłopiec zapamiętuje wiele wyrazów. Chętnie ogląda te książki i słucha czytanych przepisów, przywiązując wagę do szczegółów. Poznawanie książek kucharskich okazuje się cennym źródłem praktycznych informacji potrzebnych w życiu, np. dotyczących składników i miar spożywczych. Chłopiec często zadaje pytania typu: „Ile to jest? Dużo? Mało?", i prosi o zobrazowanie owej wielkości. Niejednokrotnie po znalezieniu przepisu lub fotografii potrawy zachęca bliskich do jej przyrządzenia.

Szczególnym upodobaniem badanego cieszą się książki o tematyce religijnej: Biblie obrazkowe, Pismo Święte i inne wydawnictwa adresowane do dorosłych czytelników. Jedną z ważniejszych lektur w jego życiu okazała się ta znaleziona w domowym księgozbiorze, dotycząca sanktuariów na terenie Małopolski. Chłopiec upodobał sobie przedstawiony w książce klasztor Karmelitów Bosych w Czernej, o czym świadczy fakt „zaczytania" tych stron oraz konieczność ich wielokrotnego podklejania. Kolejnym krokiem był wyjazd rodziny do Czernej i zakupienie w przyklasztornym wydawnictwie kilku nowych tytułów opisujących historię, działalność i najważniejsze miejsca klasztoru. Takie wyjazdy stały się już rodzinną tradycją, podobnie jak to, że zabierane są na nie książki pomocne w zwiedzaniu okolicy. Chłopiec odczuwa duże zadowolenie po odkryciu w realnym w świecie miejsca bądź zabytku opisanego w książce. Dotyczy to zwłaszcza zamków i pałaców, również pozostających w kręgu zainteresowań chłopca.

Ważną pasją w życiu badanego są zwierzęta, co znajduje odzwierciedlenie w jego biblioteczce. Posiada on zarówno książki dla dzieci o zwierzętach, jak i te przeznaczone dla hodowców. Książka o rasach psów okazała się niezastąpiona przy przełamywaniu barier w kontakcie z psami podczas zajęć szkolnych z dogoterapii. Początkowo chłopiec nie uczestniczył aktywnie w lekcjach, opiekunowie opowiadali mu o danej rasie i pokazywali ją w książce. W ramach czasu wolnego dziecko korzysta również z hipoterapii, dlatego w jego księgozbiorze znajdują

się publikacje na temat hodowli koni i ich pielęgnacji. W tych przypadkach zainteresowania czytelnicze powstały nie dzięki samodzielnemu poszukiwaniu, lecz w wyniku określonych sytuacji zewnętrznych. Jako że badany posiada w domu koty, jego uznaniem cieszą się także wydawnictwa poświęcone kocim rasom, ponadto książki zawierające informacje o jego ulubionych zwierzętach – lamach i alpakach. Chłopiec wielokrotnie prosił o książki dotyczące tylko i wyłącznie tych wielbłądowatych, jednak na polskim rynku wydawniczym nie ma ich zbyt wiele. Rodzina systematycznie odwiedza ZOO czy zagrody, chłopiec z reguły zabiera wtedy ze sobą odpowiednią książkę do plecaka. Podobnie jak w przypadku pozycji kucharskich przywiązuje dużą wagę do szczegółów – chce, by przeczytać mu dokładne dane, także odnoszące się do wagi czy wzrostu zwierzęcia. Doskonale pamięta treść każdego akapitu, a gdy któryś zostanie pominięty przez czytającego, okazuje rozdrażnienie.

Osobną kategorię zainteresowań stanowi literatura dziecięca, najczęściej czytana przez opiekunów przed snem. Największe zainteresowanie chłopca wzbudzają książki przygodowe z wątkiem detektywistycznym – podczas czytania, identyfikując się z głównym bohaterem, zaopatruje się on w atrybuty prawdziwego detektywa, takie jak lupa czy lornetka. Książki przygodowe propagują wzory postaw i rozszerzają wiedzę o świecie, wprowadzając nowe zagadnienia. Dziecko lubi również słuchać opowiadań ze zwierzęcymi bohaterami, jak kot Faraon, który utknął w kominie (*Monia ratuje Faraona*) (Stelmaszczyk, 2016a) czy pies Fiord odnajdujący korale cioci Cecylii (*Fiord i zaginiony naszyjnik*) (Stelmaszczyk, 2016b). W momentach przełomowych dla bohaterów dziecko odczuwa narastające napięcie i radość, gdy wszystko dobrze się kończy. Książki z tej kategorii najczęściej pochodzą z serii „Już czytam" wydawnictwa Zielona Sowa oraz „Czytam sobie" wydawnictwa Egmont. Mają charakter intersemiotyczny, poza ciekawą treścią opowiadań cechuje je atrakcyjna szata graficzna i edytorska. Drukowane są na dobrym papierze z większą czcionką, która jest wskazana w przypadku astygmatyzmu dziecka.

Książki zawierające elementy fantastyki wywołują u dziecka wiele emocji, np. lektura *Andzi i ducha pana Baryłki* (Stelmaszczyk, 2016c) potęgowała u niego strach przed rzekomym duchem, ale też ciekawość, co będzie dalej.

Chłopiec lubi oglądać mapy – wyszukuje nazwy różnych miejscowości, głównie z regionu Małopolski – a także kalendarze, na których zaznacza i odczytuje daty ważne dla rodziny. W środowisku szkolnym najczęściej wymienia się z dziećmi prasą dziecięcą i młodzieżową, m.in.

dotyczącą sportu i piłkarzy, oraz komiksami o Kaczorze Donaldzie i Gwiezdnych Wojnach.

Zachowania czytelnicze chłopca przejawiają się nie tylko w jego aktywności czytelniczej i preferencjach czytelniczych, ale i w recepcji lektury. Na recepcję lektury składa się szereg procesów psychicznych, czasami manifestujących się zewnętrznymi objawami, takimi jak strach, zaciekawienie, rozdrażnienie, pobudzenie czy wykorzystywanie lektury w praktyce poprzez zabieranie książek w różne miejsca odwiedzane z rodziną. Pomimo ograniczonych możliwości poznawczych związanych z niepełnosprawnością intelektualną można zauważyć procesy recepcji obejmujące formy reakcji na treść, połączone z aktywnością: werbalną, intelektualną, emocjonalną czy sensomotoryczną (Adamczykowa, 2004, s. 39). W czteropoziomowej kategoryzacji recepcji Williama Scotta Graya (Andrzejewska, 1989, s. 45) odbiór tekstów czytanych przez chłopca obejmuje dosłowne pojmowanie znaczeń, dostrzeganie warstwy prezencyjnej utworu i odczytywanie najprostszych symboli. Recepcja pozostaje więc na poziomie konkretno-obrazowym, charakteryzując się niskim poziomem abstrahowania, uogólniania czy ograniczonymi umiejętnościami w zakresie myślenia przyczynowo-skutkowego. Zauważalny jest też niski poziom samodzielności myślenia i krytycyzmu (Deńca, 2017, s. 147).

Kompetencje czytelnicze dziecka

W przypadku dziecka z niepełnosprawnością intelektualną kompetencje czytelnicze odnoszą się przede wszystkim do umiejętności czytania. W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji czytania (zob. np.: Brzezińska, Burtowy, 1985, s. 99–101; Tinker, Dudziak, 1980, s. 15; Tyszkowa, 1977, s. 134; Styczek, 1979, s. 519), które można określić jako złożony i dynamiczny proces składający się z fizycznych, fizjologicznych i psychologicznych zjawisk. Ponadto czytanie to pojmowanie myśli wyrażonych za pomocą umownych znaków graficznych tworzących tekst, czyli linearnego ciągu elementów i struktur językowych (fonicznych, morfologicznych i syntaktycznych) (Malendowicz, 1978, s. 18). Czytanie możemy rozpatrywać w trzech znaczeniach. W sensie psychofizycznym to rozpoznawanie znaków pisarskich i łączenie ich w wyrazy lub większe jednostki znaczeniowe. W sensie psychologicznym to zapoznawanie się z treścią pisma według własnych kategorii rozumowania, a w sensie socjalno-kulturowym to twórcze uczestnictwo w pisemnej postaci komunikacji społecznej (Wojciechowski, 2000,

s. 17). Specjaliści zajmujący się teoretycznymi podstawami nauki czytania poszukują odpowiedniej metody, przez którą należy rozumieć zaplanowane, systematyczne i powtarzalne działania nakierowane na zdobycie tej sprawności (Taboł, 2005, s. 92).

W Polsce, z uwagi na fleksyjny charakter języka, dominuje metoda analityczno-syntetyczna o charakterze wyrazowym. Poza wymienionymi metodami pojawia się wiele nowych koncepcji, będących najczęściej próbami modyfikacji metod analityczno-syntetycznych lub globalnych (Kamińska, 1999, s. 52–53). Do nowych koncepcji nauki czytania można zaliczyć m.in.: metodę analityczno-syntetyczną o charakterze funkcjonalnym Ewy i Feliksa Przyłubskich, metodę barwno-dźwiękową Heleny Metery, metodę fonetyczno-literowo-barwną Bronisława Rocławskiego, Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, wprowadzenie dziecka w świat pisma Iwony Majchrzak, metodę G. Domana, koncepcję Mariana Falskiego, koncepcję Jana Zborowskiego czy symultaniczno-sekwencyjną metodę nauki czytania Jadwigi Cieszyńskiej (Skibska, 2012, s. 35–47; Taboł, 2005, s. 113–132; Kamińska, 1999, s. 52–81).

Nauka umiejętności czytania przez dzieci z zespołem Downa może rodzić pytanie o jej sensowność, jednak podejście akcentujące ograniczanie treści poznawczych jest krzywdzące, a Otto Lipkowski nazywa taką postawę pedagogiką ograniczania (Tomasik, 1994, s. 80). W rozwoju umysłowym dzieci z zespołem Downa można zauważyć te same prawidłowości, które występują u innych dzieci, z tą różnicą, że czas potrzebny na opanowanie poszczególnych umiejętności jest dłuższy, a poziom osiągnięcia ostatecznych wyników zróżnicowany. Podczas nauki umiejętności czytania, oprócz podejścia analityczno-syntetycznego, zasadne jest zastosowanie dodatkowo metod globalnych, za czym przemawia: wykorzystywanie sprawności wzrokowych, podobieństwo w nauce czytania całych wyrazów do spontanicznego opanowywania mowy, łatwość rozpoznania całego wyrazu, zgodność z rozwojem procesu spostrzegania od ogółu do szczegółu, lepsze rozumienie treści przekładających się na rozwój zainteresowań czytelniczych (Grzybowska, 2014, s. 184, 186–187).

Badany systematycznie uczy się czytać metodą symultaniczno-sekwencyjną J. Cieszyńskiej, pod kierunkiem nauczyciela-wychowawcy będącego jednocześnie logopedą. Chłopiec opanował już znajomość samogłosek i w chwili obecnej poznaje sylaby otwarte (PA, PO, PU, PÓ, PE, PI, PY). Pierwszy etap jest utrwalany według reguły: powtarzanie – rozumienie – nazywanie. Ponadto, obcując z literaturą i materiałami edukacyjnymi, zapamiętuje wiele wyrazów globalnie, a następnie wy-

korzystuje tę umiejętność podczas korzystania z komputera, wyszukując interesujące treści na określony temat.

Podsumowanie

Niniejsza analiza kultury czytelniczej dziecka z zespołem Downa może stanowić pewien wzorzec do badania czytelnictwa innych osób z niepełnosprawnością intelektualną o różnym podłożu powstania. Wyniki takiego badania pozwoliłyby na przedstawienie jakościowego obrazu kultury czytelniczej osób z niepełnosprawnością. Jak dowiedziono, osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą czerpać wiele korzyści z czytania, które wpływa na rozwój intelektualny każdego człowieka, niezależnie od jego ograniczeń. Dlatego należy podejmować liczne działania przyczyniające się do usprawniania rozwoju dziecka poprzez wzbogacanie jego kultury czytelniczej. Umiejętność czytania i kontakt z przekazami piśmienniczymi jest bowiem wyznacznikiem przynależności jednostki do społeczeństwa, dając jej większe możliwości pełnienia różnorodnych ról społecznych, pogłębiania zainteresowań i organizowania czasu wolnego (Grzybowska, 2014, s. 190). Kulturę czytelniczą dziecka warto wspierać poprzez zachęcanie go do obcowania z literaturą, wspólne czytanie i oglądanie książek. Uczestnictwo rodziny w życiu kulturalnym lokalnej biblioteki także przyczynia się do kształtowania dobrych nawyków czytelniczych i umiejętności współdziałania w grupie. Rodzice unieruchomionych dzieci często nie mają możliwości spędzania z nimi aktywnie czasu (np. granie w piłkę, gry planszowe czy chodzenie na basen). Czytanie książek okazuje się wówczas jedną z najdostępniejszych i najprostszych form wspólnego spędzania czasu oraz wytwarzania i podtrzymywania wzajemnych relacji. Literatura ma wartość nie tylko rehabilitacyjną, ale także leczniczą, co podkreślał Julian Aleksandrowicz, twierdząc, że jest ona niezamierzonym, ale naturalnym sojusznikiem medycyny (Koźmińska, Olszewska, 2017, s. 157, 163).

W tym miejscu warto przytoczyć kilkakrotnie pojawiający się już w literaturze przedmiotu cytat (Tomasik, 1994, s. 81; Fedorowicz, 2002, s. 23), który dobrze oddaje istotę czytelnictwa osób z niepełnosprawnością intelektualną:

> niesłuszny jest stereotyp dziecka upośledzonego umysłowo, a więc odciętego od możliwości czytania. Czytanie dziecka upośledzonego jest inne od dziecka w normie intelektualnej, ale istnieją

możliwości aktywizowania czytelniczego tych dzieci i spełnia to ogromną rolę w przełamywaniu jego izolacji od świata. Dziecko upośledzone umysłowo chętnie słucha głośnego czytania, umie wybrać książkę, która go zainteresowała. Ma swoje ulubione pozycje, do których lubi wracać wielokrotnie: stwarzają mu one świat zastępczy z bohaterami, po których wie, czego się spodziewać, niezagrażającymi nieprzewidzianymi, a bolesnymi reakcjami otoczenia naturalnego, okazującego mu nieraz wiele niezrozumiałej dla niego niechęci. Oczywiście, książka bogato ilustrowana daje dodatkowe wartości, ponieważ można do niej samodzielnie wracać i zyskuje się informacje o otaczającym świecie, podane w zrozumiały sposób (Niemczykowa, 1993, s. 127).

Załączniki

Załącznik 1
Konstrukcja skali motywacji

Skalę przejęto z raportu *Czytelnictwo dzieci i młodzieży* Zofii Zasackiej, a następnie dostosowano ją do dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Do budowy skali wykorzystano 24 twierdzenia – matka chłopca odpowiadała, w jakim stopniu pasują one do dziecka: bardzo pasuje, trochę pasuje, trochę nie pasuje, bardzo nie pasuje. Każde stwierdzenie zostało przydzielone do jednej z dziewięciu kategorii:

A. Wydajność, efektywność, skuteczność czytelnicza
B. Podejmowanie trudności, przełamywanie barier w czytaniu
C. Ciekawość lektury
D. Zaangażowanie w czytanie
E. Znaczenie czytania
F. Czytanie z unikaniem trudności
G. Współzawodnictwo w czytaniu
H. Społeczne motywacje czytelnicze
I. Obowiązkowość w czytaniu

Zgodnie z modelem zaproponowanym przez J. Guthriego i A. Wigfielda (1997) wymienione podgrupy tworzą grupy opisujące cztery komponenty motywacji czytelniczych:

1.

Kompetencje i samoocena umiejętności czytelniczych (A, B, F)

– Trudno jest mi doczytać książkę do końca.
– Czytam więcej niż większość kolegów/koleżanek w klasie.

– Czytanie skomplikowanych historii nie sprawia mi przyjemności.
– Lubię, kiedy problemy opisane w książce zmuszają mnie do myślenia.
– Jeśli książka jest ciekawa, nie przeszkadza mi, że trudno się ją czyta.
– Dzięki czytaniu uczę się trudnych rzeczy.
– Nie lubię czytać książek napisanych trudnym językiem.
– Nie lubię, jeśli w czytanej opowieści występuje zbyt dużo postaci.

Motywacje wewnętrzne (C, D, E)

– Jeśli w szkole mówimy o czymś ciekawym, czytam więcej na ten temat.
– Czytam, aby dowiedzieć się czegoś nowego na tematy, które mnie interesują.
– Lubię czytać, aby dowiedzieć się czegoś nowego.
– Lubię czytać długie, wciągające powieści.
– Lubię czytać fikcyjne opowieści i wyobrażać sobie, że jestem ich bohaterem.
– Bohaterowie ulubionych książek stają się moimi przyjaciółmi.
– Kiedy czytam, opisywane historie stają mi przed oczami.
– Uważam, że czytanie to strata czasu.
– Bardzo zależy mi na tym, żeby umieć sprawnie czytać.

Motywacje zewnętrzne (G, I)

– Lubię, gdy tylko ja znam odpowiedź na pytanie nauczyciela.
– Lubię rozmawiać z innymi o książkach.
– Lubię wymieniać się książkami z koleżankami i kolegami.
– Chętnie opowiadam rodzinie o tym, co czytam.

Społeczne aspekty czytania (H)

– Czytam tylko wtedy, kiedy muszę.
– Zawsze staram się wysłuchać opowiadania nauczyciela do końca.
– Przykładam się do nauki czytania.

Załącznik 2
Wywiad

1. Jaka jest liczba książek w domu ucznia?
2. Jaka jest liczba książek należących do dziecka?
3. Jaka jest ulubiona tematyka książek?
4. Jaki jest sposób wykorzystania książek przez dziecko?
5. Jaki jest wpływ książek na funkcjonowanie chłopca?
6. Jakie są korzyści obcowania chłopca z literaturą?
7. Jakie są kompetencje czytelnicze chłopca?

8. Jakie metody są stosowane do nauki czytania dziecka?
9. Jakie są ulubione tytuły chłopca?
10. W jaki sposób książki wpływają na środowisko rówieśnicze chłopca?
11. Jaka jest ulubiona tematyka książek i prasy czytanych przez grupę rówieśniczą, do której należy chłopiec?
12. Czy chłopiec zachęca do czytania rodzinę?
13. Jak chłopiec wykorzystuje nabyte umiejętności czytelnicze?
14. Czy chłopiec pogłębia swoje zainteresowania czytelnicze?
15. Jakie jest źródło nowych zainteresowań czytelniczych u chłopca?

Załącznik 3
Czynności czasu wolnego

	Codziennie lub prawie codziennie	Co najmniej raz w tygodniu	Co najmniej raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy
Oglądanie telewizji					
Słuchanie muzyki					
Korzystanie z komputera, internetu					
Gra w gry komputerowe					
Oglądanie filmów					
Czytanie książek (jakich?)					
Rysowanie					
Działalność w stowarzyszeniu					
Uprawianie sportu					
Wizyty w bibliotece					
Wizyty w kinie					
Inne: – ZOO – Palmiarnia – Zwiedzanie – Egzotarium					

Literatura

Adamczykowa, Z. (2004). *Literatura dziecięca: funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.

Andrzejewska, J. (1977). *Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Andrzejewska, J. (1989). Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań. *Studia o Książce: ogólnopolski organ szkół wyższych*, 18, 23–63.

Andrzejewska, J. (1995). Wzorzec kultury czytelniczej ucznia jako program edukacji czytelniczej. *Biblioteka w Szkole : czasopismo pracowników bibliotek oświatowych*, 5(6), 1–5.

Brzezińska, A., Burtowy, M. (red.). (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Deńca, M. (2017). Czytelnicy ze specjalnymi potrzebami czytelniczymi. W: M. Antczak i A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Nowoczesne technologie czy tradycyjne metody? o tendencjach w krzewieniu kultury czytelniczej młodego pokolenia* (s. 139–167). Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Fedorowicz, M. (2002). *Specjalne materiały czytelnicze dla osób niepełnosprawnych: zarys dziejów, formy, obieg społeczny*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Grzybowska, A. (2014). Nauka czytania w procesie rozwoju dziecka z zespołem Downa. W: B. Kaczmarek (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa: teoria i praktyka* (s. 183–191). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kamińska, K. (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne,

Koźmińska, I., Olszewska, E. (2014). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Świat Książki.

Malendowicz, J. (1978). Proces czytania i pisania i trudności w jego opanowaniu. W: H. Wasyluk-Kuś (red.), *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu: poradnik nauczyciela-reedukatora. Cz. 1: Wprowadzenie* (s. 18–36). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Niemczykowa, A. (1993). Biblioteki szkół i zakładów specjalnych w systemie informacji. W: M. Drzewiecki (red.), *Biblioteka i informacja w systemie edukacji: praca zbiorowa* (s. 109–139). Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.

Skibska, J. (2012). *Mnemotechniki jako czynnik optymalizujący nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Stelmaszczyk, A. (2016a). *Monia ratuje Faraona!*. Warszawa: Zielona Sowa.

Stelmaszczyk, A. (2016b). *Fiord i zaginiony naszyjnik*. Warszawa: Zielona Sowa.

Stelmaszczyk, A. (2016c). *Andzia i duch pana Baryłki*. Warszawa: Zielona Sowa.

Styczek, I. (1979). *Logopedia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Taboł, S. (2005). *Istota czytania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Tinker, M. A., Dudziak, K. (1980). *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

Tomasik, E. (1994). *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Tyszkowa, M. (1977). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wigfield, A., Guthrie, J.T., McGough, K. (1996). *A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading*. Washington: National Reading Research Center.

Wojciechowski, J. (2000). *Czytelnictwo*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zasacka, Z. (2017). Czytelnicy zaangażowani – jak rozbudzać motywacje czytelnicze dzieci i młodzieży. W: M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Nowoczesne technologie czy tradycyjne metody? o tendencjach w krzewieniu kultury czytelniczej młodego pokolenia* (s. 107–119). Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 4 maja 2019 r.

Marta Gawlik
Institute of Culture Studies
University of Silesia in Katowice
https://orcid.org/0000-0002-9227-9832

Reading culture of a child born with Down's Syndrome (a case study)

Abstract: The article presents the reading culture of a twelve-year-old boy born with Down's Syndrom, a fourth grade student at a special needs school. The article studies the reading culture through delineating motivational and instrumental dispositions and description of the child's reading habits. Moreover, the article utilizes John Guthrie and Allan Wigfield's model of studying reading motivation in the psychological and pedagogic perspective, adapted into the Polish reality by Zofia Zasacka. The article also presents the child's reading interests and choices. The research material was obtained through discussing the ways of spending free time with the child in question, followed by an interview with the mother and an attempt to define the reading motivations of the child through the use of a questionnaire. The analysis was conducted during the first quarter of 2018.

Keywords: Children's reading culture. Down's Syndrome

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 135–151
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.08

Jarosław Pacek
Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: jaroslaw.pacek@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0003-2302-5182

Propozycja polskiego modelu działań standaryzacyjnych i normalizacyjnych z zakresu informacji i dokumentacji

Abstrakt: W artykule przedstawiono wybrane aktualne problemy związane z normalizacją i standaryzacją w zakresie informacji i dokumentacji. Analizie poddane zostały zagadnienia warunkujące efektywność działalności normalizacyjnej i wskazywane jako problematyczne w środowisku polskich pracowników ośrodków informacji: spadek intensywności prac nad wprowadzaniem norm międzynarodowych i powoływaniem norm własnych oraz wycofywanie dotychczas wykorzystywanych; kosztowność publikacji i pozyskiwania norm; problemy metodologiczne towarzyszące zwłaszcza tłumaczeniu norm obcych i utrzymaniu ich odpowiedniego poziomu; konieczność zachowania semantycznej spójności w zakresie stosowanych terminów i języka branżowego; nadmierna formalizacja. Jako metodę koordynacji prac standaryzacyjnych w Polsce (obejmujących standardy *de facto*, w odróżnieniu od norm *de iure*) zaproponowano powołanie stowarzyszenia skupiającego osoby i instytucje zainteresowane korzystaniem ze standardów tego zakresu. Istotna będzie komplementarna współpraca z Komitetem 242 ds. Informacji i Dokumentacji PKN. Jednocześnie stowarzyszenie powinno współdziałać z organizacjami międzynarodowymi o podobnym profilu.

Słowa kluczowe: Bibliografia. Bibliotekarstwo. Działalność informacyjna. Informacja i dokumentacja. Informacja naukowa. Normalizacja. Standaryzacja

Wstęp

Normy i standardy to kluczowe narzędzia wykorzystywane w sprawnej działalności informacyjnej. Bez precyzyjnie opisanych wytycznych

i zasad bardzo trudno byłoby dziś realizować najważniejsze cele, takie jak opisywanie zasobów, budowanie systemów informacyjnych, udostępnianie danych odbiorcom. Potrzeba unifikacji prac jest wyraźnie widoczna np. na polu bibliografii – od konsekwencji stosowania powszechnych reguł zależy tu efektywność procesów udostępniania metadanych i poziom satysfakcji poszukującego informacji użytkownika.

W celu identyfikacji aktualnych problemów normalizacji i standaryzacji w Polsce, dotyczących nauki o informacji oraz bibliotekarstwa, w artykule przeprowadzono analizę dostępnego piśmiennictwa naukowego oraz informacji przekazywanych przez instytucje związane z normalizacją i standaryzacją, głównie w języku polskim. Teza artykułu brzmi następująco: możliwe jest sformułowanie propozycji nowego modelu koordynacji krajowych działań standaryzacyjnych z zakresu nauki o informacji oraz bibliotekarstwa. W zasadniczej części artykułu autor zaprezentował własną, oryginalną koncepcję takiego modelu, dokonał jego analizy i przedstawił wnioski.

Według *Ustawy z dnia 12 września 2002 r. o normalizacji* Polskie Normy (dalej: PN) mogą stanowić wprowadzenie normy europejskiej lub międzynarodowej i może to nastąpić nawet w języku oryginalnym normy. Natomiast w przepisach prawnych PN mogą być powoływane po ich opublikowaniu w języku polskim (Biliński, 2003, s. 36). Już od 1994 r. stosowanie większości norm stało się dobrowolne, zaś zgodnie z zapisami wymienionej ustawy z 2002 r. wszystkie normy zaczęły mieć w Polsce charakter dobrowolnie przestrzeganych zaleceń (Franke, 2013, s. 271–272). Te zmiany wpłynęły na kierunek i organizację polskich działań normalizacyjnych, umożliwiły szersze otwarcie na opracowania zewnętrzne, niestety, przyczyniły się także do zmniejszenia liczby i tempa podejmowanych własnych przedsięwzięć. Częściowo również do rozpowszechnienia znaczenia standardu i standaryzacji jako niezależnego, ale równorzędnego nurtu w pracach o charakterze kodyfikacyjnym.

Problemy normalizacji i standaryzacji poruszane są w polskiej literaturze branżowej dotyczącej takich dyscyplin, jak bibliologia, bibliotekoznawstwo czy informatologia (w dalszej części artykułu w odniesieniu do omawianego zakresu tematycznego obszaru normalizacji i standaryzacji wymiennie będą używane terminy „informacja i dokumentacja" oraz „informacja naukowa i bibliotekarstwo"). Z obszerniejszych opracowań na ten temat, jakie ukazały się w ostatnich latach, należy wymienić pracę zbiorową *Standardy biblioteczne: praktyka, teoria, projekty* pod redakcją Mai Wojciechowskiej (Wojciechowska, 2010), monografie: Anny Matysek *Normalizacja europejska w zakresie informatologii* (Matysek, 2014) i Doroty Siweckiej *Światowy model informacji bibliogra-*

ficznej (Siwecka, 2015) oraz cały numer 160 biuletynu *EBIB* poświęcony problemom normalizacji pt. *Po co bibliotekom normalizacja?* (*EBIB*, 2015) Warto również przywołać obszerny artykuł Jerzego Franke pt. *Jednolite standardy bibliograficzne – anachronizm czy konieczność?*, w którym autor analizuje skutki nieprzestrzegania norm na polu bibliografii i katalogowania (Franke, 2013). Na łamach biuletynu *EBIB* opublikowano artykuł Wandy Klenczon pt. *Krajobraz po normalizacji?* (Klenczon, 2015). Autorka opisała w nim problemy często podnoszone w środowisku informacyjnym i bibliotekarskim: „Od kilkunastu lat obserwujemy stopniowe zmniejszanie się roli normalizacji, a od kilku lat wyraźny regres. Dziś więcej dokumentów wycofuje się ze zbioru Polskich Norm, niż opracowuje nowych". W. Klenczon wymieniła kilka powodów tej sytuacji, które wydają się istotne z perspektywy niniejszego opracowania, warto zatem szerzej się do nich odnieść:

Powód 1. Normalizacja w bibliotekarstwie przechodzi kryzys, ponieważ problemy bibliotek i działalności informacyjnej nie są priorytetowe dla Polskiego Komitetu Normalizacyjnego (dalej: PKN), a o opracowaniu PN własnych wspomina się wśród najważniejszych zadań niejako na marginesie. Autorka odniosła się do uchwały dotyczącej priorytetów działalności normalizacyjnej na lata 2013–2017. Rozszerzając ten punkt, należy stwierdzić, że obecnie opracowanie Polskich Norm własnych oraz opracowanie Polskich Dokumentów Normalizacyjnych[1] wymieniane jest już wśród pięciu kluczowych priorytetów (Program prac PKN, 2019). Warto przy tym zauważyć, że w przypadku wprowadzania PN własnej konieczne jest uzyskanie pozytywnego wyniku notyfikacji w europejskich organizacjach normalizacyjnych[2]. Nadal trudno dostrzec przełożenie deklaracji priorytetów na konkretne działania w zakresie informacji i dokumentacji. Problem ten jednak okazuje się szerszy, ponieważ na

[1] Zgodnie z informacjami zamieszczonymi na stronie internetowej PKN dzięki nowelizacji ustawy o normalizacji w 2002 r. wprowadzono możliwość opracowywania przez PKN także innych dokumentów normalizacyjnych, tzw. Polskich Dokumentów Normalizacyjnych (PDN). Dokumenty o niższej randze niż norma mogą być opracowywane w każdej organizacji normalizacyjnej, uzgadniane wyłącznie w organach roboczych i wydawane w formie publikacji oznaczanej w numerze symbolem swojej organizacji: PKN, CEN, ISO itp. Najczęściej występujące dokumenty normalizacyjne to: Specyfikacja Techniczna, Raport Techniczny, Porozumienie Warsztatowe, Przewodnik, Specyfikacja Powszechnie Dostępna (PKN, FAQ, 2019).

[2] Według informacji prezentowanych przez PKN „W ramach dobrej praktyki wymiany informacji oraz zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) Nr 1025/2012 wszystkie krajowe jednostki normalizacyjne są zobowiązane powiadomić Komisję Europejską i pozostałe krajowe jednostki normalizacyjne o każdym projekcie normy, zanim zostanie on przyjęty w prawodawstwie krajowym" (PKN, Krajowe jednostki normalizacyjne, 2019).

stronach internetowych PKN, przeznaczonych do zamieszczania informacji o nowych inicjatywach normalizacyjnych i propozycjach polskich tematów własnych, od początku istnienia prezentowanego kalendarium inicjatyw (styczeń 2018 r.), nie pojawiła się żadna propozycja. W innej części serwisu znajdziemy miejsce na ogłoszenia w sprawie ofert na opracowanie norm, jednak żadnych aktualnych ogłoszeń tam nie ma (są trzy archiwalne oferty). Naturalnie PKN pełni funkcję niejako usługową wobec środowiska, które chce korzystać z norm i powinno się w ich opracowanie aktywnie angażować. Instytucja ta akcentuje podstawową zasadę normalizacji dobrowolnej: „normy tworzą zainteresowani na własne potrzeby i z własnych środków" (Co to jest PKN?, 2019). Jest skoncentrowana przede wszystkim na zaspokajaniu potrzeb użytkowników i dostarczaniu produktów normalizacyjnych wysokiej jakości, a poniekąd również na finansowych profitach płynących z publikacji norm (wszystkie dochody PKN są dochodami budżetu państwa) (PKN, Strategie PKN, 2019). Można się więc spodziewać, że będzie również podejmować działania inspirujące, poprzez konsultacje w zakresie zainteresowania konkretnymi tematami, szerszą merytoryczną współpracę oraz wsparcie w trudnym procesie poszukiwania funduszy.

Powód 2. Koszty prac normalizacyjnych realizowanych przez PKN są bardzo wysokie, dla polskiego środowiska bibliotekarskiego często wręcz nie do udźwignięcia. Przykładowa cena publikacji normy własnej do 40 stron objętości, zgodna z najnowszym cennikiem PKN, to 10 000 zł. Koszt opracowania normy o objętości równej 100 stron to już cena w przedziale od 12 500 do 25 000 zł[3]. Wprowadzanie międzynarodowych norm ISO lub ustanawianie własnych odbywa się poprzez PKN, który jest jedynym partnerem ISO w Polsce. Instytucja, postawiona w zasadzie na pozycji monopolisty w obszarze krajowej normalizacji, nie jest organem administracji rządowej. Jak czytamy na stronach PKN: „zgodnie z zasadami normalizacji europejskiej jednostka normalizacyjna powinna być niezależna od jakiejkolwiek grupy interesów, w tym administracji rządowej" (PKN nie jest organem administracji rządo-

[3] PKN stosuje następujący algorytm ustalania cen: KONW = WK x DN x SW. Przy czym: KONW – koszt opracowania normy własnej, w złotych; WK – współczynnik korekcji; DN – przewidywana liczba stronic (fizycznych) projektu końcowego, rzeczywistą liczbę stron projektu końcowego uznaje się za zgodną z umową, jeżeli przyjmuje wartość DN±5 stronic; SW – stawka za opracowanie stronicy równa 250 zł. Współczynnik korekcji WK przyjmuje wartość od 0,5 do 1,0. Dla norm własnych o objętości do 40 stronic współczynnik korekcji przyjmuje wartość WK = 1. Dla norm własnych o dużej objętości (powyżej 40 stronic) można zastosować współczynnik korekcji o wartości 0,5 < WK < 1,0. (Zarządzenie Nr 3 Prezesa Polskiego Komitetu Normalizacyjnego…, 2018).

wej, 2019). Jednak sytuacja jest o tyle skomplikowana, że działalność PKN jako podmiotu prawa publicznego, działającego z mocy ustawy, jest finansowana z budżetu państwa i jednocześnie jego dochody (jak wspomniano wcześniej) trafiają do budżetu państwa. W takim modelu jedyna uprawniona instytucja, oferując usługi pośrednictwa w procesie publikacji norm, może żądać wysokich opłat. Polskie biblioteki i ośrodki informacji rzadko dysponują dodatkowymi środkami, które mogą przeznaczyć na prace normalizacyjne. Nawet jeśli takie środki uda się pozyskać, ostatecznie PKN publikuje normę pod własnym szyldem, sprzedając ją później po wysokiej cenie zainteresowanemu środowisku, które przecież tę normę przygotowało i sfinansowało. Przedstawione warunki współpracy są trudne i należy szukać możliwości uzdrowienia systemu. Pokrycie znacznych kosztów stanowi często poważną barierę utrudniającą pracę, wymaga zaangażowania osób i instytucji bibliotekarskich, które z publikacji konkretnej normy nie czerpią przecież finansowych profitów. Pozyskanie źródła finansowania oznacza też wyzwania związane z promocją na rzecz korzyści wynikających z opublikowania normy. Funkcję hamującą w tym względzie może pełnić ujawniająca się podczas procesu transpozycji norm do rodzimych warunków duża ogólność norm międzynarodowych, a często wręcz niski poziom ich opracowania, co utrudnia proces redakcji, wzbudza ożywione dyskusje i może zniechęcać sponsorów. Pracownicy ośrodków informacji i bibliotekarze są zainteresowani normalizacją i standaryzacją, gdyż podnoszenie efektywności procesów realizowanych w tym obszarze przynosi istotne korzyści, takie jak swobodna wymiana danych, zwiększanie możliwości systemów wyszukiwawczych, a w efekcie zadowolenie odbiorców informacji. Nasuwać się może spostrzeżenie: skoro środowisko odbiorców nie jest zadowolone z normalizacji funkcjonującej w przedstawionym modelu, może samodzielnie opracowywać i promować publikacje standaryzacyjne. Ta propozycja zostanie zanalizowana w kolejnych częściach niniejszego artykułu.

Powód 3. Kolejny powód kryzysowej sytuacji dotyczącej polskiej normalizacji z zakresu nauki o informacji, zdaniem W. Klenczon, stanowią trudności metodologiczne. Chodzi zwłaszcza o tłumaczenia norm ISO z języka angielskiego na język polski. PKN dopuszcza jedynie tłumaczenie literalne, co w praktyce oznacza niewielkie możliwości dostosowania wynikowego tekstu do poprawnej stylistyki języka polskiego oraz do realiów polskiej terminologii branżowej lub w ogóle brak takich możliwości. Terminologia ta jest solidnie ugruntowana i rozpoznawalna dla zainteresowanego środowiska. Autor niniejszego artykułu zdecydowanie stoi na stanowisku, że aby tekst normy wypełniał swoje

przeznaczenie, musi uwzględniać zasady stylistyki literackiego języka polskiego oraz operować terminami w zakresie przyjętym i akceptowalnym dla docelowych odbiorców normy. Zawartość normy, ale też jej forma, są niezwykle ważne dla właściwego zrozumienia i stosowania wytycznych. W konfrontacji z wymogami stawianymi przez ISO i PKN takie podejście oznacza w praktyce każdorazowo prowadzenie długich dyskusji i podejmowanie trudnych, nie zawsze zadowalających decyzji.

Do wymienionych punktów problemowych można dołączyć nadmierną formalizację. Redagowaniu i publikacji norm w PKN, a także szerzej – w ISO, towarzyszą złożone i bardzo rygorystyczne procedury formalne. Ich przestrzeganie ma oczywiście wpływ na sprawność przeprowadzania procesu publikacji. Jednak konieczność ustalania szczegółów niekiedy wielu niezbędnych umów, wyznaczanie przebiegu procesu poprzez rytm pracy instytucji normalizacyjnej, konfrontacje członków i redaktorów Komitetu Technicznego (KT) z etatowymi redaktorami PKN, szereg ankiet i głosowań oraz narzucone wymagania metodologiczne również mogą mieć niekorzystny wpływ na jakość opracowywanej normy.

Przedstawione problemy warunkują aktualny stan normalizacji z zakresu informacji naukowej i bibliotekarstwa w naszym kraju. Prace nad normami prowadzone są oczywiście nadal, lecz z powodu opisanych trudności ich intensywność zmalała. W 2009 r. zakończono opracowanie kolejnych arkuszy normy *PN-N 01152: Opis bibliograficzny*. Od tego czasu bibliotekę norm wzbogaciły m.in. *PN-ISO 27729: Międzynarodowy znormalizowany identyfikator nazwy (ISNI)* oraz *PN-ISO 11620: Wskaźniki funkcjonalności bibliotek*. W przygotowaniu są kolejne dwie normy z zakresu bibliotekarstwa, a także archiwistyki. Sceptycznie o współpracy z PKN wypowiadają się W. Klenczon i J. Franke, zastanawiając się, czy „nie podtrzymywać fikcji działalności normalizacyjnej w ramach PKN?" (Klenczon, 2015, s. 4). „Wszystko wskazuje na to, że osadzenie prac związanych z opracowaniem reguł opisu w ramach takiej instytucji jak PKN nie ma już uzasadnienia. Tym bardziej, iż niesłychanie sformalizowana procedura przyjęcia, ankietyzacji, akceptacji każdego dokumentu niepomiernie wydłuża etap przygotowawczy" (Franke, 2013, s. 272). Od sformułowania tych uwag minęło kilka lat, lecz sytuacja wciąż nie uległa zmianie.

Standaryzacja w informacji i dokumentacji

Można przyjąć, że digitalizacja i usieciowienie dostępu do zasobów w ramach działalności informacyjnej ostatecznie dokonały się w pierwszej dekadzie XXI w. Wtedy też w środowisku bibliotekarskim pojawiły się specjalistyczne opracowania, będące odpowiedzią na owe zmiany i prezentujące nowe pomysły. Dzięki tym publikacjom udało się dostosować zarządzanie informacją do wymagań środowiska cyfrowo-sieciowego i oczekiwań jego użytkowników. Powstały standardy i dokumenty zawierające specyfikację wymagań funkcjonalnych, takie jak: FRBR (Functional Requirements for Bibliographic Records); FRAD (Functional Requirements for Authority Data); FRSAD (Functional Requirements for Subject Authority Data); ISBD (International Standard Bibliographic Description) w skonsolidowanej wersji; RDA (Resource Description and Access). Wymienione opracowania wciąż stanowią przedmiot prac rozwojowych. W 2017 r. udostępniony został dokument scalający opis wymagań funkcjonalnych z rodziny FRBR: IFLA Library Reference Model. A Conceptual Model for Bibliographic Information (LRM). Rewizji poddawane są również zasady ISBD pod kątem ich spójności z LRM (Proposed work plan for ISBD revision 2018–2022, 2019).

Należy podkreślić, że wymienione dokumenty od początku funkcjonowały nie jako normy *de iure* (czyli dokumenty ustanawiane i publikowane przez specjalne, uprawnione organizacje normalizacyjne), lecz jako standardy *de facto*, czyli opracowania ogólnie przyjęte, bez konieczności stosowania procedur formalno-prawnych w celu ich zatwierdzenia. Standardy są odpowiedzią na aktualne zapotrzebowanie, zazwyczaj powstają kolektywnie, są tworzone przez aktywnych przedstawicieli środowiska, którzy dzielą się wiedzą i doświadczeniem. Standaryzacja prowadzona według takiego scenariusza, z pominięciem pośredników czerpiących ze swojego zaangażowania finansowe zyski, pozwala na rozpowszechnianie opracowań z zastosowaniem wolnych licencji, bezpłatnie. Tendencja rozpowszechniania standardów z zakresu bibliotekarstwa jest na tyle silna, że nawet ISO akceptuje opanowanie tego obszaru przez dokumenty tworzone w ramach międzynarodowych organizacji bibliotekarskich (Klenczon, 2015, s. 4). Obszerniejsze omówienie przedsięwzięć standaryzacyjnych z zakresu informacji naukowej i bibliotekarstwa można znaleźć np. w artykule A. Matysek *Międzynarodowe organizacje standaryzacyjne i normalizacyjne w zakresie bibliotekarstwa* z 2016 r. Jak zauważyła autorka: „W działalności standaryzacyjnej daje się także zauważyć pewną tendencję – dobrze opracowane,

sprawdzone standardy stają się z czasem normami przyjmowanymi przez ISO. Przykładem może być schemat metadanych Dublin Core czy język znaczników HTML, używany do tworzenia stron internetowych" (Matysek, 2016, s. 18–19). Faktem jest, że już od lat przewodnią rolę w rozwoju w tej dziedzinie wiodą przedsięwzięcia realizowane dzięki współpracy samego środowiska interesariuszy. A. Matysek w innym artykule dokonała analizy stanu prac normalizacyjnych z zakresu informacji i dokumentacji, prowadzonych w krajach, które 1 maja 2004 r. dołączyły do wspólnoty państw Unii Europejskiej (Cypr, Czechy, Estonia, Litwa, Łotwa, Malta, Polska, Słowacja, Słowenia i Węgry). Wnioski z badań wykazały, że w krajach tych zauważalny jest brak projektów własnych, normy europejskie są rzadko tłumaczone w całości, występuje przewaga opracowań międzynarodowych nad europejskimi (Matysek, 2015). Jednak środowisko bibliotekarskie skupione wokół międzynarodowych instytucji, zwłaszcza takich jak IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), Biblioteka Kongresu czy OCLC (Online Computer Library Center), nie ustaje w pracach nad udoskonalaniem standardów, dostosowywaniem ich do wymagań środowiska cyfrowo-sieciowego, opracowywaniem nowych. Pogłębia się więc problem braku polskich tłumaczeń i lokalnych adaptacji aktualnych norm i standardów.

Propozycja modelu koordynacji krajowych działań standaryzacyjnych

Powodem stagnacji w działaniach normalizacyjnych i standaryzacyjnych jest również brak silnych instytucji lub też nieformalnych grup inicjujących dyskusję i uczestniczących w niej. Czy dla sprawnego postępowania w działaniach w zakresie bibliotekarstwa i zarządzania informacją i wiedzą potrzebna jest mocno zbiurokratyzowana i kosztowna normalizacja? Z pewnością można już odpowiedzieć, że nie jest konieczna, skoro, jak wcześniej wspomniano, znaczna część zasadniczych dokumentów z zakresu informacji i dokumentacji posiada *de facto* formę standardów, a nie norm. W bibliotekarstwie raczej odchodzi się od angażowania znacznych sił i środków niezbędnych do opracowania dużych norm, na rzecz standardów otwartych, które są przygotowywane łatwiej, szybciej oraz w odpowiedzi na intensywne zmiany i potrzeby użytkowników. Wprowadzone już Normy ISO oraz Polskie Normy z pewnością stanowią użyteczne i w wielu wypadkach wręcz niezbędne narzędzie pracy. Wielka szkoda, że wymagania finansowe sprawiają,

iż większość tych norm musi być usuwana z katalogu z powodu braku kosztownego przeglądu. Wycofanie ma jednak charakter symboliczny i nie oznacza zakazu dalszego posługiwania się normą. Jest to właściwie narzędzie do swego rodzaju motywowania środowiska do dalszego ponoszenia kosztów związanych z procedowaniem normy.

Waldemar Tychek zauważył, że „W państwach Unii Europejskiej organizacje normalizacyjne w większości przypadków mają charakter stowarzyszeń" (Tychek, 2004). Na pozytywną rolę stowarzyszenia w modelu działań normalizacyjnych wskazuje również PKN w odniesieniu do obecnej własnej formuły jako podmiotu prawa publicznego (działającego z mocy ustawy), finansowo związanego z budżetem państwa. Na stronie PKN możemy przeczytać:

> Status taki nie jest jednak optymalny, ponieważ dla wielu obywateli państwowy status jednostki kojarzy się z państwowym (urzędowym) systemem normalizacji. Lepszym rozwiązaniem (stosowanym w znakomitej większości krajów europejskich) byłby status nienastawionego na osiąganie zysku stowarzyszenia osób prawnych i instytucji (włącznie z administracją państwową), w którym wszystkie zainteresowane strony podejmują decyzje dotyczące normalizacji (PKN nie jest organem administracji rządowej, 2019).

Nie chodzi o definitywne zerwanie związku bibliotekarskiej normalizacji z PKN (trwającego już kilkadziesiąt lat), warto jednak rozważyć możliwość koordynacji prac standaryzacyjnych poprzez utworzenie nowej, poszerzonej rodzimej platformy współpracy. Taka platforma miałaby na celu połączenie sił instytucji oraz osób zaangażowanych, dostrzegających i czerpiących korzyści ze standaryzacji na polu informacji i dokumentacji. Nic nie stoi na przeszkodzie, by stworzyć pewne ciało doradcze zajmujące się koordynacją tłumaczeń, rekomendacją i opracowaniem standardów. Dobrze byłoby, aby zainteresowane instytucje i kompetentne osoby współtworzyły sprawnie reagujący zespół. Najwłaściwszą drogą do realizacji proponowanego przedsięwzięcia wydaje się powołanie stowarzyszenia przez osoby reprezentujące instytucje i środowiska zainteresowane wykorzystaniem standaryzacji. Takie rozwiązanie daje szerokie perspektywy współpracy oraz możliwości finansowania. Stowarzyszenie to jedna z najbardziej popularnych form prawnych przyjmowanych przez organizacje pozarządowe, funkcjonująca również jako platforma współpracy w skali międzynarodowej. Problem perspektywy ekonomicznej takiej działalności można rozwiązać na

wiele sposobów. Obok składek członkowskich prawo dopuszcza tutaj m.in. pozyskanie grantu od instytucji oferujących wsparcie finansowe, a także działalność odpłatną i działalność gospodarczą (np. szkolenia).

Zaproponowana koncepcja stowarzyszenia mogłaby zatem stać się częścią większego systemu organizacyjnego koordynującego prace normalizacyjne i standaryzacyjne z zakresu informacji i dokumentacji w Polsce. W ten sposób obszar działań porządkowałyby dwie równorzędne, współdziałające i partnerskie struktury. W pierwszej mieściłby się PKN, a precyzyjniej Komitet Techniczny nr 242 ds. Informacji i Dokumentacji, który tak jak dotychczas odpowiadałby za prace normalizacyjne z omawianego zakresu, aktywnie wprowadzając europejskie lub międzynarodowe normy ISO przydatne dla polskiego środowiska bibliotekarskiego (a także innych grup związanych z informacją) oraz w razie potrzeby dokonując ich aktualizacji i wprowadzając własne. Warto w tym miejscu podkreślić, że PKN jest członkiem Międzynarodowej Organizacji Normalizacyjnej ISO od 1947 r. (posiada status członka założyciela). Należy do Międzynarodowej Komisji Elektrotechnicznej IEC i pełni obowiązki Krajowego Komitetu Elektrotechniki. Od 1 stycznia 2004 r. PKN jest również członkiem Europejskiego Komitetu Normalizacyjnego CEN i Europejskiego Komitetu Normalizacyjnego Elektrotechniki CENELEC, a w Europejskim Instytucie Norm Telekomunikacyjnych ETSI pełni funkcję krajowej organizacji normalizacyjnej. Jest swego rodzaju transmiterem cennych rozwiązań rozpowszechnianych w postaci norm.

Drugą strukturę tworzyłoby zaproponowane stowarzyszenie (na potrzeby tekstu nadajmy mu roboczą nazwę: Polskie Towarzystwo Standaryzacji Informacyjnej i Bibliotekarskiej, PTSIB). Wydaje się, że taka solidnie ukonstytuowana organizacja powinna stać się członkiem podobnych organizacji międzynarodowych, przede wszystkim IFLA, w celu efektywnej realizacji misji sprawnego dostarczania polskiemu środowisku aktualnych rozwiązań standaryzacyjnych. Powinna śledzić podejmowane tam projekty poprzez aktywne uczestnictwo swoich przedstawicieli w wybranych grupach roboczych. Taki podział zadań, realizowany w ramach grup lub sekcji roboczych, sprawdzony w organizacjach międzynarodowych, wydaje się optymalny do zastosowania również w PTSIB. Jako obszary tematyczne wymagające pilnego działania można obecnie wskazać np. przygotowanie polskich tłumaczeń aktualnych standardów dotyczących opracowania formalnego i rzeczowego ze wspomnianej rodziny FRBR, a także RDA (w tym przypadku wymagać to będzie odpowiedniego modelu biznesowego, ponieważ dostęp do tego standardu jest odpłatny) oraz wykorzystywanego już w naszym kraju

ISBD. Takie robocze tłumaczenia powstają już w większych ośrodkach w kraju i zalecenia tych standardów są wdrażane. Kolejny obszar mogą stanowić wersje formatów zapisu i wymiany danych różnych typów dokumentów, stosowane w polskich instytucjach. Interoperacyjność działań wymaga, by środowisko bibliotekarskie posługiwało się wspólnie wypracowaną i jednolitą dokumentacją. Dokonanie redakcji wiązać się będzie z pogłębioną analizą i dyskusją nad merytoryczną zawartością tych dokumentów, nad stosowaną w nich i w polskim systemie terminologią. Zatem kolejnym obszarem, do którego wskazania prowadzi niniejsza analiza, powinna być terminologia z zakresu informacji naukowej i bibliotekarstwa. XXI wiek z pewnością przyniósł wiele zmian w obrębie działalności informacyjnej, wynikających z rozwoju środowiska informacyjnego. Cyfrowa metoda utrwalania informacji, elektroniczny sposób odczytu i przestrzeń sieciowa zrodziły nowe formy nośników, przyczyniając się do wykształcenia nowych modeli przetwarzania i udostępniania informacji. Aparat pojęciowy i terminologia nie pozostają bez wpływu na wszystkie te zjawiska. W ostatnich latach ukazały się użyteczne publikacje: *Encyklopedia książki*, czyli nowe wydanie pomnikowej *Encyklopedii wiedzy o książce*, oraz nowe wydanie *Podręcznego słownika bibliotekarza*. W postaci internetowego serwisu funkcjonuje opracowany przez Bibliotekę Narodową *Sternik. Słownik Terminologiczny z Zakresu Bibliografii i Katalogowania* (http://sternik.bn.org.pl). Użytecznym narzędziem w pracy informacyjnej i bibliotekarskiej jest *Angielsko-polski słownik informacji naukowej i bibliotekoznawstwa* dostępny w formie drukowanej i elektronicznej. Od 2005 r. dysponujemy polskim tłumaczeniem normy *PN-ISO 5127. Informacja i dokumentacja. Terminologia*. Ta obszerna norma okazała się mało użyteczna, gdyż zawarte w niej terminy były odmienne od polskiego systemu terminologicznego. W 2017 r. ukazała się anglojęzyczna aktualizacja tej normy ISO, pojawia się zatem potrzeba pogłębionej refleksji dotyczącej ewentualnego tłumaczenia treści na język polski. W tym celu PKN będzie potrzebować wsparcia merytorycznego i konsultacji ze środowiskiem odbiorców. Wymienione inicjatywy oraz dyskusje terminologiczne przy okazji spotkań konferencyjnych, warsztatów itp. stanowią dowód, że w codziennej pracy bibliotekarsko-informacyjnej niezbędna jest aktualna informacja terminologiczna. Efektem prac grupy koordynującej prace terminologiczne w ramach PTSIB mógłby być swoisty własny standard terminologiczny, wskazujący prawidłowe tłumaczenie i pola semantyczne terminów wykorzystywanych w dokumentach tłumaczonych na język polski. Być może również zbudowanie aktualnego, interaktywnego, sieciowego narzędzia o szerszym zakresie – gromadzącego terminologię

i definicje z szeroko pojętej działalności informacyjnej. Przedstawiono zatem kilka przykładowych propozycji konkretnych zadań.

Misją organizacji powinno być inspirowanie, realizowanie, koordynowanie i wspieranie prac standaryzacyjnych z zakresu informacji i dokumentacji, informacji naukowej i bibliotekarstwa. Porządkując cele PTSIB, można wskazać przynajmniej dwa najważniejsze obszary. W pierwszym znalazłyby się działania merytoryczne polegające na:

- śledzeniu trendów, wyszukiwaniu tematów, projektów standaryzacyjnych i prezentowaniu ich polskim użytkownikom;
- przygotowywaniu tłumaczeń z zachowaniem rodzimego uzusu językowego, co dla użytkowników języka branżowego jest bardzo istotne;
- opracowywaniu własnych standardów odpowiadających aktualnemu zapotrzebowaniu środowiska;
- świadczeniu pomocy i doradztwa w zakresie doboru, stosowania oraz opracowania standardów i norm.

Drugi obszar działań byłby związany z zapewnieniem operacyjnych możliwości realizacji przedstawionych celów poprzez uruchomienie platformy sieciowej, w ramach której utworzono by:

- repozytorium tekstów standaryzacyjnych – istotne, aby system pozwalał na interaktywny sposób prezentacji zawartości, przeglądanie i wyszukiwanie w obrębie poszczególnych części, zestawianie wyników wyszukiwania i fragmentów połączonych za pomocą wspólnego kryterium, zadanego przez użytkownika (przykładem mogą być możliwości serwisu prezentującego standard Resource Description and Access, RDA https://www.rdatoolkit.org, wygodnym narzędziem jest także serwis prowadzony przez Bibliotekę Narodową http://przepisy.bn.org.pl);
- kanały spotkań i komunikacji zaangażowanych ekspertów i użytkowników – grupy dyskusyjne, blogi itp.

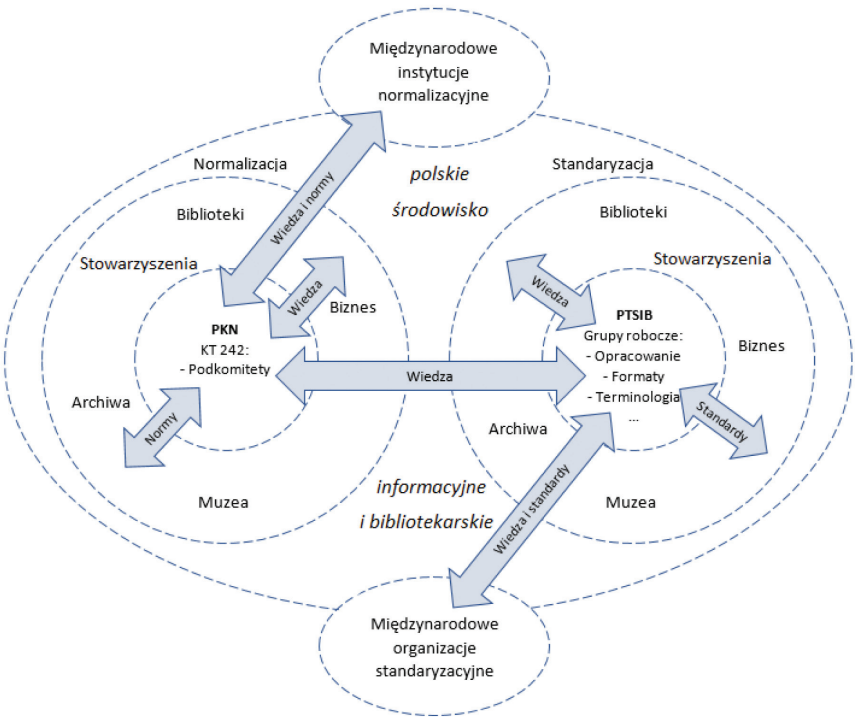
Powstaje pytanie, kto miałby wejść w skład niezbędnej grupy ekspertów. Praktycznie każda większa biblioteka lub inna placówka zajmująca się ochroną i udostępnianiem zbiorów kultury zatrudnia osoby lub nawet całe zespoły, do których zadań należą prace związane z normalizacją i standaryzacją. Co więcej, w instytucjach tych często powstają na użytek wewnętrzny próby tłumaczeń standardów, rodzą się też pomysły na usprawnienie wykonywanych prac. Warto, aby pracownicy zjednoczyli siły w celu umożliwienia swobodnego przepływu informacji standaryzacyjnych. Do PTSIB mogliby wejść przedstawiciele czołowych instytucji bibliotekarskich, ale stowarzyszenie z założenia powinno być miejscem współpracy wszystkich instytucji i osób, w których interesie leży przygotowywanie i wykorzystywanie standardów związanych

z gromadzeniem, opracowywaniem, przechowywaniem i udostępnianiem informacji. Dlatego do uczestnictwa w PTSIB warto byłoby zachęcić pracowników archiwów, muzeów, mediów, rynku wydawniczego, a także informatyków. Istotna z tej perspektywy jest informacja, że zgodnie z polskim prawem członkami stowarzyszeń rejestrowych[4] mogą być osoby fizyczne, które uzyskują status członków zwyczajnych, oraz zarówno osoby fizyczne, jak i prawne, czyli członkowie wspierający np. merytorycznie czy finansowo daną organizację. Zatem możliwe jest członkostwo w stowarzyszeniu również innych stowarzyszeń (*Ustawa Prawo o stowarzyszeniach*, 1987). W moim przekonaniu kluczowym czynnikiem wpływającym na sprawność działania i jego wymierne efekty w postaci wypracowanych standardów i silnego polskiego głosu na arenie międzynarodowej powinna być liczba zaangażowanych uczestników. Im będzie ona większa, tym większy będzie potencjał wspólnej wiedzy i doświadczenia.

Efektem przedstawionego pomysłu ma być nie tyle alternatywa czy konkurencja dla działań KT 242 PKN, ile utworzenie organizacji partnerskiej obejmującej swoimi pracami standardy pozostające poza obszarem działania PKN. Wskazane jest przy tym, aby przynajmniej jeden z członków PTSIB był zarazem członkiem KT 242. W ten sposób obie organizacje łączyłaby relacja komplementarności, pozostawałyby one w pełnym porozumieniu, wypracowanym poprzez wzajemne konsultacje i wymianę informacji.

Kolejne pytanie, na które należy opowiedzieć w celu dopełnienia założeń zaprezentowanej koncepcji, brzmi: kto będzie odbiorcą wytyczonych działań? Oczywiście przede wszystkim te instytucje i osoby, które w swojej codziennej pracy korzystają z właściwych norm i standardów, często wskazując na brak odpowiedniego zaplecza z tego zakresu. Będzie to zatem to samo środowisko, które desygnuje do platformy swoich przedstawicieli. Pracownicy informacji zrobią coś sami dla siebie w celu podniesienia efektywności, ale i komfortu własnej pracy.

[4] Stowarzyszenia zwykłe oraz stowarzyszenia zarejestrowane w Krajowym Rejestrze Sądowym to różne formy organizacji. Stowarzyszenia zwykłe z powodu prostszej struktury organizacyjnej nie posiadają osobowości prawnej. Stowarzyszenia rejestrowe uzyskują osobowość prawną i szersze możliwości pozyskiwania funduszy, mogą prowadzić działalność ekonomiczną (działalność odpłatną pożytku publicznego i działalność gospodarczą) (Ngo.pl. Portal Organizacji pozarządowych, 2019).



Rys. 1. Schemat koordynacji prac standaryzacyjnych i normalizacyjnych z zakresu informacji i dokumentacji, w Polsce
Źródło: Opracowanie własne.

Na rys. 1 przedstawiono strukturę modelu koordynacji działań standaryzacyjnych w obszarze informacji i dokumentacji w Polsce oraz relacje występujące pomiędzy elementami tego modelu. Termin „polskie środowisko informacyjne i bibliotekarskie" odnosi się do uczestników działań i jednocześnie beneficjentów, takich jak archiwa, biblioteki, muzea, przedstawiciele sfery biznesu np. branży wydawniczej czy informatycznej, inne organizacje i stowarzyszenia. Uczestnicy stanowią jednocześnie otoczenie i zaplecze tego systemu. Główne kanały umożliwiające współpracę są zbudowane dzięki wymianie wiedzy i doświadczeń, efektem będą opracowane standardy i normy.

Wnioski

Zasadnicza teza artykułu wydaje się prawdziwa. Możliwe jest sformułowanie propozycji nowego modelu koordynacji krajowych działań

standaryzacyjnych z zakresu nauki o informacji oraz bibliotekarstwa. Przedstawiono wybrane aktualne problemy związane z normalizacją i standaryzacją z zakresu informacji i dokumentacji. Omówiono zagadnienia spadku intensywności prac nad wprowadzaniem norm międzynarodowych i powoływaniem norm własnych oraz wycofywania dotychczas wykorzystywanych; kosztowności publikacji i pozyskiwania norm; problemy metodologiczne towarzyszące zwłaszcza tłumaczeniu norm obcych i utrzymaniu ich odpowiedniego poziomu. Poruszono też kwestię konieczności zachowania semantycznej spójności w zakresie stosowanych terminów i języka branżowego oraz nadmiernej formalizacji. Jak wskazują przykłady działań w skali międzynarodowej, istotnym trendem jest obecnie popularyzacja standardów *de facto* opisujących najważniejsze wymagania i procesy związane z działalnością bibliotekarską oraz technologiami informacyjnymi. Jako metodę koordynacji prac standaryzacyjnych w Polsce zaproponowano powołanie stowarzyszenia skupiającego osoby i instytucje zainteresowane korzystaniem ze standardów tego zakresu. Analiza projektu wykazała, że istotna będzie komplementarna współpraca z Komitetem 242 ds. Informacji i Dokumentacji PKN. Jednocześnie aby móc dostarczać polskim użytkownikom aktualną informację standaryzacyjną, stowarzyszenie powinno współdziałać z międzynarodowymi organizacjami zrzeszającymi osoby i podmioty zawodowo związane z informacją. W celu uzyskania pełnej efektywności prac i zaznaczenia polskiego stanowiska na forum międzynarodowym należy zmierzać do pozyskania jak najliczniejszej grupy specjalistów. Jednocześnie polskie prawo daje szereg możliwości finansowania takiej działalności. Rejestracja stowarzyszenia pozwoli na opracowanie wielu potrzebnych polskiemu środowisku standardów.

Literatura

Biliński, L. (2003). Nowa ustawa o normalizacji. *Bibliotekarz*, (2), 36–37.

Co to jest PKN? Pobrane z: https://www.pkn.pl/polskie-normy/informacje-o-pn/co-jest-pn (4.07.2019).

Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy. (2015), (160). Pobrane z: http://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/issue/view/115 (28.05.2019).

Franke, J. (2013). Jednolite standardy bibliograficzne – anachronizm czy konieczność? W: J. Franke (red.), *Bibliografia: źródła, standardy, zasoby* (s. 271–272). Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Klenczon, W. (2015). Krajobraz po normalizacji? *EBIB. Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy*, (160). Pobrane z: http://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/article/view/383/547 (28.05.2019).

Krajowe jednostki normalizacyjne. Pobrane z: https://www.pkn.pl/normalizacja/nowe-inicjatywy-normalizacyjne/nowe-propozycje-norm/krajowe-jednostki-normalizacyjne (28.05.2019).

List of ICT Consortia – Raising Standards. Pobrane z: http://www.raisingstandards.eu/new-page-1 (28.05.2019).

Matysek, A. (2014). *Normalizacja europejska w zakresie informatologii*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Matysek, A. (2015). *Normalizacja informacji i dokumentacji w wybranych krajach Unii Europejskiej*. Referat wygłoszony na konferencji Normalizacja informacji i Dokumentacji – Tradycja i Współczesność (Warszawa, 17 marca 2015 r.). Pobrane z: https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/7810 (28.05.2019).

Matysek, A. (2016). Międzynarodowe organizacje standaryzacyjne i normalizacyjne w zakresie bibliotekarstwa. *Nowa Biblioteka*, (20), 7–22.

Ngo.pl. Portal organizacji pozarządowych. (2019). Pobrane z: https://poradnik.ngo.pl (10.07.2019).

PKN, FAQ. Pobrane z: https://www.pkn.pl/na-skroty/faq (28.05.2019).

PKN nie jest organem administracji rządowej. Pobrane z: https://wiedza.pkn.pl/web/wiedza-normalizacyjna/pkn-nie-jest-organem-administracji-rzadowej (04.07.2019).

Polska Bibliografia Bibliologiczna (1995–). Pobrane z: https://www.bn.org.pl/bibliografie/bibliografie-specjalne/polska-bibliografia-bibliologiczna (28.05.2019).

Program prac PKN. Pobrane z: https://www.pkn.pl/normalizacja/prace-normalizacyjne/program-prac-pkn (28.05.2019).

Proposed work plan for ISBD revision 2018–2022. Pobrane z: https://www.ifla.org/files/assets/cataloguing/isbdrg/proposed_work_plan_for_isbd_revision_2018-2022.pdf (28.05.2019).

Statut Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich. (2017). Pobrane z: http://www.sbp.pl/repository/dokumenty/SBP/statut_SBP_2017_www.pdf (9.07.2019).

Strategie PKN. Pobrane z: https://www.pkn.pl/o-pkn/strategia-i-polityka/strategie-pkn (11.07.2019).

Tychek, W. (2004). Normalizacja – de lege curiosum. *Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy*, (56), Pobrane z: http://www.ebib.pl/2004/56/tychek.php (28.05.2019).

Wojciechowska, M. (red.). (2010). *Standardy biblioteczne : praktyka, teoria, projekty*. Gdańsk: Ateneum – Szkoła Wyższa.

Zarządzenie Nr 3 Prezesa Polskiego Komitetu Normalizacyjnego z dnia 4 stycznia 2018 r. w sprawie zasad finansowania działalności normalizacyjnej. Pobrane z: https://www.pkn.pl/sites/default/files/sites/default/files/imce/files/zarzadzenia/Z3-2018.pdf (5.07.2019).

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 16 lipca 2019 r.

Jarosław Pacek
Institute of Culture Studies
University of Silesia in Katowice
e-mail: jaroslaw.pacek@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0003-2302-5182

A proposal for a Polish model of standardizing and normalizing procedures in the field of information and documentation

Abstract: The article presents selected, current problems concerning normalization and standardization in the field of information and documentation. The author analyzes issues affecting the effectiveness of normalizing procedures and indicated as problematic by the employees of Polish information centers. These include: the decrease in the intensity of introducing international norms and establishing national norms, accompanied by the withdrawal of the previous norms; the cost of publication and acquisition of the norms; the methodological issues accompanying the translation of foreign-language norms and the faithfulness of translation, including the necessity to maintain semantic coherence with regard to the terms and specialist language used; excessive formalization. To coordinate the standardizing practices in Poland (which include the *de facto* standards, as opposed to the *de iure* norms), it was proposed to establish a society comprised of people and institutions interested in utilizing those standards. This society should cooperate in particular with Committee 242 on Information and Documentation at the Polish Committee for Standardization. At the same time, the society should establish cooperation with other international agencies with a similar profile.

Keywords: Bibliography. Library science. Information activities. Information and documentation. Information science. Normalization. Standardization

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 153–171
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.09

Ewa Pala
Miejsko-Powiatowa Biblioteka Publiczna w Pszczynie
e-mail: pala.ewa@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2035-5856

„Różne oblicza literatury młodzieżowej" – cykl lekcji bibliotecznych przeprowadzonych w Miejsko-Powiatowej Bibliotece Publicznej w Pszczynie jako przykład dobrych praktyk i korelacji w pracy z młodym użytkownikiem

Abstrakt: W artykule dokonano analizy autorskiego cyklu lekcji bibliotecznych „Różne oblicza literatury młodzieżowej" dla uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej oraz klas gimnazjalnych. Na cykl zajęć prowadzonych w Miejsko-Powiatowej Bibliotece Publicznej w Pszczynie składają się lekcje dotyczące powieści dla młodzieży, literatury *fantasy* oraz horrorów. Omówiono metody i formy pracy zastosowane w celu zapoznania uczniów z poszczególnymi gatunkami literackimi, prace praktyczne wykonywane w czasie zajęć oraz notatki z lekcji. Zaprezentowano działania, które mogą zwiększyć zainteresowanie młodych użytkowników książką, oraz wskazano na korelacje między zainteresowaniami czytelników a zakupami dokumentów przez dział gromadzenia zbiorów.

Słowa kluczowe: Biblioteka. Czytelnictwo. Czytelnictwo dzieci i młodzieży. *Fantasy.* Horror. Lekcja biblioteczna. Literatura obyczajowa. Miejsko-Powiatowa Biblioteka Publiczna w Pszczynie

Kierunek – partnerstwo

Cykl lekcji bibliotecznych „Różne oblicza literatury młodzieżowej" został opracowany i zrealizowany w 2014 r. jako część projektu Biblioteki Narodowej w Warszawie (dalej: BN) „Zakup nowości wydawniczych do bibliotek publicznych zgodnie z potrzebami partnerskich bibliotek szkolnych – Priorytet 2" w ramach Narodowego Programu Rozwoju

Czytelnictwa. Beneficjentem zadania była Miejsko-Powiatowa Biblioteka Publiczna w Pszczynie (dalej: MPBP) wraz z Publicznym Gimnazjum nr 4 (dalej: PG4) w Pszczynie (obecnie Szkoła Podstawowa nr 4; dalej: SP4). Wysokość dofinansowania wyniosła 3200 zł[1].

Po rozpatrzeniu zgłoszonych w bibliotece szkolnej dezyderatów uczniów PG4 i dezyderatów użytkowników MPBP w wieku gimnazjalnym oraz na podstawie listy proponowanych nowości wydawniczych skierowanych do dzieci i młodzieży zostały zakupione 162 tytuły nowości wydawniczych. W ramach projektu BN Biblioteka podjęła też wspólnie z partnerem następujące działania: Narodowe Czytanie Sienkiewicza; lekcje biblioteczne „Różne oblicza literatury młodzieżowej"; zajęcia głośnego czytania dla uczniów szkół podstawowych „Gimnazjaliści czytają dzieciom"; szkolny konkurs czytelniczy „Czytam, więc jestem" oraz spotkania z członkami Dyskusyjnego Klubu Książki (DKK) „Czytanie łączy pokolenia". Książki zakupione przez MPBP w Pszczynie zostały przekazane w depozycie bibliotece szkolnej do końca roku szkolnego 2014/2015. Po zakończeniu projektu część tytułów wróciła do księgozbioru MPBP w Pszczynie, pozostałe podarowano bibliotece szkolnej.

Pierwsza lekcja z cyklu „Różne oblicza literatury młodzieżowej" odbyła się w październiku 2014 r. Pełny cykl trwał 3 miesiące. Czas rozpoczęcia zajęć był dostosowany do harmonogramu pracy PG4. W czasie pierwszej edycji lekcji bibliotekarka MPBP w Pszczynie Ewa Pala jako autorka i realizatorka zadania spotykała się z drugoklasistami PG4. Raz w miesiącu w ramach lekcji języka polskiego młodzież uczestniczyła w zajęciach poświęconych literaturze obyczajowej dla młodzieży (na potrzeby lekcji nazwano ją powieścią dla młodzieży), *fantasy* i horrorom. W trwających każdorazowo 45 minut spotkaniach łącznie wzięły udział 343 osoby, co stanowiło 100% uczniów drugich klas gimnazjalnych PG4.

PG4 zostało wybrane do projektu ministerialnego, ponieważ w okolicy szkoły brak filii MPBP w Pszczynie. Ponadto księgozbiór biblioteki szkolnej obfituje m.in. w literaturę obyczajową dla młodzieży i literaturę *fantasy*.

Po zakończeniu projektu ministerialnego podjęto decyzję o kontynuowaniu lekcji w kolejnych latach (2015–2018). W dalszym ciągu wykorzystywano zakupione egzemplarze i nowości na bieżąco zasilające zbiory MPBP w Pszczynie. Adresatami zajęć w czasie realizacji

[1] Realizatorką projektu ministerialnego „Zakup nowości wydawniczych do bibliotek publicznych zgodnie z potrzebami partnerskich bibliotek szkolnych – Priorytet 2" w ramach Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa była autorka niniejszego tekstu.

projektu byli uczniowie klas VII–VIII oraz klas gimnazjalnych gminy Pszczyna. Po jego zakończeniu postanowiono kontynuować cykl. Do grona odbiorców zaproszono ponadto uczniów klas młodszych, od IV do VI, poszerzając tym samym listę lektur wykorzystywanych w trakcie zajęć, przy zachowaniu ogólnej koncepcji „Różnych obliczy literatury młodzieżowej". Podjęto współpracę ze wszystkimi zainteresowanymi szkołami (3 placówki na 6 w gminie Pszczyna) oraz znajdującymi się w bliskiej okolicy MPBP w Pszczynie. Poloniści i bibliotekarze szkolni zgłaszali klasy zainteresowane udziałem w cyklu.

Warsztat pracy

Przygotowanie lekcji bibliotecznych wymagało lektury publikacji naukowych poświęconych współczesnemu czytelnictwu, słowników gatunków literackich, czasopism bibliotekarskich przeznaczonych dla bibliotek szkolnych i publicznych, rekomendacji Fundacji „ABC XXI – Cała Polska czyta dzieciom" oraz bieżącej lektury prasy dla nastolatków, a konkretnie recenzji książek, gier i filmów. Istotną rolę odgrywały też źródła internetowe: serwis książkowy lubimyczytać.pl, strony wydawnictw i księgarni, blogi i wideoblogi młodych użytkowników. Do projektu zostały wybrane książki najczęściej wypożyczane przez młodych czytelników w MPBP w Pszczynie i bibliotece szkolnej, bestsellery, tytuły wysoko oceniane i rekomendowane w wymienionych instytucjach czy portalach czytelniczych.

Na literaturę podmiotu złożyły się wspomniane już tytuły zakupione w czasie projektu BN oraz książki dostępne w zbiorach MPBP w Pszczynie. Były to przede wszystkim publikacje zagranicznych autorów – w przypadku powieści *fantasy* i horrorów: literatura anglojęzyczna (70%), literatura polska (20%), literatura nieanglojęzyczna (10%). Wyjątek stanowiła literatura obyczajowa – tu polscy twórcy stanowili większość (60% wybranych pozycji). Analizując wybrane tytuły, w drugiej kolejności zwrócono uwagę na oficyny publikujące książki dla młodych użytkowników. Bez względu na omawiany gatunek prym wiodą wydawnictwa: Amber, Wydawnictwo Dolnośląskie i Mag, w dalszej kolejności: Egmont, Nasza Księgarnia, Jaguar, Książnica, Fabryka Słów, Wydawnictwo Otwarte i W.A.B.

Podczas przygotowywania scenariuszy lekcji autorka uwzględniła metody aktywizujące uczniów oraz zasady zapamiętywania opracowane przez Edgara Dale'a. Zdaniem badacza zapamiętujemy na dłużej 70–90% informacji, jeśli czynnie angażujemy się w naukę. Jak wskazuje

Barbara Przywara w pracy *Aktywizujące metody prowadzenia zajęć*, najlepsze efekty osiągane są poprzez mówienie, zapisywanie i wykonywanie czynności, np.: udział w dyskusji, wygłaszanie referatów, udział w przedstawieniach dramatycznych, przygotowywanie i przeprowadzanie doświadczeń.

Kolejna znawczyni tematu, Jadwiga Andrzejewska, wskazuje za Heliodorem Muszyńskim, że w pracy bibliotekarza istotna jest znajomość i stosowanie metod wychowania i nauczania (Andrzejewska, 1996, s. 18–24). Wpływ na ucznia ma wychowawca, aktualna sytuacja oddziaływania wychowawczego, sam uczeń oraz grupa, do której przynależy.

Praca z uczniem wymaga od wychowawcy dokonania wyboru właściwej metody nauczania, by umożliwić podopiecznemu opanowanie wiedzy, umiejętne zastosowanie jej w praktyce, rozwinięcie zainteresowań i zdolności. J. Andrzejewska wymienia 7 metod nauczania, wskazując na ich szerokie zastosowanie w pracy bibliotekarza. Może je z powodzeniem wykorzystać szkolny bibliotekarz, a w przypadku realizowanego projektu – bibliotekarz książnicy publicznej. Są to:

1) metody oglądowe (pokazy przygotowywane przez nauczyciela i oglądane przez uczniów);
2) metody słowne (pogadanki, dyskusje, opowiadania, anegdoty);
3) metody praktyczne (samodzielna praca uczniów z możliwością wyrywkowej kontroli przez nauczyciela);
4) praca z książką (indywidualne lub grupowe opracowywanie wskazanych zagadnień i prezentacja na forum);
5) gry i zabawy związane z tematyką lekcji;
6) metody utrwalenia materiału (powtarzanie, sporządzanie notatek, wykonywanie ćwiczeń i zadań domowych);
7) metody kontroli i oceny osiągnięć uczniów (testy, sprawdziany, odpytywanie).

Cykl lekcji „Różne oblicza literatury młodzieżowej" z założenia był adresowany zarówno do uczniów czytających, jak i tych, którzy niechętnie sięgają po książki lub nie robią tego wcale. Działania ukierunkowano na maksymalne zaangażowanie uczniów w czasie lekcji. Wykorzystano metody praktyczne, gry i zabawy (z improwizacją na czele) oraz pracę z książką w mniejszych grupach, dbając o komfort przyswajania wiedzy i atrakcyjność zajęć.

Literatura obyczajowa dla młodzieży

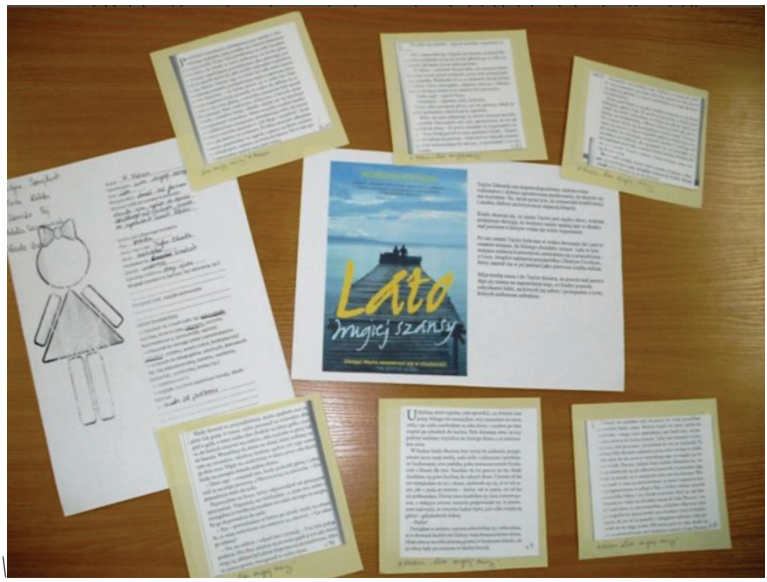
Podczas spotkań w pierwszej kolejności omawiano zagadnienia literatury obyczajowej dla młodzieży, nazwanej przez autorkę cyklu na potrzeby spotkania powieściami dla młodzieży. Prowadząca zajęcia bibliotekarka pytała uczniów o ich zainteresowania czytelnicze i o to, kto ostatnio czytał powieść obyczajową bądź oglądał film o takiej tematyce. Następnie dzieliła klasę na cztery lub pięć grup, zależnie od liczby osób i układu stolików. Taki podział pozwalał na zaangażowanie wszystkich uczestników lekcji i zachowanie spokoju w trakcie zajęć.

Poszczególne grupy otrzymywały zadanie – miały stworzyć portret głównego bohatera książki na podstawie otrzymanej karty pracy, informacji zamieszczonych na okładce oraz cytatów uprzednio wybranych przez prowadzącą. Wykorzystano sylwetki postaci z następujących utworów: *Adam* Elżbiety Jodko-Kuli, *Lato drugiej szansy* Morgan Matson, *Tajemnica deszczowej nocy* Krzysztofa Petka, *Gwiazd naszych wina* Johna Greena i *Uciekinierka* Elżbiety Borek.

Na wykonanie zadania przewidziano 10 minut, ale w razie potrzeby czas przedłużano o kolejne 5 minut. Opracowane portrety uczniowie prezentowali na forum klasy. Opowiadali, z jakiej książki pochodzi ich bohater, kto jest jej autorem, jaki jest przybliżony czas i miejsce akcji. W zależności od informacji w cytatach podawali dane osobowe głównej postaci: imię i nazwisko, opisywali przybliżony wiek, wygląd, cechy charakteru i zachowanie, problemy, z jakimi się borykała, sytuację rodzinną (fot. 1).

Przygotowane karty pracy zawierały ogólne informacje na temat literatury obyczajowej dla młodzieży. Wykorzystując je, uczniowie wspólnie uzupełniali notatki z lekcji, określając adresata i nadawcę powieści, cechy gatunku, czas i miejsce akcji oraz tematykę. Prowadząca zajęcia zwracała uwagę na poprawność stylistyczną wypowiedzi. Na podstawie wszystkich kart pracy uczniowie starali się stworzyć wzorcową sylwetkę głównego bohatera. Na ostatniej stronie kart pracy podano kilkanaście tytułów książek z zakresu literatury obyczajowej dla młodzieży – polskiej i obcej. Z uwagi na uczestnictwo w zajęciach uczniów o słabo ukształtowanych zainteresowaniach czytelniczych dołączono również informacje o adaptacjach kinowych bądź telewizyjnych.

Na kartach pracy pozostawiono też wolne miejsce przeznaczone na wpisywanie propozycji książek rekomendowanych przez uczniów. Podawali oni tytuły autorów zagranicznych: *Szukając Alaski* i *Gwiazd*



Fot. 1. Karta pracy do opracowania przez grupę w czasie lekcji. Na zdjęciu fragmenty powieści *Lato drugiej szansy* M. Matson
Źródło: Fot. E. Pala.

naszych wina Johna Greena, *Hopeless* Cathleen Hoover, *Stowarzyszenie wędrujących jeansów* Ann Brashares, cykl „Heartland" Lauren Brooke, i rodzimych: *Jak zakochałem Kaśkę Kwiatek* Pawła Beręsewicza, cykl „Zosia z ulicy Kociej" Agnieszki Tyszki, *Hera moja miłość* Anny Onichimowskiej, *Diupa* Ewy Nowak, *Pozłacana rybka* Barbary Kosmowskiej. Ponadto dzieła uchodzące za klasykę gatunku: cykl „Jeżycjada" Małgorzaty Musierowicz, *Magda.doc* Marty Fox, *Zapałka na zakręcie* Krystyny Siesickiej, *Telemach w dżinsach* Adama Bahdaja czy *Piętnastoletni kapitan* Juliusza Verne'a. Lista proponowanych przez uczestników zajęć książek niewchodzących w skład księgozbioru Biblioteki posłużyła do jego uzupełnienia. Również przed przeprowadzeniem zajęć konsultowano z młodzieżą tytuły książek do zakupu, dlatego można stwierdzić, że zbiory zgromadzone w czasie realizacji projektu ministerialnego zaspokajały potrzeby czytelnicze uczniów.

Zajęcia dotyczące literatury obyczajowej dla młodzieży w ramach cyklu „Różne oblicza literatury młodzieżowej" były nie tylko teoretyczne. Towarzyszyła im wystawa wybranych tytułów dostępnych w bibliotece publicznej i bibliotece szkolnej. Prawie zawsze były wśród nich tytuły omawiane na lekcji.

Jeśli po wykonaniu zadania na zajęciach pozostał jeszcze wolny czas, prowadząca prezentowała dostępny w internecie zwiastun nieomawianego na spotkaniu zekranizowanego lub zaadaptowanego tytułu.

Horror dla młodzieży

Kolejnym gatunkiem omawianym w ramach cyklu „Różne oblicza literatury młodzieżowej" był horror. Pomysł na wprowadzenie tego gatunku zrodził się po uwzględnieniu przez autorkę cyklu zainteresowania nim nastoletnich odbiorców zarówno w postaci realizacji literackich, jak i filmowych. W MPBP zauważono wzrost zapytań o dostępność oraz liczby wypożyczeń horrorów przez nastolatków.

Analizując wybrane filmy czy dzieła literackie zaliczane do klasyki gatunku (*Opowieści tajemnicze i szalone* Edgara Allana Poego, *Cmętarz dla zwierzaków* Stephena Kinga, *Manitou* Grahama Mastertona, *Zew Cthulhu* H.P. Lovecrafta, *Psychoza* Alfreda Hitchcocka, *Lśnienie* Stanleya Kubricka czy *Dziecko Rosemary* Romana Polańskiego), z powodu wykorzystania charakterystycznych elementów gatunku – poetyki grozy, brutalności scen oraz pojawiających się fragmentów nasyconych wybujałym erotyzmem – można odnieść wrażenie, że horror wydany bądź zekranizowany przed 2010 r. jest przeznaczony dla dorosłego użytkownika (Carroll, 2004, s. 12). Horror ma wzbudzać w odbiorcach silne emocje na skutek wywoływania przerażenia i strachu. Jak podaje *Słownik rodzajów i gatunków literackich*: „Klasyczny horror winien kończyć się źle, więc nawet jeśli finał ma znamiona happy endu, nie znaczy to, że bohaterowie łatwo wrócą do dawnego życia. Uczucie grozy ma ich już nie opuścić; w najlepszym wypadku nauczeni doświadczeniem będą się zbroić w amulety, czosnek i krzyże, cały czas oczekując powrotu elementu irracjonalnego" (Gazda, Tyniecka-Makowska, red., 2006).

Józef Pieter słusznie podkreśla, że charakterystyczne dla tego gatunku są rozmaite środki i chwyty stosowane, by wywołać u czytelnika strach: nawiedzone domy, przedmioty, nadprzyrodzone postacie. Zaś świadomość, iż niebezpieczeństwo grozi bohaterowi na kartach książki, a nie w realnym świecie, jest istotnym czynnikiem świadczącym o ciągłej popularności horroru (Pieter, 1967).

Tych wrażeń coraz częściej poszukuje również czytelnik niedorosły. Teksty, po które sięgają nastoletni użytkownicy, są jednak zgoła inne niż klasyczne horrory. Na występowanie tego zjawiska zwróciła uwagę Krystyna Heska-Kwaśniewicz w 2009 r., podczas spotkania

seminaryjnego poświęconego analizie trendów we współczesnym czytelnictwie dzieci i młodzieży. Jednym z nich był fenomen popularności cyklu „Zmierzch" Stephenie Meyer. Po jego publikacji nastąpił wyraźny wzrost liczby tytułów o podobnej tematyce.

W pracy magisterskiej Ewy Mazur pt. *Horror dla młodzieży*, w której zdefiniowano przemiany gatunku, użyto nazwy „horrory dla młodzieży" (Mazur, 2011, s. 15). Nazwa ta nie jest obecnie używana przez badaczy literatury, gatunek w dalszym ciągu, bez względu na adresata, określany jest jako horror.

We wspomnianej pracy dyplomowej, prócz analizy zjawiska, podano liczbę zakupionych kompletów serii „Zmierzch" w wybranych bibliotekach publicznych w województwie śląskim oraz dostępnych w sieci księgarń Empik i Matras. Istotnym uzupełnieniem był kanon horrorów występujących w literaturze dla dzieci i młodzieży. W układzie alfabetycznym wymieniono książki z tego gatunku wydane w Polsce od połowy lat dziewięćdziesiątych XX w. do pierwszej połowy roku 2011. Na liście znalazło się 255 tytułów.

Potwierdzeniem słuszności postawionej przez K. Heską-Kwaśniewicz w 2009 r. tezy o występowaniu horrorów w literaturze dla dzieci i młodzieży są późniejsze publikacje badaczy literatury. Obecność gatunku we współczesnej literaturze dla młodego czytelnika podkreśliła Marta Nadolna-Tłuczykont w pracy *Horror w literaturze dla dzieci i młodzieży (na wybranych przykładach)* (Nadolna, 2017, s. 154–167). Na rynku wydawniczym obserwuje się ciągły wzrost liczby książek, których prekursorem była historia o zakazanej miłości Belli i Edwarda.

Wspólną cechą horroru klasycznego i horroru skierowanego do młodego odbiorcy są wspomniane już elementy grozy. W przypadku literatury dla młodych czytelników zmienia się adresat i postać głównego bohatera – jest on w ich wieku lub nieco od nich starszy. Inny, subtelniejszy, jest również przekaz. Horror, oprócz elementów strachu i brutalności, zawiera elementy zaczerpnięte z literatury obyczajowej dla dzieci i młodzieży – rozbudowane są wątki inności, przyjaźni, pierwszych miłości i romansów. Obdarzenie uczuciem bohatera nie z tego świata wydaje się atrakcyjne zarówno dla ludzkiego bohatera tekstu, jak i dla młodego czytelnika.

Na postawie wspomnianej już pracy magisterskiej (Mazur, 2011), publikacji naukowych[2] i dostępnych tytułów horrorów prowadząca

[2] Nieocenionym źródłem informacji były dla autorki artykułu następujące publikacje: A. Gemra: *Od gotycyzmu do horroru: wilkołak, wampir i monstrum Frankensteina w wybranych utworach*. Wrocław 2008; A. Has-Tokarz: *Horror we współczesnej*

zajęcia przygotowała prezentację multimedialną charakteryzującą ten gatunek. Przypomniała, że istotny wpływ na wybór książki przez czytelnika ma okładka. Opisała jej elementy i funkcje. Po zapoznaniu się z tematem młodzież, znów podzielona na grupy, wykonywała zadanie polegające na zaprojektowaniu okładki na podstawie informacji zawartych w karcie pracy (autor, tytuł, fragment tekstu, rekomendacja). Projekty miały zachęcić rówieśników do sięgnięcia po ten, a nie inny tytuł. Do zadania wykorzystano książki dostępne na polskim rynku: cykl „Zmierzch" S. Meyer, *Księgę cmentarną* i *Koralinę* Neila Gaimana, *Wampiry z Morganville* Rachel Caine, *Upadłych* Lauren Kate, cykl „Dary anioła" Cassandry Clare, *Magiczną gondolę* Evy Völler. Na potrzeby lekcji, do momentu zaprezentowania wykonanych prac książki te leżały zakryte na jednym ze stolików.

Fot. 2. Okładki zaprojektowane przez grupę w czasie zajęć o horrorach. PG4 w Pszczynie, 2015 r.
Źródło: Fot. E. Pala.

Gotowe prace zawieszano na tablicy i omawiano na forum (fot. 2). Nieplanowanym wydarzeniem towarzyszącym lekcji był wybór najlepszej okładki spośród przygotowanych w danej klasie. Następnie ucz-

literaturze i filmie. Lublin 2010; G. Leszczyński: *Bunt czytelników: proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa 2010; J. Papuzińska: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX w. dla dzieci i młodzieży.* Warszawa 1989; *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2008; *Literatura dla dzieci i młodzieży*. Tom 5. Red. K. Tałuć. Katowice 2017; *Słownik rodzajów i gatunków literackich*. Red. G. Gazda, S. Tyniecka-Makowska. Kraków 2006.

niowie wspólnie uzupełniali notatkę na temat horrorów. Dotyczyła ona klasycznego horroru, jego pierwowzorów oraz współczesnych przemian. Zwrócono też uwagę na występowanie elementów gatunku w filmach i grach oraz przeplatanie się z innymi gatunkami literackimi.

Fantasy

Ostatnią częścią cyklu „Różne oblicza literatury młodzieżowej" była lekcja poświęcona literaturze *fantasy*. Podobnie jak w przypadku zajęć o horrorze, prowadząca zajęcia posłużyła się prezentacją multimedialną, w której omówione zostały cechy gatunku. Uczniowie, wcielając się w role ekspertów, określali prawdziwość poszczególnych stwierdzeń dotyczących powieści *fantasy*. Wymieniali postacie charakterystyczne dla gatunku oraz przykłady ich występowania w literaturze lub innych źródłach. Wskazywali różnice pomiędzy literaturą *fantasy* i *science fiction*.

Istotnym elementem zajęć był quiz na temat literatury, filmów i gier. Pytania dotyczyły m.in. znajomości treści tekstów *fantasy*, mitologicznych korzeni postaci oraz szerszego rozumienia tematu. W jednym z pytań uczniowie mieli rozwinąć skrót RPG (ang. *role-playing game*), podać ogólny opis takich gier, rozpoznać, które z wymienionych są grami o tematyce *fantasy*, oraz przyporządkować atrybuty magów, elfów czy wiedźm. Następnie zwrócono uwagę na przemiany gatunku. Bohaterem powieści *fantasy*, podobnie jak horroru, jest osoba młoda, zbliżona wiekiem do czytelnika, sierota lub półsierota, mająca istotne znaczenie w spełnieniu się przepowiedni czy walce dobra ze złem[3].

Na prośbę prowadzącej zajęcia uczniowie podawali tytuły, które, ich zdaniem, można zaliczyć do kanonu powieści *fantasy*. Znalazły się wśród nich m.in.: *Eragon* Christophera Paoliniego, powieści Ricka Riordana, seria „Zwiadowcy" Johna Flanagana. Młodzież, oprócz tytułów książek, wymieniała nazwy filmów bądź gier zakwalifikowanych w systemie PEGI jako 16+ lub oznaczanych jako produkty zawierające treści wulgarne bądź niecenzuralny język (np. gra *Wiedźmin*, projekt *Legendy Polskie* Allegro). Z uwagi na to, że są one przeciwwskazane

[3] Uczniowie wymieniali przede wszystkim niedorosłych bohaterów *fantasy*: Eragona – tytułową postać z powieści Ch. Paoliniego; Percy'ego Jacksona – głównego bohatera serii R. Riordana; Willa z serii „Zwiadowcy" J. Flanagana; Clary Fray – bohaterkę cyklu „Dary anioła" C. Clare czy Tessi – główną bohaterkę powieści T. Canavan *Uczennica maga*.

dla młodych odbiorców, bibliotekarka na bieżąco odnosiła się do tych przykładów.

Zadanie do wykonania w czasie lekcji polegało na przygotowaniu przez uczniów krótkiej scenki rodem z powieści *fantasy* i zaprezentowaniu jej na forum klasy. Chętni mogli wykorzystać udostępnione przez bibliotekarkę stroje i rekwizyty. Reszta klasy na kilka minut zamieniała się w publiczność, by móc oglądać walki na śmierć i życie rycerzy ze smokami lub innymi stworami, podziwiać wdzięk dam dworu, obserwować pracę rzemieślników oraz zastanawiać się nad zawartością sakiewek i mocami czarodziejskich artefaktów skrywanych pod płaszczami mędrców (fot. 3).

W czasie uzupełniania krótkiej notatki podsumowującej zajęcia uczniowie zgłaszali propozycje książek, filmów bądź gier *fantasy*.

Fot. 3. Fragment uczniowskiej improwizacji w czasie lekcji o literaturze *fantasy*. ZS nr 1 w Pszczynie, 2018 r.
Źródło: Fot. E. Pala.

Przepis na sukces

Zajęcia z cyklu „Różne oblicza literatury młodzieżowej” cieszyły się zainteresowaniem uczniów, którzy wykazywali duże zaangażowanie w realizację poszczególnych zadań. Było to uwarunkowane kilkoma aspektami, takimi jak: dobry kontakt bibliotekarza z nauczycielami

przed lekcjami; organizacja zajęć; elastyczność prezentowanych treści; odwoływanie się do nowości wydawniczych; otwartość na uwagi i propozycje uczniów; dobór materiałów do indywidualnego wykorzystania po lekcji.

Dzięki wcześniejszemu kontaktowi autorki cyklu z polonistami bądź bibliotekarzami szkolnymi w kwestii zainteresowań czytelniczych danej klasy oraz poziomu ich zaangażowania na lekcjach udało się dopasować przekazywane treści do wieku, upodobań i możliwości percepcyjnych uczniów.

Podział klasy na grupy pozwolił utrzymać porządek, miał również wpływ na prawidłowy przebieg zajęć i bezpośredni kontakt z bibliotekarzem. Praca w mniejszych zespołach angażowała wszystkich uczniów, którzy chętnie prezentowali swoje prace i brali udział we wskazanych działaniach.

Zarówno prowadząca zajęcia, jak i sami uczniowie wielokrotnie nawiązywali do nowości wydawniczych na rynku literackim i multimediów. Młodzież wykazywała duże rozeznanie w tej kwestii. Autorka cyklu na bieżąco zdobywa informacje na temat nowych publikacji, a następnie modyfikuje pod tym kątem scenariusz lekcji i uzupełnia materiały i karty pracy o aktualne treści.

Dobrej atmosferze w czasie omawianych lekcji sprzyjały elementy humorystyczne, a także nietypowe metody i formy realizowania materiału. Kluczem do sukcesu okazało się powierzenie uczniom roli ekspertów w zakresie omawianej problematyki oraz wykorzystanie strojów i materiałów plastycznych, dzięki czemu wyzwolona została kreatywność i wyobraźnia młodych użytkowników.

Innym ważnym aspektem, który przyczynił się do powodzenia zajęć, były materiały przekazane uczniom do użytku po lekcjach oraz możliwość zgłoszenia swoich propozycji książkowych bibliotekarzowi.

Wspominana wielokrotnie notatka z zajęć została opracowana w porozumieniu z nauczycielami polonistami bądź wychowawcami i była dołączana do zeszytu przedmiotowego. Niezbyt długa, pisana prostym, przystępnym językiem oraz posiadająca przejrzysty układ treści, mogła być przeczytana przez ucznia w dowolnym czasie po przeprowadzonych zajęciach.

Niewymienionym dotąd elementem zajęć w ramach cyklu był prezent dla każdego z uczestników. Kolorowa zakładka w kilku wariantach graficznych, tematycznie związana z lekcją, jako przyjemna pamiątka zachęcała do sięgnięcia po wybrane książki (fot. 4).

Fot. 4. Zakładki przygotowane dla uczestników lekcji o literaturze obyczajowej dla młodzieży
Źródło: Fot. E. Pala.

Niezwykle ważna okazała się otwartość na uwagi i propozycje uczniów w trakcie realizacji cyklu. Otrzymane od młodzieży informacje zwrotne w postaci dezyderatów książkowych wrzucanych do specjalnego słoika „Zaproponuj książkę" lub odręcznych notatek bibliotekarki pozwoliły na opracowanie wspólnych działań w kierunku stworzenia księgozbioru i oferty Biblioteki z uwzględnieniem potrzeb wskazanych przez nastoletniego użytkownika (fot. 5).

Fot. 5. Słoik na dezyderaty czytelników MPBP w Pszczynie w Filii w Piasku
Źródło: Fot. E. Pala.

Niewymierne i wymierne efekty lekcji bibliotecznych

O pisemną opinię na temat przeprowadzonego cyklu autorka poprosiła Beatę Czopkę – nauczyciela-bibliotekarza ze Szkoły Podstawowej nr 4 w Pszczynie. Uczestniczyła ona w zajęciach jako przedstawiciel partnera projektu ministerialnego, jako bibliotekarz w PG4 w Pszczynie w 2014 r. oraz w lekcjach w latach następnych:

„Lekcje biblioteczne poświęcone literaturze młodzieżowej miały na celu nie tylko przybliżenie młodym czytelnikom jej gatunków (*fantasy*, horror, literatura obyczajowa), ale przede wszystkim rozbudzenie zainteresowań czytelniczych oraz przedstawienie czytania jako ciekawej formy spędzania wolnego czasu. Pani Ewie udało się to znakomicie, tym bardziej, że zajęcia były prowadzone w ciekawej formie, z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej oraz aktywizujących metod nauczania. Uczniowie chętnie podejmowali się wyznaczonych zadań, brali udział w dyskusjach, włączali się w prowadzenie lekcji. Dodatkową atrakcją spotkania były upominki dla uczniów – zakładki do książek, które stały się rodzajem notatki z lekcji, gdyż oprócz zdjęć i ilustracji zawierały też wiele ciekawych informacji o autorach, tytuły książek oraz ich fragmenty”[4].

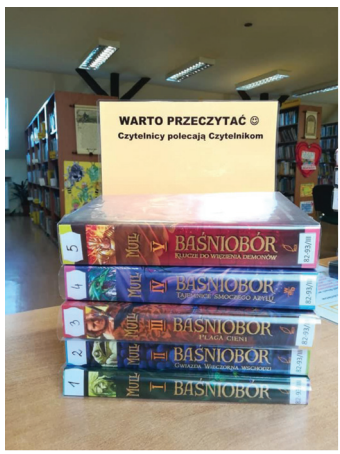
Pierwszym zauważalnym efektem zajęć jest współpraca i konsultacje bibliotekarzy z młodymi czytelnikami zarówno w bibliotece szkolnej, jak i publicznej przy gromadzeniu zbiorów oraz przygotowaniu oferty bibliotecznej kierowanej do młodego użytkownika. Odnotowano wzrost zainteresowania omawianymi tytułami oraz wzrost wypożyczeń książek wskazanych na lekcjach w obu instytucjach. Wśród nowych czytelników sieci bibliotecznej MPBP w Pszczynie są uczniowie i nauczyciele biorący udział w zajęciach „Różne oblicza literatury młodzieżowej”.

Bibliotekarze sieci MPBP w Pszczynie również dbają o utrzymanie tych kontaktów i zapewnienie wysokiego poziomu świadczonych usług. Jest to widoczne w czasie gromadzenia zbiorów, które są uzupełniane przede wszystkim na podstawie dezyderatów czytelniczych. Dzięki wystawkom „Czytelnicy polecają Czytelnikom” użytkownicy mają możliwość rekomendacji książek w bibliotece (fot. 6).

W dziale z literaturą dla dzieci i młodzieży pojawiły się oznakowania na półkach w postaci nalepek z nazwiskami popularnych autorów. Młodzi czytelnicy samodzielnie dokonujący wyboru lektury chwalą taką organizację księgozbioru.

[4] Cytat pochodzi z pisemnej opinii B. Czopki, korespondencja mailowa.

Utworzenie profilu Biblioteki na portalu społecznościowym i jego bieżąca redakcja, zwłaszcza w przypadku nowości w księgozbiorze, przyczyniły się do wzrostu wypożyczeń i rezerwacji dokumentów na podstawie opublikowanych postów. Odnotowano też większą aktywność użytkowników w kontakcie z bibliotekarzem. Komentują oni posty, zapisują udostępnione treści i rezerwują konkretne tytuły.



Fot. 6. Wystawka z tytułami z rekomendowanymi przez młodych użytkowników MPBP w Pszczynie w Filii w Piasku
Źródło: Fot. E. Pala.

Cykl lekcji „Różne oblicza literatury młodzieżowej” wciąż cieszy się sporym zainteresowaniem. Na dzień 17 listopada 2018 r. tylko z powodu tej oferty MPBP w Pszczynie stale współpracuje z czterema szkołami w gminie. Autorka cyklu jest również zapraszana na pojedyncze zajęcia w innych placówkach powiatu. W latach 2014–2018 przeprowadzono 4 edycje lekcji, wzięło w nich udział 780 uczniów.

Popularność zajęć dała początek wielkiemu wydarzeniu w życiu szkoły. W 2018 r. w SP4 w Pszczynie zorganizowano Dzień Hobbita. Impreza była przeznaczona dla uczniów klas IV–VII wraz z oddziałami gimnazjalnymi. Mogli oni uczestniczyć w konkursach, quizach, ćwiczeniach sprawnościowych, pokazach układów tanecznych, konkurencjach kulinarnych (np. prezentowali wypieki inspirowane dziełem J.R.R. Tolkiena), a także w pokazie mody rodem z książki (fot. 7 i 8).

Fot. 7. Wypieki przygotowane przez uczniów w czasie Dnia Hobbita w SP4 w Pszczynie, 2018 r.
Źródło: Fot. E. Pala.

Fot. 8. Pokaz mody bohaterów powieści J.R.R. Tolkiena w czasie Dnia Hobbita w SP4 w Pszczynie, 2018 r.
Źródło: Fot. E. Pala.

Podsumowanie

Cykl lekcji bibliotecznych „Różne oblicza literatury młodzieżowej" prowadzony w MPBP w Pszczynie to przykład dobrych praktyk w ofercie biblioteki publicznej ukierunkowanej na oddziaływanie na nastoletniego użytkownika, oraz przykład dobrych relacji na zasadzie partnerstwa z lokalnymi instytucjami oświatowymi.

Zaktywizowanie młodzieży, która w większości nie zna osoby prowadzącej zajęcia, wymaga od niej solidnego przygotowania, zarówno pod względem literatury podmiotu, jak i przedmiotu. Zastosowanie różnych metod i form pozwala uatrakcyjnić przebieg lekcji.

Wybór literatury obyczajowej, *fantasy* i horroru jako przykładów tekstów kultury popularnej wśród młodych użytkowników jest sposobem na znalezienie wspólnego tematu do rozmów i stworzenia podwalin do przyszłej współpracy biblioteki i młodego użytkownika. Wskazane wymierne efekty oraz kontynuacja autorskiego cyklu lekcji w kolejnych latach potwierdzają słuszny kierunek działań MPBP w Pszczynie.

Literatura

Andrzejewska, J. (1996). *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka*. T. 2: *Praca pedagogiczna biblioteki.* Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Baluch, A. (2005). *Książka jest światem: o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków.* Kraków: Universitas.

Baluch, A. (1992). *Archetypy literatury dziecięcej.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Carroll, N. (2004). *Filozofia horroru*. M. Przylipiak (przekład). Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

Gazda, G., Tyniecka-Makowska, S. (red.). (2006). *Słownik rodzajów i gatunków literackich*. Kraków: Universitas.

Gemra, A. (2008). *Od gotycyzmu do horroru: wilkołak, wampir i monstrum Frankensteina w wybranych utworach*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Has-Tokarz, A. (2010). *Horror we współczesnej literaturze i filmie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Heska-Kwaśniewicz, K. (red.). (2008). *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980).* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Leszczyński, G. (2010). *Bunt czytelników: proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Leszczyński, G., Świerczyńska-Jelonek, D., Zając, M. (red.). (2006). *Książka dziecięca 1990–2005: konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Leszczyński, G. (2003). *Literatura i książka dziecięca: słowo, obiegi, konteksty*. Warszawa: Wydawnictwo CEBID.

Leszczyński, G. (2006). Książka dla dzieci i młodzieży w XXI wieku. Cz. 1. *Poradnik Bibliotekarza*, (12), 3–7.

Leszczyński, G. (2007). *Magiczna biblioteka: zbójeckie księgi młodego wieku*. Warszawa: Wydawnictwo CEBID im. Heleny Radlińskiej.

Leszczyński, G., Świerczyńska-Jelonek, D., Zając, M. (red.). (2008). *Po potopie: dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku: diagnozy i postulaty*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Matson, M. (2014). *Lato drugiej szansy*. M. Kaczarowska (przekład). Warszawa: Jaguar.

Mazur, E. (2011). *Horror dla młodzieży* [praca magisterska]. Katowice.

Nadolna-Tłuczykont, M. (2017). Horror dla dzieci i młodzieży (na wybranych przykładach). W: K. Tałuć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży* (t. 5, s. 154–167). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Papuzińska, J. (1989). *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX w. dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Literatura.

Papuzińska, J. (2007). *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa: Wydawnictwo CEBID.

Pieter, J. (1967). *Czytanie i lektura*. Katowice: Śląsk.

Przywara, B. (2010). *Aktywizujące metody prowadzenia zajęć*. Pobrane z: http://docplayer.pl/6466245-Aktywizujace-metody-prowadznia-zajec.html (10.10.2018).

Szeląg, G. (2011). Współczesny model książki dla dzieci i młodzieży. *Edukacja i Dialog*, (3/4), 22–29.

Tałuć, K. (red.). (2017). *Literatura dla dzieci i młodzieży.* T. 5. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 4 lipca 2019 r.

Ewa Pala
Town and District Public Library in Pszczyna
e-mail: pala.ewa@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2035-5856

"Different faces of teen fiction" – a series of library lessons conducted at the Municipal and County Public Library in Pszczyna as an example of good practice and cooperation with the young audience

Abstract: The aim of the article is to analyze the methods utilized in the authorial cycle of library lessons "Different faces of teen fiction," conducted for the 4th–8th grade students as well as secondary school students at the Municipal and County Public Library in Pszczyna. The cycle comprises lessons concerned with teen fiction, fantasy and horror. The analysis includes the methods utilized during the lessons to familiarize the students with literary genres, practical exercises implemented in class and notes from class. The study is predominantly aimed at presenting effective and interesting methods of engaging the young reader audience that foster interest in reading and indicating the correlations occurring while acquiring library collections following the course.

Keywords: Library. Reading. Readership among children and teens. Fantasy. Horror. Library lesson. Literature. Municipal and County Public Library in Pszczyna

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 173–185
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.10

Joanna Balawender
Zespół Szkół Zawodowych
Towarzystwa Salezjańskiego w Oświęcimiu
e-mail: asia0250@op.pl
https://orcid.org/0000-0001-9675-5739

Dominika Panek
studentka II roku MU informacji naukowej i bibliotekoznawstwa
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: d.panek07@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8650-372X

Czego oczekują IBiIN-owicze*? Omówienie projektu i badania ankietowego

Abstrakt: W związku ze stopniowymi zmianami w postrzeganiu misji uniwersytetów i ich zwrotem w kierunku polepszania jakości kształcenia celem nadrzędnym artykułu autorki uczyniły sposoby realizacji tego zadania z perspektywy studentów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a szczególnie – Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej. Zagadnienie analizowano za pomocą badań ankietowych na próbie 86 osób. Respondenci zaznaczyli w kwestionariuszach obszary działalności, które zostały uporządkowane w czterech grupach problemowych. Na podstawie zgromadzonych danych i sformułowanych wniosków autorki zaproponowały kilka praktycznych rozwiązań służących udoskonaleniu przestrzeni akademickiej. Znajomość oczekiwań, o które zostali zapytani IBiIN-owicze, może być pomocna podczas ustalania strategii rozwoju dalszych inicjatyw instytutowych realizowanych przez jednostkę macierzystą oraz działające z jej ramienia Koło Naukowe Infologów.

Słowa kluczowe: Ankieta. Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Koło naukowe. Student. Uniwersytet Śląski w Katowicach

* W 2019 r. przy Instytucie Nauk o Kulturze (dawniej: Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej) działała grupa studentów, których na potrzeby ankiety nazwano IBiIN-owiczami.

Wstęp

Istotne przeobrażenia technologiczne, społeczne i gospodarcze oraz rosnące znaczenie multimedialnego przetwarzania wiedzy rodzą pytanie, na czym obecnie powinny skoncentrować się kadry uniwersytetu, aby wyjść naprzeciw oczekiwaniom najliczniejszej grupy wspólnoty akademickiej, jaką stanowią studenci. Krzysztof Leja, pisząc o szkolnictwie wyższym, zwraca uwagę, że „uniwersytet współczesny, z uwagi na złożoność zachowań i oczekiwań otoczenia, powinna cechować elastyczność celów, strategii, a także struktur organizacyjnych" (Leja, 2017, s. 19). Instytucja ta powinna być także przestrzenią wielowymiarową, w której wszystkie jej płaszczyzny będą się wzajemnie przenikać. Chcąc sprostać tym wymaganiom, wiele uczelni organizuje obszar naukowo-społeczny w taki sposób, aby pokrywał się on z fundamentalnymi wartościami akademickimi oraz bieżącymi potrzebami młodych adeptów. Biorąc za przykład Uniwersytet Śląski w Katowicach (dalej: UŚ), można stwierdzić, że zwraca się tam szczególną uwagę na wykształcanie w młodych ludziach poszanowania prawdy i wiedzy. Kierując się tymi wartościami, UŚ „pragnie umożliwiać studentom m.in. szeroki udział w życiu Uczelni oraz wspierać ich działalność naukową, kulturalną i samorządową, aby w ten sposób uwrażliwić ich na postawy prospołeczne, a tym samym przygotować przyszłego absolwenta do uczestnictwa w życiu publicznym" (*Uniwersytet i wartości*). Ośrodek ten z założenia ma być miejscem wymiany myśli w warunkach respektujących różnorodne pragnienia i przekonania. „Uniwersytet stanowi zatem domenę pracy nad jakością naszego bycia-razem; będzie ono tym lepsze, im bardziej jednostka będzie miała poczucie, iż stanowi podmiot, a nie jedynie statystyczno-administracyjny przedmiot, wspólnej pracy" (Sławek, 2013, s. 10). W związku z tym zainteresowanie władz uczelni wyższych, samorządów i kół naukowych skupia się na oczekiwaniach uczących się wobec szeroko pojętego życia studenckiego, jakości i możliwości kształcenia. Autorki artykułu, rekrutując się spośród studentów Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej (dalej: IBiIN) UŚ oraz członków Koła Naukowego Infologów[1] (dalej: KNI), postanowiły zbadać wspomniane zagadnienie w środowisku im najbliższym. Gru-

[1] Koło Naukowe Infologów działa od sierpnia 2017 r. (wcześniej jako Koło Naukowe Bibliotekoznawców) przy Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (*Koło Naukowe Infologów*, 2019).

pę badanych tworzyli IBiIN-owicze, czyli studenci dwóch kierunków[2] w jednostce macierzystej, jaką jest IBiIN.

Metodologia

Celem nadrzędnym projektu było sprecyzowanie oczekiwań studentów IBiIN w zakresie jakości kształcenia na UŚ i działalności KNI. Badanie zostało przeprowadzone w formie ankiety. Następnie dokonano analizy i interpretacji wyników, sformułowano wnioski, przedstawiono projekty wybranych inicjatyw, a także zaplanowano dalsze działania.

Na pierwszym etapie opracowano pytania do kwestionariusza i wspólnie z innymi członkami KNI przeprowadzono ankietę wśród studentów IBiIN. Przygotowany formularz składał się z czterech pytań i był anonimowy. Pytania wydrukowano na papierowych arkuszach i rozdano respondentom. Proces pozyskiwania odpowiedzi był przez to utrudniony w porównaniu z wyborem drogi elektronicznej. Tę decyzję motywowano troską o rzetelność badań i ich jawność w środowisku akademickim.

Zgromadzony materiał został przejrzany i usystematyzowany. Wyniki ankiety zaprezentowano na XII Ogólnopolskiej Konferencji Studencko-Doktoranckiej Kół Naukowych Bibliotekoznawców „Ludzie, instytucje, idee w przestrzeni biblioteczno-edukacyjnej", która odbyła się 20 listopada 2018 r. na Wydziale Filologicznym UŚ. Starano się wówczas zachęcić studentów do angażowania się w liczne wydarzenia kulturalne odpowiadające ich zainteresowaniom deklarowanym w ankiecie.

Wyniki

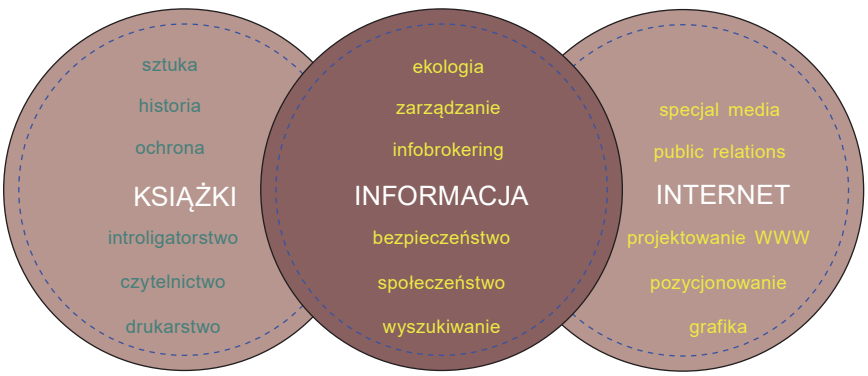
Treść ankiety, którą wypełniło 86 IBiIN-owiczów, stanowiły 4 pytania:

1. Jaka problematyka w ramach studiowanego kierunku jest Ci bliska?
2. Czego brakuje Ci najbardziej w ramach szeroko pojętego studiowania?
3. Jakich inicjatyw oczekujesz od studentów należących do działającego przy IBiIN UŚ Koła Naukowego Infologów?
4. Czy coś jeszcze powinniśmy wiedzieć? (zob. Aneks)

[2] Do 2019 r. Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zapewniał kształcenie w ramach dwóch kierunków: informacja naukowa i bibliotekoznawstwo oraz informacja w instytucjach e-społeczeństwa. Obecnie zrezygnowano z drugiego kierunku na rzecz nowego – architektura informacji.

Pytania 1 i 4 miały formę otwartą. Respondent mógł udzielić pisemnej odpowiedzi w wyznaczonym miejscu bez ograniczeń natury merytorycznej. Dwa pozostałe pytania miały charakter zamknięty. Przy każdym z nich ankietowany mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź, a także dopisać dodatkowe uwagi.

Odpowiedzi na pytanie 1 można zgrupować w trzech obszarach tematycznych (rys. 1):

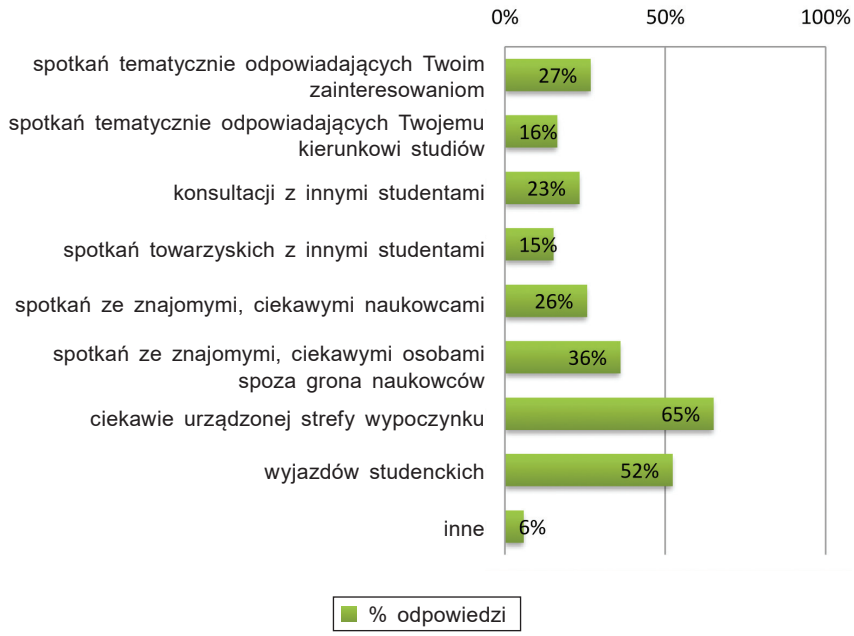


Rys. 1. Jaka problematyka w ramach studiowanego kierunku jest Ci bliska?
Źródło: Opracowanie własne.

– **problematyka książki w ujęciu historycznym**, gdzie książka jako wytwór myśli rozważana jest w kontekście sztuki, historii oraz ochrony zbiorów. Wśród odpowiedzi na to pytanie znalazły się następujące kategorie: introligatorstwo (rzemiosło wchodzące w zakres badań sztuki książki i ochrony zbiorów), czytelnictwo (subdyscyplina bibliotekoznawstwa obejmująca recepcję książki i historię badań tego zjawiska), a także drukarstwo;
– **tematy wchodzące w zakres pola badawczego informacji naukowej**: ekologia informacji, zarządzanie, wyszukiwanie, bezpieczeństwo danych/zasobów, społeczeństwo informacji, infobrokering;
– **paradygmat sieciowy informacji oraz sfera sieciowa**: *social media*, *public relations*, projektowanie stron WWW, pozycjonowanie, grafika komputerowa.

Okazuje się, że zainteresowania naukowe studentów niemal w pełni pokrywają się z umiejętnościami i wiedzą, jakie zdobywają oni w ramach kształcenia w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UŚ. Dzięki temu możliwy jest dalszy rozwój inicjatyw skierowanych do pasjonatów wskazanych trzech obszarów.

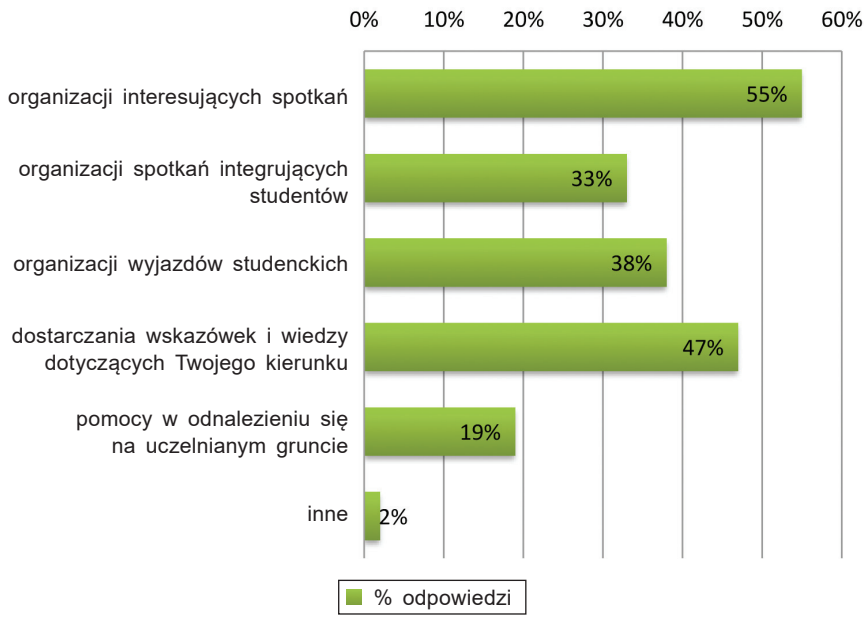
Drugie z pytań ankietowych (wykres 1) dotyczyło odczuwanych braków w zakresie szeroko pojętego studiowania. Duży nacisk położono na kwestię interakcji międzyludzkich. Respondenci mogli wyrazić swoje preferencje, wybierając dowolną liczbę odpowiedzi.



Wykres 1. Czego brakuje Ci najbardziej w ramach szeroko pojętego studiowania? Źródło: Opracowanie własne.

65% ankietowanych zwróciło uwagę na potrzebę zorganizowania przemyślanej przestrzeni do odpoczynku między zajęciami. 52% studentów wyraziło zainteresowanie wyjazdami zagranicznymi. Istotna okazała się również możliwość spotykania się ze znanymi osobami spoza grona naukowego macierzystej uczelni (36%). 27% badanych zgłosiło chęć udziału w warsztatach odpowiadających tematycznie ich zainteresowaniom. Z możliwości sformułowania własnej opinii skorzystało tylko 5 osób (6%). Wskazały one chęć uczestnictwa w praktykach i spotkaniach z absolwentami swojego kierunku oraz przedstawicielami potencjalnych pracodawców. Jedna osoba (1%) wyraziła chęć uczestnictwa w kursach i szkoleniach w celu podwyższenia kwalifikacji zawodowych. Pojawiła się również opinia dotycząca potrzeby szerszego dostępu do komputerów. Ostatnia z wymienionych kwestii może mieć związek ze zbyt małą liczbą sprzętu w czytelni bibliologicznej IBiIN UŚ, z której mogą korzystać wszyscy zainteresowani.

W odpowiedziach na pytanie 3, dotyczące inicjatyw, jakie powinno podejmować KNI, ankietowani mogli wyrazić swoje zdanie na temat określonych typów inicjatyw (wykres 2). Tutaj znów można było zaznaczać wiele wariantów.



Wykres 2. Jakich inicjatyw oczekujesz od studentów należących do działającego przy IBiIN UŚ Koła Naukowego Infologów?
Źródło: Opracowanie własne.

Większość badanych IBiIN-owiczów (55%) oczekuje od członków KNI mobilizacji podczas organizacji interesujących spotkań, takich jak konferencje, wykłady czy warsztaty. Nieco mniej osób (47%) chciałoby, by udzielali oni informacji w kwestiach związanych ze studiowaniem na jednym z dwóch kierunków oferowanych przez Instytut. Części badanych zależy na uczestnictwie w wyjazdach studenckich (38%), spotkaniach integrujących (33%). 19% badanych liczy na pomoc w odnalezieniu się na uczelnianym gruncie. Okazuje się więc, że wskazane w kwestionariuszu formy aktywności budzą zainteresowanie respondentów. To znak, iż podczas planowania przyszłych inicjatyw warto wziąć pod uwagę zasygnalizowane kwestie.

Na ostatnie z pytań: „Czy coś jeszcze powinniśmy wiedzieć?" odpowiedzi udzieliło jedynie 16 osób (19%). Trzeba przy tym podkreślić, że tylko dwie z tych opinii zawierały wskazówki do dalszych działań. Cho-

dzi o wypowiedzi: „Większe zaangażowanie studentów członków koła w inicjatywy koła" oraz „Większe zaangażowanie studentów w życie instytutu się przyda". Obie wypowiedzi akcentują potrzebę aktywnego uczestnictwa studentów w życiu naukowym IBiIN.

Jak już wcześniej wspomniano, członkowie KNI prowadzą szeroko zakrojoną działalność. Przynosi ona rozmaite efekty w postaci: referatów na konferencjach; artykułów i sprawozdań w czasopismach punktowanych; warsztatów prowadzonych w czasie imprez popularnonaukowych. Jest jednak pewna kwestia, na którą trzeba zwrócić uwagę. Na tle wszystkich studentów IBiIN członkowie Koła byli przez kilka lat dość wąską grupą i to oni najbardziej angażowali się w życie naukowe Instytutu. Obecnie członków KNI jest więcej i – co istotne – również ci nowi aktywnie wspierają działalność Instytutu. Czworo ankietowanych wyraziło zadowolenie z obecnej sytuacji, podając odpowiedzi w stylu: „Nie, wszystko jest ok". Ośmioro ankietowanych uznało, że brak jakichkolwiek kwestii wartych rozpatrzenia. Jedna osoba udzieliła odpowiedzi skierowanej bezpośrednio do KNI lub osób przeprowadzających ankietę: „Działajcie dalej, powodzenia :-)".

Wnioski z ankiety

Na podstawie wyników ankiety można sformułować wniosek, że studenci odczuwają silną potrzebę przynależności do społeczności uniwersyteckiej. Chcą uczestniczyć w wydarzeniach rozwijających ich pasje (w zakresie informacji, książek i internetu) oraz umiejętności interpersonalne. Kształcenie to dla nich proces, który powinien przebiegać w przyjaznej i komfortowej atmosferze. Członkowie KNI dokładają wszelkich starań, by instytutowa przestrzeń sprzyjała nawiązywaniu nowych znajomości i rozwijaniu kompetencji intelektualnych. Mają wiele pomysłów na realizację projektu związanego ze studencką strefą wypoczynku, organizację warsztatów skierowanych do IBiIN-owiczów, a także spotkań z ciekawymi osobistościami akademickimi i nie tylko.

Podjęte kroki

Celem kół naukowych jest z założenia pogłębianie i popularyzacja wiedzy, podejmowanie prób badawczych, nawiązywanie współpracy z ludźmi nauki i innymi organizacjami naukowymi (także spoza macierzystej uczelni), organizowanie wyjazdów naukowych, rozwijanie krea-

tywnego myślenia i pomoc w nawiązywaniu więzi koleżeńskich (Żuk, 2018, s. 110). Należy przy tym pamiętać, że kierowane do studentów formy aktywności powinny być przede wszystkim atrakcyjne. W kontekście dotychczasowych działań KNI założenie to realizowano na wiele sposobów. Jednym z nich była organizacja corocznej ogólnopolskiej konferencji studencko-doktoranckiej. W czasie opracowywania strategii przebiegu i wyboru tematu przewodniego spotkania członkowie Koła wraz z opiekunem starali się, by podejmowane decyzje były utylitarne naukowo, a jednocześnie interesujące dla odbiorców. Innym sposobem był udział członków KNI w Śląskim i Studenckim Festiwalu Nauki. Głównym założeniem tych wydarzeń staje się przyciągnięcie uwagi nie tylko młodzieży klas maturalnych, która stoi przed wyborem ścieżki naukowej, ale także studentów Uniwersytetu Śląskiego.

Inicjatywa zorganizowania wykładów studenckich stanowi natomiast pewne *novum* w kontekście kierunku, jakim jest informacja naukowa i bibliotekoznawstwo. Jest to forma aktywności warta nie tylko rozważenia, ale i wprowadzenia. Ma to związek z naturą samej dyscypliny, która, czerpiąc zarówno z nauk społecznych, technicznych, jak i humanistycznych, ma charakter interdyscyplinarny. Dotychczasowe przedsięwzięcia organizowane z ramienia KNI (konferencje studencko-doktoranckie, współuczestnictwo w Śląskim i Studenckim Festiwalu Nauki, Jarmarku Wiedzy, Wielkiej Lidze Czytelników, happeningu „Jak nie czytam, jak czytam?") pokazały, że studenci Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej mają szerokie zainteresowania i potrafią przekazywać swoje pasje innym w ramach warsztatów tematycznych (z kaligrafii, iluminatorstwa, introligatorstwa, technik zdobnictwa i dekoracji materiałów papierowych itp.) oraz konkursów związanych tematycznie z polem badawczym danego kierunku.

Na pytanie o inicjatywy KNI, 47% respondentów odpowiedziało, iż powinny się one wiązać z przekazywaniem studentom informacji na temat ich kierunku. W tym celu powołano specjalny zespół do spraw marketingu internetowego, którego zadaniem miało być stworzenie grupy na jednym z popularnych portali społecznościowych, gdzie zrzeszają się byli i obecni studenci IBiIN. Grupa, założona podczas ubiegłorocznych wakacji pod nazwą „IBiIN-owicze – studenci Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej", cieszy się popularnością, zwłaszcza wśród młodszych studentów. Świadczy o tym zainteresowanie 154 osób oraz wyraźna tendencja wzrostowa.

Perspektywa dalszych działań

Poza wymienionymi wydarzeniami, rokrocznie organizowanymi przez Koło Naukowe Infologów, warto rozważyć jeszcze kilka innych form aktywności wskazanych przez respondentów. Należą do nich przede wszystkim: ciekawie urządzona strefa wypoczynku, wyjazdy studenckie oraz spotkania z wybitnymi osobistościami.

W ankiecie zasygnalizowano potrzebę aranżacji przestrzeni uniwersyteckiej przyjaznej studentom. Być może będzie to impuls do powołania w szeregach KNI zespołu odpowiedzialnego za stworzenie sektora relaksu przy IBiIN. W porozumieniu z przedstawicielami Instytutu oraz Studencką Strefą Aktywności UŚ należałoby wyznaczyć miejsce (salę lub kącik w holu), opracować plan finansowy i projekt architektoniczny oraz pozyskać środki na wyznaczony cel.

Pomysłem wartym przemyślenia jest również cykliczne organizowanie wyjazdów krajowych i zagranicznych do ośrodków nauki, kultury i sztuki bezpośrednio związanych z zagadnieniami książki, informacji oraz nowych technologii. Tutaj znów wiele zależy od możliwości logistycznych KNI i zainteresowań studentów. Ich bieżące oczekiwania można monitorować poprzez ankiety internetowe rozpowszechniane w grupie zrzeszającej IBiIN-owiczów na jednym z popularnych portali społecznościowych. Opracowaniem programów podróży mógłby się zająć jeden z członków KNI w porozumieniu z wybranym opiekunem wycieczki, np. pracownikiem naukowym UŚ.

Ciekawym rozwiązaniem jest także zainicjowanie serii wykładów prowadzonych przez studentów – pasjonatów danej dziedziny w szeregach IBiIN. Dawałoby to możliwość kompleksowego przedstawienia mniej doświadczonym studentom wyników badań oraz stosowanej metodologii. Byłaby to forma wdrażania ich w meandry działalności naukowej. Istnieje spora szansa, że osoby, które chciałyby podjąć prace badawcze, ale mają trudności z wyborem tematyki, mogłyby liczyć na pomoc bardziej doświadczonych kolegów.

Wskazane inicjatywy to niektóre propozycje działań, które mogą zostać zrealizowane dzięki zaangażowaniu studentów i uprzejmości władz uczelni. Możliwości podejmowanych aktywności w ramach kół naukowych są nieograniczone, wymagają jednak nakładu pracy studentów i wykładowców.

Podsumowanie

W artykule opisano badanie ankietowe, którego wyniki pozwalają określić oczekiwania studentów IBiIN UŚ. Wnioski z badania mogą stanowić rodzaj wytycznych dla wszystkich zainteresowanych udoskonalaniem oferty edukacyjnej i podwyższaniem jakości kształcenia w ramach kierunków studiów humanistycznych. Zaproponowane w tekście rozwiązania mogą znaleźć zastosowanie w badaniach mających na celu poznanie oczekiwań studentów niezwiązanych z opisywanym środowiskiem. Koniecznym warunkiem jest dostosowanie przyjętej metodologii do specyfiki jednostki, w której przeprowadzony zostałby sondaż.

Dzięki ustaleniu, jakie są oczekiwania studentów, możliwe jest kompleksowe doskonalenie oferty edukacyjnej. Można wtedy mówić o modelu partycypacyjnym[3] w kształceniu uniwersyteckim. Sytuacja taka ma miejsce, gdy student staje się realnym uczestnikiem procesu edukacyjnego. W drodze rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczący się może w określonych warunkach wypowiedzieć swoją opinię w odniesieniu do treści i przestrzeni, w jakiej przebywa. Nie zostaje on więc sprowadzony tylko do roli biernego uczestnika społeczności akademickiej. W modelu tym jest on inteligentnym użytkownikiem wymiany informacji, który potrafi wykorzystywać sprzyjające warunki do doskonalenia się i samokształcenia. Staje się więc oczywiste, że ulepszanie relacji student – uniwersytet poprzez badanie oczekiwań młodych ludzi i podejmowanie licznych inicjatyw sprzyjających uczeniu się umożliwia uzyskanie satysfakcjonujących efektów naukowych i innych korzyści.

Załączniki – ankieta badająca oczekiwania studentów Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

Droga Koleżanko / Drogi Kolego,
wierzymy, że tkwią w Tobie niewyczerpane pokłady kreatywności. Chcielibyśmy, abyś **anonimowo** wskazała / wskazał nam te obszary swoich zainteresowań, które moglibyśmy wykorzystać podczas organizowania różnorodnych inicjatyw studenckich przy Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.
Dziękujemy za udział w ankiecie i cenne wskazówki,
Koło Naukowe Infologów przy IBiIN UŚ

[3] To tzw. model współpracujący. Określenie to zostało przejęte z terminologii bibliotekoznawczej (Tokarska, 2013, s. 28).

1. Jaka problematyka w ramach studiowanego kierunku jest Ci bliska?

……
……

2. Czego brakuje Ci najbardziej w ramach szeroko pojętego studiowania? Zaznacz maksymalnie 3 warianty:

- spotkań (wykładów, warsztatów) tematycznie odpowiadających Twoim zainteresowaniom;
- spotkań (wykładów, warsztatów) tematycznie odpowiadających Twojemu kierunkowi studiów;
- konsultacji z innymi studentami na temat Twojego kierunku;
- spotkań towarzyskich z innymi studentami;
- spotkań ze znanymi, ciekawymi naukowcami;
- spotkań ze znanymi, ciekawymi osobami spoza grona naukowego;
- ciekawie urządzonej strefy wypoczynku;
- wyjazdów studenckich;
- inne: ……
  ……

3. Jakich inicjatyw oczekujesz od studentów należących do Koła Naukowego Infologów działającego przy IBiIN UŚ?

- organizacji interesujących spotkań (konferencji, wykładów, warsztatów);
- organizacji spotkań integrujących studentów;
- organizacji wyjazdów studenckich;
- dostarczania wskazówek dotyczących Twojego kierunku;
- pomocy w odnalezieniu się na uczelnianym gruncie;
- inne:……
  ……

4. Czy coś jeszcze powinniśmy wiedzieć?

……
……

Literatura

Bąk, I., Wawrzyniak, K. (2015). Ocena oczekiwań studentów względem procesu nauczania jako źródła wiedzy i umiejętności niezbędnych do podjęcia pracy zawodowej – wyniki badań ankietowych. W: P. Wdowiński (red.) *Nauczyciel akademicki wobec nowych wyzwań edukacyjnych* (s. 57–71). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Pobrane z: http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/12110/04%20bak.pdf?sequence=1&isAllowed=y (16.03.2019).

Laskowska, J. (2013). Uniwersytet – wokół wartości. Anthropos?, 20–21, s. 199–205. Pobrane z: http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos11/texty/laskowska.htm (28.03.2019).

Leja, K. (2017). Uniwersytet na rozdrożu. *Zeszyty Naukowe Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów*, (155), s. 9–24. Pobrane z: http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KZiF/czasopisma/zeszyty_naukowe_studia_i_prace_kzif/Documents/Krzysztof_Leja_155.pdf (28.03.2019).

Oferta edukacyjna dla kandydatów na kierunki studiów proponowane przez Instytut Bibliotekoznwstwa i Informacji Naukowej. Pobrane z: http://www.ibin.us.edu.pl/index.php?id=23 (28.03.2019).

Program Konferencji Studencko-Doktoranckiej Kół Naukowych Bibliotekoznawców. Pobrane z: http://www.kni.ibin.us.edu.pl/wp-content/uploads/2018/05/Program-konferencji-KNI2.pdf (28.03.2019).

Repozytorium prezentacji z XII Ogólnopolskiej Konferencji Studencko-Doktoranckiej Kół Naukowych Bibliotekoznawców. Pobrane z: http://www.kni.ibin.us.edu.pl/ludzie-idee-instytucje-w-przestrzeni-biblioteczno-edukacyjnej/ (28.03.2019).

Sławek, T. (2013). Uniwersytet – pożytki i powinności. *Nauka*, (2), 7–17. Pobrane z: http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_213_01_Slawek.pdf (27.03.2019).

Tokarska, A. (2013). Biblioteka w przestrzeni informacyjnej. W: A. Tokarska (red.), *Bibliotekarstwo* (s. 22–32). Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Uniwersytet i wartości. Pobrane z: http://www.us.edu.pl/uniwersytet-i-warto%C5%9Bci (27.03.2019).

Wroczyńska, A. (2013). Oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań. *Studia BAS*, *3*(35), 249–272. Pobrane z: http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/88A01F525FBD1451C1257BDC002A2C0A/%24File/Studia_BAS_35i-12.pdf (20.03.2019).

Żuk, K. (2018). Analiza bibliometryczna publikacji członków Koła Naukowego Bibliotekoznawców przy Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (2007–2016). *Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media, 2*(29), 109–121. Pobrane z: http://www.nowabiblioteka.us.edu.pl/archiwum/2018_2/%C5%BBuk.pdf.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 16 maja 2019 r.

Joanna Balawender
e-mail: asia0250@op.pl
https://orcid.org/0000-0001-9675-5739

Dominika Panek
e-mail: d.panek07@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8650-372X

What do the students at the Institute of Library and Information Science want? Discussing the project and the survey

Abstract: Having witnessed the gradual changes in the perception of the mission of the university and the turn towards improving the curriculum, the primary aim of this study has been to look at this issue from the perspective of the students at the University of Silesia in Katowice, in particular at the Institute of Library and Information Science. The study has been based on a survey in which there were 86 participants. The participants pointed to particular spheres of activity which have been then divided into four areas of interest. On the basis of the collected data as well as the conclusions drawn from the survey, the study has proposed and contributed to the implementation of several practical solutions aimed at improving the academia. Familiarity with the expectations voiced by the students at the Institute of Library and Information Science can be helpful in constructing further development initiatives within the Institute as well as the Faculty and the associated Information Science Student Research Circle.

Keywords: Survey. Institute of Library and Information Science at the University of Silesia in Katowice. Student's Circle. Student. University of Silesia in Katowice

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 187–203
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.11

Adriana Piechota
Koło Naukowe Infologów
Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: adrpie27@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4081-7958

Biblioteka bez barier… Czy to wystarczy? Problem usług bibliotecznych dla osób z niepełnosprawnościami Analiza programów kształcenia studiów wyższych oraz działalności bibliotek powiatowych Śląska i Zagłębia

Abstrakt: Likwidacja barier architektonicznych i przystosowanie pomieszczeń do potrzeb osób z niepełnosprawnością to w dzisiejszych czasach za mało. Biblioteki powiatowe posiadają sprzęt komputerowy oraz wydawnictwa ułatwiające pracę z użytkownikiem z niepełnosprawnościami, lecz wyposażenie to nie zawsze jest wykorzystywane. Badaniom wstępnym poddano działalność bibliotek powiatowych Metropolii Górnośląsko-Zagłębiowskiej w zakresie przeciwdziałania wykluczeniu osób z niepełnosprawnościami. Przeanalizowano programy studiów na kierunkach kształcenia bibliotekarzy we wszystkich ośrodkach w Polsce, pod względem treści związanych z obsługą osób z niepełnosprawnościami.

Słowa kluczowe: Biblioteka. Kształcenie bibliotekarzy. Osoba z niepełnosprawnością. Usługa

21 sierpnia 2018 r. w Filii nr 3 Biblioteki Publicznej w Kaliszu otwarto pierwszy w Polsce terapeutyczny pokój dla dzieci z autyzmem, zespołem Aspergera i ADHD. Czy działalność Oddziałów Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych jest niewystarczająca do zaspokajania po-

trzeb grupy czytelników z niepełnosprawnością? Temat prowokuje wiele kolejnych pytań, także tych dotyczących kształcenia młodego pokolenia bibliotekarzy: czy kształcenie to jest wystarczające w zakresie obsługi i usług dla osób z niepełnosprawnością? Czy w XXI w. likwidowane są bariery architektoniczne dla użytkowników z niepełnosprawnością, niepełnosprawnością intelektualną i dla seniorów (niepełnosprawnych ze względu na schorzenie neurologiczne i wiek)?

Niepełnosprawność jest trudna do zdefiniowania ze względu na jej aspekty medyczne i psychospołeczne. Wiele definicji odwołuje się do różnych nauk: od medycyny, psychologii, pedagogiki, po socjologię (Bieganowska, 2012, s. 15–36; Urbanowicz, 2015 s. 443–457). Zgodnie z definicją sformułowaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO):

> Osoba niepełnosprawna to osoba, u której istotne uszkodzenia i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powodują uniemożliwienie, utrudnienie lub ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, biorąc pod uwagę takie czynniki jak płeć, wiek oraz czynniki zewnętrzne (*Niepełnosprawność*).

W *Ustawie z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* przyjęto inną definicję, głównie dla celów przyznawania renty inwalidzkiej:

> Niepełnosprawnymi są osoby, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a w szczególności ogranicza zdolności do wykonywania pracy zawodowej, jeżeli uzyskały orzeczenie o zakwalifikowaniu do jednego z trzech stopni niesprawności albo orzeczenie o całkowitej lub częściowej niezdolności do pracy, a jeżeli nie ukończyły 16. roku życia – orzeczenie o rodzaju i stopniu niepełnosprawności (*Ustawa z dnia 27 sierpnia*, 1997, art. 4.1.).

W *Ustawie z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach* zapisano, że działania bibliotek publicznych powinny obejmować m.in. zaspokajanie potrzeb oświatowych, kulturalnych i informacyjnych ogółu społeczeństwa oraz uczestniczenie w upowszechnianiu wiedzy i kultury. Prawo korzystania z bibliotek ma charakter powszechny, a biblioteki publiczne powinny być organizowane w sposób zapewniający dogodny dostęp do materiałów bibliotecznych i informacji. To na organizatorach bibliotek spoczywa obowiązek zwiększania dostępu do ich zbiorów i usług dla

grup o specjalnych potrzebach (m.in. osoby mieszkające w oddalonych miejscach, osoby nieopuszczające domów, osoby o instytucjonalnie ograniczonej swobodzie przemieszczania się – przebywające w szpitalach i więzieniach, osoby z niepełnosprawnością, w tym z uszkodzeniem słuchu i wzroku, osoby mające problemy z uczeniem się, imigranci i nowi obywatele). Niniejsze opracowanie stanowi przyczynek do bardziej wnikliwej analizy usług bibliotecznych skierowanych do osób z niepełnosprawnością. Jego celem jest omówienie działań oraz poziomu usług informacyjnych i czytelniczych kierowanych wobec czytelników z niepełnosprawnościami w bibliotekach powiatowych lub pełniących funkcje powiatowych w Metropolii Górnośląsko-Zagłębiowskiej[1]. W ramach analizy podjęto próbę diagnozy programów nauczania na polskich uniwersytetach kształcących bibliotekarzy w zakresie obsługi osób z niepełnosprawnością: w jakich modułach zawarte są kwestie dotyczące usług kierowanych do osób z niepełnosprawnością, a także zbiorów przeznaczonych dla czytelnika ze specjalnymi potrzebami.

Likwidacja barier architektonicznych

Kolejnym istotnym dokumentem o charakterze ogólnym jest *Rozporządzenie Ministra Gospodarki Przestrzennej i Budownictwa z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie* (*Rozporządzenie*, 2002). Obowiązek niwelowania barier funkcjonalnych w dostępie do obiektów użyteczności publicznej ustawodawca nakłada na organy prowadzące.

Oto najważniejsze warunki, jakie powinien spełniać budynek i jego otoczenie, aby zasłużyć na miano obiektu przyjaznego osobom z niepełnosprawnością:

- do wejść do budynku powinny być doprowadzone utwardzone dojścia o szerokości minimalnej 1,5 m, przy czym co najmniej jedno z nich powinno zapewniać osobom niepełnosprawnym dostęp do całego budynku lub tych jego części, z których osoby te mogą korzystać;
- położenie drzwi wejściowych do budynku oraz kształt i wymiary pomieszczeń wejściowych powinny umożliwiać dogodne warunki ruchu, w tym również osobom niepełnosprawnym;
- wysokość progów w drzwiach nie może przekraczać 20 mm;

[1] Metropolię tworzy 41 miast i gmin przemysłowego obszaru Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego. Obszar: 2553 km^2; mieszkańcy: 2 279 560.

– pochylnie do ruchu pieszego i dla osób niepełnosprawnych o długości ponad 9 m powinny być podzielone na krótsze odcinki, przy zastosowaniu spoczników o długości co najmniej 1,4 m;
– pochylnie przeznaczone dla osób niepełnosprawnych powinny mieć szerokość płaszczyzny ruchu 1,2 m, krawężniki o wysokości co najmniej 0,07 m i obustronne poręcze umieszczone na wysokości 0,75 i 0,9 m od płaszczyzny ruchu, przy czym odstęp między nimi powinien mieścić się w granicach od 1 m do 1,1 m. Poręcze przy schodach zewnętrznych i pochylniach, przed ich początkiem i za końcem, należy przedłużyć o 0,3 m oraz zakończyć w sposób zapewniający bezpieczne użytkowanie;
– bramy i furtki w ogrodzeniu nie mogą otwierać się na zewnątrz działki i mieć progów utrudniających wjazd osób niepełnosprawnych na wózkach inwalidzkich;
– na parkingach powinny znajdować się wydzielone miejsca postojowe dla samochodów, z których korzystają osoby niepełnosprawne – szerokość stanowiska minimum 3,6 m, długość 5 m;
– windy powinny umożliwiać osobom niepełnosprawnym dostęp do wszystkich kondygnacji budynku;
– pomieszczenia ogólnodostępne ze zróżnicowanym poziomem podłóg powinny być przystosowane do ruchu osób niepełnosprawnych;
– na kondygnacjach dostępnych dla osób niepełnosprawnych co najmniej jedno z ogólnodostępnych pomieszczeń higieniczno-sanitarnych powinno być przystosowane dla tych osób przez:
  1) zapewnienie przestrzeni manewrowej o wymiarach co najmniej 1,5 x 1,5 m,
  2) stosowanie w tych pomieszczeniach i na trasie dojazdu do nich drzwi bez progów,
  3) zainstalowanie odpowiednio przystosowanej, co najmniej jednej miski ustępowej i umywalki, a także jednego natrysku, jeżeli ze względu na przeznaczenie przewiduje się w budynku takie urządzenia,
  4) zainstalowanie uchwytów ułatwiających korzystanie z urządzeń higieniczno-sanitarnych;
– nawierzchnia dojść do budynków, schodów i pochylni zewnętrznych i wewnętrznych, ciągów komunikacyjnych w budynku oraz podłóg w pomieszczeniach przeznaczonych na pobyt ludzi, a także posadzki w garażu, powinna być wykonana z materiałów, które nie powodują niebezpieczeństwa poślizgu (Czarnecka, 2010 s. 310–311).

Poza barierami architektonicznymi, na które dyrektorzy bibliotek powinni zwracać uwagę, przedstawiać problem władzom samorządowym i czynić starania mające na celu ich likwidację, osoby z niepełnosprawnością mogą napotykać bariery ekonomiczne związane z kosztami dotarcia do biblioteki (np. duża odległość od miejsca zamieszkania, często w innej dzielnicy), komunikowaniem się z biblioteką (brak środków finansowych na zakup sprzętu komputerowego i podłączenie do sieci) czy dostępem do bardziej zaawansowanych, specjalistycznych usług (np. brak komputera uniemożliwiający korzystanie z zasobów cyfrowych, brak własnego czytnika książek mówionych oraz komputera umożliwiającego czytanie/słuchanie audiobooków). W przypadku komunikacji na odległość brak sprzętu lub umiejętności obsługi komputera czasem stanowi przeszkodę nie do pokonania. Dużym wyzwaniem dla bibliotekarzy jest bariera komunikacyjna wynikająca z trudności w porozumiewaniu się; dotyczy ona zarówno użytkowników bibliotek, jak i samych bibliotekarzy (Szostak, Suchecka, 2001; Habis, Kozłowska, 2010, s. 12). Ograniczenia dostępu do zasobów bibliotecznych wynikają z trudności, jakie napotykają bibliotekarze w czasie wyboru i zakupu zbiorów przeznaczonych m.in. dla czytelników z różnymi formami niepełnosprawności, ze względu na niewielką ofertę i wysoką cenę. Mniejsze biblioteki miejskie i gminne borykają się z brakiem środków na zakup książek oraz pomocy dla osób z niepełnosprawnościami, jak książki do słuchania, książki drukowane dużą czcionką, specjalistyczne czytniki, oprogramowanie, syntezatory mowy. Placówki te nie mają możliwości zatrudnienia dodatkowego personelu w charakterze asystenta osoby z niepełnosprawnością. W ich budżetach brak jest środków na podnoszenie kwalifikacji personelu w zakresie obsługi osób z niepełnosprawnością. Wszystkie te problemy rodzą bariery, które bez wsparcia odpowiednich organów państwowych czy organizacji pozarządowych są niemal niemożliwe do pokonania. Z jednej strony obawa kontaktu z osobami z niepełnosprawnością, podzielana przez społeczeństwo, w tym także przez bibliotekarzy, rodzi się ze stereotypowego spojrzenia i z braku styczności z takimi osobami. Z drugiej – osoby z niepełnosprawnością intelektualną, mające problemy z czytaniem lub komunikacją werbalną, mogą uważać, że biblioteka nie jest miejscem dla nich.

Na organizatorach bibliotek oraz dyrekcji spoczywa zatem obowiązek dostosowania zbiorów w taki sposób, by mogli z nich korzystać użytkownicy z różnymi formami niepełnosprawności. W myśl zasady równych szans powinni oni mieć taki sam dostęp do dóbr kultury, jak inni członkowie społeczeństwa. Biblioteki stwarzają takim osobom szanse na dołączenie do społeczeństwa informacyjnego.

Niezwykle ważne jest dostosowanie parametrów technicznych sprzętu komputerowego i systemu operacyjnego do potrzeb użytkowników z niepełnosprawnością. Powinien to być standard obowiązujący we wszystkich bibliotekach. Biurko, na którym umieszcza się komputer dla osoby z niepełnosprawnością ruchową, powinno mieć solidną konstrukcję i nie przesuwać się, wymagana jest też automatycznie regulowana wysokość siedziska i blatu (Górska, 2003, s. 103–134).

Kształcenie bibliotekarzy z zakresu obsługi użytkowników z niepełnosprawnościami

Kształcenie bibliotekarzy w Polsce odbywa się w ośmiu ośrodkach uniwersyteckich: w Bydgoszczy, Kaliszu, Katowicach, Krakowie (Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Pedagogiczny), Łodzi, Toruniu, Warszawie i we Wrocławiu. Studia wyższe stacjonarne pierwszego stopnia na kierunku: informacja naukowa i bibliotekoznawstwo są prowadzone na czterech uniwersytetach (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Treści związane z obsługą użytkownika z niepełnosprawnościami zawiera moduł: metodyka pracy z czytelnikiem, realizowany na kierunkach: informacja naukowa i bibliotekoznawstwo na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz zarządzanie informacją i bibliologia na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (tab. 1). Na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prowadzony jest moduł: biblioterapia w edukacji (specjalność: bibliotekarstwo szkolne). Studenci studiów pierwszego stopnia poznają sposoby pracy z użytkownikami – zdobywają wiedzę i umiejętności praktyczne w zakresie terapii książką oraz profilaktyki zdrowia dzieci i młodzieży, opanowują różnorodne metody pracy z uczniem, szczególnie tym o specjalnych potrzebach edukacyjnych i czytelniczych.

Na tym samym poziomie kształcenia dla studentów pokrewnego kierunku, informacja w instytucjach e-społeczeństwa, prowadzonego w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, przygotowano moduł: specjalne grupy użytkowników. Zawiera on treści dotyczące zasad obsługi użytkowników z niepełnosprawnością w różnego typu instytucjach kultury, w tym w bibliotekach. Studenci zgłębiają również założenia biblioterapii i jej praktyczne zastosowanie.

Studia drugiego stopnia na kierunku: informacja naukowa i bibliotekoznawstwo prowadzone są na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach,

Uniwersytecie Wrocławskim i Uniwersytecie Warszawskim. Na Uniwersytecie Śląskim, w ramach specjalizacji: młody czytelnik w świecie książki i mediów, prowadzony jest moduł: elementy biblioterapii; z kolei na Uniwersytecie Warszawskim, na specjalizacji: zarządzanie informacją i wiedzą, realizuje się moduł: użytkownicy i użytkowanie informacji. Studenci poznają zasady kategoryzacji użytkowników, uczą się identyfikować ich potrzeby i zachowania informacyjne, przestrzegać zasad etycznych w pracy.

Na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, na studiach drugiego stopnia: biblioterapia, na kierunku: zarządzanie informacją i bibliologia, wprowadzono następujące moduły: wstęp do biblioterapii; techniki rehabilitacji niespecyficznej z elementami coachingu; metodyka pracy z niepełnosprawnymi użytkownikami instytucji kultury; media dla osób niepełnosprawnych; biblioterapia i czytelnictwo seniorów; biblioterapia i czytelnictwo niesłyszących; IT dla osób niepełnosprawnych; biblioterapia w profilaktyce uzależnień i współuzależnieni. Treści modułów zostały opracowane z uwzględnieniem potrzeb osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, osób uzależnionych i współuzależnionych. Obejmują m.in. z metodykę treningu interpersonalnego, metodykę pracy doradczej w kontakcie indywidualnym /sesji indywidualnej, metodykę treningu asertywności. Studenci poznają media tradycyjne i elektroniczne, uczą się rozpoznawać bariery, jakie napotykają osoby z niepełnosprawnością, potrzeby informacyjne osób starszych, niesłyszących, osób w trudnej sytuacji życiowej. Jest to jedyny ośrodek uniwersytecki kształcący przyszłych bibliotekarzy i specjalistów zarządzania informacją, który przygotowuje do pracy z czytelnikiem w większym stopniu wymagającym pomocy (dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, osoba z niepełnosprawnością, bardziej czy mniej aktywny senior).

Wnioski płynące z tego zestawienia są jednoznaczne – młodzi bibliotekarze oraz specjaliści zarządzania informacją i wiedzą nie posiadają wystarczających kompetencji do pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Należy rozważyć, w jaki sposób zachęcić studentów informacji naukowej i bibliotekoznawstwa oraz kierunków pokrewnych, by wybierali specjalności, które oferują moduły przygotowujące do profesjonalnego świadczenia usług osobom z niepełnosprawnością. Ze względu na starzejące się społeczeństwo i rozwój usług opiekuńczych skierowanych do seniorów oraz osób z niepełnosprawnościami należy rozważyć zmiany w programach studiów polegające na dostosowaniu ich do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa.

Tabela 1. Analiza programów studiów i sylabusów (kierunek: informacja naukowa i bibliotekoznawstwo lub pokrewne) w roku akademickim 2018/2019

Uczelnia wyższa / Instytut / Katedra	Miasto	Nazwa kierunku	Studia I stopnia	Studia II stopnia	Nazwa przedmiotu (specjalność)
Uniwersytet Śląski w Katowicach / Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej	Katowice	informacja naukowa i bibliotekoznawstwo	tak	–	metodyka pracy z czytelnikiem
			–	tak	elementy biblioterapii (młody czytelnik w świecie książki i mediów)
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy / Katedra Informacji Naukowej i Bibliologii	Bydgoszcz	informacja naukowa i bibliotekoznawstwo (w roku akademickim 2018/2019 tylko II i III rok)	tak	–	brak
Uniwersytet Wrocławski / Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa	Wrocław	informacja naukowa i bibliotekoznawstwo	tak	tak	Studia II stopnia: czytelnik specjalny w bibliotece; biblioterapia (biblioteki w społeczeństwie wiedzy) (biblioteki publiczne i szkolne)
Uniwersytet Warszawski / Wydział Dziennikarstwa Informacji i Bibliologii	Warszawa	informacja naukowa i bibliotekoznawstwo	tak	tak	Studia II stopnia: użytkownicy i użytkowanie informacji
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu	Kalisz	informacja naukowa i bibliotekoznawstwo	tak	–	biblioterapia w edukacji (bibliotekarstwo szkolne)

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu / Instytut Informacji Naukowej i Bibliologii	Toruń	zarządzanie informacją i bibliologia	tak	–	metodyka pracy z czytelnikiem
			–	tak	wstęp do biblioterapii; techniki rehabilitacji niespecyficznej z elementami coachingu; metodyka pracy z niepełnosprawnymi użytkownikami instytucji kultury; media dla osób niepełnosprawnych; biblioterapia i czytelnictwo seniorów; biblioterapia i czytelnictwo niesłyszących; IT dla osób niepełnosprawnych; biblioterapia w profilaktyce uzależnień i współuzależnieni (biblioterapia)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie programów studiów zamieszczonych na stronach internetowych uniwersytetów.

Działalność środowiska bibliotekarskiego na rzecz osób z niepełnosprawnościami

Osoba niepełnosprawna ma prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia. Nie może podlegać dyskryminacji, również w zakresie dostępu do dóbr i usług umożliwiających jej pełne uczestnictwo w życiu społecznym – urzędów, obiektów użyteczności publicznej, informacji, możliwości komunikacji międzyludzkiej. Biblioteki dzielą się na te, które świadczą usługi na rzecz osób z niepełnosprawnościami na wysokim poziomie, oraz te, w których podobne działania nie są podejmowane. Środowisko bibliotekarskie od lat zauważa jednak problemy osób znajdujących się w trudnej sytuacji. Z tego względu Sekcja Bibliotek Szpitalnych, jaką powołało Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, stała się zalążkiem Ośrodków Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych, podlegających organizacyjnie bibliotekom publicznym. Pierwszy tego typu ośrodek powstał w 1984 r. w Toruniu, jako filia Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Książnicy Miejskiej (Książnicy Kopernikańskiej) (Woźniczka-Paruzel, 2003).

Ośrodki Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych od początku istnienia próbowały zintegrować działania na rzecz środowiska osób z niepełnosprawnościami. Wypracowano wspólne kampanie z instytucjami i organizacjami powołanymi do opieki nad chorymi i osobami z niepełnosprawnościami, np. z Polskim Związkiem Niewidomych, Polskim Związkiem Głuchych, Polskim Czerwonym Krzyżem, Warsztatami Terapii Zajęciowej. Ośrodki prowadzą zajęcia terapeutyczne i dydaktyczne dla dzieci, młodzieży i studentów (Fedorowicz, 2003). W XXI w. część zadań Ośrodków Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych przejęły biblioteki publiczne ze względu na ich powszechniejszą dostępność i większe możliwości dotarcia do czytelników.

Formy zaspokajania potrzeb bibliotecznych osób z niepełnosprawnościami

Zapis ogólny, obligujący do wyrównywania szans niepełnosprawnych użytkowników bibliotek, został zawarty w *Kodeksie etyki bibliotekarza i pracownika informacji* (Cisek, red., 2006). Jest to, jak piszą jego twórcy, dokument, który określa podstawowe zasady, uznawane za wiążące dla wszystkich przedstawicieli zawodu, oraz takie, które identyfikują misję społeczną i odpowiedzialność etyczną we wszystkich środowiskach jego wykonywania. W dokumencie czytamy:

> [Bibliotekarze i pracownicy informacji – A.P.] rozumieją i respektują fakt, że nie wszyscy użytkownicy są w równym stopniu zdolni do odbioru informacji i korzystania z biblioteki. Starają się wyrównać ich szanse, działając ze szczególną troską na rzecz użytkowników niepełnosprawnych i znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej oraz wspomagając mniejszości kulturowe (etniczne, narodowe, religijne itp.) (Czarnecka, 2010, s. 310).

Biblioteki powinny uwzględniać osoby niepełnosprawne jako uczestników w planowaniu, wdrażaniu i ocenie usług, programów i urządzeń bibliotecznych. W dokumencie wydanym przez The Society of College, National and University Libraries (SCONUL), pt. *Access for Library Users with Disabilities*, zwraca się uwagę na potrzebę traktowania użytkowników niepełnosprawnych na równi z innymi, ale też z większą wyrozumiałością, u podstaw której leży świadomość, że osobie takiej ta sama czynność zajmuje więcej czasu niż osobie pełnosprawnej (Woźniczka-Paruzel, 2003).

Takie podejście do czytelników niepełnosprawnych można zauważyć w wybranych bibliotekach polskich, które wychodzą naprzeciw potrzebom użytkowników o szczególnych potrzebach. Przejawem troski o pełnoprawne uczestnictwo wszystkich osób w życiu bibliotek są m.in. specjalne zapisy w regulaminach udostępniania zbiorów (Dziak, 2010, s. 308–328). W przypadku użytkowników bibliotek ich potrzeby społeczne przejawiać się będą nie tylko w realizacji przez placówki założeń o podłożu naukowym i edukacyjnym, ale przede wszystkim w spełnianiu oczekiwań poznawczych i ogólnorozwojowych. Formy zaspokajania potrzeb użytkowników bibliotek, także tych z niepełnosprawnością, obejmują:

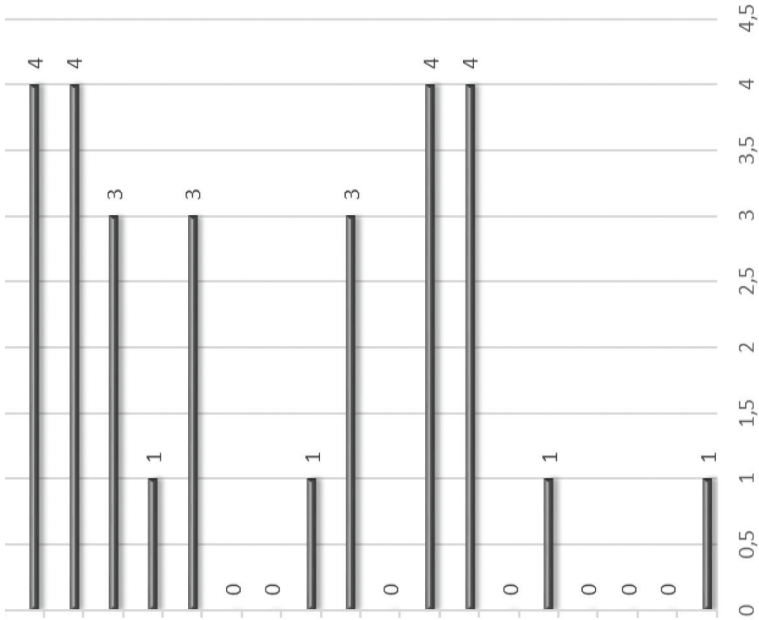
– organizację i twórcze spędzanie wolnego czasu;
– doskonalenie różnego rodzaju umiejętności (np. językowych, manualnych);
– zdobywanie wiedzy i doświadczenia;
– poszerzanie horyzontów myślowych i możliwości uzyskania holistycznego obrazu świata;
– samokształcenie;
– nabywanie zdolności interpersonalnych przez zawieranie kontaktów z innymi uczestnikami działań biblioteki;
– zdobywanie praktycznych informacji niezbędnych do sprawnego funkcjonowania w grupach społecznych (Szostak, Suchecka, 2009, s. 32).

Aby móc realizować wymienione zadania, biblioteki powinny oferować swoim użytkownikom dostęp do następujących materiałów:

1. książki i czasopisma wydawane dużą czcionką (Large Print) według specjalistycznych kryteriów, książki i czasopisma mówione, nagrywane na kasetach magnetofonowych i płytach CD/DVD, książki brajlowskie i książki brajlo-drukowe;
2. obrazkowe książki dotykowe (ze zróżnicowaną fakturą, z wypukłymi ilustracjami itp.);
3. książki z symbolami Blissa i piktogramami;
4. książki „łatwe w czytaniu";
5. książeczki nominacyjne zawierające materiał obrazkowy, książki wydane z kasetą lub CD/DVD, na których nagrano ich tekst, książki-zabawki o nietypowym kształcie nawiązującym do treści;
6. nagrania muzyczne służące terapii oraz inne nagrania mające na celu wspomaganie zajęć biblioterapeutycznych;
7. filmy wideo o charakterze edukacyjnym, relaksacyjnym itd.;
8. filmy z audiodeskrypcją dla niewidomych, zawierające elektroniczną ścieżkę objaśniającą obraz;
9. filmy z opisami w języku migowym lub zawierające uproszczony tekst;
10. zabawki edukacyjne i gry dydaktyczne, programy komputerowe stanowiące pomoc w nauczaniu, rehabilitacji, biblioterapii;
11. książki zawierające opisy i materiały do ćwiczeń, propozycje programów i metod pracy terapeutycznej (Szostak, Suchecka, 2009, s. 31–42).

Zapisy prawa, kodeksu etycznego i innych standardów określają dokładnie, jaka powinna być oferta bibliotek, zwłaszcza publicznych, skierowana do niepełnosprawnych czytelników. Należało zatem skonfrontować przyjęte zasady z działaniami konkretnych placówek. Na potrzeby artykułu dokonano analizy działalności bibliotek powiatowych oraz bibliotek centralnych miast na prawach powiatu Metropolii Górnośląsko-Zagłębiowskiej (łącznie 18 jednostek). Źródło informacji stanowiły strony internetowe instytucji oraz Biuletyny Informacji Publicznej, jeżeli wykazano w nich sprawozdania z działalności biblioteki w roku 2017.

Biblioteki prowadzą działalność skierowaną do użytkowników z niepełnosprawnościami często w bardzo ograniczonej formie. Najwięcej przedsięwzięć skierowanych do osób niepełnosprawnych w roku 2017 miało miejsce w Zabrzu, Katowicach i Pszczynie (wykres 1). Sporadycznie organizowane są festyny charytatywne, jak np. Piknik Integracyjny przygotowywany przez Miejską i Powiatową Bibliotekę Publiczną



Wykres 1. Analiza działalności bibliotek w 2017 r. pod kątem usług dla osób z niepełnosprawnościami
Źródło: Opracowanie własne na podstawie informacji zamieszczonych na stronach internetowych bibliotek oraz sprawozdań z ich działalności.

w Będzinie czy koncerty charytatywne Bieruńskiego Ośrodka Kultury. Miejska Biblioteka Publiczna w Katowicach pomaga w przysposobieniu osób niepełnosprawnych do podjęcia pracy zawodowej, współpracując m.in. z Warsztatami Terapii Zajęciowej „Promyk", a Miejsko-Powiatowa Biblioteka Publiczna w Pszczynie współpracuje ze Stowarzyszeniem na rzecz Pomocy Uczniom z Upośledzeniem Umysłowym przy Zespole Szkół nr 3 w Pszczynie. Analiza stron internetowych wykazała, że biblioteki w innych powiatach nie zamieszczają informacji na temat inicjatyw skierowanych do czytelnika z niepełnosprawnością. Dotyczy to: Miejskiej Biblioteki Publicznej w Bytomiu, Miejskiej Biblioteki Publicznej w Chorzowie, Miejskiej Biblioteki Publicznej w Piekarach Śląskich, Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rudzie Śląskiej, Miejskiej Biblioteki Publicznej w Siemianowicach Śląskich oraz Miejskiej Biblioteki Publicznej w Świętochłowicach.

Przykłady usług świadczonych przez biblioteki na rzecz osób z niepełnosprawnością w Metropolii Górnośląsko-Zagłębiowskiej są różnorodne. Pracownicy starają się reagować na ich potrzeby, wykazują zainteresowanie tą grupą użytkowników, lecz przygotowanych akcji jest mało, a informacje na ten temat są zdawkowe. W 2017 r. Miejska Biblioteka Publiczna w Tychach przy al. Piłsudskiego 16 organizowała cykliczne warsztaty cyfrowe dla seniorów, w ramach akcji Polska Cyfrowa Równych Szans. Od roku 2012 r. warsztaty takie organizowane są w Filii nr 13, przy al. Niepodległości 110 w Tychach. W Miejskiej Bibliotece Publicznej w Świętochłowicach odbywają się spotkania z członkami Polskiego Związku Niewidomych. Uczestnicy Warsztatów Terapii Zajęciowej i Środowiskowego Domu Samopomocy spotykają się w Bibliotece Centralnej i Filii nr 2. W Miejskiej Bibliotece, w Filii nr 1, przy ul. Kossaka 23 w Sosnowcu prowadzona jest akcja pomocy dla osób niepełnosprawnych „Nakrętka na wagę zdrowia, czyli wkręć się w pomaganie". W grudniu 2017 r. zorganizowana została wystawa prac młodzieży niepełnosprawnej – uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej Fundacji im. Brata Alberta w Sosnowcu.

Miejska Biblioteka Publiczna w Chorzowie prowadzi zajęcia z biblioterapii dla dzieci niepełnosprawnych z Zespołu Szkół Specjalnych nr 2. Materiały opracowywane są w uzgodnieniu z nauczycielami. W roku 2017 tematem przewodnim był alfabet. W katowickich bibliotekach z okazji Światowego Dnia Chorego organizowano imprezy literackie i edukacyjne w zaprzyjaźnionych ośrodkach dla osób z niepełnosprawnościami (Obsługa, 2017, s. 27–28). Książka na telefon jest dostępna w bibliotekach w Gliwicach i Dąbrowie Górniczej. W tej ostatniej w 2017 r. prowadzono Klub Książki Mówionej.

W Bibliotece Śląskiej w Katowicach istnieje Dział Integracyjno-Biblioterapeutyczny, który zajmuje się działalnością na rzecz grup zagrożonych wykluczeniem z kultury. W 2017 r. przeprowadzono 43 spotkania oraz zajęcia integracyjne i edukacyjne, lekcje biblioteczne, warsztaty biblioterapeutyczne (Obsługa, 2017, s. 18).

Analiza oferty bibliotek dla osób z niepełnosprawnością pozwala wnioskować, że inicjatyw jest dużo, gorzej z dostępem do aktualnych informacji. Na stronach internetowych bibliotek na próżno ich szukać, co stanowi barierę dla osób z niskimi kompetencjami informacyjnymi.

Podsumowanie

Populacja osób z niepełnosprawnościami liczy w Polsce 12,2%, czyli około 4 700 000 osób (Rędziak, 2012). Usługi bibliotek skierowane do tej grupy powinny być różnorodne, z uwzględnieniem stopnia i rodzaju niepełnosprawności. Biblioteka powinna dawać tym ludziom szanse uczestnictwa w życiu społecznym i być miejscem integracji z osobami pełnosprawnymi. Warto więc projektować i uwzględniać w ofercie takie usługi, choć grupy uczestniczące w zajęciach czy warsztatach zazwyczaj nie są liczne. Likwidacja barier architektonicznych to za mało, by zaprosić czytelnika z niepełnosprawnością do odwiedzenia biblioteki. Należy zadbać o odpowiednie zaplecze techniczne i zbiory specjalne przeznaczone dla osób z niepełnosprawnością różnego stopnia i rodzaju. Udostępnienie części zbiorów w domenie publicznej poprzez biblioteki cyfrowe rozwiąże część problemów czytelników niepełnosprawnych ruchowo. Biblioteki powinny zadbać o to, by informacje o ofercie do nich skierowanej miały szanse dotrzeć – poprzez instytucje, stowarzyszenia i ośrodki pomocy społecznej. Kontakt z biblioteką może sprawić, że ludzie starsi i niepełnosprawni pozostaną aktywni i zorientowani w tym, co się dzieje we współczesnym świecie (Habis, Kozłowska, 2010, s. 11).

Literatura

Cisek, S. (red.) (2006). *Kodeks etyki bibliotekarza i pracownika informacji*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.

Czarnecka, A. (2010). Niepełnosprawni – pełnoprawni użytkownicy bibliotek. *Forum Bibliotek Medycznych*, *3*(6) 308–327. Pobrane z: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Forum_Bibliotek_Medycznych/Forum_Bibliotek_Medycznych-r2010-t3-n2_(6)/Forum_Bibliotek_Medycznych-r2010-t3-n2_

(6)-s308-327/Forum_Bibliotek_Medycznych-r2010-t3-n2_(6)-s308-327.pdf (2.04.2019)

Dziak, J. (2010). Dostępność bibliotek akademickich dla użytkowników niepełnosprawnych w kontekście inicjatyw Unii Europejskiej na rzecz tworzenia Europy bez barier. W: *Polskie biblioteki akademickie w Unii Europejskiej*. Pobrane z: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Forum_Bibliotek_Medycznych/Forum_Bibliotek_Medycznych-r2010-t3-n2_(6)/Forum_Bibliotek_Medycznych-r2010-t3-n2_(6)-s308327/Forum_Bibliotek_Medycznych-r2010-t3-n2_(6)-s308-327.pdf (2.04.2019).

Fedorowicz, M. (2005). Studenci z niepełnosprawnościami, jako pełnoprawni użytkownicy bibliotek szkół wyższych – doświadczenia zagraniczne i krajowe. W: M. Fedorowicz, T. Kruszewski (red.), *Biblioterapia. Z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki* (s. 71–78). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Fedorowicz, M. (2003). Formy zaspokajania potrzeb bibliotecznych osób niepełnosprawnych na przykładzie wybranych ośrodków czytelnictwa chorych i niepełnosprawnych w Polsce. W: *Czytelnik czy klient? : Toruń 4–6 grudnia 2003 roku*. Pobrane z: http://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/torun/fedorowicz.php (2.04.2019).

Górska, D. (2003). Biblioteka miejscem przyjaznym dla osób niepełnosprawnych. *Fides. Biuletyn Bibliotek Kościelnych*, *3*(2), 103–134. Pobrane z: http://digital.fides.org.pl/dlibra/docmetadata?id=1189&from=publication (2.04.2019).

Habis, A., Kozłowska, B. (2010). Bariery, jakie napotykają osoby starsze i niepełnosprawne podczas korzystania z bibliotek publicznych W: *Aktywna biblioteka. Miejsce bez barier: usługi dla seniorów i osób niepełnosprawnych* (s. 6–17) Warszawa.

Niepełnosprawność – podstawy socjologiczne i prawne. Pobrane z: http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/9606 (2.04.2019).

Obsługa specjalnych grup użytkowników. W: Sprawozdanie z działalności bibliotek publicznych województwa śląskiego w 2017. Pobrane z: http://sprawozdania.bs.katowice.pl/pdf/2017/rozdzial7.pdf (27.03.2019).

Rędziak, B. (2012). GUS: Są wstępne wyniki spisu powszechnego. Pobrane z: http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/116886 (2.04.2019).

Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (2002). *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, 75, poz. 690.

Szostak, J., Suchecka, A. (2009). Biblioteka równych szans. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Pedagogika*, (4), 31–32. Pobrane z: http://www.sbc.org.pl/Content/22118/suchecka_szostak.pdf (2.04.2019).

Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach (1997). *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, 85, poz. 539.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (1997). *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, 123, poz. 776.

Woźniczka-Paruzel, B. (2003). Biblioteki wobec czytelników niepełnosprawnych: od dyskryminacji do integracji. W: *Czytelnik czy klient? : Toruń 4–6 grudnia 2003 roku*. Pobrane z: http://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/torun/wozniczka.php (2.04.2019).

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 8 sierpnia 2019 r.

Adriana Piechota
Institute of Culture Studies
University of Silesia in Katowice
e-mail: adrpie27@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4081-7958

Libraries without obstacles. Is that enough? The issue of providing library services to people with disabilities An analysis of university curricula and county libraries in Upper Silesia and the Dąbrowa Basin

Abstract: The elimination of architectural obstacles and adaptation of the interiors appear as insufficient measures for the people with disabilities in Poland. County libraries are equipped with computers and other materials meant to facilitate their contact with people with disabilities, but those aids are not always utilized to their full potential. The preliminary study looks at the county libraries in the Metropolitan Association of Upper Silesia and Dąbrowa Basin in terms of their inclusivity with regard to people with disabilities. Moreover, the study analyzes Library Studies curricula across the universities in Poland, paying particular attention to the issues connected with serving people with disabilities.

Keywords: Library. People with disabilities. Library Studies. Services

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 205–225
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.12

Karolina Żuk
Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: kaja.zuk@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5719-098X

Czytelnictwo uczniów szkół podstawowych Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów klas szóstych

Abstrakt: W artykule przedstawiono analizę wyników badań poziomu czytelnictwa i zainteresowań czytelniczych uczniów dziesięciu będzińskich klas szóstych. Zwrócono uwagę na zagadnienie poziomu czytelnictwa w Polsce oraz na liczbę użytkowników zarejestrowanych w bibliotekach województwa śląskiego. Wyniki badań wśród dzieci ukazano w podziałach na płeć, aby podkreślić różnice zainteresowań i aktywności czytelniczej. Wyszczególniono m.in. poziom czytelnictwa lektur obowiązkowych oraz pozostałych typów publikacji, liczbę czytanych miesięcznie książek, opinie na temat atrakcyjności czytania, rodzaje źródeł pozyskiwania książek. Opisano wpływ domu rodzinnego na poziom czytelnictwa, scharakteryzowano częstotliwość korzystania z bibliotek i księgarń, samodzielność w wyborze oraz zainteresowania czytelnicze.

Słowa kluczowe: Badanie czytelnictwa. Będzin. Czytelnictwo. Lektura obowiązkowa. Młodzież. Szkoła podstawowa. Uczeń

Wstęp

Badanie określające stopień czytelnictwa uczniów szkół podstawowych przeprowadzono wśród uczniów klas szóstych dziesięciu placówek znajdujących się na terenie Będzina. W ankiecie zawarto pytania mające na celu ustalenie następujących kwestii: jak dużo dzieci uczęszczających do klas szóstych czyta książki; ile z nich nie czyta wcale; czy uczniowie lubią czytać; jaki wpływ miało na nich czytanie im w dzieciństwie

książek oraz czy lektury obowiązkowe zniechęcają ich do sięgnięcia po inne publikacje.

O wyborze do badania uczniów klas szóstych zdecydowały ustalenia psychologów dotyczące rozwoju emocjonalnego i moralnego dzieci. Irmina Sosnowska zwraca uwagę na to, że w okresie tzw. wczesnej adolescencji dziecko stojące u progu szkoły przejawia żywe zainteresowanie otoczeniem i światem (Sosnowska, 2011, s. 6), przechodzi od myślenia egocentrycznego do bardziej logicznego i abstrakcyjnego, wzrasta jego zdolność hipotetycznego myślenia, spostrzeżenia stają się bardziej dokładne, rozwija się pamięć oraz zdolności obserwacji i analizy. Tym samym można stwierdzić, że w wieku 12–13 lat kształtuje się kultura czytelnicza młodego człowieka, gdyż zespół działań wychowawczych, uświadomionych i spontanicznych, prowadzi do wytworzenia autonomicznej potrzeby korzystania z dóbr literackich. Alicja Baluch wyodrębnia pięć potrzeb czytelniczych: przyjemność czytania, potrzebę emocji, potrzebę wiedzy, potrzebę kombinowania i potrzebę marzeń (Baluch, 1994, s. 57–70). Aleksandra Więk (2016, s. 3) w artykule *Kształtowanie kultury czytelniczej. Rola biblioteki* podkreśla, że inicjacja literacka jest zależna od pośredników – rodziców, szkoły i biblioteki. Zdaniem Jadwigi Andrzejewskiej kompetentny czytelnik wie, jak zachować się w bibliotece, jak korzystać z niej i z narzędzi informacji o książkach, jak posługiwać się książkami i czasopismami. Potrafi wyszukiwać informacje, stosować różne techniki czytania, interpretować przeczytane teksty i czytać w milczeniu ze zrozumieniem (Andrzejewska, 1996, s. 36). Mariola Antczak i Aleksandra Rybka (2013, s. 41–76) potwierdzają, że młodzież w wieku 11–12 lat znajduje się w okresie przejściowym – to już nie małe dzieci, ale jeszcze nie do końca buntowniczy nastolatkowie. Na podstawie przywołanych wypowiedzi można wysnuć wniosek, że uczniowie klas szóstych są najbardziej kompetentnymi czytelnikami spośród dzieci uczęszczających do szkół podstawowych. Osoby nieco od nich starsze mogą mieć zakłóconą percepcję z powodu wejścia w okres dorastania, natomiast osoby młodsze mają zazwyczaj słabo rozwinięte zdolności poznawcze.

Czytelnictwo w Polsce i na Śląsku

W *Podręcznym słowniku bibliotekarza* można odnaleźć jedną z nowszych definicji czytelnictwa: „1. Czytanie książek, gazet, czasopism itp. jako zjawisko społeczne. 2. Zespół zagadnień związanych ze stosunkiem czytelnika do książki. 3. Nauka o procesach czytelniczych i ich skutkach

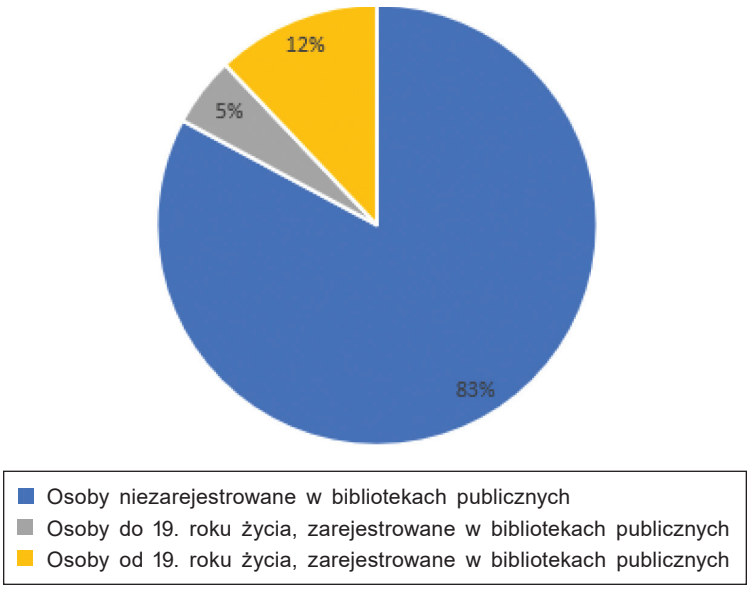
wchodząca w zakres bibliologii" (Czapnik, Gruszka, red., 2011, s. 60). Przygotowując ankietę, skupiono się na pierwszym znaczeniu, czyli czytelnictwie jako zjawisku społecznym. Jak dowodzą wyniki badań, wysokie kompetencje czytelnicze mają znaczący wpływ na sukcesy osiągane w życiu, zarówno w szkole, jak i w karierze zawodowej, umożliwiają również przekraczanie ograniczeń związanych z niesprzyjającym środowiskiem społecznym (CARDET LTD, s. 5).

Pracownia Badań Czytelnictwa Biblioteki Narodowej w Warszawie co roku przeprowadza analizę czytelnictwa na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie respondentów w wieku co najmniej 15 lat i publikuje wyniki na swojej stronie WWW. Podczas badania wykorzystywana jest metoda *random route*, która polega na doborze próby przez rozpoczęcie ankietowania w wybranym mieszkaniu i kontynuowanie poprzez wywiady w co entym mieszkaniu, np. co piątym (MS, 2014). Wywiady przeprowadzane są za pomocą metody CAPI (Computer Assisted Personal Interview – wspomagany komputerowo wywiad komputerowy) osobiście w domach respondentów. Pytania zadawane są co roku w tej samej kolejności, aby można było dokonać porównania z wynikami z poprzednich edycji (Biblioteka Narodowa, 2018).

Według badań w 2016 r. 63% Polaków nie przeczytało ani jednej książki, co oznacza, że co najmniej jedną książkę przeczytało 37%, natomiast 7 i więcej książek – niewiele ponad 10%. W 2017 r. statystyka ta nieznacznie się zmieniła: 62% Polaków nie przeczytało ani jednej książki, co najmniej jedną książkę przeczytało 38%, a 7 i więcej książek – 9% (Biblioteka Narodowa, 2017b).

Na podstawie statystyk Głównego Urzędu Statystycznego (dalej: GUS), dotyczących również stanu czytelnictwa mieszkańców Śląska, pracownicy Biblioteki Śląskiej w Katowicach przygotowują i zamieszczają w sieci *Sprawozdania z działalności Bibliotek Publicznych Województwa Śląskiego* (Biblioteka Śląska, 2016b).

W 2016 r. w województwie śląskim odnotowano 782 658 czytelników zarejestrowanych w bibliotekach (wykres 1), podczas gdy według statystyk GUS liczba mieszkańców województwa śląskiego w tym roku wynosiła 4 559 164 (Główny Urząd Statystyczny, 2016). Tak więc liczba zarejestrowanych czytelników stanowi zaledwie 17% całej populacji województwa. Jest to także o prawie 13 000 czytelników mniej niż w roku 2015. Największy ich spadek odnotowano w grupie wiekowej 20–24 lata – wyniósł on ponad 10 000 osób. Wzrost zainteresowania książką zaobserwowano w grupach wiekowych dzieci do lat 12 oraz powyżej 60. roku życia (Biblioteka Śląska, 2016b).



Wykres 1. Procentowy odsetek osób zarejestrowanych w bibliotekach publicznych województwa śląskiego w 2016 r. względem całej populacji regionu
Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Biblioteka Śląska, 2016a) oraz (Główny Urząd Statystyczny, 2016).

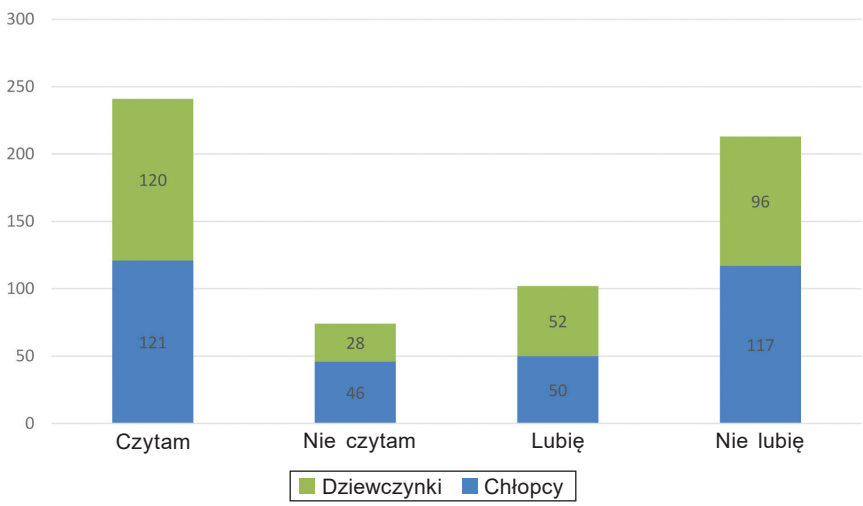
Łącznie w bibliotekach zarejestrowanych było 232 370 osób do 19. roku życia, co stanowi 30% czytelników (5% populacji województwa) oraz 550 288 czytelników od 19. roku życia, stanowiących 70% czytelników (12% populacji województwa).

Analiza wyników badań

W celu zbadania poziomu czytelnictwa uczniów klas szóstych będzińskich szkół podstawowych w marcu 2018 r. nauczyciele-bibliotekarze rozdali ankiety 380 uczniom z dziesięciu placówek. W kwestionariuszu ankiety znalazły się pytania zamknięte i otwarte, służące sprawdzeniu, czy respondent odpowiada zgodnie z prawdą. Ankiety puste i wypełnione błędnie odrzucono na pierwszym etapie weryfikacji, zawężając próbę badawczą do 315 respondentów (148 dziewczynek i 167 chłopców).

Pierwszym pytaniom: Czy czytasz lektury szkolne? Czy lubisz lektury szkolne? (wykres 2) towarzyszyły pytania kontrolne dotyczące ostatnio przeczytanej lektury. 120 (81%) dziewczynek zadeklarowało,

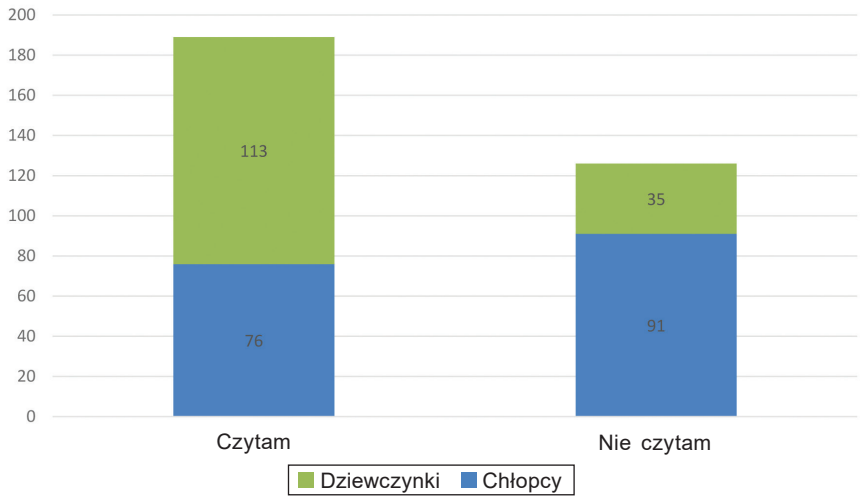
że czyta lektury obowiązkowe, 28 (19%) przyznało, że ich nie czyta. W przypadku chłopców było to odpowiednio: 121 (72%) czytających i 46 (28%) nieczytających. Wszyscy uczniowie, który odpowiedzieli, że nie czytają lektur szkolnych, zaznaczali przy tym, że ich po prostu nie lubią. W sumie 117 (70%) chłopców i 96 (65%) dziewczynek nie lubi lektur obowiązkowych, co daje 241 (77%) czytających, 74 (23%) nieczytających. Na to przypada 102 (32%) uczniów, którzy lubią czytać narzucone im przez szkołę książki, i 213 (68%) uczniów, którzy tego nie lubią.



Wykres 2. Czy czytasz i czy lubisz lektury szkolne?
Źródło: Opracowanie własne.

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło czytania książek innych niż lektury szkolne (wykres 3). Zdecydowana większość dziewczynek – 113 (76%) i mniej niż połowa chłopców – 76 (45%) czyta też inne książki. 91 (55%) chłopców i 35 (24%) dziewczynek zadeklarowało, że czyta tylko lektury. Łącznie daje to liczbę 189 (60%) uczniów czytających literaturę nieobowiązkową i 126 (40%) uczniów, którzy tego nie robią.

Następnie zapytano uczniów o liczbę książek czytanych w ciągu miesiąca (wykres 4). Okazało się, że 134 dzieci (43%) czyta mniej niż jedną książkę na miesiąc. W tej grupie przeważali chłopcy (89). W przypadku 1–2 książek uzyskano podobne wskazania liczbowe. Taką aktywność czytelniczą zadeklarowało 129 (41%) uczniów, w tym 70 dziewczynek i 59 chłopców. Od 3 do 4 książek miesięcznie czyta już tylko 38 uczniów (12%), w tym 23 dziewczynki i 15 chłopców. Więcej



Wykres 3. Czy czytasz książki inne niż lektury szkolne?
Źródło: Opracowanie własne.

niż 5 książek miesięcznie czyta 14 badanych (4%) – 10 dziewczynek i 4 chłopców.

Z tej części badania można wyciągnąć następujące wnioski:

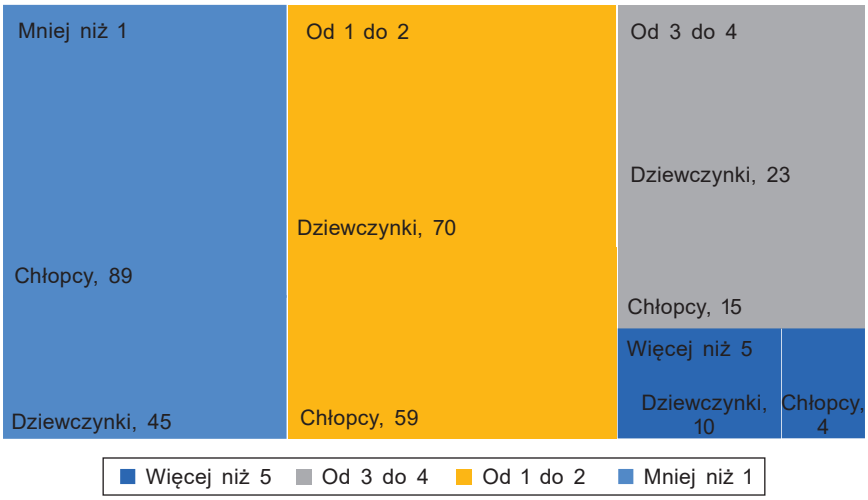
– w przypadku dzieci czytających mniej niż jedną książkę miesięcznie (43%) nie jest realizowana obowiązująca podstawa programowa dla klas IV–VI, ustanowiona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017a), na którą składa się 18 lektur obowiązkowych i 22 lektury uzupełniające (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017b);
– dzieci czytające więcej niż 3 książki miesięcznie stanowią zdecydowaną mniejszość badanej populacji (17%).

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło tego, czy czytanie jest atrakcyjną formą spędzania czasu (wykres 5). 153 (49%) osoby, w tym 92 dziewczynki, zadeklarowały, że jest to dla nich interesujący sposób spędzania wolnego czasu. Natomiast 162 (51%) osoby zapewniły o czymś przeciwnym, przy czym w tej grupie przeważali chłopcy – 106 (34%).

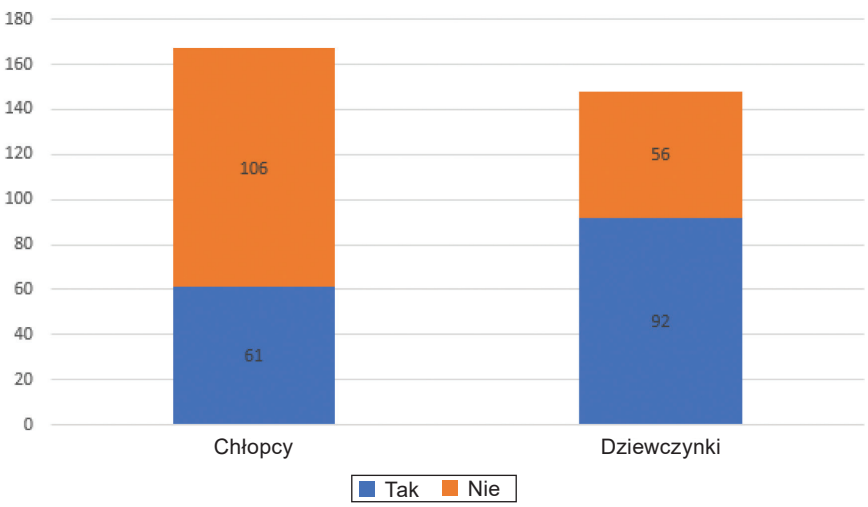
W dalszej części zapytano szóstoklasistów, czy rodzice czytali im książki (wykres 6). 247 (78%) uczniów przyznało, że tak, 68 (22%) zaprzeczyło.

Następnie zapytano uczniów, skąd pochodzą ich książki do czytania (wykres 7). Dano im przy tym możliwość wielokrotnego wyboru w celu uzyskania najbardziej wiarygodnych odpowiedzi. Najwięcej uczniów – 169 (25%) korzysta z biblioteki szkolnej, 127 (19%) wypożycza książki

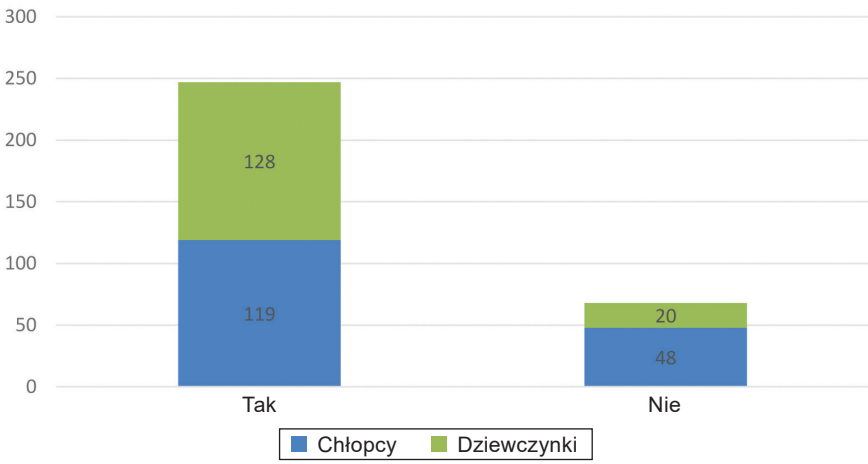
z biblioteki publicznej, 109 (16%) posiada książki w domu, 89 (13%) pobiera je z internetu, 82 (13%) otrzymuje je w prezencie, 81 (12%) kupuje lub rodzice kupują w księgarni, a zaledwie 10 (2%) zaznaczyło, że pożycza książki od kolegów.



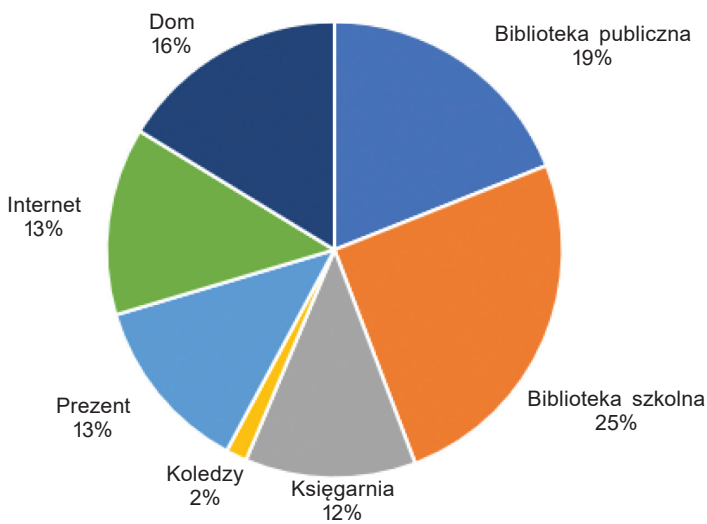
Wykres 4. Ile książek czytasz w ciągu miesiąca?
Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 5. Czy czytanie jest dla ciebie atrakcyjną formą spędzania wolnego czasu?
Źródło: Opracowanie własne.



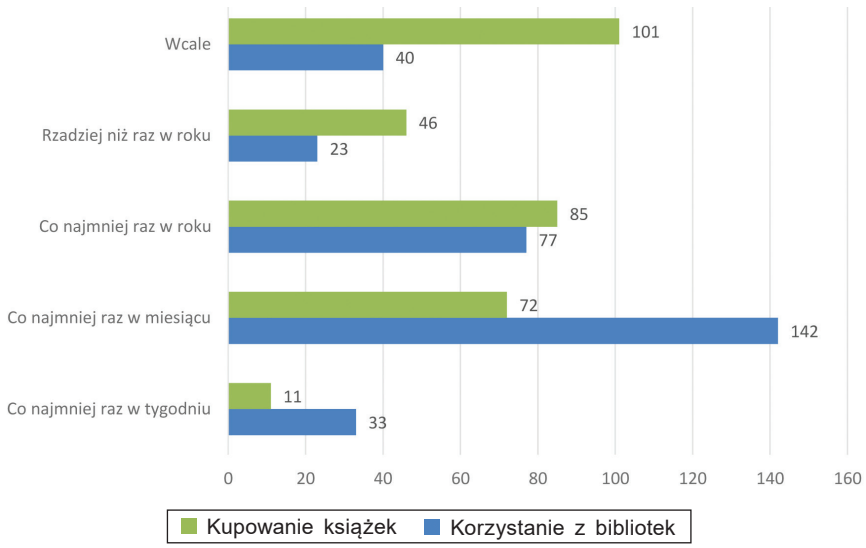
Wykres 6. Czy rodzice czytali ci książki, gdy byłeś mały / byłaś mała?
Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 7. Skąd bierzesz książki do czytania?
Źródło: Opracowanie własne.

Kolejne pytania dotyczyły częstotliwości korzystania z biblioteki szkolnej i/lub publicznej oraz kupowania książek. Na wykresie 8 widać dużą rozbieżność między kupowaniem a wypożyczaniem książek. Szóstoklasiści zdecydowanie częściej korzystają z bibliotek niż z księgarń. Może to być spowodowane ograniczonym budżetem, który mogą lub chcą przeznaczyć na zakup książek, lub łatwiejszym dostępem do książek w bibliotekach.

Największa liczba badanych uczniów – 142 (45%) korzysta z bibliotek co najmniej raz w miesiącu, 77 (24%) odwiedza je co najmniej raz w roku, 40 (13%) zadeklarowało, że wcale nie korzysta z bibliotek, 33 (11%) co najmniej raz w tygodniu, a 23 (7%) rzadziej niż raz w roku. 101 (32%) szóstoklasistów wcale nie kupuje książek, 85 (27%) kupuje je co najmniej raz w roku, 72 (23%) co najmniej raz w miesiącu, 46 (15%) rzadziej niż raz w roku, a 11 (3%) co najmniej raz w tygodniu.



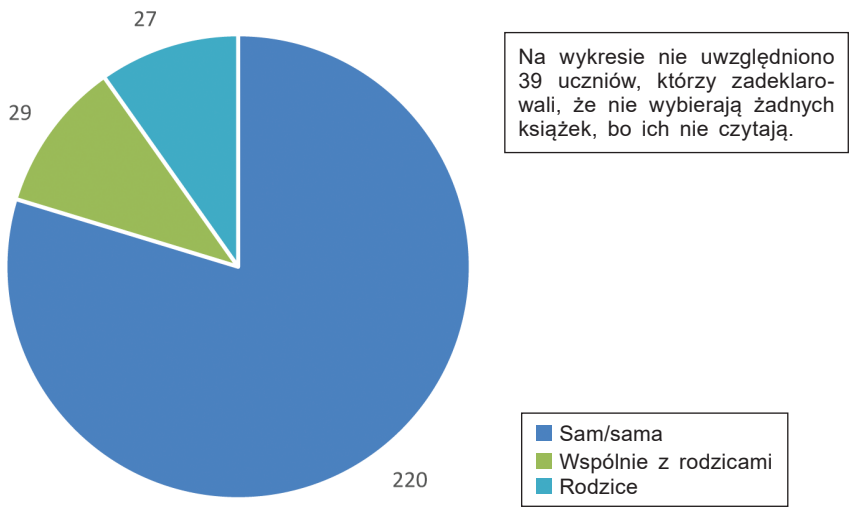
Wykres 8. Jak często kupujesz/wypożyczasz książki?
Źródło: Opracowanie własne.

W dalszej części badania zapytano uczniów, czy sami wybierają książki, czy wyręczają ich w tym rodzice lub tylko pomagają im w wyborze (wykres 9). 220 uczniów (70%) zadeklarowało samodzielność wyboru. 29 (9%) przyznało, że rodzice pomagają w wyborze książek, ale ostateczna decyzja należy do uczniów, a 27 (9%)[1] pytanych odpowiedziało, że rodzice wybierają książki za nich.

Na wykresie 9 nie uwzględniono 39 uczniów (12%), którzy zadeklarowali, że nie wybierają książek ani nikt im w tym nie pomaga, ponieważ w ogóle nie czytają. W ankietach zaobserwowano interesującą zależność pomiędzy tą odpowiedzią a odpowiedziami na inne pytania. Każda z tych 39 osób (9 dziewczynek i 30 chłopców) nie czyta nie tylko książek, ale również czasopism i artykułów w internecie. Żaden

[1] Procenty zostały zaokrąglone w górę.

z uczniów tej grupy nie odpowiedział poprawnie na pytania kontrolne (Jaką książkę/lekturę ostatnio przeczytałeś/przeczytałaś?). Na pytanie dotyczące powodów czytania napisali oni, że nie czytają wcale lub nie udzielili odpowiedzi.



Wykres 9. Czy sam/sama wybierasz książki do czytania, czy pomagają ci lub wybierają za ciebie rodzice?
Źródło: Opracowanie własne.

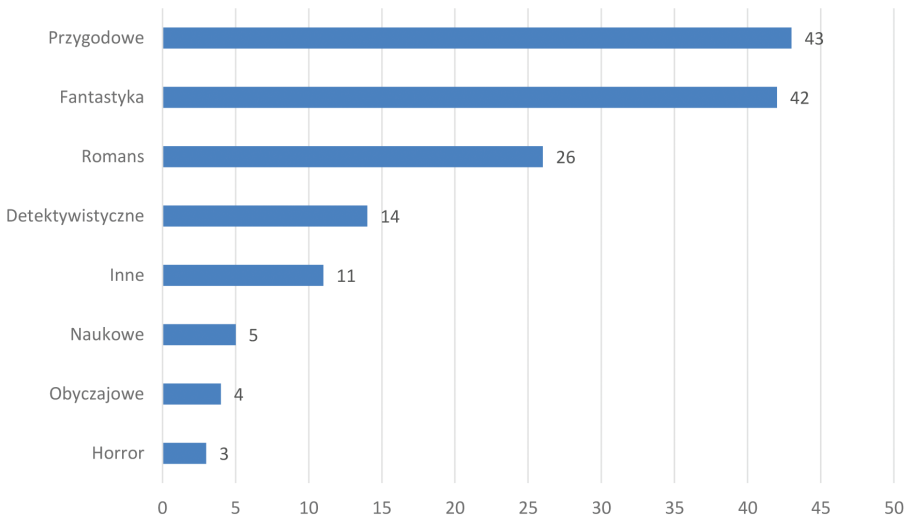
Gusta czytelnicze uczniów

Anna Wajda (1979, s. 114) i Joanna Furtyk (1996, s. 5) podkreślają, że w wieku 10–13 lat zaczynają się różnicować upodobania książkowe dziewcząt i chłopców. Chłopcy najczęściej sięgają wówczas po literaturę fantastyczną, przygodową, wojenną i awanturniczą, kreującą określony typ bohatera: mężczyzny bądź chłopca, silnego, odważnego, inteligentnego, łączącego cechy wojownika i rycerza, który ze wszystkich przygód wychodzi bez szwanku. Dziewczęta zaczynają się interesować światem wewnętrznych przeżyć, uczuć i emocji. Bardzo intensywnie rozwija się ich życie uczuciowe, dlatego szukają książek tematycznie związanych z miłością i przyjaźnią.

W przypadku uczniów klas VI z Będzina sprawa zainteresowań czytelniczych wygląda nieco inaczej, co może wynikać z faktu, że przywołane źródła pochodzą sprzed kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu lat.

W ankiecie każdy respondent miał możliwość wyboru jednego gatunku literatury jako swojego ulubionego (literatura fantastyczna, romanse, książki przygodowe, obyczajowe, detektywistyczne, poezja, publikacje naukowe i inne – tutaj uczniowie mogli dopisać gatunek niewymieniony wcześniej).

Jak zaznaczono na wykresie 10, dziewczynki najchętniej wybierają książki o tematyce przygodowej (43 uczennice, 29%) i fantastycznej (42 uczennice, 28%). 26 respondentek (18%) upodobało sobie czytanie romansów, 14 (10%) wybrało książki o tematyce detektywistycznej. Książki naukowe stanowią ulubioną lekturę 5 (3%) dziewczynek, zaledwie 4 (3%) preferują literaturę obyczajową, a 3 (2%) w rubryce „inne" wpisały literaturę grozy. W sumie 9 (7%) uczennic zaznaczyło gatunki historyczne, poezję, a w rubryce „inne" dopisały: krótkie opowiadania, biografie, książki o tematyce sportowej, fanfiki[2] i komiksy (tego typu odpowiedzi pojawiły się maksymalnie 1–2 razy).

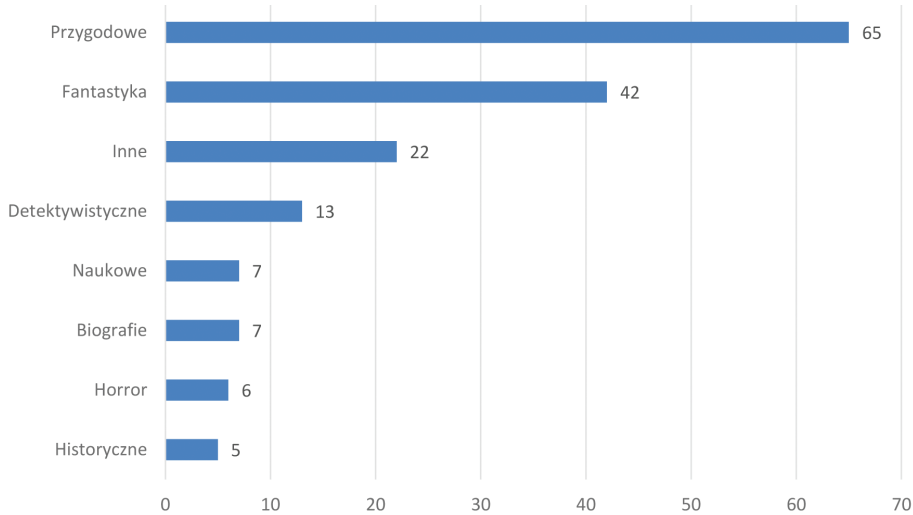


Wykres 10. Zainteresowania czytelnicze dziewczynek
Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 11 przedstawia ulubione gatunki literackie chłopców. Dla 65 (39%) jest to książka przygodowa, 42 (25%) wybrało fantastykę, 13 (8%) za najbardziej interesujące uznało książki detektywistyczne,

[2] Fanfik – skrót od terminu *fan fiction*, oznaczający nieoficjalne opowiadanie tworzone przez fanów. Autorzy tego gatunku wykorzystują postaci i świat oryginalnego utworu literackiego, dopisując wymyślone przez siebie wydarzenia (Czajka, 2011).

po 7 (czyli po 4%) – książki naukowe i biograficzne, 6 (4%) literaturę grozy, a 5 (3%) książki o tematyce historycznej. Wśród innych gatunków, wybranych w sumie przez 22 chłopców (13%), znalazły się książki obyczajowe, komedie, książki o tematyce sportowej, opowiadania, komiksy i fanfiki. Żaden chłopiec nie wybrał literatury romantycznej.



Wykres 11. Zainteresowania czytelnicze chłopców
Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki ankiet sugerują, że zainteresowania czytelnicze chłopców i dziewcząt zaczynają się przenikać. Wyjątkiem pozostaje romans i literatura obyczajowa, która wciąż pojawia się w zasadzie jedynie w wyborach dziewczynek. Jednak młode czytelniczki wyraźnie preferują fantastykę, książkę przygodową i kryminał ponad jeszcze do niedawna typowo „dziewczęce" gatunki.

Może to być związane z przełamywaniem stereotypowych ról płci, co znajduje odzwierciedlenie w literaturze dla dzieci i młodzieży w XXI w. Pisze o tym m.in. Sylwia Borowik (2017, s. 120–133). Badaczka podkreśla, że jeszcze w latach dziewięćdziesiątych literatura dla młodego odbiorcy wypełniona była „niską" estetyką, zarówno pod względem szaty graficznej, jak i treści. Zmiana nastąpiła po 2000 r. – powstały wówczas niewielkie oficyny, wydające ambitne tytuły o wysokich walorach artystycznych i literackich. W książkach tych przełamuje się schematy oraz porusza tematy tabu (np. śmierć, wojna, choroby, uzależnienia) i tematy kontrowersyjne (np. homoseksualizm, feminizm czy *gender*). W kanonicznych lekturach ukazuje się stereotypowe role

płciowe, natomiast w książkach współczesnych, na przekór ograniczeniom, dziewczynki też mogą być bohaterkami, samodzielnie pokonywać przeszkody, a chłopcy mogą interesować się własnym wyglądem i wykonywać typowo domowe prace. We współczesnych książkach dla młodych odbiorców akcentuje się równość płci, a jednocześnie szeroko pojęty indywidualizm, niezależny od płci – każdy bohater jest inny i wyjątkowy na swój sposób.

Jedno z pytań w ankiecie dotyczyło tego, czy dzieci potrafią wskazać swoją ulubioną książkę. 138 respondentów przyznało, że tak, 177 stwierdziło coś przeciwnego. Ponieważ uczniowie wymienili wiele różnych tytułów, związanych z ich indywidualnymi preferencjami czytelniczymi, na podstawie deklaracji wyodrębniono tylko te publikacje, które zostały wybrane przynajmniej trzykrotnie, i w ten sposób utworzono listę czytelniczych przebojów (tabela 1).

Tabela 1. Lista czytelniczych przebojów uczniów będzińskich klas szóstych

	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
Seria „Harry Potter”	7	9	16
Seria „Dziennik Cwaniaczka”	9	2	11
Hobbit, czyli tam i z powrotem	6	2	8
13 powodów	0	5	5
Był sobie pies	1	4	5
Dzieci z Bullerbyn	2	1	3
Seria „Opowieści z Narnii”	1	2	3
Pax	0	3	3
Seria „Percy Jackson i Bogowie Olimpijscy”	1	2	3
Ponad wszystko	0	3	3
Seria „Five Nights at Freddy`s”	1	2	3
Szatan z siódmej klasy	2	1	3
Ten obcy	0	3	3

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród ulubionych lektur uczniów najbardziej popularna jest seria „Harry Potter” Joanne Kathleen Rowling. Serię tę wybrało aż 16 uczniów, choć od wydania na polskim rynku pierwszej części, *Harry Potter i Kamień Filozoficzny*, minęło 19 lat, a od ekranizacji części *Harry Potter i Czara Ognia* 15 lat (Szawel, 2011, s. 115–132). 11 uczniów – głównie chłopców – wskazało serię „Dziennik Cwaniaczka” Jeffa Kinneya, ekranizowaną od 2010 r. Kolejną pozycję na swoistej liście bestsellerów

będzińskich uczniów zajmuje *Hobbit, czyli tam i z powrotem* Johna Ronalda Reuela Tolkiena. Tytuł ten wybrało 8 uczniów, głównie chłopców.

Oceniając wykaz ulubionych książek, trzeba przyznać, że dominuje literatura popularna, zauważalna jest również przewaga autorów zagranicznych nad polskimi.

Problematykę niechęci uczniów do lektur szkolnych porusza m.in. Małgorzata Iwanowicz:

> Przymus jest kolejnym powodem uczniowskiej awersji do lektur, a buntowanie się wobec narzucanych zachowań wpisane jest w ludzką naturę. Problem ten wiąże się z wyborem lektury szkolnej na lekcjach języka polskiego. W większości znanych mi przypadków tym, który podejmuje decyzje w tej kwestii, jest nauczyciel, który wybiera książki z listy proponowanych lektur w programie, z jakim aktualnie pracuje (Iwanowicz, 2006, s. 554).

Relacje zachodzące między czytaniem lektur, ich atrakcyjnością a czytaniem innych publikacji ukazano w tabeli 2.

Tabela 2. Relacje między czytaniem lektur, ich atrakcyjnością a czytaniem innych publikacji (książki, komiksy, artykuły online, czasopisma).

	Liczba uczniów
Czyta lektury, lubi lektury, czyta inne pozycje.	77
Czyta lektury, lubi lektury, nie czyta innych pozycji.	25
Czyta lektury, nie lubi lektur, nie czyta innych pozycji.	55
Czyta lektury, nie lubi lektur, czyta inne pozycje.	79
Nie czyta ani nie lubi lektur, czyta inne pozycje.	35
Nie czyta ani lektur, ani innych pozycji.	44

Źródło: Opracowanie własne.

Ważne, że prawie połowa uczniów (156) czyta inne pozycje i lektury szkolne niezależnie od tego, czy je lubi (24% respondentów) czy nie (25% respondentów). Znaczy to, że uczniowie ci przeczytają lekturę szkolną dla przyjemności lub z przymusu i nie zniechęci ich to do sięgnięcia po inne książki w czasie wolnym. 35 (11%) dzieci nie lubi i nie czyta lektur szkolnych, natomiast chętnie sięgają po inne pozycje. Może to być związane z młodzieńczym buntem w okresie dojrzewania: uczniowie nie chcą, by narzucano im, co mają czytać, chcą decydować, co czytać i czy w ogóle.

Wśród uczniów nieczytających pozycji nieobowiązkowych znajduje się 25 (8%) takich, którzy czytają lektury obowiązkowe i lubią je. Absen-

cja czytelnicza poza kanonem obowiązkowym może wynikać z braku czasu na czytanie książek w czasie wolnym. Można założyć, że dzieci poświęcają swój czas np. na rozwijanie różnych pasji, zabawę ze znajomymi lub przebywanie z rodziną. Niepokojące, że 44 (14%) uczniów przyznało, iż nie czyta ani lektur, ani innych pozycji nieobowiązkowych.

Nawiązując do wspomnianej wcześniej całkowitej absencji czytelniczej szóstoklasistów z Będzina, wymienionych zostało 39 uczniów, którzy oprócz literatury nie czytają artykułów dostępnych w internecie i w czasopismach. W tym przypadku spośród 44 szóstoklasistów, którzy nie czytają lektur obowiązkowych ani innych pozycji, 5 osób sięga po teksty dostępne online lub w prasie. Natomiast 55 uczniów (18%) czyta lektury obowiązkowe, ale ich nie lubi i nie sięga po pozycje nieobowiązkowe. Lektury obowiązkowe nie spełniają ich oczekiwań, nie wypełniają w odpowiedni sposób funkcji kompensacyjnej i ludycznej, więc uczniowie ci nie czują się zachęceni do tego, by samodzielnie wybierać książki do czytania.

W ankiecie zapytano szóstoklasistów także i o to, dlaczego czytają książki (tabela 3). Zdecydowana większość wpisała tylko jeden powód, więc gdy ktoś wymienił ich więcej, wybrano pierwszy, uznając go za główny. I tak 20% stwierdziło, że czyta książki dla przyjemności; 19% przyznało, że są zmuszani do czytania przez szkołę lub rodziców (głównie chłopcy); 13% uznało, że zasadniczym powodem jest chęć rozwijania swoich umiejętności i poszerzania wiedzy; 12% czyta z ciekawości (zachęceni przez znajomych lub ciekawi różnic pomiędzy treścią książki a ekranizacją). 9% uczniów nie było w stanie określić powodu czytania; 8% sięga po książkę, gdy nie ma lepszego zajęcia; dla 4% książki są odskocznią od rzeczywistości. W tabeli 3 nie uwzględniono 44 uczniów, którzy zadeklarowali, że nie czytają książek.

Tabela 3. Powody czytania książek

	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
Dla przyjemności	28	36	64
Bo muszę	49	12	61
Dla samorozwoju	23	18	41
Z ciekawości	21	17	38
Nie wiem	16	12	28
Dla zabicia nudy	15	11	26
Ucieczka od rzeczywistości	5	8	13

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie

Badania ankietowe uczniów klas szóstych z Będzina przyniosły interesujące wyniki. Liczba respondentów, którzy zadeklarowali czytanie literatury nieobowiązkowej, czyli 60% (oraz 49% tych, którzy przyznali, że czytanie jest dla nich atrakcyjną formą spędzania czasu), to wynik dający satysfakcję, zwłaszcza w porównaniu z oceną stanu czytelnictwa, dokonywaną przez Pracownię Badań Czytelnictwa Biblioteki Narodowej. Ogólnopolskie badania pokazują, że w 2017 r. co najmniej jedną książkę przeczytało tylko 38% Polaków. Jest to znacząca różnica, która każe się zastanowić, czy w przyszłości statystyki dotyczące czytelnictwa Polaków wzrosną dzięki utrzymującej się wśród młodych ludzi pasji do książek, czy może spadną z powodu rozstania z literaturą po zakończeniu szkoły.

Sporo refleksji wzbudza także odpowiedź młodych będzinian na temat czytania im przez rodziców. Taki stan rzeczy potwierdziło aż 78% respondentów. Ze względu na szeroki zakres badania oraz prosty i krótki formularz nie było możliwe ustalenie, jak wygląda obecna sytuacja czytelnicza w domach respondentów. Odpowiedzi uczniów nielubiących czytać sugerują, że często są zmuszani przez rodziców do czytania i że nie jest to dla nich atrakcyjne zajęcie. To może sugerować, iż czytanie domowe niekoniecznie odbywa się w rodzinach uczniów, którzy zadeklarowali, że nie sięgają po pozycje inne niż obowiązkowe (39%). Aby to potwierdzić, konieczne byłoby zbadanie tego zjawiska poprzez jednoczesne poddanie ankiecie uczniów, ich rodziców oraz ustalenie podobieństw i różnic pomiędzy ich odpowiedziami.

Aneks

Ankieta

Jakiej jesteś płci?
a. Żeńskiej
b. Męskiej

Nazwa szkoły, do której chodzisz:
……

1. Czy czytasz lektury szkolne?
   a. Tak
   b. Nie
2. Czy lubisz czytać lektury szkolne?
   a. Tak
   b. Nie

3. Jaką lekturę ostatnio przeczytałeś/przeczytałaś?
……

4. O czym była ta lektura?
……

5. Czy czytasz książki inne niż lektury?
   a. Tak
   b. Nie

6. Ile książek czytasz w ciągu miesiąca (innych niż lektury)?
   a. Więcej niż 5
   b. 3–4
   c. 1–2
   d. Mniej

7. Jakie książki najbardziej lubisz czytać (wybierz jedną odpowiedź)?
   a. Fantastyczne
   b. Romanse
   c. Przygodowe
   d. Obyczajowe
   e. Detektywistyczne
   f. Poezję
   g. Naukowe
   h. Inne (jakie?) ……

8. Jaką książkę ostatnio przeczytałeś (inną niż lekturę)?
……

9. O czym była ta książka?
……

10. Czy masz swoją ulubioną książkę?
    a. Tak (jaki jest jej tytuł?) ……
    b. Nie

11. Dlaczego czytasz książki?
……

12. Czy czytanie jest dla ciebie atrakcyjną formą spędzania wolnego czasu?
    a. Tak
    b. Nie

13. Czy rodzice czytali ci książki, gdy byłeś mały / byłaś mała?
    a. Tak
    b. Nie

14. Skąd bierzesz książki, które czytasz? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)
    a. Z biblioteki publicznej
    b. Z biblioteki szkolnej
    c. Z księgarni

d. Pożyczam od kolegów
e. Dostaję w prezencie
f. Z internetu
g. Mam w domu

15. Jak często korzystasz z biblioteki (szkolnej i/lub publicznej)?
a. Co najmniej raz w tygodniu
b. Co najmniej raz w miesiącu
c. Co najmniej raz w roku
d. Rzadziej niż raz w roku
e. Wcale

16. Jak często kupujesz książki lub rodzice kupują ci książki?
a. Co najmniej raz w tygodniu
b. Co najmniej raz w miesiącu
c. Co najmniej raz w roku
d. Rzadziej niż raz w roku
e. Wcale

17. Czy sam/sama wybierasz książki, które czytasz, czy rodzice ci pomagają lub wybierają je za ciebie?

……

18. Czy czytasz coś innego niż książki? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)
a. Tak, artykuły w czasopismach
b. Tak, artykuły w internecie
c. Nie

19. Z jakich czasopism i/lub stron internetowych korzystasz, czytając artykuły?

……

Literatura

Andrzejewska, J. (1996). *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*. T. 2: *Praca pedagogiczna biblioteki*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Antczak, M., Rybka, A. (2013). *Wybrane elementy kultury czytelniczej polskich dwunastolatków i brytyjskich jedenastolatków.* W: M. Antczak (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* (s. 41–94). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Baluch, A. (1994). *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa: Bagiński i synowie.

Biblioteka Narodowa. (2017a). *Czytelnictwo Polaków 2016 – raport Biblioteki Narodowej*. Pobrane z: http://www.bn.org.pl/aktualnosci/183-czytelnictwo-polakow-2016-%E2%80%93-raport-biblioteki-narodowej.html (29.03.2019).

Biblioteka Narodowa. (2017b). *Stan Czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Pobrane z: http://www.bn.org.pl/download/document/1493378303.pdf (29.03.2019).

Biblioteka Narodowa. (2018). *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*. Pobrane z: http://instytutksiazki.pl/files/upload/files/Stan%20czytelnictwa%202017.pdf (29.03.2019).

Biblioteka Śląska. (2016a). *Sprawozdania z działalności Bibliotek Publicznych Województwa Śląskiego. 2016 rok*. Pobrane z: http://sprawozdania.bs.katowice.pl/rozdzialy/2016/spis_tresci.html (29.03.2019).

Biblioteka Śląska. (2016b). *Sprawozdanie z działalności Bibliotek Publicznych Województwa Śląskiego w 2016 roku. Czytelnictwo. Promocja*. Pobrane z: http://sprawozdania.bs.katowice.pl/pdf/2016/rozdzial7.pdf (29.03.2019).

Biblioteka Śląska. *Sprawozdania z działalności Bibliotek Publicznych Województwa Śląskiego*. Pobrane z: http://www.bs.katowice.pl/pl/dla_bibliotekarzy/sprawozdania_z_dzialalnosci_bibliotek (29.03.2019).

Borowik, S. (2017). *Literatura dla dzieci i młodzieży a gender*. W: K. Tałuć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży* (t. 5, s. 120–133). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

CARDET LTD. *Czytelnicy przez całe życie: Europejska Sieć Promocji Czytelnictwa dla bibliotekarzy Szkolnych, Edukatorów i Zarządzających Instytucjami Kulturalno-Oświatowymi, Lifelong Learning Programme*. Pobrane z: http://lifelongreaders.org/lire1/flipbooks/LiRe_FRAMEWORK_POLISH.pdf (29.03.2019).

Czajka, K. (2011). Fikcja po fikcji, *Polityka.pl*. Pobrane z: http://archive.is/ZbJ4k (29.03.2019).

Czapnik, G., Gruszka, Z. (red.). (2011). *Podręczny słownik bibliotekarza*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

MS. *Dobór próby*. Pobrane z: http://www.mojasocjologia.pl/dobor-proby/ (16.04.2019).

Furtyk, J. (1996). Miejsce książki w życiu dzieci i młodzieży. *Poradnik Bibliotekarza*, (4), 5–9.

Główny Urząd Statystyczny. (2016). *Ludność i ruch naturalny w 2016 r.* Pobrane z: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-i-ruch-naturalny-w-2016-r-,30,1.html (29.03.2019).

Iwanowicz, M. (2006). Uczniowska awersja do lektur szkolnych jako problem dydaktyczny i wychowawczy. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica*, *8*, 551–564. Pobrane z: http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/10200/529-542.pdf?sequence=1&isAllowed=y (29.03.2019).

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017a). *Podstawa programowa – materiały dla nauczycieli*. Pobrane z: https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowa-materialy-dla-nauczycieli.html (29.03.2019).

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017b). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła Podstawowa. Język Polski*. Pobrane z: https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowa-materialy-dla-nauczycieli.html (29.03.2019).

Sosnowska, I. (2011). *Rozwój społeczny, emocjonalny i moralny dziecka w wieku 11–13 lat.* Pobrane z: http://zpppblonie.pl/2011/05/630/ (29.03.2019).

Szawel, K. (2011). „Harry Potter" J. K. Rowling – fenomen czytelniczej popularności. W: B. Morzyńska-Wrzosek (red.), *Literaturoznawstwo : historia, teoria, metodologia, krytyka* (t. 1, s. 115–132). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.

Wajda, A. (1979). *Metodyka i organizacja czytelnictwa*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Więk, A. (2016). Kształtowanie kultury czytelniczej: rola biblioteki. *Biblioteka i Edukacja. Elektroniczne Czasopismo Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, (10). Pobrane z: http://www.bg.up.krakow.pl/newbie/index.php/bie/article/view/157 (29.03.2019).

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 25 lutego 2020 r.

Karolina Żuk
Institute of Culture Studies
University of Silesia in Katowice
e-mail: kaja.zuk@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5719-098X

Readership among the students of primary schools. The results of a survey conducted among 6th-grade students

Abstract: The article constitutes an analysis of a survey conducted among 6th-grade students from Będzin. The survey concerned reading habits and preferences of students enrolled in ten different schools. Moreover, the article presents the level of active readership in Poland as well as the number of readers registered in the libraries of the Silesian Voivodeship. The results of the survey were divided according to gender in order to emphasize the differences in reading interests and activity. Among others, the study discusses the level of interest in books on the compulsory reading list as well as other types of publications, the number of books read per month, opinions concerning the attractiveness of reading as an activity, and the various methods of acquiring books. Moreover, the study describes the influence of the home environment on reading habits, establishes the frequency of visiting libraries

and bookshops, and discusses the independence in the choice of books as well as reading preferences in general.

Keywords: Study of readership. Będzin. Readership. Compulsory reading. Teenagers. Primary school. Student

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 227–238
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.13

Edyta Korepta
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: edykor@wp.pl
https://orcid.org/0000-0001-9635-1785

Seniorzy w bibliotece

Abstrakt: Rosnąca liczba osób w wieku senioralnym sprawia, że konieczne staje się tworzenie systemu działań aktywizujących tę grupę społeczną. Wśród form zajęć przedłużających sprawność seniorów wymienia się także kontakt z literaturą. Ośrodkami propagowania czytelnictwa są biblioteki, które organizują spotkania autorskie i wystawy, zakładają Dyskusyjne Kluby Książki promujące czytanie, inicjują kontakty z „książką mówioną" wśród osób niedosłyszących.

W działalności Dyskusyjnych Klubów Książki niezwykle ważny jest dobór stosownej literatury dla osób starszych. W artykule podano propozycje kilku tytułów książek z uzasadnieniem wyboru oraz ciekawych zajęć poszerzających typową dyskusję.

Przed bibliotekami stoją duże wyzwania. Wprowadzane metody upowszechniania czytelnictwa obejmują ciągle zbyt małe grono czytelników i słuchaczy. Istnieje potrzeba tworzenia międzypokoleniowych grup czytelniczych, by uświadomić społeczeństwu, że do starości należy się przygotować.

Słowa kluczowe: Aktywność. Biblioteka. Dyskusyjny Klub Książki. Książka. Senior

> Starość nie jest dla mnie więzieniem, w którym się siedzi w odosobnieniu, lecz balkonem, z którego widzi się dalej…
>
> Marie Luise Kaschnitz

Cechą współczesnej cywilizacji jest starzenie się społeczeństwa, odsetek osób powyżej 60. roku życia stale wzrasta. Z prognoz Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w 2020 r. około 24% Polaków osiągnie wiek 60+, przewiduje się stałe wydłużanie przeciętnego trwania

życia[1]. Jest to trend europejski, dlatego problemy związane z funkcjonowaniem osób starszych powinny być priorytetowe dla rządów wszystkich państw. Granice starości bywają różnie określane, stosowane w badaniach zasady podziałów lat senioralnych są różne[2].

Jak konstatuje Ewelina Konieczna, wielu badaczy unika szczegółowej periodyzacji tego okresu ze względu na zróżnicowanie psychiki, zdrowia i zachowań ludzi w wieku senioralnym, przyjmując, że określanie granic wiekowych ma charakter wyłącznie umowny (Konieczna, 2016, s. 11). Tempo starzenia się każdego człowieka jest indywidualną sprawą.

Gerontolog Olga Czerniawska pisze, że „starość jest fazą życia najbardziej zróżnicowaną. Nie można mówić o jakiejś starości. Można mówić o starości określonej osoby. Nie ma bowiem żadnych jednolitych schematów przeżywania starości. Każdy przeżywa ją sam w sposób indywidualny, starość jest częścią życia" (Czerniawska, 2000, s. 122).

Psychologią starzenia zajmowało się wielu naukowców. Stanisława Steuden zwróciła uwagę, że poczucie zagubienia osób starszych w środowisku oraz konflikty międzypokoleniowe potwierdzają potrzebę pogłębionej refleksji, która, szeroko upowszechniona, uchroniłaby człowieka przed uprzedmiotowieniem. Sposoby funkcjonowania osób starszych są bardzo różne i zależą od wielu czynników, m.in. od rozumienia zmian, akceptacji siebie w każdym okresie życia i realnej oceny własnych możliwości (Steuden, 2011, s. 54). Zarówno badania psychologiczne, jak i gerontologiczne wskazują, iż aktywny tryb życia wydłuża życie i zapewnia większy komfort.

Proces starzenia w dużej mierze jest uwarunkowany kulturowo. „W aspekcie kulturowym ważne staje się zapewnienie osobom starszym uczestnictwa w życiu społecznym, podtrzymanie różnych form ich aktywności, umożliwianie im dalszego kształcenia i nabywania nowych umiejętności" (Steuden, 2011, s. 31). Współcześnie dużą rolę w upowszechnianiu kultury pełnią mass media, a uczestnictwo w kulturze znacząco wpływa na proces przeżywania spokojnej starości. Zastępujące pracę zawodową formy aktywności ludzi starszych bywają różne,

[1] S. Steuden (2011, s. 16) powołuje się na szczegółowe dane na podstawie prognoz GUS i dodaje, że w 2020 r. w Polsce przeciętna długość życia kobiet przekroczy 80 lat, mężczyzn 73 lata. Szacuje się, że do 2035 r. liczba ludności Polski zmniejszy się o 5,2%.

[2] Światowa Organizacja Zdrowia początek starości sytuuje około 60. roku życia i dzieli ją na trzy okresy: 60–74 lat, 75–79 lat, 80–89 lat, powyżej 90. roku życia – długowieczność. „Wiązanie początku starości z wiekiem chronologicznym jest czysto umowne, konwencjonalne i rozpowszechniło się wraz z systemem zabezpieczeń społecznych" (Konieczna, 2016, s. 11).

a wyrażają się w działalności społecznej, charytatywnej, towarzyskiej, hobbystycznej. Wymienić tu też należy oglądanie telewizji, słuchanie radia, czytanie prasy i przede wszystkim kontakt z książką.

Badacze podkreślają funkcję „substytutywną" książek, czyli możliwość zastępowania lub kompensowania nimi trudności życiowych. A więc czytanie książek niweluje poczucie osamotnienia, pozwala konfrontować poglądy i dowartościowywać się, zwiększa też poczucie bezpieczeństwa (Wojciechowski, 2008, s. 103–104).

Renata Aleksandrowicz omawia dodatkową funkcję literatury w życiu seniorów, tzw. funkcję ewazyjną, „polegającą na ucieczce seniorów w świat literatury, która daje możliwość oderwania się od codziennej rzeczywistości, pomaga w rozwiązywaniu problemów natury psychologicznej" (Aleksandrowicz, 2012, s. 72–73).

Temat akceptacji przez seniorów typowych dla ich wieku niedogodności porusza Douwe Draaisma, holenderski badacz nauki i psycholog, w książce pt. *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego.* Autor podejmuje próbę zrozumienia natury pamięci. Prezentuje teorię na temat: „Jak żyje wspomnienie?". I to zagadnienie powracania i pamiętania starych wspomnień jest tematem przewodnim książki. Powołując się na psychologów, D. Draaisma nazywa je „efektem reminiscencji" (Draaisma, 2010, s. 9) i stara się wyjaśnić zjawisko ujawniania wspomnień dopiero w wieku senioralnym, bazując na wybranych biografiach. Jak się okazuje, w wielu przypadkach fotografie pozwalają odświeżyć wydarzenia w pamięci. Teza byłaby truizmem, gdyby nie dokonana przez D. Draaismę wnikliwa analiza przeżyć z tym związanych; zdjęcia z założenia mają wspierać pamięć. Dostrzega on różnicę między fotografią a pamięcią. Według niego na fotograficzny obraz przeszłości nakładają się późniejsze wydarzenia. Tym samym ujawniające się wspomnienia nie do końca ujmują prawdziwą przeszłość. Ale czy to jest najważniejsze? Może na jakość wspomnień wpływa nastrój chwili? – pyta autor.

Zastanawia się też, w jaki sposób wspomnienia odżywają: „Przypominając sobie coś, tworzymy ślad neuronowy, a następnym razem, gdy pozornie przypominamy sobie to samo, w rzeczywistości zostaje zaktywowany ślad, który powstał najpóźniej. Wspomnienia, również te najstarsze, podróżują w miarę upływu czasu w naszej tkance mózgowej, lecz wciąż od nowa towarzyszą im kolejne kopie. Zgodnie z tą teorią, gdy wracamy myślą do pierwszego wspomnienia, […] najstarsze staje się na chwilę najnowszym, pierwsze ostatnim" (Draaisma, 2010, s. 6).

O. Czerniawska akcentuje dużą rolę twórczości wspomnieniowej seniorów. „Opowiadanie o życiu nie tylko przynosi satysfakcję, ale ułatwia pozytywną ocenę własnej osoby, odświeża i pozwala zachować

pamięć, odbudowuje doświadczenia i przeżycia" (cyt. za: Konieczna, 2016, s. 97). Zatem gdy w kręgu działalności literackiej bibliotek znajdą się osoby piszące wspomnienia, dobrze jest owe wspomnienia publikować.

W życiu seniorów przywoływanie przeszłości ma duże znaczenie i warto to wykorzystywać w pracy bibliotek. Godne upowszechnienia są doświadczenia inicjowania wspomnieniowej twórczości seniorów we współpracy z biblioteką Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku, gdzie takie wspomnienia również zostały wydane drukiem w 2016 r. pt. *Zainspirowane... Prace uczestniczek warsztatów kultury regionalnej w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Rybniku*.

Wspomnienia odkrywają przeszłość wyraźnie, ostro, nie w „okruchach". To, co przez długi czas było przemilczane, zostało opisane w indywidualny sposób do tego stopnia, że fragmenty autobiografii stały się formą psychoanalizy.

Adela Mazelanik, pragmatyczna dziewięćdziesięcioletnia Ślązaczka, we wstępie zaznacza, że napisała o swojej śląskiej rodzinie, ponieważ „tam sięgały jej korzenie". Przywołując odległą przeszłość, sięgającą końca I wojny światowej, uprzytomniła sobie, że pisze dla potomnych, by „wnuki i prawnuki mieli pamiątkę i poznali dzieje rodzinne".

Jako autorka tekstu *Ja i moja śląska rodzina* udowodniła, że nieprawdą jest, iż z upływem czasu wszystko się zaciera. Żyjąc w tym samym środowisku i powracając do historii młodości, szczegółowo i wiarygodnie nakreśliła obrazy życia codziennego. Czytelnik nie ma wrażenia, że wspomnienia są bardzo odległe, one bowiem na nowo żyją[3] – w rodzinnym świętowaniu, pielęgnowaniu śląskiej tradycji z gwarą i śpiewaniem, w życiu towarzyskim. Na starość, dzięki poczuciu godnie przeżytego życia i ciągłej aktywności, A. Mazelanik dobrze sobie radzi. Mieszka sama, bardzo dużo czyta; kilkudziesięciotomowe sagi norweskie zalegają jej pokój i krążą w obiegu czytelniczym seniorów Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Swój tekst kończy słowami: „Czas upływa i maleje kondycja fizyczna, wraca się wówczas do przeszłości i dobrze, że jest do czego wracać" (Mazelanik, 2016, s. 47).

Zupełnie inny charakter mają wspomnienia Jadwigi Mandery zatytułowane *Obrazki z dzieciństwa*. Pisane piękną prozą poetycką, będące jakby kopiami odległych przeżyć. Właściwie są to obrazy dzieciństwa, które utkwiły w pamięci i przez zawarte w ich przekazie emocje autorka przeżywa je ponownie. Obrazy rodziców, utrwalone nie tylko

[3] Analiza wspomnień A. Mazelanik potwierdza teorię D. Draaismy o prawdziwości wspomnień.

w słowie, ale również w starych fotografiach w kolorze sepii. Smutne dzieciństwo wojenne, gdy ojciec autorki zaginął, i powojenne, kiedy nie powrócił (został rozstrzelany przez NKWD w Twerze, pogrzebany w Miednoje). Nieobecność ojca dla dwuletniej dziewczynki wiąże się z ciągłym oczekiwaniem na jego powrót. Matka na wieść o powrocie jeńców wojennych wkłada najpiękniejszą suknię, zachowane z okresu przedwojennego buty. Staje się piękna i jaśniejąca. Zazdrosne dziecko, „zdziwione, z poczuciem bezradności" ucieka do pobliskiego lasu i wraca dopiero o zmroku. Widzi odmienioną matkę, „zgiętą […], ze złamaną nadzieją, z trudnym życiem i wiarą w cud powrotu męża – do końca […], kiedy to […] odeszła […] w ciszę, w szczęście, w mgłę" (Mandera, 2016, s. 65).

Organizowane przez bibliotekę Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku zajęcia dla seniorów, podczas których mają oni okazję przekazać innym swe wspomnienia, przyczyniają się do zachowania aktywności umysłowej i dobrej kondycji psychicznej.

Czytanie książek jest sprawdzonym i często wymienianym, nie tylko w literaturze naukowej, sposobem na trenowanie mózgu[4]. Dużą rolę w zakresie promowania czytelnictwa wśród seniorów odgrywają biblioteki, poprzez swoją dostępność, posiadanie różnorodnych, uniwersalnych zbiorów, a także nieodpłatną ofertę czytelniczą.

Wybór tekstów dla tej grupy osób nie jest łatwy. By polecić książkę indywidualnemu czytelnikowi, konieczne jest posiadanie przez bibliotekarza specjalistycznej wiedzy. Ustalanie listy takich lektur to zadanie dla badaczy literatury, bibliotekarzy, pedagogów, socjologów i miłośników książek. Przykłady podaje Małgorzata Bortliczek, zwracając uwagę na „pozytywną moc słowa", „magiczną moc słowa" (Bortliczek, 2015, s. 143, 132). Jej zdaniem „warto czytać […] teksty nasycone słowami miłości, przyjaźni, wiary, troski o drugiego człowieka, spełnienia, zadowolenia, akceptacji i atencji"; autorka cytuje związki wyrazowe, by przekonać czytelników, „jak silna i sprawcza jest moc słowa" (Bortliczek, 2015, s. 131, 132). Niezwykle ważną rolę odgrywa pozytywny obraz świata, który „jest jednym z podstawowych składników terapii dobrym słowem bez względu na wiek czytelnika" (Bortliczek, 2015,

[4] W „Angorze" (2019, nr 15) na stronie tytułowej zamieszczono następujący tekst wytłuszczonym drukiem: „6 minut czytania dziennie przedłuża życie o 2 lata". W tym samym numerze pisma, na s. 17 znalazł się przedruk artykułu M. Piorun pt. *Książka – lekarstwo dla mózgu* z „Dziennika Łódzkiego". Autorka powołuje się na amerykańskie badania prof. B. Levy, która potwierdza, że już 3,5 godziny czytania w tygodniu zmniejszają ryzyko śmierci o 23%, na podobny efekt mogą liczyć także czytelnicy gazet i czasopism, choć klasyczne „mole książkowe" wypadają lepiej.

s. 134). „Słowo utrwala i zatrzymuje to, co istotne, warte uwagi. Natomiast czytanie książek pisanych przez osoby, które afirmują życie, a przy tym mają pamięć i doskonałe wyczucie słowa, to wart propagowania pomysł na popularyzowanie optymizmu, smakowanie życia, na luksus towarzyszenia wielu osobom i bycia w wielu miejscach" (Bortliczek, 2015, s. 143). Autorka proponuje dla seniorów lekturę książek, które wpływają pozytywnie na ich samopoczucie. Zwraca uwagę na książki biograficzne, autobiograficzne, sagi rodzinne, książki quasi-biograficzne (np. *Różowe tabletki uspokajające* Krystyny Jandy; *Kocha, lubi, żartuje* Beaty Tyszkiewicz; *Łapa w łapę* – rozmowy Kamili Łapickiej z mężem). Uznaje je za niezwykle wartościowe, mogące sprawić, by seniorzy nauczyli się dostrzegać w codzienności „cud życia, moc miłości i teatr złudzeń". To książki pełne humoru, mądrości, a zarazem dystansu do świata.

Wśród godnych uwagi publikacji M. Bortliczek wymienia także sagę rodziny Stuhrów pt. *Stuhrowie. Historie rodzinne* ze względu na zaakcentowaną rolę rodziny i domu w życiu człowieka. Ponadto pełną humoru i opisów odczuwania szczęścia książkę Krystyny Sienkiewicz pt. *Cacko* oraz *Wspomnienia z niepamięci* Magdaleny Zawadzkiej. Tytuły te mają również duże walory edukacyjne i kulturowe. Pomagają w trudnych sytuacjach, po prostu pomagają żyć.

W bibliotekach można stymulować aktywność seniorów przez różne formy kontaktów z książką. Badacze, zwłaszcza formułujący teorie przystosowania do starości, proponują ciekawe formy aktywności. Pozwalają one określać cele, realizować marzenia i zadania, pokonywać ograniczenia związane z wiekiem. Ważna jest przy tym potrzeba indywidualnego rozwoju, a także troska o innych ludzi.

Od 2007 r. przy bibliotekach działają Dyskusyjne Kluby Książki. To koordynowany przez Instytut Książki z Krakowa projekt adresowany do czytelników bibliotek publicznych, realizowany w ramach ogólnopolskiego programu promocji czytelnictwa i wsparcia sektora książki „Tu Czytamy". Kluby często angażują polonistów ze szkół średnich do prowadzenia dyskusji, zabezpieczają dostateczną liczbę książek, prowadzą wypożyczenia międzybiblioteczne. Seniorzy tworzą również kluby w bibliotekach Uniwersytetów Trzeciego Wieku we współpracy z bibliotekami miejskimi. Metoda pracy polega na stanowiącej dalszy ciąg obcowania z tekstem dyskusji o wybranej wcześniej książce.

W Rybniku, gdzie badałam działalność Dyskusyjnych Klubów Książki, funkcjonują trzy ośrodki pracy z seniorami. Członkami dwóch są tylko osoby starsze, natomiast w bibliotece głównej czytelnicy są zróżnicowani pod względem wieku. To klub międzypokoleniowy.

Rybniccy uczestnicy comiesięcznych dyskusji o książce przyjęli regulamin, określający osobliwy zestaw praw. Regulamin ten, wzorowany na lekkim, zabawnym eseju Daniela Pennaca pt. *Jak powieść*, może wydawać się kontrowersyjny, ponieważ klubowicz ma wyłącznie prawo do:

1. nieczytania,
2. przeskakiwania stron,
3. nieskończenia książki,
4. nieczytania jeszcze raz,
5. bovaryzmu (mitomanii),
6. czytania byle czego,
7. czytania byle gdzie,
8. czytania na wyrywki,
9. czytania na głos,
10. milczenia – niekomentowania książki.

Regulamin ten nie obowiązuje w klubie książki w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Rybniku. Tam zakłada się, że każdy uczestnik dyskusji sięga po zaproponowaną lekturę, chociaż z różnym skutkiem. Nie ma jednak oficjalnego przyzwolenia na nieznajomość treści książki.

Dużą trudność sprawia dobór książek. Wpływa na to zróżnicowanie grupy pod względem zarówno wykształcenia, jak i zainteresowań oraz przygotowania do wypowiadania własnych poglądów, szczególnie w sytuacji żywej dyskusji. Analiza przebiegu zajęć potwierdza oryginalny i twórczy sposób odbioru tekstu przez seniorów. Poruszane problemy i tematy zaproponowane do dyskusji często stają się pretekstem do powoływania się na własne doświadczenia, co potwierdza opisany przez D. Draaismę „fenomen pamięci wieku dojrzałego". Seniorzy oczekując, że klub będzie spełniał funkcję edukacyjną, chcą za pośrednictwem biblioteki poznawać osiągnięcia współczesnej nauki, kultury, spotykać się z pisarzami, aktorami, naukowcami. O wyborze książek decyduje również liczba egzemplarzy w bibliotece głównej i filiach; dostarczenie książki na miejsce, łatwy do niej dostęp ma wpływ na liczbę czytelników; trudno byłoby zmobilizować osoby starsze do szukania książek.

Zatem jakimi kryteriami kierują się prowadzący Dyskusyjne Kluby Książek w wyborze tytułów? Jednym z kryteriów może być tzw. efekt generacyjny, czyli więź pokoleniowa między autorem a czytelnikiem wyrosłym często w podobnym systemie kulturowym i społecznym, czasem też politycznym. Przykładem może być powieść *Ostatnie rozdanie* Wiesława Myśliwskiego. Urodzony w 1932 r. autor wydał ją w wieku 81 lat. W Dyskusyjnym Klubie Książki odbyła się dyskusja na temat tej książki.

Ten wybór wydawał się dobry; pozycja skierowana jest do specyficznej grupy odbiorców – osób starszych. Ważny motyw stanowi przywoływanie przeszłości, co doskonale przystaje do teorii D. Draaismy, który, jak wspomniałam wcześniej, dużo miejsca poświęcił w swej rozprawie wspomnieniom. Bohater *Ostatniego rozdania*, siadając po wielu latach przy oknie z widokiem na kwitnące w wiosennym ogrodzie drzewa, ma niezwykłe odczucia. Pyta wówczas: „Czy możliwe jest istnienie świata niezależne od człowieka? Co poza człowiekiem mogłoby zapewnić istnienie światu?" (Myśliwski, 2013, s. 40). Okazuje się, że jest to człowiek „próbujący się wydostać spod ciężaru własnej pamięci".

Porządkowanie życia, nieobce nikomu, wiąże się w powieści W. Myśliwskiego z wątkiem notesu, który staje się pomocny w przywołaniu przeszłości, odnajdywaniu w pamięci osób, słów, obrazów, adresów, numerów telefonów. Porządkując ów notes, bohater próbuje podjąć decyzję, kogo może już wykreślić, ponieważ wiele osób zatarło się w pamięci. Niektórzy poumierali, inni są nieobecni w jego życiu.

Notes miał chronić przed pułapką niepamięci, ale w wielu wypadkach nie spełnił swej funkcji, gdyż „pamięć nie respektuje takich granic i sięga sobie w przeszłość jak chce, przywołując często to, co najdawniejsze, a pomijając, co niedawne" (Myśliwski, 2013, s. 163); „Pamięć nie jest od pamiętania, lecz od wspominania, a to nie to samo" (Myśliwski, 2013, s. 135). Podczas dyskusji wśród czytelników klubu wyłonił się ten właśnie problem: kogo można wykreślić? Pytanie pozostało bez odpowiedzi.

W toku rozmowy seniorzy zwrócili uwagę na zawarte w powieści sentencje, bliskie w jesieni życia, np.: „Czy jakiekolwiek życie da się zmieścić w tym, co najważniejsze?" (Myśliwski, 2013, s. 6); „Może poruszamy się również w jakiejś nieznanej nam sferze, w której od człowieka do człowieka jest znacznie bliżej, niż nam się wydaje, w której wszyscy mieszkamy pod własnym adresem" (Myśliwski, 2013, s. 59). Refleksja nad nimi była ważnym ogniwem w dyskusji.

Czytelnicy identyfikowali się z rzeczywistością literacką wykreowaną przez W. Myśliwskiego, Chodzi np. o trudności z porządkowaniem rzeczy osobistych, z podjęciem decyzji: co zostawić, a czego się pozbyć. Problemy z porządkowaniem rzeczy mają ci, którzy zżywają się z nimi, „rzeczy ustanawiają ich świat", dają „poczucie istnienia". W. Myśliwski rzeczy antropologizuje, nadaje im moc wywołania buntu, przywoływania fragmentów przeszłości, które, jak się zdawało, są już poza pamięcią.

W *Ostatnim rozdaniu* jest wiele godnych uwagi motywów, polecanych do dyskusji w gronie czytelników w wieku starszym, np. wątek listów odnawiających coraz bardziej mglistą pamięć. Bohater przyznaje: „Nie przypuszczałbym, że kiedyś w dalekiej przyszłości, pogubię się

w tych wszystkich imionach, adresach, telefonach, zaplączę niby w jakimś gąszczu […] czy to ja, ten, który chciałby być, a nie potrafi zdobyć się na siebie […] ustanowić siebie w określonej przestrzeni, w określonym kształcie" (Myśliwski, 2013, s. 165). A obok jest i samotność, i miłość.

Wypada się usprawiedliwić, dlaczego autorowi *Ostatniego rozdania* poświęciłam tak dużo miejsca. Uważam, że jego książki mogą stać się ważne w procesie wymiany doświadczeń czytelników i autora, jako przedstawicieli podobnej grupy wiekowej. Skłaniają do zadawania pytań, a odpowiedzi na nie pozostawiają czytelnikowi. Nadrzędną wartością w powieściach W. Myśliwskiego staje się miłość: „Poza miłością nie ma nic, tylko śmierć. Miłość jest najwyższym stanem mądrości, na jaki stać człowieka. Ona z istoty swojej jest mądrością. […] Ona po prostu może nie zaistnieć. Ale jest w człowieku coś takiego, co każe mu wierzyć, że marzenie się ziści. I on będzie czekał na tę miłość wbrew rozsądkowi i nadziei" (Myśliwski, 2018, s. 16).

W działającym od trzech lat Dyskusyjnym Klubie Książki w Rybniku przedmiotem rozmów były także dwie książki Małgorzaty Szejnert: *Czarny ogród* i *Wyspa węży.* Ta ostatnia stała się pretekstem do szerokiej dyskusji nad historią Polski, ponieważ dziadek jednej z uczestniczek spotkania podczas II wojny światowej przebywał w Anglii. Z kolei *Czarny ogród* to książka wpisująca się w tematykę śląską. Następnie czytano opowiadania Zofii Kossak-Szczuckiej *Nieznany kraj.* Twórczość tej pisarki znana już była z wykładu, a w dyskusji panelowej połączonej z odczytaniem wybranych fragmentów wzięło udział wielu stałych członków klubu książki i innych słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Interesującym doświadczeniem było połączenie dyskusji na temat książki Szczepana Twardocha *Drach* z oglądaniem jej adaptacji teatralnej w reżyserii Roberta Talarczyka. Forma spotkania cieszyła się dużym zainteresowaniem słuchaczy. Podobny eksperyment przeprowadzono po dyskusji o powieści biograficznej *Frida* Barbary Mujicy, zapraszając uczestników na przedstawienie teatralne w formie monodramu w Teatrze Ziemi Rybnickiej.

Takie metody pracy sprawiają, że zwiększa się grono seniorów zainteresowanych literaturą. Na uwagę zasługują również działania bibliotek zapobiegające wykluczeniu osób starszych ze względu na ograniczenia zdrowotne. Chodzi o osoby niedowidzące i niewidome, które mogą korzystać z książki mówionej.

Kasety magnetofonowe zostały zastąpione tzw. audiobookami (płyty CD, nagrania w formacie mp3 czy mp4). Oferta książek czytanych jest duża, w Rybniku zbiór wynosi około 3000 płyt. Problem stanowi szerzenie informacji o takich możliwościach kontaktu z literaturą.

Wprawdzie biblioteki notują wzrost zainteresowania tą formą zbiorów, ale ciągle korzysta z nich zbyt mało osób. Poza tym nagrania nowości wydawniczych wymagają posiadania odtwarzacza mp3, mp4. Kupno takiego sprzętu może być poza możliwościami finansowymi emerytów. Dla osób z lekarskim orzeczeniem o niedowidzeniu przeznaczone są książki nagrane na tzw. czytakach; nagrania mogą być dokonywane na życzenie czytelnika.

Przekonanie osób w wieku senioralnym do słuchania książek jest trudne. Z lekturą wiąże się dla nich nieodzownie szelest kartek, zapach i dotyk papieru, oglądanie zamieszczonych fotografii. Natomiast głos lektora często narzuca słuchaczowi interpretację. Seniorzy narzekają, że w trakcie słuchania książki dekoncentrują się, czasem nawet zasypiają. Warto jednak przekonywać ich do nowej formy poznawania literatury, a nawyki czytelnicze można zmienić, choć w pewnym wieku jest to trudniejsze. Lepiej sprawdza się powtórne słuchanie książki mówionej.

Najważniejsze w systemie pracy z osobami w wieku emerytalnym pozostaje stwarzanie sytuacji wyzwalających ich aktywność. Wykorzystując wiedzę na temat roli czytania w poprawianiu komfortu ich życia, przed bibliotekami postawiono zadanie systemowej pracy zarówno z seniorami, jak i w grupach międzypokoleniowych.

Biblioteki organizują spotkania autorskie, narodowe czytanie książek, na stronach internetowych podają informacje o ciekawych wydarzeniach kulturalnych, tworzą Dyskusyjne Kluby Książki, gdzie zachęca się czytelników, by zapoznali się wykazem książek do przeczytania oraz uczy dyskutowania na określone tematy; niektórzy czytelnicy przynoszą na spotkania notatki.

Obserwacje działalności klubów, w tym obserwacja uczestnicząca, wykazały konieczność poszerzenia ich oferty, tzn. zwiększenia liczby zakupywanych egzemplarzy tych samych książek dla większej liczby czytelników, a także zatrudnienia moderatorów do organizacji spotkań. Dyskusja rozumiana jest jako kontynuacja czytania, stąd projekt zakłada, że spotkania klubów będą miały charakter towarzyski, trochę domowy, przy herbacie i ciastku.

Praktyka spotkań dowodzi, iż istnieje potrzeba opracowania kanonu lektur uwzględniających cechy psychiczne seniorów, zmiany osobowości powodowane przez wiek, możliwość konfrontacji z losami bohaterów literackich. We wcześniejszej części artykułu dokonano uzasadnienia wyboru niektórych książek. Próba uwzględnienia życzeń seniorów na ogół kończy się fiaskiem; pojawiają się propozycje od krwawych kryminałów po literaturę popularną, a niektórych tytułów nie można zaakceptować również ze względów organizacyjnych, gdyż po prostu są niedostępne.

Książki prócz wymienianych wcześniej funkcji odgrywają rolę w terapii psychologicznej i temu zagadnieniu należy poświęcić szczególną uwagę.

Upowszechnienie działalności klubów wymaga podawania informacji na ich temat nie tylko na stronach internetowych bibliotek; nie wszystkie osoby w wieku emerytalnym z nich korzystają. Z dużym wyprzedzeniem należy zamieszczać wykaz książek i zachęcające recenzje.

Dla bibliotek priorytetowe powinno być przede wszystkim zwiększenie kontaktów seniorów ze słowem drukowanym.

Literatura

Aleksandrowicz, R. (2012). Porozmawiaj z nią… o książkach, czyli terapeutyczne aspekty literatury w wieku dojrzałym. W: K. Hrycyk (red.), *O potrzebie biblioterapii* (s. 65–80). Wrocław: Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne.

Bortliczek, M. (2015). Dobre słowo bez recepty. W: Ł. Tomczyk, S. Chudy (red.), *Aktywna starość w perspektywie społeczno-kulturowo-edukacyjnej* (s. 129–145). Olomouc–Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny. Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki.

Dobrowolska, M. (2012). *Seniorzy w bibliotekach publicznych*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.

Draaisma, D. (2010). *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego.* E. Jusewicz-Kalter (przekład). Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Janda, K. (2003). *Różowe tabletki na uspokojenie.* Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Konieczna, E. (2016). *Seniorzy i film. Aktywizacja i integracja społeczna osób starszych przez uczestnictwo w kulturze filmowej.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Łapicki, A., Łapicka, K. (2012). *Łapa w łapę*. Warszawa: Wydawnictwo Czerwone i Czarne.

Matras-Mastalerz, W. (2015). Biblioteka miejscem dialogu międzypokoleniowego. W: R. Aleksandrowicz, H. Rusińska (red.), *Książka i biblioteka w procesie komunikacji społecznej.* Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Myśliwski, W. (2013). *Ostatnie rozdanie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Myśliwski, W. (2018). „‘Patriotyzm’ to najbardziej chore słowo w polszczyźnie”. Nowa powieść „Ucho Igielne”. [Rozm. przepr. M. Nogaś. *Książki*, (5), 16.

Pennac, D. (2007). *Jak powieść.* Warszawa: Wydawnictwo Muza.

Sienkiewicz, K. (2013). *Cacko.* Warszawa: Prószyński i S-ka.

Steuden, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Stuhr, J. (2009). *Stuhrowie. Historie rodzinne.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Tyszkiewicz, B. (2006). *Kocha, lubi i żartuje.* Białystok: Wydawnictwo Klucz.

Wojciechowski, J. (2008). *Czytelnictwo.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zawadzka, M. (2011). *Gustaw i ja.* Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.

Zainspirowane. Prace uczestniczek warsztatów kultury regionalnej w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Rybniku. (2016). Rybnik: Wydawnictwo Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 22 lipca 2019 r.

Edyta Korepta
University of Silesia in Katowice
e-mail: edykor@wp.pl
https://orcid.org/0000-0001-9635-1785

Senior citizens at the library

Abstract: The rising number of seniors in the society forces the state to engage in creating activities which would motivate and activate this social group. The various forms of such activities meant to extend the mental and physical faculties among the senior citizens have been the subjects of an ongoing multidisciplinary effort, and contact with literature has been one such activity meant to stimulate the mental faculties. Libraries, as centers for the propagation of readership, organize book signings and readings, exhibitions and, first and foremost, create Book Clubs, which serve to talk about literature and promote reading as well as facilitate the contact with "the spoken book" for the people with hearing impairments. Those Book Clubs require help with the selection of literature suitable to the seniors. The article recommends several titles alongside with the justification for the choice, as well as a selection of activities meant to facilitate further discussion.

Libraries are facing difficult challenges. The implemented methods of reading popularization do not reach a wide enough audience. Moreover, it is crucial to form multigenerational reading groups in order to make the society realize that old age requires preparation.

Keywords: Activity. Library. Book Club. Book. Senior citizen

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 239–248
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.14

Piotr Biesiada
Szkoła Podstawowa nr 4 im. Juliana Tuwima w Sosnowcu
e-mail: piotr.g.biesiada@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9279-1820

Realizacja edukacji globalnej w bibliotekach publicznych województwa śląskiego

Abstrakt: Edukacja globalna odgrywa znaczącą rolę w procesie kształtowania obywatelskiego i wychowania człowieka w gwałtownie zmieniającym się świecie. Celem artykułu jest przedstawienie procesu wdrażania Agendy na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 Organizacji Narodów Zjednoczonych. Analizą objęte zostały działania bibliotek publicznych w województwie śląskim w latach 2017–2018 w zakresie popularyzacji globalnych Celów Zrównoważonego Rozwoju.

Słowa kluczowe: Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 Organizacji Narodów Zjednoczonych. Biblioteka publiczna. Cele Zrównoważonego Rozwoju. Edukacja globalna

Co to takiego edukacja globalna i dlaczego warto o niej mówić?

Życie w globalnym świecie wymaga od człowieka aktywności i świadomego uczestnictwa. Dynamicznie zmieniający się świat oraz „wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych" (*Edukacja globalna*, http://www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl/pl/o-projekcie) powodują, że jego odbiorcy zaczynają dostrzegać zjawiska i współzależności globalne. Aby móc w pełni zrozumieć, „na czym polegają problemy rozwoju współczesnego świata oraz jakie czynniki i w jaki sposób kształtują międzynarodowy rozwój" (*Edukacja globalna*, https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polska_pomoc/edukacja_globalna/edukacjarozwojowa), potrzebna jest wiedza. W procesie

edukacji ważną rolę odgrywa nie tylko szkoła, ale również biblioteka, która włącza się w upowszechnianie wiedzy z zakresu edukacji globalnej poprzez rozmaite inicjatywy promujące Cele Zrównoważonego Rozwoju[1]. Czym zatem jest edukacja globalna? W literaturze przedmiotu autorzy najczęściej przywołują dwie definicje. Według pierwszej jest to

> część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych (*Edukacja globalna*, http://www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl/pl/o-projekcie).

Pojęcie to wskazuje na liczne powiązania i współzależności pomiędzy mieszkańcami Globalnej Północy i Globalnego Południa.

Z kolei w drugiej definicji edukacji globalnej podkreślono, że są

> to działania edukacyjne i informacyjne skierowane do polskiego społeczeństwa mające na celu wyjaśnienie, na czym polegają problemy rozwoju współczesnego świata oraz jakie czynniki i w jaki sposób kształtują międzynarodowy rozwój. Edukacja globalna przybliża sytuację w krajach rozwijających się i przechodzących transformację ustrojową, pomaga zrozumieć globalne współzależności pomiędzy społeczeństwami krajów rozwiniętych a społeczeństwami krajów rozwijających się i przechodzących transformację ustrojową. Powinna ona również pobudzać do krytycznej i świadomej refleksji nad własnym stylem życia i codziennymi wyborami, które w kontekście globalnym wywierają pozytywny bądź negatywny wpływ na jakość życia ludzi w innych krajach. W rezultacie edukacja globalna powinna prowadzić do osobistego zaangażowania na rzecz walki z ubóstwem na świecie i włączenia się w proces budowania globalnego społeczeństwa opartego na zasadach solidarności, równości i współpracy (*Edukacja globalna*, https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polska_pomoc/edukacja_globalna/edukacjarozwojowa).

[1] W literaturze przedmiotu autorzy często stosują skrót „CZR" w odniesieniu do Celów Zrównoważonego Rozwoju.

W definicji tej zaakcentowano konieczność podjęcia różnorodnych działań informacyjnych skierowanych do polskich obywateli w zakresie problemów współczesnego świata. Ponadto określono, w jaki sposób Polacy powinni wcielać w życie jej założenia, oraz jak mogą solidaryzować się z obywatelami Globalnego Południa.

Obie definicje wzajemnie się uzupełniają i kładą nacisk na rolę współpracy – a nie rywalizacji – w życiu każdego człowieka. Zawierają informacje dotyczące sposobu niwelowania globalnych nierówności[2].

Czym były Milenijne Cele Rozwoju i czym są Cele Zrównoważonego Rozwoju?

Według Anny Kucińskiej o edukacji globalnej zaczęto mówić w przestrzeni publicznej w 2000 r., kiedy „wiele polskich organizacji pozarządowych, jak również kilka instytucji szkolących nauczycielki i nauczycieli zajęło się" (Kucińska, 2012, s. 66) tym zagadnieniem. Zapewne wiązało się to z przyjęciem we wrześniu 2000 r. przez 189 członków ONZ Deklaracji Milenijnej Narodów Zjednoczonych. W dokumencie tym określono 8 Milenijnych Celów Rozwoju[3], które „ludzkość powinna wypełnić, aby móc w skuteczny sposób stawić czoła wyzwaniom XXI wieku" (*Millenium*). Wśród celów, których realizację założono do 2015 r., znalazły się: „redukcja ubóstwa i głodu, zapewnienie równego statusu kobiet i mężczyzn, poprawa stanu zdrowia, poprawa stanu edukacji, walka z AIDS, ochrona środowiska naturalnego, a także zbudowanie globalnego partnerstwa między narodami na rzecz rozwoju" (*Milenijne*). Jak wskazuje opracowany przez Grupę Zagranica raport z 2015 r.[4] dotyczący realizacji MCR od 2000 do 2015 r., społeczność międzynarodowa zrobiła wiele na rzecz wyeliminowania palących problemów ludzkości. Niestety, we współczesnym świecie nadal istnieją różnego typu nierówności, których nie udało się całkowicie wykluczyć. Mieszkańcy wielu krajów Globalnego Południa wciąż mierzą się z ubóstwem i głodem. Młodzi ludzie nie mają szans na ukończenie pełnego cyklu kształcenia na poziomie podstawowym. Kobiety doświadczają

[2] Na temat globalnych nierówności pisał m.in. brytyjski socjolog Anthony Giddens. Zob. (Giddens, 2012, s. 523–573).

[3] W literaturze przedmiotu autorzy często stosują skrót „MCR" w odniesieniu do Milenijnych Celów Rozwoju.

[4] W 2015 r. Grupa Zagranica opracowała raport w postaci tabeli z realizacji Milenijnych Celów Rozwoju na podstawie danych pochodzących z raportu ONZ *Millenium Development Goals report 2015*. Zob. (*Raport MCR*).

ubóstwa i dyskryminacji ze względu na płeć w pracy i życiu publicznym. Z powodu niedostatecznego dostępu do opieki medycznej dzieci i matki z ubogich rodzin umierają częściej niż pochodzące z najbogatszych rodzin. Nierówna walka medycyny z wirusem HIV i innymi chorobami zakaźnymi pochłania znaczną część wysiłków ludzkości. Niewystarczające działania w zakresie ochrony środowiska naturalnego sprawiają, że dużym problemem globalnych społeczeństw stały się zanieczyszczenia powietrza, gleby i wody.

Wobec nierozwiązanych problemów globalnych Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych, składające się z przedstawicieli 193 państw członkowskich, przyjęło Agendę na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030[5]. W preambule wspomnianego dokumentu zapisano, że „będzie [ona – P.B.] wdrażana przez wszystkie kraje i wszystkich interesariuszy poprzez działania w ramach współpracy partnerskiej" (*Rezolucja*). W Agendzie uwzględniono 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju i 169 powiązanych z nimi zadań, co stanowi „kontynuację Milenijnych Celów Rozwoju i wyraz dążenia do realizacji nieosiągniętych zamierzeń. Założeniem Celów Zrównoważonego Rozwoju i powiązanych z nimi zadań jest przestrzeganie praw człowieka w odniesieniu do wszystkich ludzi oraz osiągnięcie równości płci i wzmocnienie pozycji kobiet i dziewcząt" (*Rezolucja*).

Państwa członkowskie zobowiązały się w latach 2016–2030 realizować ambitne zamierzenia określone w Agendzie na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030. Cele i ściśle z nimi powiązane zadania stanowią ogromne wyzwanie dla ludzkości, stąd też wymagają globalnego partnerstwa. Wspólne inicjatywy promujące Cele Zrównoważonego Rozwoju są gwarantem ich wypełnienia. W działania popularyzujące tę szczytną koncepcję o zasięgu międzynarodowym włączają się państwa rozwinięte, dążąc do poprawy jakości życia obywateli krajów Globalnego Południa na szczeblu krajowym, regionalnym i subregionalnym. Akcjonariuszom Agendy często pomagają organizacje pozarządowe, które pozyskują środki finansowe od instytucji państwowych i światowych na realizację programów i projektów o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Odbiorcami tych przedsięwzięć są mieszkańcy zarówno Globalnej Północy, jak i Globalnego Południa.

[5] Dokument końcowy ze szczytu Organizacji Narodów Zjednoczonych w sprawie przyjęcia Agendy Rozwojowej po 2015 r. uchwalono 25 września 2015 r.

Co to jest program rzecznictwa International Advocacy Programme (IAP) Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich IFLA i jak przebiega jego realizacja w województwie śląskim?

Jedną z wielu organizacji od 2016 r. działających na rzecz upowszechniania wiedzy na temat Celów Zrównoważonego Rozwoju jest Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich IFLA. Instytucja, która od 1927 r. dba o interesy bibliotekarzy i pracowników informacji, aktywnie promuje wytyczne zawarte w Agendzie na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 „w bibliotekach różnego typu na całym świecie w ramach projektu International Advocacy Programme (IAP)" (*Realizacja*). Według IFLA międzynarodowy program rzecznictwa IAP „ma na celu promowanie i wspieranie roli, jaką biblioteki mogą odgrywać w planowaniu i wdrażaniu agendy ONZ 2030 i Celów Zrównoważonego Rozwoju" (*The International*). Stowarzyszenie to dąży do realizacji dwóch celów. Pierwszy wiąże się z podnoszeniem świadomości na temat CZR wśród pracowników bibliotek, m.in. na poziomie krajowym i regionalnym, oraz z promowaniem roli bibliotek w procesie upowszechniania wiedzy. Drugi dotyczy zwiększenia udziału stowarzyszeń bibliotekarskich i pracowników bibliotek publicznych w działaniach promujących idee zawarte w Agendzie 2030, poprzez globalny dostęp do informacji za pośrednictwem usług i programów bibliotecznych. Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich IFLA pomaga bibliotekom publicznym realizować wytyczne poprzez organizację spotkań, warsztatów i rozpowszechnianie materiałów informacyjnych dotyczących wdrażania Agendy ONZ.

Polskie biblioteki publiczne mogą liczyć na wsparcie Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich – koordynatora prac nad realizacją celów zawartych w programie rzecznictwa IAP. Pilotażowe warsztaty dotyczące wdrażania przez polskie biblioteki publiczne Agendy 2030 odbyły się w 2017 r. w Katowicach. Organizatorem spotkania była Biblioteka Śląska, która wspólnie z warszawskim Ośrodkiem Informacji ONZ przygotowała warsztaty pt. „Rzecznictwo dla bibliotek: Agenda 2030" dla pracowników bibliotek publicznych województwa śląskiego. W spotkaniu uczestniczyło „39 bibliotekarzy z miejskich, miejsko-gminnych i gminnych bibliotek publicznych" (*Bibliotekarze*). Uczestnicy dyskutowali na temat Celów Zrównoważonego Rozwoju, ich promocji w środowisku lokalnym, oraz zastanawiali się, w jaki sposób biblioteki publiczne województwa śląskiego „mogą przyczynić się do realizacji globalnych Celów" (*Biblioteka*). Biblioteki aktywnie promujące Agendę 2030 to: Miejska Biblioteka

Publiczna w Czechowicach-Dziedzicach, Biblioteka Miejska w Cieszynie, Miejska Biblioteka Publiczna w Katowicach, Miejska Biblioteka Publiczna im. Teodora Heneczka w Piekarach Śląskich, Miejska i Powiatowa Biblioteka Publiczna im. Ryszarda Kincla w Raciborzu, Powiatowa i Miejska Biblioteka Publiczna w Rybniku, Miejska Biblioteka Publiczna w Siemianowicach Śląskich oraz Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach. Placówki te wspiera Biblioteka Śląska w Katowicach, pełniąca funkcję lidera. Każda z bibliotek publicznych uczestniczących w warsztatach włącza się w promowanie ambitnych idei: „na rzecz ludzi, naszej planety i dobrobytu" (*Rezolucja*) poprzez realizację wybranych Celów Zrównoważonego Rozwoju, które zostały opracowane przez IFLA, dostosowane do potrzeb bibliotek, przetłumaczone na język polski i zamieszczone w ulotce pt. „Biblioteki na rzecz realizacji Agendy 2030 ONZ". Z analizy treści informacji zamieszczonych na stronach internetowych poszczególnych bibliotek wynika, że placówki w województwie śląskim skupiły się głównie na promowaniu 8 z 17 celów:

1. wyeliminowanie ubóstwa we wszystkich jego formach na całym świecie (cel 1) poprzez:
   a. publiczny dostęp do informacji oraz zasobów, które dają ludziom możliwość poprawy życia,
   b. szkolenia w zakresie nowych umiejętności niezbędnych w edukacji i pracy zawodowej;
2. zapewnienie wszystkim ludziom w każdym wieku zdrowego życia oraz promowanie dobrobytu (cel 3) poprzez:
   a. otwarty dostęp w bibliotekach publicznych do informacji o profilaktyce zdrowotnej, pomagający jednostkom i rodzinom dbać o zdrowie;
3. zapewnienie wszystkim edukacji wysokiej jakości oraz promowanie uczenia się przez całe życie (cel 4) poprzez:
   a. wyspecjalizowanych pracowników, którzy wspierają naukę czytania i pisania oraz uczenia się przez całe życie,
   b. dostęp do informacji i badań naukowych dla studentów w każdym miejscu,
   c. otwarte dla wszystkich przestrzenie, gdzie koszty nie stanowią bariery w dostępie do nowej wiedzy i nowych umiejętności;
4. promowanie stabilnego, zrównoważonego i inkluzyjnego wzrostu gospodarczego, pełnego i produktywnego zatrudnienia oraz pracy dla wszystkich ludzi (cel 8) poprzez:
   a. dostęp do informacji i szkoleń podnoszących kompetencje potrzebne do ubiegania się o pracę, znalezienia jej oraz osiągnięcia sukcesu zawodowego;

5. budowanie stabilnej infrastruktury, promowanie zrównoważonego uprzemysłowienia oraz wspieranie innowacyjności (cel 9) poprzez:
   a. przyjazne i integracyjne przestrzenie publiczne,
   b. dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych, np. szybki internet, który nie wszędzie jest dostępny;
6. zmniejszenie nierówności w krajach i między krajami (cel 10) poprzez:
   b. neutralną i przyjazną przestrzeń, która umożliwia dostęp do wiedzy wszystkim ludziom, w tym grupom zagrożonym wykluczeniem społecznym: imigrantom, uchodźcom, mniejszościom, rdzennej ludności oraz osobom niepełnosprawnym;
7. uczynienie miast i osiedli ludzkich bezpiecznymi, stabilnymi, zrównoważonymi oraz sprzyjającymi włączeniu społecznemu (cel 11) poprzez:
   c. dokumentację i ochronę dziedzictwa kulturowego dla przyszłych pokoleń;
8. promowanie pokojowych i inkluzyjnych społeczeństw, zapewnienie wszystkim ludziom dostępu do wymiaru sprawiedliwości oraz budowanie na wszystkich szczeblach skutecznych i odpowiedzialnych instytucji, sprzyjających włączeniu społecznemu (cel 16) poprzez:
   a. publiczne udostępnianie informacji o parlamencie, społeczeństwie obywatelskim i innych instytucjach,
   b. szkolenia rozwijające umiejętność rozumienia informacji i posługiwania się nią,
   c. udostępnianie integracyjnej, neutralnej politycznie przestrzeni dla ludzi chcących się spotkać i działać.

Żadna z bibliotek nie uwzględniła w swojej ofercie pozostałych 9 celów: wyeliminowanie głodu, osiągnięcie bezpieczeństwa żywnościowego i lepszego odżywiania oraz promowanie zrównoważonego rolnictwa (cel 2); osiągnięcie równości płci oraz wzmocnienie pozycji kobiet i dziewcząt (cel 5); zapewnienie wszystkim ludziom dostępu do wody i warunków sanitarnych poprzez zrównoważoną gospodarkę zasobami wodnymi (cel 6); zapewnienie wszystkim dostępu do źródeł stabilnej, zrównoważonej i nowoczesnej energii po przystępnej cenie (cel 7); zapewnienie wzorców zrównoważonej konsumpcji i produkcji (cel 12); podjęcie pilnych działań w celu przeciwdziałania zmianom klimatycznym i ich skutkom (cel 13); ochrona oceanów, mórz i zasobów morskich oraz wykorzystywanie ich w sposób zrównoważony (cel 14); ochrona, przywrócenie oraz promowanie zrównoważonego użytkowania ekosystemów lądowych, zrównoważonego gospodarowania lasami, zwalczanie pustynnienia, powstrzymanie i odwracanie procesu degrada-

cji gleby oraz powstrzymanie utraty różnorodności biologicznej (cel 15); wzmacnianie środków wdrażania i ożywiania globalnego partnerstwa na rzecz zrównoważonego rozwoju (cel 17).

Niewykluczone, że dotychczasowe działania śląskich bibliotek w zakresie upowszechniania idei zawartych w Agendzie na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju są ukierunkowane przede wszystkim na potrzeby lokalnego środowiska. Wielce prawdopodobne jest też to, że biblioteki, promując CZR, biorą pod uwagę gromadzone zbiory i zasób będący do dyspozycji czytelnika.

Podsumowanie

Tempo zmian zachodzących w otaczającym nas świecie sprawia, że należy zintensyfikować działania na rzecz wdrażania postanowień zawartych w Agendzie 2030 ONZ, podjęte w 2015 r. przez przywódców państw obecnych podczas Zgromadzenia Ogólnego ONZ[6]. Również wybrane biblioteki województwa śląskiego powinny – w miarę swoich możliwości – podjąć się zadania polegającego na budowie lokalnych partnerstw z instytucjami samorządowymi i organizacjami trzeciego sektora w zakresie wdrażania Celów Zrównoważonego Rozwoju. Zapewne promocja CZR nakłada na bibliotekarzy nowe obowiązki, a od bibliotek publicznych wymaga czasu i nakładów finansowych, ale jest możliwa do realizacji. Pomimo to należy docenić starania bibliotekarzy za promowanie „biblioteki aktywnej" (Wojciechowski, 2002, s. 101), a dyrektorów bibliotek za poszerzanie zasięgu i oferty placówek o nowe idee.

Literatura

Biblioteka Śląska. Pobrane z: http://www.un.org.pl/biblioteka-slaska (12.02.2019).

Bibliotekarze i Cele Zrównoważonego Rozwoju. Pobrane z: http://bs.katowice.pl/pl/sdg# (19.02.2019).

Edukacja globalna. Pobrane z: http://www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl/pl/o-projekcie (19.02.2019).

[6] Dowodem niewystarczających działań w zakresie wdrażania Agendy 2030 ONZ są informacje zawarte w raporcie *Postęp w kierunku Celów Zrównoważonego Rozwoju Sekretarza Generalnego ONZ (E/2017/66) z dn. 11.05.2017 r.* Zob. (*Raport Sekretarza*).

Edukacja globalna. Pobrane z: https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polska_pomoc/edukacja_globalna/edukacjarozwojowa (19.02.2019).

Giddens, A. (2012). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kucińska, A. (2012). Globalny łącznik. *Znak*, *3*, 66–69.

Milenijne Cele Rozwoju. Pobrane z: https://www.polskapomoc.gov.pl/Milenijne,cele,rozwoju,53.html (12.02.2019).

Millenium Summit. Pobrane z: http://www.unic.un.org.pl/milenium2000/ (12.02.2019).

Raport MCR. Pobrane z: http://zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/realizcja_mdg_-_przeglad.pdf (19.02.2019).

Raport o Celach Zrównoważonego Rozwoju 2017. Pobrane z: http://www.unic.un.org.pl/konferencjenz/raport-o-celach-zrownowazonego-rozwoju-2017 (19.02.2019).

Raport Sekretarza Generalnego ONZ. Pobrane z: http://unic.un.org.pl/files/184/Raport%20Sekretarza%20Generalnego%20Post%C4%99p%20w%20kierunku%20Cel%C3%B3w%20Zr%C3%B3wnowa%C5%BConego%20Rozwoju.pdf (19.02.2019).

Realizacja Celów Zrównoważonego Rozwoju przez biblioteki publiczne w województwie śląskim. Pobrane z: http://www.un.org.pl/biblioteki-publiczne-w-wojewodztwie-slaskim (19.02.2019).

Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego A/RES/70/1: Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju. Pobrane z: http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf (12.02.2019).

The International Advocacy Programme (IAP). Pobrane z: https://www.ifla.org/node/11149 (19.02.2019).

Wojciechowski, J. (2002). *Idee i rzeczywistość: bibliotekarstwo pragmatyczne.* Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do redakcji 22 lipca 2019 r.

Piotr Biesiada
Julian Tuwim Primary School No. 4 in Sosnowiec
e-mail: piotr.g.biesiada@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9279-1820

Global education in the public libraries in the Silesian Voivodeship

Abstract: Global education plays a pivotal role in the process of upbringing and citizen engagement in the rapidly changing worlds. The aim of the article is to present the process of implementing the Sustainable Development Goals. The analysis includes public libraries in the Silesian Voivodeship, which actively took part in the popularization of the Sustainable Development Goals in the year 2017–2018.

Keywords: The UN Agenda of Sustainable Development Goals. Public Library. Sustainable Development Goals. Global education

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 249–258
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.15

ARTYKUŁY RECENZYJNE, RECENZJE OMÓWIENIA

Magdalena Ochwat
Instytut Literaturoznawstwa
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: magdalena.ochwat@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-0178-165X

Lekcje myślenia (obywatelskiego) : edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata / Krzysztof Koc. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2018. – 279, [1] s. ; 24 cm. – (Filologia Polska / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 0554-8179 ; nr 206). – ISBN 978-83-232-3410-4

Książka Krzysztofa Koca pt. *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* jest efektem głębokiej refleksji humanistycznej nad koniecznością kształcenia myślenia krytycznego w przestrzeni szkolnej. Ta podstawowa aktywność umysłowa człowieka chroni go przed dogmatyzmem, manipulacją i ideologizacją – wszechobecnymi plagami naszej rzeczywistości. W czasach, kiedy dezinformacja rozprzestrzenia się znacznie szybciej i dalej niż prawda, w czasach fake newsów, postprawdy, zakładania fałszywych kont (tzw. botów) do rozsyłania oczerniających informacji, kreowania danych i upolitycznienia mediów (w negatywnym znaczeniu tego słowa, czyli wbrew temu, o czym pisała Hannah Arendt) oraz wolnego dostępu do informacji na wyciągnięcie smartfona, jak chyba nigdy wcześniej potrzebujemy umiejętności myślenia. Analiza zjawisk oraz ich interpretacja, konfrontowanie stanowisk z własną oceną świata pozwalają samodzielnie i na własny rachunek wyciągać wnioski i znajdywać swoje miejsce w świecie.

Umiejętności te, ściśle związane z dyscyplinami humanistycznymi, akcentuje również jedna z najbardziej cenionych filozofek edukacji – Martha C. Nussbaum, pisząc o „cichym kryzysie" w aktualnym modelu uczenia na świecie:

> już wkrótce państwa na całym świecie będą produkować pokolenia użytecznych maszyn, zamiast pełnowartościowych obywateli zdolnych do samodzielnego myślenia, krytycznego podejścia do tradycji oraz zrozumienia wagi zarówno osiągnięć drugiego człowieka, jak i doznanych przez niego krzywd. Na naszych oczach rozstrzyga się przyszłość światowych demokracji (Nussbaum, 2016, s. 18).

Nie dziwi zatem, że książka *Lekcje myślenia (obywatelskiego)...* – obok bardzo ważnych głosów Michała Pawła Markowskiego (2013), Tadeusza Sławka (2016) i Anny Janus-Sitarz (2009) – podejmując fundamentalne dla edukacji, w tym edukacji humanistycznej, pytania: Jaką rolę mają dziś do spełnienia nauki humanistyczne?, Jaką wiedzę przekazać pokoleniom w XXI wieku? I w ogóle po co i jak ją przekazywać? wpisuje się w debatę o najwyższej temperaturze i prowokuje do przemyślenia odpowiedzi na tak postawione kwestie.

K. Koc, poznański badacz, zatrudniony w Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej UAM, od lat badający literaturę faktu w dydaktyce polonistycznej[1], postanowił zmierzyć się z problematyką „uprawiania" krytycznego i niezależnego myślenia w szkole. W swojej nowej książce z jednej strony odwołuje się do filozofii, a z drugiej ilustruje proces motywowania do myślenia, sięgając po najnowsze reportaże literackie. Taka jest też kompozycja omawianej publikacji: część pierwsza, teoretyczna, jest mocno zakorzeniona w refleksji filozoficznej H. Arendt, druga ukazuje myślenie jako istotę wychowania obywatelskiego, trzecia natomiast prezentuje edukacyjny potencjał tekstów faktograficznych[2] w odnajdywaniu odpowiedzi na

[1] Przypomnijmy wybrane artykuły K. Koca: *Filozofia spotkania z Innym w reportażach Ryszarda Kapuścińskiego*; *Poszukiwanie prawdy o Europejczyku w reportażach Ryszarda Kapuścińskiego*; *Reportaż na lekcjach języka polskiego jako sztuka integracji* czy S*zkolna narracja o uchodźcach a formacyjny wymiar edukacji polonistycznej*, a także wydaną w 2007 r. rozprawę doktorską pt. *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej.* Widać więc, że autor konsekwentnie od lat prowadził badania w obszarze literatury niefikcyjnej nad twórczością Kapuścińskiego, dojrzewając do napisania recenzowanej książki (por. Koc, 2005; 2006; 2007; 2017).

[2] Na końcu książki odnajdujemy imponującą bibliografię ponad 50 reportaży, które autor rekomenduje do czytania w szkole.

ważne dla uczniów pytania egzystencjalne. Dzięki niemieckiej filozof i jej znamienitym poprzednikom, takim jak Platon, Sokrates, Kant, autor odświeża ważne kategorie, które współcześnie zatraciły pierwotny sens lub zostały całkowicie zdeformowane. Zalicza do nich myślenie, sąd, mowę, polityczność, *polis*, wolność, odpowiedzialność, przestrzeń publiczną, *vita activa* czy różnorodność.

K. Koc zdradza dogłębną znajomość zagadnień z zakresu filozofii, medioznawstwa, socjologii, geopolityki, kulturoznawstwa. Swobodnie porusza się w świecie myśli H. Arendt. Ze znawstwem przywołuje wiele opracowań tekstów tej jednej z najbardziej znaczących myślicielek XX w. Prezentowane treści stanowią efekt dojrzałej lektury kilkunastu jej książek, co pozwala czytelnikowi dostrzec ogrom pracy wykonanej przez badacza. Wszystkie poczynione na podstawie filozofii H. Arendt ustalenia – aparat pojęciowy, wypracowane narzędzia analityczne – konsekwentnie pojawiają się w całej książce. To dzięki nim autor przeprowadza diagnozy dotyczące współczesnej kondycji człowieka i świata oraz istoty edukacji obywatelskiej.

Monografia zasługuje na szczególną uwagę humanistów (bibliotekoznawców, historyków, literaturoznawców), w tym polonistów (zarówno studentów filologii polskiej, jak i nauczycieli), nie tylko ze względu na trudności w uczeniu myślenia, ale również z uwagi na potrzebę ciągłego analizowania współczesnych dylematów, które w przestrzeni szkolnej są niemal nieobecne (np. tzw. kryzys uchodźczy, współczesne ludobójstwa, problem niewolnictwa w XXI w., kryzys wartości demokratycznych). Tytuł ten powinien zatem wejść do kanonu lektur proponowanych studentom specjalności nauczycielskiej i stać się dla adeptów tego zawodu swoistym drogowskazem metodycznym, który ma kształtować mądrych, myślących i wrażliwych obywateli. To niezwykle trudne i wymagające zadnie, szczególnie w kontekście aktualnej sytuacji w Polsce, w Europie i na świecie. Autor doskonale zdaje sobie sprawę ze wzrostu poczucia odpowiedzialności szkoły za wychowanie w duchu obywatelskim, z dążenia, by literatura stała się inspiracją w podejmowaniu bardziej pogłębionych refleksji.

K. Koc już we *Wstępie* skupił uwagę czytelnika na wyjaśnieniu, dlaczego zdolność myślenia, w tym myślenia o współczesności, jest tak ważna. Według niego istota problemu zasadza się na odbudowie przestrzeni publicznej wraz z wartościami, takimi jak: odpowiedzialność, odwaga, szacunek dla różnorodności, pielęgnowanie i chronienie obywatelstwa. Badacz skutecznie dowodzi, że jest to konieczne, a dla poparcia swojej tezy przywołuje kulisy wyborów prezydenckich w Stanach Zjednoczonych w 2016 r., których wynik, ze względu na prawdopo-

dobne manipulacje, działalność hakerów, niekoniecznie odzwierciedlał demokratycznie przeprowadzone głosowanie. Pozornie odległy przykład z dziedziny współczesnej polityki stał się inspiracją do postawienia pytań o realizowanie w szkole edukacji humanistycznej, o wychowanie myślących obywateli w oparciu o literaturę, wreszcie o ducha obywatelskości – sposoby jego rozwijania.

Ze stawianą w pierwszej części książki (s. 23) tezą o konieczności uczenia przez szkołę myślenia zgadzają się chyba wszyscy. Jednak instytucje edukacyjne przywiązują wagę przede wszystkim do kwestii porządku wiedzy i katalogowania treści nauczania. Porządek myślenia, czyli indywidualne poszukiwanie znaczeń, jest trudny do uchwycenia i poddania pragmatycznej ocenie za pomocą danych liczbowych. Jak bowiem ocenić:

> zdolność do rozpoznawania problemów tkwiących we współczesności, poszukiwanie ich źródeł, wrażliwość na sprzeczności, dylematy, konflikty tkwiące w rzeczywistości, umiejętność korygowania własnego postrzegania świata i ludzi, zdolność do prowadzenia dialogu z innymi […]. (s. 37)

Jakość wymienionych procesów myślowych jest zasadniczo nieuchwytna. Czym właściwie jest myślenie? K. Koc za autorką *Korzeni totalitaryzmu* przywołuje dwie ciekawe metafory obrazujące ten proces: „sprawa myślenia jest jak tkanina Penelopy; pruje każdego ranka rzecz utkaną poprzedniego wieczora" (s. 29). Skoro myślenie przypomina tkaną i rozpruwaną tkaninę, to aktywność ta z pewnością wymaga uwagi i koncentracji ze względu na ruch, dynamikę, nie zaś z uwagi na statyczne przyjmowanie gotowych treści. W praktyce – komentuje K. Koc – proces ten podobny jest do „rebelianta nieustannie kwestionującego funkcjonujący porządek, ciągle niezadowolonego z proponowanych mu planów stabilizacji i formułowanych raz po raz programów wprowadzenia ładu w świat, w jakim przyszło mu żyć" (s. 29).

Druga definicja, na którą za H. Arendt powołuje się poznański badacz, jest doskonałą metaforą ilustrującą, czym może być myślenie:

> Sam Sokrates, w pełni świadom, że w swym przedsięwzięciu ma do czynienia ze sferą niewidzialną, wyjaśnił aktywność myślenia za pomocą […] metafory wiatru: „Wiatry same są niewidoczne, lecz to, co czynią, manifestuje się nam i jakoś czujemy ich nadchodzenie […] sam wiatr, kiedykolwiek się zrywa, odznacza

> się tą szczególną właściwością, że niszczy swoje poprzednie przejawy […]. W naturze tego niewidzialnego żywiołu tkwi wyzwolenie, niejako odmrażanie tego, co język, narzędzie myślenia, zamroził w myśl – w słowa (pojęcia, zdania, definicje, doktryny) […] (s. 33).

Podobnie jak w przypadku odwołania się do obrazu rozpruwającej tkaninę Penelopy, również podana za Sokratesem metafora wiatru podkreśla „niszczącą moc myślenia", czyli ciągłego kwestionowania własnych ustaleń wynikających z namysłu nad zmienną rzeczywistością. K. Koc pisze więc, że dynamika namysłu polega na „wyzwalaniu się" z bezrefleksyjności, powielania zasad i utartych reguł, schematycznego postrzegania świata.

Jak więc te dwie definicje dotyczące myślenia przekładają się na edukację humanistyczną? Otóż owo niszczenie (niczym wiatr lub prująca tkaninę Penelopa) własnych ustaleń, pewien ferment, zamęt myślowy, jest niewątpliwie najważniejszą wartością edukacyjną i może sprowadzać się do ciągłego problematyzowania zjawisk poddawanych refleksji. Tymczasem edukacja szkolna, w tym edukacja polonistyczna, zbudowana jest na kategoriach formalnych, które „unicestwiają myślenie": porządek historycznoliteracki, nawiązania do tradycji, analiza ewolucji gatunków, analiza środków stylistycznych. W proponowanej koncepcji chodzi jednak nie o wykreślenie namysłu nad tradycją, a raczej o dialog z tradycją, otwarcie się na to, co dzieje się dzisiaj – tu i teraz. Rzeczywistość przecież domaga się dostrzeżenia w niej tego, co inne, nowe, czego tradycja historyczna nie mogła uchwycić i zinterpretować, ale mogła przeczuwać, sygnalizować, zapowiadać.

W drugiej części książki K. Koc w interesujący sposób analizuje obraz polskiej młodzieży. Wykorzystuje do tego tekst reportażowy Filipa Springera *Miasto Archipelag* z 2016 r. Dzięki niemu diagnozuje niepokoje i dylematy uczniów: brak pomysłów na przyszłość, poczucie tymczasowości, ale również zawiązywanie powierzchownych i pozornych relacji, monotonny sposób spędzania wolnego czasu, zawieszenie pomiędzy światem realnym a wirtualnym. Zastanawia się, jak wobec tak zarysowanych postaw ludzi młodych rozmawiać o obywatelskości, poczuciu przynależności do wspólnoty, lokalności, patriotyzmie. Realizacji formacyjnego wymiaru edukacji nie ułatwia fakt, iż teksty literackie nie mierzą się z problemami uczniów, a szkoła wydaje się miejscem dość odległym od spraw współczesnego świata.

W świetle zobrazowanych postaw młodych autor *Lekcji myślenia (obywatelskiego)*... podaje przykład uprawiania refleksji obywatelskiej

w szkole, wskazując na narrację o uchodźcach. Badacz motywuje wybór tematu w następujący sposób:

> Dotyka [on – M.O.] bowiem samego sedna edukacji, nie tylko polonistycznej, ale i humanistycznej […]. Bierność i obojętność wobec cudzego nieszczęścia, które współcześnie można oglądać, a nawet podglądać, i które dzięki przekazom medialnym i internetowym znajduje się na wyciagnięcie ręki, okazuje się bowiem nie tylko edukacyjnym, ale i etycznym wyzwaniem. (s. 171).

Uchodźstwo jest doniosłym społecznie problemem, wywołującym emocje i spory. A za krótką chwilę, ze względu na zmiany klimatyczne (susze, kończące się zasoby naturalne mórz i oceanów, niesprawiedliwa dystrybucja wody, zatapianie wysp) znajdzie się ono w kręgu priorytetowych wyzwań edukacyjnych. Ruchy migracyjne nie są stanem chwilowym i już w kolejnej dekadzie niespotykana do tej pory rzesza ludzi wyruszy na poszukiwanie nowego miejsca do życia. Nie ulega więc wątpliwości, że kwestia uchodźstwa klimatycznego musi zostać wydobyta na światło dzienne w szkolnej refleksji. Tym bardziej że literatura faktu coraz częściej podejmuje temat przyczyn migracji spowodowanych zmianami w środowisku[3].

Jako studium uczniowskiego spotkania z uchodźcą K. Koc wybrał jednak tło wojenne, proponując reportaż Katarzyny Boni i Wojciecha Tochmana pt. *Kontener* o zorganizowanych w Jordanii obozach dla ludzi uciekających przed wojną w Syrii. Warto w nim zwrócić uwagę na fragmenty ukazujące sytuacje graniczne najmłodszych, np. zmuszanie do pracy, pozbawianie dzieciństwa i prawa do edukacji, przeżywanie wojennej traumy, życie w skrajnych warunkach socjalnych. Pozwalają one na rozpatrywanie losu uchodźców w perspektywie egzystencjalnej i aksjologicznej, a także na uzmysłowienie uczniom, że „nieludzkie" światy nie są częścią wyłącznie minionego ustroju totalitarnego. Są elementem otaczającej nas rzeczywistości, dzieją się niemal na naszych oczach.

Reportaż K. Boni i W. Tochmana to niejedyna propozycja lekturowa w *Lekcji myślenia…* odwołująca się do kryzysu migracyjnego (zdaję sobie sprawę z nieadekwatności tego sformułowania). Inne polecane przez

[3] Na przykład Artur Domosławski w książce pt. *Wykluczeni*, w podrozdziale *Wojny klimatyczne i nowa Zagłada* (2016) czy Ben Rawlence, brytyjski afrykanista, w reportażu pt. *Miasto Cierni. Największy obóz dla uchodźców* (2017). Również noblistka Swietłana Aleksijewicz podejmuje temat uchodźców środowiskowych w książce pt. *Czarnobylska modlitwa. Kronika przyszłości* (2012).

K. Koca teksty literatury faktu to: *Wielki przypływ*; *Lekarz z Lampedusy. Opowieść o cierpieniu i nadziei*; *Miasto Cierni. Największy obóz dla uchodźców*; *Na południe od Lampedusy. Podróże rozpaczy*; *Łódź 310. Śmierć na Morzu Śródziemnym* czy *Z Syryjczykami do Europy*. Stanowią one dramatyczną kontynuację narracji o chrześcijańskich wartościach, europejskości oraz sprzecznym z tymi wartościami stosunku Zachodu do uchodźców.

W części trzeciej omawianej publikacji K. Koc wprowadza kategorię reportażu egzystencjalnego oraz reportażu metafizycznego. W pierwszym znaczeniu ważną rolę odgrywa nie tylko opisywanie świata, ale także egzystencjalne niepokoje reportażystów, drugie znaczenie wyrasta z zainteresowania sytuacjami granicznymi, takimi jak doświadczenie śmierci czy cierpienia (s. 203). To rozróżnienie jest istotne dla zrozumienia reportaży przywołanych w dalszych rozdziałach publikacji.

Wojciech Jagielski w tekście *Trębacz z Tembisy. Droga do Mandeli*, oprócz mityzacji postaci Nelsona Mandeli, przywódcy ruchu przeciw apartheidowi, snuje refleksję nad sensem pracy reportera zagranicznego, a zwłaszcza korespondenta wojennego. We współczesnej literaturze faktu coraz więcej miejsca zajmują bowiem rozważania reportażystów dotyczące doświadczenia egzystencjalnego i aksjologicznego. Z taką sytuacją mamy również do czynienia w książce *non-fiction* pt. *13 wojen i jedna* fotoreportera Krzysztofa Millera. Zdaniem K. Koca na fotoreporterach spoczywa bardzo ważne zadanie kształtowania przestrzeni dyskursu publicznego – polega ono wszak na portretowaniu, a co za tym idzie, na objaśnianiu rzeczywistości, skupieniu się na człowieku i historii, a tym samym na uprawianiu dziennikarstwa zaangażowanego. Liczy się w nim fotografia dająca głos wykluczonym i zapomnianym.

Kolejnym tematem podejmowanym w najnowszych reportażach, a zarazem jednym z najważniejszych zagadnień badawczych we współczesnej humanistyce jest pamięć. Poznański badacz, analizując metody odzyskiwania pamięci, tropienia bogactwa śladów oraz wspomnień, przywołuje *Dom żółwia. Zanzibar* Małgorzaty Szejnert, zwraca także uwagę na poetykę rewanżu pamięci w książce *Jakbyś kamień jadła* W. Tochmana. W pierwszej z przywołanych pozycji pojawia się pamięć wielokulturowa, ze szczególnym uwzględnieniem dziedzictwa kolonialnego i handlu niewolnikami. Natomiast reportaż W. Tochmana traktuje o losie ludzi podczas wojny na Bałkanach (na terenie Bośni i Hercegowiny), akcentując kwestię pamięci po ludobójstwie, które dokonało się w środku demokratycznej Europy w ostatniej dekadzie XX w. Korespondent opisuje zacieranie śladów pamięci, niszczenie dowodów zbrodni, przekopywanie masowych grobów, ale i walkę o pa-

mięć – metodologię identyfikacji zwłok, postępowanie z nośnikami pamięci. Kategoria wielokulturowej pamięci wydaje się szczególnie ważna w kontekście wychowania obywatelskiego i przemian dziejących się na Starym Kontynencie, w tym w naszym kraju. Ma ona zawsze wymiar aksjologiczny, któremu towarzyszy horyzont wartości i związany z nim wachlarz postaw wobec drugiego człowieka.

Każdy z przywołanych przez autora reportaży może stanowić punkt wyjścia dla ciekawej i – co ważne – poświęconej współczesnym tematom lekcji języka polskiego. Można jeszcze rozszerzyć katalog tekstów, choć autor na końcu książki podał ich bogatą bibliografię. Wspominam o tym, ponieważ wiele najnowszych tekstów reporterskich to gotowy materiał na lekcje języka polskiego. Ponadto literatura faktu cieszy się dużą popularnością wśród czytelników. Widać to wyraźnie na tle kryzysu czytelnictwa i słabnącej roli lekcji języka polskiego[4]. Dobrej literatury *non-fiction* wciąż przybywa i dlatego zainteresowany nią nauczyciel może poszukiwać pozycji, które ukazują teraźniejszą problematykę pamięci indywidualnej i zbiorowej w obszarze wielokulturowości[5], a także ludobójstw w XXI w. Myślę tutaj o pogromach ludności Rohingja, którą ONZ uważa obecnie za najbardziej tyranizowaną grupę etniczną na świecie. Artur Domosławski w reportażu *Wykluczeni* porównuje ich losy do prześladowanych niegdyś Żydów, Cyganów, a obecnie Palestyńczyków, których nikt nie uważa za swoich (Domosławski, 2016; zob. również Tochman 2017). Inny bieżący przykład stanowią losy mieszkańców Korei Północnej. Uczniowie mogą śledzić historię Koreańczyków w codziennych serwisach informacyjnych, ale także w reportażach literackich: *Światu nie mamy czego zazdrościć. Zwyczajne losy mieszkańców Korei Północnej* Barbary Demick (2011) czy *Korea Północna. Tajna misja w kraju wielkiego blefu* Johna Sweeneya (2014). Wydarzenia, o których pisze W. Tochman w *Jakbyś kamień jadła* (w skądinąd

[4] Zob. *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku* (Koryś i in., 2018) https://ksiegarnia.bn.org.pl/pdf/Stan%20Czytelnictwa_2017(online)20_06_2018.pdf [dostęp: 10.11.2018].

[5] Taką propozycją mógłby być reportaż *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* Marcina Kąckiego z 2015 r. Autor podejmuje w nim problem pamięci indywidualnej i zbiorowej drugiego pokolenia oraz kolejnych pokoleń białostoczan w obszarze wielokulturowości miasta, które przez długie lata było miejscem egzystencji wielu narodów, a obecnie jest miejscem konfliktów na tle rasowym, etnicznym i religijnym. Przeszłość Białegostoku to wspólne trwanie (wcale nie w większości) Polaków, Żydów, Tatarów, Białorusinów, Rosjan i Ukraińców, narodziny języka uniwersalnego – esperanto. Na teraźniejszy obraz składa się działalność środowisk nacjonalistycznych i kiboli, akty nietolerancji wobec cudzoziemców (napisy na murach „White Power" i „Jude raus") (zob. Kącki, 2015).

świetnym dokumencie, nominowanym do Nagrody Literackiej Nike), mają miejsce w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Mogą być więc dla uczniów zbyt odległe, a przez to mniej zajmujące. Nie jest to oczywiście zarzut. Książka K. Koca jest niezwykle inspirująca, dzięki pomysłom w niej zawartym czytelnik chętnie włącza się do dyskusji.

Interesującym dopełnieniem refleksji na temat lekcji myślenia obywatelskiego jest niewątpliwie książka M. Nussbaum *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Pokazuje ona, że umiejętność krytycznego myślenia jest niezbędna do podtrzymania demokracji oraz sprzyja dobremu obywatelstwu, które staje się jednym z najważniejszych wyzwań edukacyjnych na świecie. Publikacja ta mogłaby wzbogacić refleksję badacza, osadzając proces kształcenia myślenia i obywatelskości w kontekście światowym – Stanów Zjednoczonych, Korei Południowej (tradycja sztuk wyzwolonych), Chin i Singapuru (wprowadzone w czasie reformy edukacji systemowe zwiększenie roli myślenia krytycznego). W Europie to Holandia mogłaby stanowić przykład do naśladowania, wprowadzając filozofię jako filar kultury publicznej.

Lekcje myślenia (obywatelskiego)... budują wizję nowoczesnej edukacji humanistycznej zanurzonej we współczesności. Jako praca o myśleniu krytycznym w szkole wypełnia przede wszystkim puste miejsce, które już dawno powinno zostać uzupełnione. Autor udowadnia również, że język polski jako przedmiot nie tylko musi odnaleźć swoje miejsce w szeroko pojmowanych naukach humanistycznych, ma także obowiązek przekraczać mury dyscyplin i podejmować dialog z innymi naukami, w tym z naukami społecznymi, by nie utrwalać fałszywego obrazu pokawałkowanego świata. W dobie śmierci klasycznych uniwersytetów i paradygmatu badań nauk stosowanych tak uprawiana humanistyka stanowi szansę na odświeżenie polonistyki akademickiej i szkolnej, szansę na odzyskanie wartości społecznej płynącej z czytania lektur.

Literatura

Aleksijewicz, S. (2012). *Czarnobylska modlitwa. Kronika przyszłości*. J. Czech (przekład), Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.

Domosławski, A. (2016). *Wykluczeni*. Wielka Litera, Warszawa.

Demick, B. (2011). *Światu nie mamy czego zazdrościć. Zwyczajne losy mieszkańców Korei Północnej*. A. Nowakowska (przekład). Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.

Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków.

Koc, K. (2005). *Poszukiwanie prawdy o Europejczyku w reportażach Ryszarda Kapuścińskiego*. „Polonistyka" nr 5.

Koc, K. (2006). *Filozofia spotkania z Innym w reportażach Ryszarda Kapuścińskiego*. „Polonistyka" nr 6.

Koc, K. (2007). *Reportaż na lekcjach języka polskiego jako sztuka integracji*. [W:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*. (red.) Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Koc, K. (2017). S*zkolna narracja o uchodźcach a formacyjny wymiar edukacji polonistycznej*. „Innowacje" nr 6.

Kącki, M. (2015). *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.

Koryś, I. i in. (2018). *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*. Warszawa. https://ksiegarnia.bn.org.pl/pdf/Stan%20Czytelnictwa_2017(online)20_06_2018.pdf (10.11.2018).

Markowski, M.P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków.

Nussbaum, M.C. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Ł. Pawłowski (przekład). Warszawa.

Rawlence, B. (2017). *Miasto cierń. Największy obóz dla uchodźców*. S. Kowalski (przekład). Wołowiec.

Sławek, T. (2016). *Edukacja i kultura nadziei*. Warszawa.

Sweeney, J. (2014). *Korea Północna. Tajna misja w kraju wielkiego blefu*. M. Halaba (przekład). Warszawa.

Tochman, W. (2017). *Przyszliśmy z ognia. Kobiety Rohingya i ich ucieczka z Mjanmy*. „Wysokie Obcasy" z dn. 18.11.2017 http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,22637944,przyszlismy-z-ognia-kobiety-rohingya-i-ich-ucieczka-z.html

Tekst wpłynął do redakcji 18 czerwca 2019 r.

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 259–266
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.16

Daniela Dylus
VI Liceum Ogólnokształcące im. Jana Długosza w Katowicach
https://orcid.org/0000-0003-3084-3124

Wartości językowe i kulturowe obecne w czasopiśmiennictwie polskim do roku 1989 / red. nauk. Joanna Gorzelana, Monika Kaczor i Anastazja Seul. – Zielona Góra : Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2018. – 207 stron ; 25 cm. – (Prace Aksjologiczne Język – Literatura – Kultura ; t. 1). – ISBN 978-83-7842-320-1.

Poszukując wartości

Zainteresowanie badaczy problemami aksjologicznymi to swoisty fenomen pierwszych dekad XXI w., określanych wszak mianem czasu doświadczania kryzysu wartości. Naukowa refleksja dotycząca tej dziedziny filozofii pozwala po raz kolejny sprecyzować cele i zadania współczesnej humanistyki, zrozumieć zjawiska, które w mniejszym czy większym stopniu determinują jej rozwój, oraz odnieść się do dziedzictwa minionych wieków. Analizując wydane ostatnio publikacje, można jednocześnie zauważyć, że sposób opisu i interpretacji niektórych zagadnień świadczy nie tylko o stosunku autorów do wybranych systemów aksjologicznych, ale również o ich warsztacie naukowym, sprawności i konsekwencji w posługiwaniu się określoną metodologią.

Jedną z książek doskonale odzwierciedlających powyższą prawdę jest zbiór artykułów *Wartości językowe i kulturowe obecne w czasopiśmiennictwie polskim do roku 1989.* Stanowi on pierwszy tom serii wydawanej przez Pracownię Badań nad Wartościami w Języku

i Kulturze, która od 2016 r. działa przy Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zamierzeniem badaczy ma być m.in. ukazywanie zmian w postrzeganiu wartości na przestrzeni wieków. Prasa – jako czuły barometr, rejestrujący wspomniane zmiany – stała się przedmiotem analiz zamieszczonych w inicjującej serię publikacji. Jej redaktorki: Joanna Gorzelana, Monika Kaczor i Anastazja Seul wybrały bardzo szeroką perspektywę czasową – naukowemu oglądowi zostały poddane czasopisma wydawane od XVIII w. do 1989 r. Trzeba tu zauważyć, że wbrew temu, co napisano we wstępie, początki istnienia prasy polskiej sięgają II połowy XVII w. – wówczas zaczął się ukazywać „Merkuriusz Polski Ordynaryjny". *Wartości językowe i kulturowe* stanowią prawdopodobnie pokłosie konferencji zorganizowanej 25 maja 2017 r. na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Zielonogórskiego, jednak takiej informacji nie podano we wprowadzeniu.

W książce zamieszczonych zostało 13 artykułów dotyczących bardzo zróżnicowanej problematyki. Czytelnik znajdzie wśród nich analizę prasy kobiecej, sportowej, katolickiej, popularnonaukowej itp. Dzięki temu możliwe staje się uchwycenie systemów aksjologicznych preferowanych przez określoną wspólnotę komunikacyjną. Omawiane przez badaczy periodyki były wydawane w różnych okresach historycznych, choć najwięcej zamieszczonych w tomie tekstów dotyczy wczesnego etapu rozwoju prasy polskiej. Trzy z nich, autorstwa Małgorzaty Dawidziak-Kładocznej, J. Gorzelany i Violetty Jaros, poświęcone są „Monitorowi". Katarzyna Grabias-Banaszewska tematem swych rozważań uczyniła „Gazetę Warszawską" – czasopismo z II połowy XVIII w. Kolejną silnie reprezentowaną grupę stanowią teksty o wartościach w prasie dwudziestolecia międzywojennego. Piszą o niej Anna Ast, Marek Baron i Katarzyna Węgorowska. Problematykę aksjologiczną w periodykach ukazujących się po II wojnie światowej podjęli Ewelina Górka, Katarzyna Sokołowska, A. Seul, Łukasz Kępa, M. Kaczor i Magdalena Idzikowska, przy czym troje ostatnich autorów skoncentrowało się na badaniach tekstów opublikowanych w przełomowym dla Polski okresie 1988–1989. W *Wartościach językowych i kulturowych…* jako tomie poświęconym polskiej prasie brakuje opracowań na temat czasopism wydawanych w okresie najbardziej dynamicznego rozwoju dziennikarstwa, czyli w II połowie XIX w.

Różnorodność podejmowanych zagadnień spowodowała, że zasadą organizującą zbiór stało się uszeregowanie artykułów według nazwisk autorów. Wydaje się, że korzystniejsze dla czytelnika byłoby przyjęcie innego kryterium – tym bardziej iż we wstępie teksty prezentowano według klucza chronologicznego – począwszy od poświęconych

najstarszym czasopismom, skończywszy na dotyczących publikacji z roku 1989.

Cennym uzupełnieniem tomu są noty o autorach i indeks nazwisk (choć, niestety, niekompletny).

Zamieszczone w tomie artykuły mają różną wartość naukową. Spośród kilkunastu wyróżnić należy przede wszystkim te, których autorzy nie zdecydowali się na metodologiczne eksperymenty, lecz konsekwentnie korzystając z tradycyjnych metod podejścia do materiału źródłowego, sformułowali odkrywcze i interesujące wnioski. Do takich tekstów zaliczyć trzeba *Definicję retoryczną jako sposób wprowadzania nazw wartości i antywartości w „Monitorze”* M. Dawidziak-Kładocznej. Artykuł ten może okazać się szczególnie istotny dla wszystkich tych, którzy interesują się semantyką, historią języka, retoryką i kulturą oświecenia. Na uwagę zasługują zwłaszcza treści dotyczące osiemnastowiecznej leksyki aksjologicznej. Autorka pisze m.in., że w czasach klasycyzmu stanisławowskiego słowo „wartość” nie określa jeszcze ‘tego, co jest dobre’, w znaczeniu tym używa się wówczas wyrazów „przymiot” oraz „prawidło”. Należy jednak zadać pytanie, czy pierwszy z wymienionych leksemów miał już w XVIII w. jedynie pozytywne konotacje, czy też wynikały one raczej z kontekstu, skoro w niecytowanym przez autorkę, a wykorzystującym m.in. osiemnastowieczny materiał źródłowy Słowniku języka polskiego Samuela Bogumiła Lindego przymiot to ‘przypadłość, przypadek jakiejś rzeczy, jakowość, jakość, własność’, ale również ‘wada, nałóg, przywara, uprzedzenie’. Znaczenia: ‘przymiot przyrodzony dobry’, ‘cnota teologiczna’ zostały wymienione w ostatniej kolejności. Być może rozstrzygająca okazałaby się tutaj analiza kontekstów użycia leksemu „przymiot”, wyekscerpowanych z innych wypowiedzi osiemnastowiecznych autorów.

Niewątpliwą zaletą omawianego tekstu jest ukazanie roli, jaką w oświeceniowym dydaktyzmie odgrywała retoryczna definicja. M. Dawidziak-Kładoczna, posługując się interesującymi przykładami, prezentuje pogląd, że redaktorzy „Monitora”, który uznaje się przecież za czasopismo propagujące oświeceniowe idee, czasem odwoływali się jeszcze do tradycji barokowego konceptyzmu. Warto również zauważyć, iż niektóre spośród przytaczanych przez autorkę definicji retorycznych to parafrazy, a nawet dosłowne przytoczenia cytatów z Biblii (np. zdanie „Ta cnota jest pięknym dla niewiast strojem, gdyż ich strój zależy na dobrych sprawach i uczynkach […]” odwołuje się do Nowego Testamentu, a konkretnie do 1 Listu do Tymoteusza, 1 Tm 2,9-10; z kolei zamieszczone w „Monitorze” stwierdzenie „Bojaźń Boża jest początkiem mądrości” pochodzi ze starotestamentowej Księgi Mądrości Syracha,

Syr 1,14). Tego typu spostrzeżenia umożliwiają weryfikację niektórych sądów o czasach klasycyzmu stanisławowskiego.

Do weryfikacji stereotypowych wyobrażeń o epoce skłania też artykuł J. Gorzelany *Zmiany znaczeniowe leksemu „parafianin", „parafianka" w epoce oświecenia na przykładzie czasopisma „Monitor"*. Zamierzeniem autorki było m.in. wyjaśnienie przyczyn pojawienia się w XVIII w. negatywnych konotacji wspomnianych wyrazów na podstawie analizy kontekstów ich użycia w słynnym periodyku, co udało się tylko częściowo ze względu na ograniczony i dość jednorodny materiał źródłowy. Odkrywcze okazało się stwierdzenie, że redaktorzy czasopisma starali się walczyć z utrwalonym w niektórych kręgach, negatywnym stereotypem parafianina oraz parafianki – osób pochodzących ze wsi, o ograniczonych horyzontach. Artykuł może być przyczynkiem do badań ciekawego i do dziś żywotnego procesu tworzenia negatywnych konotacji wyrazów określających mieszkańców małych, prowincjonalnych miejscowości, członków niewielkich wspólnot (por. współczesne, pejoratywne znaczenia wyrazów „wieśniak", „prowincjusz"). Wnioski sformułowane przez autorkę w zakończeniu tekstu potwierdzają tezę o dystansowaniu się redaktorów oświeceniowego czasopisma od skrajnie libertyńskich postaw.

V. Jaros w tekście *Wartości społeczne w „Monitorze"* również przybliża oświeceniową aksjologię. Zaprezentowane wzorce osiemnastowiecznego obywatela oraz polityczną koncepcję narodu zaliczyć trzeba do najlepszych w całym tomie. Uporządkowany wywód, obszerne, wnikliwie omówione cytacje to największe atuty pracy. Na uwagę zasługuje też interpretacja zjawisk w różnorodnych kontekstach – tj. historyczny czy filozoficzny, co umożliwia czytelnikowi, nawet niezaznajomionemu z problemem, poznanie czynników, które wpłynęły na kształtowanie modelu Polaka – patrioty czasów oświecenia. Bogaty materiał źródłowy, na którym opiera się autorka, może stanowić podstawę kolejnych analiz naukowych. Warto jednak w przyszłości zadbać o dobrą transliterację tekstu, by uniknąć zastępowania znaku ſ literą *f*.

Spośród artykułów odnoszących się do problemów aksjologicznych w czasopismach II połowy XVIII w. oryginalnością wyróżnia się praca K. Grabias-Banaszewskiej *Ogłoszenia prasowe źródłem wiedzy o kondycji etycznej człowieka. Wyimek z bibliografii tematycznej „Gazety Warszawskiej" R. 1789* (warto byłoby przeredagować tytuł, eliminując z niego niefortunne wyrażenie „kondycja etyczna"). Koncepcja, by opisywać hierarchię wartości ludzi, żyjących w czasach oświecenia na podstawie zamieszczanych przez nich anonsów, jest bardzo interesująca, choć wymaga od badacza ogromnej ostrożności w formułowaniu uogólniających wniosków.

Niezwykle zróżnicowany poziom merytoryczny reprezentują teksty dotyczące problemów aksjologicznych w prasie dwudziestolecia międzywojennego. Warto zwrócić uwagę na *Wartości społeczno-moralne w czasopiśmie „Ateneum Kapłańskie" (na przykładzie artykułów ks. Stefana Wyszyńskiego z lat 1932–1939)* M. Barona, w którym autor przybliża poglądy późniejszego Prymasa Tysiąclecia, przed II wojną światową pełniącego funkcję redaktora tego periodyku. Pisze ponadto o katolickiej nauce społecznej w trudnych czasach kryzysu gospodarczego. Wątpliwości budzi utożsamienie przez autora wartości z przykładami zachowań czy zjawisk, które wynikają z ich respektowania lub odrzucenia (dla badacza wartościami, choć negatywnymi, są np. prostytucja czy zabójstwo). Artykuł wymagałby ponadto wnikliwszej redakcji językowej.

K. Węgorowska w artykule *Kobieta wszechstronna utrwalona na łamach dwunastego numeru „Mojej Przyjaciółki" z 25 czerwca 1939 roku (uwagi lingwistyczno-kulturologiczne)* pisze m.in., że jej zamiarem było „udowodnienie, że międzywojenne adresatki kobiecego dwutygodnika były nie tylko kobietami starannie wykształconymi, ale, również dzięki swym interdyscyplinarnym predyspozycjom oraz umiejętnościom, wszechstronnymi". Łatwo zauważyć rozbieżność pomiędzy tak sformułowanym celem artykułu a jego tytułem – nieuprawniona wydaje się przecież identyfikacja wyłaniającego się z kart „Mojej Przyjaciółki" obrazu kobiety z realnymi czytelniczkami tego periodyku, mimo przyjęcia oczywistego założenia, iż redaktorzy, tworząc czasopismo, uwzględniali charakter grupy docelowej, do jakiej było adresowane. Jednak różnorodność tematyczna treści zamieszczonych w dwutygodniku – jak przekonuje autorka – nie musi świadczyć o wszechstronnych zainteresowaniach każdej z czytelniczek, a może być uwarunkowana chęcią zaspokojenia odmiennych oczekiwań poszczególnych kobiet. Problematyczne jest również wnioskowanie – na podstawie np. zamieszczonych przepisów kulinarnych czy reklam – o rzeczywistych preferencjach adresatek pisma.

Innej hierarchizacji problemów wymagałby tekst A. Ast *Wartości społeczne i kulturowe obecne w „Przeglądzie Sportowym" w latach 1935–1945*. Jego większą część – wbrew tytułowi – wypełniają rozważania genologiczne.

Omawiając artykuły zawierające analizę problemów aksjologicznych w prasie wydawanej po II wojnie światowej, wypada zwrócić uwagę przede wszystkim na obszerne studium A. Seul *Świat wartości w czasopiśmie „Polonistyka" w latach 1948–1956*. Autorka ukazała mechanizmy indoktrynacji młodego pokolenia oraz kształtowania postaw

socjalistycznych przez wprowadzenie nowej, typowej dla totalitarnego państwa hierarchii wartości. Interesujące są zwłaszcza uwagi na temat przemycania elementów ideologii marksistowskiej podczas lekcji gramatyki. W artykule omówione zostały aksjologiczne podstawy dydaktyki w czasach komunizmu.

E. Górka a tekście *Wartości moralne i estetyczne na łamach francuskiej „Kultury"* przedstawia wypowiedzi polskich intelektualistów, m.in. Witolda Gombrowicza, Czesława Miłosza, Jana Ulatowskiego, Mariana Pankowskiego, Konstantego Jeleńskiego. Dzięki wielości wątków podejmowanych przez twórców autorka zaprezentowała ciekawą mozaikę poglądów na temat zagadnień estetycznych i etycznych. W tej sytuacji niezwykle trudno o dokonanie podsumowania, w którym można by określić wartości jednoczące zróżnicowane środowisko emigracyjne. Według E. Górki najważniejszą z nich jest wolność, będąca warunkiem działalności artystycznej.

K. Sokołowska w artykule *„Ochroniarze" kontra determinizm historyczny. Walka na wartości w „Turnieju Reporterów 74" białostockich „Kontrastów"* koncentruje się na prasowych sporach, jakie rozgorzały w latach siedemdziesiątych XX w. Przypominając kontrowersje związane z zachowaniem pierwotnego charakteru zielonych, północno-wschodnich terenów Polski, wskazuje, że wrogość władz komunistycznych (a także tzw. szarych obywateli) wobec ekologów wynikała z panującego wówczas przekonania o prymacie człowieka nad naturą. Jednocześnie wyjaśnia przyczyny powszechnej niechęci do działań, których celem byłaby ochrona środowiska. Według K. Sokołowskiej najważniejszą z nich stała się powszechna w latach siedemdziesiątych propaganda sukcesu, polegająca na upowszechnianiu postaw hedonistycznych. Przypomnienie aksjologicznych dyskusji sprzed niemal półwiecza prowadzi autorkę do interesujących wniosków – stawia ona przekonującą tezę, że obojętność współczesnego społeczeństwa na problemy ekologiczne może wynikać z głęboko zakorzenionej w jego przedstawicielach socjalistycznej mentalności. Artykuł stanowi przykład, jak ciekawe rezultaty przynosi wnikliwa analiza nawet ograniczonej liczby tekstów – pod warunkiem, że ukazane zostanie również tło omawianych zjawisk.

Opracowanie Ł. Kępy *Jak daleko jesteśmy z nauką? Wpływ polityki na wartości poznawcze w wybranych artykułach zamieszczanych w „Magazynie Polskim" w 1988 roku* to z kolei przykład, że analiza tekstów nie zawsze daje satysfakcjonujące efekty. Nie wiadomo, czemu ma służyć dokonany przez autora przegląd różnych koncepcji aksjologicznych, z którego obszernością wyraźnie kontrastuje zredukowana część analityczna. Odwołując się zaledwie do dwóch przykładów,

Ł. Kępa pragnie udowodnić, że redaktorzy czasopisma opisywali rzekome osiągnięcia naukowców bloku socjalistycznego wyłącznie w celach propagandowych, manipulując przy tym faktami. Oprócz rozszerzenia treści analizy warto byłoby zmienić kształt językowy tytułu pracy.

Artykuł Magdaleny Idzikowskiej *Rodzina jako wartość w prasie społecznej lat 80. (na przykładzie „Magazynu Rodzinnego" z roku 1989)* stanowi jedną z najbardziej wartościowych prac prezentowanych w tomie. Konsekwentnej, wieloaspektowej argumentacji towarzyszy sprawność w posługiwaniu się wybraną metodą analizy wyekscerpowanych z czasopisma fragmentów. Na uwagę zasługuje też bogata bibliografia przedmiotu. Artykuł może okazać się przydatny dla językoznawców, prasoznawców i socjologów. Współczesnego czytelnika być może zaskoczy fakt, jak bardzo konserwatywny model rodziny propagowało czasopismo wydawane w czasach PRL.

Analizą treści prezentowanych w jednym z najbardziej opiniotwórczych polskich czasopism w 1989 r. zajmuje się Monika Kaczor w tekście *Dialog jako wartość społeczno-kulturowa (na przykładzie „Tygodnika Powszechnego" z roku 1989).* Wybór tematu zasługuje na uznanie – wszak środowisko związane z tym periodykiem miało wpływ na kształt przemian ustrojowych. Poznawanie teoretycznych podstaw dialogu społecznego to zatem fascynujące zajęcie. M. Kaczor przypomina najważniejsze artykuły i szczegółowo je omawia. Zastanawiające jest jednak, że nie przywołuje istotnych dla ich pełniejszego zrozumienia kontekstów – nie wspomina np. o „Myśleniu według wartości" ks. Józefa Tischnera. Nie informuje też czytelników, że ten związany z środowiskiem „Tygodnika Powszechnego" profesor (i zarazem autor przywołanych w opracowaniu tekstów) zajmował się filozofią dialogu. Niezrozumiała jest też decyzja M. Kaczor, by, prezentując w bibliografii wykaz artykułów, pominąć nazwiska ich autorów. Pomimo to warto zapoznać się z omawianym tekstem – również dlatego, że przypomniane przez badaczkę postulaty i refleksje członków oraz współpracowników redakcji „Tygodnika Powszechnego" brzmią dzisiaj zadziwiająco aktualnie.

Doceniając inicjatywę wydawniczą Pracowni Badań nad Wartościami w Języku i Kulturze, trzeba stwierdzić, że dzięki niej możliwa stała się prezentacja ciekawych problemów z dziedziny aksjologii. Wiele zamieszczonych w tomie artykułów należy ocenić bardzo wysoko. Każdy, kto poszukuje wartościowych opracowań i studiów, znajdzie tu propozycje, które z pewnością staną się podstawą dalszych refleksji na temat wartości językowych i kulturowych obecnych w czasopiśmiennictwie polskim. Uniwersalność omawianych problemów sprawia, że pre-

zentujące je teksty będą przydatne dla przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Inne teksty – w co należy wierzyć – być może zainspirują samych autorów do kolejnych prac badawczych oraz doskonalenia swojego warsztatu.

Tekst wpłynął do redakcji 29 marca 2019 r.

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 267–270
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.17

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Łakomy-Chłosta
Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: agnieszka.lakomy@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-0024-0691

Konferencja „Europejskie dziedzictwo w otwartych kolekcjach cyfrowych" (Kraków, 26 marca 2019 r.)

W kwietniu 2019 r. ukończony został projekt „Europejskie Dziedzictwo Techniczne – upowszechnianie historycznych i współczesnych publikacji z zakresu nauk technicznych w innowacyjnym środowisku informatycznym", realizowany przez Politechnikę Krakowską we współpracy z Akademią Górniczo-Hutniczą od 2016 r. w ramach Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa. Podsumowaniem projektu była zorganizowana 26 marca 2019 r. w Politechnice Krakowskiej konferencja naukowa pod patronatem JM Rektora Politechniki Krakowskiej Jana Kaziora pt. „Europejskie dziedzictwo w otwartych kolekcjach cyfrowych", poświęcona następującym zagadnieniom:

– znaczenie dziedzictwa dla społeczeństwa i przyszłych pokoleń;
– sposoby udostępniania cyfrowych zasobów nauki i kultury;
– standardy stosowane w gromadzeniu, opracowaniu i udostępnieniu obiektów cyfrowych;
– modele digitalizacji kolekcji historycznych;
– technologie digitalizacji zasobów.

Konferencję zainaugurował JM Rektor Politechniki Krakowskiej, witając zgromadzonych prelegentów i uczestników. Ponadto podkreślił znaczenie biblioteki dla działalności uczelni wyższej. W ramach wydarzenia przygotowano 10 referatów, które zostały wygłoszone przez reprezentantów instytucji zajmujących się digitalizacją zbiorów, a także zagadnieniami ochrony dziedzictwa kulturalnego.

Obrady zostały podzielone na dwie sesje. Pierwszą, dotyczącą cyfrowego dziedzictwa Europy, otworzył referat Mariusza Dzięglewskiego i Aldony Guzik pt. *Dziedzictwo kulturowe – definicje oraz praktyki korzystania z zasobów kultury*. Prelegenci przedstawili wyniki ostatniego etapu badań prowadzonych przez Małopolski Instytut Kultury oraz Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w ramach projektu „Cyfrowe praktyki i strategie upowszechniania i odbioru dziedzictwa kulturowego w Polsce w latach 2004–2014". Ich zakres obejmował m.in. rozumienie pojęcia dziedzictwa przez decydentów, twórców i użytkowników repozytoriów cyfrowych różnego typu; ewolucje zapisów prawnych dotyczących digitalizacji; praktyki związane z korzystaniem z dziedzictwa kulturowego.

Tomasz Parkoła z Poznańskiego Centrum Superkomputerowo-Sieciowego w swoim wystąpieniu przybliżył zagadnienia dotyczące działalności Federacji Bibliotek Cyfrowych (dalej: FBC), która ma na celu promowanie polskich zasobów kultury i nauki digitalizowanych przez instytucje uczestniczące w projekcie. Prelegent omówił trzy komponenty FBC. Przedstawił także historię przedsięwzięcia, jego organizację oraz możliwości techniczne.

W kolejnym referacie, *Digitisation and digital preservation at National Library of the Czech Republic*, Monika Holoubková, Jana Hrzinová i Pavlína Kočišová z Biblioteki Narodowej Republiki Czeskiej omówiły projekty digitalizacyjne tej instytucji, do których zaliczyć można przede wszystkim bibliotekę cyfrową tworzoną we współpracy z Biblioteką Moraw w Brnie. Przedstawiły cele tego projektu, zasoby, używane formaty. Wspomniały też o powstałym w 2000 r. archiwum stron internetowych.

Przedstawicielki Naukowo-Technicznej Biblioteki Politechniki Lwowskiej Renata Samotyj i Tetiana Ilnyćka zaprezentowały przegląd najciekawszych i najważniejszych projektów digitalizacyjnych podejmowanych przez różne instytucje na Ukrainie. Autorki wymieniły organizatorów bibliotek cyfrowych, sposoby finansowania tego typu inicjatyw, a także ich zasoby.

Jako ostatnia w sesji pierwszej wystąpiła Joanna Sanetra-Szeliga z Międzynarodowego Centrum Kultury w Krakowie. W referacie pt. *O społeczno-gospodarczym potencjale dziedzictwa kulturowego* podjęła temat wpływu dziedzictwa kulturowego na poprawę jakości życia ludzi w różnych jego aspektach, na tworzenie PKB poprzez przyciąganie turystów i generowanie zysków. Autorka podała ciekawe przykłady, potwierdzające znaczenie ochrony zabytków dla rozwoju gospodarczego i społeczności lokalnej (np. kościół klepkowy w Borgund).

Po przerwie sesję drugą, poświeconą kolekcjom cyfrowym tworzonym w ramach realizowanych w Polsce projektów digitalizacyjnych, otworzyło wystąpienie organizatorów, którzy szczegółowo przedstawili założenia projektu „Europejskie Dziedzictwo Techniczne – upowszechnianie historycznych i współczesnych publikacji z zakresu nauk technicznych w innowacyjnym środowisku informatycznym". Pracownicy Politechniki Krakowskiej opisali doświadczenia związane z przygotowaniem i realizacją projektu – m.in. jego harmonogram, zakres rzeczowy zadań. Przedstawili zasoby wytypowane do digitalizacji w dwóch kolekcjach: *Druki polskie i obce do 1918 r.* oraz *Lwowiana*, z uwzględnieniem sposobów ich konserwacji przed skanowaniem. Ponadto omówili techniczny aspekt podejmowanych działań digitalizacyjnych, a także możliwości oprogramowania do prezentacji kolekcji, opracowanego specjalnie na potrzeby projektu.

Tematem wystąpienia *Cyfrowe udostępnianie zasobów Polskiej Akademii Nauk – Biblioteki Kórnickiej* Magdaleny Biniaś-Szkopek i Aleksandry Losik-Sidorskiej był projekt digitalizacyjny realizowany przez Bibliotekę Kórnicką. Autorki zaprezentowały założenia i sposób realizacji tego kilkuetapowego projektu (m.in. opracowanie i udostępnianie elektronicznej bazy druków z lat 1901–1918, stworzenie platformy integrującej zasoby cyfrowe Biblioteki), skupiając się na procedurze digitalizacji, czy problemach, które wystąpiły w jej trakcie. Biblioteka Kórnicka zdecydowała się na digitalizację zarówno zbiorów specjalnych (rękopisy średniowieczne i staropolskie, dokumenty pergaminowe, inkunabuły, druki z początków drukarstwa polskiego, kartografia), jak i obiektów muzealnych oraz dokumentów ikonograficznych.

Referat pt. *Ucyfrowienie zasobów akademickich regionu kujawsko-pomorskiego dla potrzeb nauki i dydaktyki całego kraju* Karoliny Zawady z Biblioteki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu był poświęcony inicjatywie podjętej w ramach Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w sierpniu 2018 r. Planowany termin jej zakończenia to 2021 r. Prelegentka opowiedziała o wprowadzaniu do Kujawsko-Pomorskiej Biblioteki Cyfrowej 28 000 nowych zasobów (m.in. sprawozdań towarzystw naukowych, rękopisów, map, nut, srebrnych opraw) oraz o powiększeniu elektronicznego katalogu o nowe wpisy, które obecnie funkcjonują tylko w wersji tradycyjnej.

Aneta Kopczacka reprezentująca Muzeum Fotografii w Krakowie w wystąpieniu *Muzeum Fotografii w Krakowie w otwartych kolekcjach cyfrowych – studium przypadku* przedstawiła inicjatywy podejmowane przez swą macierzystą placówkę w celu udostępnienia zasobów w sieci

(katalog, udział w cyfrowych kolekcjach, np. Wirtualnych Muzeach Małopolski i Europeanie) oraz plany na przyszłość dotyczące opracowania nowej strony Muzeum i przygotowania nowej bazy danych.

Jako ostatni głos zabrał Andrzej Antoniak z Biblioteki Uniwersyteckiej w Kielcach, który omówił przebieg realizacji trwającego dwa lata projektu „Opracowanie i digitalizacja zbiorów XIX-wiecznych": przygotowania wniosku, kolejne etapy działań oraz efekty końcowe.

Zagadnienia poruszane w trakcie konferencji spotkały się z dużym zainteresowaniem uczestników, co potwierdziła dyskusja, jaka odbyła się po wygłoszeniu referatów w sesji drugiej. Na zakończenie organizatorzy podziękowali uczestnikom za udział, a prelegentom za wystąpienia.

Tekst wpłynął do redakcji 4 lipca 2019 r.

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 271–275
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.18

Jolanta Kokoszka
Koło Naukowe Infologów
Instytut Nauk o Kulturze Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: j.a.kokoszka@o2.pl
https://orcid.org/0000-0001-7390-5992

„Czasopisma bibliologiczne i informatologiczne w dobie przemian" LXII Forum Sekcji Bibliotek Szkół Wyższych Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich przy Zarządzie Okręgu w Katowicach (Katowice, 28 maja 2019 r.)

28 maja 2019 r. w Centrum Informacji Naukowej i Bibliotece Akademickiej w Katowicach odbyło się seminarium pod hasłem „Czasopisma bibliologiczne i informatologiczne w dobie przemian". Jego organizatorami były: Sekcja Bibliotek Szkół Wyższych Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich przy Zarządzie Okręgu w Katowicach, Sekcja Bibliotek Naukowych przy Zarządzie Głównym Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich w Warszawie, Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – Centrum Informacji Naukowej i Biblioteka Akademicka. Sponsorem spotkania była firma JOLJUR, która prowadzi sprzedaż naukowej literatury obcojęzycznej z każdej dziedziny wiedzy oraz współpracuje z prestiżowymi wydawnictwami naukowymi z całego świata.

Celem seminarium była analiza dokonań i diagnoza problemów współczesnych czasopism bibliologicznych i informatologicznych wydawanych na terenie Śląska bądź związanych z nim redakcyjnie. Do Katowic przyjechali więc redaktorzy naczelni, redaktorzy lub inne osoby reprezentujące 11 periodyków.

Podczas obrad pierwszej części seminarium, której moderatorem był Jacek Tomaszczyk, dyrektor Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, referaty wygłosili przedstawiciele następujących periodyków: „Bibliotekarz Opolski", „Rocznik i Biblioteczne", „Fides. Biuletyn Bibliotek Kościelnych", „Książka i Czytelnik. Czasopismo Bibliotekarzy Dolnego Śląska" oraz „PTINT. Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej". W części drugiej, nad którą pieczę sprawowała Katarzyna Tałuć, także z Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, omówiono tytuły: „Rocznik Biblioteki Głównej Uniwersytetu Opolskiego", „Biblioterapeuta", „Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego", „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media", „Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy", „Dialogi Biblioteczne" oraz „Przegląd Biblioterapeutyczny".

Referat rozpoczynający seminarium dotyczył „Bibliotekarza Opolskiego". Przedstawicielka redakcji, Barbara Giedrojć, przybliżyła historię zmian zachodzących w trakcie funkcjonowania czasopisma. Jest ono kontynuacją kwartalnika „Pomagamy Sobie w Pracy" wydawanego przez Wojewódzką Bibliotekę Publiczną w Opolu od 1956 r. W 2011 r. odbył się jubileusz Biblioteki, podczas którego postanowiono wprowadzić zmiany. Periodyk zaczął być publikowany w formie elektronicznej pod obowiązującą dziś nazwą – „Bibliotekarz Opolski". Aktualnym jego wydawcą jest Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Emanuela Smołki w Opolu.

Następnie głos zabrał Maciej Matwijów z Uniwersytetu Wrocławskiego, który omówił problemy pracy redakcyjnej w „Rocznikach Bibliotecznych". Jest to jedno z pierwszych czasopism bibliologicznych, wydawane od 1957 r. we Wrocławiu. Tematyka obejmuje szeroko pojęte problemy bibliologiczne i bibliotekoznawcze. „Roczniki Biblioteczne" mają charakter historyczny, a nacisk położono na dokumentowanie polskiej kultury książki. Są skierowane do wąskiej grupy odbiorców, głównie bibliologów, bibliotekoznawców i historyków książki. W dobie przemian dotyczących nowej dyscypliny naukowej, do której przypisano zagadnienia bibliologiczne i informatologiczne, redakcja czasopisma postanowiła dodać wyjaśnienie tytułu, aby zasygnalizować użytkownikom możliwość podejmowania na jego łamach szerszej tematyki. Aktualnie pismo publikowane jest pod nazwą „Roczniki Biblioteczne. Czasopismo poświęcone kulturze książki i komunikacji piśmiennej".

Historię półrocznika „Fides. Biuletyn Bibliotek Kościelnych" przedstawiła jego redaktor naczelna, Bogumiła Warząchowska z Biblioteki Teologicznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Czasopismo wy-

dawane jest przez Federację Bibliotek Kościelnych FIDES od 1995 r. Początkowo wychodziło w Krakowie, a od 2012 r. redakcja związana jest z Biblioteką Teologiczną Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jest publikowane w wersji tradycyjnej i elektronicznej. Problematyka periodyku skupia się na działalności m.in. bibliotek kościelnych, klasztornych, akademickich, a także ich historycznych i aktualnych problemach.

Rafał Werszel scharakteryzował zmiany profilu specjalistycznego pisma „Książka i Czytelnik. Czasopismo Bibliotekarzy Dolnego Śląska”. Pierwotnie, w latach 1956–1976, ukazywało się pod nazwą „Materiały Metodyczne”. Przez cały okres wydawniczy, w latach 1956–2016, wydawane było przez Dolnośląską Bibliotekę Publiczną im. Tadeusza Mikulskiego we Wrocławiu. Wraz ze zmianą specyfiki Biblioteki ze *stricte* publicznej na naukową zmienił się profil periodyku, najpierw na naukowy, później na popularnonaukowy. Czasopismo wielokrotnie zmieniało też nazwę, kilka razy zawieszano jego edycję, a od 2016 r. wstrzymano działalność wydawniczą.

Pierwszą sesję obrad zakończyła Renata Frączek z Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, reprezentująca redakcję czasopisma „PTINT. Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”. Kwartalnik ten został zainicjowany w 1993 r. Jego tematyka skupia się na informatologii i dziedzinach jej pokrewnych. W latach 1993–2017 było publikowane w formie hybrydowej, a od 2018 r. już tylko w formie elektronicznej.

Po krótkiej przerwie Danuta Szewczyk-Kłos z Biblioteki Głównej Uniwersytetu Opolskiego zaprezentowała „Roczniki Biblioteki Głównej Uniwersytetu Opolskiego”. Celem czasopisma od 1994 r. było umożliwienie bibliotekarzom publikowania prac o charakterze teoretycznym i praktycznym. Skierowane jest ono do bibliotekoznawców i naukowców, którzy zajmują się problematyką polonijną, a także zagadnieniami prasoznawstwa.

Redaktor naczelna Krystyna Hrycyk przedstawiła działalność czasopisma „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego”, wydawanego w latach 1998–2018 przez Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne we Wrocławiu. Na jego łamach prezentowano materiały z zakresu interdyscyplinarnej biblioterapii oraz szerzono działalność informacyjną.

Wystąpienie Agnieszki Gołdy i Agnieszki Łakomy-Chłosty z Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach dotyczyło problematyki artykułów publikowanych w kwartalniku „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media”. Analizę przeprowadzono na podstawie słów kluczowych do-

dawanych do każdego z publikowanych tekstów. W latach 1998–2002 do artykułów nie dołączano słów kluczowych, natomiast po wznowieniu działalności w roku 2010 zaczęto zamieszczać słowa kluczowe w języku polskim i angielskim. Na podstawie wyników badań opracowano słownik słów kluczowych (liczący 901 jednostek) z podziałem na 7 kategorii formalnych oraz 8 kategorii rzeczowych. W wyniku badań ustalono, że autorzy artykułów najczęściej etykietują je pięcioma słowami kluczowymi, przy czym ponad 87% z nich użyto dotychczas jedynie raz. Efektem badań jest również wykaz słów kluczowych, mający służyć jako „instrukcja" dla publikujących teksty w kwartalniku.

Działalność czasopisma „Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy" przybliżyła w swoim wystąpieniu redaktor naczelna Jolanta Gwioździk z Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prelegentka zwróciła szczególną uwagę na problematykę poruszaną w czasopiśmie. Przedstawiła analizę ilościową artykułów poświęconych tematom takim jak: zbiory specjalne, zagadnienia związane z bibliotekoznawstwem, architektura i kompetencje informacyjne, czytelnicy, instytucje GLAM, rynek i design książki i wiele innych. W periodyku wydawanym przez Akademię Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach poruszana jest zatem współczesna problematyka informatologii oraz bibliologii.

Profil „Dialogów Bibliotecznych" zaprezentowała redaktor naczelna pisma Anna Marcol. Jest to półrocznik o profilu informacyjno-poradnikowym ogłaszany przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką im. Józefa Lompy w Katowicach. Publikowane w nim materiały dotyczą aktualnych działań podejmowanych przez książnicę oraz ciekawych wydarzeń związanych z bibliotekarstwem. „Dialogi Biblioteczne", skierowane przede wszystkim do bibliotekarzy, mają służyć pomocą w wymianie doświadczeń zawodowych.

Ostatni referat, zaprezentowany przez Annę Szemplińską z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, dotyczył „Przeglądu Biblioterapeutycznego". Jest to półrocznik wydawany od 2011 r. przez Instytut Psychologii Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Na jego łamach publikowane są prace dyplomowe absolwentów Instytutu. Aktualnie, czasopismo ukazuje się w postaci elektronicznej.

Ostatnią część seminarium stanowił panel dyskusyjny, w którym prelegenci i słuchacze wzięli udział w obradach na temat przyszłości czasopism w związku ze zmianami po wprowadzeniu *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. dotyczącej prawa o szkolnictwie wyższym* oraz *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września*

2018 r. w sprawie pomocy de minimis w ramach programu „Wsparcie dla czasopism naukowych". Nowe ustawodawstwo ma zapewnić pracownikom naukowym lepszy rozwój i zmniejszyć liczbę czasopism. Dlatego periodyki wydawane przy małych instytucjach oraz te o charakterze *stricte* regionalnym mają małe szanse na kontynuację, zwłaszcza w porównaniu z czasopismami, które dzięki wsparciu ministerialnemu oraz znalezieniu się w preferencyjnych bazach stały się aktualnie wysoko punktowanymi czasopismami. Z dość burzliwej dyskusji płynie wniosek, że redakcje nie są pewne tego, jaka będzie przyszłość ich pism oraz jak będą wyglądały wprowadzone ustawowo zmiany. Być może będą zmuszone do publikowania tekstów tylko w językach obcych, głównie angielskim, oraz podejmować starania, by być jeszcze lepiej widocznymi w przestrzeni sieciowej.

Tekst wpłynął do redakcji 25 czerwca 2019 r.

Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media 2019, nr 4 (35), s. 277–283
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
GICID 71.0000.1500.0677
CC BY SA
https://doi.org/10.31261/NB.2019.35.19

Adriana Piechota
Koło Naukowe Infologów
Instytut Nauk o Kulturze
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: adrpie27@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4081-7958

V Ogólnopolska Konferencja Studencko-Doktorancka „Rozpoznać przeszłość w teraźniejszości Ochrona dziedzictwa w XXI wieku" (Kraków, 12–13 kwietnia 2019 r.)

W dniach 12–13 kwietnia 2019 r. po raz piąty odbyła się Ogólnopolska Konferencja Studencko-Doktorancka „Rozpoznać przeszłość w teraźniejszości. Ochrona dziedzictwa w XXI wieku", zorganizowana przez członków Akademickiego Koła Studentów Ochrony Dóbr Kultury (dalej: AKSODK) działającego przy Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Celem konferencji było interdyscyplinarne spojrzenie na ochronę dziedzictwa w XXI w. Spotkanie zgromadziło studentów ochrony dóbr kultury i kierunków pokrewnych na Uniwersytecie Jagiellońskim, a także prawników, muzealników, archeologów, urbanistów, architektów i bibliotekarzy z różnych stron Polski.

Pierwszego dnia odbyły się 4, a drugiego dnia 3 sesje tematyczne, wygłoszono łącznie 23 referaty. Otwarcia konferencji dokonała przewodnicząca AKSODK Uniwersytetu Jagiellońskiego Weronika Poskrobko, a następnie zebranych powitał Andrzej Siwek (Instytut Historii Sztuki, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), pełniący funkcję opiekuna AKSODK. Podkreślił interdyscyplinarność konferencji i pogratulował młodym adeptom nauki energii do pracy.

Pierwszy panel, którego moderatorem była Elżbieta Cyganik (Muzeum Narodowe w Krakowie), nosił tytuł *Nowe wyzwania – cyfryzacja i publiczne udostępnianie*. Po krótkim wprowadzeniu jako pierwsza wystąpiła Adriana Piechota z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z referatem *Konserwacja i digitalizacja kolekcji judaików Muzeum Górnośląskiego w Bytomiu*. Prelegentka omówiła projekt realizowany w dwuletnim cyklu przez Muzeum Górnośląskie w Bytomiu. Celem przedsięwzięcia jest zabezpieczenie i digitalizacja zbioru judaików z Domu Modlitwy w Bytomiu. Kolekcja została przekazana do Muzeum przez Gminę Żydowską w Katowicach w sierpniu 2017 r. Zbiór będzie udostępniany w Bibliotece Muzeum Górnośląskiego, a zdigitalizowana część, uzupełniona o metadane, zostanie opublikowana w Śląskiej Bibliotece Cyfrowej. Drugi referat, pt. *Digitalizacja i rozpowszechnianie utworów osieroconych – stan po implementacji dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2012/28/UE z dnia 25 października 2012 r. w sprawie niektórych dozwolonych sposobów korzystania z utworów osieroconych*, wygłosiła Karolina Głowacka z Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Prelegentka zaprezentowała stanowisko dotyczące ochrony dóbr kultury z prawnego punktu widzenia, omówiła zapisy ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych i inne. Omówione zostały definicje m.in. dobra materialnego, utworu, producenta oraz utworu osieroconego. Referat kończący pierwszy panel, *Zasadność rewindykacji dóbr kultury w świetle digitalizacji zbiorów*, przedstawił Aleksander Pyrzyk z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Było to kolejne spojrzenie na ochronę dziedzictwa okiem prawnika i dyplomaty. Prelegent próbował odpowiedzieć na pytanie: Czy warto upominać się o zbiory wywiezione z Polski w różnych okresach historycznych? Jako przykład podał m.in. biblioteczne zbiory polskie, które znajdują się w Uniwersyteckiej Bibliotece w Uppsali w Szwecji. Księgozbiór został splądrowany w 1626 r., wywieziono dokumenty z biblioteki kolegium jezuitów w Braniewie, a także z biblioteki diecezji warmińskiej we Fromborku (wraz z księgozbiorem kolegium jezuickiego). Obecnie jest częściowo zdigitalizowany i osiągalny w otwartym dostępie. Kolejny problem stanowią zbiory Pruskiej Biblioteki Państwowej, które po zawierusze wojennej trafiły do krakowskiej Biblioteki Jagiellońskiej. Według strony polskiej zbiory te są własnością Rzeczypospolitej Polskiej i nie podlegają rewindykacji, jednocześnie strona polska oczekuje restytucji z obszaru Niemiec znanych obecnie i ujawnionych w przyszłości, zagrabionych w okresie II wojny światowej dóbr kultury.

Panel drugi, pt. *Szanse i zagrożenia współczesnych adaptacji i modernizacji*, prowadziła Kinga Blaschke z Wyższej Szkoły Europejskiej w Krakowie. Pierwszy referat, pt. *Nowe oblicze Rzeźni Miejskiej. Gdańskie przykłady łączenia XIX-wiecznej architektury z nowoczesną zabudową*, wygłosiła Marta Wołyńska z Instytutu Archeologii Uniwersytetu Gdańskiego. Prelegentka omówiła projekt zachowania zabudowy Rzeźni Miejskiej w Gdańsku. Podała także inne przykłady zachowania zabytkowej zabudowy miejskiej z terenu Gdańska, np. Sądu Okręgowego oraz budynków browaru we Wrzeszczu. Kolejne wystąpienie dotyczące sposobów zachowania zabudowań miejskich, pt. *Adaptacja i modernizacja budynków poszpitalnych na przykładzie Wrocławia*, wygłosił Sławomir Stanowski z Zakładu Kultury Materialnej Uniwersytetu Wrocławskiego. Miasto Wrocław w celu zabezpieczenia dawnych budynków szpitalnych, które nie były wykorzystywane do celów publicznych, wystawiło je na sprzedaż. Dzięki inwestycjom deweloperów udało się zachować zabudowania dawnego Szpitala Wszystkich Świętych im. Józefa Babińskiego (1801 r.). Po gruntownej przebudowie i adaptacji na cele mieszkaniowo-biurowo-usługowe stworzono Bulwar Staromiejski – miejsce do życia, pracy i odpoczynku. Natomiast Szpital Położniczy został zmodernizowany i przekształcony na prywatny dom opieki dla seniorów. Jak zwrócił uwagę prelegent, ze względu na walory architektoniczne budynków poszpitalnych warto poddać je modernizacji i zaadaptować na inne cele. Ostatni referat w tej sesji, pt. *Dom Chłopa w Warszawie. Architektura w obliczu transformacji*, wygłosili Adam Parol i Anna Helena Przybyła z Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Wybudowany w latach 1957–1962 według projektu Bohdana Pniewskiego Dom Chłopa był jednym z najnowocześniejszych obiektów w stolicy. Autorzy charakterystycznych części budynku, np. falistego dachu (kształtem przypominającego łany zboża) i mozaik łączących ceramikę, freski i szkło, czerpali inspiracje ze sztuki ludowej. Znaczną część dekoracji wykonali Hanna i Gabriel Rechowiczowie. W latach 1998–2003, w trakcie przebudowy Domu Chłopa, jego specyficzny kształt i wystrój zostały zatracone. W tym przypadku adaptacja nie powiodła się.

Panel trzeci, *Wymiary rewitalizacji*, otworzyła Joanna Wałkowska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, która wygłosiła referat *Perspektywy rewitalizacji zabytkowych cmentarzy jako zintegrowanego dziedzictwa kulturowo-przyrodniczego*. Prelegentka omówiła projekt warsztatów „Dziedzictwo protestanckie w Orzeszkowie: odkrywanie zapomnianej karty historii". W ramach projektu ludności Orzeszkowa zaproponowano warsztaty tematyczne związane z ewangelicką przeszłością gminy oraz zapoczątkowano regularną opiekę nad

cmentarzem ewangelickim. Kolejny referat, pt. *Budowanie tożsamości w oparciu o dziedzictwo kulturowe – rewitalizacja „Starej Kaliny" w Lublinie*, przedstawiły Karolina Trykacz i Dorota Wolińska z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Prelegentki scharakteryzowały projekt rewitalizacji Kalinowszczyzny, dzielnicy mieszkaniowej Lublina. Obszar rewitalizacji obejmowałby Gród Lubelski, Wzgórze Grodzkie i Białkowską Górę, ze względu na jego wielokulturowość oraz wieloletnie zaniedbania. Kalinowszczyzna to dzielnica ze śladami kultury żydowskiej, protestanckiej, znajduje się tu też klasztor Ojców Franciszkanów, wpisany do rejestru zabytków. Celem wspomnianego projektu jest poprawa zagospodarowania przestrzennego dzielnicy i rozwój turystyki w oparciu o dziedzictwo kulturowe.

Panel czwarty, *Dziedzictwo archeologiczne*, moderował Piotr Kołodziejczyk z Instytutu Archeologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Patryk Banasiak z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w prezentacji *Dziedzictwo kulturowe w szkolnych ławach – archeologia ziem polskich w podręcznikach historii dla szkół podstawowych i średnich* tematem rozważań uczynił wątki archeologiczne w podręcznikach historii dla szkół podstawowych i średnich. Prelegent udowodnił, że w podręcznikach wciąż pomijany jest temat archeologii na miarę XXI w. W części charakteryzowanych wydawnictw podawany jest stereotypowy obraz archeologa, który w ręku ma młotek i miotełkę. Na zakończenie P. Banasiak skierował prośbę do autorów programów nauczania i autorów podręczników o wprowadzenie zmian zgodnych z obecnym stanem badań w archeologii.

Ostatni panel w pierwszym dniu obrad nosił tytuł *Dziedzictwo niematerialne w XXI wieku*, a jego moderatorem był Jan Święch z Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Mirosław Płonka w wystąpieniu *Uchwycić ludzkie działanie – wybrane problemy w dokumentacji performansów w kontekście metodologii ochrony niematerialnego dziedzictwa* zwrócił uwagę na problemy w dokumentacji i archiwizacji performansów, co jednoznacznie wiąże się z wykorzystywaniem narzędzi cyfrowych. Performans uznawany jest za element dziedzictwa niematerialnego, gdyż w tym przypadku dziełem sztuki nie są przedmioty, ale czynności wykonywane przez artystę. Kolejną prelekcję, pt. *Znak Dziedzictwa Europejskiego – pomiędzy dziedzictwem materialnym a niematerialnym*, wygłosiła Gabriela Gruszczak z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Znak Dziedzictwa Europejskiego przyznawany jest na stałe obiektom posiadającym dużą europejską wartość symboliczną i stanowiącym świadectwo wspólnej historii Europy. Poszerzając znajomość historii Unii Euro-

pejskiej, a w szczególności jej wspólnego dziedzictwa kulturowego – materialnego i niematerialnego, prelegentka zwróciła uwagę także na inne listy dziedzictwa, jak Lista Światowego Dziedzictwa Kulturowego UNESCO, Pamięć Świata, Lista Reprezentatywna Niematerialnego Dziedzictwa. Jako ostatni w pierwszym dniu obrad wystąpił Jan Jakub Grabowski z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie z referatem *Na straży ojczystych pamiątek*. Prelegent przedstawił sylwetkę Ambrożego Grabowskiego (1792–1868) – polskiego starożytnika, autora przewodnika po Krakowie. Pierwszy dzień zakończył się krótką dyskusją i wymianą poglądów.

Drugi dzień konferencji otworzył Andrzej Siwek z Narodowego Instytutu Dziedzictwa oraz Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie jako moderator panelu *Rola inwentaryzacji i dokumentacji*. Pierwszą prezentację wygłosili Leszek Włochyński, Iwona Krawiec i Monika Rustecka – członkowie Koła Naukowego Architektury Rodzimej z Politechniki Warszawskiej. W obszernym referacie omówili kluczowe znaczenie inwentaryzacji dóbr kultury. W celu ochrony przed ich zapomnieniem wykorzystuje się m.in. wymogi administracyjne. Kolejny prelegent, Karol Kozieł z Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Warszawskiego, w wystąpieniu *Dokumentowanie fotograficzne zabytków wykorzystywanych przez banki* zaakcentował znaczenie zabytkowych budynków użytkowanych przez banki. Zabudowania te mają wartość historyczną, artystyczną lub naukową. K. Kozieł podał przykłady Banku Gospodarstwa Krajowego i Narodowego Banku Polskiego w Krakowie (wpisane do rejestru zabytków w 1965 r.). Problemy, jakie napotykają naukowcy, to przede wszystkim zakaz fotografowania obiektów. Gdy banki decydują się na sprzedaż swoich budynków, brak kontroli nad wyposażeniem pomieszczeń (elementy ozdobne, oświetlenie, meble biurowe) powoduje ich bezpowrotne zatracenie. Karolina Nowak z Międzynarodowego Centrum Kultury w Krakowie przedstawiła prezentację *Rekonstruować czy programować? Oto jest pytanie. Rekonstrukcje zabytków w XXI w. – wstęp do analizy*. Omówiła przykłady rekonstrukcji urbanistycznych, np. Colonial Williamsburg (Virginia, Stany Zjednoczone) i zaprezentowała sylwetkę francuskiego architekta Eugène'a Viollet-le-Duca. W dalszej części poruszyła aspekty prawne dotyczące odbudowy i rekonstrukcji dziedzictwa kulturowego (Karta Wenecka, Rekomendacja Warszawska). K. Nowak opisała też zastosowanie nowych technologii, m.in. skanowania 3D przy rekonstrukcji zabudowań i artefaktów. Kolejny prelegent, Bartłomiej Sierzputowski z Uniwersytetu Warszawskiego, przedstawił referat *Rola i znaczenie ambasady danych w procesie digitalizacji polskich zbiorów muzeal-*

nych. Prelegent skomentował przypadek estońskiej ambasady danych – pierwszej w historii. Estonia przeciera szlaki w procesie wdrażania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w sektorze publicznym. Pierwsza estońska ambasada danych, zawierająca m.in. cyfrowe wizerunki muzealiów, powstała w 2017 r. w Luksemburgu. Takie rozwiązania przyczyniają się do ochrony dziedzictwa kulturowego. Dzięki obszernym materiałom dokumentacyjnym mogą być pomocne w przypadku rekonstrukcji zabytków.

Drugi panel, *Prawna ochrona zabytków w XXI wieku*, prowadził Piotr Dobosz z Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Jako pierwszy prelegent wystąpił Jakub Tekielak z Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie z referatem *Podatkowe aspekty ochrony zabytków w Polsce*. Omówił ulgi podatkowe zapisane w prawodawstwie polskim, np. ulgi w podatku gruntowym, ulgi na ochronę dóbr kultury, ulgi w podatku od towarów i usług. Ulgi podatkowe często są zapisane w prawie lokalnym. W podsumowaniu referent zwrócił uwagę na brak zwolnienia z podatku VAT w przypadku usług konserwatorskich. Kolejna reprezentantka Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Anna Mazur, wygłosiła referat *Nowe formy ochrony dóbr kultury? Krótka analiza instrumentów, które pojawiły się w ustawie o ochronie zabytków w ostatnim dziesięcioleciu*. Zaprezentowała w nim prawne formy rejestracji i ewidencji zabytków m.in. Gminną Ewidencję Zabytków i Księgę Ewidencyjną (zabytków przejętych lub oferowanych do zbycia). Dzięki sprawnemu zarządzaniu ewidencją zabytków na szczeblu lokalnym i centralnym możliwa jest kontrola handlu dziełami sztuki oraz szybkie ustalenie obecnych właścicieli zabytków ruchomych i nieruchomych. Adrian Porwich z Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Wrocławskiego przedstawił referat *Prawna ochrona zabytków nieruchomych nierejestrowych*. Omówił pojęcie zabytku nierejestrowanego, który podlega ochronie prawnej. Ze względu na konstrukcję prawodawstwa polskiego, w przypadku zabytku nierejestrowanego realnie brak jest instrumentów ochrony prawnej tych pamiątek. Marta Drachal z Uniwersytetu Warszawskiego przygotowała prezentację *Istota zabytkowego uzdrowiska w kontekście ochrony zabytków*. Istotnym elementem w ochronie zabytkowego uzdrowiska jest czynnik krajobrazowy. Inne formy ochrony to: tworzenie „parków kulturowych", mające walory niematerialne, uznanie gminy uzdrowiskowej za szczególny typ gminy samorządowej. Tylko te czynniki stanowią podstawę pełnej ochrony zabytkowego uzdrowiska, jego walorów naturalnych, historycznych i przyrodniczych.

Kończący konferencję panel trzeci pt. *Nowe perspektywy w ochronie dziedzictwa* poprowadził Michał Kurzej z Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Jako pierwsza wystąpiła Alicja Hrehorowicz-Nowak z referatem *Aktywizacja turystyczna zatoki umarłych hoteli w Chorwacji. Szanse i zagrożenia*. Uwarunkowania historyczne doprowadziły wiele kurortów w Chorwacji do upadku. Ze względu na walory turystyczne i potencjał historyczny tego miejsca zasługuje ono na rewitalizację i aktywizację. Zatoka umarłych hoteli znajduje się 6 km od Dubrownika. Stan zachowania kurortu jest bardzo zły. Przykładem jest Hotel Grand (z 1920 r.), który został wpisany na listę dziedzictwa kulturowego. Od dłuższego czasu podejmowane są próby wskrzeszenia kurortu z zachowaniem jego historycznego znaczenia. Kolejna prelegentka, Karolina Miłkowska, przedstawiła prezentację *Wielkie powroty – restytucja dzieł sztuki jako temat zawsze aktualny*. Przytoczyła tekst konwencji haskiej, podała przykłady odzyskanych dzieł sztuki (np. *Pomarańczarki* Aleksandra Gierymskiego, *Palacz z fajką i dzbankiem* i *Praczka* Gabriëla Metsu), przedstawiła historię *Pięknej Madonny z Torunia*. Jako ostatni wystąpił Bartosz Mazurek z prezentacją *Społeczni opiekunowie zabytków 2.0*. Prelegent zaproponował utworzenie funkcji społecznego opiekuna zabytków jako pomocnika miejskiego oraz wojewódzkiego konserwatora zabytków. Do jego podstawowych zadań należałaby ochrona zabytków i opieka nad nimi oraz możliwość wydawania pouczeń właścicielom zabytków wpisanych do rejestru zabytków gminnego i krajowego. Funkcję tę mogłyby pełnić osoby fizyczne lub prawne, na zasadzie współpracy lub umowy o wolontariat.

Na zakończenie konferencji A. Siwek poprowadził krótką dyskusję, a następnie podziękował wszystkim prelegentom i słuchaczom. Zaprosił przybyłych na kolejną edycję spotkań z cyklu „Rozpoznać przeszłość w teraźniejszości" i dalszą wymianę doświadczeń i informacji w zakresie ochrony dziedzictwa kulturowego.

Tekst wpłynął do redakcji 5 kwietnia 2019 r.

REDAKCJA
Joanna Szewczyk

PROJEKT OKŁADKI
Anna Makles

KOREKTA
Sabina Stencel

ŁAMANIE
Alicja Załęcka

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Wersją referencyjną jest wersja elektroniczna
ISSN 2451-2575 (wersja elektroniczna)
Czasopismo do końca 2018 r. ukazywało się w formie drukowanej z ISSN 1505-4195

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 17,75. Ark. wyd. 18,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2451-2575

12

9 772451 257906

Więcej o książce