

BIBLIOTEKA GŁÓWNA AKADEMII WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
IM. JERZEGO KUKUCZKI W KATOWICACH

BIBLIOTEKA UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO

INSTYTUT BIBLIOTEKOZNAWSTWA I INFORMACJI NAUKOWEJ UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO

BIBLIOTHECA NOSTRA

RADA NAUKOWA

JAN MALICKI - przewodniczący (Uniwersytet Śląski), ANTONI BARCIAK (Uniwersytet Śląski), GIUSEPPE CATALDI (Università degli Studi di Napoli „L'Orientale”), ELŻBIETA GONDEK (Uniwersytet Śląski), JANUSZ ISKRA (Akademia Wychowania Fizycznego w Katowicach), MARIA ANNA JANKOWSKA (University of Idaho), ZYGMUNT KŁODNICKI (Uniwersytet Śląski), DARIUSZ PAWELEC (Uniwersytet Śląski), MIROSLAW PONCZEK (Akademia Wychowania Fizycznego w Katowicach), MARIA Z. PULINOWA (Uniwersytet Śląski), MIRCEA REGNEALĂ (Universitatea din București), IRENA SOCHA (Uniwersytet Śląski), AGNIESZKA STOPIŃSKA-PAJĄK (Uniwersytet Śląski), WOJCIECH ŚWIĄTKIEWICZ (Uniwersytet Śląski), JACEK WÓDZ - (Uniwersytet Śląski)

REDAKCJA

JOLANTA GWIOŹDZIK – redaktor naczelny (Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UŚ), MARIA KYCLER - redaktor (Biblioteka UŚ), MARIUSZ PACHA - redaktor (Biblioteka Główna AWF), KATARZYNA BARAN - sekretarz (Biblioteka Główna AWF)
JOANNA CHWAŁEK, DAMIAN ZIÓLKOWSKI (Biblioteka Główna AWF), ANETA DRABEK (Biblioteka UŚ), AGATA MUC, BOGUMIŁA WARZĄCHOWSKA (Biblioteka Teologiczna UŚ), GRAŻYNA TETELA (Biblioteka Wydziału Nauk o Ziemi UŚ), MARTA KUNICKA (Biblioteka Wydziału Prawa i Administracji UŚ), HANNA LANGER, IZABELA SWOBODA (Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UŚ), MONIKA MOSZCZYŃSKA (Biblioteka Główna Politechniki Śląskiej), IZABELA JURCZAK (Biblioteka Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu), HANNA BATOROWSKA (Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie), WESELINA GACIŃSKA (Universidad Complutense de Madrid) - tłumaczenie abstraktów

CZASOPISMO POWSTAJE PRZY WSPÓŁUDZIAŁE
SEKCJI BIBLIOTEK SZKÓŁ WYŻSZYCH STOWARZYSZENIA BIBLIOTEKARZY POLSKICH
PRZY ZARZĄDZIE OKRĘGU W KATOWICACH

CZASOPISMO UKAZUJE SIĘ W WERSJI DRUKOWANEJ (REFERENCYJNEJ) ORAZ ELEKTRONICZNEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA AKADEMII WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
IM. JERZEGO KUKUCZKI W KATOWICACH

BIBLIOTEKA UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO

INSTYTUT BIBLIOTEKOZNAWSTWA I INFORMACJI NAUKOWEJ UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO

BIBLIOTHECA NOSTRA

ŚLĄSKI KWARTALNIK NAUKOWY

Nr 2 (28) 2012

INFORMATION LITERACY
UWARUNKOWANIA KULTUROWE I EDUKACYJNE

KATOWICE 2012

REDAKTOR TEMATYCZNY
HANNA BATOROWSKA

REDAKCJA MERYTORYCZNA
Grażyna Wilk

REDAKCJA JĘZYKOWA
Rosa de Viña Carmona, Irina Lewandowska, Paulina Popławska, Joachim Weitz

REDAKCJA STATYSTYCZNA
Piotr Czajka

KOREKTA
Bogumiła Warzachowska, Agata Muc

WYDAWCA
Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach
© Copyright by Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki
w Katowicach 2012

ADRES REDAKCJI
Biblioteka Główna Akademii Wychowania Fizycznego
im. Jerzego Kukuczki w Katowicach
ul. Mikołowska 72 A, 40-065 Katowice,
tel. 32 207 51 48, e-mail: bibliothecanostra@gmail.com

WERSJA ELEKTRONICZNA
<http://www.bibliothecanostra.awf.katowice.pl>

REDAKCJA TECHNICZNA,
SKŁAD I ŁAMANIE
Firma Usługowa „VIOLETPRESS”

DRUK
Poligrafia AWF im. Jerzego Kukuczki,
ul. Mikołowska 72 C, 40-065 Katowice
Nakład: 230 egz.

Zapraszamy zainteresowane instytucje do zamieszczania informacji
o swojej ofercie na łamach Bibliotheca Nostra.
Kontakt: tel. 32 207 51 35, e-mail: bibl@awf.katowice.pl

ISSN 1734-6576
e-ISSN 2084-5464

SPIS TREŚCI

INFORMATION LITERACY. UWARUNKOWANIA KULTUROWE I EDUKACYJNE

Od redakcji • 9

ARTYKUŁY • 12

Hanna Batorowska *Information literacy* powinnością w społeczeństwie informacyjnym • 12

Wiesław Babik *Kultura informacyjna - spojrzenie z punktu widzenia ekologii informacji* • 31

Marcin Drzewiecki (oprac. i wybór tekstów Hanna Batorowska) *Biblioteka jako placówka oświaty pozaszkolnej w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. Nienapisany artykuł Profesora Marcina Drzewieckiego* • 41

Sabina Cisek, Maria Próchnicka *Projekt EMPATIC – europejska inicjatywa na rzecz Information Literacy* • 51

Justyna Jasiewicz *Edukacja informacyjna w Wielkiej Brytanii* • 62

Stela Filipi Matutinović *Information Literacy education programs at the academic libraries network in Serbia* • 75

Irena Pulak *Projektowanie spersonalizowanego środowiska kształcenia jako element information literacy* • 87

SPRAWOZDANIA • 100

Maria Kycler *Otwarcie Mediateki Języka Niemieckiego* • 100

OMÓWIENIA I RECENZJE • 102

Etyka internautów.

Michał Piotr Pręgowski : *Zarys aksjologii internetu. Netykieta jako system norm i wartości sieci.* (Andrzej Dróżdż) • 102

Etyka blogosfery a prawo cyberspołeczności.

Nawiązanie do książki: Joanna Kulesza : *Ius internet. Między prawem a etyką.* (Izabela Rudnicka) • **107**

WYDARZENIA • 113

BIBLIOTEKA AWF W KATOWICACH
MATERIAŁY • ZBIORY • WYDARZENIA

MATERIAŁY • 120

Adam Cichosz *W stu pięćdziesięciolecie powstania styczniowego* • **120**

INFORMACJE • 150

Aktualny wykaz czasopism dostępnych w Bibliotece Głównej AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach • **150**

Bazy danych dostępne w Bibliotece Głównej AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach • **154**

NOWOŚCI W ZBIORACH • 155

Wykaz książek zarejestrowanych w Bibliotece Głównej AWF w Katowicach w II kwartale 2012 roku • **155**

WYDAWNICTWA AWF • 175

CONTENTS

INFORMATION LITERACY. CULTURAL AND EDUCATIONAL CONDITIONS

Foreword • 9

ARTICLES • 12

Hanna Batorowska *Information literacy as a duty in the information society* • 12

Wiesław Babik *The information culture – the information ecology approach* • 31

Marcin Drzewiecki (edition and selection of texts by Hanna Batorowska) *Library as a parallel out-of-school education institution in the formation of the information society. Unwritten paper of professor Marcin Drzewiecki* • 41

Sabina Cisek, Maria Próchnicka *The EMPATIC project – the European initiative for information literacy* • 51

Justyna Jasiewicz *The information education in Great Britain* • 62

Stela Filipi Matutinović *Information Literacy education programs at the academic libraries network in Serbia* • 75

Irena Pulak *The designing of the individual education space in the context of the information literacy problems* • 87

REPORTS • 100

Maria Kycler *The opening of the German Language Hybrid Library* • 100

DISCUSSIONS AND REVIEWS • 102

The ethics of the Internet users.

Michał Piotr Pręgowski : *An outline of the axiology of the internet. Netiquette as a system of norms and values in the web.* (Andrzej Dróżdż) • 102

The ethics of the blogosphere and the law of the cyber community.
Nawiązanie do książki: Joanna Kulesza : *Ius internet. Between law and ethics.* (Izabela Rudnicka) • **107**

EVENTS • 113

BIBLIOTEKA AWF W KATOWICACH
MATERIAŁY • ZBIORY • WYDARZENIA

MATERIALS • 120

Adam Cichosz *The 150th anniversary of the January Uprising* • **120**

INFORMATION • 150

A current register of periodicals available at the Main Library of The Jerzy Kukuczka Academy of Physical Education in Katowice (Biblioteka Główna AWF) • **150**

Data bases available at the Main Library of The Jerzy Kukuczka Academy of Physical Education in Katowice (Biblioteka Główna AWF) • **154**

NEWS IN THE COLLECTION • 155

Books registered in the Main Library of The Jerzy Kukuczka Academy of Physical Education in Katowice (Biblioteka Główna AWF) in the second quarter of 2012 • **155**

AWF'S PUBLISHING NEWS • 175

OD REDAKCJI

Niniejszy tom „Bibliotheca Nostra” poświęcony został problematyce alfabetyzacji informacyjnej. Jego tytuł *Information literacy. Uwarunkowania kulturowe i edukacyjne* wskazuje na nierozzerwalny związek pomiędzy kompetencjami informacyjnymi współczesnego człowieka a kulturą informacyjną charakteryzującą jego świadomość, wartości, postawy i zachowania informacyjne. W tomie zebrano teksty definiujące pojęcie *information literacy* i omawiające jego znaczenie w przestrzeni informacyjnej człowieka, traktujące *information literacy* jako powinność względem innych użytkowników informacji i względem siebie samego, mówiące o etyce cyberspołeczności i podstawowych kategoriach aksjologicznych, których znajomość i akceptacja świadczy o kulturze informacyjnej człowieka i pozwala zachować jego tożsamość w świecie zdominowanym przez technologie informacyjno-komunikacyjne. Wskazanie na kulturę informacyjną jako narzędzie profilaktyki chorób informacyjnych towarzyszących cyfrowym tubylcom i emigrantom oraz ważki obszar zainteresowania ekologii informacji, łączy się z koniecznością permanentnej edukacji informacyjnej i wychowania informacyjnego społeczeństwa. Problematykę tę uzupełniają recenzje książek poświęconych aksjologii Internetu i prawu cyberspołeczności opartemu zarówno na normach etycznych jak i prawnych (*ius Internet*).

Jak podkreślają recenzenci tomu, Hanna Batorowska zwróciła uwagę na pełnienie przez *information literacy* funkcji terapeutycznej i możliwość przeciwdziałania za jej pośrednictwem społecznemu wykluczeniu. Wiesław Babik porządkując pojęcia związane z kulturą informacyjną, organizacyjną i komunikacyjną, uwypuklił zagrożenia wynikające z braku umiejętności korzystania i przekazywania informacji w kontekście ekologii informacji. Przypomniane zostały także sądy i przesłanie profesora Marcina Drzewieckiego, który był rzecznikiem obowiązkowej edukacji informacyjnej, rozpoczynanej już w szkołach. Zarządzanie informacją wymaga długotrwałego treningu i stopniowego nabywania umiejętności, które z czasem stają się

nawykami, zachowaniami rutynowymi wykonywanymi bez stresu z przekonaniem o panowaniu nad nadmiarem informacji. Te nawyki Irena Pulak proponuje kształtować nie w ramach pojedynczych kursów, ale w ciągu szkoleń realizowanych przez całe życie, obejmujących oprócz kształcenia umiejętności informacyjnych i informatycznych, także wiedzę o procesie uczenia się oraz umiejętność projektowania własnej ścieżki rozwoju. Ponieważ kompetencje informacyjne są istotnym elementem powstania nowego, obywatelskiego, zorientowanego na człowieka i rozwój, europejskiego społeczeństwa informacyjnego, dlatego tak ważna jest permanentna edukacja w tym zakresie. Maria Próchnicka i Sabina Cisek opisują europejską inicjatywę na rzecz rozwoju *information literacy*. Projekt EMPATIC promuje tę ideę w sposób holistyczny z podkreśleniem uniwersalności i powszechności kompetencji informacyjnych. W konkluzji autorki stwierdzają, że kompetencje informacyjne są słabo osadzone w europejskich programach kształcenia. Dlatego twórcy projektu przygotowali skierowane do decydentów i interesariuszy edukacji informacyjnej w Europie rekomendacje, w których propagują szerzenie świadomości znaczenia kompetencji informacyjnych na szczeblu krajowym i europejskim. System kształcenia w zakresie *information literacy* realizowany przez biblioteki akademickie w Wielkiej Brytanii opisała Justyna Jasiewicz, akcentując fakt, że bibliotekarze w tym kraju postrzegają kompetencje informacyjne przede wszystkim jako zespół umiejętności warunkujących sprawne korzystanie z zasobów informacyjnych, nie łączą ich natomiast z szerszym kontekstem, co pozwala stwierdzić, że obca jest im perspektywa społeczno-polityczna. Na tym tle interesujący jest tekst S. F. Matutinović poświęcony programowi kształcenia kompetencji informacyjnych realizowanemu przez sieć bibliotek akademickich w Serbii.

Zachęcamy równocześnie do lektury następnego tomu „Bibliotheca Nostra”, w którym przedstawione zostaną przykłady działań podejmowanych przez różne instytucje w celu kształcenia kompetencji informacyjnych i rozwijania świadomości informacyjnej społeczeństwa.

Hanna Batorowska

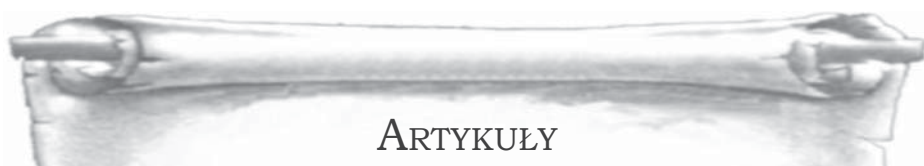
INFORMATION LITERACY
UWARUNKOWANIA KULTUROWE I EDUKACYJNE

ARTYKUŁY • 12

SPRAWOZDANIA • 100

OMÓWIENIA I RECENZJE • 102

WYDARZENIA • 113



ARTYKUŁY

HANNA BATOROWSKA
*Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*

INFORMATION LITERACY POWINNOŚCIĄ W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Czym jest powinność?

Charles Taylor, współczesny filozof i autor *Narodzin tożsamości nowoczesnej*, powinność umieszcza w wymiarach, w których realizuje się myślenie człowieka w kategoriach dobra i zła moralnego [Taylor, 2011]. Należą do nich wymiar egzystencji odzwierciedlający kwestie związane z rozumieniem „pełnego życia” oraz wymiar odnoszący się do myślenia o sobie jako istocie budzącej szacunek innych (godność, honor). Filozof ten stwierdza, że we współczesnym świecie wymienione wymiary myślenia w kategoriach dobra i zła moralnego przesłonięte zostają wymiarem powinności, czyli zobowiązań wobec innych i szacunku dla innych [Borkowska-Nowak, 2012, s. 81]. W tym kontekście można rozpatrywać także szacunek wobec pracy innych i ich dokonań, zwłaszcza w sferze intelektualnej.

Joanna Kulesza udowadnia, że reguły o charakterze etycznym i zasady określające powinne zachowanie sprawdzają się wśród użytkowników cyberprzestrzeni lepiej niż normy prawne i przepisy o charakterze wykonawczym a system regulacji funkcjonujący w oparciu o te reguły uważany jest za jedyny, który może funkcjonować w tej wspólnotie [Kulesza, 2010, s. 54].

Zagadnienie powinności w świecie cyfrowym przybliży także Wojciech Jerzy Bober w interesującej książce na temat etycznego namysłu nad konsekwencjami komputeryzacji. Traktując powinność w wymiarze moralnym, porównał ją z prawem, które jest obligatoryjne i restrykcyjne. Odwołując się do przykładu powinności członków społeczeństwa informacyjnego w zakresie ochrony własności intelektualnej przed kradzieżą, nie ujął tego

problemu w kategorii przestępstwa, lecz określonej powinności moralnej o charakterze postulatywnym [Bober, 2008, s. 187].

W świecie zdominowanym przez technologie informatyczno-komunikacyjne (TIK) prawo nie nadaża za problemami etycznymi, jakie generuje globalny dostęp do sieci¹. Jak konkluduje W.J. Bober, prawo w tym obszarze obowiązuje tylko w takim stopniu w jakim ludzie wspaniałomyślnie zgodzą się na nie i nie ma żadnej mocy, która byłaby w stanie wymusić jego przestrzegania [Bober, 2008, s. 7]. Owa powinność, np. w kwestii własności programów komputerowych, polega zatem na powstrzymywaniu się od używania oprogramowania, do którego nie mamy uprawnień, ponieważ intuicyjne jesteśmy przekonani, że za pracę należy się wynagrodzenie i tak nam też podpowiada sumienie [Bober, 2008, s. 189; Kulesza, 2010, s. 155].

Lista powinności społeczeństwa informacyjnego w zakresie posługiwania się informacją jest długa, bowiem dotyczy nie tylko istoty informacji, ale głównie dylematów moralnych związanych z jej wykorzystaniem, rozpowszechnianiem, udostępnianiem, przetwarzaniem, selekcją, oceną, zarządzaniem itd. W świecie informacji intuicja podpowiada nam, że nie powinniśmy być bezkrytycznymi odbiorcami komunikatów docierających do nas za pośrednictwem massmediów, podpowiada też, że możemy zostać ofiarami oszustwa a nasze postawy i zachowania mogą być kształtowane pod wpływem manipulacji informacjami [Materska, 2007, s. 230–231]. Nie idzie z nią w parze poczucie konieczności podnoszenia kompetencji informacyjnych, pogłębiania wiedzy o zagrożeniach wynikających z funkcjonowania w cyberprzestrzeni, o sposobach profilaktyki chorób informacyjnych, udziału w rozwiązywaniu problemów, którymi zajmuje się między innymi eutyronika [Bańka, 1980, s. 30] czy ekologia informacji [Babik, 2002, s. 20].

Świadomość informacyjna

Aby zaistniała sytuacja powinności moralnej odnoszącej się do działań podejmowanych przez człowieka w kontakcie z informacją, musi on orientować się w zakresie funkcjonowania w świecie informacji i mieć przynajmniej ogólną wiedzę na ten temat. Musi zatem posiadać świadomość informacyjną. Świadomość ta definiowana jest jako zdolność umysłu do odzwier-

¹ Na braki istniejących porządków prawnych i możliwości ich regulacji przepisami prawa krajowego i międzynarodowego oraz normami etycznymi wskazuje Joanna Kulesza w wartej polecenia książce pt.: *Ius internet. Między prawem a etyką*. Proponuje odwołać się do leżącej u podstaw prawa międzynarodowego koncepcji *iūs gentium*, jako prawa narodów opartego na normach wspólnych wszystkim społecznościom (na prawie wyznaniowym i prawie natury), opartych na wzajemnym zaufaniu i słuszości. Nowy porządek prawny w cyberprzestrzeni mógłby być oparty na wyłonionych i ukonstytuowanych normach etycznych wspólnych całej społeczności sieciowej, czyli na koncepcji *iūs internet* [Kulesza, 2010, s. 248–250].

ciędlenia rzeczywistości wymagającej korzystania z informacji i technologii informacyjnych w celu zapewnienia rozwoju zarówno jednostki, jak i całego społeczeństwa we wszystkich dziedzinach życia [Batorowska, 2009, s. 54].

Inny punkt widzenia na świadomość informacyjną reprezentuje Małgorzata Abelite, definiując ją jako zdolność umysłu do celowej orientacji stanowiącej podstawę do tworzenia wiedzy i zapamiętywania [Abelite, 1999]. Natomiast w potocznym rozumieniu świadomość informacyjna to orientacja w tym, co się dzieje w społeczeństwie zdominowanym przez technologie informatyczno-komunikacyjne. Takie uproszczone spojrzenie na świadomość informacyjną przedstawia Barbara Kędzierska, proponując używanie tego określenia dla podkreślenia priorytetowego znaczenia kompetencji informacyjnych i uznania ich za warunek aktywności człowieka we współczesnej rzeczywistości [Kędzierska, 2004, s. 398].

Problemy definicyjne powodują, że pojęcie 'świadomość informacyjna' jest zamiennie używane z pojęciem 'świadomość informatyczna', podobnie jak kultura informacyjna utożsamiana bywa niesłusznie z kulturą informatyczną [Batorowska, 2009, s. 60–67]. Dlatego też w literaturze przedmiotu najczęściej eksponowany jest wymiar przedmiotowy świadomości informatycznej. Agnieszka Pawłowska zalicza do niej następujące elementy: świadomość znaczenia zasobów informacyjnych dla wzrostu gospodarczego kraju, tj. uznanie, że zasoby te mają znaczenie strategiczne; świadomość znaczenia technik informacyjnych (środków gromadzenia, przetwarzania, przechowywania i udostępniania informacji), tj. uznanie ich niezbędności, aby wykorzystać informacje do celów strategicznych; świadomość znaczenia sektora informacyjnego gospodarki, tj. produkcji informacji; świadomość funkcjonowania rynku dóbr i usług informacyjnych, tj. uznanie informacji za towar oraz dobro podlegające prawom własności [Pawłowska, 1999].

Wymiar ten jest istotny, ponieważ bezpośrednio rzutuje na wymiar przedmiotowy świadomości informacyjnej jednostki lub grupy, a oba wymiary kształtują kulturę informacyjną społeczeństwa. Świadomość informacyjna, w połączeniu z wartościami jakie uznaje jednostka lub grupa, wpływa na postawy wobec informacji kształtowane przez czynnik intelektualny (wiedza) i emocje (uczucia), czego konsekwencją są określone zachowania informacyjne. Zaliczenie do elementów składowych „świadomości” postaw, opinii, zachowań, zmienia rozumienie tego pojęcia. To świadomość wywiera wpływ na tworzenie wiedzy, postawy i zachowania.

Rozwój świadomości informacyjnej powinien być łączony z kultywowaniem zdolności umysłu do mądrego wykorzystania informacji z korzyścią dla innych; z odpowiedzialnością społeczną użytkownika wynikającą z rozumienia wagi znaczenia informacji dla rozwoju demokratycznego społeczeństwa; z umiejętnością przystosowania się do życia w społeczeństwie edukacyjnym, w którym permanentne uczenie się i komunikowanie staje

się stylem życia; z umiejętnością zachowania intelektualnej i emocjonalnej tożsamości (indywidualności i osobowości) w społeczeństwie informacyjnym; z umiejętnością rozumienia natury mediów pozwalającą na poznanie treści przekazu jakie ono niesie; z umiejętnością uświadamiania sobie zagrożeń wynikających z bezkrytycznego poruszania się w morzu informacji; z wiedzą dotyczącą mechanizmów atakowania naszych zmysłów; z refleksją nad różnicą pomiędzy informacją a wiedzą, wiedzą a mądrością [Batorowska, 2009, s. 109].

Niestety, znaczenie świadomości informacyjnej jest w naszym społeczeństwie wciąż niskie, a kompetencje w zakresie obrony człowieka przed dominacją technologii informacyjnych i zachowania przez niego tożsamości w świecie moralnie obojętnym, niewystarczające. Dlatego podejmowane są różne działania edukacyjne, których zadaniem jest nie tylko podniesienie poziomu kompetencji informacyjnych społeczeństwa, ale i wychowanie młodego pokolenia zgodne z zasadą zrównoważenia celów kształcenia technologicznego i kulturowego [Morbitzer, 2007, s. 163].

Przedstawienie tego zagadnienia wymaga sprecyzowania terminu podstawowego dla podjętych rozważań, czyli terminu *information literacy*², często utożsamianego z alfabetyzacją informacyjną.

Information Literacy

IL rozumiane będzie w szerszym zakresie, niż alfabetyzacja informacyjna, sprawności informacyjne, elementarne umiejętności wyszukiwania informacji czy też szkolenie w zakresie tych umiejętności. IL to, zgodnie z ustaleniami takich badaczy jak Jeremy J. Shapiro i Shelley K. Hughes, nowa dziedzina nauk humanistycznych obejmująca obszar „od umiejętności użycia komputera i odnalezienia informacji do krytycznej refleksji nad naturą informacji samej w sobie, jej techniczną infrastrukturą oraz kontekstem i oddziaływaniem społecznym, kulturowym, a nawet filozoficznym” [Torlińska, 2004, s. 370]. Zaliczają ją do sztuk wyzwolonych, które dostarczają wiedzy nie tylko na temat co i jak stosować, ale też dlaczego. Obaj badacze łączą zatem IL z wiedzą o informacji i korzystaniu z niej, z umiejętnością dostrzegania społecznych, kulturowych i filozoficznych kontekstów korzystania z informacji, z refleksją na jej temat, z refleksją nad IL jako całością i wielowymiarową filozofią. Takie podejście do IL gwarantuje według nich przygotowanie ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym i jest podstawą humanistycznego wychowania. Służy także postępowi społecznemu i przeciwdziała procesowi wykluczenia społecznego [Shapiro, Hughes, 1996].

² *Information Literacy* (IL) definiowana jest przez środowisko bibliotekarzy jako biegłość informacyjna, zaawansowany poziom kompetencji informacyjnych, proces rozwijania tych kompetencji, edukacja informacyjna [Lau, 2011].

Podobnie IL postrzegają Bill Johnston i Sheila Webber, którzy uznają ją za samodzielną dyscyplinę naukową i definiują jako zespół odpowiednich zachowań informacyjnych prowadzących do uzyskania informacji dopasowanej do potrzeb użytkownika, w celu etycznego i mądrego ich wykorzystania w społeczeństwie [Derfert-Wolf, 2005]. Ustalono zatem, że IL łączyć należy z uświadomieniem potrzeby informacyjnej, z umiejętnością dotarcia do źródeł informacji i odszukania w nich potrzebnych informacji, z potrzebą oceny wyników tego poszukiwania i umiejętnością krytycznego myślenia, z wiedzą jak wykorzystać uzyskane wyniki, a nade wszystko z odpowiedzialnością i etyką w pracy z informacją, umiejętnością komunikowania się i dzielenia pozyskaną informacją i wiedzą, a także umiejętnością zarządzania informacją i pozyskaną wiedzą³.

Artykuł nie jest jednak poświęcony eksplikacji pojęcia IL, lecz kwestii powinności moralnej społeczeństwa informacyjnego do permanentnego podnoszenia kompetencji informacyjnych i uczynienia z *information literacy* narzędzia profilaktyki zagrożeń generowanych przez cywilizację technologiczną.

Tezy, argumenty, wnioski

Temat został ujęty w trzech tezach. Założono, że dzielenie się wiedzą i wspólne tworzenie repozytorium wiedzy jest etyczną powinnością członków społeczeństwa informacyjnego wobec siebie. Aby mogła rozwijać się idea Wikinonii – internetowego dobra wspólnego pozwalającego współuczestniczyć w tworzeniu [Hofmokr, 2009, s. 166–177], trzeba zmienić mentalność ludzi, ale nie musi iść za tym w parze zmiana zasad etycznych.

Podstawowe normy moralne nie mogą być kwestionowane tylko dlatego, że nie odpowiadają współczesnemu stylowi życia. Równocześnie zalety kultury RW⁴, kultury amatora, remisu, kompilacji, hakowania, kultury dopasowywania i łączenia nie mogą być traktowane w kategoriach przestępczości, bo rodzi to rozterki moralne i pomysły odrzucenia obowiązujących zasad aksjologicznych. Lawrence Lessig obawia się, że wychowamy generację przestępców i kryminalistów, skoro zabraniamy im uczestnictwa w kulturze „kopiuj-wklej”, uznajemy remiks za nielegalną formę wyrazu i wciąż tworzymy nowe ograniczenia prawne w zakresie stosowania „dozwolonego użytku”. W jego książce o rozkwicie sztuki i biznesu w gospodarce hybrydo-

³ W książce *Kultura informacyjna* powołuję się między innymi na definicje IL sformułowane przez Ch. Armstrong, D. Boden, S. Town, M. Woolley, S. Webber, A. Abell, obowiązujące w CILIP (Chartered Institut of Library and Information Professionals), omawiam też szczegółowo problemy związane z eksplikacją tego pojęcia [Batorowska, 2009, s. 35–45].

⁴ Lawrence Lessig wyróżnia dwa rodzaje kultury: profesjonalną RO (Read-Only) – „tylko do odczytu” przeznaczoną do prostego konsumowania i kulturę RW (Read-Write) – „do zapisu i odczytu”, z której powstaje twórczość amatorska [Lessig, 2009, s. 37].

wej czytamy: „wytoczyliśmy wojnę przeciw naszym dzieciom, a nasze dzieci staną się naszymi wrogami. Staną się przestępcami, tak jak sami je nazywamy” [Lessig, 2009, s. 287].

W tezie drugiej zwrócono uwagę na powinność dysponowania kompetencjami informacyjnymi gwarantującymi roztropne i etyczne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym oraz na istnienie kryzysu moralności wynikającego z braku zdolności człowieka do podporządkowania zdobyczy techniki potrzebom rozwoju osobistego. Ten brak zdolności potęgowany jest przez brak odpowiednio rozwiniętej świadomości informacyjnej i kompetencji informacyjnych. „Filozofia łatwości” promowana przez cywilizację technologiczną akceptuje bowiem zasady będące w sprzeczności z wartościami humanistycznymi i usprawiedliwia rezygnację człowieka z rozwijania wielu umiejętności, tylko dlatego, że systemy komputerowe wykonują powierzone zadania szybciej i dokładniej.

W związku z tym w tezie trzeciej uznano, że zrównoważony rozwój w obszarze kompetencji technologicznych i zrozumienia dla świata wartości dokonuje się poprzez wychowanie informacyjne. Oddziaływania wychowawcze skojarzone z przekazywaniem wiedzy na temat technologii informacyjnych przygotowują młodzież do godnego, opartego na podstawowych kategoriach aksjologicznych, korzystania z powszechnego dostępu do informacji oraz odpowiedzialnego uczestnictwa w procesie tworzenia wiedzy.

Wyeksponowano także wagę podjęcia działań naprawczych, np. poprzez wychowanie „ku wartościom”. Równocześnie stwierdzono, że kultura informacyjna, definiowana jako sfera aktywności człowieka kształtowana poprzez jego świadomość informacyjną, wartości wspierające potrzebę alfabetyzacji informacyjnej, postawy emitujące zachowania charakterystyczne dla dojrzałych informacyjnie użytkowników, oparte na zasadach etycznych i oceniane pozytywnie w procesie tworzenia wiedzy [Batorowska, 2009, s.73], może być środkiem profilaktyki zagrożeń ze strony technologii medialnych i informatycznych [Babik, 2006, s. 18–19].

Tak rozumiana kultura informacyjna jest bardzo przydatna w badaniach dotyczących edukacji informacyjnej i wdrażaniu jej do praktyki szkolnej. Charakteryzuje bowiem osoby racjonalnie korzystające z informacji i narzędzi informacyjnych, potrafiące wykorzystywać je do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, budowania wiedzy, mające świadomość, że uzyskane dzięki nim wyniki służą nie tylko celom osobistym, lecz mogą być uznane za dobro dla innych. Wpisuje się w ten sposób w szkolne programy wychowawcze jak i w podstawy programowe kształcenia ogólnego.

Teza pierwsza – dzielenie się wiedzą i wspólne tworzenie repozytorium wiedzy jest etyczną powinnością społeczeństwa informacyjnego

Powracając do tematu zobowiązań członków społeczeństwa względem siebie w zakresie dążenia do dojrzałości informacyjnej i kierowania się zasadami etycznymi w procesie tworzenia i korzystania z informacji uwagę skoncentrowano na argumentach przemawiających za traktowaniem dzielenia się wiedzą i uznania wspólnego tworzenia repozytorium wiedzy jako etycznej powinności tego społeczeństwa. Pierwszym z nich jest stwierdzenie, że pokolenie Internetu wychowane na etyce hakerskiej nie akceptuje praw chroniących własność intelektualną. Traktuje ono Internet jako nowe dobro wspólne, którego podstawową wartością jest indywidualna wolność i osobista autonomia w relacji do zasobów materialnych i intelektualnych [Hofmokl, 2009, s. 15]. Wolność ta wskazuje na relację użytkowników globalnej sieci z charakteryzującymi ją zasobami materialnymi i niematerialnymi⁵.

Justyna Hofmokl przywołuje ustalenia takich badaczy jak Gerald Bernbom i Charlotte Hess, według których Internet definiowany jest jako globalny zbiór różnorodnych, wzajemnie ze sobą powiązanych zasobów traktowanych jako dobra wspólne, które rozpatrywać można w wymiarze fizycznej infrastruktury sieciowej (sieciowe *commons*), w wymiarze zasobów informacyjnych (informacyjne *commons*) bądź globalnego forum komunikacyjnego (społeczne *commons*) [Hofmokl, 2009, s. 188–189]. W tych trzech wymiarach toczy się walka o zachowanie wolności obywatelskich, wolności słowa i ochrony dziedzictwa kulturowego⁶. Najważniejsza dla użytkowników sieci jest walka z barierami swobodnej dystrybucji zasobów informacyjnych (stron www, plików tekstowych i multimedialnych, katalogów, baz danych, zasobów archiwów i bibliotek cyfrowych, kolektywnych repozytoriów wiedzy, np. encyklopedii internetowych, blogów, internetowych

⁵ W rozważaniach na ten temat nie można pominąć wprowadzonego do literatury przez Isaię Berliana rozróżnienia pomiędzy wolnością pozytywną (wolność do) a negatywną (wolność od). Wolność negatywna polega na braku ograniczenia czyjegoś działania i nie stwarzania mu przeszkód. Jest to też wolność, związana z powstrzymaniem się państwa od nakładania jakichkolwiek ograniczeń na jednostki. Określana jest wolnością pozorowaną charakteryzującą ludzi bezrefleksyjnie wolnych, którzy nie zauważają ryzyka wolności. Natomiast wolność pozytywna wymaga umiejętności dokonywania oceny swoich motywacji do działania, swoich celów i przeszkód w ich realizacji oraz rozważania ich w kontekście dobra i zła moralnego. Jest to wolność prawdziwa charakteryzująca ludzi refleksyjnie wolnych, świadomych ryzyka wolności, ale nie rezygnujących z niej. [Szahaj, 2012, s. 201–202, 211; Hofmokl, 2009, s. 18].

⁶ Podział Internetu na warstwę fizyczną, logiczną i treści przedstawił Lawrence Lessig, koncentrując uwagę głównie na warstwie treści. Zapoznając z istotą licencji Creative Commons opisał zakres wolności wykraczający poza standardowy model prawa autorskiego, na bazie której może budować każdy [Lessig, 2005, s. 311–312].

rekomendacji, zbiorów społecznego porządkowania treści itp.). Sprzeciw przeciwko tworzeniu oprogramowania o zamkniętym kodzie źródłowym jest także sprzeciwem przeciwko odbieraniu wolności użytkownikom, którzy nie mogą w swobodny sposób uruchamiać, kopiować, rozpowszechniać, analizować, ulepszać programów komputerowych.

Równie ważne jest rozwiązanie problemu nieprzystosowania obecnych rozwiązań legislacyjnych, szczególnie w zakresie prawa autorskiego, oraz problemu podważania ideologicznych podstaw tego prawa w jego oryginalnej postaci [Hofmokr, 2009, s. 155, 157–158]. Zadaniem prawa autorskiego jest bowiem nie tylko obrona przywilejów twórców dóbr intelektualnych, ale i użytkowników tych dóbr, którzy po upływie obowiązującego czasu ich ochrony powinni mieć możliwość swobodnego wykorzystywania „uwolnionych” wytworów we własnej twórczości. Taka formuła prawa stanowi podstawowy warunek rozwoju kultury, oświaty, nauki w skali globalnej. Tymczasem prawo autorskie coraz częściej służy wykonawcom, wydawcom, firmom, koncernom i spadkobiercom praw autorskich a nie samym twórcom i odbiorcom ich dzieł.

Wolny dostęp do zasobów komputerowych, informacyjnych i komunikacyjnych jest podstawą istnienia cyfrowych tubylców, którzy najwyżej cenią sobie wspólne tworzenie i pomnażanie dóbr, a wspólną konsumpcję tych dóbr traktują jako pochodną procesu współtworzenia [Hofmokr, 2009, s. 185]. W związku z tym twierdzą oni, że sukces można odnieść tylko w wyniku dzielenia się wiedzą, a nie jej utajniania.

Charakteryzuje ich także świadomość przynależności do grupy prosumentów i występowania w roli twórcy i odbiorcy równocześnie, świadomość dostępu do sieci, kontaktu z innymi, bycia włączonym do społeczności internetowych. Ponieważ sieć jest zaprzeczeniem założenia, że przepływ informacji następuje od ekspertów do pasywnych konsumentów, jako prosumenci czynnie uczestniczą w rekomendowaniu i odradzaniu produktów lub usług, kupują to, co polecają i opiniują inni a nie to, co jest reklamowane, są aktywnymi użytkownikami logosfery, włączają się w prace projektowe za pomocą mechanizmów Wiki, dynamicznie uczestniczą w dialogu marketingowym [Tapscott i Williams, 2008, s. 214–218].

Generalizując, można uznać, że pokolenie Internetu wymaga środowiska pracy zorganizowanego wokół zasad współpracy i partnerstwa [Benkler, 2008, s. 75–76]. W erze sieciowej gospodarki informacyjnej Lawrence Lessig i Yochai Benkler akcentują znaczenie tzw. gospodarki wymiany i produkcji partnerskiej opartej na pozamonetarnych wartościach, takich jak przyjaźń, wzajemne słuzenie sobie radą i wsparcie duchowe [Kulesza, 2010, s. 252–253]. Współuczestnictwo i partnerstwo w tworzeniu wiedzy wymaga od osób biorących udział w tym procesie refleksji nad *information literacy*, dostrzegania społecznych i kulturowych kontekstów korzystania z informacji oraz jej mądrego i etycznego wykorzystania. Wymaga również

przedefiniowania dotychczasowej hierarchii wartości, w której gratyfikacja materialna miała główne znaczenie w ustalaniu priorytetów.

W cyberkulturze zaspokajanie potrzeby uczestniczenia w budowaniu wspólnego repozytorium wiedzy, wymiany informacji, współdzielenia, partnerstwa, kontaktu, komunikacji jest uznawane przez młode pokolenie za wartości podstawowe i powinność względem rozwoju ludzkości. Dlatego cyfrowi tubylcy kulturę wiedzy utożsamiają z kulturą uczestnictwa w procesie tworzenia wiedzy i optują za ukonstytuowaniem się kultury RW (Read-Write). Wikipedyści, twórcy wolnych treści, czy twórcy wolnego oprogramowania kierują się w swoim działaniu głównie motywacjami wewnętrznymi, do których Justyna Hofmokl zalicza możliwość wewnętrznego rozwoju, stałego udoskonalania własnych artykułów, osobistą satysfakcję związaną także z samodoskonaleniem się, przyjemność wynikającą z udziału we wspólnym rozwiązywaniu problemu, identyfikację z projektem i ideami Wikipedii, zabawę, chęć przekazania posiadanej wiedzy innym, poczucie działania we wspólnocie ludzi utożsamiających się z ideologią i etyką hakerską, z ruchem *open source* a w mniejszym stopniu z motywacjami zewnętrznymi, takimi jak uznanie społeczne, reputacja, sława, prestiż zawodowy, profity finansowe [Hofmokl, 2009, s. 98–99, 170].

Niemniej analiza współczesnej gospodarki hybrydowej doprowadziła Chrisa Anderssona i Yohaia Benklera do wniosku, że „uznanie, popularność, estyma w cyberprzestrzeni z łatwością przekładają się także na wartości ekonomiczne” [Kulesza, 2010, s. 256]. W związku z tym wiele przedsięwzięć o charakterze altruistycznym może przynieść ich uczestnikom wymierne korzyści materialne [Benkler, 2008, s. 114–115].

Podsumowując, należy stwierdzić, że przyjęcie zasady dzielenia się wiedzą wymaga ułatwienia, tam gdzie to możliwe, oraz zmiany przekonań moralnych i systemów prawnych. Jak konkluduje Joanna Hofmokl, w sytuacji gdy „reguły formalne organizacji nie są zbieżne z normami i wartościami wyznawanymi przez członków społeczności, mogą się wykształcić tzw. „normy oporu” wywołujące zmianę reguł [Hofmokl, 2009, s. 201]. Ponieważ cyfrowych tubylców charakteryzuje naturalna zdolność do remiksowania mediów, kompilowania i hakowania produktów, a sieć traktowana jest przez nich jako wielka maszyna do kopiowania plików, więc takie „normy oporu” będą powstawać i będzie to proces nieunikniony i naturalny.

Jednak w świecie technologii Web 2.0 wykorzystuje się twórczy wysiłek innych ludzi. Andrew Keen sprzeciwia się kradzieży własności intelektualnej i „kultowi amatora”, obwiniając go o upadek kultury RO tworzonej przez profesjonalistów. Natomiast w promowaniu kultury RW upatruje przyczynę zniekształcenia i wypaczenia wartości humanistycznych i kultury ludzkości. W związku z tym bardzo ostro krytykuje teorie Lawrence Lessiga nazywając je błędnymi i niebezpiecznymi [Keen, 2007, s. 137, 138].

Joanna Kulesza próbuje pogodzić oba stanowiska, proponując wypracowanie nowych norm, które nie będą obalały dotychczasowego porządku aksjologicznego. W zakończeniu swojej książki pisze »regulacja cyberprzestrzeni możliwa jest poprzez połączenie reguł etycznych wypracowanych przez „obywateli sieci” ze zmodyfikowanymi normami prawa pozytywnego. Takie zadanie spełnić może „ius internet” – czyli zdekodowanie zasad etycznych, wspólnych wszystkim kulturom na potrzeby elektronicznej wymiany XXI wieku« [Kulesza, 2010, s. 264].

Powinność członków społeczeństwa informacyjnego względem siebie w zakresie IL należy zatem postrzegać jako zobowiązanie etycznego wykorzystywania narzędzi i kompetencji umożliwiających współtworzenie wiedzy i zwiększenie aktywności we wszystkich sferach życia poprzez rozwój świadomości informacyjnej własnej i całych społeczności. To także powinność wobec innych w zakresie przeciwdziałania procesowi wykluczenia społecznego, będącego konsekwencją funkcjonowania w świecie wysoko rozwiniętych technologii.

W konkluzji powyższych rozważań ustalono, że wychowanie informacyjne, kompetencje informacyjne, a szczególnie kultura informacyjna społeczeństwa stwarzają warunki do przeciwstawienia się kwestionowaniu podstawowych norm moralnych tylko dlatego, że nie odpowiadają one współczesnemu stylowi życia. Wojciech Jerzy Bober stawiając następujące pytania: czy rozwój techniki kwestionujący ogólne przepisy etyczne, jest wystarczającym uzasadnieniem konieczności dokonania zmian w istniejącej etyce, po to żeby człowiek mógł sprostać wyzwaniom i zagrożeniom cywilizacyjnym?, czy nowa etyka (etyka ponowoczesna, etyka przyszłości, nowa świadomość etyczna) człowieka żyjącego w świecie wysoko rozwiniętych technologii ma być związana z odrzuceniem dawnego sposobu interpretowania rzeczywistości i ze zmianą perspektywy moralnej i ma opierać się na ponowoczesnym sposobie bycia?, czy stare zasady etyczne tracą swą wartość i staną się przeżytkiem?. I odpowiada stanowczo, że nowa etyka jest radykalnie niemożliwa [Bober, 2008, s. 127–131, 148].

Teza druga – posiadanie kompetencji informacyjnych jest powinnością wpływającą na roztropne i etyczne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym

Wszystkie sektory gospodarki narodowej oraz uczestnictwo w kulturze i nauce wymaga dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz kompetencji informacyjnych i informatycznych. Jednak większość użytkowników sieci nie wykorzystuje możliwości oferowanych przez systemy wyszukiwawcze i roboty przeszukujące zasoby Internetu. Ludzie najczęściej sięgają do pierwszych wyników wyszukiwawczych zaproponowanych przez Google, gdy wiele wartościowych informacji znajduje się w głębszych war-

stwach danych dostarczanych przez wyszukiwarke. Także ograniczenie się do efektów wyszukiwania dostarczonych przez jedną wyszukiwarke można uznać za ułatwienie, którego konsekwencją jest nieświadomość istnienia wielu zasobów informacji i zawężenie obszaru własnej wiedzy⁷. Zjawisko takie jest szczególnie szkodliwe, ponieważ młode pokolenie powszechnie uznaje Internet za podstawowe i jedyne źródło informacji i chociaż korzysta z coraz inteligentniejszych programów wyszukiwawczych, to jednak „wyszukanie specyficznej informacji ciągle wymaga sformułowania precyzyjnego pytania i korzystania z formularzy zaawansowanych, co nie jest powszechne” [Derfert-Wolf, 2007, s. 2]⁸.

Lidia Derfert-Wolf zwraca przy tym uwagę, że istnieją zasoby sieci trudno dostępne dla standardowych wyszukiwarek, określane jako „ukryty Web”. Do zasobów „sieci ukrytej” zalicza głównie relacyjne bazy danych, większość katalogów i innych baz tworzonych przez biblioteki, archiwa czasopism, gazet itd.⁹. Wyszukiwarka potrafi dotrzeć najczęściej tylko do strony głównej bazy, ale nie potrafi zadać bazie danych pytania, a operacja ta jest wymagana przez serwis, aby móc wygenerować odpowiedź. Wielu użytkowników nie zdaje sobie także sprawy, że umiejętność wyszukiwania i selekcji źródeł informacji nie jest równoznaczna z dotarciem do informacji relewantnej [Babik, 2010, s. 26]. W konsekwencji brak umiejętności wyszukiwania informacji powoduje wykluczenie użytkownika sieci z grupy obywateli uczących się i z klasy uprzywilejowanego digitariatu. Obywatel „informujący się” stoi bowiem na najniższym szczeblu organizacji społeczeństwa informacyjnego [Morbiter, 2007, s. 141]¹⁰.

⁷ Technologii nie należy postrzegać tylko w kontekście zagrożenia sprawności intelektualnych człowieka wynikających z „ułatwienia”, gdyż są równocześnie narzędziem pomagającym zapanować nad przeładowaniem sieci informacjami. Umiejętność selekcji może być wspierana, np. przez technologie wspomagające ocenę jakości wyszukanych informacji, np. Alexa, IE Inspektor [Bednarek-Michalska, 2007, s. 7–10], ale użytkownik musi znać te narzędzia i umieć je zastosować.

⁸ Z analizy raportu UCL (University College London) z 2008 roku dotyczącego zachowań informacyjnych użytkowników wywodzących się z pokolenia Google (Information behaviour of the researcher of the future) wynika, że pokolenie to nie należy wcale do ekspertów w wyszukiwaniu informacji, ich umiejętności w obsłudze komputera nie idą w parze z umiejętnościami informacyjnymi, a nawet następuje obniżenie poziomu tych umiejętności.

⁹ Dotarcie do tych zasobów sieci uzależnione jest od technologii, w której powstają owe „ukryte zasoby sieci” oraz od sposobu współpracy z robotem konkretnej wyszukiwarki (a te najczęściej nie współpracują z wyszukiwarką Google). W związku z tym dostęp do niektórych z tych zasobów jest sporadyczny [Derfert-Wolf, 2007, s. 1].

¹⁰ Obywatel informujący się to osoba, która posiada kompetencje konieczne do uzyskiwania przy pomocy narzędzi teleinformatycznych potrzebnych mu informacji, ma też umiejętność precyzyjnego formułowania własnych potrzeb informacyjnych oraz jest przygotowany do procesu samokształcenia: Nad modelem obywatela informującego się usytuowano model obywatela komunikującego się, obywatela uczącego się i obywatela tworzącego produkty i usługi cyfrowe [Morbiter, 2007, s. 141–144].

Dlatego powinnością każdego obywatela społeczeństwa informacyjnego jest ciągle podnoszenie kompetencji informacyjnych i rozwijanie cech osobowych oczekiwanych na nowym rynku pracy, takich jak: rzetelność, umiejętność formułowania problemu i jego rozwiązania, zdolność do uczenia się, współpracy i wyťažonej pracy, dostosowywanie się do nieoczekiwanych sytuacji, innowacyjność, troska o jakość wyrobów i usług [Furmanek, 2008, s. 435–436]. Jak stwierdza Waldemar Furmanek, współczesny „rynek pracy ewoluuje w kierunku rynku kompetencji”, wśród których najwyżej cenione są umiejętności współpracy i współdziałania (wynikające z konieczności komunikowania się ludzi wykorzystujących technologie informacyjne), następnie samodyscyplinowanie i samodzielność polegające na umiejętności dostrzegania i formułowania problemów oraz doboru procedur ich rozwiązania z wykorzystaniem technologii informacyjnych, a także przygotowanie interdyscyplinarne, polegające na byciu ekspertem nie tylko w swojej specjalności [Furmanek, 2008, s. 438]. W konkluzji autor stwierdza, że każda praca wymaga wysiłku fizycznego, psychicznego i duchowego oraz określa aktywność człowieka ukierunkowaną na przekształcanie, przetwarzanie i przemianę stanu istniejącego w stan oczekiwany [Furmanek, 2008, s. 94]. Można więc za cytowanym autorem powtórzyć, że praca człowieka w warunkach społeczeństwa informacyjnego staje się wielką siłą etyczną.

Tymczasem mamy do czynienia z negowaniem przez cywilizację technologiczną „filozofii trudu” i promowanie „filozofii łatwości”, która pozostaje w sprzeczności z takimi wartościami humanistycznymi, jak: praca, wysiłek, fachowość, poszanowanie, prawda, wiarygodność, wnikliwość, odpowiedzialność, rozważa, podmiotowość, prywatność, niezależność itp. Dla Józefa Bańki odrzucenie „filozofii trudu” jest niebezpiecznym symbolem kierunkowym cywilizacji technologicznej, gdyż „zagroza idei współczesnej szkoły, która również przez środki techniczne zmierza ku „ułatwieniu” [Bańka, 1980, s. 412]¹¹. „Filozofia łatwości” odrzuca wysiłek potrzebny do stania się dojrzałym informacyjnie i bycia kompetentnym informacyjnie. Jest też przyczyną powstawania różnych „chorób z ułatwienia”. Przykładem może być rezygnacja z wysiłku potrzebnego do samodzielnego wyszukiwania, selekcji i korzystania z różnych źródeł, która powoduje zanik umiejętności intelektualnych i informacyjnych. Wynika ona z przekonania, że inteligentne wyszukiwarki i sieci semantyczne są w stanie odnaleźć dowolną informację odpowiednio dopasowaną do indywidualnych potrzeb

¹¹ Obawę tę podtrzymuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz, propagując typ szkoły konserwatywnej, bowiem w świecie kultury natychmiastowości nastawionej na przyjemność i bagatelizującej wysiłek, celowe jest promowanie edukacyjnej ideologii konserwatywnej, wprowadzającej młodzież w kulturę (wychowanie do uczestnictwa w kulturze). Szkoła musi być nieco bardziej konserwatywna w sensie pielęgnowania tradycyjnych wartości. Bo wolność przerodzi się w dowolność i anarchię [zob. też Nowak-Dziemianowicz, 2012].

i zainteresowań użytkownika [Polański, 2010, s. 349]. Tymczasem człowiek o umyśle zaprogramowanym zgodnie ze schematami porządkującymi informacje przez media interaktywne, dociera do tego, na co pozwalają mu te schematy, a ponieważ, jak pisze Derick deKerckhove, w sieci „struktury myślowe istnieją pod przykrywką programów, ale nie można ich zobaczyć”, łatwo więc manipulować niekompetentnym i nieświadomym informacyjnie użytkownikiem [Kreckhove, 2001, s. 139].

Korespondują z tym stanowiskiem słowa Zbigniewa Polańskiego, który stwierdza, że „świat technologii informatycznych jest innym światem, który zdaje się drwić z intelektu zwykłego człowieka w zderzeniu z techniką” [Polański, 2010, s. 321]¹². Do „chorób z ułatwienia” można zatem zaliczyć uzależnienie intelektualnych i fizycznych funkcji człowieka od technologii informatyczno-komunikacyjnych oraz utratę samodzielności i autonomii w świecie maszyn. Włodzimierz Gogołek przestrzega przed pokusą korzystania z ułatwień technologii informacyjno-komunikacyjnych, gdyż jest ona często wystarczająca, by zrezygnować z samodzielności w wykonywaniu czynności związanych z wysiłkiem intelektualnym i z samodzielną pracą koncepcyjną [Gogołek, 2009, s. 55–56]. Pokusa korzystania z ułatwień technologicznych dotyczy także futurologicznego problemu integracji mózgu człowieka z Internetem i przekraczania przez człowieka jego psychofizycznych uwarunkowań i ograniczeń [Morbitzer, 2007, s. 338–343]. Człowiek w kontakcie z technologiami komputerowymi zawsze powinien mieć alternatywne rozwiązanie. Zbigniew Polański, podsumowując rozdział zatytułowany „Szkoła przetrwania wśród komputerów” w książce o komputerowym raju, pisze: „budujemy budynki z elektrycznymi windami, lecz obok są zwykłe schody – i tak powinno być z wszystkimi urządzeniami technicznymi sterowanymi przez komputery” [Polański, 2010, s. 335]. Te schody to alegoryczna bariera pomiędzy tym, co należy zarezerwować dla naturalnej potęgi ludzkiego umysłu i uniwersalnych wartości etycznych, a potencjałem wirtualnego świata. Możliwość skorzystania z tych schodów jest dla Włodzimierza Gogołka gwarancją autonomiczności człowieka w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Czy zatem praca wymagająca trudu, kompetencji i czasu traci sens w nowej kulturze hiperkapitalizmu, w której według Jeremiego Rifkina każe się płacić za każdą chwilę życia? Wszak „dowolną informację łatwo znaleźć, ale sprzedać udaje się tylko taką, do której znalezienia wykorzystano wiedzę, odpowiednie umiejętności, cierpliwość i doświadczenie” [Nowak, 2006, s. 189].

¹² Nie tylko programista i jego program komputerowy może sterować zachowaniami użytkowników sieci. Włodzimierz Gogołek ostrzega przed personalizacją komputerów, tj. procedurą aktywnego udziału maszyn podczas komunikacji z użytkownikiem i bardzo szczegółowym opisem profilu uczestnika procesu komunikacji, który można wyrazić w formie procedur opisanych specjalnymi algorytmami i wykorzystać do przewidywania zachowań (też emocjonalnych) danej osoby, także przez maszyny [Gogołek, 2010, s. 103].

Powyższe konstatacje wzmacniają aktualność poglądów Józefa Bańki sformułowanych przed ponad trzydziestu laty, że mamy do czynienia z kryzysem moralności wynikającym z braku zdolności człowieka do podporządkowania zdobyczy techniki potrzebom rozwoju osobistego [Bańka, 1980, s. 200]. Dlatego szukanie w rozwoju technologii informatyczno-komunikacyjnych przyczyn powstawania zachowań niezgodnych z obowiązującymi wartościami aksjologicznymi, takimi jak: uczciwość, fachowość, odpowiedzialność, prawda, jest błędne. Technologie te nie są przyczyną kryzysu dotychczasowych zasad etycznych, kryzys tkwi w człowieku i jego podatności na oddziaływanie technologii. Uzewnętrznia się także w powszechnej wśród młodzieży akceptacji „kultury cytatu”, kultury wyrwanej z kontekstu, techniki „kopiuj-wklej”, skrótowości, powierzchowności, fragmentaryczności, która niewiele ma wspólnego z kulturą pracy i „filozofią wysiłku”. Takie zachowanie zagraża podstawom społeczeństwa, które zostało stworzone dzięki ciężkiej pracy, innowacji i osiągnięciom intelektualnym profesjonalistów reprezentujących kulturę i naukę [Keen, 2007, s. 139].

Ponadto dostęp do informacji w sieci nie jest równoznaczny ze zdolnością do aktywnego uczestniczenia w procesach opartych na „zbiorowej inteligencji” i z zajmowaniem uprzywilejowanego miejsca w społeczeństwie informacyjnym. Aktywność wymaga bowiem pracy i wysiłku. Należy zgodzić się z Waldemarem Furmankiem, że „w aktywności człowiek ujawnia najwyraźniej swoje ludzkie potencjalności”, a celem podejmowanej aktywności jest doskonalenie siebie oraz swojego środowiska oraz spełnianie swoich twórczych możliwości [Furmanek, 2008, s. 92–93].

Kryzys człowieka niezdolnego do podporządkowania sobie zdobyczy techniki uzewnętrznia się nie tylko w wierze w „szlachetność amatora”, ale także w zawierzeniu „zbiorowej inteligencji”, „zbiorowej wiedzy”, „mądrości tłumu” jako systemowi kształtującemu opinie i oceny użytkowników sieci. Andrew Keen pokusił się o stworzenie kontrowersyjnego pojęcia „cyfrowy darwinizm”, które ma odzwierciedlać to zjawisko. Określił nim zasadę przetrwania w sieci tylko tych internautów, na których wpisy do Internetu będzie najwięcej „kliknięć”, i którzy będą najgłośniejsi i najbardziej zatwardziali w swoich przekonaniach [Keen, 2007, s. 35].

Tak skrajnego podejścia do „zbiorowej wiedzy” nie podziela Pierre Lévy, który podkreśla, że „mądrość tłumu nigdy nie zastąpi jednostce własnej inteligencji, osobistego wysiłku i czasu koniecznego na naukę, poszukiwanie, ocenę i integrację ze wspólnotami. Sieć nigdy nie będzie za nas myśleć!” [Lévy, 2002, s. 390]. Powracając do kontekstu aksjologicznego, zakończyć można tę część artykułu konkluzją Józefa Bańki na temat technologii informacyjnej. Uczony uważa, że chociaż ułatwia ona człowiekowi życie, to jednocześnie odbiera mu te wartości, które swą siłę czerpią z wysiłku pokonywania przeszkód [Bańka, 1980, s. 30]. Wszak już w szóstym wieku

naszej ery filozof Michel de Montaigne napisał w *Essais*, że „cnota nie idzie w parze z łatwością” [de Montaigne, 2004], o czym pokolenie Googli zdaje się nie wiedzieć.

Teza trzecia – zrównoważony rozwój w obszarze kompetencji informacyjnych i zrozumienia dla świata wartości dokonuje się poprzez wychowanie informacyjne

Na początku artykułu zaznaczono, że świadomość informacyjna jest konieczna, aby zaistniała sytuacja powinności moralnej odnoszącej się do działań podejmowanych przez człowieka w kontakcie z informacją. Świadomość informacyjna kształtuje bowiem kulturę informacyjną społeczeństwa a humanistyczne walory korzystania z informacji świadczą o dojrzałości informacyjnej jego członków. Aby wychować dojrzałych informacyjne użytkowników, nie wystarczy wyposażyć ich w umiejętności informatyczne i wiedzę z zakresu współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Konieczny jest zrównoważony rozwój młodzieży zarówno w obszarze kompetencji informacyjnych jak i zrozumienia dla podstawowych wartości humanistycznych [Morbitzer, 2007, s. 336–337]. Osiągnąć go można poprzez wychowanie i edukację informacyjną. Manipulowanie człowiekiem kompetentnym informacyjnie jest ograniczone, bowiem właśnie kompetencje informatyczne pozwala na zachowanie własnej tożsamości. Ułatwienie techniczne, o którym pisano, wprowadza jednak na miejsce „idei trudu” pojęcie łatwości, a współczesna szkoła, która poprzez środki techniczne zmierza ku ułatwieniu, musi przeciwstawiać się tym niebezpiecznym tendencjom i być konserwatywna w zakresie pielęgnowania tradycyjnych wartości.

Wiesław Babik traktuje szeroko pojętą IL (kulturę informacyjną) jako najważniejszy sposób przeciwdziałania zagrożeniom wynikającym z funkcjonowania w świecie zdominowanym przez technologie informacyjno-komunikacyjne. Stawia przed szkołą i innymi instytucjami edukacyjnymi priorytetowe zadanie kształtowania IL, gdyż uruchamia ona u uczniów odpowiednie mechanizmy obronne. Stanowi zatem ważny środek profilaktyki w zakresie zagrożeń generowanych przez społeczeństwo informacyjne i cywilizację medialną [Babik, 2006, s. 18–19]. Podobną funkcję w profilaktyce skutków postępu technologicznego pełni eutyfronika, której sens tkwi w refleksji nad wartościami humanistycznymi w zderzeniu ze współczesną cywilizacją. Józef Bańka z namysłu nad przedłużeniem intelektualnych możliwości człowieka przez komputery, wyciąga wniosek, że coraz mniej rozumiemy technologie informatyczne i tracimy nad nimi kontrolę, przez co obraca się ona przeciwko człowiekowi, doprowadzając do jego technologicznego zniewolenia. Gdy tymczasem nie chodzi o uczynienie ludzi sprawniejszymi intelektualnie i informacyjnie, lecz głównie o takie ich wychowanie, aby nie byli „moralnie obojętni” [Bańka, 1979, s. 33].

Szczególną rolę w walce z dominacją mediów posługujących się obrazem, wywołujących negatywne skutki w procesie edukacji przypisuje się jednemu z komponentów kultury informacyjnej, logosferze, która sprzyja dociekliwości intelektualnej oraz dbaniu o porządek i harmonię w obszarze pojęć, wartości, idei i zasad moralnych, zapobiega więc powstającemu w jednostce niebezpiecznemu chaosowi w dziedzinie informacji [Lepa, 2006, s. 123].

Kultura informacyjna stanowi także skuteczny sposób walki z „chorobami z ułatwienia”, z „chorobami informacyjnymi”, z postawami proklienckim, z manipulacją i wpływem massmediów oraz technologii informacyjnej na psychikę człowieka, broni przed wchłonięciem przez zewnętrzne modele psychiczne [Batorowska, 2009]. Równocześnie przyczynia się do pielęgnowania i rozwijania społecznie akceptowanych postaw. Bariery utrudniające jej upowszechnianie potęgują różne patologie typowe dla cywilizacji technologiczno-medialnej.

Dlatego terapia kultury informacyjnej musi być terapią, w której główny akcent położony jest na użytkownika i rozwój jego świadomości informacyjnej, budowanie jego systemu wartości, wychowanie zgodne z etyką korzystania z informacji. Wymaga to podjęcia takich działań oraz zastosowania metod i technik, które przywracałyby i utrzymywały wartości wspierające potrzebę alfabetyzacji informacyjnej i kształtowałyby dojrzałe informacyjnie zachowania. Pozytywny charakter kultury informacyjnej wpływa na rozwój osobowości człowieka. Stwarza ona możliwość do poznania samego siebie, do odkrywania prawdy o sobie i uświadomienia, jakie faktycznie wartości są ważne w jego życiu. Można zatem powiedzieć, że kultura informacyjna pełni funkcję terapeutyczną¹³. Pomaga zminimalizować, bądź likwidować problemy natury społecznej. Z jednej strony pomaga człowiekowi zrozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość oraz wyposaża w narzędzia umożliwiające zachowanie własnej tożsamości. Z drugiej staje się gwarantem etycznych zachowań w procesie komunikacji i środkiem zapewniającym relacje z innymi użytkownikami w lokalnej i globalnej przestrzeni informacyjnej [Batorowska, 2009, s. 432–433].

W konkluzji należy stwierdzić, że posiadanie i wykorzystywanie kompetencji informacyjnych jest powinnością ludzi względem siebie, gdyż pomaga w roztroptym i etycznym funkcjonowaniu w społeczeństwie informacyjnym, natomiast wychowanie informacyjne, wychowanie „ku wartościom” i szerzenie kultury informacyjnej jest powinnością państwa względem swoich obywateli, w celu zagwarantowania im godnego życia w tym społeczeństwie i przeciwdziałania zjawiskom wykluczenia społecznego i technologicznego.

¹³ Janusz Morbitzer powołując się na poglądy J. Bańki i książkę J. Naisbitta i D. Philipsa *Technologia w poszukiwaniu sensu*, uważa, że eutyronika może być rozpatrywana jako współczesna terapia humanistyczna, której cechą jest dążenie do harmonii między strefą rozumu a strefą emocji [Morbitzer, 2007, s. 336].

Bibliografia

- Abelite M. (1999), *Świadomość informacyjna studentów pedagogiki rewalidacyjnej*. W: *Świadomość informatyczna społeczeństwa. II Krajowa Konferencja z cyklu: Problemy Społeczeństwa Globalnej Informacji*. Szczecin, czerwiec 1999. [online] [dostęp 2.09.2005]. Dostępny w World Wide Web: <http://iiwz.univ.szczecin.pl/zsgi/html/index/html>.
- Babik W. (2002), *Ekologia informacji – wyzwanie XXI wieku*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”, nr 1 (37), s. 20–25.
- Babik W. (2006), *O niektórych chorobach powodowanych przez informacje*. W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków, s. 15–20.
- Babik W. (2010), *O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym*. W: *Człowiek Media Edukacja*. Red. J. Morbitzer. Kraków, s. 21–27.
- Bańka J. (1979), *Cywilizacja – Obawy – Nadzieje*. Warszawa.
- Bańka J. (1980), *Filozofia techniki. Człowiek wobec odkrycia naukowego i technicznego*. Katowice.
- Batorowska H. (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa.
- Benkler Y. (2008), *Bogactwo sieci. Jak produkcja społeczna zmienia rynki i wolność*. Warszawa.
- Bednarek-Michalska B. (2007), *Ocena jakości informacji elektronicznej. Pułapki sieci*. W: *Materiały konferencyjne II Seminarium z cyklu: INFOBROKER: Wyszukiwanie i przetwarzanie cyfrowych informacji*. Centrum Promocji Informatyki, Warszawa, 17 kwietnia 2007 r.
- Bober W. J. (2008), *Powinność w świecie cyfrowym. Etyka komputerowa w świetle współczesnej filozofii moralnej*. Warszawa.
- Borkowska-Nowak M. (2012), *Dialektyka tożsamości i różnicy w ujęciu Charlesa Taylora*. W: *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Red. Ch. Grabowski, J.P. Hudzik, J. Kłos. Warszawa, s.75–90.
- Derfert-Wolf L. (2005), *Information literacy - koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych*. „EBIB. Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy” [online] nr 1 (62). [dostęp 2012-05-6]. Dostępny w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php>.
- Derfert-Wolf L. (2007), *Odkrywanie niewidzialnych zasobów sieci*. W: *Materiały konferencyjne II Seminarium z cyklu: INFOBROKER: Wyszukiwanie i przetwarzanie cyfrowych informacji*. Centrum Promocji Informatyki, Warszawa, 17 kwietnia 2007 r.
- Furmanek W. (2008), *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy)*. Toruń.
- Gogołek W. (2009), *Dominacja komunikacyjna maszyn? W: Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków, s. 51–56.
- Gogołek W. (2010), *Spolegliwość komputerów – personalizacja*. W: *Człowiek Media Edukacja*. Red. J. Morbitzer. Kraków, s. 100–104.

- Hofmokr J. (2009), *Internet jako nowe dobro wspólne*. Warszawa.
- Information behaviour of the researcher of the future*. [online], 2008 [dostęp: 2012-05-5]. Dostępny w World Wide Web: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf
- Jenkins H. (2007), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa.
- Keen A. (2007), *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*. Warszawa.
- DeKerckhove D. (2001), *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*. Warszawa.
- Kędzierska B. (2007), *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Warszawa.
- Kędzierska B. (2004), *Świadomość informacyjna we współczesnej szkole*. W: *Informatyka w szkole: XX konferencja*, Wrocław, 6–9 września 2004. Oprac. red. M.M. Sysło. Wrocław, s. 398–402.
- Kulesza J. (2010), *Ius internet. Między prawem a etyką*. Warszawa.
- Lau J. (2011), *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning (Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie. Wytyczne. Wersja polska nr 1. Stan na sierpień 2011)*. Przekład z jęz. ang. Komisja SBP ds. Edukacji Informacyjnej. [online], [dostęp: 2012-05-5]. Dostępny w World Wide Web: http://www.sbp.pl/sbp/komisje_sekcje_zespoły/komisja_ds_edukacji_informacyjnej/dokumenty.
- Lepa A. (2006), *Funkcja logosfery w wychowaniu do mediów*. Łódź.
- Lessig L. (2005), *Wolna kultura*. Warszawa, [online], [dostęp: 2012-05-5]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.futreg.org/wk/wk.pdf>.
- Lessig L. (2009), *Remiks. Aby sztuka i biznes rozkwitły w hybrydowej gospodarce*. Warszawa.
- Lévy P. (2002), *Drugi potop*. W: *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku, Antologia*. Red. M. Hopfinger. Warszawa, s. 373–390. [Dostępny także online], [dostęp: 2012-05-6]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.tezeusz.pl/cms/tz/index.php?id=287>.
- Materska K. (2007), *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa.
- Montaigne M. de (2004), *Próby*. Tłum. T. Boy-Żeleński. Kraków.
- Morbitzer J. (2007), *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków.
- Nowak E. P. (2006), *Od bibliotekarza do cyberiana – Internet generatorem nowego zawodu*. W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków, s. 183–189.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków.
- Pawłowska A. (1999), *Świadomość informatyczna elit politycznych i administracyjnych*. W: *Świadomość informatyczna społeczeństwa. II Krajowa Konferencja z cyklu: Problemy Społeczeństwa Globalnej Informacji*. Szczecin, czerwiec 1999. [online], [dostęp 2005-09-2]. Dostępny w World Wide Web: <http://iiwz.univ.szczecin.pl/zsgi/html/index/html>.
- Polański Z. (2010), *Wpędzeni do komputerowego rajy. Rzecz o informatyce dla każdego*. Kraków.

- Shapiro J., Hughes S. K. (1996), *Information Literacy as a Liberal Art. Enlightenment proposals for a new curriculum*. „Educom Review” [online], t. 31 nr 2 (marzec/kwiecień). [dostęp 2012-05-5]. Dostępny w World Wide Web: <http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewarticles/31231.html>.
- Szahaj A. (2012), *Charles Taylor o wolności*. W: *Charlesa Taylora wizja nowoczesności*. Red. Ch. Grabowski, J. P. Hurdzik, J. Kłos. Warszawa, s. 201–211.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa.
- Tapscott D., Williams A. (2008), *Wiek informacji. O globalnej współpracy, która wszystko zmienia*. Warszawa.
- Taylor Ch. (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa.
- Torlińska B. (2004), *Alfabetyzm społeczeństwa wiedzy a kompetencje informacyjne*. W: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Media a edukacja*. Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań, s. 368–379.

Hanna Batorowska

Information literacy as a duty in the information society

Summary

The article takes up the problem of the moral duty of the information society to perpetually elevate the information qualifications and to convert the information literacy (IL) into a tool of prevention against the dangers of the technological civilization. The discussion is divided into three major problems. The author assumes that the knowledge sharing and the common creation of the knowledge repository is an ethical duty of the information society. The next argument emphasized on the existence of the moral crisis as an effect of the lacking human abilities to subjugate the technological achievements to the needs of the personal development. Therefore, the third assumption states that the sustainable development in the field of technological capacities and the understanding for the world of values only can be realized through the information education. The importance of the corrective actions, like the education “in values” and the propagation of the information culture, is emphasized.

WIESŁAW BABIK

*Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie*

KULTURA INFORMACYJNA

- SPOJRZENIE Z PUNKTU WIDZENIA EKOLOGII INFORMACJI

Wprowadzenie

Przesłaniem idei zrównoważonego rozwoju społeczeństwa informacji i wiedzy są zależności i wzajemne uwarunkowania ochrony środowiska informacyjnego człowieka (antropoinfosfery), wzrostu ekonomicznego i rozwoju człowieka. Realizacja tej idei wymaga dostępu społeczeństw do informacji i w tym zakresie odpowiedniej edukacji ekologicznej [Kielczowski, 1999]. W budowie społeczeństwa i gospodarki opartej na informacji i wiedzy ważne narzędzie stanowi Internet. Problemów środowiskowych, do których zalicza się również problemy środowiska informacyjnego, nie da się rozwiązać jedynie środkami technologicznymi, instrumentami prawnymi oraz działaniami ekonomicznymi. Tu niezbędne jest kształtowanie odpowiedniej świadomości, której elementem jest odpowiedni system wartości, decydujący o postawach i zachowaniu się ludzi jako uczestników procesów informacyjnych w środowisku informacyjnym. Rodzaj nadbudowy nad tymi procesami stanowi kultura informacyjna. W sytuacji dezinformacji oraz nadprodukcji informacji, czyli tzw. smogu informacyjnego [Tadeusiewicz, 2002] niezbędne staje się kształtowanie refleksyjnych i krytycznych postaw użytkowników informacji, opierających się na prawdzie i skutecznym działaniu w świecie informacji. Prezentowany artykuł stanowi próbę zdefiniowania podejścia do kultury informacyjnej uwarunkowanego środowiskiem informacyjnym człowieka (antropoinfosferą).

O potrzebie badań kultury informacyjnej

Jednym z ważniejszych wyzwań społeczeństwa informacji i wiedzy jest rozszerzenie na wszystkich obywateli globu ziemskiego możliwości korzystania z informacji, obudzenie chęci poznawania, nabywania i kształtowania ich oraz potrzeby likwidowania pustyń informacyjnych/internetowych,

zwalczania niechęci do zmian a w konsekwencji akceptację nowych technologii informacyjnych i narzędzi do zmniejszania szumu informacyjnego. Problemem jest ciągle niski poziom edukacji społeczeństwa w dziedzinie kultury informacyjnej. Bardzo ważne staje się właściwe przygotowanie ludzi do posługiwania się informacją. Realizacja koncepcji społeczeństwa informacyjnego, w którym informacja jest najcenniejszym dobrem, zmusza do refleksji, która powinna uświadomić, że niekontrolowana i niezorganizowana informacja staje się wrogiem a kultura informacyjna (jej świadomość) jedynym panaceum [Naisbitt, 1997].

Kultura informacyjna nie tylko ulega konceptualizacji, poszerzając swój zakres, ale również przyjmuje coraz to nowe formy jej praktycznej realizacji i w ten sposób zbliża się do *information literacy* (IL), czyli edukacji informatycznej oraz do alfabetyzacji. Wydaje się, że wymienione terminy uzupełniają się, jeden jest konsekwencją drugiego i żaden z nich nie może istnieć bez pozostałych. Już Hanna Batorowska dostrzegła współzależność terminów 'edukacja informacyjna' i 'kultura informacyjna'. Jej zdaniem IL jako kompetencja informacyjna skupia się na zawartości informacji, komunikacji, analizie, wyszukiwaniu informacji i jej ocenie. Zatem kultura informacyjna obejmuje alfabetyzację informacyjną rozumianą holistycznie, natomiast kultura informatyczna zajmuje się jej wydzielonym aspektem, czyli alfabetyzacją komputerową [Batorowska, 2009]. Chodzi tu o możliwość nabywania umiejętności informacyjnych, sprawności wyszukiwania, oceniania i wykorzystywania informacji, którą przekształca się w wiedzę, którą umiejętnie można zarządzać. Jednakże badania przeprowadzone przez OECD (Organization for te Economic Cooperation and Development) w 2001 roku ujawniły, że w 36 krajach proste rozumienie tekstu, identyfikacja informacji oraz wykorzystanie informacji do rozwiązywania drobnych problemów i formułowanie prostych hipotez sprawiają młodym ludziom wiele trudności, a poziom ich umiejętności informacyjnych był wręcz żenująco niski [Ramirez].

Pojawienie się pojęcia 'kultury informacyjnej' trzeba wiązać z pojawieniem się nowych strategii i technologii cyfrowych oraz nadejściem ery nowego sposobu myślenia. Pojęcie kultury informacyjnej odnosi się do coraz większej liczby ludzi. Kultura informacyjna sięga swoim działaniem do społeczności zbiorowych, miejsc pracy, fabryk, biur, laboratoriów oraz grup nieformalnych. Dzieje się tak, ponieważ zjawisko kultury informacyjnej staje się dynamicznym procesem, który optymalizuje pracę intelektualną, upraszcza komunikację a przede wszystkim wspomaga generowanie wiedzy. Kultura informacyjna dostarcza ponadto sposobów dzielenia się wiedzą i doświadczeniami, zarówno indywidualnymi, jak i zbiorowymi, dzięki czemu rozwiązywanie chronicznych społecznych problemów ludzkości staje się łatwiejsze, dlatego należy uczyć posługiwania się informacją. Oba terminy informacja i kultura łączą się w procesie transformacji i ewoluowania w jedną całość, tworząc kulturę informacyjną.

Fenomen kultury informacyjnej jest pewnym sposobem na użytkowanie informacji, ich filtrowanie, porządkowanie, selekcjonowanie, wykorzystywanie i budowanie zaplecza dla wiedzy. Kultura informacyjna to również świadomość informacyjna użytkownika, dzięki której potrafi on tworzyć nowe normy, wartości, postawy, wzorce zachowań i sposoby percepcji informacji. Kultura informacyjna jest także częścią składową budowanego wciąż społeczeństwa informacyjnego, a przede wszystkim unikalnym aspektem współczesnej kultury. Poinformowany obywatel społeczeństwa informacyjnego, który ma wysoką kulturę informacyjną uczestniczy aktywnie w życiu społeczności, tworząc profesjonalną platformę informacyjną.

Kultura informacyjna – definicje, elementy i cechy

Kultura informacyjna oznacza wysoką jakość informacji, w tym danych źródłowych oraz zdolność do rzeczowego i jednoznacznego przekazywania informacji i dzielenia się wiedzą, umiejętność korzystania z komputerowych zasobów informacyjnych, umiejętność wykorzystania informacji w procesach decyzyjnych, zdolność uczenia się poprzez kojarzenie interdyscyplinarnych informacji [Ryznar, 2001].

Arienne Curry i Caroline Moore zdefiniowały termin 'kultura informacyjna' jako „kulturę, w której rozpoznaje się wartość i użyteczność informacji jako czynnika pomagającego w dojściu do celów operacyjnych i strategicznych, gdzie informacja wpływa na podstawowe decyzje organizacyjne oraz technologię informacyjną” [Curry i Moore, 2003, s. 94]. Inne definicje kultury informacyjnej kładą nacisk na wzorce zachowania, normy i wartości dzielone z innymi członkami społeczności, które definiują znaczenie i sposób wykorzystania informacji [Choo i in., 2008].

Dzięki kulturze informacyjnej oraz sprawnym kanałom komunikacyjnym staje się możliwy naturalny przepływ informacji wynikający z dynamiki potrzeb i procesów społecznych. Kultura informacyjna ma decydujący wpływ na to, w jaki sposób zarządza się źródłami informacji i procesami informacyjnymi oraz na efektywność takich działań w kontaktach indywidualnych i grupowych [Orna, 2005].

Kultura informacyjna wyraża się poprzez wartości, normy i działania, które mają wpływ na sposób postrzegania informacji, jej tworzenia i wykorzystywania. Przez wartości w tym wypadku rozumiem przekonania dotyczące roli i znaczenia informacji w życiu indywidualnym i zbiorowym, podobnie jak i zasady, które określają, w jaki sposób informacja powinna być tworzona i używana. Normy te są społecznie akceptowanymi standardami określającymi, jakie sposoby zachowania informacyjnego są uznawane za „normalne” i pożądane w stosunkach międzyludzkich i społecznych. Mogą one być wyrażane *explicite* lub *implicite*. Normy wyrażane bezpośrednio są zwykle skodyfikowane w postaci regulaminów i kodeksów obowiązujących

w danym miejscu lub dane osoby, wpływających na codzienne czynności i zachowania się ludzi. Normy nieformalne, czyli ukryte, nie znajdują się w oficjalnych dokumentach, lecz ujawniają się i uwidoczniają w codziennych sytuacjach związanych z informacją. Dzięki temu, że pewne zachowania są zdefiniowane jako akceptowalne normy nieformalne, stają się ważnym czynnikiem wpływającym na proces socjalizacji jednostek oraz grup społecznych [Choo i in., 2008].

Donald Marchand, William Kettinger oraz John Rollins wyróżnili następujące cechy charakteryzujące kulturę informacyjną człowieka:

- integralność informacyjna określana jako przejrzysty i godny zaufania sposób użycia informacji na poziomie indywidualnym lub organizacyjnym, który został określony jako akceptowana indywidualnie i społecznie działalność informacyjna;
- formalność informacyjna, rozumiana jako przedkładanie informacji pochodzącej ze sformalizowanych, a przez to pewnych, źródeł informacji nad informację nieformalną, często niesprawdzoną;
- kontrola informacyjna, czyli proces ciągłego sprawdzania jakości informacji;
- przejrzystość/przezroczystość informacyjna, określana jako dobrowolne publiczne dostarczanie informacji o błędach i porażkach, aby inni mogli wyciągnąć z nich wnioski;
- dzielenie się informacją, czyli zdolność i chęć zachęcania innych do dzielenia się własnymi pomysłami, wymiany informacji oraz dzielenia się nim;
- zachęcanie do aktywnego działania (ang. proactiveness), polegające na pobudzaniu przez informację reakcji na zmiany w otoczeniu informacyjnym [Marchand, Kettinger i Rollins, 2001, s. 120].

Wysoka kultura informacyjna będąca elementem kultury organizacyjnej dodatnio wpływa na klimat pracy i zachowania pracowników. Mimo dynamicznego rozwoju technik komputerowych i informacyjnych to ludzie są nadal najlepsi w identyfikowaniu, kategoryzacji, interpretacji i integracji informacji pochodzących z różnych źródeł.

Jak widać, niezwykle ważnym elementem kultury informacyjnej są wzorce i normy postępowania, które określają w jaki sposób należy wykorzystywać informację. Takie działania regulują stosunki międzyludzkie oraz wpływają na kontakty z otoczeniem zewnętrznym. Wysoka kultura informacyjna będąca skutkiem stosowania wspomnianych norm jest jednym z ważnych elementów modelu zarządzania informacją, który można uznać za ekologiczny [Materska, 2005]. Kultura informacyjna jest więc związana ze wszystkimi etapami procesu informacyjnego, dzięki temu stanowi istotny element zarządzania informacją, zwłaszcza w modelu zarządzania informacją, który można uznać za ekologiczny [Babik, w druku].

Charakterystyka podejścia ekologicznego do kultury informacyjnej

Jednym z postulatów prezentowanych przez teoretyków ekologii informacji jest odejście od podejścia technocentrycznego na rzecz podejścia humanocentrycznego, to jest skupienie się na człowieku i jego miejscu w świecie informacji. Do ważnych elementów kultury informacyjnej z ekologicznego punktu widzenia należą m.in. umiejętność obserwacji zmian w otaczającym środowisku informacyjnym oraz dążenie do rozumienia tych zmian, które mogą nastąpić w oparciu o posiadaną wiedzę. Chodzi tu bowiem o odpowiednie kształtowanie postawy proekologicznej oraz odpowiedzialności za zachodzące przeobrażenia w tym środowisku wskutek ingerencji poszczególnych jednostek i zbiorowości. Poczuciu odpowiedzialności za to środowisko powinna towarzyszyć umiejętność jego obserwacji oraz gromadzenia o nim informacji. Trawestując wypowiedź Małgorzaty Pietrzak [Pietrzak, 2008], uważam, że ekologiczne podejście do kultury informacyjnej jest niezbędne chociażby z uwagi na to, że Internetu:

- stanowi źródło różnej jakości informacji;
- pozwala na zindywidualizowany i interaktywny sposób uczenia się;
- ułatwia pozyskiwanie informacji;
- umożliwia szybki dostęp do aktualnych informacji (wybór, sprawdzanie i porównywanie danych);
- zapewnia pogładowość, czyli możliwość konfrontacji wiedzy teoretycznej z praktyką;
- daje możliwość partycypacji społecznej przejawiającej się m.in. poprzez udział w dyskusjach, debatach i podejmowaniu decyzji.

„Ekologiczne” podejście do środowiska informacyjnego człowieka ujawnia zachodzące w nim procesy jako podobne do tych, które zachodzą w naturalnym środowisku przyrodniczym. Sugestywny obraz zmian technologicznych w środowisku informacyjnym – analogicznie jak biolodzy zajmujący się środowiskiem – przedstawił Neil Postman, który twierdził, że „Jedna znacząca zmiana generuje zmianę całościową. Jeśli z pewnego środowiska usuniecie gąsienice, nie uzyskacie tego samego środowiska minus gąsienice; będziecie mieli nowe środowisko, bo zmieniliście warunki przeżycia; to samo dotyczy dodania gąsienic do środowiska, w którym dotychczas nie było ani jednej. Tak właśnie działa ekologia środków przekazu. Nowa technologia nic nie dodaje ani niczego nie odejmuje. Nowa technologia wszystko zmienia” [Postman, 1995].

Zgodnie z tym założeniem, pojawienie się nowego kanału informacji nie tylko zastępuje częściowo lub całkowicie poprzednio funkcjonujące źródła i kanały przepływu informacji, ale tworzy zupełnie inny system. Ekologia akcentuje więc wpływ środowiskowych czynników informacyjnych. Jakiego skutki wywoła pojawienie się nowoczesnej, zautomatyzowanej lub wirtual-

nej cyfrowej biblioteki? Czy będzie to tym samym istotna zmiana środowiska informacyjnego?

Kulturę informacyjną rozpatruje się, uwzględniając ekologiczny punkt widzenia wtedy, gdy przyjęto założenie, że środowisko informacyjne jest decydującym czynnikiem w analizach zjawisk społecznych i wpływa na kulturę informacyjną człowieka. Kultura informacyjna ma więc kontekst kulturowy, czyli pewne indykatory mentalne, związane z określeniem stopnia interioryzacji pewnych zasad dotyczących posługiwania się informacją. Ekologiczne spojrzenie na kulturę informacyjną oznacza poszukiwanie w szeroko rozumianej kulturze elementów i związków pomiędzy nimi, które pozwalają chronić się przed zgubnym (niekorzystnym) oddziaływaniem informacji i/lub pozwalają chronić informację przed niszczyielskim działaniem człowieka, czyli kulturalnie zarządzać informacją. Podejście to dotyczy więc relacji między człowiekiem a środowiskiem informacyjnym [Babik, 2001]. Zasygnalizowane tu aspekty teoretyczne otwierają nowe perspektywy badawcze i implikują nowe pytania badawcze dotyczące kultury informacyjnej.

Kultura informacyjna elementem kultury organizacyjnej

W każdej instytucji istnieje także kultura organizacyjna, będąca zbiorem zasad tworzonych i rozwijanych przez członków instytucji/organizacji, który uczy radzenia sobie z problemami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji. Bożena Jaskowska, powołując się na Edgara Scheina, wyróżniła trzy poziomy kultury organizacyjnej:

- artefakty, czyli widoczne przejawy kultury: językowe (język, mity, legendy), behawioralne (ceremonie, rytuały), fizyczne (sposób wykorzystania przestrzeni, sztuka, technologia);
- normy i wartości, czyli niepisane przekazy o systemie wartości: określanie celów, do których zmierza dana instytucja, za pomocą których mierzy się sukces;
- podstawowe założenia kulturowe, czyli założenia odnoszące się do człowieka, relacji międzyludzkich i instytucji z otoczeniem [Jaskowska, 2004].

Niewątpliwie, kulturę informacyjną należy uznać za ważny element kultury organizacyjnej. Świadczy o tym chociażby fakt definiowania sposobu postępowania z informacjami w czasie pracy w umowie o pracę jako dokumencie prawnym. Tego typu informacje, najczęściej dotyczące konieczności szczególnej ochrony informacji oraz jej sprawnego przepływu, są elementami składowymi odpowiednich norm regulujących sposoby zachowania się pracowników w kontakcie z informacją a także są jednym z elementów charakterystyki działalności danej instytucji, wpływając również na jej dobrą opinię.

Kultura informacyjna elementem kultury osobistej

Kazimierz Wenta uważa, że kultura informacyjna przejawia się w postaci innych przyporządkowanych jej kultur: kultury badawczej, kultury odkrywczej, kultury funkcjonalnej i kontrolnej, kultury dzielenia się i oszacowania infokulturowego [Wenta]. Interpretuje ją jako wiedzę, umiejętności, przekonania i motywacje odnoszące się do informacji, która przynosi zadowolenie i wzmacnia osobowościowe indywidualne wzorce postępowania.

Przejawami kultury informacyjnej są:

- wiedza, oparta na wiedzy ogólnej, która umożliwia krytyczną analizę i ocenę zjawisk informacyjnych zachodzących w środowisku informacyjnym człowieka;
- umiejętności intelektualne i manualne, które umożliwiają wykorzystanie informacji w celu zaspokojenia potrzeb indywidualnych i zbiorowych;
- przekonania i motywacje – przejawiające się w zainteresowaniach i zaangażowaniu w problematykę informacyjną społeczeństwa informacji i wiedzy oraz odpowiedzialności za jej skutki [Wenta].

Bliźniacze podejście do kultury informacyjnej znajdujemy w artykule Bogdana Stefanowicza *Kultura informacyjna*, w którym traktuje ją jako:

- wiedzę na temat istoty informacji i jej roli w życiu indywidualnym i społecznym;
- poprawne posługiwanie się pojęciami i terminami dotyczącymi procesów informacyjnych;
- sprawność w interpretowaniu i wykorzystaniu informacji;
- profesjonalizm w wyszukiwaniu informacji w rozmaitych źródłach informacji;
- poszanowanie dla informacji będącej cudzą własnością, dobrem prywatnym lub publicznym;
- posiadanie predyspozycji pozwalających na wybór odpowiednich środków gromadzenia, przechowywania i udostępniania informacji [Stefanowicz].

Kultura informacyjna to wiedza, nawyki i umiejętności odnoszące się do operacji na informacji. Informacja rozpatrywana jest tu jako składnik rzeczywistości otaczającej człowieka. Komponent ten jest ważny tak samo, jak materia i energia. Jest też ważnym bodźcem, który wpływa na zachowania i osiągnięcia indywidualne i zbiorowe [Materska, 2007].

W osobistej kulturze informacyjnej Bogdan Stefanowicz wyodrębnił kulturę języka, kulturę myśli i kulturę czynu [Stefanowicz].

Kultura myśli to:

- sposób ujmowania otaczającej nas rzeczywistości informacyjnej;
- metoda budowania modeli myślowych zjawisk;
- forma tworzenia myślowych zdarzeń;

- taktyka programowania procesów myślowych;
- narzędzie konstruowania obiektów należących do kultury informacyjnej.

Kultura myśli manifestuje się poprzez umiejętne wykorzystanie znanych pojęć i terminów oraz nieprzypadkowych informacji.

Kultura języka to narzędzie służące do opisu otoczenia informacyjnego i świata, którego rozumienie jest zdeterminowane przez język. Ogniwem kultury języka jest słownictwo i sposób wyrażania myśli. Tu Stefanowicz podaje cztery zasady:

- zasadę ilościową: czyń tak, aby twoja wypowiedź zawierała tyle informacji, ile wymaga tego sytuacja;
- zasadę jakościową: nie mów tego, o czym sądzisz, że nie jest prawdą, i nie mów tego, czego nie możesz być pewny;
- zasadę odniesienia: bądź relatywny – uwzględnij „tezaurus pojęciowy” i przygotowanie rozmówcy;
- zasadę sposobu: unikaj niejasności w wyrażaniu się, unikaj wieloznaczności, wypowiadaj się zwięźle (unikaj niepotrzebnego wielosłownia), bądź skoordynowany [Stefanowicz].

Kultura czynu to behawiorystyczne, socjologiczne i poznawcze podejście do informacji, procesów i technologii informacyjnych. Podejście behawiorystyczne akcentuje działania, stosunek człowieka do informacji ze względu na gotowość podjęcia działań związanych z tym przedmiotem. Podejście socjologiczne kładzie nacisk na trwałość stosunku emocjonalnego lub ocenianie przedmiotu, wyrażający się w stosunku do niego pozytywnym, negatywnym lub neutralnym. Podejście poznawcze opiera się na dyspozycjach związanych z procesami poznawczymi, emocjonalnymi i stosunkiem wobec danego przedmiotu [Stefanowicz].

Podsumowanie

Zasygnalizowane aspekty teoretyczne kultury informacyjnej otwierają nowe perspektywy badawcze i implikują szereg pytań, na które oczekuje się odpowiedzi m.in. od badaczy ekologii informacji. Kultura informacyjna niestety często przegrywa z obecnie wszędzie lansowaną skutecznością za wszelką cenę, nawet z pogwałceniem wszelkich norm etycznych i prawnych. Zdaniem Mariana Kurasia „Pojęcie kultury informacyjnej jest w naszej praktyce informatycznej jak gdyby zupełnie nieistotne. Ostrzega się przed analfabetyzmem informatycznym, ale nie przydaje się za wiele znaczenia umiejętnościom korzystania i przekazywania informacji” [Kuraś, 1997]. Tymczasem wymóg elementarnej kultury informacyjnej sięga w samo sedno (istotę) kultury człowieka. Kultura informacyjna jest też nieodłącznym elementem kultury komunikacyjnej (komunikowania się).

Bibliografia

- Babik W. (2001), *Ekologia informacji – wyzwanie XXI wieku*. [online], [dostęp: 2012-06-1]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.tuo.agh.edu.pl/wba.pdf>.
- Babik W. [w druku], *Nowe wymiary kultury informacyjnej w XXI wieku*.
- Batorowska H. (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa.
- Choo, Chun Wei et al. (2008), *Information culture and information use: an exploratory study of three organizations*. „Journal of the American Society for Information Science”, nr 59(5), s. 792–804.
- Curry A., Moore C. (2003), *Assessing information culture: An exploratory model*. „International Journal of Information Management”, vol. 23 nr 2, s. 91–110.
- Jaskowska B. (2005), *Biblioteka w kulturze – kultura w bibliotece: procesy informacyjno-biblioteczne na tle polskiej kultury narodowej* [online], [dostęp: 2012-06-1]. Dostępny w World Wide Web: <http://eprints.rclis.org/archive/00005484/01/elis.pdf>.
- Kielczowski D. (1999), *Ekologia społeczna*. Białystok.
- Kuraś M. (1997), *Kultura informacyjna* [online], [dostęp: 2012-06-1]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.computerworld.pl/artykuly/22456.html>.
- Marchand D., Kettinger W., Rollins J. (2001), *Information orientation: the link to business performance*. New York.
- Materska K. (2005), *Ekologiczne zarządzanie informacją*. „Przegląd Informacyjno-Dokumentacyjny CONIW”, nr 2(289), s. 29–44.
- Materska K. (2007), *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa.
- Naisbitt J. (1997), *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków*. Przekł. P. Kwiatkowski. Warszawa.
- Orna E. (2005), *Making knowledge visible*. Aldershot.
- Pietrzak M. (2008), *Internet jako narzędzie edukacji proekologicznej*. W: *Zarządzanie krajobrazem kulturowym*. Red. nauk. U. Myga-Piątek, K. Pawłowska.. Sosnowiec.
- Postman N. (1995), *Technopol: triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa.
- Ramirez E., Reading, *Information Literacy and Information Culture* [online], [dostęp: 2012-06-1]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ncslis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/ramirez-fullpaper.pdf>
- Ryznar Z. (2001), *Nieodzwonny wstęp do informacji* [online], [dostęp: 2012-06-1]. Dostępny w World Wide Web: <http://ceo.cxo.pl/artykuly/20781.html>
- Stefanowicz B., *Kultura informacyjna* [online], [dostęp: 2012-06-1]. Dostępny w World Wide Web: <http://iiwz.univ.szczecin.pl/zsgi/konferencje/1/>.
- Tadeusiewicz R. (2002), *Społeczność Internetu*. Warszawa.
- Wenta K., *Wartościowanie komputerowej edukacji* [online], [dostęp: 2012-06-1]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2007/Wenta.pdf>

Wiesław Babik

The information culture – the information ecology approach

Summary

The article tries to define the information culture in the categories of the information ecology, with the relevance of the circumstances of the informational environment which is located in the human infosphere. The term information culture is treated in its broad meaning. It is considered as a part of the organization culture and as an inherent part of one's personal culture, with the culture of communication included. The paper presents selected attempts of definition of the term, its distinctive features and various elements. The author draws attention to the need of the further investigation. The innovation of the paper lies in the attempt to characterize the ecological approach in the information culture, which reveals its connection with the information processes that take place in the human infosphere.



MARCIN DRZEWIECKI
(oprac. i wybór tekstów HANNA BATOROWSKA)

**BIBLIOTEKA JAKO PLACÓWKA OŚWIATY POZASZKOLNEJ
W KSZTAŁTOWANIU SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO
NIENAPISANY ARTYKUŁ PROFESORA MARCINA DRZEWIECKIEGO**

W dniu 4 marca 2012 roku środowisko akademickie obiegła wiadomość o nagłej śmierci profesora zwyczajnego dr hab. Marcina Drzewieckiego. Odszedł od nas w wieku 63 lat nie tylko znany autorytet naukowy w zakresie współczesnych systemów biblioteczno-informacyjnych w sektorze oświaty, ale przede wszystkim dobry człowiek i przyjaciel dzielący się z innymi swoją wiedzą i doświadczeniem, wspierający studentów, młodych naukowców i badaczy w ich pracy twórczej i karierze zawodowej.

Profesor Marcin Drzewiecki był absolwentem studiów bibliotekoznawczych Uniwersytetu Warszawskiego (1971), doktorem nauk humanistycznych tej samej uczelni (1979), doktorem habilitowanym w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowej Uniwersytetu Wrocławskiego (1990), profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Warszawskiego (1991), profesorem zwyczajnym (2002).

Przez wiele lat kierował Instytutem Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego, był dyrektorem Centrum Edukacji Bibliotekarzy i Dokumentalistów im. H. Radlińskiej w Warszawie, prodziekanem Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego do spraw badań naukowych i rozwoju, przewodniczącym Rady Naukowej Biblioteki Publicznej Województwa Mazowieckiego, członkiem Rady Naukowej Biblioteki Narodowej, kierownikiem Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej w Warszawie (2009), członkiem Rady ds. Szkolnictwa Artystycznego w MKiDN, członkiem Krajowej Rady Bibliotecznej a także przewodniczącym Komisji Wydawniczej Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich i Komitetu Redakcyjnego serii Nauka-Dydaktyka-Praktyka, najbardziej znanej i cenionej w środowisku akademickim serii z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej wydawanej przez Wydawnictwo SBP (1993–2012), jak również przewodniczącym Komitetu Redakcyjnego czasopisma „Bibliotekarz”.

Nie sposób wymienić wszystkich funkcji i zasług, które wiążą się z pracą zawodową i naukową Profesora Marcina Drzewieckiego. Był aktywny do

ostatnich dni swojego życia, recenzując prace naukowe, redagując wydawnictwa fachowe, przygotowując się do uczestnictwa w konferencjach i sympozjach, pisząc referaty i artykuły naukowe. Wiele z rozpoczętych prac nie zostało zakończonych, ale zostały idee, którym Profesor był wierny do końca.

Kiedy Redakcja Śląskiego Kwartalnika Naukowego „Bibliotheca Nostra” zwróciła się do mnie z propozycją współpracy, powstał wówczas pomysł przygotowania tomu poświęconego problematyce szeroko rozumianych kompetencji informacyjnych. Z przyjemnością podjęłam się tego zadania, poszukując autorów, dla których tematyka information literacy jest nie tylko bliska, ale stanowi ich pasję. W tym celu odwiedziłam w Bibliotece Narodowej Pana Profesora Marcina Drzewieckiego, dzieląc się uwagami na temat przyszłej publikacji. Profesor zaproponował wówczas przygotowanie artykułu o edukacji równoległej i udziale bibliotek publicznych i szkolnych w działaniach na rzecz kształtowania społeczeństwa informacyjnego.

Chociaż nie będziemy mieli przyjemności przeczytania tego tekstu, to jednak jego przesłanie dla środowiska oświatowego jest widoczne w całym dorobku piśmienniczym Pana Profesora. Podsumowaniem rozważań na ten temat były wypowiedzi Profesora M. Drzewieckiego podczas prowadzonej przez Niego sesji: „Biblioteka i jej funkcje społeczno-edukacyjne” na ubiegłorocznej konferencji naukowej o bibliotece w przestrzeni edukacyjnej, zorganizowanej przez Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie¹. Profesor podkreślał wagę biblioteki jako placówki wspierającej edukację, której siłą jest dostarczanie certyfikowanej informacji w środowisku Web 2.0 i z całą stanowczością przeciwstawiał się polityce zamykania bibliotek i przyzwoleniu społeczeństwa na ten proceder. Zamykanie bibliotek nazwał „decyzją społeczną” i zarazem poważną „chorobą społeczną”. Skoncentrował swoją uwagę zarówno na bibliotekach szkolnych jak i publicznych.

W artykule, wydanym w tomie materiałów pokonferencyjnych, napisał: „nasze środowisko (zwłaszcza na terenach wiejskich i małomiejских) charakteryzuje się niską kulturą polityczną, niską partycypacją obywatelską, niską jakością działania administracji. Ten stan rzeczy w Polsce nazwano nawet stanem „demokracji uszkodzonej”. Według Europejskiego Wskaźnika Rozwoju Polska, która pierwsza uruchomiła przemiany polityczne w Europie Środkowej, zajmuje w kategorii „jakości demokracji” przedostatnie miejsce wśród krajów naszego regionu” [Drzewiecki, 2012]. Środki zaradcze, według Profesora, „zależą w dużej mierze od naszej, czyli obywatelskiej, partycypacji w życiu społecznym. Mają w niej dużą rolę do spełnienia placówki kulturalne, oświatowe, gospodarcze, handlowe w tym i biblioteki”.

¹ Konferencja na temat „Biblioteka w przestrzeni edukacyjnej. Funkcje i wyzwania w XXI wieku” została zorganizowana przez Bibliotekę Główną oraz Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa UP w Krakowie i odbyła się w dniach 16–17 maja 2011 roku w gmachu Uniwersytetu Pedagogicznego. W sesji plenarnej 16 maja 2011 r. prof. M. Drzewiecki wygłosił referat pt.: *Biblioteki publiczne i szkolne w edukacji społecznej*.

W dalszej części artykułu czytamy, że »rolą biblioteki publicznej jest „przełamywanie” barier w wykluczeniu edukacyjnym, czyli realizacja licznych przedsięwzięć mających na celu zapewnienie równego dostępu do źródeł, materiałów, pomocy edukacyjnych, w tym nowoczesnych, niezależnie od miejsca zamieszkania i poziomu dochodów«. Dlatego też rola tych bibliotek ma znaczenie strategiczne.

Niestety w 2011 roku Profesor po raz kolejny musiał zakończyć swój artykuł znaną już konkluzją: „Aby biblioteki publiczne stały się instytucjami lokalnymi informacji i kultury, aby lokalne społeczeństwo trwale doceniało wartość i znaczenie tych instytucji spełniających aspiracje społeczne i edukacyjne niezbędne są zmiany. Zmiany społeczne, kulturowe a także polityczne i ekonomiczne połączone z koniecznością określenia polityki państwa w stosunku do bibliotek wraz z prowadzeniem przez samorządy lokalne działań sprzyjających ich rozwojowi” [Drzewiecki, 2012]. Oznacza to, że jako społeczeństwo wciąż mamy za mały wpływ na kształtowanie polityki informacyjnej i kulturalnej państwa, za mało wymagamy od siebie i wciąż obawiamy się zmiany i uczestnictwa w tym procesie.



Fot. 1. Prof. dr hab. Marcin Drzewiecki podczas przerwy w obradach konferencji „Biblioteka w przestrzeni edukacyjnej” w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie w maju 2011 roku.
Fot. Hanna Batorowska

Przez całe życie Profesor dopominał się o należyte miejsce biblioteki w społeczeństwie i w polityce państwa, był przeświadczony, że sposób jej traktowania świadczy o kulturze narodu i równocześnie uważał ją za miejsce kształtowania postaw demokratycznych i kultury osobistej. Stanowisko to starałam się przybliżyć, cytując fragmenty wybranych publikacji Pana Profesora.

W wydanej w 1980 roku książce pt.: *Współczesna biblioteka szkolna*, Profesor napisał: „Biblioteka szkolna jest ogniwem ogólnokrajowej sieci bibliotecznej, może ona wykonać swoje zadania pod warunkiem kooperacji z innymi bibliotekami, a zwłaszcza bibliotekami publicznymi, które są częścią składową instytucji tworzących tzw. oświatę równoległą”. Biblioteka szkolna jako „interdyscyplinarna pracownia szkolna oprócz obsługi realizowanego procesu dydaktycznego ma do spełnienia istotne zadanie – przygotowanie absolwenta szkoły do korzystania z krajowych zasobów informacyjnych. Zadanie to zostało uznane przez Unesco, w programie rozwoju infrastruktury informacyjnej – Natis za pierwszoplanowe; stopień jego realizacji zdecydowanie o przygotowaniu młodzieży do kształcenia ustawicznego, a szerzej do aktywnego uczestnictwa w kulturze” [Drzewiecki, 1980, s. 175].

Zadania tego biblioteka szkolna nie spełniała w wystarczającym zakresie, skoro w 1998 roku Profesor napisał: „Jak doprowadzić do sytuacji sprzed 200 lat, kiedy to Komisja Edukacji Narodowej prowadziła politykę biblioteczną wspólną dla wszystkich szkół (włącznie ze szkołami głównymi) Korony i Litwy? Kiedy dotrze do naszych organizatorów życia politycznego, że obecne Ministerstwo Edukacji Narodowej nadal dzieląc się na oświatę i „naukę” nie jest w stanie programować polityki bibliotecznej dla szkoły rozumianej szeroko – jako instytucji kształcącej na różnych poziomach. Przecież łączne traktowanie oświaty i nauki było głównym założeniem metodologicznym przy powoływaniu tego ministerstwa» [Drzewiecki, 1998, s. 61].

Postrzeganie bibliotek szkolnych i publicznych jako placówek kształcenia równoległego stanowi istotny element refleksji teoretycznej Profesora nad funkcjonowaniem krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej i miejscem w niej tych bibliotek. Ideę tę próbowałam rozwinać prezentując koncepcję biblioteki jako oświatowego centrum środowiska lokalnego [Batorowska, 2009, s. 239–243], tj. placówki propagującej alfabetyzację informacyjną, zapewniającej edukacyjne podstawy rozwoju społeczności lokalnej, doskonalenie ich umiejętności komunikacyjnych oraz integrację ludzi zaangażowanych w rozwój miasta, wsi, dzielnicy, regionu, osiedla, a także integrację tych grup mieszkańców (społeczności szkolnej, władz lokalnych i oświatowych, towarzystw regionalnych, placówek społecznych i kulturalnych, rodziców, wydawców, księgarzy), które potrafiłyby wesprzeć bibliotekarzy i nauczycieli w krzewieniu kultury czytelnicznej i informacyjnej. Wobec założenia, że tempo rozwoju alfabetyzacji informacyjnej młodzieży uzależnione jest od poziomu świadomości informacyjnej członków jego środowiska wychowawczego i edukacyjnego oraz od postaw, wzorów, wartości przekaza-

zywanych przez dorosłych w ich otoczeniu pozaszkolnym, idea szkolnego centrum kultury informacyjnej znajduje silne uzasadnienie.

Na ten aspekt zwracali uwagę także teoretycy bibliotekoznawstwa zajmujący się pedagogiką biblioteczną, optując za włączeniem w zakres edukacji biblitecznej w szerszym zakresie różnych elementów aktywizacji środowiska poprzez atrakcyjne formy edukacji regionalnej, obywatelskiej, gospodarczej, religijnej, elementy arteterapii itp. [Majewska i Walczak, 2006, s. 7], a także poprzez uczynienie ze szkolnego centrum kultury informacyjnej „ośrodka życia lokalnego” świadczącego usługi w zakresie informacji powszechnej dla środowiska, tzw. community information service [Gwioździk i Zakrzewska, 2005, s. 339–340].

Takie rozumienie funkcji biblioteki, Profesor Marcin Drzewiecki, prezentował na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, w książce *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej* [Drzewiecki, 1991a]. Odsłaniając bierny charakter bibliotek szkolnych i pedagogicznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym polskiej szkoły, nawiązywał do światowej koncepcji biblioteki szkolnej typu media centre. Model biblioteki szkolnej Profesor rozpatrywał w kontekście „funkcji, zadań, oraz warunków organizacyjno-materialnych niezbędnych do spełniania powierzonych czynności” [Drzewiecki, 1982, s. 70]. Optował za modelem centrum medialnego, gdyż uznawał go za koncepcję „w ogólnych założeniach metodologicznych, uniwersalną – dotyczy bowiem powszechnego problemu, jakim jest przygotowanie dzieci i młodzieży do uczestnictwa w zmieniającym się ciągle życiu społecznym” [Drzewiecki, 1991a, s. 11]. W tym celu nieodzowne jest wykształcenie dojrzałych użytkowników informacji. Potrzebną wiedzę i umiejętności uczniów powinien zdobyć w ośrodku biblioteczno-informacyjnym, ponieważ szkoła stanowi jeden z podstawowych etapów jego edukacji ustawicznej [Drzewiecki, 2004a, s. 45–50]. Ale „przysposobienie czytelniczo-informacyjne” (zwane często nauczaniem kultury czytelniczo-informacyjnej), realizowane w polskich szkołach w formie okazjonalnych lekcji biblitecznych, zaczyna tracić sens. Lekcje te niepowiązane z programem nauczania, a już na pewno niewynikające z metod i form nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole są manufakturą w dobie hipertekstu, WWW, Internetu [Drzewiecki, 2000, s. 147].

W kolejnej publikacji Profesor podkreślał, że współczesne środowisko edukacyjne jest już uczestnikiem nowej epoki technologicznej – epoki multimedialnej i że nadszedł czas nowych przemyśleń dla bibliotekarzy, którzy powinni wprowadzić nowe formy i treści kształcenia w zakresie umiejętności korzystania z informacji. Nawiązał także do rozumienia procesu informacyjnego w szkole. Definiowany był on przez różne organizacje międzynarodowe, które postrzegały ten proces bardziej jako „proces poznania w sensie filozoficznym, i aktywności intelektualnej, niż przysposobienia manualno-pamię-

ciowego. To stwierdzenie w nowym wieku, w wieku szkoły z dostępem do zasobów wirtualnych, szkoły wykorzystującej multimedia, nabiera szczególnego znaczenia” [Drzewiecki, 1999, s.179–180]. Zaczyna się bowiem mówić i pisać o konieczności wprowadzania kultury informacyjnej do środowiska współczesnej szkoły, kultury rozumianej nie jako sprawność wyszukiwania informacji lecz jako wiedza o informacji i korzystaniu z niej, jako umiejętność dostrzegania społecznych, kulturowych, etycznych i filozoficznych kontekstów korzystania z informacji, jako refleksja na jej temat.

Dlatego, jak czytamy we wcześniejszej książce Profesora, głównym celem współczesnego kształcenia jest „wychowanie człowieka, który nie tylko będzie dysponował określonym zasobem wiedzy i umiejętności, ale będzie także zdolny do dalszego samokształcenia, który będzie musiał elastycznie kierować sobą w nowych sytuacjach, w obliczu nowych zadań kierowanych przez warunki polityczne, społeczne, ekonomiczne” [Drzewiecki, 1991b, s. 104]. Aby wyeksponować ten obszar edukacji, Profesor wprowadził do literatury przedmiotu pojęcie „kultury bibliotecznej i informacyjnej”, przez które należy rozumieć pewien typ zachowań czytelniczych odnoszących się do analizowania i oceny multimediów, wnioskowania, porównywania, interpretacji informacji, metodologii uczenia się, potrzeb uczniów i innych uczących się grup społecznych, czyli do całego ciągu faktów tworzących, tzw. kulturę informacyjną [Drzewiecki, 2005, s. 30–31, 44]. Za wykształcenie kompetentnego informacyjnie użytkownika informacji oraz za jego kulturę informacyjną odpowiedzialna jest nie tylko szkoła, ale różne instytucje tworzące jego środowisko edukacyjne. Szkoła musi współpracować z tym środowiskiem, aby mieć możliwość oddziaływania na procesy wychowawcze w nim przebiegające.

Istotnym wnioskiem z kolejnej książki Marcina Drzewieckiego zatytułowanej *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*, jest stwierdzenie, że „nowa szkoła nie działa sama. Ma naturalnych sprzymierzeńców, jakimi są m.in. biblioteki szkolne, pedagogiczne, oświatowe przede wszystkim. To one są warsztatem pracy intelektualnej dla naszych pedagogów i uczniów[...] Środowisko edukacyjne coraz bardziej czuje potrzebę działań na rzecz określenia funkcji, zadań, roli bibliotek dla przebudowy systemu oświaty. [Niemniej] odczuwa się brak ogólnokrajowych standardów (zaleceń) dla bibliotek, czyli instrumentów wspierających tzw. oświatę równoległą” [Drzewiecki, 2001a, s. 15]. Ponieważ biblioteka szkolna jest w tym samym stopniu biblioteką służącą nauce co i zainteresowaniom pozaprofesjonalnym, jak hobby czy rekreacja „służy integralnemu rozwojowi umysłu i charakteru, i jako część szkoły ma współuczestniczyć w intelektualnym przygotowaniu absolwenta szkoły do życia w społeczeństwie” [Drzewiecki, 2004b, s. 198]. Współczesna biblioteka (szkolna, publiczna), niezależnie od tego czy będzie tradycyjną księżnicą czy ośrodkiem „media centre”, jest także placówką dydaktyczną, oświatową.

Kontynuując tę myśl, Profesor Marcin Drzewiecki napisał w książce pt.: *Edukacja biblioteczna i informacyjna w polskich szkołach*, że funkcje edukacyjne winny być rozumiane szeroko, czyli »biblioteka uczestniczy w edukacji czytelniczej, informacyjnej, kulturalnej środowiska, w którym działa. Jeżeli uczestnictwo biblioteki w życiu środowiska jest widoczne przez lokalne społeczeństwo (i władze), to tym samym staje się dla środowiska potrzebne. W kraju takim jak Polska, gdzie dostęp do dóbr kultury nie jest powszechny [...] likwidacja biblioteki w środowisku (zwłaszcza małym) jest decyzją „odważną”, ale na pewno nierozsądną. Szkodliwość społeczna takiej decyzji nie musi wszak być widoczna od razu« [Drzewiecki, 2005, s. 28]. »Współczesna szkoła ma nauczać poruszania się po świecie mediów i informacji[...] Te umiejętności zdobywa się stopniowo. Praca szkoły musi być utrwalona przez placówki oświaty pozaszkolnej, głównie biblioteki[...], nie można być rozumnym użytkownikiem informacji bez posiadania przynajmniej podstawowych kwalifikacji czytelniczych. Biblioteka jest więc podstawową instytucją niekomercyjną, która swoim działaniem kreuje pewien typ zachowań swoich użytkowników – czytelników, które można określić jako „kulturę biblioteczną i informacyjną”« [Drzewiecki, 2005, s. 30– 31].

Pozwolę sobie zacytować fragment tekstu związanego z tematyką książki *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Profesor pisze: »„radosne” korzystanie z technik komputerowych przez młodzież, zwaną generacją cyfrową (lub elektroniczną) jest często nie tylko sprzeczne z obowiązującym prawem (nie przestrzeganie praw autorskich a szerzej własności intelektualnej wymaga szczególnego podkreślenia wśród ludzi młodych) ale wbrew pozorom ma charakter płytki, pasywnie zaspokaja potrzeby informacyjne i wymaga dużej pracy w zakresie kultury informacyjnej»².

Analiza kondycji polskiego bibliotekarstwa szkolnego doprowadziła Profesora do wniosku, że istnieje pilna potrzeba podjęcia systematycznych badań w zakresie funkcjonowania współczesnych bibliotek szkolnych, w kontekście potrzeb oświaty. Jak pisał w kolejnej publikacji z 2007 roku, badania te prowadzone są w Polsce stosunkowo rzadko i w sposób rozproszony. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywał w marginalnym traktowaniu przez twórców nowego systemu oświaty problemów szkolnych ośrodków biblioteczno-informacyjnych. Na podstawie wyników badań prowadzonych w latach 1980, 1990, 2002 nad funkcjonowaniem bibliotek szkolnych i pedagogicznych w Polsce, określił priorytetowe obszary badawcze, zaliczając do nich: funkcjonowanie bibliotek szkolnych i pedagogicznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły; funkcje, role i zadania tych placówek w krajowym systemie biblioteczno-informa-

² Cytat pochodzi z recenzji, którą Pan Profesor M. Drzewiecki przygotował dla potrzeb postępowania habilitacyjnego autorki w 2010 r. Por. H. Batorowska (2009) *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa.

cyjnym; model biblioteki szkolnej w Polsce; formy pracy bibliotekarza z mediami; relacje pomiędzy dydaktyką szkolną a działalnością biblioteki szkolnej; rzeczywiste znaczenie tych placówek w systemie oświaty polskiej; funkcje edukacyjne tych placówek jako instytucji edukacji i kultury [Drzewiecki, 2007, s. 140–142].

Wnioski z badań, prowadzonych przez Profesora Marcina Drzewieckiego przed dziewiętnastu laty, można porównać z obecnymi i stwierdzić, że dydaktyka uprawiana w polskich szkołach nadal domaga się przekształcania biblioteki o typie zachowawczym w centra środowiska lokalnego, a jej transformacja w twór wyłącznie wirtualny nie jest dobrym rozwiązaniem i nie przyniesie dydaktyce szkolnej, a szczególnie działaniom wychowawczym, prognozowanych korzyści [Drzewiecki, 1993, s. 345–349; Batorowska, 2009, s. 219]. Z tego względu Profesor w swoich wystąpieniach stanowczo przeciwstawiał się, szkodliwej dla edukacji, technicyzycznej modzie i proponował powrót do haseł pozytywistycznych. Tylko jeżeli uczeń rozumnie „potrafi ocenić źródła pisane, drukowane, audio-wizualne, potrafi korzystać z tych źródeł i widzi ich przydatność w swojej codziennej pracy, wtedy nasze obawy o przypadkowy kontakt młodego człowieka z nieodpowiednią informacją, np. z Internetu, będą mniejsze. Nawet kontakt z taką informacją nie spowoduje spustoszeń w jego psychice” [Drzewiecki, 2001b, s. 58].

Podsumowując przedstawione rozważania, wnioski i konkluzje Profesora Marcina Drzewieckiego, pochodzące z opublikowanych książek i artykułów, warto na zakończenie przytoczyć słowa tego humanisty charakteryzujące osobisty stosunek do istoty zawodu bibliotekarza: „Wirtualny technokrata nie jest, dla mnie, modelem bibliotekarza XXI wieku. Dlaczego Adam Łysakowski był wybitnym bibliotekoznawcą? Odpowiedź uzyskałem w czasach studenckich podczas praktyki w Bibliotece Jagiellońskiej. Dlatego, że był filozofem i logikiem” [Drzewiecki, 2005, s. 32]. Potraktujmy te słowa jako przesłanie do młodych adeptów sztuki bibliotekarskiej.

Bibliografia

- Batorowska H. (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa.
- Drzewiecki M. (1980), *Współczesna biblioteka szkolna*. Warszawa.
- Drzewiecki M. (1982), *Biblioteki szkolne w Polsce i na świecie*. W: *Czytelnictwo – Bibliotekoznawstwo – Informacja Naukowa*. Przewodnik. Red. Józef Szocki. Warszawa, s. 67–73.
- Drzewiecki M. (1991a), *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Seria: Dissertationes Universitatis Varsoviensis nr 348.

- Drzewiecki M. (1991a1991b), *Biblioteka we współczesnej szkole*. Warszawa.
- Drzewiecki M. (1993), *Potrzeby badawcze w zakresie bibliotek szkolnych i pedagogicznych*. W: *Bibliologia dyscyplina integrująca: studia ofiarowane Profesor Barbarze Bieńkowskiej*. Red. M. M. Mlewicka. Warszawa, s. 345–349.
- Drzewiecki M. (1995), *Biblioteki szkolne u progu nowego stulecia: tendencje w świecie – bariery w Polsce*. „Biblioteka w Szkole”, nr 3, s. 3–5.
- Drzewiecki M. (1998), *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły. (Refleksje na temat przygotowania biblioteczno-informacyjnego przyszłych użytkowników bibliotek akademickich)*. W: *Nauczyciel bibliotekarz – przygotowanie do zawodu*. Red. J. Jarowiecki. Problemy Studiów Nauczycielskich, z. 15. Kraków, s. 57–62.
- Drzewiecki M. (1999), *Przysposobienie biblioteczno-informacyjne młodzieży w dobie multimediów. Refleksje kontrowersyjne*. W: *Biblioteka i informacja w systemie edukacji. Materiały konferencji naukowej*. Kielce, 3–4 grudnia 1998. Red. H. Suchojad. Kielce, s. 175–180.
- Drzewiecki M. (2000), *Książka i inne formy przekazu treści w środowisku edukacyjnym*. W: *Biblioteka w otoczeniu społecznym*. Red. E.B. Zybert. Warszawa, s. 142–148.
- Drzewiecki M. (2001a), *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo SBP. Seria: Nauka-Dydaktyka-Praktyka nr 50.
- Drzewiecki M. (2001ba), *Biblioteka szkolna w społeczeństwie informacyjnym – refleksje, co najmniej, dyskusyjne*. W: *Multimedia. Kultura czytelnicza i dostęp do informacji*. Red. A. Krawczuk, A. Sitarska. Białystok, s. 57–59.
- Drzewiecki M. (2004a), *Kreowanie kultury bibliotecznej i informacyjnej ludzi młodych w epoce multimediów*. W: *W kręgu książki, biblioteki i informacji naukowej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zbigniewowi Żmigrodzkiemu*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, przy współpracy D. Pietruch-Reizes. Katowice, s. 45–50.
- Drzewiecki M. (2004a2004b), *Użytkownik biblioteki szkolnej jako przyszły klient bibliotek akademickich*. W: *Przestrzeń informacji i komunikacji społecznej*. Red. M. Kocójowa. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2004, s. 196–200.
- Drzewiecki M. (2005), *Edukacja biblioteczna i informacyjna w polskich szkołach*. Warszawa: Wydawnictwo SBP. Seria: Nauka-Dydaktyka-Praktyka nr 75.
- Drzewiecki M. (2007), *Edukacyjne i wychowawcze aspekty działania bibliotek szkolnych*. W: *Między przeszłością a przyszłością. Książka, biblioteka, informacja naukowa – funkcje społeczne na przestrzeni wieków*. Red. M. Próchnicka, A. Korycińska-Huras. Kraków, s. 13–142.
- Drzewiecki M. (2012), *Biblioteki publiczne i szkolne w procesie kształtowania edukacji społecznej. Wybrane aspekty*. W: *Biblioteka w przestrzeni edukacyjnej. Funkcje i wyzwania w XXI wieku*. Red. S. Skórka, E. Piotrowska. Kraków. [w druku].
- Gwioździk J., Zakrzewska T. (2005), *Biblioteka szkolna w otoczeniu lokalnym*. W: *Biblioteka szkolna w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. Gwioździk. Mysłowice, s. 331–340.
- Majewska M., Walczak M. (2006), *Wprowadzenie*. W: *Pedagogika biblioteczna w społeczeństwie informacyjnym*. Red. M. Majewska, M. Walczak. Warszawa, s. 5–11.

Marcin Drzewiecki

(edition and selection of texts by Hanna Batorowska)

Library as a parallel out-of-school education institution in the formation of the information society. Unwritten paper of professor Marcin Drzewiecki.

Summary

The paper presents the ideas of professor Marcin Drzewiecki, deceased on the 4th March 2012, on the role of the public and school libraries. The article was planned to be published in the present issue. Professor Drzewiecki defined the problems that were about to be discussed in the publication. Therefore, the attempt of reuniting the appropriate citations, mostly from the researcher's books, made the publication possible and the synthesis of the problem was made. The paper puts emphasis on the role of the library as an institution that supports education by providing the certificated information by Web 2.0, and the professor's standing on the libraries closures and the social consent to this procedure.



SABINA CISEK

MARIA PRÓCHNICKA

*Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie*

PROJEKT EMPATIC – EUROPEJSKA INICJATYWA NA RZECZ INFORMATION LITERACY

Wstęp

Artykuł poświęcony jest wybranym aspektom europejskiego projektu EMPATIC (*EMPowering Autonomous learning Through Information Competencies*) z zakresu Information Literacy (IL), w którym brały udział autorki niniejszego tekstu.

Opracowanie podzielone zostało na trzy części. Pierwsza zawiera ogólną charakterystykę opisywanego przedsięwzięcia, druga omawia wybrane elementy metodologiczne, pojawiające się w związku z realizacją celów projektu, trzecia dotyczy jednego z produktów EMPATIC-u, mianowicie – sformułowanych w wyniku ponad dwuletnich prac rekomendacji z obszaru edukacji informacyjnej.

Projekt EMPATIC – charakterystyka ogólna, założenia i cele

Międzynarodowy projekt EMPATIC, finansowany ze środków unijnych przez agencję EACEA – *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* [http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php], był realizowany od stycznia 2010 do marca 2012 r., w ramach europejskiego programu „Uczenie się przez całe życie” – *Lifelong Learning Programme*. W konsorcjum realizującym to przedsięwzięcie uczestniczyło pięć organizacji reprezentujących środowisko nauki i szkolnictwa wyższego oraz instytucje biblioteczne z Grecji, Polski, Wielkiej Brytanii, Włoch i Turcji, w tym – Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Projekt dotyczył – najogólniej mówiąc – niektórych aspektów rozwoju IL, czyli kompetencji informacyjnych lub edukacji informacyjnej¹ w Europie.

¹ Sekcja IFLA ds. Information Literacy przyjęła polskie odpowiedniki *Information Literacy* – „edukacja informacyjna” i „kompetencje informacyjne”; <http://sbp.pl/arttykul/?cid=2857&prev=514>.

W 2011 roku powstała Komisja ds. Edukacji Informacyjnej Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich. http://sbp.pl/sbp/komisje_sekcje_zespoły/komisja_ds_edukacji_informacyjnej/aktualności.

W projekcie EMPATIC, IL jest ujmowana holistycznie, jako kompetencja generyczna, stanowiąca podstawę adaptowania się i funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Uniwersalność i powszechność kompetencji informacyjnych sprawia, że są one niezbędne we wszystkich sferach życia społecznego i na wszystkich poziomach struktury społecznej, nie tylko w okresie uczenia się formalnego, czy też w okresie aktywności zawodowej. Jest przy tym sprawą zaskakującą, że problematyka IL, wszechobecna w piśmiennictwie światowym, stanowiąca przedmiot licznych projektów realizowanych w Europie i poza jej obszarem, a także budząca coraz więcej zainteresowania w Polsce, co znajduje odzwierciedlenie zarówno w publikacjach tradycyjnych [np. Batorowska, 2009] jak i cyfrowych (np. blog Edukacja informacyjna <http://www.edukacjainformacyjna.pl/>), z takim trudem toruje sobie drogę do uzyskania właściwego miejsca w strategiach uczenia się przez całe życie. Celem projektu EMPATIC było poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie oraz sformułowanie rekomendacji związanych z działaniami umożliwiającymi internalizację kształtowania kompetencji informacyjnych jednostek w procesy uczenia się przez całe życie.

Zatem, misja projektu sformułowana została na podstawie przeświadczenia o szczególnie istotnej roli IL we współczesnym świecie oraz w oparciu o analizę sytuacji zastanej w tym zakresie w Europie. Diagnoza miejsca i roli IL w szeroko rozumianym systemie edukacji i kultury krajów europejskich oparta została w dużej mierze o wcześniejsze badania i publikacje partnerów projektu EMPATIC [Basili, 2003, 2008].

Punktem wyjścia stała się idea głosząca, iż kompetencje informacyjne są istotnym elementem powstania nowego, obywatelskiego, zorientowanego na człowieka i rozwój, europejskiego społeczeństwa informacyjnego, w którym każdy może tworzyć, użytkować i udostępniać zasoby informacji i wiedzy, co ułatwi zarówno jednostkom jak i społecznościom wykorzystanie całego swojego potencjału do osiągnięcia zrównoważonego rozwoju oraz poprawy jakości życia. Ponieważ edukacja informacyjna ma charakter kluczowy, ważne jest, by postęp w tej dziedzinie następował we wszystkich państwach członkowskich Unii Europejskiej, i by doświadczenia były gromadzone i wywierały wpływ na działania w całej Europie.

Z drugiej strony stwierdzono, iż potencjał kompetencji informacyjnych pozostaje w dużej mierze niezrealizowany w głównym nurcie systemów kształcenia w Europie, ponieważ:

- integracja programów nauczania na wszystkich poziomach i w różnych sektorach systemu edukacji jest stosunkowo słaba;
- występują znaczące bariery hamujące włączenie zagadnień IL do programów kształcenia, w tym problemy z trafnością i adekwatnością treści sylabusów;
- nie ma powszechnej świadomości istnienia związku kompetencji informacyjnych z pokrewnymi zagadnieniami, takimi jak umiejętności

informatyczne (*Digital Literacy*), korzystanie z mediów cyfrowych (*Media Literacy*) itp.;

- decydenci nieprawidłowo postrzegają kształcenie w zakresie IL;
- nauczyciele często nie są przygotowani do rozwijania kompetencji informacyjnych swoich uczniów;
- umiejętności korzystania z informacji są interpretowane i wdrażane w całej Europie niesystematycznie, na różne sposoby i w oparciu o odmienne założenia i koncepcje edukacji.

W efekcie, generalne cele projektu EMPATIC sformułowano w następujący sposób:

- „wpłynąć na zmianę sposobu postrzegania przez decydentów w krajach europejskich roli, znaczenia oraz metod implementacji kompetencji informacyjnych w obszarze edukacji,
- utorować drogę dla dalszych badań oraz inicjatyw zmierzających do włączenia kształcenia w zakresie kompetencji informacyjnych do programów nauczania na wszystkich poziomach edukacji oraz ich integracji w ramach reformy programowej” [EMPATIC].

Do celów szczegółowych z kolei należały:

- zgromadzenie i ocena rezultatów dotychczasowych inicjatyw i projektów dotyczących IL realizowanych w obrębie czterech sektorów edukacji: oświaty, szkolnictwa wyższego, szkolnictwa zawodowego oraz kształcenia dorosłych;
- wykorzystanie zgromadzonych rezultatów jako „materiału dowodowego”, służącego do uzyskaniu wpływu na sposób postrzegania przez decydentów problematyki kształtowania kompetencji informacyjnych w wymienionych czterech sektorach edukacji oraz nakłonienie kadry zarządzającej do podejmowania działań mających na celu wzmocnienie znaczenia IL w procesie kształcenia formalnego, nieformalnego i pozaformalnego;
- uzyskanie wpływu na przebieg procesów podejmowania decyzji w odniesieniu do tworzenia nowych paradygmatów kształcenia i reformy podstaw programowych, uwzględniających IL jako jedną z kompetencji kluczowych.

Wybrane aspekty badawcze projektu EMPATIC – poszukiwanie i walidacja dobrych praktyk w zakresie Information Literacy

Realizacja celów projektu EMPATIC, wskazanych w poprzednich akapitach, uwarunkowana była zastosowaniem metody *case study* (studium przypadku), gdyż dzięki tej metodzie możliwe stało się zgromadzenie informacji o dotychczas podejmowanych inicjatywach związanych z kształceniem kompetencji informacyjnych w różnych sektorach edukacji, od systemu oświaty poczynając i na edukacji dorosłych kończąc. Wyniki analizy

zgrupowanych przypadków miały być następnie wykorzystane w działaniach perswazyjnych, mających nakłonić strategów i decydentów (twórców europejskiej strategii edukacyjnej, w szczególności strategii uczenia się przez całe życie, osoby odpowiedzialne za strategię krajowe w tym zakresie, kadre zarządzającą w systemie edukacji, wreszcie, na poziomie lokalnym, osoby pełniące funkcje zarządcze w instytucjach oświatowych oraz instytucjach szkolnictwa wyższego) do uznania efektów kształcenia warunkujących uzyskanie kompetencji informacyjnych za istotny warunek realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie, zarówno w wymiarze globalnym, jak i indywidualnym oraz zainicjowania odpowiednich reform programów kształcenia. Podstawą działań perswazyjnych z kolei stało się sformułowanie szeregu rekomendacji odnoszących się do kształcenia w zakresie IL, a mających swe źródło w rezultatach przeprowadzonej analizy przypadków.

Ideą projektu EMPATIC było dążenie do doskonalenia przedsięwzięć związanych z kształtowaniem kompetencji informacyjnych we wszystkich formach i na wszystkich poziomach kształcenia, zarówno w odniesieniu do polityk globalnych związanych z działaniami strategicznymi w tym zakresie na poziomie ponadpaństwowym oraz poszczególnych państw, jak i w odniesieniu do polityk lokalnych związanych z poszczególnymi sektorami edukacji lub instytucjami edukacyjnymi. Zastosowanie metody *case study* w tym projekcie pozwoliło na określenie, różnymi sposobami, poziomu dojrzałości systemu kształcenia w zakresie IL w Europie, zarówno w skali globalnej, jak i lokalnej poprzez:

- określenie stopnia realizacji projektu, i wskazanie braków, które wymagają uzupełnienia;
- wyłonienie i określenie wspólnego zasobu pojęciowego, metodologicznego i metodycznego oraz uzgodnionego sposobu myślenia o IL, zarówno w aspekcie naukowym, edukacyjnym, jak i społecznym;
- ocenę istniejących przedsięwzięć w zakresie IL, ich rangowania i identyfikowania najlepszych praktyk².

Analiza przypadków przeprowadzona w ramach projektu EMPATIC przebiegała w trzech fazach. W dwóch pierwszych – *Desk Research* (badania literaturowe) oraz *Strategic Modelling* (modele strategii) – była realizowana przez uczestników projektu, w trzeciej – *Validation* (walidacja) – w analizie współuczestniczyli przedstawiciele różnych grup interesariuszy (zgodnie z założeniami projektu powinni to być stratedzy systemu edukacji, decydenci, menedżerowie, przedstawiciele samorządu i administracji, osoby bezpośrednio zaangażowane w kształcenie kompetencji informacyjnych – bibliotekarze szkolni, akademicy, bibliotek publicznych, nauczyciele poszczególnych przedmiotów).

² Inspiracją dla takiego ujęcia funkcji metody *case study* zastosowanej w projekcie EMPATIC jest *Model Doskonałości EFQM (The Excellence EQFM Model)* opracowany przez European Foundation for Quality Management opisany m.in. na stronie <http://www.efqm.org/en/tabid/132/default.aspx>.

W etapie pierwszym przedmiotem studium (analizowanym przypadkiem) była Europa jako miejsce realizacji przedsięwzięć związanych z IL. Rezultatem było stworzenie mapy inicjatyw mających za przedmiot kształcenie kompetencji informacyjnych, realizowanych w obrębie wszystkich sektorów edukacji, niezależnie od formy kształcenia (kształcenie formalne, nieformalne lub pozaformalne). W wyniku przeprowadzonych systematycznie poszukiwań zgromadzono bazę liczącą 87 projektów IL realizowanych w latach 1994–2010³. Ich wstępna analiza doprowadziła do uzyskania odpowiedzi na pytanie o to, w jakim stopniu inicjatywy związane z IL są obecne w powszechnym systemie edukacji w krajach europejskich, jakimi cechami odznaczają się projekty IL finansowane przez Unię Europejską, a także umożliwiła ustalenie stosowanej w praktyce definicji IL i określenie znaczenia kompetencji informacyjnych wśród pozostałych kategorii efektów kształcenia osiąganych przez osoby uczące się.

W tym etapie nie przeprowadzano szczegółowych analiz projektów, a raczej starano się uzyskać ogólny obraz sytuacji IL w Europie, zidentyfikować wyróżniające ją cechy specyficzne, pozwalające na wyodrębnienie w drugim etapie – poddanych już głębszej analizie – przypadków najbardziej reprezentatywnych (*illustrative cases*) dla poszczególnych sektorów edukacyjnych.

W tworzeniu europejskiej mapy projektów IL uwzględnione zostały takie ich cechy jak: zasięg projektu, typ instytucji prowadzącej, rodzaj przedsięwzięcia będącego przedmiotem projektu, beneficjenci projektu.

Istotnym elementem pierwszego etapu było ustalenie zasięgu terytorialnego poszukiwań oraz źródeł danych o inicjatywach związanych z *Information Literacy*. Obie te decyzje wynikały z celów EMPATIC-u. Dotarcie do informacji o projektach finansowanych przez UE oraz fundowanych na poziomie poszczególnych państw wymagało wykorzystania dwóch rodzajów źródeł.

W odniesieniu do przedsięwzięć unijnych były to przede wszystkim bazy danych projektów europejskich, zarówno ogólne (CORDIS) jak i dedykowane poszczególnym programom, np. ADAM (Advanced Data Archive and Management System) – Leonardo da Vinci Projects and Products Portal <http://www.adam-europe.eu/adam/homepageView.htm>, ISOC – SOCRATES Projects Database (do 2004) <http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf>, a później także EVE http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/eve/index_en.htm (e-platforma służąca rozpowszechnianiu informacji o unijnych projektach z zakresu edukacji, kultury, młodzieży i obywatelstwa).

Głównym – ale nie jedynym – źródłem danych o przedsięwzięciach narodowych związanych z kompetencjami informacyjnymi była baza utworzona w portalu EnIL (European Network for a Culture of Information) – *The Euro-*

³ Lista tych projektów zamieszczona jest w (Basili, 2011). Raport ten zawiera również charakterystykę ilościową projektów.

pean Observatory on IL Policies and Research <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/index.php?id=european-observatory-on-il-policies-and-research>, obejmująca swoim zasięgiem następujące kraje: Austria, Dania, Finlandia, Niemcy, Włochy, Łotwa, Litwa, Polska oraz Hiszpania. Zasięg terytorialny poszukiwań w projekcie EMPATIC został jeszcze poszerzony o Wielką Brytanię (ze względu na pozycję lidera w realizacji przedsięwzięć IL) oraz Turcję, jako uczestnika projektu.

Dostęp do informacji o inicjatywach IL związany był z dość istotnymi komplikacjami już w pierwszym etapie analizy, gdy trzeba było jedynie odnaleźć projekty i ustalić ich najistotniejsze dane identyfikacyjne oraz podstawowe cechy charakterystyki. Bariery te pogłębiły się w drugim etapie. Rozproszenie informacji wpłynęło też na nie zawsze zadowalający poziom jej jakości i stopień kompletności danych. Ważną barierą w gromadzeniu informacji o projektach był też brak ustalonej, stosowanej w praktyce definicji IL, co skutkowało nieuwzględnianiem tego terminu w nazwach i opisach przedmiotu projektu, a co za tym idzie niewłaściwym indeksowaniem ich w bazach (Projekty, które w rzeczywistości mają za przedmiot działania związane z kształtowaniem kompetencji informacyjnych, ani nie są tak nazywane przez projektodawców, ani nie są jako takie indeksowane w bazach). Można zatem wyrazić uzasadnioną obawę, że w źródłach, które zostały określone jako główna baza poszukiwań, nie wszystkie projekty zostały zidentyfikowane.

Badanie odnalezionych 87 przypadków, według wskazanych podstawowych kryteriów, pozwoliło na sformułowanie – opartej głównie na ilościowej analizie zgromadzonych danych – diagnozy sytuacji europejskiej w zakresie IL (Basili, 2011).

Zebrany w pierwszym etapie materiał stał się też podstawą do dokonania wyboru przypadków projektów najbardziej reprezentatywnych (*illustrative cases*) w każdym z czterech sektorów edukacyjnych (po pięć przypadków w każdym sektorze, łącznie 20 przypadków), które zostały poddane w drugim etapie szczegółowej analizie jakościowej⁴.

Podstawową techniką zastosowaną w celu wyboru najlepszych praktyk (zgodnie z przyjętymi kryteriami selekcji i oceny) spośród 87 przypadków projektów IL zidentyfikowanych w pierwszej fazie projektu, a następnie opisu cech jakościowych najbardziej ilustratywnych przypadków, była analiza informacji o projektach zamieszczona w różnych źródłach online. Wybrano zatem technikę pośrednią, początkowo rezygnując z bezpośrednich kontaktów z koordynatorami i uczestnikami projektów. Było to podyktowane rozległym zasięgiem terytorialnym i chronologicznym projektów umieszczonych w podstawowej bazie.

⁴ Jej wyniki zostały przedstawione w raporcie (Cisek, Próchnicka, Krakowska i Wójcik, 2011).

Jak już zaznaczono wcześniej, informacja o projektach jest na ogół dość ogólna i schematyczna, rozproszona i często niskiej jakości – nieaktualna i niekompletna. Dlatego starano się uwzględnić jako podstawę selekcji i oceny projektów jak najwięcej źródeł, w celu uzyskania zasobów informacji o najwyższym, możliwym do uzyskania, stopniu kompletności, aktualnej i wiarygodnej. Serwisy WWW projektów, które powinny być najbardziej podstawowym źródłem informacji, okazały się mało przydatne. Wiele projektów bowiem, zwłaszcza starszych, nie posiada własnych stron internetowych, a te strony, które istniały, przestały działać po zakończeniu danych inicjatyw. Koniecznym okazało się korzystanie z archiwalnych zapisów stron WWW dostępnych poprzez Internet Archive <http://archive.org/index.php>.

W celu uzupełnienia, uaktualnienia, sprawdzenia informacji o projektach należało zatem sięgnąć do innych narzędzi i źródeł informacji, takich jak: globalne serwisy wyszukiwawcze, wyspecjalizowane wyszukiwarki zasobów naukowych (Google Scholar <http://scholar.google.pl/>, Scirus <http://www.scirus.com/>), portal Unii Europejskiej <http://europa.eu/>, Portal Funduszy Europejskich <http://www.efs.gov.pl/>, portal UNESCO <http://www.unesco.org/new/en/>. Wykorzystywane były także bazy dostawców komercyjnych (EBSCO, Emerald, ScienceDirect). Oprócz źródeł ogólnych sięgnięto także do źródeł bardziej specyficznych. Informacji o projektach poszukiwano także na stronach zidentyfikowanych instytucji koordynujących projekty, a także instytucji partnerskich.

Przeprowadzona w Internecie kwerenda pozwoliła na uzyskanie dostępu do różnych typów dokumentów, stanowiących świadectwo zainicjowania i realizacji projektu, jak: schematyczne opisy projektu, obejmujące najczęściej ogólne informacje o jego problematyce, celach, czasie trwania, instytucjach partnerskich, głównych działaniach projektu, prezentacje projektu, raporty podsumowujące poszczególne etapy projektu, opisy i harmonogramy organizowanych przedsięwzięć np. szkoleń, wystąpienia konferencyjne przedstawiające wybrane rezultaty projektu, publikacje w czasopismach naukowych i fachowych. Jednakże w większości poszczególne inicjatywy nie zostały tak wszechstronnie udokumentowane, dlatego też istotnym kryterium selekcji dobrych praktyk w zakresie projektów IL stało się właśnie udokumentowanie danego projektu oraz możliwość dostępu do informacji.

Ostatecznie jednak, na etapie walidacji, niezbędne okazało się nawiązanie bezpośrednich kontaktów z realizatorami i uczestnikami wyselekcjonowanych przypadków – i dzięki temu – aktualizacja i korekta uprzednio zgromadzonych informacji a także dokonanych wyborów (usunięcie niektórych przedsięwzięć IL z listy dobrych praktyk i zastąpienie ich innymi). Poprawiony wykaz znajduje się na stronie <http://empat-ic.eu/>, na interaktywnej mapie zatytułowanej Case Studies (<http://empat-ic.eu/eng/Case-Studies>).

Wybrane przykłady dobrych praktyk z zakresu IL, „ilustratywne przypadki” zostały przyporządkowane do wymienionych wcześniej czterech sektorów edukacji i opisane wedle jednolitego schematu obejmującego następujące elementy: dane ogólne (kraj, sektor edukacyjny, źródło finansowania, obszar IL itp.), koordynatorzy i partnerzy danego projektu, tło, główne cele, szczegóły, rezultaty.

W celu zapobieżenia jednostronności wyboru, wyselekcjonowane i pisane przez uczestników projektu EMPATIC przykłady dobrych praktyk w zakresie IL zostały poddane ocenie przez interesariuszy zewnętrznych w trzecim etapie prac (*Validation*). Jej rezultatem była pewna forma „zatwierdzenia” najlepszych praktyk jako wzorów do wykorzystania w procesie kształcenia umiejętności informacyjnych we wszystkich sektorach edukacji oraz dowodu na korzyści, jakie mogą być w wyniku tego osiągnięte.

Jako techniki w procedurze zatwierdzania najlepszych praktyk zostały wybrane prezentacja oraz dyskusja (*round-table discussion*), zaś jako formę organizacyjną przyjęto formułę warsztatu (*workshop*) jako najbardziej otwartą i interaktywną. Zostały zorganizowane, wedle wspólnego schematu programowego, cztery jednodniowe warsztaty, każdy dla jednego z sektorów edukacji (oświaty, szkolnictwa wyższego, szkolnictwa zawodowego oraz kształcenia dorosłych). Zaproszenie do udziału w warsztatach zostało skierowane do osób zidentyfikowanych jako reprezentatywne dla danego sektora edukacji przez poszczególnych partnerów w fazie organizacyjnej warsztatu. Udział w każdym z warsztatów wzięli, jako *keynote speakers*, uznani europejscy specjaliści w zakresie IL oraz nie mniej niż 30 uczestników, rekrutujących się spośród osób kształtujących politykę edukacyjną w danym sektorze, menedżerów związanych z tymże sektorem edukacji, nauczycieli i bibliotekarzy realizujących kształcenie w praktyce, przedstawicieli administracji państwowej i samorządowej oraz organizacji pozarządowych. Nie udało się w pełni zrealizować założenia o udziale w warsztatach kluczowych interesariuszy zewnętrznych, a głównie przedstawicieli instytucji odpowiedzialnych za kształtowanie polityki edukacyjnej w poszczególnych sektorach.

Rezultaty uzyskane w wyniku dyskusji prowadzonych w trakcie warsztatów zostały przedstawione w formie raportów zatwierdzających lub modyfikujących dotychczasowe ustalenia projektu EMPATIC poprzez wkład zewnętrznych interesariuszy. Zostały one wykorzystane do ustalenia ostatecznej listy dobrych praktyk związanych z IL w poszczególnych sektorach edukacji oraz opracowania materiałów promocyjnych odnoszących się do kształcenia kompetencji informacyjnych.

Rekomendacje

Jeden z produktów EMPATIC-u, uzyskany m.in. w wyniku działań opisanych w poprzednim rozdziale oraz – w szczególności – w rezultacie

dyskusji i konsultacji prowadzonych w ramach warsztatów i dwu podsumowujących konferencji – Literacy and Society, Culture, Media and Education (Gandawa, 09-11.02.2012, <http://www.literacyconference2012.ugent.be/>) oraz EMMILE European Meeting on Media and Information Literacy (Mediolan, 27-29.02.2012, <http://emmile.wordpress.com/>) stanowią rekomendacje skierowane do decydentów i interesariuszy edukacji informacyjnej. Ogólne (ponadsektorowe) zalecenia i uwagi o charakterze strategicznym i taktycznym sformułowano następująco:

1. Kompetencje informacyjne mają kluczowe znaczenie dla współczesnego europejskiego społeczeństwa, a co za tym idzie powinny być rozwijane i propagowane w różnorodnych kontekstach przy wykorzystaniu różnorodnych środków.

2. O znaczeniu kompetencji informacyjnych należy przekonywać nie tylko rządy, ministerstwa i decydentów na szczeblu krajowym i unijnym, lecz także samorządy, przedsiębiorców, małe grupy społeczne oraz wszystkich obywateli.

3. Strategia rozwoju kompetencji informacyjnych powinna obejmować działania przebiegające dwutorowo:

a. szerzenie świadomości znaczenia kompetencji informacyjnych wśród władz i organów rządowych na szczeblu krajowym i europejskim;

b. merytoryczną, rzeczywistą pracę krok po kroku, projekt po projekcie na szczeblu lokalnym, wykonywaną przez indywidualne placówki oświatowe, uniwersytety, biblioteki itd.

4. Większość uczestników jest zdania, że powolna strategia, oparta na „małych projektach” kierowanych do różnych grup docelowych, społeczności, grup zawodowych itd. byłaby bardziej skuteczna niż ustanowienie centralnego unijnego organu odpowiedzialnego za rozwój kompetencji informacyjnych lub wydanie oficjalnych europejskich dyrektyw w tym zakresie. Zatem podejście zakładające „szerzenie świadomości znaczenia kompetencji informacyjnych” oraz „centralne cele” wyraźnie zwyciężyło nad opcją „centralnego sterowania”. Co więcej, ustalenie jasnych celów w zakresie kompetencji informacyjnych (na szczeblu krajowym i europejskim) może okazać się pomocne w przekonaniu władz lokalnych do wsparcia programów rozwoju kompetencji informacyjnych.

5. „Zachęty są skuteczniejsze niż nakazy”, co oznacza, że polityka rozwoju kompetencji informacyjnych oparta na systemie zachęt dla osób wprowadzających kompetencje informacyjne do programów nauczania (nauczycieli, bibliotekarzy, przedsiębiorstw, organów władz lokalnych) mogłaby okazać się skuteczną strategią.

6. Projekt EMPATIC zainicjował proces poszukiwania doświadczeń z przeszłości i przygotowywania studiów przypadku obejmujących najlepsze praktyki w ramach programów finansowanych przez Wspólnotę Europejską. Jednakże proces ten powinien objąć wszystkie znane projekty z zakresu kompetencji informacyjnych. Jest to istotne dla decydentów.

Oprócz rekomendacji o charakterze ogólnym, powstały również zalecenia specyficzne dla poszczególnych sektorów systemu edukacji. Są one udostępnione w języku angielskim (będą również w języku polskim) pod adresem <http://empat-ic.eu/eng/News/Finalized-EMPATIC-Recommendations-to-Policy-Makers>.

Zakończenie

O specyfice projektu EMPATIC decydowały następujące jego cechy:

- „polityczne” podejście do problemu edukacji informacyjnej; skupienie się na decydentach jako kluczowych podmiotach mogących doprowadzić do zmian i zamiar przekonania ich, że kompetencje informacyjne są istotnym elementem rozwoju społeczeństwa informacyjnego;

- dążenie do skutecznego wykorzystania wyników poprzednich badań związanych z problematyką kompetencji informacyjnych.

Więcej uszczegółowionych danych o projekcie, raporty opracowane w jego ramach, prezentacje, rekomendacje, odsyłacze do warsztatów etc. można znaleźć w oficjalnym serwisie WWW <http://empat-ic.eu/>. Informacje o warsztatach, które odbyły się w Krakowie oraz o polskich i międzynarodowych konferencjach związanych z EMPATIC dostępne są w blogu *Information Literacy in the School Sector* <http://informationliteracyintheschoolsector.blogspot.com/>.

W dwu referatach – „Kształtowanie kultury informacyjnej w szkolnictwie wyższym” [Cisek i Próchnicka, 2010] oraz „Selected methodological issues in creating the Information literacy development strategies” [Cisek i Próchnicka, 2011] omawiamy pozostałe aspekty projektu EMPATIC.

Bibliografia

- Basili C. (2011), *Report on Current State and Best Practices in Information Literacy* [online]. [dostęp: 2012-04-10]. Dostępny w World Wide Web: <http://empat-ic.eu/eng/Reports>
- Basili C. (red.) (2003), *Information Literacy in Europe: a first insight into the state of the art of Information Literacy in the European Union*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Basili C. (red.) (2008), *Information Literacy at the crossroad of Education and Information Policies in Europe*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Batorowska H. (2009). *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa.
- Cisek S., Próchnicka M. (2010), *Kształtowanie kultury informacyjnej w szkolnictwie wyższym* [online]. [dostęp 2012-04-09]. Dostępny w World Wide Web <http://www.slideshare.net/sabinacisek/ksztatowanie-kultury-informacyjnej-14-122010>

- Cisek S., Próchnicka M. (2011), *Selected methodological issues in creating the Information literacy development strategies* [online]. [dostęp 2012-04-09]. Dostępny w World Wide Web <http://www.slideshare.net/sabinacisek/cs-mp-athensqqmlempaticsession2011>
- Cisek S., Próchnicka M., Krakowska M., Wójcik M. (2011), *Illustrative Case Studies* [online]. [dostęp: 2012-04-10]. Dostępny w World Wide Web: <http://empat-ic.eu/eng/Reports>
- EMPATIC. *Information Competencies* [online]. 2010-2012 [dostęp: 2012-04-09]. Dostępny w World Wide Web <http://empat-ic.eu/>.

Sabina Cisek

Maria Próchnicka

The EMPATIC project – the European initiative for information literacy

Summary

The paper discusses the contemporary international project EMPATIC, designed for the development of the competence and information education in Europe. The authors provide the basic organization data of the venture, outline the selected research issues and present one of the main results of the initiative – the recommendations addressed to the stakeholders and decision makers of the field of the information literacy.

JUSTYNA JASIEWICZ
*Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytet Warszawski*

EDUKACJA INFORMACYJNA W WIELKIEJ BRYTANII

Jay David Bolter w książce *Człowiek Turinga* napisał, że „każda ze starożytnych i zachodnioeuropejskich cywilizacji rozporządzała charakterystycznym dla siebie zbiorem surowców, technik oraz urządzeń, które nie tylko dostarczały materialnych środków do życia, ale także pomagały kształtować kulturowe spojrzenie na świat. To właśnie na tym tle – manualnej technologii starożytności oraz dynamicznej technologii Europejczyków – można najlepiej ocenić wpływ komputera” [Bolter, 1990, s. 73]. Dziś nikt już nie jest w stanie zaprzeczyć, że współczesnym urządzeniem, które w najwyższym stopniu wpływa zarówno na produkcję środków niezbędnych do życia, jak również na kulturę, jest właśnie komputer.

Nowe technologie z ogromną siłą oddziałują na rynek pracy, przepływ dóbr kultury w społeczeństwie oraz codzienne zachowania każdego człowieka. Zanurzenie w środowisku technologii sprawia, że wiele spośród czynności wykonywanych każdego dnia jest zapośredniczonych przez nowe media. I chodzi tu nie tylko o procesy związane z komunikacją czy rozrywką, gdzie udział ten jest najbardziej widoczny, ale również o rozwijanie zainteresowań i pasji, zawieranie nowych znajomości, czy – co szczególnie ważne z perspektywy niniejszego opracowania – poszukiwanie informacji. Oczywiście, by odnaleźć się i sprawnie funkcjonować w tym nowym cyfrowym świecie, potrzebny jest szereg umiejętności, wśród których szczególne znaczenie zajmują kompetencje informacyjne (IL), stanowiące jeden z podstawowych warunków uczestnictwa w życiu społeczeństwa XXI wieku. Problemem tym zajmuje się R.W. Burniske, który porównuje IL do umiejętności czytania i pisania oraz postuluje uznanie potrzeby kształtowania kompetencji informacyjnych i informatycznych (określanych przez niego terminem *computer literacy*) jako równorzędnej im wiedzy. Bardzo słusznie podkreśla też, że kompetencje warunkujące sprawne korzystanie z nowych technologii to coś znacznie więcej niż umiejętność obsługi sprzętu i oprogramowania komputerowego. To umiejętność korzystania z wyszukiwarek,

narzędzi komunikacji elektronicznej oraz krytycznej oceny treści stron internetowych [Burniske, 2006, s. 796].

Podobny punkt widzenia, obecny wśród bibliotekarzy i informatologów od kilkunastu przynajmniej lat, pojawia się również w dokumentach rozmaitych organizacji i instytucji. Przykładem tu może być proklamacja aleksandryjska IFLA i UNESCO, w której kompetencje informacyjne, obok przygotowania do procesu kształcenia ustawicznego (*lifelong learning*), uznaje się za podstawę funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego i jego „światło” [IFLA i UNESCO, 2005]. Ich poziom zaś ma decydujące znaczenie dla aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa, którego coraz większy odsetek aktywności jest zapośredniczony przez nowe media. Z kolei w zaleceniach Parlamentu Europejskiego kompetencje informacyjne pojawiają się, jako jeden z najważniejszych czynników decydujących o przygotowaniu do kształcenia ustawicznego, które stanowi „główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy” [Zalecenie, 2006]. Również eksperci Institute for the Future działającego na Uniwersytecie w Phoenix podkreślają konieczność posiadania kompetencji informacyjnych, stanowiących jeden z kluczowych elementów przewagi konkurencyjnej w gospodarce informacyjnej [Davies, Fidler i Gorbis, 2011, s. 1].

Information literacy w Wielkiej Brytanii

Problem kompetencji informacyjnych, mimo że nie jest nowy na gruncie informatologii, wciąż pozostaje nie do końca zdefiniowany. Świadczą o tym nie tylko rozbieżności pomiędzy stosowanymi definicjami [Batorowska, 2009, s. 35–45; Derfert-Wolf, 2009, s. 186–190], ale także różnice w zakresie zrozumienia samej ich istoty. Drugi z zasygnalizowanych problemów opisuje Carla Basili, która podkreśla, że różnice w zakresie pojmowania IL wynikają z istnienia co najmniej trzech perspektyw przyjmowanych przez badaczy analizujących ten problem. Pierwsza z nich to perspektywa dyscypliny naukowej (*disciplinary perspective*), w której IL jest rozumiana jako jedna z form (czy też gałęzi) nauki o informacji. Druga to perspektywa perspektywa socjo-polityczna (*socio-political perspective*), gdzie rozważa się IL jako kolejną formę alfabetyzacji, po umiejętności czytania, pisanie i liczenia, trzecia zaś jest perspektywą poznawczą (*cognitive perspective*), w której kompetencje informacyjne rozpatrywane są z punktu widzenia indywidualnych osób [Basili, 2008, s. 35].

W niniejszym opracowaniu, szczególna uwaga zostaje skierowana na sposób postrzegania kompetencji informacyjnych w Wielkiej Brytanii. W *Information literacy education in the UK* przedstawiono sposoby rozumienia kompetencji informacyjnych przez poszczególne grupy zaangażowane w proces ich kształtowania: bibliotekarzy akademickich, informato-

logów i studentów. Jak się okazuje, bibliotekarze postrzegają kompetencje informacyjne przede wszystkim jako zespół umiejętności warunkujących sprawne korzystanie z zasobów informacyjnych, nie łączą ich natomiast z szerszym kontekstem społecznym. Można zatem stwierdzić, że bibliotekarze najczęściej przyjują perspektywę poznawczą, obca jest im natomiast perspektywa społeczno-polityczna. Świadczy to, jak podkreślają autorzy tekstu, o wyraźnych rozbieżnościach pomiędzy podejściem – jak je nazywają – międzynarodowym, a typowo brytyjskim, gdzie dominuje nastawienie na pomiar umiejętności informacyjnych. Wśród informatologów dominuje postawa, w której kompetencje informacyjne są rozumiane jako zespół umiejętności warunkujących korzystanie z systemów informacyjnych oraz innego rodzaju źródeł [Andretta, Pope i Walton, 2008, s. 40], a zatem perspektywa poznawcza. Pogląd ten w pewnym stopniu koresponduje ze sposobem widzenia kompetencji informacyjnych charakterystycznym dla bibliotekarzy akademickich, którzy postrzegają to zjawisko w odniesieniu do wyszukiwania informacji i korzystania ze materiałów związanych z tradycyjnymi aspektami usług informacyjnych. Perspektywa ta wpisuje się również w takie postrzeganie kompetencji informacyjnych, w którym kładzie się nacisk na rozwój określonego zestawu umiejętności [Andretta, Pope i Walton, 2008, s. 42], a zatem w ujęcie socjo-polityczne. Ciekawe natomiast, że studenci postrzegają IL jako umiejętność skorzystania z biblioteki, konkretnej bazy danych lub wyszukania informacji na potrzeby konkretnego projektu lub eseju, gdy są potrzebne, czyli „teraz”. Trudno zatem mówić tu o jakiejś perspektywie, należy raczej pogodzić się z tym, że młodzi ludzie nie uświadamiają sobie wagi i roli IL we współczesnym świecie [Andretta, Pope i Walton, 2008, s. 41].

Wobec powyższych rozbieżności w zakresie rozumienia istoty kompetencji informacyjnych warto zastanowić się, czy i jak kształtowane są umiejętności informacyjne w Wielkiej Brytanii. By znaleźć odpowiedzi na te pytania przeanalizowano wytyczne *National Curriculum* będącego odpowiednikiem polskich *Podstaw programowych*.

Obecność kompetencji informacyjnych w brytyjskim programie kształcenia

Warto w tym miejscu wspomnieć, że w styczniu 2011 r. rozpoczął się proces weryfikacji *National Curriculum*, który zmierza do reformy systemu kształcenia. Główne cele reformy to przyznanie szkołom większej autonomii w zakresie kształtowania oferty programowej oraz uczniom i rodzicom – w zakresie wyboru szkół [Review of the National, 2012]. Dlatego też powstające *National Curriculum* ma wyznaczać jedynie ogólne ramy oraz cele kształcenia, zaś wybór narzędzi i środków realizacji polityki edukacyjnej pozostawiony będzie szkołom. Obecnie trwają szeroko

zakrojone konsultacje społeczne, w które włączyły się liczne organizacje i instytucje.

Analiza wciąż obowiązującego *National Curriculum* pozwala jednak stwierdzić, że zajęcia ICT stanowią podstawowy obszar rozwoju kompetencji informatycznych i informacyjnych uczniów [Qualifications, 1999, s. 36]. Kształcenie w ramach ICT, podobnie jak w przypadku innych przedmiotów realizowanych w brytyjskich szkołach ma prowadzić do zdobycia wiedzy, umiejętności i rozumienia danej dziedziny kształcenia przez uczniów o różnych predyspozycjach.

Podczas zajęć tego przedmiotu uczniowie dowiadują się, jak wyszukiwać informacje w rozmaitych źródłach, selekcjonować i syntetyzować je, by najpełniej odpowiadały ich potrzebom. Jednocześnie podkreśla się konieczność przygotowania młodzieży do krytycznej oceny informacji, analizowania ich dokładności, wiarygodności i ewentualnej stronniczości. Uczniowie uczą się też przekazywać informacje bezpośrednio i z wykorzystaniem mediów elektronicznych oraz jak wykorzystywać narzędzia ICT by wzbogacać i ulepszać pracę przy jednoczesnej jej ciągłej ewaluacji [Qualifications, 1999, s. 36].

Oczywiście, cele kształcenia zdefiniowano w bardzo konkretny sposób. Podzielono je na osiem poziomów o wzrastającym stopniu trudności, z których każdy obejmuje typy i zakres osiągnięć, jakie uczniowie powinni posiadać. W poniższej tabeli przedstawiono opis umiejętności na poszczególnych poziomach.

Tabela 1. Poziomy umiejętności związanych z wykorzystaniem ICT

Poziom umiejętności	Opis wymaganych umiejętności
I	II
1	Uczniowie zapoznają się z informacjami pochodzącymi z różnych źródeł, wiedzą, że informacje występują w rozmaitych formach. Korzystają z ICT pracując nad tekstem, ilustracjami i dźwiękiem. Rozmawiają na temat sposobów korzystania z ICT.
2	Uczniowie wykorzystują ICT w celu organizacji i klasyfikacji informacji oraz prezentowania wniosków. Wprowadzają, zachowują i odzyskują wyniki pracy. Wykorzystują ICT podczas tworzenia, ulepszania i zapisywania wyników pracy oraz dzielenia się swoimi pomysłami, wykorzystując w tym celu tekst, tabele, ilustracje i dźwięk.
3	Uczniowie wykorzystują ICT w celu zapisywania oraz odtwarzania i wykorzystywania właściwych informacji. Korzystają z ICT by tworzyć, rozwijać, organizować i prezentować wyniki swojej pracy.

I	II
4	Uczniowie zdają sobie sprawę z potrzeby dokładnego formułowania pytań podczas wyszukiwania, zbierania i docierania do informacji. Interpretują wyniki swoich poszukiwań, kwestionują wiarygodność informacji, zdając sobie sprawę, że informacje o niskiej jakości prowadzą do błędnych wniosków. Dodają, ulepszają i łączą informacje w różnych formach zaczerpnięte z rozmaitych źródeł. Korzystają z ICT, by prezentować informacje w różnych formach, są świadomi potrzeb odbiorców, w tym potrzeby wysokiej jakości prezentacji. Dzielą się informacjami i wymieniają pomysły z innymi w różny sposób, włącznie z wykorzystaniem poczty e-mail.
5	Uczniowie selekcionują potrzebne informacje, sprawdzają ich dokładność i organizują je w sposób najbardziej odpowiedni do przetworzenia. Wykorzystują ICT w celu strukturalizacji, przetworzenia i prezentacji informacji w różnych formach z uwzględnieniem potrzeb odbiorców. Dzielą się informacjami i wymieniają pomysły z innymi, wykorzystując różne sposoby komunikacji z pocztą elektroniczną włącznie. Oceniają wykorzystanie ICT w swojej pracy w celu wprowadzenia ulepszeń.
6	Uczniowie rozwijają i ulepszają wyniki swojej pracy, by podnieść jej jakość, wykorzystując w tym celu informacje pochodzące z różnych źródeł.
7	Uczniowie łączą informacje pochodzące z rozmaitych źródeł (w tym również elektronicznych), aby zaprezentować je różnym grupom odbiorców. Wskazują zalety i ograniczenia rozmaitych systemów organizacji informacji. Wybierają i wykorzystują systemy informacyjne odpowiadające potrzebom wynikającym z ich pracy, przekładają zapytania informacyjno-wyszukiawcze wyrażone w języku naturalnym na język systemu informacyjnego. Rozważają wady i zalety narzędzi ICT i źródeł informacji oraz uzyskiwanych za ich pośrednictwem wyników; wykorzystują te wyniki do formułowania ocen dotyczących jakości ich pracy.
8	Uczniowie samodzielnie wybierają źródła informacji i narzędzia ICT odpowiadające realizacji określonych zadań biorąc pod uwagę łatwość ich użycia i odpowiedniość. Projektują efektywne sposoby zbierania informacji i przygotowywania ich do dalszego przetwarzania.
Wyjątkowe osiągnięcia	Uczniowie oceniają oprogramowanie i modele ICT biorąc pod uwagę okoliczności ich powstania i oceniając ich wydajność, łatwość użycia i odpowiedniość. Podczas rozmów dotyczących korzystania przez nich samych i innych z ICT odwołują się do swojej wiedzy dotyczącej społecznych, ekonomicznych, prawnych, etycznych i moralnych zagadnień związanych z ICT.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie:[ICT: Attainment target level descriptions, 2012].

Kształcenie w Wielkiej Brytanii jest podzielone na cztery etapy edukacyjne, tzw. *key stages*:

- Etap 1. (*key stage 1*) – klasy 1–2, obowiązuje uczniów w wieku 5–7 lat;
- Etap 2. (*key stage 2*) – klasy 3–6, obowiązuje uczniów w wieku 7–11 lat;
- Etap 3. (*key stage 3*) – klasy 7–9, obowiązuje uczniów w wieku 11–14 lat;
- Etap 4. (*key stage 4*) – klasy 10–11, obowiązuje uczniów w wieku 14–16 lat.

Odpowiednie poziomy umiejętności przypisano do etapów edukacyjnych, a czas ich osiągania został dokładnie określony. Poniższa tabela ukazuje, na jakim etapie uczniowie powinni osiągać kolejne stopnie sprawności w ramach przedmiotu ICT.

Tabela 2. Poziomy umiejętności w zakresie przedmiotu ICT w powiązaniu z etapami edukacyjnymi

Etap edukacyjny	Poziomy w zakresie których zdecydowana większość uczniów powinna pracować	Oczekiwany poziom umiejętności osiągnięty przez większość uczniów kończących etap edukacyjny
1 (<i>key stage 1</i>)	1–3	2
2 (<i>key stage 2</i>)	2–5	4
3 (<i>key stage 3</i>)	3–7	5/6

Źródło: [Information and communication technology, 1999]

Kształcenie na poszczególnych etapach edukacyjnych wiąże się ze zdobywaniem szeregu umiejętności warunkujących sprawne korzystanie z informacji dostępnych w rozmaitych źródłach. Trzeba jednak przyznać, że treści zaprezentowane w tabeli nr 1 są ujęte dość ogólnie. Warto przyjrzeć się szczegółowym wytycznym kształcenia, by dokładniej zbadać, jakie elementy edukacji informacyjnej występują w brytyjskich szkołach.

I tak, treści edukacyjne zogniskowano wokół czterech powtarzających się zagadnień:

- *Finding things out* – dowiadywanie się, wyszukiwanie informacji;
- *Developing ideas and making things happen* – opracowywanie i realizacja pomysłów;
- *Exchanging and sharing information* – wymiana i dzielenie się informacjami;

- *Reviewing, modifying and evaluating work as it progresses* – przegląd, modyfikacja i ocena pracy w czasie jej realizacji.

Podejście to jest daleko odmienne od tego, które przyjęto w Polsce. W polskich *Podstawach programowych* treści edukacji informacyjnej, przed reformą realizowane w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej Edukacja czytelnicza i medialna, obecnie są podzielone i rozproszone pomiędzy takie przedmioty jak Zajęcia komputerowe/Informatyka, Język polski, Wiedza o społeczeństwie, Historia, a nawet Geografia i Chemia. Jak się wydaje, takie rozwiązanie może prowadzić nie tylko do kłopotów z wyznaczeniem koordynatora tych działań, ale również do zagubienia uczniów, którym z trudnością przychodzić będzie łączenie treści programowanych realizowanych w ramach tak różnych zajęć [Jasiewicz, 2011, s. 370–374]. Widoczne w brytyjskim programie kształcenia skoncentrowanie treści nauczania wokół powtarzających się zagadnień jest rozwiązaniem dużo lepszym. Treści nauczania ICT przedstawiono w postaci listy, na którą składają się konkretne zagadnienia i szczegółowe opisy umiejętności, jakie uczniowie mają opanować. Już pobieżna analiza treści kształcenia prowadzi do wniosku, że poszczególne cele nauczania sformułowano dokładnie, opatrzone przykładowymi zadaniami oraz połączono w spójną całość, wyraźnie korespondującą z koncepcją IL. Podejście takie pozwala na kształtowanie u uczniów kompetencji w wymienionych obszarach na poszczególnych etapach kształcenia, odpowiednio do ich wieku i wiedzy ogólnej, w sposób spójny i konsekwentny, niebudzący u uczniów i nauczycieli poczucia zagubienia. W dalszej części tekstu zaprezentowane zostaną cele oraz treści kształcenia realizowane na każdym z czterech obowiązkowych etapów kształcenia.

Elementy edukacji informacyjnej w programie *key stage 1*

Pierwszy etap kształcenia (*key stage 1*) służy przede wszystkim poznaniu możliwości sprzętu komputerowego i poszczególnych programów. Dzięki temu uczniowie zdobywają kompetencje informatyczne, które pozwolą im na pełne i świadome wykorzystywanie narzędzi ICT do osiągania swoich zamierzeń. Podczas zajęć zaczynają korzystać z ICT oraz dowiadują się, jak zapisywać wyniki pracy [Qualifications, 1999, s. 16]. W ramach rozwoju umiejętności związanych z wyszukiwaniem informacji uczniowie dowiadują się, jak gromadzić informacje z rozmaitych źródeł – tradycyjnych, elektronicznych, jak również nieformalnych, np. od innych osób – oraz zapisywać je w różnych formach w celu późniejszego wykorzystania. Zwrócono też uwagę na potrzebę opanowania umiejętności zapisywania informacji zarówno w formie notatek, jak i w dedykowanej bazie danych. Podczas pierwszego etapu kształcenia uczniowie dowiadują się też, jak korzystać z informacji zapisanych w różnych formatach i z zastosowaniem różnych nośników (np. płyty CD, pliki tekstowe zapisane na twardym dysku) oraz jak

bezpiecznie zapisywać i przechowywać wyniki swojej pracy [Qualifications, 1999, s. 16]. Aby opanować umiejętności związane z wymianą informacji, uczniowie uczą się, jak przedstawiać informacje w różnych formach oraz jak efektywnie prezentować wyniki zakończonej pracy. Właściwej ocenie jakości postępów pracy (jeszcze w trakcie jej trwania) służy ciągła obserwacja i analiza wyników pracy, opisywanie efektów podjętych czynności oraz rozmowy o tym, co w przyszłości powinno zostać zmienione.

Stosunkowo najmniej elementów kształcenia w zakresie IL zawarto w punkcie dotyczącym rozwoju umiejętności związanych z opracowywaniem i realizacją pomysłów. Należy jednak podkreślić, że i tu twórcy programu nauczania wprowadzili zapis dotyczący konieczności przygotowania uczniów do selekcjonowania i uzupełniania już istniejących zasobów o informacje pozyskane dla realizacji konkretnych celów. Uwzględniono także potrzebę nauczania uczniów prezentowania informacji w różnych postaciach, np. dotyczących Słońca w formie obrazka, wierszyka lub utworu muzycznego [Qualifications, 1999, s. 16].

Elementy edukacji informacyjnej w programie *key stage 2*

Podczas drugiego etapu edukacyjnego (*key stage 2*) uczniowie poznają więcej narzędzi ICT i źródeł informacji oraz uczą się z nich korzystać. W tym czasie rozwijają swoje umiejętności wyszukiwania i wyboru informacji właściwych do realizowanych przez nich zadań oraz zaczynają rozważać takie cechy informacji jak wiarygodność i jakość. Uczą się też, jak doskonalić swoją pracę i prezentować jej wyniki w sposób najbardziej odpowiadający odbiorcom [ICT: Key Stage 2, 2011, s. 18].

W ramach rozwoju kompetencji warunkujących sprawne wyszukiwanie informacji dzieci uczą się rozmawiać o swoich potrzebach informacyjnych i źródłach, z jakich mogą skorzystać, by dotrzeć do pożądaných informacji. Wśród wykorzystywanych źródeł informacji uczniowie powinni uwzględniać zasoby internetowe, nośniki optyczne, materiały drukowane, a także nieformalne źródła informacji, tj. rozmowy z innymi osobami. Na tym etapie uczniowie dowiadują się również, jak przygotowywać informacje do dalszego ich opracowania i wykorzystania, włącznie z ich klasyfikowaniem oraz sprawdzeniem trafności. *Key stage 2* to także okres, w którym dzieci uczą się, jak interpretować informacje, sprawdzać ich relewancję oraz rozważać, co się może stać, jeśli występują błędy lub przeoczenia [ICT: Key Stage 2, 2011].

Aby rozwijać umiejętności pozwalające na sprawną wymianę informacji, uczniowie powinni zostać przede wszystkim nauczeni, jak prezentować informacje z wykorzystaniem rozmaitych form i środków przekazu. Mówi się tu zarówno o przygotowywaniu prezentacji posterowych i wystaw, tworzeniu animacji, jak również o przekazywaniu informacji w formie elektronicznej. Jednocześnie wyraźnie podkreślono, że młodzież powinna zawsze

brać pod uwagę potrzeby odbiorców informacji oraz rozważać zagadnienia związane z zawartością merytoryczną i jakością prezentowanych informacji. Widać zatem, że szczególnie nacisk w sferze rozwoju kompetencji związanych z prezentowaniem informacji został położony na umiejętność przedstawiania informacji w odpowiedniej formie oraz uwrażliwienie na potrzeby odbiorców wszelkich przekazów informacyjnych.

Podczas drugiego etapu edukacyjnego rozszerzono również treści nauczania, tak by pozwalały na ocenę postępów pracy jeszcze w trakcie jej trwania. Położono tu nacisk przede wszystkim na omawianie tego, co zostało zrobione w zakresie realizacji danego zadania oraz na ocenę efektywności pracy z zastosowaniem ICT. Uczniowie powinni także rozważać zastosowanie w projekcie innych metod pracy – nie tylko z użyciem ICT – oraz zastanawiać się, w jaki sposób mogą usprawnić realizację projektów w przyszłości. Na tym etapie szkoła powinna przygotować uczniów do korzystania z modeli i symulacji na zasadzie pytań: „co jeśli...?”. Podejście takie ma prowadzić do wykształcenia umiejętności oceny zmieniających się sytuacji oraz dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych.

Elementy edukacji informacyjnej w programie *key stage 3*

Zajęcia w zakresie ICT realizowane podczas trzeciego etapu edukacyjnego mają przygotować uczniów do samodzielnego korzystania z nowych technologii oraz źródeł informacji. W tym okresie uczniowie powinni dowiedzieć się, w jaki sposób mogą stosować rozmaite narzędzia ICT podczas nauki innych przedmiotów. Trzeci etap kształcenia to również czas, gdy młodzież uczy się oceniać, kiedy i jak używać nowych mediów w rozmaitych sytuacjach życiowych. Podczas *key stage 3* uczniowie rozważają również kwestie jakości i wiarygodności informacji.

W ramach rozwijania kompetencji warunkujących efektywne wyszukiwanie informacji, uczniom jest przekazywana wiedza dotycząca tego, jak systematycznie analizować swoje potrzeby informacyjne, omawiać rodzaj pożądaných informacji oraz sposoby ich stosowania. Jednocześnie dzieci uczą się, jak korzystać z rozmaitych technik wyszukiwania, w tym metod zawężania wyników wyszukiwania (przede wszystkim algebry Boole'a) oraz rozważają kwestie wiarygodności i wartości wyszukanych informacji. Dzięki temu uczniowie rozwijają umiejętności pozwalające na zdobywanie wiadomości najpełniej odpowiadających ich potrzebom. Edukacja w ramach IL na poziomie *key stage 3* uwzględnia również takie zagadnienia, jak zbieranie, wprowadzanie i ewaluację informacji o charakterze ilościowym i jakościowym poprzez analizę ich trafności [Qualifications, 2007a, s. 124]. W odróżnieniu od treści nauczania związanych z opracowywaniem i realizacją pomysłów przekazywanych na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym, gdzie centralne miejsce zajmowała nauka korzystania z różnych źródeł

informacji, podczas etapu trzeciego większy nacisk położono na korzystanie z informacji w formie elektronicznej [Qualifications, 2007a].

Wśród celów nauczania związanych z wymianą informacji wyszczególniono rozwój takich umiejętności jak interpretowanie, reorganizowanie i prezentowanie informacji w formie, która najbardziej odpowiada realizowanemu zadaniu. Podkreślono również konieczność przygotowania uczniów do sprawnego wykorzystywania narzędzi ICT w procesach pobierania, scalania i doskonalenia informacji, jak również tworzenia prezentacji w takiej formie, która odpowiada potrzebom odbiorców oraz koresponduje z zawartością przekazu informacyjnego, nie wpływając na obniżenie jego jakości. W tym samym czasie uczniowie uczą się, jak mogą stosować różne narzędzia ICT w procesie przekazywania informacji. Wspomniano tu o takich sposobach jak używanie poczty elektronicznej, organizowanie wideokonferencji czy publikowanie treści w Internecie [Qualifications, 2007a].

W ramach realizacji celów kształcenia związanych z umiejętnością oceny postępów pracy podczas *key stage 3* centralne miejsce zajmuje konieczność przekazania uczniom umiejętności krytycznego myślenia na temat wykorzystywania narzędzi ICT w pracy. Rozumie się przez to przede wszystkim zdolność dokonania krytycznej oceny wykorzystania nowych mediów w pracy własnej oraz innych uczniów. W tym czasie uczniowie powinni również nauczyć się rozmawiać o różnych możliwościach zastosowania ICT oraz dzielić się opiniami i doświadczeniami z pracy przy wykorzystaniu nowych mediów. Podkreślono również, że podczas trzeciego etapu edukacyjnego (*key stage 3*) uczniowie stają się niezależnymi i wprawnymi użytkownikami nowych technologii [Qualifications, 2007a, s. 125].

Elementy edukacji informacyjnej w programie czwartego etapu kształcenia – *key stage 4*

Czwarty, ostatni z obowiązkowych etapów edukacyjnych (*key stage 4*), ma przygotowywać uczniów do podjęcia dalszej edukacji lub rozpoczęcia pracy zawodowej. Podczas jego trwania uczniowie dokonują „coraz bardziej odpowiedzialnego wyboru narzędzi ICT i źródeł informacji. Pewnie i efektywnie korzystają ze szerokiego spectrum aplikacji ICT oraz są w stanie samodzielnie pracować przez większość czasu” [Qualifications, 2007b, s. 131]. Zakłada się, że na tym etapie edukacji uczniowie są wprawnymi użytkownikami źródeł informacji oraz narzędzi ICT.

Podczas tego etapu, w ramach rozwijania umiejętności warunkujących sprawne wyszukiwanie informacji, młodzież uczy się przede wszystkim, jak analizować postawione przed nią zadania, biorąc pod uwagę potrzeby informacyjne oraz sposoby późniejszego wykorzystania informacji. Uczniowie powinni też dowiedzieć się, w jaki sposób wybierać właściwe informacje pochodzące z rozmaitych źródeł.

W ramach rozwoju kompetencji związanych z wymianą informacji, uczniowie dowiadują się, jak efektywnie korzystać z rozmaitych źródeł informacji oraz narzędzi ICT w procesie wymiany i prezentowania różnych wiadomości. Ponownie też wspomniano o konieczności przekazania uczniom umiejętności przetwarzania i prezentowania informacji zdobytych i opracowanych z zastosowaniem ICT w taki sposób, by najpełniej odpowiadały potrzebom odbiorców [Qualifications, 2007b, s. 135].

Określając cele kształcenia związane z umiejętnością oceny postępów pracy, zwrócono szczególną uwagę na umiejętność oceny efektywności korzystania z rozmaitych źródeł informacji i narzędzi ICT, jaką powinni posiadać uczniowie na poziomie *key stage 4*. Podkreślono, że młodzież powinna umieć ocenić konsekwencje wpływu nowych mediów na swoje życie i życie innych osób, rozważając kwestie społeczne, ekonomiczne, polityczne, prawe, etyczne i moralne. Zauważono też, że uczniowie powinni sami dążyć do zapoznania się z bardziej zaawansowanymi narzędziami ICT i źródłami informacji [Qualifications, 2007b].

Zaprezentowana analiza treści nauczania w zakresie ICT w brytyjskim systemie szkolnictwa pozwala stwierdzić, że jest to bardzo bogaty i wartościowy program – występują tu bowiem wszystkie elementy IL. Zawarto w nim wszystkie elementy istotne w procesie zaspokajania potrzeb informacyjnych, poczynając od zdefiniowania samej potrzeby, wyboru właściwych źródeł i samych informacji, oceny ich jakości, wiarygodności i zgodności z potrzebą informacyjną. Jednocześnie nie pominięto takich kwestii jak zawężanie wyników wyszukiwania, prezentowanie informacji w różnych formach oraz uwzględnianie potrzeb odbiorców informacji. Co więcej, problemy te są w miarę upływu czasu omawiane coraz bardziej dogłębnie, dzięki czemu uczniowie mogą zapoznawać się z konkretnymi zagadnieniami w sposób systematyczny i uporządkowany. Wydaje się, że takie ujęcie kształcenia uczniów w zakresie IL jest najwłaściwsze. Inną cechą brytyjskiego programu jest zwiezłość – wszystkie treści przedstawione są w skondensowanej, syntetycznej i bardzo jasnej formie. Jednocześnie podawanie licznych przykładów pozwala nauczycielom skorzystać z gotowych lub łatwych do modyfikacji wzorów najlepszych na danym etapie edukacyjnym.

Warto zauważyć, że takie podejście – niezwykle wszechstronne z jednej i bardzo konkretne z drugiej strony – wyraźnie koresponduje ze sposobem postrzegania IL przez bibliotekarzy akademickich oraz informatologów, o czym była mowa w pierwszej części tekstu. W całym programie ICT wyraźnie wyczuwalna jest bowiem zarówno perspektywa kognitywna, związana z kompetencjami informacyjnymi poszczególnych jednostek oraz perspektywa społeczno-polityczna. Pierwsza z nich przejawia się dążeniem do wykształcenia u uczniów szeregu umiejętności warunkujących sprawne korzystanie z zasobów informacyjnych, druga zaś widoczną pomiędzy wier-

szami chęcią przygotowania młodzieży do życia i funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym.

Wydaje się, że powyższe wnioski mogą – a nawet powinny – być wykorzystane w pracach związanych z przygotowaniem wytycznych lub programów kształcenia kompetencji informacyjnych na poziomie edukacji szkolnej w Polsce. Wyraźniejsze skoncentrowanie się na edukacji w zakresie IL wydaje się najlepszym sposobem na przygotowanie młodych ludzi do życia w nowej, cyfrowej erze.

Bibliografia

- Andretta S., Pope A., Walton G. (2008), *Information literacy education in the UK. Reflections on perspectives and practical approaches of curricular integration*. "Communications in Information Literacy" 2(1), s. 36–51.
- Basili C. (2008), *Theorems of information literacy*. W: *Information literacy at the crossroad of education and information policies in Europe*. Rome, s. 33–54.
- Batorowska H. (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa.
- Bolter J.D. (1990), *Człowiek Turinga. Kultura zachodu w czasach komputera*. Przekład, wstęp T. Goban-Klass. Warszawa.
- Burniske R.W (2006), *The rebirth of literacy in a postmodern society*. „British Journal of Educational Technology”, vol. 37, nr 5, s. 79–798.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future Work Skills 2020* [online]. [dostęp: 2012-04-12]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.iftf.org/futurework-skills2020>.
- Derfert-Wolf L. (2009), *Information literacy – kształcenie umiejętności informacyjnych w bibliotekach akademickich*. W: *Przestrzeń informacyjna biblioteki akademickiej – tradycja i nowoczesność*. Red. B. Antczak, M. Kowalska, L. Tkaczyk. Toruń, s. 185–208.
- ICT: Key Stage 2 (2011). W: Department of Education [online] 2011. [dostęp: 2012-04-12]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199028/ict/ks2>.
- ICT: Attainment target level descriptions (2012). W: Department of Education [online] 2011. [dostęp: 2012-04-12]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199065/ict/ks4/attainment>
- IFLA, UNESCO (2008), *Beacons of the information society. The Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning*. [online]. 2008 [dostęp: 2012-04-11]. Dostępny w World Wide Web: <http://archive.ifla.org/III/whsis/BeaconInfSoc.html>.
- Information and communication technology. The National Curriculum for England, 1999. [online], [dostęp: 2011-01-8] Dostępny w World Wide Web: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf

- Jasiewicz J. (2011): *Fundamentalny dysonans. Zachowania informacyjne młodzieży a elementy edukacji informacyjnej w Polsce*. „Przegląd Biblioteczny”, nr 3, s. 356–376.
- [Qualifications, 1999] Qualifications and Curriculum Development Agency (1999): *Information and communication technology. The National Curriculum for England*. [online]. 1999 [dostęp: 2012-04-12]. Dostępny w World Wide Web: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110813032310/http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf.
- [Qualifications, 2007a] Qualifications and Curriculum Authority 2007a: *ICT Programme of study for key stage 3 and attainment target*. [online]. 2007 [dostęp: 2012-04-12]. Dostępny w World Wide Web: <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/q/ict%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%203.pdf>.
- [Qualifications, 2007b] Qualifications and Curriculum Authority 2007b: *ICT: Programme of study for key stage 4*. [online]. 2007 [dostęp: 2012-04-12]. Dostępny w World Wide Web: <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/q/ict%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%204.pdf>.
- Review of the National Curriculum (2012). W: Department of Education. [online] 2012 [dostęp: 2012-04-12]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum>.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/we). „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” [online]. 2006, L 394/10 [dostęp: 2012-04-11]. Dostępny w World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>.

Justyna Jasiewicz

The information education in Great Britain

Summary

The point of the paper is to present the concept of the information education, as well as the detailed syllabus of that field put into practice in Great Britain. In the first place the author discusses the ways of understanding the information literacy (IL) by various groups involved in the process of developing this kind of skills. Later, the article provides the detailed analysis of the goals and the contents of the programs dedicated to the information skills formation. Therefore, it is proved that the program of the information education is internally structured and concise. It corresponds clearly both with the components of the information competence, and the way of understanding the IL in Great Britain. .

STELA FILIPI MATUTINOVIĆ
University Library „Svetozar Marković”
University of Belgrade

INFORMATION LITERACY EDUCATION PROGRAMS AT THE ACADEMIC LIBRARIES NETWORK IN SERBIA

Introduction

Knowledge society as a goal the whole developed world is trying to achieve, and **information literacy** as a necessary precondition for its achievement, are the subjects of many talks by politicians, journalists, professors, librarians ... The main characteristics of knowledge society is that knowledge is the substantial resource for economic activities. To use the knowledge as a resource, citizens must be able to find and use information, with the help of ICT. But adequate use of ICT is not enough. *“According to convergent model web literacy (evaluation and production of web information) and research literacy (data mining, information retrieval, evaluation of scientific sources, research skills in writing, making bibliography) are united into information literacy”* [Mackey & Ho, 2005]. Research literacy will be a significant subject for the following phase of user education development in an academic environment and in academic libraries.

Information Literacy Competency Standards for Higher Education were reviewed by the ACRL Standards Committee and approved by the Board of Directors of the Association of College and Research Libraries (ACRL) in January 2000. Information literacy is defined as a set of abilities requiring individuals to *“recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information”* [ACRL, 2000]. „To be information literate, an individual should be able to:

- Determine the extent of information needed
- Access the needed information effectively and efficiently
- Evaluate information and its sources critically
- Incorporate selected information into ones knowledge base
- Use information effectively to accomplish a specific purpose
- Understand the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access and use information ethically and legally“.

The Seven pillars model of information literacy, where each pillar represents a skill, is a widely known concept introduced by SCONUL (Society of College, National and University Libraries) in Great Britain in 1999, revised in 2011. The SCONUL definition of information literacy meaning is: „Information literate people will demonstrate an awareness of how they gather, use, manage, synthesise and create information and data in an ethical manner and will have the information skills to do so effectively.“ The same definition is used for students and for researchers, but the scope of their knowledge is not the same. „Each pillar is further described by a series of statements relating to a set of skills/competencies and a set of attitudes/understandings. It is expected that as a researcher becomes more information literate they will demonstrate more of the attributes in each pillar and so move to the top of the pillar“ [SCONUL, 2011].

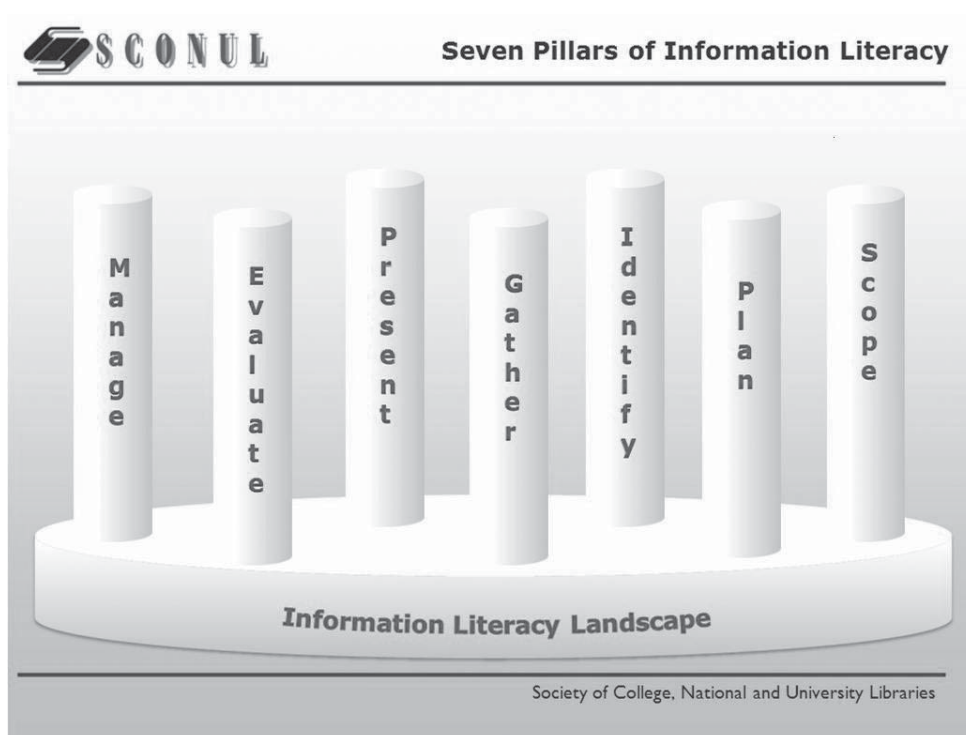


Figure 1. Seven pillars of information literacy

A common belief is that young people, the so-called „Google generation“ is information literate because they grew up with Internet and Google

services, but this is not quite correct. Diane Mizrachi [Mizrachi, 2010] showed in her research of student habits in searching literature that they usually start searching literature for their essays with Google and Wikipedia and that they do not know how to evaluate the materials retrieved. Students are not familiar with more sophisticated ways of finding relevant materials in all kinds of databases that are available to them, they do not use „Advanced Search“ options and rarely use all the possibilities that libraries offer to them [Biddix, 2011]. That is why library instructions, bibliographic instructions, information literacy courses, or any kind of educational materials concerning information literacy are essentially important for them to perform better in their literature searches. It is also important that librarians change their attitude toward those generations because they are exposed to much more information than any other in human history and have less patience for long (and boring) textual explanations.

Mobile devices are quickly spreading, and replacing stationary computers in online search on Internet. It is widely known that people usually click only on a few links in result list of any search. It is very important to make a precise query so that the most relevant results are brought up first on the list. With smaller displays on mobile devices the rank of relevant results will be even more important, and search skills are going to be vital for successful search. Librarians all over the world are aware of that, so they are preparing different kind of programs – video lectures, comics, podcasts, online tutorials, specialised training materials etc.

Educational activities at the University Library „Svetozar Markovic“

University Library „Svetozar Markovic“ is the central library for the University of Belgrade and the oldest and biggest academic library in Serbia. It has about 1,5 million of library units, and performs the role of main library for the whole network of 70 more libraries with 2 million library units. The library was built in 1926 with the help of Carnegie Foundation for International Peace. Educational activities have been a part of library services since the establishment of the University Library but they were much less performed and needed before the emergence of electronic catalogues, databases, journals, and books. Librarians organized bibliographic instruction upon request from some professors, mainly teaching humanities subjects, but the majority of educational work was individual. Nearly until the end of 20th century our approach was ‘one instructor – one user’.

In 1989 a shared union electronic catalogue of former Yugoslavia was established by the main national and academic libraries. After a break in the turbulent period 1995-2003, it was re-established, under the name „Virtual Library of Serbia“ with joined forces of National Library of Serbia, Library of Matica Srpska and University Library „Svetozar Markovic“.

The University Library was the coordinator of the Tempus project „Building cooperative academic library network in Serbia at the universities of Belgrade, Nis and Kragujevac“ 2002-2004 [Filipi Matutinovic, 2001; Mazic i Filipi Matutinovic, 2005].

A lot of information needed by our users concerned OPAC and the possibilities to get relevant information from the online catalogue, database aggregator DIALOG, and available databases on CD-ROM. Librarians from the Department for Scientific Information performed a lot of instructional work with users, but only for registered library members and not for all potential users from the University of Belgrade.

In 1997, Academic Computer Network connected via Internet all the state universities with numerous faculties, research institutes, libraries, and some medical institutions. Librarians understood that they have to learn how to use all the newly acquired possibilities. In 1998, the first course for academic librarians was conducted at the university libraries in Belgrade and Niš, and the title was „*Internet for librarians*“, and the first web site for University Library was launched. A small Internet Center was formed at our library. Librarians educated users on how to use Internet to get some information and connect with colleagues.

Establishment of KoBSON

The next very important moment was the establishment of KoBSON (Consortium of Serbian libraries for Coordinated Acquisition) in 2001. The consortium was founded by the directors of six main research libraries and the president of the Serbian Academic Library Association, with the main goal to provide users in Serbia with access to emerging electronic databases and journals. It was decided to buy licenses for electronic journals and databases instead of printed ones whenever possible, because they were licensed for the all state universities and research institutions and available to the whole academic community, not just to few institutions having one example of printed journal or database on CD-ROM. Consortium was and still is financed by the state through the Ministry of Education and Science.

In 2003, Consortium started with presentations of the available e-services to the researchers in many academic, cultural, educational and medical institutions, and with workshops and lectures for academic librarians all over Serbia. The first aggregator was EBSCO with about 3000 e-journals that Consortium provided for access from Serbia and the first database was ISI Web of Science. Electronic resources were new to people. There was not enough computers in academic institutions and libraries. Slowly more and more people, both librarians and users, embraced the e-resources.

As one of KoBSON founders, librarians from University Library gave more than 100 presentations with over 1,500 participants. Those pre-

presentations are performed at the faculties and institutes, lasting usually 1,5 hours and tailor-made for each institution. The presentations begin with a small introduction to the current situation in scientific communication, author rights protection and open access movement, and continues with presentation of e-services adequate for research in that specific field. The last part of the presentation is explaining the bibliometric indicators, impact factor of journals, h-index and available citation indexes – Thomson Reuters, Scopus and Serbian citation index SCIndeks. This is important for researchers – starting in 2008 in Serbia, the evaluation of scientific performance with bibliometric indicators is strongly correlated with the ability to get posts in research institutions, financing for projects or even to assess PhD dissertation, and many researchers were not familiar with it.

Education of librarians

Academic librarians are aware of the fact that they must have good and up-to-date library skills to be able to help researchers. As part of the activities of the Serbian Academic Library Association, librarians from the University Library „Svetozar Markovic“ conducted series of courses concerning Internet services, Electronic journals and databases, Citation indexes and bibliometric indicators. Every year on the General Assembly of Serbian Academic Library Association, academic librarians are informed which new electronic resources are available for academic libraries and a plan of courses for librarians for the next year is approved. In the period 2004-2011, more than 70 courses and workshops with about 1300 attendants were conducted for librarians from SALA members. The courses last on average 2 to 3 hours and the main subjects include all types of electronic resources available in Serbia, authors rights protection, citation indexing, and bibliometric evaluation.

Courses for PhD students

Since 2007, the Ministry of science awards scholarships to the best students of doctoral studies in Serbia. The Ministry requested from KoBSON to establish a course for them to train them on how to best use the available electronic resources during their studies. This project for PhD students is ongoing. The teachers are from University Library „Svetozar Markovic“ and National Library of Serbia. Besides e-resources search, we introduce PhD students to citation databases, bibliometric evaluation of scientific performance, copyright matters and open access resources. The course is lasting one working day and consists of six lessons. Groups are between 30 and 40 students, and all of them have access to computers and KoBSON resources during the course. Usually there are four courses every year.

The first lesson is devoted to changes in the communication process in science. The subjects include: printed and electronic works, DOI, role of researchers, publishers and librarians in the communication chain and data about the situation in Serbia, detailed presentation of KoBSON web page, Google, Google Translate, Google Scholar and the possibility to use it as a search engine only for resources provided by KoBSON.

The second lesson subjects are: printed publications search (Virtual Library of Serbia, Europeana, Google Book), Interlibrary loan, electronic books and PhD theses, and presentation of service EBRARY.

The third lesson subject is literature search in available databases, online journals and aggregators and use of the service ALERT.

The forth lesson is devoted to evaluation of scientific performance, bibliometric laws (Lotka's and Bradford's), Impact Factor and Hirsch Index, ranking according to bibliometric indicators values, citation indexes (Thomson Reuters, Scopus, Google Scholar) and Serbian Citation Index SCIndeks.

The fifth lesson is devoted to Authors rights and their protection in electronic age, national and international legal regulation, Creative Commons License and Open Access movement (Green and Gold road), digital repositories (institutional, national and subject).

The sixth lesson is devoted to presentation of the practical ways to access KoBSON services from academic environment and with special personal licenses from anywhere in Serbia, licensing regulation and the rest of time is reserved for all kind of questions.

From 2007 to 2011 nearly a thousand PhD students with scholarships from the Ministry of Science attended these courses. A manual was prepared for the first time in 2008 and revised each year, since changes in availability and scope of resources were annual.

We were interested to see if PhD students were satisfied with the course, so we gave them an anonymous questionnaire in 2009, asking about their opinion on lectures, subjects, teachers, etc. In Table 1 the results are shown. Of 500 questionnaires, we received 296 answers. The results show that only a few students were not satisfied and that about 90% thought that the lectures were very good or excellent.

The results were great encouragement to us because it was obvious that our attendees were interested in the subjects we talked about and did not get that knowledge in any other course they had previously attended. That was the reason to suggest to the Senate of the University of Belgrade to recommend inclusion of those courses to all PhD programs, so that all doctoral students get this information, not just the students with state scholarships. The Senate supported that initiative from the University Library and in the school year 2010/2011 librarians from the Department of Scientific Information organized short courses for 10 faculties and some of them were repeated 2 to 3 times. Those courses are

Table 1. Results of lectures evaluation by PhD students

Level of relevance of subjects treated in lectures	Not relevant	Weakly relevant	Relevant	Very relevant	Most relevant
Communication in science and KoBSON	1		7	45	243
e-books and e-theses and dissertations		3	14	66	213
Database search		2	14	43	237
Citation indexes (WoS, Scopus, Google Scholar)	1	4	16	72	203
SCIndeks (Serbian citation index)	2	4	17	88	185
Open Access and Copyright	4	5	24	98	165



Beograd, 23. maj 2011.

Ovo delo je licencirano licencom Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 3.0 Srbija (CC BY-NC-ND 3.0). Kompletan tekst licence dostupan je na <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/rs/legalcode.sr-Latn>

Dr Stela Filipi-Matutinović

Univerzitetska biblioteka «Svetozar Marković», Beograd
e-mail: stela@unilib.bg.ac.rs, www.unilib.bg.ac.rs

ELEKTRONSKI IZVORI INFORMACIJA U NAUCI
značaj, vrste, dostupnost, procena vrednosti

Figure 2. First page of the manual

performed at the faculties and cover all the same subjects but have been adapted to faculty specialties and condensed into 3 hours. On that way the Library is officially becoming to perform the role of the educational center for information literacy for the University of Belgrade, with the support of University Senate.

Data about the course, program, manual and some photos are available on the KoBSON website on: http://nainfo.nb.rs/nauka_u_srbiji/zamlade_istravivace.96.html. Manual is protected under Creative Commons License, and it is freely available for download in PDF format.

Power point presentations prepared and presented at different faculties and the manual are also freely available on the web site of the University Library "Svetozar Markovic", under the heading EDUKACIJA : <http://www.unilib.bg.ac.rs/edukacija/index.lat.php>.

The Present and future

Through Serbian research libraries consortium (KoBSON), we now have access to 35,000 full text electronic journals and 40,000 electronic books. As one of the KoBSON founders, librarians from University Library gave from year 2003 until 2011 more than 200 presentations and became experienced teachers. Majority of those presentations were at the faculties and research institutions from Belgrade, Nis, Kragujevac, Novi Sad and some other cities where academic institutions are located. Thanks to these presentations, researchers have begun to use electronic resources more often. The number of downloaded articles increased from 683,897 in 2005 to 824,478 in 2006. In 2007 it surpassed one million downloaded articles for the first time and in year 2010 it was already 1.680.914. The growth of citation databases` and e-books` use also shows a constant growth.

The number of downloaded articles for six-year period from full text e-services tripled, as Figure 1 shows. One of the key factors was education on courses and promotion of electronic services on library websites, professional meetings, and public media.

Since it is impossible to approach every potential user, subject librarians prepared short manuals for all services available to academic library users in Serbia explaining with illustrations on a few pages the way each available service can be searched and materials read or downloaded. They were launched on the website in 2006, and updated regularly. At present there are 34 short manuals on the University Library web site, www.unilib.bg.ac.rs, under the heading ELECTRONIC PUBLICATIONS.

Under the heading RECOMENDED LINKS, we also prepared lists of links to quality scientific materials in open access. At the moment there are about 380 links, classified in 50 different subject categories. Besides

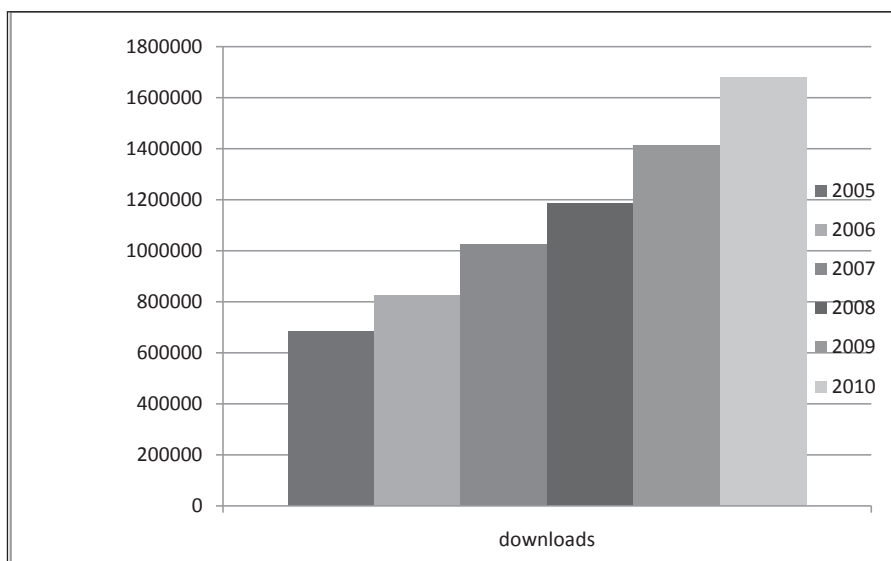


Figure 3. Number of downloaded articles per year

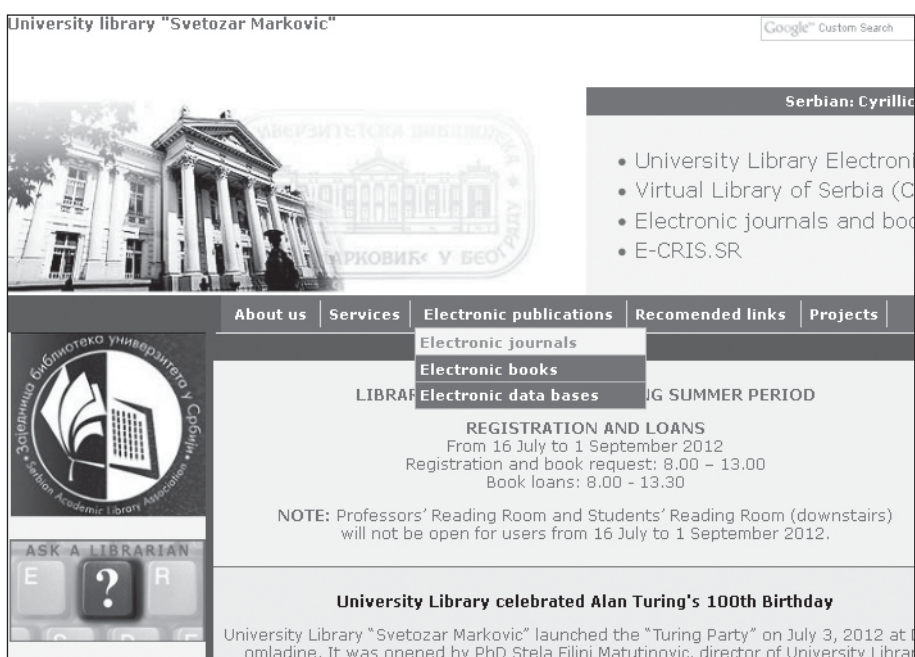


Figure 4. Electronic publications short manuals

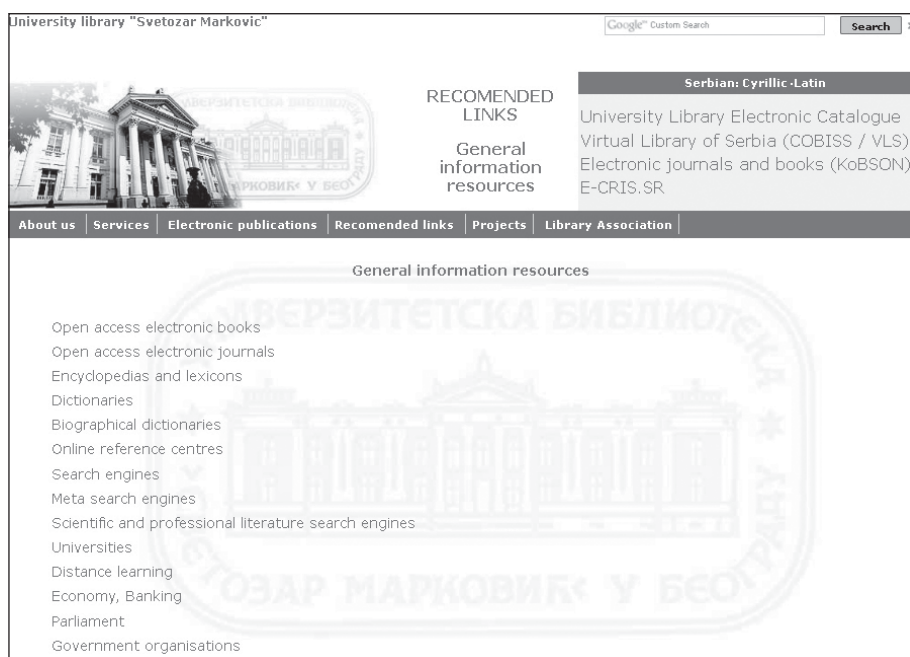


Figure 5. Recommended links

the University Library electronic catalogue and the link to Virtual Library of Serbia with tens of thousands visits, this part of library web site is visited most often at 4.000 to 6.000 times a month.

Development of Web 2.0 services set up new tasks for librarians. In an effort to promote existing services to younger population, librarians need to educate students even before their enrolment to the University. Curriculums reformed according to the Bologna process give students a much more active role during their studies. From the end of 2009 the University Library started short courses for graduating high school students on how to search the electronic catalog and on how to use e-services. A Facebook page was created for the University library and in a few months there were more fans of the library on social networking sites than registered users. Social networks are also good channel to approach young generations with information about the library services and to transfer facts important for information literacy.

In April 2011 free courses were offered in the library every Wednesday at noon. Courses last one hour and include information about electronic catalogues search, service „My Library“ and resources available through KoBSON licenses. There were nearly a hundred attendees, and the aim is to see that number grow as the new school year starts in October.

Conclusion

It is essential that new generations of researchers, lecturers and students gain knowledge about database searching, electronic publications, citation analysis, bibliometric indicators and author's rights. Therefore we are going to intensify library activities, visit more and more institutions and try to attract more attendees between library visitors. As stated in article by Luo, »We will prepare different kind[s] of levels education of patrons for large scale „classical” Web 2.0 technologies and for „digital natives” generations, integration of Web 2.0 tools will improve methods in education and increase level of knowledge into new experience« (Luo, 2010). Our goal to aid users did not change, but the means to achieve it is changing on a daily basis so academic librarians must permanently learn to be able to teach information literacy.

References

- ACRL (Association of College Research Libraries), *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [online]. 2000 [Accessed 2011-09-20]. Available at: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>.
- Biddix P.J., Chung Joo Chung, Han Woo Park (2011), *Convinience or credibility? A study of college student online research behaviors*. „Internet and Higher Education”, 14, pp. 175-192.
- Filipi Matutinovic S. (2001), *Projekat Tempus*. „Infoteka”, 2 (1-2), pp. 81-90.
- Kosanovic B. (2008). *Accessing scientific information in Serbia: Six years of experience*. „Infoteka” [online], 9 (1-2), pp. 77-81. [Accessed 2011-09-20]. Available at: http://www.unilib.bg.ac.rs/zajednica01/english/izdanja/infoteka/br1_2_2008/INFOTHECA_IX_1-2_May-2008_79a-83a.pdf.
- Luo L. (2010), *Web 2.0 Integration in Information Literacy Instruction: An Overview*. „The Journal of Academic Librarianship”, vol. 36, no 1, pp. 32-40.
- Mackey T.P., Ho, J. (2005), *Implementing a convergent model for information literacy: Combining research and web literacy*. „Journal of Information Science”, vol. 31, No 6, pp. 541-555.
- Mazić B., Filipi Matutinović S. (2005), *The Virtual Library of Serbia: the Union Catalogue of Serbian Libraries*. „International Cataloguing and Bibliographic Control”, vol. 34, No 4, pp. 67-69.
- Mizrachi D. (2010), *Undergraduates' academic information and library behaviors: preliminary results*. „Reference Service Review”, vol. 38, No. 4, pp. 571-580.
- SCONUL Working Group on Information Literacy. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education* [online]. April 2011. [Accessed 2011-09-20]. Available at: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/sp/seven_pillars.html

SCONUL. *The seven headline skills expanded*. [online]. [Accessed 2011-09-20]. Available at: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/headline_skills.html.

Yarmley K. (2011), *Student Information Literacy in the Mobile Environment*. „Edu-

case Quarterly” [online], vol. 34, No 1. [Accessed 2011-09-20]. Available at: <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/StudentInformationLiteracyinth/225860>

Stela Filipi Matutinović

Programy edukacyjne z zakresu Information Literacy w sieci bibliotek serbskich

Streszczenie

Pierwsze programy szkoleń z zakresu Information Literacy pojawiły się w akademickiej sieci bibliotek Serbii w latach 80. ubiegłego wieku. Pod koniec lat 90. Biblioteka Uniwersytecka „Svetozar Marković” w Belgradzie w kształceniu pracowników i użytkowników biblioteki zaczęła wykorzystywać Internet oraz czasopisma elektroniczne.

Wraz z powołaniem ogólnokrajowego Konsorcjum Bibliotek Serbii ds. Koordynacji Gromadzenia Zbiorów (Konsorcjum biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku - KoBSON) w bibliotekach akademickich większość czasopism tradycyjnych zastąpiono wydawnictwami elektronicznymi, a jednym z ważniejszych zadań bibliotek stało się prowadzenie serii szkoleń dla pracowników naukowych. Jako współzałożyciele KoBSON, bibliotekarze Biblioteki Uniwersyteckiej zrealizowali ponad 200 szkoleń, w których uczestniczyło ponad 2,5 tys. osób. Dzięki nim, pracownicy naukowcy na szerszą skalę zaczęli wykorzystywać zasoby elektroniczne. Liczba przeglądanych artykułów wzrosła z 683 897 w 2005 roku do 1 680 914 w roku 2010. Odnotowano również wzrost liczby cytowań na podstawie baz danych oraz e-booków. Biblioteka rozwinęła gamę szkoleń na różnych poziomach dla członków Stowarzyszenia Bibliotek Akademickich Serbii (Zajednica biblioteka univerziteta u Srbiji), studentów pierwszego i drugiego stopnia, doktorantów, pracowników nauki i innych grup użytkowników. Organizowane kursy obejmują zróżnicowaną tematykę: zbiory elektroniczne, prawa autorskie, korzystanie z Internetu, ocenę i analizę wyników badań naukowych oraz wskaźników bibliometrycznych, Web 2.0 itd.

IRENA PULAK
*Instytut Nauk o Wychowaniu
Akademia Ignatianum w Krakowie*

PROJEKTOWANIE SPERSONALIZOWANEGO ŚRODOWISKA KSZTAŁCENIA JAKO ELEMENT INFORMATION LITERACY

Wprowadzenie

Posiadanie kompetencji informacyjnych, w tym sprawność poruszania się w cyfrowym środowisku ma istotne znaczenie w procesie edukacji, tej formalnej na etapie szkolnym, czy następnie studiów uniwersyteckich, ale również, a może przede wszystkim, w kontekście potrzeby kształcenia ustawicznego i wymagań jakie niesie ze sobą rynek pracy. Dynamiczny rozwój technologii informatycznych na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, w tym szczególnie Internetu, sprawił, że środowisko edukacyjne i informacyjne współczesnego ucznia i studenta budowane jest w znacznym stopniu w oparciu o zasoby cyfrowe. Uniwersalny zapis informacji w postaci zdigitalizowanej, ułatwiający prezentowanie, powielanie, modyfikowanie, wyszukiwanie i przetwarzanie danych w różnorodnej formie tekstowej, graficznej, czy multimedialnej pozwala na wirtualizację procesów kształcenia, w tym tworzenie własnej, spersonalizowanej przestrzeni edukacyjnej. Odróżnić tu jednak należy internetową przestrzeń kształcenia – organizowaną w ramach instytucjonalnego kształcenia zdalnego (np. platform e-learningowych i dostępnych tam dla użytkowników narzędzi i aplikacji) oraz przestrzeń edukacyjną – projektowaną samodzielnie na potrzeby indywidualnego procesu uczenia się. Tworzenie osobistej wirtualnej przestrzeni edukacyjnej wydaje się być szczególnie istotne na poziomie kształcenia akademickiego, które kładzie nacisk na umiejętność samodzielnego studiowania, a co za tym idzie generuje potrzeby organizowania własnego warsztatu pracy. Z punktu widzenia wyników końcowych dobrze zaprojektowane osobiste środowisko uczenia się może stanowić ważny element składowy całego procesu kształcenia, sprzyjający poprawie efektywności wszystkich podejmowanych działań edukacyjnych.

Idea indywidualnego środowiska kształcenia (PLE)

Na przestrzeni ostatnich lat wraz z technologicznym rozwojem sieci pojawiło się wiele przydatnych usług, narzędzi i aplikacji internetowych umożliwiających kształtowanie według indywidualnych potrzeb i preferencji własnego środowiska informacyjnego funkcjonującego online. Darmowe i proste w użyciu technologie oferują użytkownikom nowe sposoby wyszukiwania, organizowania, przechowywania i prezentowania informacji. Personalizacja i agregacja treści pozyskiwanych z sieci stała się możliwa na dużo większą niż dotąd skalę. Rozwiązania Web 2.0, w tym oprogramowanie społecznościowe, zyskały ogromną popularność szczególnie wśród młodego pokolenia. Na obecnym etapie używane są głównie w celach rozrywkowych i towarzyskich, jednak niosą one w sobie również znaczący potencjał edukacyjny. Wiele osób dostrzega wzrastającą rolę Internetu jako medium komunikacyjnego i repozytorium zasobów i stara się skutecznie wykorzystać go w swoim, indywidualnym procesie kształcenia [Kompen, Edirisingha, Mobbs, 2008].

Pojęcie **indywidualnego środowiska kształcenia** (ang. Personal Learning Environment – PLE) najczęściej utożsamiane bywa z koncepcją tworzenia osobistego spersonalizowanego środowiska nauczania i uczenia się, które pełniłoby funkcje systemu zarządzania treścią i siecią kontaktów społecznych z perspektywy osoby uczącej się, a nie grupy czy instytucji edukacyjnej. Idea PLE oparta jest na założeniu, że proces uczenia się ma miejsce w różnych kontekstach i sytuacjach i wiąże się z rosnącą świadomością znaczenia kształcenia o charakterze nieformalnym, niewynikającym z działań instytucjonalnych, ale znajdującym zastosowanie w uczeniu się w domu, miejscu pracy, poprzez rozwiązywanie problemów lub w interakcjach z innymi. Istotnym czynnikiem kształtującym to środowisko są osobiste wybory, preferencje i motywacje osoby uczącej się [Attwell, 2007; Downes, 2009; Kompen, Edirisingha, Mobbs, 2008].

Koncepcja indywidualnego środowiska edukacyjnego ewoluowała i w zależności od podejścia występuje w szerszym lub węższym ujęciu. W wąskim znaczeniu bardziej podkreślany bywa aspekt narzędziowy, wtedy PLE utożsamiane jest z konkretną usługą sieciową lub platformą, która pozwala na indywidualne organizowanie, zbieranie, przetwarzanie i dzielenie się z innymi informacjami i wiedzą. Celem staje się wtedy stworzenie w sieci jednego punktu startowego, który organizuje i prowadzi do wielu innych aplikacji i usług internetowych wykorzystywanych w procesie uczenia się. Takie podejście zbliżone jest znaczeniowo do innego powszechnie używanego terminu *personal web-based environment* lub krócej *personal web*, rozumianego jako zestaw narzędzi i technologii służących użytkownikowi do indywidualnego konfigurowania ustawień oraz zarządzania sposo-

bami korzystania z sieci. Szeroka gama narzędzi sieciowych, która obecnie jest dostępna online dla każdego użytkownika, umożliwia zaawansowaną personalizację dostarczanych treści, jak i usług i wpisana jest w ogólny trend rozwoju Internetu. W ten sposób powstaje niestandardowe środowisko sieciowe, które ułatwia działania informacyjne, społeczne, zawodowe i edukacyjne [Horizon Report, 2009].

Drugie – szersze ujęcie – rozpatrywane z perspektywy procesu edukacyjnego, bardziej holistycznie podchodzi do idei indywidualnego środowiska kształcenia, nie jest ono ograniczane jedynie do specyficznego narzędzia lub zestawu narzędzi, lecz funkcjonuje jako pewna koncepcja, sposób, w jaki różne rodzaje technologii i usług (w tym głównie usługi typu Web 2.0) są połączone i zorganizowane. Tak powstałe środowisko jest spersonalizowane, tworzone indywidualnie przez osobę uczącą się w zależności od jej aktualnych potrzeb, preferencji oraz posiadanych doświadczeń [Harmelen, 2012]. W efekcie na spersonalizowane środowisko kształcenia składają się nie tylko narzędzia i technologie, ale również zasoby informacyjne, w tym materiały edukacyjne, książki, podręczniki, informacje gromadzone z różnych źródeł, relacje zachodzące między nimi oraz sieć społeczna osób, z którymi uczeń utrzymuje kontakt w trakcie procesu uczenia się [Kompen, Edirisingha i Monquet, 2009]. PLE wykorzystuje zatem zestawy narzędzi i usług sieciowych, aby umożliwić dostęp do zasobów informacyjnych, ułatwić komunikację i wspólne z innymi użytkownikami konstruowanie wiedzy [Attwell, 2010].

W tym ujęciu stworzenie osobistego środowiska kształcenia ma pomóc osobie uczącej się w kontrolowaniu i kierowaniu indywidualnym procesem uczenia się, w szczególności w ustanawianiu własnych celów, zarządzaniu zarówno przebiegiem procesu, jak i zasobami dydaktycznymi, komunikowaniu się z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego, a w efekcie osiągnięciu wytyczonych celów kształcenia [What the heck, 2010].

Termin PLE został po raz pierwszy zaproponowany w wystąpieniu Bila Oliviera i Olega Libera w 2001 roku zatytułowanym: *Lifelong learning: the need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards* [Kompen, Edirisingha, Mobbs, 2008] i od tego momentu koncepcja ta w rozmaitych kontekstach była rozwijana przez wielu innych autorów. Szczególnego znaczenia praktycznego jednak nabrała wraz z dynamicznym rozwojem Web 2.0 i potencjału jaki niosą w sobie nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. Idea PLE zrodziła się jako pewna analogia do funkcjonującego już powszechnie terminu Virtual Learning Environment (VLE), czyli wirtualnego środowiska edukacyjnego. Systemy VLE i pełniące podobne funkcje LMS (Learning Management System) miały na celu wspieranie procesu kształcenia, przede wszystkim działań nauczyciela i ułatwianie mu zarządzania procesem nauczania, dostarczanie treści edukacyjnych oraz monitorowaniu postępów uczniów. Wirtualne środowisko kształcenia utożsa-

miane często bywa z systemami kształcenia na odległość, a spersonalizowane środowisko uczenia się wydaje się być pojęciem szerszym, charakteryzującym przestrzeń edukacyjną konkretnej osoby [Report out, 2004].

Potencjał koncepcji indywidualnego środowiska uczenia tkwi właśnie w możliwości połączenia dwóch światów, kształcenia ujętego w sformalizowane ramy (kształcenia szkolnego, akademickiego, zdalnego) oraz edukacji mającej charakter nieformalny, indywidualny i wynikający z potrzeb życia codziennego [Attwell, 2007]. Projektowane własnego PLE odbywa się w kontekście kształcenia ustawicznego. Na przestrzeni lat tworzy się kolekcja cyfrowych artefaktów, które nie muszą być usuwane po zakończeniu pewnego cyklu nauczania, jak to ma miejsce np. w systemach VLE. Dokumenty te mogą być potem aktualizowane i wielokrotnie wykorzystywane zarówno w pracy zawodowej, jak i w przygotowywanych na różne okazje opracowaniach, e-portfoliach, stanowiąc swoistą dokumentację, zapis przebiegu procesu kształcenia. Poza tym PLE stanowi własność osoby uczącej się, jest przez nią zarządzane, prowadzi to do przejścia większej odpowiedzialności za proces kształcenia, bardziej świadomego i intencjonalnego nim kierowania. Takie refleksyjne podejście do samokształcenia ułatwia podjęcie planowych działań skierowanych na osobisty rozwój i zindywidualizowany proces edukacji.

Trudno w szczegółach sprecyzować i opisać, co powinno zawierać indywidualne środowisko edukacyjne, zależy to bowiem od potrzeb i preferencji konkretnej osoby uczącej się, można jedynie nakreślić pewne ogólne ramy i kategorie usług, które są najczęściej w tym celu wykorzystywane. Na wybór takiego a nie innego zestawu narzędzi mogą mieć znaczący wpływy także i inne czynniki, w tym możliwość pracy online, ograniczenia wynikające z samych aplikacji, np. warunki licencyjne (w tym płatny lub nieodpłatny dostęp) lub niezbędne kwalifikacje informatyczne – umiejętność obsługi programów [Attwell, 2007; Pulak, 2010].

Zazwyczaj PLE obejmuje zestaw najczęściej odwiedzanych serwisów informacyjnych, portali tematycznych, encyklopedii i słowników online, blogów, podcastów, specjalistycznych wyszukiwarek oraz internetowych baz danych. Do pozyskiwania aktualnych treści często wykorzystywane są kanały RSS, subskrypcja kanałów pozwala bowiem na wygodny i szybki sposób śledzenia na bieżąco publikowanych w sieci informacji. Wzrasta znaczenie informacji prezentowanej w formie multimedialnej, dynamicznie rozbudowują się zasoby zdjęć i nagrań wideo, które mogą być także z powodzeniem wykorzystane w procesie edukacyjnym. Serwisy typu Flickr lub YouTube umożliwiają nie tylko korzystanie z zamieszczonych tam multimedialnych treści, ale również publikowanie własnych prac: fotografii, rysunków oraz materiałów filmowych i udostępnianie je innym.

Kolejną grupę stanowią programy pozwalające na edycję różnego typu dokumentów i danych (tekstowych, graficznych, audiowizualnych), a więc edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, programy służące do przygotowania

prezentacji multimedialnych, obróbki zdjęć i nagrań filmowych. Coraz więcej pojawia się ogólnodostępnych, nieodpłatnych aplikacji i usług działających w chmurze (*cloud computing*). Takie środowiska internetowe jak Google Dokumenty, Zoho ułatwiają nie tylko edytowanie dokumentów online, ale także łatwe dzielenie się treściami z innymi użytkownikami sieci, współuczestnikami procesu kształcenia.

Pomimo nastawienia na indywidualizację proces edukacyjny nigdy nie zachodzi w izolacji, interakcje z innymi osobami mają ogromne znaczenie dla jego prawidłowego przebiegu. Do komunikacji z innymi uczestnikami procesu kształcenia mogą być wykorzystywane tradycyjne już usługi, takie jak poczta elektroniczna, komunikatory internetowe, czaty, usługi typu VoIP, np. Skype, czy grupy i fora dyskusyjne.

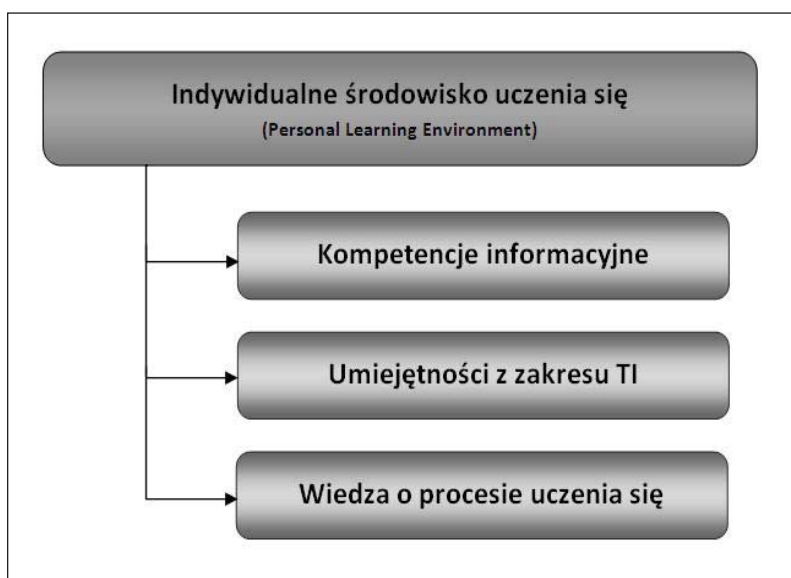
Dla młodego pokolenia jednak funkcje komunikacyjne, w tym również dzielenie się treściami o charakterze edukacyjnym, przejęły obecnie portale społecznościowe, typu Facebook czy Nasza Klasa. Właśnie rozwój narzędzi Web 2.0, stał się jednym z kluczowych czynników upowszechnienia się idei PLE. Ogromną zaletą wykorzystywanych tam technologii jest ich prostota i elastyczność. Nie wymagają zaawansowanej wiedzy z zakresu technologii informacyjnej, bez trudu można ich używać do pozyskiwania informacji lub publikowania własnych treści w Internecie, uczenia się od innych użytkowników lub wraz z innymi osobami realizującymi zbliżone cele edukacyjne. Technologie Web 2.0 można łatwo łączyć z innymi aplikacjami i usługami, tworząc samoistnie integrujące się środowisko lub punkt startowy [Kampen, Edirisingha i Mobbs, 2008].

Poziom kompetencji informacyjnych a tworzenie indywidualnego środowiska uczenia się

W praktyce proces tworzenia osobistego środowiska uczenia wymaga posiadania odpowiednich kompetencji w trzech głównych zakresach: umiejętności informatycznych, umiejętności informacyjnych oraz wiedzy o procesie uczenia się. Trudno wyobrazić sobie współczesny proces edukacyjny, w którym uczeń czy student nie posiadałby podstawowych umiejętności informatycznych, w tym: obsługi typowych urządzeń, np. komputera, drukarki, skanera; obsługi podstawowych programów i aplikacji takich jak: przeglądarka internetowa lub poczta elektroniczna; posługiwania się jednym z programów służących do edycji tekstu, opracowania danych liczbowych czy przygotowania prezentacji multimedialnych. Do celów związanych z pozyskiwaniem i przetwarzaniem informacji coraz częściej wykorzystywane są także urządzenia mobilne takie, jak – wyposażone w cyfrowe aparaty fotograficzne i kamery, telefony komórkowe, ipady czy tablety.

Aby w pełni wykorzystać obecne bogate możliwości technologiczne służące poruszaniu się po współczesnej przestrzeni informacyjnej konieczne

jest posiadanie właściwego przygotowania do pracy z samą informacją, która przyjmuje bardzo zróżnicowaną formę. Kompetencje informatyczne dopiero w połączeniu z kompetencjami informacyjnymi umożliwiają sprawne poruszanie się po dynamicznie rozbudowujących się cyfrowych zasobach i stanowią fundament, który pozwala na tworzenie spersonalizowanego środowiska edukacyjnego. Niezbędne umiejętności związane z korzystaniem z informacji, jakimi powinien wykazać się młody człowiek starając się zorganizować własną przestrzeń edukacyjną obejmują: zdolność rozpoznania własnych potrzeb informacyjnych, znajomość dostępnych zasobów, umiejętność zlokalizowania i pozyskania potrzebnej informacji w zasobach informacyjnych, używanie zaawansowanych technik i narzędzi wyszukiwania, dokonanie oceny i weryfikacji informacji uzyskanych z różnych źródeł, umiejętność zarządzania, porządkowania, publikowania i prezentacji informacji [The SCONUL Seven Pillars, 2011; Information Literacy, 2000].



Rys. 1. Wymagane kompetencje w zakresie tworzenia indywidualnego środowiska uczenia się. Źródło: [The SCONUL Seven Pillars, 2011]

Ostatnim, ale równie ważnym czynnikiem kształtującym indywidualne środowisko edukacyjne są umiejętności związane z projektowaniem własnej ścieżki rozwoju, w tym posiadanie ogólnej wiedzy o procesie uczenia się i odniesienie jej do własnych doświadczeń i potrzeb. Konieczna jest

umiejętność planowania i monitorowania całego procesu uczenia się oraz podejmowanych w jego trakcie działań edukacyjnych. Wśród nich istotne jest zwłaszcza wytyczanie zindywidualizowanych i adekwatnych do bieżących potrzeb celów kształcenia oraz poszukiwanie środków i sposobów ich realizacji. Sfera osobistych motywacji ma ogromny wpływ na efektywność podejmowanych działań. Ważna jest także weryfikacja zdobytej w ten sposób wiedzy i prowadzenie stałej samooceny osiągnięć.

Budowanie własnego PLE jest procesem złożonym, ewoluującym w czasie, zmieniają się bowiem uwarunkowania procesu uczenia się, konteksty i potrzeby. Umiejętność korzystania z informacji zgromadzonych w wielorakich źródłach i prezentowanych w różnorodnej formie stanowi bazę dla kształcenia ustawicznego. Prowadzona systematycznie na poszczególnych etapach procesu edukacji alfabetyzacja informacyjna umożliwia uczniowi, a potem studentowi i pracownikowi nabycie podstawowych kompetencji informacyjnych, a co za tym idzie, prawidłowe funkcjonowanie w coraz bogatszym współczesnym środowisku cyfrowych zasobów.

Umiejętności konieczne do tworzenia spersonalizowanego środowiska nauki pokrywają się w dużej mierze z wymaganiami stawianymi uczniom i studentom w ramach przygotowania z zakresu IL, realizowanego zwłaszcza na poziomie kształcenia akademickiego. Potrzeba budowania indywidualnego środowiska edukacyjnego ujawnia się szczególnie u uczniów kończących edukację w szkołach średnich i rozpoczynających studia na uniwersytetach i wyższych uczelniach. Okres studiów wyższych, to czas, w którym przejmuje się odpowiedzialność za osobisty proces uczenia się. W trakcie nauki w szkołach podstawowych i średnich to nauczyciel jest osobą odpowiedzialną za cały proces dydaktyczny, na nim spoczywa obowiązek organizowania toku nauczania, dostarczenia źródeł, podręczników i materiałów edukacyjnych. Z kolei istotną rolą uczelni wyższych staje się przygotowanie wychowanków do podjęcia własnej inicjatywy i samodzielnej aktywności edukacyjnej i naukowej, budowania ram dla indywidualnego procesu uczenia się studenta, ułatwiających przejście odpowiedzialności za osobisty rozwój. Proces edukacyjny rozpatrywany jako aktywność całonocowa – traktowany holistycznie – nie może ograniczać się jedynie do szkoły i form kształcenia zinstytucjonalizowanego, ale musi wychodzić poza jej ramy, uczyć krytycznego myślenia i rozwiązywania rzeczywistych problemów [Information Literacy, 2000].

Niektóre uczelnie i instytucje oświatowe, wychodząc naprzeciw tym potrzebom formułują pewne wzorce, proponują standardy w zakresie kompetencji informacyjnych, którymi powinni się legitymować współcześnie studenci funkcjonujący w społeczeństwie wiedzy [The SCONUL Seven Pillars, 2011; Information Literacy, 2000]. Posiadanie wielu z proponowanych w nich umiejętności stanowi równocześnie warunek konieczny prawidłowego i skutecznego budowania własnego środowiska edukacyjnego.

Wśród kompetencji informacyjnych potrzebnych do tworzenia PLE wymienić należy:

1. **Wyszukiwanie informacji w dostępnych zasobach**, w tym:

a) identyfikowanie potencjalnych źródeł informacji oraz znajomość ich specyfiki (np. różnorodne formaty danych);

b) znajomość podstawowych i bardziej zaawansowanych narzędzi wyszukiwawczych (np. popularnych wyszukiwarek i katalogów internetowych, ogólnodostępnych baz danych, katalogów zasobów zgromadzonych w Deep Web, itp.);

c) umiejętności wykorzystania narzędzi wyszukiwawczych w praktyce w sposób efektywny i skuteczny (dobór odpowiednich słów kluczowych, korzystanie z zaawansowanych opcji wyszukiwania – zawężanie pola poszukiwań);

d) budowanie i wdrażanie strategii wyszukiwania dostosowanej do tematu poszukiwań oraz danej dyscypliny naukowej (zastosowanie i łączenie specjalistycznych narzędzi wyszukiwawczych do zlokalizowania potrzebnych informacji);

e) korzystanie z systemów agregujących treści, np. kanałów i czytników RSS do pozyskiwania aktualnych danych, śledzenia publikowanych informacji dotyczących konkretnej dziedziny lub problematyki;

f) weryfikowanie prawdziwości, aktualności i rzetelności otrzymanych wyników – dokonanie krytycznej oceny uzyskanych informacji oraz jej źródeł.

2. **Zarządzanie treścią** – organizowanie, kategoryzowanie i porządkowanie informacji;

a) archiwizowanie informacji (np. tworzenie własnych zasobów informacyjnych, listy zakładek i linków do artykułów, stron www, baz danych, itp.);

b) tagowanie (tworzenie systemu własnych etykiet, korzystanie z usług Social Bookmarking);

c) korzystanie z aplikacji i usług służących do zarządzania danymi bibliograficznymi (np. Zotero, EndNote), budowanie bazy własnych źródeł, porządkowanie, tworzenie katalogów tematycznych, automatyczne pobieranie informacji z baz bibliograficznych, tworzenie bazy cytatów i notatek.

3. **Prezentowanie i publikowanie uzyskanych informacji oraz własnych opracowań**;

a) nadawanie informacjom odpowiedniej do sytuacji i wykorzystywanego medium formy – tekstowej, graficznej, multimedialnej, w tym:

b) biegłe posługiwanie się przykładowym edytorem tekstu, arkuszem kalkulacyjnym i programem do przygotowania prezentacji multimedialnych;

c) korzystanie z edytorów obrazu i programów służących do obróbki materiałów audiowizualnych;

d) tworzenie stron internetowych, prowadzenie blogów, używanie ich do zarządzania treścią (tworzenie osobistego e-portfolio) , zamieszczanie na stronach i blogach samodzielnie przygotowanych treści;

e) znajomość aspektów prawnych związanych z dostępem i wykorzystywaniem zasobów informacyjnych (np. chronionych prawem autorskim, typu Open Content).

4. Komunikowanie się i dzielenie treściami z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego;

a) korzystanie z podstawowych narzędzi komunikacyjnych (np. poczty elektronicznej, komunikatorów internetowych, usług typu VoIP);

b) uczestnictwo w dyskusjach prowadzonych w grupach dyskusyjnych i na forach internetowych lub poprzez system komentarzy na stronach WWW i blogach;

c) uczestnictwo w pracy zespołowej w środowisku wirtualnym (np. Google Dokumenty, Zoho, SkyDrive, programy do wideokonferencji, itp.).

Obszerna lista wymienionych powyżej kompetencji pokazuje, że aby efektywnie tworzyć własne środowisko informacyjne i wykorzystywać je w praktyce podczas procesu uczenia się, trzeba dysponować odpowiednimi umiejętnościami i wiedzą. Część tych kompetencji kształtowanych jest w toku nauczania formalnego, część nabywana samodzielnie, ale wiele z nich wymaga stałego doskonalenia i uzupełnienia. Zmieniają się bowiem warunki, w jakich odbywa się proces uczenia, rozbudowują się zasoby informacyjne i dostępne narzędzia ich przeszukiwania, gromadzenia i prezentowania. Wszystkie te okoliczności wskazują na potrzebę ustawicznego kształcenia w zakresie IL.

Potrzeby w zakresie kształcenia kompetencji informacyjnych w kontekście budowania indywidualnego środowiska uczenia

Panuje dość powszechna opinia, że wysoki poziom umiejętności informatycznych związanych ze znajomością obsługi komputera i innych mediów cyfrowych, w tym popularnych urządzeń mobilnych, takich jak tablety, e-booki czy telefony komórkowe charakteryzuje przede wszystkim młode pokolenie użytkowników. Młodzież generalnie lubi nowinki techniczne i zazwyczaj jest zorientowana w aktualnych trendach rozwojowych dotyczących nowych urządzeń i gadżetów elektronicznych, jak i usługach oferowanych w Internecie. Przestrzeń kontaktów interpersonalnych budowanych w sieci za pomocą mediów społecznościowych stanowi dla nich bardzo ważne miejsce, w którym spędzają codziennie wiele godzin. Wirtualne

środowisko staje się uzupełnieniem tradycyjnej przestrzeni społecznej, niekiedy nawet ją zastępując. Internet przejmuje również rolę głównego źródła informacji, nie tylko tej związanej z funkcjonowaniem w życiu codziennym, ale także tej związanej z procesem uczenia się i nauczania. Częstość jednak – jak wskazują badania – znajomość aplikacji i usług internetowych oraz związana z tym biegłość w zakresie poruszania się w środowisku wirtualnym u młodzieży nie w pełni idzie w parze z nabywaniem szeroko rozumianych kompetencji informacyjnych, obejmujących etapy od rozpoznania potrzeby informacyjnej (określenie jaka informacja jest potrzebna), przez umiejętność zlokalizowania informacji, dokonanie oceny trafności i wiarygodności otrzymanych wyników po efektywne jej wykorzystanie.

Ciekawe wyniki badań dotyczące tego zjawiska opublikowali w styczniu 2008 roku naukowcy z University College of London (UCL). Szeroko zakrojone badania zostały przeprowadzone na zlecenie British Library i Joint Information Systems Committee (JISC), organizacji zajmującej się promocją nowoczesnych technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych w edukacji i programach badawczych. Autorzy raportu *Information Behaviour of the Researcher of the Future* zweryfikowali popularne opinie dotyczące zaawansowanych umiejętności wyszukiwania informacji w źródłach elektronicznych przez pokolenie nazywane Google Generation. Pomimo, że ich oczekiwania względem możliwości nowoczesnych technologii są duże, młodzi korzystają zazwyczaj z prostych i łatwych w obsłudze programów i aplikacji i dysponują niewielką wiedzą na temat zaawansowanych narzędzi i strategii wyszukiwania informacji w Internecie [Information Behaviour, 2008].

Podobne wyniki wykazały badania ankietowe przeprowadzone przez autorkę wśród studentów Akademii Pedagogicznej w Krakowie w 2007 roku, dotyczące wykorzystywania w procesie kształcenia źródeł elektronicznych oraz posiadanych kompetencji wyszukiwawczych [Pulak, 2007a]. Stwierdzono w nich niską znajomość dostępnych narzędzi wyszukiwawczych, około 20 procent badanych przyznało, że miewa problemy z precyzyjnym formułowaniem zapytań, doбором słów kluczowych tak, aby odszukać potrzebne im w danej chwili informacje. Spore trudności pojawiały się także w trakcie wyszukania informacji prezentowanej w zróżnicowanej formie, nie tylko tekstowej, ale np. w przypadku poszukiwania materiałów audiowizualnych czy dźwiękowych. Uzyskane dane pokazały, że jedynie 28 procent studentów wykorzystywało funkcję wyszukiwanie zaawansowane, a tylko 34 procent planowało i stosowało jakąkolwiek strategię poszukiwania informacji w Internecie. Równocześnie 20 procent wszystkich ankietowanych przyznało, że doświadcza poczucia zagubienia w sieci WWW [Pulak, 2007b].

Potrzeby w zakresie kształcenia kompetencji informacyjnych są ogromne i powinny być kształtowane w toku nauczania zinstytucjonalizowanego, formalnego nie tylko jako osobna problematyka. Treści te powinny być ściśle zintegrowane z innymi realizowanymi w procesie nauczania

przedmiotami. Inicjatywy w zakresie IL nie mogą się ograniczać jedynie do pojedynczych kursów, ale dobrze jest, gdy składają się na cały zestaw działań edukacyjnych podejmowanych przez biblioteki, uczelnie wyższe i inne instytucje oświatowe i kierowanych do użytkowników w różnym wieku. Równocześnie powinna być propagowana idea PLE, która pozwoli efektywnie wykorzystać te kompetencje w osobistym rozwoju osób uczących się i procesie kształcenia ustawicznego. Kompetencje informacyjne można rozpatrywać w węższej lub szerszej perspektywie. Zawężając, można je traktować jako zestaw pewnych, konkretnych umiejętności, wiadomości czy cech lub szerzej, w ujęciu bardziej kompleksowym mogą być postrzegane jako wzajemne relacje i interakcje zachodzące pomiędzy przestrzenią informacyjną a jej użytkownikiem, obejmujące nie tylko wiedzę o informacji i zestaw umiejętności, ale również sposób uczenia się i podejście do procesu kształcenia uwzględniające różnorodne warunki, konteksty i style [Bruce, Edwards, Lupton, 2006].

References

- Attwell G. (2007), *Personal Learning Environments - the future of eLearning?* W: *eLearning Papers*. [online], Vol 2, N° 1, [dostęp: 2012-03-28]. Dostępny w World Wide Web: <http://elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>.
- Attwell G. (2010), *Personal Learning Environments and Vygotsky. Pontydysgu*. W: *Bridge to Learning*. [online] [dostęp: 2012-03-30]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.pontydysgu.org/2010/04/personal-learning-environments-and-vygotsky/>
- Bruce Ch., Edwards S., Lupton M. (2006), *Six Frames for Information literacy Education*. „Italics” [online], Vol. 5. Issue 1, [dostęp: 2012-04-12]. Dostępny w World Wide Web: http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final%20_1_.pdf.
- Downes S. (2009), *New Technology Supporting Informal Learning*. 25 April 2009. W: *Half an Hour – blog*. [online] [dostęp: 2012-03-28]. Dostępny w World Wide Web: <http://halfanhour.blogspot.com/search?q=ple>.
- Harmelen M., *Personal Learning Environments*. [online] [dostęp: 2012-03-28]. Dostępny w World Wide Web: http://www.cs.man.ac.uk/~mark/PLEs_draft.pdf.
- Horizon Report 2009, (2009), *The New Media Consortium and the Educause Learning Initiative*. [online] [dostęp: 2012-03-18]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.nmc.org/pdf/2009-Horizon-Report.pdf>.
- Information Behaviour of the Researcher of the Future* (2008). UCL, [online] [dostęp: 2012-04-14]. Dostępny w World Wide Web: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Association of College and Research Libraries (ACRL) (2000). American Library Association. 50 East Huron Street, Chicago,

- IL 60611. [online] [dostęp: 2012-03-28]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.
- Kompen R. T., Edirisingha P., Mobbs R. (2008), *Building Web 2.0-Based Personal Learning Environments – a Conceptual Framework. Presented at the EDEN Research Workshop*. Paris, 20th to 22nd October 2008 [online] [dostęp: 2012-03-28]. Dostępny w World Wide Web: <http://ira.le.ac.uk/handle/2381/4398>.
- Kompen R. T., Edirisingha P., Monququet J. M. (2009), *Using Web 2.0 Applications as Supporting Tools for Personal Learning Environments*. W: *Best Practices for the Knowledge Society. Knowledge, Learning, Development and Technology for All*. Red. M. D. Lytras i inni, Berlin Heidelberg, s. 33-40.
- Pulak I. (2007a), *Wyszukiwanie informacji jako kluczowa umiejętność współczesnego ucznia i studenta w środowisku informacyjnym*. W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków.
- Pulak I. (2007b), *Wyszukiwanie informacji jako element edukacji informatycznej przyszłych nauczycieli*. W: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Potrzeby, przemiany, perspektywy*. Red. J. Migdałek i M. Zając. Kraków.
- Pulak I. (2010), *Personal Learning Environment w praktyce, czyli jak zaprojektować własne cyfrowe środowisko kształcenia*. W: *Człowiek – media – edukacja*. Red. J. Morbitzer. Kraków. [online] [dostęp: 2012-04-03]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/pulak.pdf>.
- Report out from Personal Learning and Research Environments*. [online] [dostęp: 2012-03-18]. Dostępny w World Wide Web: http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Personal%20Learning%20ppt.ppt.
- The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy, Core Model For Higher Education* (2011), Working Group on Information Literacy. [online] [dostęp: 2012-04-11]. Dostępny w World Wide Web: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/publications/coremodel.pdf.
- The SCONUL 7 Pillars of Information Literacy through a Digital Literacy 'lens'*. (2011). [online] [dostęp: 2012-04-11]. Dostępny w World Wide Web: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/publications/OER_lens.docx.
- What the heck is a PLE and why would I want one?* [online]. 2012 [dostęp: 2012-04-11]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.microbiologybytes.com/tutorials/ple/index.html>.

Irena Pulak

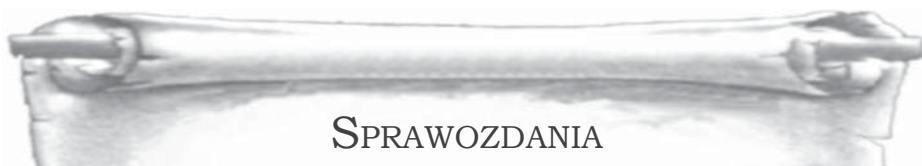
***The designing of the individual education space
in the context of the information literacy problems***

Summary

The richness of the resources and the variety of forms of the contemporary information environment, forces, especially the inexperienced user, to take up difficult decisions. To make the conscious and effective choices, the adequate competences are required – the skills that will permit the user to make the most of the dynamically developing cyber media space.

In the context of the need to form the user's information skills, the paper presents the problems related with the possibility of creating the personalized virtual educational environment. This kind of space, designed individually by the student, permits the independence of the learning process, and the adjustment of the resources and methods to the personal needs and goals. Thanks to the easy updating and modification the individual education circles can play the key role in the process of lifelong learning, especially in the prospect of the constant improvement and gaining new information skills in the formation of the information society.





SPRAWOZDANIA

MARIA KYCLER

Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

OTWARCIE MEDIOTEKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO (KATOWICE, 26 WRZEŚNIA 2011 ROKU)

Uroczyste otwarcie Medioteki Języka Niemieckiego w Katowicach miało miejsce 26 września 2011 roku. Medioteka została uruchomiona przy Bibliotece Niemieckiej, działającej w ramach Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego. Przecięcia wstęgi dokonali prof. dr hab. Barbara Kożusznik Prorektor ds. Studenckich, Promocji i Współpracy z Zagranicą oraz Dyrektor Goethe-Institut w Krakowie Daniel Göpfert. W wydarzeniu uczestniczyli: przedstawiciele władz Uniwersytetu Śląskiego, Dyrektor BUŚ prof. dr hab. Dariusz Pawelec, reprezentanci Biblioteki Goethe-Institut w Krakowie, Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli WOM w Katowicach, Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego w Gliwicach a także licznie zgromadzeni nauczyciele germaniści oraz pracownicy BUŚ.

W wygłoszonych przemówieniach podniesiono korzyści płynące z połączenia Biblioteki Niemieckiej (BN) z ośrodkiem dydaktycznym jakim jest Medioteka. Podkreślono znaczenie BN w dziedzinie edukacji językowej uczniów i studentów oraz szerokiej popularyzacji języka, literatury i kultury współczesnych Niemiec. Zwrócono uwagę, że w pracy powstającej placówki istotne będą zarówno obecne poradnictwo książkowe i wypożyczanie zgromadzonych w niej materiałów (adresowanych do odbiorców w każdym wieku) jak i planowana obsługa w zakresie doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

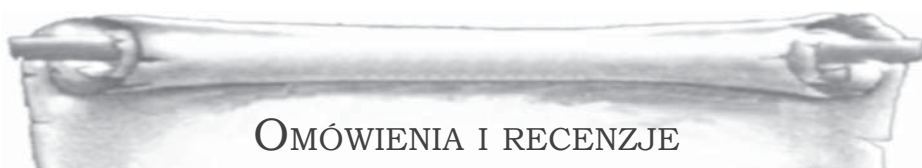
Zgromadzeni mieli okazję zapoznać się z bogatym i różnorodnym księgozbiorem, na który złożyła się dotychczasowa kolekcja BN (prace naukowe, popularno-naukowe, literatura piękna, czasopisma, multimedia – zmodernizowane według aktualnych potrzeb pracy z użytkownikiem) uzupełniona o pomoce dydaktyczne i metodyczne do nauki języka niemieckiego na wszyst-

kich poziomach nauczania a także materiały do gier i zabaw dla dzieci i młodzieży. Z myślą o większym uprzystępnieniu zbiorów pracownice BN uruchomiły nową usługę – wypożyczalnię elektroniczną, umożliwiającą czytelnikom korzystanie ze zdalnego zamawiania, rezerwacji i prolongaty książek.

Interesująca wystawa publikacji komiksowych w czytelni BN została adresowana do młodego czytelnika, ale również do odbiorców dorosłych. Tytuły, wydane staraniem oficyn z niemieckiego obszaru językowego, zaprezentowane m.in. podczas Targów Książki we Frankfurcie w ramach Comic-Kollektion 2011 – Graphic Novels und Autorencomics to produkt kultury masowej niepozbawiony jednak walorów artystycznych.

Oficjalną część spotkania zakończył bankiet, podczas którego zaproszeni goście w miłej atmosferze mieli okazję do wymiany doświadczeń i rozmów na temat nowych aspektów działalności BN i Mediateki.

Uroczystość otwarcia Mediateki poprzedziły warsztaty dla nauczycieli języka niemieckiego na temat pracy z tekstami łatwego czytania „Leichte Lektueren”, prowadzone w ramach Dni Niemieckich w Katowicach.



OMÓWIENIA I RECENZJE

Andrzej Dróżdż
Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Etyka internautów.

Michał Piotr Pręgowski : *Zarys aksjologii internetu. Netykieta jako system norm i wartości sieci.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012. (Oblicza Mediów).

Książka Michała Piotra Pręgowskiego pt. *Zarys aksjologii internetu. Netykieta jako system norm i wartości sieci* ukazała się w renomowanej serii „Oblicza Mediów” Wydawnictwa Adam Marszałek. We fragmencie recenzji Wojciecha Pawlika, umieszczonej w periteksście, czytamy, że jest to bezprecedensowa analiza Internetu z perspektywy socjologii norm i wartości. Również drugi recenzent, Kazimierz Krzysztofek, podkreślił, że pracy tego typu nie było dotychczas w polskim piśmiennictwie. Rzeczywiście, trafnie wybranym tematem Michał Piotr Pręgowski rozszerzył obszar badań interdyscyplinarnych, ale w pewnym zakresie, bo wcześniej już ukazało się drukiem bądź w wersji elektronicznej kilka publikacji o zbliżonej treści. Szkoda, że w książce Pręgowskiego zabrakło pełnego przypomnienia dotychczasowego stanu badań w języku polskim na temat etyki w Sieci. Może Autor napomknąłby wówczas, obok innych tytułów pominiętych, także o pracy magisterskiej *Netykieta – kodeks etyczny czy prawo internetu?* Grzegorza Kubasa, obronionej w roku 2004 pod kierunkiem prof. Ryszarda Markiewicza w Instytucie Własności Intelktualnej i Wynalazczości na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, zwłaszcza że od dłuższego czasu jest ona dostępna w Sieci [Kubas, 2004].

Książką Pręgowskiego o netykiecie powinni się zainteresować zwłaszcza dydaktycy studiów z informacji naukowej i bibliotekoznawstwa, bo w profilu kształcenia studentów tego kierunku przeważają przedmioty o charakterze technicznym, jak technologia czy architektura internetu, podczas gdy nieustannie odczuwany jest niedosyt wiedzy i wrażliwości społecznej, a to od edukacji etycznej zależy w znacznym stopniu kultura internautów.

W pierwszym rozdziale Autor zaprezentował genezę Internetu i jego funkcje społeczne w świetle badań, w następnym specyfikę sieciowej komu-

nikacji społecznej, a w dziewięciu pozostałych zasadnicze treści teoretyczne i praktyczne aksjologii użytkowania Sieci w zgodzie z uniwersalnymi zasadami etycznymi i regułami wypracowanymi w praktyce. Książkę zamyka przydatna bibliografia i glosariusz terminologii komputerowej i internetowej. Najważniejszym rozdziałem książki Pręgowskiego jest szósty, zawierający analizę treści i norm netykiety, zestawionych na podstawie kompilacji pięciu źródeł propozycji autorskich etyki sieci z lat 1992–2007, wzbogaconych postulatami Marii Ossowskiej (1896–1974), których przypomnienie miałoby świadczyć, że netykieta jest osadzona w regułach uniwersalnych teorii moralności – z czym można by śmiało polemizować.

Kategorie etyczne, którym Autor przyporządkował poszczególne normy i przepisy składają się na umowny system zależnego postępowania użytkowników Sieci. W pierwszej z nich zaledwie zasygnalizowane zostały treści z zakresu ochrony „biologicznego istnienia”, wynikające z przewidywanego w przyszłości zagrożenia cyborgizacją. Następne kategorie netykiety mają bezpośrednie odniesienia do konkretnych przepisów służących obronie lub poszanowaniu godności ludzkiej, niezależności, prywatności, wspólnego zaufania, sprawiedliwości, unikania konfliktów, pokojowego współżycia, odpowiedzialności za kreowanie życia zbiorowego, pielęgnowania cnót osobistych i praktycznych, a także wzajemnego przenikania treści etycznych świata offline z regułami online. W ostatniej grupie Autor umieścił przepisy, które nie korespondują z normami sformułowanymi przez Marię Ossowską, co wskazywać by mogło na zachodzące w czasie jakościowe zmiany – co było do przewidzenia.

Pierwsze kodeksy etyki dla użytkowników sieci formułowali „kolumbowie internetu”, nadając im postulatyczny charakter na miarę swego światopoglądu i ówczesnych potrzeb społecznych. Ich adresatami byli głównie studenci, sekundujący niejako swym profesorom, twórcom reguł cyberprzestrzeni [Pręgowski, s. 49]. Jednym z najważniejszych postulatów była wolność dostępu i użytkowania Sieci – hasło Stevena Levy’ego (1984). Trzy spośród pięciu netykiet omawionych przez Michała Piotra Pręgowskiego pamiętają ów wczesny okres Internetu. W czasie gdy powstawały, pisane przez Virginie Shea (1994), Ariene Rinaldi (1992) oraz zespół RFC: 1885 (1995), było na świecie około 200 mln komputerów (rok 1995), a Ziemię zamieszkiwało 6 mld ludzi. Dostępność Sieci kształtowała się wówczas na poziomie zaledwie 3%. W roku 2011 oszacowano liczbę internautów na 2,1 mld, co oznacza, że dzisiaj blisko jedna czwarta ludzkości to internauci! Szkoda, że Autor omawianej pracy nie prześledził oddziaływania tych czynników na netykieta.

Cytowani przez Michała Piotra Pręgowskiego autorzy projektowali idealne relacje użytkowników Sieci, zakładając, że podtrzymywanie funkcjonalnego *equilibrium* jest celem najbardziej pożądanym. Również w *Podsumowaniu* pojawił się ten postulat: netykieta proponuje „zrównoważony

porządek społeczny, który nie musi być wzmacniany kosztem zniewolenia jednostek” [Pręgowski, s. 201]. W konsekwencji, proponowany materiał omawianej tu książki, generalnie słuszny, prowadzi do swego rodzaju idealizacji; ma nieformalny i umowny charakter; bo nie odnosi się do etycznych skutków masowego korzystania internautów z oprogramowania typu eMule, w ramach ruchu *open source*, którego netykieta przyzwala na łamanie praw autorskich. W przeglądarce Google hasło eMule ma ok. 48,2 mln wyników w ciągu 0,08 sekund, podczas gdy hasło netykieta dostarcza ich 1,6 mln. Warto również zadać pytanie, jakie skutki etyczne spowodowała masowa obecność internautów na Facebooku i innych portalach społecznościowych? Trudno nie zauważyć wynikających z tego spektakularnych sukcesów masowych akcji przy udziale internautów, jak choćby w przypadku Arabskiej Wiosny Ludów w roku 2011.

W ciągu minionych dwudziestu lat zmienił się profil socjologiczny internautów i skala pojawiających się w Sieci zagrożeń, o czym od lat pisuje Jacek Pyżalski – również pominięty w książce Pręgowskiego. Internet nie ma już charakteru elitarnego, mają do niego dostęp nie tylko ludzie Zachodu, w większości reprezentujący określony typ mentalności, kultury i tradycji politycznych poszanowania zasad demokracji. Internet nie jest już własnością człowieka Zachodu. Ciekawe, jak na temat netykiety wypowiadaliby się reprezentanci różnych kultur, np. chińscy użytkownicy Sieci. Warunkiem porozumienia w dzisiejszym świecie jest dialog międzykulturowy, a zatem netykieta globalnej wioski powinna być akceptowalna, bądź proponowana, przez możliwie jak największą społeczność internetową. Jeśli nie, to grozi netykiece los esperanta, które jest logicznie uzasadnione, ale mało praktykowane.

Słabą stroną pracy Michała Piotra Pręgowskiego jest unikanie konfrontacji przepisów netykiety z realiami dzisiejszego świata. Egzemplarzem są nieodłączną częścią prac moralizatorskich, a taki jest ukryty cel tej książki. Autor nie czyni żadnych odniesień faktograficznych do ciemnej strony mocy użytkowników Internetu. Szkoda, że nie wyjaśnił powodu tego stanu we wstępie. Wiadomo, że 49% internautów to ludzie do 24 roku życia. W tej grupie pojawiają się od wielu lat najwyższe wskaźniki frustracji spowodowanej bezrobociem i brakiem środków do życia. Interesujące byłoby pozyskanie informacji na temat tego środowiska, np. rozeznanie, czy młodzi internauci przestrzegają zasad netykiety, ale wymagałoby to ankiet. Wywołująca skrajne reakcje kwestia praw autorskich też jest zbywana okrągłymi zdaniem i imię harmonii i praworządności. Wykorzystywanie badań statystycznych do poznawania opinii publicznej jest podstawą badań socjologicznych. Jeśli netykieta ma uniknąć losu sloganów, to musi być systemem wartości sprawdzonych.

Autor słusznie podkreśla, że Internet nie jest urządzeniem autonomicznym, bo świat offline przylega do świata online. Jeśli przepisy netykiety mają mieć uniwersalny charakter, to jakimi argumentami należałoby

nakłonić do ich przestrzegania cyberprzestępców, których suma zysków przewyższy niebawem dochody z narkobiznesu. Kategoryczny imperatyw moralny Emmanuela Kanta nie uchronił Europy od wojen i zbrodni, toczonych przez państwa w imię wzmocnienia władzy lub zwycięstwa własnej ideologii. Nie łudźmy się, że postulaty etyczne komunitarianizmu będą receptą na nieszczęścia grożące światu. Dzisiaj największym zagrożeniem dla pokoju są cybernetyczne ataki wrogich sobie państw, mogące doprowadzić do zbrojnych konfliktów. Od 2007 roku, gdy hakerzy rosyjscy sparaliżowali wiele estońskich instytucji rządowych i prywatnych, co jakiś czas słysząc o przypadkach kolejnych wrogich operacji hakerskich, wspieranych przez służby specjalne niektórych krajów.

Obserwacje historyczne wskazują, że człowiek chętniej wybiera bezpieczeństwo niż wolność. Ta antropologiczna reguła może mieć zastosowanie także w stosunku do Sieci, a wtedy wolność użytkowania Internetu, postulat Stevena Levy'ego stanie się anachroniczną etykietką. Im większy jest strach przed włamaniami do kont bankowych, złośliwym zawirusowaniem lub wykradnięciem danych, a wreszcie – przed totalnym atakiem cyberterrorystów, potrafiących sparaliżować systemy bankowe, energetyczne, komunikacyjne, tym częściej akceptowany jest parasol ochronny instytucji rządowych, bo wolność przeważnie ustępuje przed potrzebą bezpieczeństwa. Już dzisiaj wprowadzane dowody osobiste z chipem, zawierającym informacje o właścicielu, digitalizacja danych z monitoringu i z systemów satelitarnych GPS, legalizacja dostępu służb specjalnych do komputerów osobistych, wszystko to ogranicza wolność i degraduje sferę prywatności użytkowników Sieci.

Nic nie dają naciski komisji handlu rządu USA na korporację Google i inne firmy, by internauci mieli prawo wyłączyć targetownie przeglądanych przez siebie stron (95% zysku korporacji Google pochodzi z reklam). Praktyka targetowania jest powszechnie stosowana. Stąd tylko krok do manipulowania decyzjami internautów. Wbrew nadziejom entuzjastów wolności w Internecie, rzeczywistych obszarów wolności jest w nim niewiele. Przewidywalnym skutkiem takiego myślenia może być budowanie technokratycznych utopii społecznych pod okiem Wielkiego Brata. Działania WikiLeaks dowiodły jednak, że zamiast pozwalać się podglądać Wielkiemu Bratu, „można użyć Internetu do podglądania Wielkiego Brata” [Huber, 1994].

Michał Piotr Pręgowski zachęca w swej książce do optymizmu, gdyż nie bacząc na kontrargumenty stwierdza, że dzisiejszy Internet „może być uznawany za manifestację wiary człowieka w człowieka” [Pręgowski, s. 196]. Aby tak było, netykieta potrzebuje pogłębionego wzmocnienia klasycznymi wartościami absolutnymi, a nie wskazówkami technicznymi bądź ogólnikowymi żądaniami wolności. Jak istnieje humanizm prawdziwy i pozorny, tak samo pojawiają się pozorne wartości, niekoniecznie służące człowiekowi, uzasadniane głównie kolejnymi zdobyczami technologii. Dzisiaj, niestety, prawda

chętnie zastępowana jest przez wydestylowaną informację bez wnikania w jej konsekwencje etyczne, a tytuł książki Zygmunta Baumana *Etyka bez moralności* wykorzystywany jest do postmodernistycznych gier słownych.

Cóż pozostaje? Trzeba bronić zasad, które w erze Internetu przyjmują zmienioną stylistykę, ale służą niemal tym samym celom, o których pisał Zbigniew Herbert w *Przesłaniu Pana Cogito*. Trzeba przypominać o wartościach trwałych, a gdy trzeba, odnawiać je w netykietach i umieć je odróżniać od półprawd czy ewidentnych oszustw. W tym znaczeniu książka M.P. Pręgowskiego jest potrzebna, bo im częściej będziemy przypominać o zasadach etyki w Internecie, tym większa będzie nadzieja, że nie zamieni się on w śmietnisko technopolu.

Bibliografia

Huber P. (1994), *Orwell's Revenge: The 1984 Palimpsest*. New York.

Kubas G. (2004), *Netykieta – kodeks etyczny czy prawo internetu*. Kraków. Praca magisterska napisana pod kierunkiem

prof. dra hab. Ryszarda Markiewicza [online], [dostęp: 2012-09-23]. Dostępny w World Wide Web: http://www.netykieta.dlawas.net/mgr_G.Kubas-Netykieta-Kodeks_Etyczny_Czy_Prawo_Internetu.pdf

Izabela Rudnicka
Ośrodek Edukacji Informatycznej
i Zastosowań Komputerów w Warszawie

Etyka blogosfery a prawo cyberspołeczności

Nawiązanie do książki:

Joanna Kulesza : *Ius internet. Między prawem a etyką*. Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2010. (Cyberkultura Internet Społeczeństwo).

Na rynku księgarskim ukazała się nowa pozycja poświęcona zagadnieniom etyki i powinnościom moralnym w środowisku sieciowym. Jest nią książka Michała Piotra Pręgoskiego, pt.: *Zarys aksjologii internetu. Netykieta jako system norm i wartości sieci* (Toruń 2012). Stanowi ona rozwinięcie tematów poruszanych już wcześniej w książkach wydanych w serii: *Cyberkultura Internet Społeczeństwo* przez Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Mam na myśli pracę Wojciecha Jerzego Bobera: *Powinność w świecie cyfrowym. Etyka komputerowa w świetle współczesnej filozofii moralnej* (Warszawa 2008), Justyny Hofmolk: *Internet jako nowe dobro wspólne* (Warszawa 2009) i Joanny Kuleszy: *Ius internet. Między prawem a etyką* (Warszawa 2010). Ta ostatnia zainspirowała mnie do rozważań na temat etyki w blogosferze.

Internetowe teksty informacyjne zmieniały się wraz ze zmianą serwisów informacyjnych. Początkowa faza ich funkcjonowania związana była z odzwierciedlaniem dzienników i czasopism, tworząc ich wirtualne odpowiedniki. Wzrastająca liczba i wymagania czytelników przyczyniły się do kształtowania odmiennych, specyficznych cech przekazu internetowego. W szybkim czasie rozwijały się nowe technologie, powstawały serwisy i aplikacje pozwalające nie tylko na odbiór, ale uczestnictwo w tworzeniu własnych treści i możliwości ich publikacji. Blogi, wprowadzone jako przykład narzędzi Web 2.0 stanowiły formę dzienników internetowych. W niedługim czasie zaczęły pełnić rolę tematycznych stron internetowych [Rudnicka, 2011, s. 173]. Blog, jako funkcjonujący elektroniczny dziennik, dostępny w sieci WWW, w ramach którego prezentowane są poglądy lub materiały umieszczane przez jego administratora, zostały tak właśnie zdefiniowane w książce *Ius internet* przez Joannę Kuleszę. Niezwykle dynamiczny wzrost zainteresowania blogami i blogowaniem, skutkuje intensywnym poszerzeniem zakresu publikacji i dyskusji, rozwinięciem obszaru wymiany inspirujących tematów. Wielu użytkowników uznaje to za jedyną szansę zaistnienia w sieci, w związku z czym powstają coraz szersze rzesze blogerów.

Niejednokrotnie podejmowano próbę uporządkowania funkcjonującego w sieci zjawiska. Działania te podejmowali praktycy bezpośrednio związani ze światem blogosfery, jak również środowisko naukowe badające zmiany w cyberprzestrzeni. W ich wyniku powstała typologia blogów oparta na różnorodnych kryteriach podziału, np. według poruszanych zagadnień, liczby autorów, formy prezentowanych treści, częstotliwości wpisów, rodzaju aplikacji, rodzaju przekazu itp. Wiele blogów funkcjonujących w sieci, jest ponadto połączonych między sobą w różnych korelacjach – ze względu na narzędzia, tematy rodzaje publikacji czy wzajemne relacje zawodowe bądź pasje. Ich autorzy, czytając blogi innych, pozostawiają poza komentarzami linki do siebie, co pozwala na ich umieszczenie w wybranych, określonych grupach tematycznych. W ten sposób, ich twórcy wytworzyli własną odrębną kulturę, określoną m.in. w internetowym *Słowniku pojęć Public Relations* jako zjawisko kulturowe zwane blogosferą [Blogosfera].

Podczas gdy blogi pozostają wciąż formą publikacji, blogosfera jest rodzajem zjawiska społecznego, związanego z funkcjonowaniem serwisów społecznościowych. Wspomagają one gromadzenie informacji i poznawanie osób o podobnych zainteresowaniach (zawodowych, prywatnych), które chcą się rozwijać i dzielić swoimi doświadczeniami. Terminu „blogosfera” po raz pierwszy, w formie żartu, użył Brad L. Graham w 1999 roku. Określenie jest związane ze słowem „logosphere” rozumianym jako „świat dyskusji”. Blogosfera to przede wszystkim, bardzo zróżnicowana społeczność działająca w sieci – prezentująca treści dotyczące różnorodnych tematów. To także platforma wymiany doświadczeń, idei, dyskusji oraz narzędzie wspomagające edukację. Jest to płaszczyzna otwarta dla wszystkich piszących: amatorów i profesjonalistów, przestrzeń prezentacji dla ludzi charakteryzujących się wysoką kulturą osobistą, ale też dla tych, którzy Internet traktują jako miejsce wolności od wszelkich zobowiązań, norm, zaleceń, miejsce swobody, wyuzdania, chamstwa, głupoty, zaprzeczenia wszystkich wartości humanistycznych, dzięki którym człowiek jako istota rozumna, mógł stworzyć kulturę i cywilizację.

Stąd konieczność namysłu nad blogosferą w kontekście etycznym. Zasady funkcjonowania etyki internetowej zostały przedstawione na podstawie analizy różnych kodeksów i netykiet oraz prawa stanowionego państw, w których funkcjonują. Netykieta, jako pierwszy kodeks etyczny cyberprzestrzeni, pozwala uniknąć błędów w korzystaniu z informacji, chronić własne publikacje, zgodnie z normami etyki, z poszanowaniem praw autorskich. Zarówno pierwsze normy etyczne wynikające z netykiety, jak i późniejsze reguły powstałe wraz z rozwojem ruchu społecznego Wikipedii, Sieci 2.0 i dalszych, zmiany spojrzenia na prawo autorskie poprzez idee Creative Commons i Free Software Foundation – pozwoliły środowisku blogosfery na bardziej swobodne, ale jednocześnie uporządkowane i przejrzyste funkcjonowanie w sieci.

Mimo tych przesłanek, blogi, stając się zjawiskiem masowym, w początkowej fazie generowały znacznie obniżoną jakość publikacji, a co za tym idzie, ocena blogów w świetle przepisów prawa budziła liczne kontrowersje i wątpliwości. Po analizie powszechnie przyjętych standardów, odpowiedzialność za treści umieszczane w blogach w największym stopniu dotyczą dostawcy treści internetowych [Kulesza, s.194]. W przypadku „blogowania” mamy do czynienia: po pierwsze z autorami treści umieszczonych w Internecie, po drugie z administratorem domen, w ramach których mieszczą się strony zawierające dane treści. Joanna Kulesza stwierdza jednak, że „powszechna jest sytuacja, w której sam autor jest administratorem domeny (administrator domeny i dostawca treści). Po stronie usługobiorców znaleźć się mogą, obok autora treści, takie podmioty jak redaktor witryny (będący także usługodawcą) czy inne osoby (członkowie redakcji) mające wpływ na kształt strony. Obydwie grupy to „dostawcy treści”. W tym ujęciu usługodawca usług internetowych nie odpowiada za treści umieszczane na stronie.

Problemem prawnej oceny treści dostępnych w sieci zajął się Parlament Europejski, który w 2008 roku surowo ocenił blogosferę, wskazując na konieczność podjęcia działań zmierzających do regulacji tego obszaru aktywności [Kulesza, s. 195–196]. Dotyczyć one miały także zagadnień postępowania etycznego, czyli zgodnego ze zwyczajowo przyjętymi przez daną społeczność wzorcami moralnymi. Przyjmując, że etyka oznacza zespół norm postępowania, przyjęty przez określoną grupę społeczną, ustalono, że może ona stanowić podstawy do ustanowienia przepisów prawa pozytywnego [Kulesza, s. 15]. Efektem tych działań było powstanie Projektu Sprawozdania w sprawie koncentracji i pluralizmu mediów Unii Europejskiej z oceną blogosfery i zaleceniami m.in. dotyczącymi stworzenia karty wolności mediów oraz rezolucji Parlamentu Europejskiego dotyczącej prawnych regulacji dzienników elektronicznych. Wszelkie postanowienia dotyczące blogosfery, ogólnie podsumowane (w pkt. 25), zostały zakończone zaproszeniem do „otwartej dyskusji na temat wszystkich kwestii związanych ze statusem blogów internetowych”. W preambule projektu zawarty został wniosek wskazujący, że „blogi internetowe wnoszą nowy ważny wkład w wolność słowa i są coraz częściej wykorzystywane zarówno przez osoby zawodowo związane z mediami, jak i osoby prywatne” [Kulesza, s. 196–197].

Zakres odpowiedzialności za treści umieszczane w Internecie, szczególnie dotyczące naruszenia dóbr osobistych opisany został w orzeczeniach Europejskiego Trybunału Praw Człowieka (ETPC) w 2008 roku podczas rozpatrywania konkretnych przypadków ich naruszenia Trybunał „uznał że konieczne jest wprowadzenie bezpośredniej odpowiedzialności jedynie od operatora serwisu internetowego, nie zaś od samego sprawcy naruszenia” [Kulesza, s.198]. Uzasadnienie oparte zostało na prawie do zachowania wolności, na prawie do wypowiedzi i poufności komunikacji, co jednak nie zapewnia bezpieczeństwa, praw i wolności innych osób. Orzeczenie to, według Joanny Kuleszy, potwier-

dza brak zapewnienia w przepisach prawa krajowego „możliwości dochodzenia roszczenia bezpośrednio od sprawcy naruszenia dokonanego z wykorzystaniem sieci elektronicznej” [Kulesza, s. 199].

Omówione przez Joannę Kuleszę zagadnienia odpowiedzialności za treści publikowane w Internecie, poddane szczegółowej analizie i interpretacji, w kontekście przepisów i praktycznych orzeczeń prawa europejskiego i krajowego – nie pozostawiają wątpliwości, iż istnieje potrzeba rozwiązania problemów z nimi związanych. Równocześnie należy przeciwdziałać brakowi skuteczności bieżących rozwiązań, ponieważ taki stan wzmacnia poczucie zagrożenia dla użytkowników sieci. Regulacji polskiego wycinku blogosfery nie obejmują zmieniające się przepisy. Dlatego regulacja odpowiedzialności autorów wpisów, pozostających poza zasięgiem jurysdykcji polskich organów władzy, nie może być prawnie rozwiązana. Pozostaje odwołanie się do powszechnych standardów etycznych i powinności moralnych użytkowników sieci względem siebie.

Problem próbowali rozwiązać członkowie Stowarzyszenia Dziennikarzy i Mediów Internetowych. Były także próby samoorganizacji blogosfery, celem ujednolicenia zasad etycznych dla twórców w sieci. Szczególnie trafną analizę tego zjawiska przeprowadził Martin Kuhn, do którego wniosków odsyła czytelników Joanna Kulesza. Martin Kuhn dokonał zestawienia istniejących zasad etycznych stosowanych przez blogerów, którzy uznają się za praktykujących dziennikarstwo obywatelskie, z postulatami środowiska naukowego [Kulesza, s. 215]. Aby zachować równowagę między prawami autora i odbiorcy, autor analizy zaproponował stworzenie kodeksu etyki blogera. Podstawowe zasady sformułowane zostały w następujący sposób:

walcz o wolność słowa; staraj się działać w sposób możliwie najbardziej przejrzysty – dodaj tłumaczenie, jeśli twoje wypowiedzi mogą nie być w pełni obiektywne; stawiaj na pierwszym miejscu ludzki element blogowania; ujawniaj swoją tożsamość (wspieraj równość, ograniczaj szkodę wyrządzoną innym, aktywnie wspieraj budowane społeczności); stawiaj na pierwszym miejscu wierność prawdzie (nigdy świadomie nie wprowadzaj czytelników w błąd, bądź gotów ponosić odpowiedzialność na informację zawartą w blogu, cytuj i podawaj odnośniki do swoich źródeł, upewnij się, że autor wyraża zgodę na podanie przez ciebie odnośnika do jego strony); wspieraj aktywny udział czytelników (regularnie umieszczaj nowe informacje na blogu, szanuj netykietę i kodeksy postępowania, umieszczaj ciekawe informacje o wartości rozrywkowej [cyt. za Kulesza, s. 216–217].

Stworzenie kodeksu honorowego blogera, zobowiązuje do włączenia się w działania społeczności, na określonych zasadach. Takie podejście do tworzenia standardów daje pole do działania tym użytkownikom, którym one odpowiadają, którzy zamierzają też określić cel swojej przyszłej

działalności w sieci. Dzięki czytelności w precyzowaniu zasad i wymogów dla wszystkich użytkowników internetu (w tym także blogerów), normy te ułatwią zrozumienie potrzeby odpowiedzialności za tworzone i publikowane w sieci treści. Normy etyczne, które przytoczyła Joanna Kulesza (za M. Kuhn'em), wpisują się w stworzone wcześniej zasady Netykiety, stworzone przez samych internautów. W przeciwieństwie do norm prawnych, są one dobrowolne, co pozwala ułatwić przełamanie uprzedzeń i oporu przeciw tworzeniu reguł, a w końcowy efekt rodzaju kanonów-regulaminów zachowania w sieci. Funkcjonujące powszechnie serwisy społecznościowe typu MySpace czy Facebook uważane za pozbawione wielu ograniczeń, także posiadają określone założenia i regulaminy przynależności, a co za tym idzie, zasady korzystania z już istniejących informacji oraz możliwości aktywnego uczestnictwa w społeczności sieciowej.

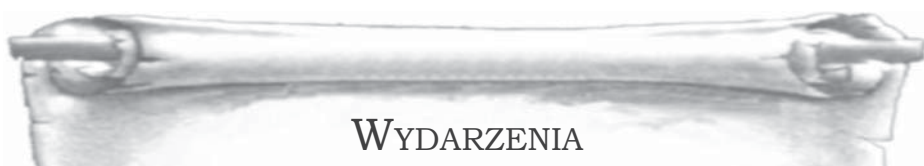
Powyższe przykłady działań w zakresie unormowania prawnego blogosfery, w oparciu o uwzględnienie wcześniej funkcjonujących norm etycznych stworzonych przez internautów, pozwalają wierzyć, że akceptacja tych norm, leży w interesie wszystkich użytkowników sieci. Egzemplifikacjami, które potwierdzają skuteczność takich posunięć, są doświadczenia Wikipedii, stosowanie praw autorskich zgodnie z licencją Creative Commons, możliwości Free Software Funation, a także wiele innych inicjatyw dotyczących poszerzania dostępu do informacji i nauki, na zasadach wolnego oprogramowania.

Joanna Kulesza przedstawiła przykłady praktycznych działań, w których „porządek cyberprzestrzeni składa się w połowie z norm o charakterze prawnym i w takiej samej części z norm czysto etycznych. Te ostatnie tworzone są i sankcjonowane przez same cyberspołeczności, w ramach wypracowanych przez siebie struktur i mechanizmów. Tworzą one oddolnie wypracowany zwyczajowy quasi porządek cyberprzestrzeni, który ma szanse funkcjonować skutecznie w globalnym świecie informacji i wymiany myśli” [Haręża, 2010, s. 73]. Podążając tym tokiem myślenia, prawa funkcjonujące w Internecie (w tym także w blogosferze), oparte na zbiorze reguł, stworzonych poprzez dyskusje i wynikające z nich konsensusy – internautów i naukowców – z uwzględnieniem panujących w sieci zwyczajów tzw. „zwyczajowych praw internetu” mogłyby, na zasadzie „prawa stanowionego” stworzyć standardy zapewniające nowy porządek prawny w cyberprzestrzeni. Jako wzorzec takiego rozwiązania, wskazuje leżącą u podstaw prawa międzynarodowego, rzymską koncepcję tworzenia prawa *ius gentium* – prawo narodów oparte na normach wspólnych społeczności – prawo cyberspołeczności – *ius internet*.

Książka Joanny Kuleszy jest godna polecenia nie tylko dla zainteresowanych problemami cyberkultury, ale też dla środowiska bibliotekarzy, którzy coraz częściej funkcjonują zawodowo w blogosferze.

Bibliografia

- Blogosfera*. W: *NewsLine.pl: Słownik pojęć PR* [online], [dostęp: 2012-09-23]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.newslines.pl/naukapublicrelations/sownikpojecz/art67.html>
- Haręza A. (2010), [rec.] Joanna Kulesza: *Ius internet. Między prawem a etyką*. „Prawo Mediów Elektronicznych. Kwartalnik naukowy”, nr 2, s. 72–75.
- Kulesza J. (2010), *Ius internet. Między prawem a etyką*. Warszawa.
- Rudnicka I. (2011), *Zakres oddziaływania blogosfery na zmianę jakości edukacji medialnej w szkole i poza szkołą*, „Edukacja XXI Wieku” T. 24, *Jakość wobec zagrożeń XXI wieku*, s. 172–185.



Marek Niedźwiedzki w Bibliotece Śląskiej

23 maja 2012 roku znany prezenter radiowej Trójki odwiedził Bibliotekę Śląską. Wizyta Marka Niedźwieckiego w Katowicach, związana była z promocją jego najnowszej książki *Nie wierzę w życie pozaradiowe*. Autor znany jest nie tylko jako miłośnik muzyki, który potrafi opowiadać o niej z niezwykłą pasją, ale także jako podróżnik i wielbiciel zwłaszcza Australii czy Nowej Zelandii. Opowieści jakie snuł podczas spotkania, ogniskowały wokół jego pasji radiowej i podróżniczej. Wiele wspomnień związanych było ze słynną Listą przebojów, której funkcjonowanie opierało się kilka lat temu na kartkach pocztowych od słuchaczy – prowadzący listę czytał je i liczył głosy.

Promowana publikacja okazała się jedną z najbardziej poczytnych pozycji ubiegłego roku. Jak sam autor stwierdził książka powstała z przypadku, a początkowo miała być wydawnictwem poświęconym Australii.

Źródło:

http://katowice.gazeta.pl/katowice/1,35063,11739271,Marek_Niedzwiecki_odwiedzi_Katowice.html

Marta Kunicka

Dziewięćdziesiąt krzaków róż

Obchody 90-lecia Biblioteka Śląska w Katowicach uczciła posadzeniem przed swoją siedzibą 90 krzaków róż w Światowym Dniu Książki i Praw Autorskich. Powstała w 1922 roku książnica do końca drugiej wojny światowej funkcjonowała jako Biblioteka Sejmu Śląskiego, a następnie jako Śląska Biblioteka Publiczna im. J. Piłsudskiego. W 1952 roku uznana została za bibliotekę naukową i otrzymała obecną nazwę – Biblioteka Śląska.

Prof. Jan Malicki, dyrektor Biblioteki Śląskiej powiedział, że uroczystość nawiązuje do zwyczaju wywodzącego się z Hiszpanii, gdzie tego dnia mężczyźni obdarowujący kobiety różami otrzymywali wzamian książki. Działanie takie zdaniem dyrektora ma także przybliżyć tę tradycję w naszym kraju. Spotkanie stało się także platformą do podzielenia się informacjami

na temat funkcjonowania Biblioteki i obserwacji dotyczącej znacznego wzrostu liczby czytelników (20 tysięcy).

Uroczystości uświetnili swoją obecnością rektor Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach prof. Marian Oslisło oraz ilustrator i grafik, autor komiksów i książek Bohdan Butenko, który własnoręcznie posadził jeden z krzaków.

Źródło:

<http://wiadomosci.onet.pl/regionalne/slask/90-krzakow-roz-na-90-lecie-biblioteki-slaskiej,1,5112515,wiadomosc.html>

Marta Kunicka

Wystawa jubileuszowa

Z okazji jubileuszu obchodzonego przez Bibliotekę Śląską zorganizowała ona wystawę prezentującą dorobek ostatniej dekady. Zaprezentowany na wystawie okres przybliży ciekawe wydarzenia, inicjatywy i imprezy. W okresie tym Biblioteka wzbogaciła się o szereg unikatowych zbiorów, wydała interesujące publikacje, prowadziła działalność naukową, popularyzatorską i edukacyjną. Ostatnie dziesięciolecie, w ocenie pracowników, to czas innowacji. Mowa tu o Śląskiej Bibliotece Cyfrowej, która udostępnia ponad 40 tys. publikacji. Jak podkreśliła Pani Aneta Satława z Działu Promocji Biblioteki wszystkie nowe inicjatywy zmieniły oblicze biblioteki, która zaprasza dziś nie tylko do spotkań z książką, ale również do wszechstronnej aktywności kulturalnej. Zbiory Biblioteki już w 2008 roku przekroczyły liczbę 2 mln natomiast liczbę czytelników szacuje się na 300 tys. Odwiedzający księżnicę korzystają z ponad pół miliona woluminów.

Biblioteka Śląska stała się niezwykle prężnym ośrodkiem skupiającym wokół siebie różne środowiska twórcze.

Źródło:

<http://www.dziennikzachodni.pl/artukul/583285,katowice-wystawa-na-jubileusz-biblioteki-slaskiej,id,t.html>

Marta Kunicka

Dzień Praw Zwierząt

W Polsce 22 maja jest obchodzony Dzień Praw Zwierząt. Biblioteka Śląska w powiązaniu z Klubem Gaja zorganizowała obchody tego dnia, rozciągając je na 21–22 maja. Tegoroczne wydarzenia związane z uczczeniem tego dnia odbyły się m.in. w: Katowicach, Bielsku-Białej, Tychach, Wiśle

i Żywcu. W przeddzień święta młodzież stworzyła graffiti, które zostało umieszczone przed wejściem głównym.

Otwarcie wystawy obrazów Tobiasza Czerniejewskiego zostało poprzedzone happeningiem zorganizowanym przez młodzież, połączonym z akcją zbierania makulatury pod hasłem *Zbieraj makulaturę, ratuj konie*. Pozyskane pieniądze zostały przekazane na ratowanie koni (wykup, leczenie, utrzymanie).

Źródło:

<http://www.bs.katowice.pl/pl/glowna/wiecej/172>

Marta Kunicka

Dziecko w świecie książki i mediów

W dniach 10–11 maja 2012 roku odbyła się międzynarodowa konferencja pod honorowym patronatem Prezydenta Łodzi Pani Hanny Zdanowskiej, jak również Rektora Uniwersytetu Łódzkiego prof. dr. hab. Włodzimierza Nykiela, pod tytułem: *Dziecko w świecie książki i mediów*. Konferencja przygotowana została w ramach cyklu *Kultura czytelnicza młodego pokolenia* przez Uniwersytet Łódzki i Muzeum Miasta Łodzi. Pierwsze spotkanie na temat *Czytanie i bajanie w teorii i praktyce* odbyło się w 2010 roku i prezentowało rozważania teoretyczne i praktyczne zarówno środowiska bibliotekarskiego jak i nauczycielskiego.

Obecne spotkanie miało na celu analizę stanu badań nad wybranymi elementami kultury literackiej dzieci i młodzieży u progu XXI wieku. Jeden z paneli poświęcony został wpływowi mediów na kształtowanie kultury czytelniczej młodego pokolenia, konkurencyjności mediów wobec książki czy kontekstów kontaktu młodzieży z książką lub mediami i jego uwarunkowań.

Część wystąpień zawierała analizy i diagnozy stanu czytelnictwa dzieci i młodzieży we współczesnym świecie. Sporo miejsca poświęcono wykorzystaniu nowych technologii oraz form i metod pracy w celu rozbudzenia zainteresowań i zamiłowań czytelniczych a także roli i miejsca jakie zajmują biblioteki i media w propagowaniu czytelnictwa. Zwrócono także uwagę na kwestie aktywności czytelniczej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.

Źródło:

<http://zaczytanie.uni.lodz.pl/archives/143>

Marta Kunicka

Książka, biblioteka, informacja – między podziałami a wspólnotą

Instytut Bibliotekoznawstwa i Dziennikarstwa Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach w dniach 23–24 kwietnia 2012 roku zorganizował trzecią międzynarodową konferencję naukową z cyklu *Książka, biblioteka, informacja – między podziałami a wspólnotą*. Współorganizatorem przedsięwzięcia było Biuro Wystaw Artystycznych w Kielcach oraz Antykwariat Naukowy im. Andrzeja Metzgera. Honorowy patronat nad konferencją objęli Rektor UJK prof. zw. dr hab. Regina Renz, jak również Wojewoda Świętokrzyski i Prezydent Miasta Kielce Wojciech Lubawski. Na konferencji, jak i w poprzednich latach, starano się odpowiedzieć na pytanie o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości książki, biblioteki i informacji. Nie sposób pominąć w tych rozważaniach miejsca i roli twórcy, pośrednika i odbiorcy w złożonym procesie komunikowania społecznego. Obrady główne toczyły się wokół następujących tematów: ruch wydawniczo-księgarski, książka, prasa, biblioteka, informacja i słowo „w sieci”.

Spotkanie zaowocowało nie tylko wymianą poglądów i doświadczeń, ale także nawiązaniem i podtrzymaniem kontaktów między pokrewnymi ośrodkami naukowymi i instytucjami kultury.

Źródło:

<http://www.ujk.edu.pl/ibib/konferencja/>
Marta Kunicka

VII Kiermasz Wydawców Katolickich w Katowicach

W dniach 1–2 czerwca 2012 roku w gmachu Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego miał miejsce Kiermasz Wydawców Katolickich w Katowicach, zorganizowany przez Księgarnię św. Jacka Sp. z o.o. W związku ze zbieganiem tegorocznej edycji Kiermaszu z Międzynarodowym Dniem Dziecka program został wzbogacony o szereg imprez uwzględniających najmłodszych czytelników w tym o dyktando dla rodzin. Już po raz kolejny rodziny mogły ubiegać się o tytuł Bezbłędnej rodziny 2012, wpisując tym samym Kiermasz w Metropolitalne Święto Rodziny. W tym samym czasie Biblioteka Śląska zainaugurowała akcję tworzenia Metropolitalnego Archiwum Rodziny, polegającą na robieniu rodzinnych fotografii wszystkim uczestnikom Kiermaszu.

Podczas kiermaszu propagowano także idee dawstwa szpiku kostnego.

Integralną częścią Kiermaszu był program imprez towarzyszących obejmujących między innymi konferencje, spotkania autorskie, promocje nowości wydawniczych.

W czasie Kiermaszu kolejny raz przyznano trzy równorzędne nagrody Hyacinthus Silesianus, których celem jest „wyróżnianie publikacji promu-

jących chrześcijańskie wartości, mogących stanowić motywację w dążeniu do osiągnięcia prawdy, dobra, piękna i świętości oraz podejmujących próbę dokonywania przemian w człowieku i otaczającym go świecie. Publikacji, które poprzez swe przesłanie przyczyniają się do powstawania i kształtowania kultury duchowej i środowiska Bożego, napędzają nadzieję i skłaniają ku czynieniu dobra”. W tym roku nagrody te otrzymali ks. profesor Tomasz Jelonek za książkę *Biblia jako fenomen kulturowy* jak również wydawnictwo Petrus i Radio eM. Wręczenie nagród połączono z koncertem Lidii Pospieszalskiej „Inaije”.

Źródło:

<http://www.archidiecezja.katowice.pl/index.php/informacje-biece/2404-viii-kiermasz-wydawcow-katolickich-rozpoczty>
Marta Kunicka

BIBLIOTEKA AWF w KATOWICACH
MATERIAŁY • ZBIORY • WYDARZENIA

MATERIAŁY • 120

INFORMACJE • 150

NOWOŚCI W ZBIORACH • 155

WYDAWNICTWA AWF • 175



ADAM CICHOSZ
*Akademia Wychowania Fizycznego
im. Jerzego Kukuczki w Katowicach*

W STUPIĘDZIESIĘCIOLECIE POWSTANIA STYCZNIOWEGO

»Życie człowieka, podobnie jak życie narodu składa się z całego szeregu czynów, działań, myśli, słów, posunięć – udanych lub nieudanych, szczęśliwych lub nieszczęśliwych. Można je ocenić, jakkolwiek każdy kto roztropny nie spieszy się nigdy z sądem o człowieku i narodzie. Dokąd życie biegnie mogą w nim być jeszcze różne zdarzenia i czyny. Dobry Bóg, wielce wyrozumiały dla ludzi przykazuje każdemu „Nie sądźcie abyście nie byli sądzeni” (M t. 7, 1) I chociaż mamy prawo do historycznych ocen ludzi, którzy odeszli, to jednak nigdy nie zaszkodzą roztropność, rozważa, umiar i oszczędność.«

Ks. Stefan kardynał Wyszyński
Prymas Polski

Mija sto pięćdziesiąt lat od pamiętnej, mroźnej nocy z 22 na 23 stycznia 1863 roku, kiedy to pierwsze oddziały powstańcze wyposażone w dubeltówki i kosy podjęły walkę z rosyjskim zaborcą. To tyle samo w czasie, co 150-letnia niewola pod trzema zaborami, kiedy to naród nieustannie chwycił za broń. Impuls do powstańczego zrywu, poprzedzony epoką patriotycznych manifestacji, gniewem ludu, emigracyjną tułaczką i zesłańczej doli tysięcy prześladowanych dał swym postanowieniem o brance młodzieży margrabia Aleksander Wielopolski, naczelnik rządu cywilnego, sprawujący z ramienia cara rządu w Polsce. Powstanie – ruch zbrojny liczebnie małych, manewrowych partii powstańczych i zgrupowań partyzanckich trwał 15 miesięcy. Zaskoczeni powstańczą determinacją Rosjanie, dostrzegając niełatwy do złamania opór, by zryw narodu polskiego ostatecznie stłumić skierowali do walk niespełna 200 tys. regularnego wojska. Już w chwili wybuchu powstania:

armia rosyjska liczyła 66 batalionów piechoty, 24 szwadrony kawalerii, 60 sotni kozaków i 176 dział nie uwzględniając załóg twierdz żandarmerii, straży granicznej i różnych oddziałów pomocniczych. Łącznie było to ponad 100 tys. ludzi. W razie potrzeby siły te można było oczywiście powiększyć przez ściągnięcie posiłków z cesarstwa. W Warszawie stacjonowało około 22 tys. żołnierzy, reszta rozmieszczona była w wielu garnizonach na całym obszarze Królestwa. Jednak, aby kontrolować kraj nadmiernie rozdrobniono siły. W około 140 miejscowościach stacjonowały oddziały różnej wielkości [...] Tajna organizacja czerwonych liczyła w Królestwie 20–25 tys. sprzysiężonych, jednak stan ich uzbrojenia przedstawiał się fatalnie. Liczono przede wszystkim na broń zdobyczną, gdyż broń zakupiona za granicą mogła dotrzeć do kraju dopiero w dalszej przyszłości. Ponadto nagły wybuch powstania – spowodowanego branką, a przez to nie przygotowanego – uniemożliwił przeprowadzenie pełnej mobilizacji wszystkich sprzysiężonych, tak że w nocy z 22 na 23 stycznia udział w akcji zbrojnej tj. w ataku na niektóre garnizony rosyjskie, wzięło tylko 6–7 tys. ludzi. Dokonano ataków na 17 garnizonów, a kolejnych 7 napadów miało miejsce 24 i 25 stycznia [Zgórniak, 1998, s. 291].

Rzeczywistość tych 15 miesięcy powstańczego zrywu, ofiarność i poświęcenie walczącej masy powstańczej niestety marnotrawiono w działaniach nieprzemyślanych i nieracjonalnie prowadzonych. Społeczeństwo z trudem znosiło przebieg powstania, jako że sam reżim carski, ale też sposób działań partyzanckich stanowiły niemałą uciążliwość. Rosjanie, wiedząc, że paraliż tyłów (zaplecza powstańczego) po uderzeniu przyniesie oczekiwany skutek palili dwory i wsie, które udzielały pomocy powstańcom. Aresztowano licznych funkcjonariuszy cywilnych magistratów insurekcyjnych. Nasilał się terror zniechęcający ludność do walki powstańczej. Ale też nie ustawały podziały społeczne skrzętnie wykorzystywane przez władze carskie. Zdarzało się, że chłopci wykonując polecenie zaborcy występowali przeciwko powstańcom pod groźbą konfiskaty majątku i mienia. Ta groźba u wielu ziemian powodowała wstrzymanie się od poparcia istoty i idei insurekcji. Władze carskie stosowały ukazy uwłaszczeniowe, co z kolei, jak się okazało skutecznie, odciągało włościan od powstania, a to skazywało powstańczy ruch zbrojny na nie uniknioną zagładę. Trzeba wspomnieć, że reformy włościańskie za sprawą powstania zostały na zaborcy wymuszone. Ale też początek przemian na wsi prowadził do głębokich zmian w strukturze społecznej ziem Królestwa. Królestwo Kongresowe obejmowało: Łódzkie, Kieleckie, Warszawskie, Lubelskie, Białostockie.

Do boju wyruszyło jednocześnie kilka tysięcy powstańców. I chociaż początkowe napady były w większości nieudane to jednak cel strategiczny został osiągnięty.

Powstanie, przyspieszone branką, zastało patriotów nie przygotowanych. Nieraz jedynym uzbrojeniem oddziałów polskich były kosy i drągi. Powstańcy zmuszeni więc byli przejść do walki partyzanckiej. Unikali oni większych oddziałów wojsk nieprzyjaciela, natomiast napadali na mniejsze, zdobywając w ten sposób broń. Do miasteczek wpadały grupki jeźdźców w konfederatkach, albo gromadki kosynierów, które zabierały broń, proch, ołów i pieniądze, werbowały nowych ochotników i odchodziły. Powoli walka partyzancka rozszerzyła się na cały kraj. Wyrastają bohaterscy wodzowie „partyj” (tak nazywano oddziały partyzanckie) – Jeziorański, Rogiński, Czachowski, Lelewel-Borelowski (ślusarz z Krakowa) i inni. Na Podlasiu oddziałami powstańczymi dowodził syn chłopca ksiądz Brzózka. Wśród dowódców oddziałów powstańczych było wielu Polaków – oficerów armii rosyjskiej, jak Padlewski, Hauke-Bossak, Sierakowski i inni [Powstanie, 1993, par. 3–8].

Przeciwnika zmuszono do koncentracji sił a więc do оголошення całych powiatów, co spiskowcy wykorzystali w organizowaniu partii. Wielopolski starał się usilnie stłumić ruch i przyjąć ster a raczej go utrzymać, by doprowadzić do kapitulacji, pertraktować i hamować zapał. Jego zwolennicy występowali:

przeciwko niepodległości, uważając, że najlepiej będzie, jeśli Polska pozostanie pod władzą cara i jeśli Polacy nie będą się „buntować”, to car „miłościwie” zgodzi się na ustępstwa. Po za tym grupa ta bardzo ostro występowała w obronie obszarnictwa, przeciwko uwłaszczeniu chłopów. Większość społeczeństwa odwracała się z pogardą od Wielopolskiego i jego kliku, widząc w nich słusznie zdrajców sprawy narodowej [Powstanie, 1993, par. 3–8].

Po wybuchu powstania jednakże zanika rola Wielopolskiego, a jego zwolennicy (magnaci i najbogatsza szlachta), osłabieni i przytłumieni sytuacją trzymali się z dala od działań partyzanckich. Nie zanotowano prób włączenia się, a co istotniejsze przejęcia i opanowania przez nich sytuacji. »A więc szczerze do niepodległości dążyły tylko grupy demokratyczne. Reakcja dbała tylko o własne interesy a „patriotyzm” jej był maską, pod którą ukrywała się zdrada« [Powstanie, 1993, par. 3–8].

Do akcji przystępują biali (stronnictwo bogatej szlachty i bogatego mieszczaństwa, kupcy, fabrykanci i bankierzy z hrabią Andrzejem Zamojskim na czele), którzy nie podejmując walki, jednak o kapitulacji bezwzględnej nie myślą.

Organizacja białych próbowała początkowo nie dopuścić do wybuchu powstania lub sparaliżować jego początek przez różne akcje dezinforma-

cyjne. W pierwszej dekadzie lutego odbył się w Warszawie zjazd działaczy ziemiańskich zakończony wydaniem odezwy, która nie potępiała powstania wprost, ale wskazywała jego beznadziejność i wzywała obywateli ziemskich, aby nie udzielali poparcia ruchowi powstańczemu. W podobnym duchu wypowiedziały się również organizacje „białych” w Poznaniu i we Lwowie. Apele te nie znajdowały zrozumienia u części właścicieli ziemskich, zwłaszcza u młodzieży szlacheckiej [Zgórniak, 1998, s. 294].

Długo trwały manifestacje przygotowujące akcję zbrojną, budząc nastroje i ducha walki. Sprzysiężenie obejmuje tysiące ludzi, sięgając na prowincję, lecz także na Litwę i Ruś do zaboru pruskiego i austriackiego. Emigracja zaznacza swoją obecność. Pierwsza dyktatura Mierosławskiego bierze swój początek właśnie na emigracji utrzymującej łączność z rządem francuskim. W Cuneo (Włochy), istniała zorganizowana z inicjatywy emigracji szkoła wojskowa kształcąca przyszłych oficerów powstania. Generał Ludwik Mierosławski – postać kontrowersyjna – miał za sobą wiele gorszących sporów rozgorzałych w 1861 roku m.in. w samej szkole i wokół genueńskiej szkoły wojskowej przeniesionej z Cuneo, gdzie był komendantem.

Jak w każdym przedsięwzięciu, którego się dotknął w życiu, Mierosławski i teraz zraził sobie z punktu podkomendnych: megalomanią, ekscentrycznością i dyktatorskimi metodami. Lecz spór dotyczył spraw bardziej zasadniczych. W towarzystwie Młodzieży Polskiej, złożonym z radykalnych elementów, wymykających się z kraju od kilku miesięcy, dochodziły do głosu nowe poglądy na cele i metody powstania... Mierosławski tymczasem należał do doktrynerów, którzy w granicach 1772 r. nie dostrzegli nikogo, prócz Polaków [Kieniewicz, 1983, s. 266–267].

Urastający do wymiaru o kluczowym znaczeniu, problem włościański w istocie wskazywał, że bez wątpienia nie istnieją szanse na powodzenie powstania bez rewolucji chłopskiej. W cesarstwie obowiązywał wydany w 1861 roku dekret o reformie rolnej. W zaborze pruskim proces uwłaszczenia przeprowadzono, trwało uwłaszczenie w Galicji.

Manifest do narodu. Uwłaszczenia

Jednocześnie z manifestem Rządu Narodowego o powstaniu ogłoszono dekrety obejmujące uwłaszczenia w sakli znacznie szerszej niż ukazy carskie.

Redakcję Manifestu do narodu Rząd Narodowy powierzył 15 stycznia Janowi Maykowskiemu; faktycznie skomponowała Manifest siostra Maykowskiego, Maria Ilnicka, poetka. Był on poetyczny i patetyczny, odpowiednio do ducha epoki. Po wstępie zacytowanym oświadczał, że KCN

„ogłasza wszystkich synów Polski bez różnicy wiary i rodu, pochodzenia i stanu wolnymi i równymi obywatelami kraju”. Następnie streszczał zasady dekretowanej równocześnie reformy uwłaszczeniowej. Kończył się zaś manifest apostrofą do narodu „moskiewskiego”: przebaczał mu przeszłe winy, lecz równocześnie rzucał nań przekleństwo, „ jeżeli w zaspach z nami dasz poparcie tyranowi, który zabija nas, a depcze po tobie”. Nie jest to może dziwne, że tak właśnie ujęła pisarka, żywo reagująca na gwałty, jakich doznawał naród ze strony wojsk okupanta. Obowiązkiem członków Komitetu było dopilnować tak ważnego punktu, jaśniejsze postawienie sprawy. W duchu niedawnych układów z „Ziemią i Wolą” należało przecież powiedzieć, że podejmuje się wojnę z caratem, a nie z narodem rosyjskim; że wzywa się ten naród do powstania przeciw carowi – a nie zakładać z góry, że ogół Rosjan stanie po stronie caratu. Na posiedzeniu z 17 stycznia projekt Maykowskiego „z drobiazgową prawie troskliwością przestudiowany i w ostatniej redakcji jednomyślnie został przyjęty [Kieniewicz, 1983, s. 361].

Rząd Narodowy tymczasem opuścił Warszawę by powrócić ponownie po nieudanych próbach dotarcia do oddziałów Langiewicza, co nastąpiło pod koniec lutego. W tym czasie powstaniem kierował Stefan Bobrowski, naczelnik Warszawy, usiłujący utrzymać organizację miejską zdeorganizowaną przez brankę. Prowadzona zdecydowanie działalność Bobrowskiego dobrze przysłużyła się powstaniu.

Władze powstańcze nieustannie troszczyły się o skuteczne wprowadzenie w życie dekretów uwłaszczeniowych. Niektórzy dowódcy wyróżnili się gorliwością poprzez osobiste zaangażowanie w realizację przedsięwzięć uwłaszczeniowych. Ale już wkrótce za rządów białych wystąpiła opieszałość. Na przełomie maja i czerwca, w czasie rządów czerwonych (prawników, stronnictwo najszerzych warstw narodu – inteligencja pracująca, średnie i drobne mieszczaństwo, robotnicy, chłopci i drobna szlachta) nastąpiło przyspieszenie uwłaszczenia słabnącego w okresie rządów Majewskiego, by – jak w kalejdoskopie – w ostatnim okresie rządów Traugutta przystąpić ponownie do zadań energicznego i skutecznego uwłaszczenia. Trzeba jednak zauważyć występującą opieszałość władz powstańczych we wprowadzaniu w życie dekretów w sprawach chłopskich. Zaniechano też wykonywania powinności pańszczyźnianych tam gdzie one jeszcze obowiązywały. Na podkreślenie zasługuje fakt, że klęska powstania nie przekreśliła całkowicie postanowień dekretu z 22 stycznia. Rząd carski nie mógł dać mniej chłopom niż czynił to rząd powstańczy. Tym sposobem chłopci z Kongresówki uzyskali korzystniejsze warunki uwłaszczenia od tych, zamieszkujących tereny cesarstwa rosyjskiego. Społeczeństwo reagowało różnie na wymuszane branką powstanie, co miało wpływ na postawy i zachowania wobec samego aktu wybuchu. Chłopci często wstrzymywali świadczenia

dworskie. Bywało tak, że całe gromady występowały przeciwko dworom w akcjach rabunkowych a nawet w pogromach. Wzorując się na wydarzeniach z 1846 roku w Galicji, chłopci próbowali nie bacząc na łamanie prawa ulżyć swej doli. Jednakże oddziały powstańcze działając wedle wskazań Rządu Tymczasowego starały się karać chłopską samowolę i eliminować zjawiska patologiczne. Ten, żywiołowy ruch chłopski wymierzony przeciw właścicielom wsi wygasł równie szybko, jak się pojawił.

Tymczasem biali, którzy początkowo starali się oddalić powstanie paraliżując sam zryw początkowy poprzez akcje dezinformacji zajęli stanowisko nie tyle potępiające co minimalizujące istotę i sens powstania i wskazujące na beznadziejność tego zamiaru.

Spółeczeństwo bardzo szanowało swój tajny rząd i całkowicie podporządkowywało się jego rozkazom. Tylko obszarnicy opierali się, jak mogli, dekretowi rządu o uwłaszczeniu chłopów, nie chcąc oddać im części swojej ziemi. Jednak rząd wiedząc doskonale, że los powstania zależy od udziału w nim chłopów, surowo karał opornych i siłą oddawał chłopom przeznaczoną dla nich ziemię. Zdawało się, że sprawa ta zostanie załatwiona z pożytkiem dla całego narodu. Ale zaszły wypadki, które zmieniły pomyślny bieg wydarzeń. Przede wszystkim zaciążyło na losach powstania przystąpienie do niego „Białych” [Powstanie, 1993, par. 3–8].

Miejscowe partie rozszerzały swą obecność konsekwentnie obejmując szerokie terytorium, jako że złożone w dużym stopniu z chłopów powstały na Żmudzi czy w okręgach Grodzieńskim i Mińskim. W Galicji możliwe było formowanie całkowite partiei zdolnych do przekraczania granicy z bronią w rękę. Wydatnie zaznaczył się pod tym względem również region Pomorza i Mazury. Jednakże większość partiei to mieszkańcy miast zorientowani na aktywne współdziałanie z wsią.

Warto zauważyć, że rząd carski po powstaniu styczniowym umarzał liczne procesy przeciw chłopom, że bez skrupułów nadawał odznaczenia za minimalizowanie istoty powstania w formule „za uśmierzenie”. Wiele lat musiało upłynąć, by współcześnie można było obiektywnie przeanalizować zachowane dokumenty o udziale chłopów w powstaniu. Wynika z tych dokumentów także znaczący udział w partiach drobnomieszczaństwa, udział robotników, górników, przedstawicieli innych zawodów. Zatem nie tylko dyskusyjnie, lecz także fałszywie brzmią głoszone tezy o tym, że partiami kierowała szlachta, zaś partię tworzyli w większości oficjaliści dworscy. Przemawia za tym ponadto sam charakter walk partyzanckich, otwierający udział szerokich kręgów gotowych do walki patriotów.

Istnieje jeszcze jeden, istotny i znaczący fakt, przemawiający za tym, że do walki przystępowali liczni przedstawiciele najszerszych kręgów społecznych. To zasługuje na podkreślenie. Mianowicie, kierownictwo

powstania koncentrowało się w zajętej przez zaborcę Warszawie. Władze powstania gromadziły środki z podatków, wydawały własną prasę w konspiracji, korzystały z własnej, uruchomionej dla potrzeb obsługi powstańczej poczty a nawet – to istotne – dysponowały aparatem wymiaru sprawiedliwości i to w obszarze formalnie sprawujących rządy carskich funkcjonariuszy.

Powracając do dyktatury Ludwika Mierosławskiego, nadzieje Rządu Tymczasowego, za sprawą złożenia dyktatury w jego ręce nie spełniły się, kiedy po przybyciu z emigracji 17 lutego przyjął, po przekroczeniu granicy Kujaw mały, 100 osobowy oddział miast dużego ugrupowania, jakiego się spodziewał, na dodatek słabo uzbrojony. Zaatakowany 19 lutego przez siły rosyjskie doszczętnie zniszczony oddział rozsypał się. Mierosławski ocalał i przyłączył się do oddziału Kazimierza Mielęckiego, który już 21 lutego został rozбит pod Nową Wsią. Mierosławski uznając klęskę, zaledwie po tygodniu pobytu opuścił Królestwo i powrócił do Paryża nie rezygnując jednak z powierzonej mu dyktatury, co było niewątpliwą kompromitacją. Rozproszeni ulegają kolejne oddziały powstańcze a między innymi, 4 tysięczny w walce pod Siemiatyczami w rejonie Suchedniów – Wąchock – Bodzentyn dowodzone przez Mariana Langiewicza, pochodzące z województw augustowskiego i lubelskiego, spod Łodzi, Ojcowa, oddział Apolinarego Kurowskiego, który w Sosnowcu odbił komorę celną zdobywając cenne dla Tymczasowego Rządu Narodowego fundusze. Kurowski poniósł klęskę uderzając na Miechów i niespodziewanie wielkie straty w ludziach, a byli to studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego i innych szkół krakowskich, dla których miechowskie ulice zaścienione poległymi bohaterami stały się Ołtarzem Ojczyzny.

Wspominając bohaterstwo powstańców, przelaną krew o życie narodu, który wciąż żyje i broni się w tej krwawej ciągłości dziejów Prymas Tysiąclecia, kardynał Stefan Wyszyński w setną rocznicę powstania powiada:

Dlatego też Dzieci Najmilsze, gdy stajemy dziś przed Wami z żywym świadectwem żywotności narodu, po upływie stu lat od zdarzeń, jakie miały miejsce na terenie tej świątyni, tej ulicy, tego kraju, jesteśmy raczej skłonni do milczenia aniżeli do mówienia. Milczenie nasze jest zadumą i dowodem głębokiego wewnętrznego hołdu, a może i przyznania się do wszystkich ludzi, których historia tak lub inaczej ocenia. Stawiamy sobie nawet pytanie: dobrze, a właściwie ja, gdybym żył i cierpiał w tamtych czasach, razem z moimi przodkami, jak ja bym się wtedy zachował? Czy mógłbym roztropnie milczeć i cierpieć? Czy mógłbym wszystko znieść spokojnie wówczas, gdy w życiu człowieka i narodu budziły się nadzieje i pragnienia wolności? Gdy pragnienia te wypowiedane były tu, w stolicy, wobec władców rozbiorczych potęg i gdy naród usłyszał krótką odpowiedź: „żadnych mrzonek!”. Dla cara wszystko, co kipiało w duszy narodu, co było woła-

niem o sprawiedliwość dziejową i prawo wolności było tylko... mrzonką! O! Biada narodowi, który by w ten werdykt uwierzył, który by zaklasyfikował wszystkie wzbierające w sercu i w myślach uczucia do rzędu mrzonek! Biada narodowi, który by opuścił ręce bezwolnie i poddał je w brzęczące okowy kajdanów! O takim dopiero narodzie moglibyśmy myśleć może „odważniej”, będąc skłonniejsi do sądów bardziej potępiających, albo też utrzymalibyśmy się w milczeniu od wszystkich sądów... Powiedzą ludzie roztropni: Ale Powstanie się nie udało. Czy nie lepiej było żyć spokojnie w pracy organicznej, budować, naprawiać drogi, uprawiać ziemię, rozwijać techniczne urządzenia, poprawiać ekonomiczny byt narodu – spokojnie, cicho? Niewątpliwie, byli zwolennicy i takich kierunków. Wiemy, że i dzisiaj istnieją narody, które stawiają to sobie za ideał. Osiągając ideał pragmatyczny, pozytywny, realny, dotykający, „ideał pełnej misji chleba”, coś jednak przy tym tracą, na jakimś odcinku ubożają. Jesteśmy świadkami życia wielu narodów dostatnich, które zagubiają wrażliwość na swoje dzieje ojczyste, na przeżycia narodowe, na poczucie wspólnoty z narodem[...] Najbardziej smutnymi narodami są te, którym postawiono za ideał li tylko dążenia i cele materialne. Najbardziej zubożonymi i niewolniczo przytrzymanymi za skrzydła ducha są takie narody, które postawiły sobie zbyt wąski ideał [Wyszyński, 1985, s. 3–7].

Epilog powstania jest niezwykle wymowny dla jego charakteru. Upadek stolicy staje się wielkim wstrząsem psychicznym. Goryczą porażki jest wyczerpanie się w walce. „Ogromna danina krwi – powie po stu pięćdziesięciu latach wybitny uczony, senior historyków polskich, niestrudzony badacz archiwista dziejów Polski schyłku XVIII i pierwszej połowy XIX wieku, wnuk ze strony matki powstańca styczniowego Jana Kotlarskiego, którego mogiła znajduje się na cmentarzu w Oświęcimiu – prof. zw. dr hab. Henryk Kocój – poległo w bojach 30 tys. powstańców nie była daremna. Zaważyła na losach Rzeczypospolitej jako wielki i znaczący wkład pokoleniowy w rok 1918” [Kocój, 2011]. Już w latach pięćdziesiątych minionego stulecia – profesor Henryk Kocój (wciąż kształci wytrwale i wychowuje oddane nauce polskiej kadry), będąc studentem Uniwersytetu Jagiellońskiego, którego studenci stanowili trzon powstańczego oddziału Kurowskiego, jako przewodniczący koła naukowego historyków żywo interesował się przebiegiem powstań narodowo-wyzwoleńczych. Jako dojrzały historyk, archiwista jest zdania, że każda klęska, porażka i przegrana obnaża słabości i niedoskonałości. Zresztą, zarówno po klęsce powstania listopadowego jak i po upadku powstania styczniowego w obiegowej opinii utrzymywał się pogląd, że wybuchały w nieodpowiednim momencie, że popełniono wiele błędów etc. etc. Ostre sądy, zwłaszcza o ostatnim powstaniu upowszechniali pozytywiści, w tym tzw. „szkoła krakowska” określając je romantycznym zrywem i ruchem odstającym od realnych i sprawiedliwych

ocen sytuacji politycznej. Publicyści mieniący się zwolennikami narodowej demokracji potępiali wszystkie powstania prezentując stanowisko polityki realnej. Ale obrońców idei powstańczej nie brakowało nigdy. Po powstaniu styczniowym dostrzeżono, że zwycięstwo nie zawsze musi być sprawdzianem wartości dzieła a przegrani zasługują na szacunek. Oto w pięćdziesiątą rocznicę wybuchu powstania styczniowego Wódz Naczelny, Marszałek Józef Piłsudski w wydanym na tę okoliczność rozkazie specjalnym zwraca się do żołnierzy i weteranów słowami:

Żołnierze! Pięćdziesiąt lat temu Ojcowie nasi rozpoczęli walkę o niepodległość Ojczyzny. Szli nie w lśniących mundurach, lecz w łachmanach i boso, nie w przepychu techniki, lecz ze strzelbami myśliwskimi i kosami na armaty i karabiny. Prowadzili wojnę rok cały, pozostając, jako żołnierze niedoścignionym ideałem zapału, ofiarności i trwania w nierównej walce, w warunkach fizycznych jak najcięższych. Przegrali wojnę i po ich klęsce niewola wciskać się poczęła do dusz polskich, czyniąc z Polaków nie niewolników z musu, lecz nieledwie z własnej chęci, szukających poprawy losu przez protekcję u swych panów rozbiorców i w ogóle obcych. Jako żołnierze i Obrońcy Ojczyzny, zostali w Polsce usunięci przez swych współczesnych gdzieś w kąt daleki, jako rzecz, o której zapomnieć należy. Dla nas, żołnierzy wolnej Polski, powstańcy 63 roku są i pozostaną ostatnimi żołnierzami Polski, walczącej o swą swobodę, pozostaną wzorem wielu cnót żołnierskich, które naśladować będziemy. Dla uczczenia ich i upamiętnienia roku 63 w szeregach Armji Polskiej wydałem rozkaz zaliczenia do szeregów Wojska wszystkich weteranów 63 roku z prawem noszenia mundurów Wojsk Polskich w dniu uroczyste. Witam ich tym rozkazem, jako naszych Ojców i Kolegów. Rozkaz przeczytać przed frontem kompanij, szwadronów, batteryj i zakładów. Belweder, dnia 21 stycznia 1919 roku. Józef Piłsudski Wódz Naczelny [Piłsudski, 1962, s. 44].

Godne to Polaka i patrioty czcić pamięć ojców, bohaterów walk o wyzwolenie narodowe i społeczne. Cały, postępowy świat do ofiary wojny narodowo-wyzwoleńczej odniósł się z należnym szacunkiem i respektem. Polegli w boju, nie zaznali rozkoszy zwycięstwa ani też nie posmakowali goryczy klęski. Zważywszy, że nawet wielka Rewolucja Francuska zakończona bonapartyzmem i restauracją, a klęską były ruchy 1848 roku, w których stulecie obchodzono w wielu krajach uroczystości – rodzą się najgłębsze refleksje z głębi człowieczeństwa. Klęskę poniosła Komuna, upadła rewolucja 1905 roku. A więc trzeba nam dzisiaj pochylić się najgłębiej i staranniej poszukiwać uwarunkowań powstania w przeciwieństwie do powierzchownego ferowania wyroków i aktów potępienia.

Znaczenie powstania styczniowego w dziejach państwowości

Uczestniczący w powstaniu patrioci mieli świadomość i pragnienie obecności w wydarzeniu stanowiącym przełom w dziejach narodu. Mieli świadomość i tak ukształtowaną potrzebę dążenia do konkretnego, wszakże wyzwolenczego celu. Incydentalne okoliczności nie minimalizują światła rozjaśniającego obraną drogę. Mimo oddalającego się celu nie wygasło pragnienie niepodległości. Tak było w powstaniu Kościuszkowskim i we wszystkich walkach zniewolonych pokoleń. Żywa tkanka wydarzeń narodowo-wyzwoleńczych rodzi wciąż nowe impulsy i próby samoobronne całego organizmu ograniczonej przez grabieżcę państwowości. Wszystkie klęski i wszystkie pokolenia przeżywające tragiczne epizody z okresu ponad stuletniej niewoli zajmują należne miejsce w rozważaniach naukowców, polityków i ideologów, myślicieli, publicystów i mężów stanu. Na drodze przemóżnych pragnień oderwania się od zaborczej Rosji powstanie styczniowe wydaje się mieć nieco szersze znaczenie niż było powszechnie postrzegane. Podjęto bowiem walkę o pełnię niepodległości o granice sprzed pierwszego rozbioru, wreszcie o wielką reformę społeczną, o chłopskie uwłaszczenie i społeczne przemiany, które miały uczynić naród postępowym, a państwo nowoczesnym. Zakończyło się klęską militarną, co musiało nieuchronnie nastąpić, nie przynosząc owocu oderwania się od panowania carskiego. Nie odzyskano terytoriów z okresu sprzed rozbiorów. Skutek zacieśnił obce panowanie, a ponadto dawne ziemie Rzeczypospolitej na terytoriach wschodnich wrastały w obcą kulturę. Dokonał się jednak ogromny przewrót społeczny, a więc klęska powstania w porównaniu do tej z powstania listopadowego pozostawia cień oświetlony światłem postępu społecznego. W wielu opracowaniach oceniana jest więc jako mniej dotkliwa.

Trzeba pamiętać – za Henrykiem Kocójem – w świadomości Polaków, trwające ponad sto lat zmagania rozpoczęte powstaniem Kościuszkowskim swój finał osiągają dopiero w 1918 roku [Kocój, 2011]. Odczytywano, że powstanie styczniowe stanowi barierę klęski. Po tym przez wiele lat nie dostrzegano walki zbrojnej a na tym tle rozkłada się sam ideał niepodległości, który zatracił swą aktualność. Stąd niezwykle sugestywna lekcja dla współczesnych decydentów by kształtując rzeczywistość polityczną i społeczną nie zapominali o przebytej drodze poprzedników. Postępowe narody postrzegają przyszłość przez pryzmat swej narodowej przeszłości. Zatem wielkość wydarzenia tak doniosłego jak powstanie styczniowe należy oceniać wedle siły i czasu trwania następujących po sobie skutków, co powinno wypełniać naszą świadomość narodową. Skoro więc klęska powstania ma znaczenie ciężące na świadomości narodowej przez długie lata, oznacza to że jako wydarzenie stanowi głęboki przełom w życiu narodu i państwa. Na tradycji narodowej powstanie styczniowe wywarło głębokie piętno i nieza-

leżnie od zmienności ludzkich upodobań stanowi ważny element ciągłości dziejów, w której naród jest podmiotem najistotniejszym. Jak w subtelnej natury żywej tkance narodowej skupiają się cele i zadania, koncepcje ich osiągania i aspiracje, myśli i kreatywne sposoby twórczego istnienia. W naszym kręgu cywilizacyjnym, nasze cechy narodowe właśnie, nie odbiegają znacząco od innych, ukształtowanych wszakże na przestrzeni dziejów typowych wartości kulturowych. Każdy naród posiada swą specyfikę, przez co należy rozumieć znaczenie powstania styczniowego w kształtowaniu się tradycji, zwyczajów i obyczajów, mentalności. Należałoby przy tym odróżnić np. mentalność społeczną Kongresówki od tej, zadomowionej na kresach i pod zaborem pruskim. Z innym postrzeganiem i sposobem reagowania na sprawy narodowe mamy do czynienia w Kongresówce, a jeszcze innym na Pomorzu czy w Wielkopolsce, na Śląsku czy na Warmii i Mazurach. Pewną odrębność należy zauważyć w dzielnicach pozostających pod zaborem austriackim w Galicji Wschodniej i Zachodniej, a jeszcze inaczej na Śląsku Cieszyńskim. Rola przewodnia pozostawała wciąż po stronie Królestwa i samej jego stolicy Warszawy, stąd też tzw. „pozytywizm warszawski” jako prąd społeczny, kulturowy i polityczny rzutujący na pozostałe dzielnice. Zatem okres zaborów i czas niewoli to w sumie różne uwarunkowania prawno-polityczne i społeczno-kulturowe w regionach, różne tradycje, zwyczaje i obyczaje w obrębie jednej, odradzającej się państwowości.

Jak już wspomniano, celem głównym powstania styczniowego było odzyskanie niepodległości, którego to celu nie ogarnięto. Wykorzystano niewątpliwie wszelkie sposoby i środki i warto jednak zauważyć, że wszyscy przywódcy powstania przyjęli pod rozwagę płynące stąd wnioski i postulaty. A były one zasadnicze, bowiem ujmowały takie kwestie jak wartości osobowe ludzi, którym powierzano dowodzenie, zwłaszcza takie ich cechy jak wiara w zwycięstwo, jak doświadczenia innych podpowiadające np. zasadność paraliżowania komunikacji carskiego wojska, wreszcie koncentracja działań wojennych, zwłaszcza w rejonach zabużańskich. Oczywiście uwłaszczenie chłopów i powołanie ich do walki, wyposażenie oddziałów w broń. Wszystkie te warunki przyjęto, lecz rzeczywistość okazała się niestety odbiegająca od oczekiwań z racji ograniczonych środków. Nie ulega wątpliwości, że nie wypełniono zamiaru uderzenia jednocześnie, po wybuchu powstania na wszystkie garnizony rosyjskie na całym terytorium, co jak należy sądzić było zaniechaniem nie bez znaczenia dla dalszych działań. Z tych i wielu innych niedoskonałości, można domniemywać, wynika sprawność, z jaką carskie armie dawały zdecydowanie i skutecznie odpór garstkowi oddziałów i grupom powstańczym. Toczyły się jednak walki z nieustanną wiarą w zwycięstwo. Nadaremnie i przez wiele miesięcy.

Powstanie styczniowe wykazało raz jeszcze haniebną rolę reakcji, która własne interesy przedkładała nad dobro narodu[...] wykazało, że tylko

demokracja, która prowadzi walkę o wolność z ludem i dla ludu, może zdobyć niepodległość" [Powstanie, 1993, par. 3–8].

Powracając do sprawy uwłaszczeń chłopskich, nie sposób pominąć tego oczywistego faktu, że uwłaszczonych nie poderwano w tej masie do walki z zaborcą. Istnieją różne w sprawie tej poglądy sprowadzające się do istoty uwarunkowań prawnych – uwłaszczenie ogłaszały władze powstańcze a nie państwowe bez skutków egzekwowania konkretnych rozporządzeń, co należy uznać za błąd w programie emigracyjnym, podobnie jak ten, dotyczący paraliżowania komunikacji wojsk carskich. Z drugiej zaś strony, konkretne korzyści płyną dla chłopów i to należy odnieść do skali historycznego zwycięstwa za sprawą ich uwłaszczenia. Z perspektywy minionego czasu widać dokładnie jak treść manifestu konsumują wysiłki i jakie stąd pozostają trwałe skutki. Oto, z końcem XIX wieku chłopci z obszarów Królestwa poczuli się pod polskimi a nie rosyjskimi wpływami. Doświadczone społeczeństwo z powstania styczniowego czerpie wartości kształtujące świadomość państwowo-twórczą. Cóż, ogłoszenie uwłaszczenia i powołanie chłopów do obrony wolności w aktywnej walce z caratem niestety nie znalazło oczekiwanego dopełnienia. Sprawa „chłopska” jest więc przez wszystkie powstania obecna i trudna do wymaganych i oczekiwanych rozstrzygnięć podyktowanych racjami państwa i samych chłopów. Ma wymiar pewnej ciągłości niedowładczej. Jednakowoż powstanie styczniowe stanowi punkt zwrotny stawiający polskiego chłopca w sytuacji bardziej korzystnej od tej, którą porównawczo odnieść należy do zaistniałej na ziemiach cesarstwa rosyjskiego. Ma to istotne znaczenie, bowiem sam przebieg rewolucji na ziemiach cesarstwa był zasadniczo inny od tego w królestwie.

W powstaniu styczniowym poza ważną sprawą „sprawą chłopską” ożyła sprawa granic z okresu przedrozbiorowego a rzeczywistość powstańcza dokonała istotnej konfrontacji. I m.in. dlatego w postępowych kręgach całej, ówczesnej Europy rozbiory dokonane na organizmie Rzeczypospolitej jawiły się jako największe zbrodnie polityczne. Ma to, tym większe znaczenie, że dojrzewała idea niepodległości Polski w granicach z 1772 roku.

Powstanie styczniowe ujawnia, jak wielkiej erozji uległo poczucie zwartej państwowości. Skutkiem takiej sytuacji, krwawą klęską kończy się próba wzniecenia ludowego powstania na ziemiach ukraińskich. Jedynie Litwa przysłała Polsce z pomocą. Oznacza to, że uświadomiono sobie w kręgach opiniotwórczych, że ziemie dawnej Rzeczypospolitej zamieszkują narody o aspiracjach do własnych państwowości. Emigracja zaś, po powstaniu głosi ideę federacji, co miałyby oznaczać samodzielność organizmów aspirujących do samodzielności pod polskim przewodnictwem. Wspomnieć należy także i o tym, że sprawa kresów wschodnich legła u podstaw rozbicia koncepcji Wielopolskiego, jako przyczyna przystąpienia szlachty i mieszczaństwa do ruchu powstańczego na przekór wcześniejszym zamiarom.

Oto Litwa uczestnicząca w powstaniu, kiedy nadszedł rok 1918 odrzuciła inicjatywę ewentualnej unii z nowo powstającym państwem polskim. Nie powiodła się też próba pozyskania Ukrainy do Związku z Polską. Po klęsce w 1920 roku, odbudowana Polska o znacznie mniejszym terytorium nie zaspokoila aspiracji wielu pokoleń żyjących pod zaborami i obcą interwencją.

Nie sposób pominąć w dalszych rozważaniach istotnej sprawy katolicyzmu w państwie o tysiącletnich tradycjach chrześcijańskich w koncepcjach i zamiarach narodowych. Wiadomo, że polskie granice wschodnie oznaczały także dominację katolicką w odniesieniu do ludności zamieszkującej te ziemie. Stąd też rola katolicyzmu i samego Kościoła rzymsko-katolickiego stanowiły tą wartość, która przetrwała powstanie odgrywając istotną rolę w jego genezie. Na podkreślenie zasługuje przygotowanie moralne do walki zbrojnej chociażby poprzez manifestację o charakterze religijno-narodowym. Oto, odśpiewano po raz pierwszy (październik 1863 rok) nasyconą treścią patriotyczną piękną pieśń *Boże coś Polskę*. Wobec licznych incydentów profanacji świątyń, jakich dopuszczał się zaborca, zdecydowano o demonstracyjnym zamknięciu kościołów. Postawa polskiego społeczeństwa spowodowała, że już w październiku władze okupacyjne wprowadziły na terenie Królestwa stan wojenny. Jak należy sądzić, był to jeden z istotnych powodów zaistnienia Litwy po stronie powstania. Zatem obecność Kościoła katolickiego na przestrzeni całej epoki pod rozbiorami i obcą dominacją wzbudza szacunek i uznanie jako nieodłączna wartość na drodze samostanowienia, wolności i niepodległości.

Stu pięćdziesiątą rocznicę powstania styczniowego poprzedziła pierwsza we współczesnych dziejach Polski i Rosji (sierpień 2012) oficjalna wizyta zwierzchnika rosyjskiego kościoła prawosławnego, w polskiej katedrze prawosławnej. Cyryl był wcześniej w Polsce wówczas, jako arcybiskup smoleński. Było to niewątpliwie ważne wydarzenie dla obu stron Polski i Rosji, bowiem oznacza początek wspólnej walki o wiernych i stanowi nową jakość na drodze zbliżania obu narodów.

Przyglądaliście się może kiedy ptakowi – zapyta po latach, wówczas w setną rocznicę powstania styczniowego Ks. Stefan kardynał Wyszyński – jak się tłucze w klatce? Któż może się dziwić, że o klatkę w Polsce ustawioną rozbijały się piersi „polskich ptaków” aż pióra leciały, rany pozostawiając?! Wytlumaczcie ptakowi, aby się niepotrzebnie odbijał o druty bo ich nie przezwycięży...! Nawet ptakowi, który nie ma przecież rozumu ani rozeznania i powiązania swoich dążeń z dążeniami innych ptaków tego nie „wytlumaczycie”. A chcielibyście wytłumaczyć istocie rozumnej i wolnej? O, żadną miarą nie da się tego wytłumaczyć! Zamiast to czynić, lepiej klatkę otworzyć i dać możność skrzydłom, by rozwijały się w lotach i piersiom, by potężniały, jak tego wymaga własne zdanie, przeznaczenie człowieka i narodu. Ktokolwiek będzie w granicach jakiegokolwiek narodu

na glebie ustawiał klatki, będzie wrogiem! Będzie budził opór i rewolucjonizował ducha od wewnątrz, w głębi osobowości człowieka, który jest powołany do wolności myślenia, do wolności chcenia, do wolności miłowania i do wolności działania. Na to rady nie ma. Przekonały się o tym po wiekach rodziny ludów i narodów, by mądrość kodeksów międzynarodowych zmierzała obecnie do tego, aby rozszerzać wolność ludów u narodów. I nie dziwny się temu, że w ostatnich latach na „Czarnym Łądzie” powstało kilkadziesiąt wolnych państw. Tak jest i z tymi narodami, które na naszych oczach powstały do samodzielnego bytu państwowego. My je rozumiemy! Jeżeli uznajemy prawo czarnych ludów do samostanowienia o sobie i do pełnej wolności, to cóż dziwić się narodom starym jakim był przed stu laty naród polski, że chciał chodzić o własnych siłach, a nie na bagnietach obcych mocarstw! Młodzież polska poszła w lasy, bo chciano ją wcielić do obcej armii. Nic dziwnego! My na to nieraz patrzyliśmy, nie potępiając młodzieży, która za czasów okupacji hitlerowskiej też poszła w lasy, chociaż do beznadziejnej walki. Nie potępiamy młodzieży, która na ulicach stolicy z butelkami benzyny rzucała się na tanki hitlerowskie. A Wy chciałbyście potępiać tych, co przed stu laty walczyli jak umieli i czym mogli?! Jestem przekonany, że oni nie widzieli Moskala, Niemca czy Austriaka – oni widzieli WOLNOŚĆ i pragnęli wolności. Nie kierowali się nienawiścią, ale miłością wielkiej, upragnionej sprawy – wolności. Ona była ich prawem i obowiązkiem. Musieli o nią walczyć! [Wyszyński, 1985, s. 3–7].

Walka zbrojna o niepodległość, zważywszy na siłę trzech potęg rozbiorczych była z góry skazana na niepowodzenie a powstanie styczniowe rażąco i zatrważająco ukazało bezmiar siły i szans na militarny sukces. Jednak powstanie wybuchło i trwało, bo spodziewano się pomocy mocarstw zachodnich, lecz także i samej Austrii. Było to jednak płonne złudzenie. Taka pomoc nie nastąpiła. Ale też wyciągnięto stąd wniosek na przyszłość, że walkę o wolność i niepodległość można podjąć skutecznie jedynie w sprzyjających warunkach międzynarodowych. Po powstaniu ożyła myśl o dalszej walce w obliczu zapowiadającej się wojny we Francji, w sojuszu z Austrią przeciw Prusom i Rosji. Przeszkodziła w tym jednak klęska Napoleona III, ale nie ostatecznie.

Wiadomość o tzw. konwencji Alvenslebena wywołała oburzenie w Paryżu i Londynie. Spowodowała też reorientację polityki Napoleona III. Cesarz sądził, że dzięki układowi rosyjsko-pruskiemu uzyskał wolną rękę w sprawie polskiej i postanowił wykorzystać powstanie do zmiany układu sił w Europie. W odręcznym piśmie skierowanym do cara sugerował, żeby Rosja, licząc się z opinią europejską, przywróciła Królestwu Polskiemu status konstytucyjny z roku 1815, a do cesarza austriackiego zwrócił się z propozycją przymierza, które mogłoby doprowadzić do zmiany politycznej

mapy Europy. Według tego planu Polska mogłaby zostać odbudowana pod berłem jednego z habsburskich arcyksiążąt, Austria odzyskałaby Śląsk i hegemonię w Niemczech, Włosi – Wenecję, a Francja lewy brzeg Renu. Propozycje te nie uzyskały jednak aprobaty Wielkiej Brytanii, a Austria zajęła wobec nich postawę wyczekującą. Car odpowiedział, że jeśli Francja życzy sobie przyjaźń z Rosją, to nie powinna mieszać się w sprawy polskie. Realizacja projektów francuskich wymagała przedłużenia powstania w Polsce, dlatego Napoleon III zawiadomił Władysława Czartoryskiego, że powstanie powinno trwać, gdyż sprawa polska staje się sprawą europejską. 16 lutego Hotel Lambert wysłał w tej sprawie telegraficzną instrukcję dla „białych” do Krakowa. Stosunkowo silne poparcie znalazło powstanie we francuskiej opinii publicznej. Demonstrowały je różne środowiska, przede wszystkim międzynarodowe skupiska emigrantów[...] Dużą sympatią cieszyła się sprawa polska w Italii i na Węgrzech. Zarówno Włosi, jak i Węgrzy liczyli na to, że powstanie rozszerzy się na Galicję, gdyż Austria postrzegana była jako wspólny wróg. W wypadku wybuchu walk również w Galicji, Józef Garibaldi, Ludwik Kossuth i Gyorgy Klapka obiecywali utworzenie kilkutysięcznego legionu, który miał przybyć powstaniu z pomocą. Liczono na to, że mogłoby się ono rozszerzyć również na Węgry. Jednak Tymczasowy Rząd Narodowy niechętny był planom powstania w Galicji, gdyż nie chciał antagonizować Austrii, licząc nawet na jej akcję przeciwko Rosji. Pomimo takiego stanowiska Rządu Narodowego, wielu ochotników z Włoch i z Węgier wzięło udział w polskim powstaniu. W obu krajach zbierano też składki na zakup broni i medykamentów dla powstańców [Zgórniak, 1998, s. 298–299].

Austriacko-rosyjski konflikt na Bałkanach, po wojnie turecko-rosyjskiej z okresu 1877–1878 ujawnił nowe możliwości lecz nie pobudził determinacji i nie obudził nadziei Polaków na tyle, że nawet sojusz austriacko-niemiecki z 1879 roku nie wyzwolił przekonania w polskich kręgach postępowych o tym, że możliwą staje się wojna pomiędzy zaborcami. Polacy nie odzyskali zdolności przygotowań do dalszych zmagania niepodległościowych dosyć długo a ewentualna wojna Europy nie nastąpiła, a raczej stabilizowała się sytuacja międzynarodowa. Losy Europy i świata potoczyły się jednak ze skutkiem nowej nadziei dla Polski bowiem wojna rosyjsko-japońska stworzyła zupełnie nową sytuację w dziejach Polski i całej Europy. Polska, końca XIX wieku staje się miejscem ruchu robotniczego i nowych nadziei na tworzenie siły społecznej, zdolnej do walki o wyzwolenie narodowe. Oto, nadchodzi rok 1905, a po nim odradza się ruch niepodległościowy oparty w znacznej mierze na doświadczeniach pokoleń walczących o niepodległość. Europa tymczasem żyje w ogromnym napięciu wobec sytuacji zapowiadającej wojnę przeciw Prusom i Rosji. W Polakach upatruje się sprzymierzeńców.

Ogromne wartości narodowe, tkwiące w istocie powstania styczniowego, niedocenione jak już wspomniano przez społeczeństwo, ale i wielu współczesnych rodaków także, zapewne w sztabach państw zaborczych wzbudzały odpowiednie zainteresowanie. To fakt, że klęska Francji (1871) pozbawiła nasz kraj złudzeń i nadziei na zbliżenie, ale Galicja wykorzystała ten czas na uzyskanie swej, szerokiej zresztą autonomii. To także nastąpiło w znacznym stopniu za przyczyną powstania styczniowego. Warto wspomnieć, że ta autonomia otworzyła możliwości tworzenia w Galicji licznych ośrodków kultury w przeciwieństwie do zaboru rosyjskiego gdzie rząd carski ograniczał wszelkie swobody. Nie pozostaje to bez znaczenia dla sprawy krzewienia lub minimalizowania przejawów kultury narodowej krzepiącej siłę przetrwania najcięższej próby.

W minionym stuleciu, od początku coraz głośniej o powstaniu mówiło się i pisało nie bez dostrzegania wartości wszakże trwałych, nieprzemijających. Nie są mi znane przypadki jawnego potępiania dorobku zachowując jednocześnie kult uczestników walk niepodległościowych – patriotów najważniejszej sprawy – wolnej i niepodległej. Dała temu wyraz Eliza Orzeszkowa w powieści o powstaniu styczniowym *Gloria victis* i inni pisarze, że wspomnę Stefana Żeromskiego i powieść *Wierna rzeka*. Jednak Wielka Wojna między zaborcami staje się nieunikniona a na rynku wydawniczym pojawiają się cenne opracowania takich autorytetów jak Wacław Tokarz, autor rozprawy *Kraków w początkach powstania styczniowego i wyprawa na Miechów* czy Józef Dąbrowski ps. Józef Grabiec z książką *Rok 1863* i wiele innych. Nadeszła chwila urzeczywistniania odwiecznych pragnień Polaków. Rzeczypospolita odzyskała wolność i niepodległość a Wódz Naczelny Józef Piłsudski ponownie ustanawia order *Virtuti Militari*, którym w pierwszej kolejności dekoruje uczestników walk powstańczych.

Wszelkie spory o znaczenie powstania styczniowego wydają się w pełni uzasadnione i pożyteczne pod jednym wszakże warunkiem, że sprawiedliwie uwzględniają wszelkie okoliczności, fakty, zdarzenia i wydarzenia oraz ich twórców w rzetelnym świetle przekazu. Oto, w okolicznościach rocznicowych, za Prymasem Tysiąclecia Ks. Stefanem kardynałem, Wyszyńskim chciałoby się zapytać wprost:

Czy powstanie miało jakieś znaczenie? Zdaje się, że ten zryw polityczny, połączony zrywem społecznym, jedno dał w rezultacie, to mianowicie, że walczyli wówczas prawie wszyscy. W szeregach powstańczych widzieliśmy nie tylko ziemian, których z takim upodobaniem przedstawia Grottger i nie tylko mieszczań; widzieliśmy robotników, rzemieślników, chłopów-kosyńców, widzieliśmy przedstawicieli wszystkich warstw narodu. Zdaje się, że Powstanie było jak najbardziej narodowe, że właśnie „z kurzem krwi bratniej” wyrastał w polskiej ziemi, z otwartych przez bagnety piersi, kwiat wspólnoty narodowej. To znaczy bardzo wiele! A więc miało znaczenie, cho-

cięż Powstanie było podobno przegrane. Było przegrane, jak „przegrany” jest rolnik, który z pustymi miechami wraca do zagrody, gdy wysiał złote ziarno. A jednak wraca spokojnie, bo rozpoczęła się jakaś wielka praca... Zdaje się, że „nieudane”: Powstanie oddało wielką przysługę wszystkim trzem zaborcom, bo rozpoczęła się praca myśli polskiej, która przekroczyła kordony i podała ręce tym, co byli w Warszawie, w Poznaniu i w Krakowie i tym co byli gdzieś daleko na Litwie i na Rusi. Powiązała ich wszystkich i zaczęła się wspólna praca. Takich niedotykalnych osiągnięć i zwycięstw można by wyliczyć wiele. Ale rzecz pewna, że naród bez tego zrywu, okupionego krwią, nie ostałby się bismarckowskiej polityce Kulturkampf'u. Nie oparłby się germanizacji i rusyfikacji. Przed tym etapem, który dla umęczonego narodu był jedną z najcięższych prób, trzeba było ofiar. Te ofiary padły i wydały swój owoc, bo obudziło się sumienie narodu. My bardzo często robimy nad trumną rachunek sumienia. I naród polski nad trumną Powstańców 1863 roku zrobił rachunek sumienia. Był on dla nas zbawczy. Dlatego z głęboką czcią kłękamy na śladach krwi naszych braci, którzy nie zawahali się oddać jej, abyśmy żyć mogli. Z głęboką czcią całujemy drogi ich bitew, nam, których ofiarność zda się w beznadziejny sposób walczyła o niewątpliwe prawo wolności. I nie car miał rację, gdy na Zamku Warszawskim odpowiadał butnie: „Porzućcie wszelkie sny!” – tylko właśnie ci, co padali, obejmując miłosiernie otwartą piersią ukrzyżowaną pierś Matki – Polki. Tylko oni mieli rację. A my po stu latach wiemy to jeszcze lepiej.[Wyszyński, 1985, s. 3–7].

Oddając cześć Wielkiemu Prymasowi, chciałoby się powtórzyć po stu pięćdziesięciu latach, że wiemy to jeszcze lepiej, tym bardziej, że wydarzyło się bardzo wiele.

Tradycja powstania styczniowego jest więc jednym z mocniejszych filarów wychowania patriotycznego. Była obecna aż do uzyskania niepodległości, istnieje wciąż w świadomości Polaków. Ale też, powstanie angażowało szerokie spektrum uczestników stając się silnym bodźcem kształtowania świadomości narodowej, jako tej, najważniejszej siły sprawczej na drodze do zwycięstwa w walce o niepodległość.

Naród polski – jak powstanie nas poucza – potrafi przetrwać najcięższe próby czasu, z godnością przyjąć klęskę i podnosząc się z kolan dążyć wytrwale do ostatecznego zwycięstwa.

Powstanie styczniowe miało przeciwko sobie olbrzymie zasoby materialne i całą potęgę wojskową imperium Rosji. Społeczeństwo polskie, skrupowane przez trzy rządy zaborcze, nie mogło użyć do walki nawet środków rozporządzalnych: nie zdołało np. sprowadzić do kraju całej zakupionej broni, ani pociągnąć do walki ogółu ludności. Rachuby na pomoc mocarstw okazały się nierealne; żadne z nich nawet dla osobistych korzyści nie chciało

wtedy zaryzykować wojny z Rosją i Prusami. Jediną szansę zwycięstwa miało powstanie wtedy, gdyby przerosło w rewolucję agrarną i pociągnęło swym przykładem masy chłopstwa krajów ościennych. Obserwowaliśmy przyczyny, które stanęły temu na przeszkodzie. Klasy posiadające zdobyły sobie wpływ na kierownictwo ruchu zmieniając jego charakter, ograniczając go do wojny z Rosją, uzależniając go od polityki II Cesarstwa, sięgając po granice 1772 r. Ta gra udała im się na skutek tego, że w samym obozie czerwonych miały stale przewagę elementy umiarkowane, ciężące ku obszarnikom i burżuazji i skłonne do osłaniania ich interesów. Nie myślały one o objęciu przewodnictwa nad ruchem antyfeudalnym mas ludowych; co najwyżej szukały sposobów „pozyskania” chłopów (na równi ze szlachtą) dla sprawy niepodległości. Ta polityka nie mogła przewyciężyć pogłębiających się na wsi antagonizmów klasowych. W praktyce służyła ona interesom silniejszej strony; odstręczała chłopów, osłabiała siłę powstania, przekreślała szansę zwycięstwa [Kieniewicz i Kula, 1959, s. 524–526].

Nie trzeba nam wstydzić się za klęski wszystkich powstań, lecz włączyć je z należną sprawą tej godnością, mądrością i wrażliwością do naszych najlepszych tradycji narodowych. Pomimo braku armii, niedostatku broni i amunicji, bez centralnego dowództwa wojskowego powstańcy wykazali wielką siłę i odporność. Jak już wspomniano, powstańcy stoczyli 1228 bitew i potyczek,

z czego 956 w Królestwie, 237 na Litwie i 35 na Rusi. Pomijając noc styczniową, od marca do października 1863 roku w partiach powstańczych stale walczyło 20 – 35 tys. ludzi, a przez szeregi walczących przewinęło się w ciągu całego powstania kilkakrotnie więcej, być może nawet do 200 tys. osób. W celu stłumienia powstania Rosja musiała dokonać znacznego wysiłku militarnego. Na terenach objętych powstaniem w końcowej fazie jego trwania znalazło się ponad 400 tys. żołnierzy rosyjskich. Powstanie styczniowe odbiło się silnym echem w Europie. Było popierane przez większość opinii publicznej wielu krajów, zwłaszcza przez ugrupowania lewicowe. Stało się bodźcem do złożenia w Londynie I Międzynarodówki socjalistycznej, przyczyniło się też w pewnym stopniu do ożywienia aspiracji niepodległościowych innych uciskanych narodów; Węgrów, Czechów, Słowaków, Rumunów, Bułgarów, Serbów i Chorwatów. W stosunkach międzynarodowych powstanie polskie spowodowało zmiany w układzie sił w Europie. Przekreśliło zarysowujące się od kilku lat zbliżenie francusko-rosyjskie, co w przyszłości spowodowało izolację Francji na arenie międzynarodowej, a następnie jej klęskę w wojnie z Niemcami w 1870 roku. Pośrednio ułatwiło też Bismarckowi zjednoczenie Niemiec pod egidą Prus. Jeżeli chodzi o najbliższych lat przestała być problemem międzynarodowym [Zgórniak, 1998, s. 328].

W następstwie powstania styczniowego konserwatywna historiografia polska zajmuje stanowisko potępiające powstanie, wskazując w większości na klęskę, jakie ten ruch spowodził. Podkreśla ogromne straty w ludziach, których zginęło dziesiątki tysięcy i trudne do uchwycenia, idące w dziesiątki tysięcy zostało zesłanych na Sybir.

Wiele wsi i miasteczek uległo zniszczeniu na skutek działań wojennych. Zwycięski carat wywarł zemstę na kraju pozbawiając go autonomii rozszerzonej ostatnio pod rządami Wielopolskiego. W ciągu najbliższych lat po powstaniu uległy likwidacji odrębne władze Królestwa, a urzędników polskich zastąpiono rosyjskimi. Również szkolnictwo polskie, od ludowego aż do wyższego uległo rusyfikacji. Rząd konfiskował majątki uczestników powstania i zabierał na skarb dobra kościelne. Na Litwie, Białorusi i Ukrainie obłożył obszarników dodatkowymi podatkami i grzywnami. Zabór rosyjski traktowano jako kraj podbity, zdany na samowolę obcej biurokracji, przeznaczonej na szybkie wynarodowienie" [Kieniewicz i Kula, 1959, s. 524–526].

Racje nierozstrzygnięte w zmienności ludzkich upodobań i ocen

Odkładając wszelkie spory o to, czyje i kiedy jedynie słuszne racje czy nieudolność i brak wyobraźni przesądziły o przebiegu powstania styczniowego, można zauważyć wśród wielu okoliczności towarzyszących temu wydarzeniu, chociażby to, że klęska jaką Rosjanie ponieśli w wojnie Krymskiej legła u podstaw poszukiwania nowych rozwiązań w miejsce przestarzałych i nie spełniających funkcji struktur wewnętrznych. Imperium carskie i jego mocarstwowość zależały od koniecznych reform liberalizujących żywotne funkcje ustrojowe, co objęło także Królestwo Polskie. Stąd też wystąpienie ostrych niekiedy, gwałtownych konfliktów społecznych. Polska opinia publiczna, której nie ominął zastój i marazm nie nadszała za wydarzeniami, które prowadziły wprost do konfrontacji z władzami okupacyjnymi, ale także z przedstawicielami obozu ugodowego. Nie adekwatne do wymogów ustrojowych Królestwa sprzed 1830 roku reformy Wielopolskiego nie spotkały się ze zrozumieniem i aprobatą opinii publicznej, której niecierpliwość przemawia za innym zgoła sposobem oddziaływania na władzę petersburskie. Świadomość i nastroje społeczne, żywotne potrzeby chwili przemawiały za bardziej racjonalnym wysiłkiem zbiorowym. Radykalizm społeczny o kilka lat poprzedzający powstanie wyrażany żądaniami przywrócenia swobód narodowych i przywrócenia instytucji państwowych zrodziły mocny i wpływowy nurt niepodległościowy. Hasło „Wolna Rzeczpospolita” stanowiło motyw żądań i wystąpień opinii publicznej. Wytworzył się więc podatny klimat niepodległościowych trendów społecznych, korzystnych do przygotowania zbrojnego wystąpienia. Walka zbrojna nie

była jednak zamiarem powszechnie popieranym. Ukształtowały się zatem, w takiej właśnie atmosferze ścierających się poglądów i upodobań dwa obozy polityczne czerwonych i białych co już wcześniej omówiono. Celowym będzie ponowne odniesienie się jednak do samej istoty tego podziału, jako, że czerwoni zmierzali usilnie do wystąpień zbrojnych a więc do czynu powstańczego i stąd Komitet Miejski (1861) przystąpił do przygotowań militarnych. Biali z kolei walkę zbrojną uznawali za ostateczność, jeśli zawiodą oczekiwania ewentualnego wsparcia i działalność dyplomatyczna a w ślad za tym za interwencja zbrojna europejskich mocarstw.

Odrzucono ugodowość Wielopolskiego z zaborcą. Przeprowadzono nawet nieudany zamach bombowy, w którym zagrożeni byli carscy dostojnicy Aleksander Luders – namiestnik i wielki książę Konstanty. Ostre represje, wzmożone akcje policji carskiej, aresztowania działaczy niepodległościowych wzmogły rewolucję moralną polskiego społeczeństwa i kurs na niepodległość. Centralny Komitet Narodowy (z przekształcenia Komitetu Miejskiego – 1820) tym intensywniej czynił przygotowania zbrojn, wznagając ideę wojny partyzanckiej o powszechnym zasięgu, nie rozumiejąc jednak zasad tego typu działań. Zatem brak konkretnej wizji wystąpień orężnych spowodował, że CKN nie uniknął improwizacji zdominowanej dyktantstwem. Niewątpliwie, znacząca walka polityczna i wyczerpujące wszakże zabiegi o społeczny wymiar insurekcji była jednocześnie przyczyną zminimalizowanych starań i przygotowań militarnych, co jest na ogół rzadko interpretowane w literaturze. Nie spełniło się więc oczekiwanie i przeświadczenie o tym, że wszczęcie powstania będzie równoznaczne z pojawieniem się powszechnego ruchu zbrojnego. To był rażący błąd CKN.

Niefortunne, aczkolwiek intensywne starania Mierosławskiego nie przyniosły rezultatu a jemu samemu porażkę. Natomiast Jarosław Dąbrowski, który łączył nadzieje na opanowanie Cytadeli i twierdzy Modlin z olbrzymimi zasobami broni i amunicji oraz innych, niezbędnych środków walki podjął ryzykowny zamiar zdobycia tych obiektów bez przyjęcia realnej i rozsądnej koncepcji prowadzenia działań wojennych, co musiało zakończyć się niepowodzeniem tym bardziej, że jak wskazują materiały źródłowe (AON) nie zdołał zakończyć przed 22 stycznia niezbędnych przygotowań wojennych. CKN wybrał najgorszy wariant z możliwych na rozpoczęcie powstania. Wprawdzie Zygmunt Padlewski dokonał wielce mądrego przedsięwzięcia zgromadzenia w Puszczy Kampinoskiej i w lasach okolic Zegrza zagrożonych branką, to jednak nie przełożyło się to na wsparcie planowanych akcji militarnych w obrębie Podlasie i dalej w głąb imperium carskiego. Zauważyć trzeba, że w zakresie planowania operacji wojennych CKN doznał zawodu, co z punktu widzenia zasad prowadzenia działań wojennych jest zgoła porażające. Ciężar odpowiedzialności – to wymaga szczególnego podkreślenia – przejęli lokalni dowódcy o okrojonych możliwościach podjęcia skutecznej walki. Oni także – dowódcy najniższego szczebla taktyczno-o-

racyjnego nie mieli przygotowania do działań partyzanckich. Prezentowali ponadto różne poglądy na dowodzenie akcją zbrojną. Mieli wszakże różne doświadczenie wojenne i wojskowe. Wyróżniał się porucznik artylerii pruskiej Marian Langiewicz, absolwent szkoły w Cuneo, którego doświadczenia sięgały walk o zjednoczenie Włoch. Także Apolinary Kurowski – powstaniec wielkopolski (1848), naczelnik województwa krakowskiego, Roman Rogiński – absolwent szkoły wojskowej w Genui, komendant Podlasia Walenty Lewandowski – porucznik, uczestnik rewolucji węgierskiej czy Kazimierz Błęszyński – kapitan rosyjskiej artylerii a także Padlewski i Sierakowski – z doświadczeniami wyniesionymi z carskiej armii byli wzorem patriotycznego zapału, ofiarności i zaangażowania. Niestety, zawiodły ich mechanizmy przygotowania i wkroczenia do działań zbrojnych. Po przejęciu inicjatywy przez naczelników szczebla wojewódzkiego, powstanie przerodziło się w system lokalny bez skutku wiązania działań wedle wspólnie przyjętej strategii taktyczno-operacyjnej.

Mierosławski i Langiewicz nie byli w stanie oddziaływać na rozwój wydarzeń w całym Królestwie. Otóż kierowanie akcjami licznych oddziałów partyzanckich z głębi lasu nie było możliwe. Wodza naczelnego nie można było przecież szukać po całym kraju, musiał on przebywać w Warszawie – gdzie zbiegały się wiadomości, skąd zarządzanie ruchem zbrojnym stawało się sprawniejsze. Dowiodły tego, spóźnione niestety, rządy Romualda Traugutta. Pośpiech, z jakim przystąpiono do szykowania boju wstępnego nie pozwolił na dobre przygotowanie powstańców do wykonania pierwszych ataków. Dobór celów ataku nie był najlepszy. Nie wykorzystano nadmiernego rozrzucenia sił carskich. Główną uwagę skoncentrowano na wykonaniu pierwszego uderzenia, zlekceważono potrzebę nasilenia akcji orężnych w kolejnych po wybuchu powstania dniach [Mikuła, 1985, s. 97].

Po 23 stycznia nastąpiła stagnacja w działaniach bojowych. Tymczasem Rosjanie, po zlikwidowaniu małych garnizonów zdołali się przygotować do rozwinięcia wojny o charakterze regularnym angażując główne siły carskie. Doszło do pogromu oddziałów znajdujących się w obozach warownych a w Miechowie, w krwawej batalii przestał istnieć liczący 2 tys. ludzi oddział Kurowskiego. Langiewicz opuszczając rejon Wąchocka po niepowodzeniach pod Staszowem i pod Świętym Krzyżem przegrał bitwę pod Małogoszczą, lecz zachował zdolność do dalszej walki. Kolejna potyczka pod Pieskową Skałą 4 marca, i pod Skałą 5 marca odniósł sukces pod Chrobrzem 17 marca i Grochowiskami 18 marca znacznie osłabiając swoje położenie. W konsekwencji, w Welczu następuje rozwiązanie zgrupowania. Tak oto następuje regres działań na Południu Królestwa gdzie już tylko niewielki oddział Dionizego Czachowskiego wciąż nęka

i dezorientuje rozbite w bitwie pod Węgrowem i całkowicie wyeliminowane pod Siemiatyczami. Najbardziej aktywnym i walecznym na Podlasiu był oddział Romana Rogińskiego.

Kłeski poniesione w lutym i marcu przesądziły o rezygnacji z partyzanckiej koncepcji wojny na rzecz samodzielnych operacji partyzanckich partii powstańczych. Tak miało zaskoczenie Rosjan dotychczasową aktywnością, chociaż oddziały leśnej partyzantki wciąż nękały przeciwnika działając w osłabieniu i w stanie małej odporności lecz z niebywałą żywotnością i wolą walki. Było wiadomo, wszem i wobec, że partyzantką nie sposób wygrać wojny, jednak trudno ją pokonać i zwalczyć. Walka jednak trwała. Nie udało się Padlewskiemu zdobyć Płocka, 9 marca odniósł porażkę pod Myszyniec a kolejno pod Drażewem 12 marca i Radzanowem 21 marca po czym następuje rozwiązanie oddziału a sam Padlewski wpada w ręce Rosjan i zostaje aresztowany. Inicjatywę przejmuje Jan Mystkowski. Tymczasem do zgrupowania Langiewicza podąża z Podlasia partia Antoniego Jeziorańskiego. W Kaliskiem dowodzi płk Józef Oksiński, którego oddział został rozбит pod Kuźnicą 26 lutego. Natomiast Rosjanie rozprawiają się z oddziałami Józefa Garczyńskiego i Kazimierza Miłęckiego. W marcu, z terenu Galicji przedostaje się oddział Leona Czachowskiego, który już po przekroczeniu kordonu granicznego ulega rozproszeniu. Uaktywnia się działalność powstańcza na Litwie.

Mnogość oddziałów i chaotyczność działań sprawiły, iż na przełomie kwietnia i maja ponowiono próby tworzenia dużych zgrupowań insurekcyjnych. Ku tej koncepcji zmierzała też i instrukcja Rządu Narodowego, nakazująca zerwanie z dotychczasową, bezwładną taktyką działań. Zaleceń tych jednak nie miał kto wprowadzać w czyn. Centralne struktury militarne nadal nie funkcjonowały. Natomiast przełamanie dotychczasowego systemu wojny wymagało wykształcenia ośrodka kierowniczego, zdolnego do narzucenia jednolitego planu operacji wojennych. Komendanci bowiem partii powstańczych nie byli zdolni do realizacji takich zadań. Nawykli przecież do samodzielnych akcji, unikali współdziałania, tylko niektórzy pojmowali znaczenie wzajemnej współpracy. Częściej zaś do wspólnych walk dochodziło w wyniku wymuszonej przez przeciwnika sytuacji militarnej, ale wówczas rozpoczynały się spory kompetencyjne. Przeto nadal dominował system małej wojny. Akcje militarne na większą skalę, przy użyciu wielu skoncentrowanych partii, miały charakter sporadyczny. Nie były też zgrane w czasie i w przestrzeni, a więc stanowiły jedynie chwilowe zagrożenia dla aparatu okupacyjnego. Przy zdecentralizowanym systemie dowodzenia ich skala i zasięg zależały od lokalnych komendantów, ich zdolności podporządkowania sobie operujących na podległym terenie partii partyzanckich oraz ich możliwości bojowych. Duże zgrupowania partyzanckie pojawiły się przeto w poszczególnych województwach w różnym

czasie. Powstańcy zatem rozpraszali wysiłek militarny, natomiast przeciwnik był w stanie zmobilizować przeciwko insurgentom przeważające siły [Mikula, 1985, s. 100].

Warto będzie, konsekwentnie prześledzić ważniejsze wydarzenia, za którymi kryje się heroiczny wysiłek zbrojny. Oto, z końcem kwietnia do działań w Kaliskiem przystępuje gen. Edmund Taczanowski tworząc zgrupowanie połączonych broni o sile 1500 zbrojnych i już 29 kwietnia rozbija w walce Rosjan pod Pyzdrami a 6 maja pod Kołem. Osaczony przez znaczne siły carskie pod Ignacewem 9 maja zostaje rozgromiony. Mobilizuje jednak siły i 29 sierpnia ponosi klęskę w batalii pod Kruszyną. Idąca z pomocą Taczanowskiemu z Galicji partia gen. Zygmunta Jordana 20 czerwca zostaje rozbita pod Gacami i Komorowem. Niepowodzeniem kończy się kilkudniowa bitwa obronna pod Kobylanką oddziałów gen. Jeziorańskiego 1-6 maja. W lipcu dochodzi do wzmożonej koncentracji sił powstańczych z Podlasia i Lubelszczyzny pod dowództwem gen. Michała Kruka-Heidenreicha i po udanych akcjach pod Chruśliną 4 sierpnia i pod Żyrzynem 8 sierpnia w batalii pod Fajslawicami dochodzi do pogromu powstańców. Ma to dla insurekcji ogromne znaczenie bowiem oznacza załamanie. Lublin, ważny rejon transportu uzbrojenia i zaopatrzenia materiałowo-technicznego wojsk przechodzi pod kontrolę Rosjan. W okresie od kwietnia do września do powstania włączają się biali przejmując kierowanie działaniami zbrojnymi. Mimo wprowadzenia uzbrojenia i niezbędnych środków walki do spodziewanej koncentracji nie dochodzi a jedynie trwa podtrzymanie powstania w oczekiwaniu na interwencję państw zachodnich. Rozwija się operacyjna zdolność działań na terenach wschodnich, lecz pomoc z zewnątrz nie nadchodzi. Niepowodzeniem kończy się rajd oddziałów gen. Józefa Wysockiego na Wołyń. O wielkim wysiłku zbrojnym w okresie kwietnia – września niech świadczy fakt 336 rozegranych bitew i potyczek, co w porównaniu do działań wstępnych stanowi imponujący rozmach i nieprawdopodobną determinację niezależnie od niemałego zróżnicowania jakościowego i ilościowego w ujęciu przestrzennym. I to właśnie w znaczącym stopniu, nierównomierność natężenia walk a nade wszystko brak planu działań zbrojnych i głównego ośrodka dowodzenia operacjami militarnymi sprawiło, że zaistniała, (omawiana wcześniej) improwizacja i dyletanctwo. We wrześniu nastąpił impas, załamaniu uległy władze powstańcze. Zawiodła strategia. Niepowodzeniem kończyły się największe operacje a spodziewana i oczekiwana pomoc zachodnich mocarstw nie nadeszła a okupant zaostrzał represje. I w tej, beznadziejnej sytuacji, do ratowania powstania, kiedy gaśnie już płomień walki przystępuje powracający z misji po Europie człowiek, który w powodzenie powstania nie wierzył – Romuald Traugutt. Dobrze znał ostatni dyktator potężną armię rosyjską, która wprawdzie wojnę krymską przegrała, ale nie z przeciwnikiem uzbrojonym w dubeltówki i kosy. Był

podpułkownikiem armii carskiej z doświadczeniem zdobytym w kampanii węgierskiej i w wojnie krymskiej. Wiedział doskonale, że walka z Rosjanami jest niepozabawiona szaleństwa. A może także i Traugutt przyjął jeszcze w maju napoleońskie „durez”, albo też uległ przeświadczeniu, że z tej wielkiej ofiary krwi, jeśli przyjaciele pomogą niepodległość będzie możliwa do osiągnięcia. Obejmując dowodzenie oddziałem powstańczym – Traugutt do zgromadzonej szlachty kobryńskiej skąd się wywodził, powiedział (cyt. za Orzeszkową w *Gloria victis*):

Nie na podboje i nie po łupy idziemy, ale po odbiór wydzieranego nam dobra boskiego. Dobrem boskim – cnota ludzka; cnoty nie ma bez wolności. Jeżeli wygramy, wygrana naszą będzie zbawienie duszy narodu, jego czci, jego doczesnego szczęścia, jeżeli przegramy, rzeką krwi przez nas przelanej inni zapłyną do wolności. Ale jakkolwiek będzie nasz koniec powinnośc naszą czynimy. Z nadzieją czy przeciw nadziei, ale z prawdą i z Bogiem! My z prawdą i sprawiedliwością, więc z Bogiem!” [Orzeszkowa, 1986].

Mianowany przez rząd generałem Romuald Traugutt delegowany w misji dyplomatycznej za granicę, przebywa krótko w Galicji skąd wyjeżdża do Paryża, gdzie wiele czasu spędza wśród emigracji. Poznaje w bezpośrednich kontaktach sytuację międzynarodową. Wraca z przekonaniem, że na pomoc zachodnich mocarstw liczyć nie można. Nie było go w kraju, kiedy zmieniały się rządy (we wrześniu biali zastąpili w rządzie czerwonych) a kierownictwo obejmuje wątpliwej wartości moralnej demagog, Mierosławski wyławowujący swoje przekonania w aktach terroru wywołującego jeszcze potężniejszy kontr terror. Rząd czerwonych nie trwa długo, zaledwie do października wszak jedni giną, inni zaś zmuszeni są do ucieczki. Totalny brak wspólnoty działań, brak wiary. Taką sytuację zastał Traugutt 17 października po przybyciu na posiedzenie rządu. Wówczas – za Janem Dobraczyńskim – miał oświadczyć: „Jesteście panowie, zwolnieni ze swych obowiązków. Władzę biore w swoje ręce” [por. Dobraczyński, 1961]. Tak rozpoczyna ciężki okres swej dyktatury nad powstaniem pod pseudonimem Ryszard Czarnecki gen. Romuald Traugutt. Stawia na rewolucję ludową, jedyną szansę powodzenia widzi w uznaniu chłopu za pełnoprawnego obywatela, by po jak najszybszym uwłaszczeniu doprowadzić do pospolitego ruszenia, zmuszając do tego oporną szlachtę. Walczące grupy bojowe zamierza przeszkolić i wykorzystać jako przyszłą kadrę narodowej armii. Nie jest to dla dyktatora, od samego początku łatwa, lecz daleka od komfortowej sytuacja ratowania wszystkiego, co było możliwe. Uniezależnia się zatem od Czartoryskiego i zrywa związki z Mierosławskim. Zawzięcie ze wszystkich stron atakowany trwa sam, odpowiedzialnie, rozważnie i konsekwentnie przy swym zamiarze. Jako żarliwy katolik aż do kresu życia odróżnia się

patriotycznym czynem od większości katolickiej swoich czasów. Oto, gen. Hauke-Bosak do Traugutta z wielkim szacunkiem odnosi się tymi słowy:

W naszym dotychczasowym położeniu często nie można wielu rzeczy zrobić jak się rozumie i potrzeba: w takich razach robić, co tylko można a resztę śmiało spuszczać się na Boga[...] Często On nie daje tym, których kocha wszystkich potrzebnych do roboty środków właśnie dlatego, żeby nie zapominali o tym, że co się dobrego robi, od Niego pochodzi i aby sobie samym tego nie przypisywali[...] Człowiek ziemię uprawia, krwawo pracuje koło niej i zasiewa, ale Bóg ziarna wzrost i obfitości plonu daje. Tak więc człowiek od pracy i starań nie jest wolny [Dobraczyński, 1961].

Jako ostatni przywódca Rządu Narodowego Traugutt, starając się zmienić charakter działań powstańczych do wymiaru regularnej armii a więc zmiany struktur i systemu dowodzenia na szczeblach operacyjnych opartego na jednolitej myśli strategicznej, na rozsądnej i realnej koncepcji militarnej, nie ustawał w wysiłkach. Rozumiał, że trzeba pozyskać całą ludzką i materialną moc społeczeństwa polskiego w jedności niepodległościowych dążeń.

Traugutt, bystry obserwator wydarzeń militarnych, dostrzegł przeto załamanie się dotychczasowego systemu wojny, ograniczonego do nieudolnie prowadzonej partyzantki. Widział samowolę i prywatę dowódców partii powstańczych, mnogość owych „pułkowników bez pułków”, chaotyczność walki. Rozumiał zatem potrzebę niezwłocznych zmian. Na jego decyzji zorganizowania armii insurekcyjnej zaważyła również nieudana próba ponownego uchwycenia bazy operacyjnej w „trójkącie granicznym”. Próba ta realizowana była przez kilka kolumn powstańczych działających z różnych kierunków – z Galicji, południowej Lubelszczyzny oraz Sandomierskiego. Główne uderzenie na Zawichost miała wykonać grupa dowodzona przez gen. Aleksandra Waligórskiego. Po zajęciu miejscowości do wojsk powstańczych miały dołączyć oddziały gen. Hauke-Bosaka. Skoncentrowanym siłom partyzanckim poruczono rzeki, demonstrował gen. Heidenreich. Tak zaplanowany manewr rokował zniesienie garnizonów carskich i opanowanie południowej Lubelszczyzny. Plan był prosty i w swych założeniach przypominał wiele poprzednich rozwiązań operacyjnych. Nie został jednak zrealizowany. Na przeszkodzie stanęły brak koordynacji poruszeń poszczególnych kolumn powstańczych, niesubordynacja niektórych dowódców insurekcyjnych, trudności wynikłe podczas mobilizacji sił polskich na terytorium Galicji oraz czujność Rosjan, którzy już dobrze radzili sobie w zwalczaniu dużych zgrupowań powstańczych [Mikuła, 1985, s. 104].

Trzeźwa ocena sytuacji oparta na rzeczywistych niedoskonałościach i załamaniu się insurekcji spowodowała wydanie dekretu z 15 grudnia

o reorganizacji powstańczych sił zbrojnych. Traugutt zdecydował o podziale armii na pięć korpusów terytorialnych:

- I korpus dowodzony przez gen. Heidenreicha obejmujący województwa lubelskie i podlaskie;
- II korpus gen. Hauke-Bosaka obejmujący terytorium województw krakowskiego, sandomierskiego i kaliskiego;
- III korpus płk. Koziell-Poklewskiego, województwo augustowskie;
- IV korpus (bez wyznaczonego dowódcy) tworzony na terenie województw mazowieckiego i płockiego;
- V korpus płk. Bolesława Jabłonowskiego-Dłuskiego obejmujący Litwę.

Podobną koncepcję prezentował wcześniej Sierakowski, który proponował od początku insurekcji system okręgów wojskowych. Niestety, jedynie gen. Hauke-Bosak zrealizował postanowienia dekretu grudniowego, któremu wprowadzić bez włączenia województwa kaliskiego udało się zorganizować okręg. On też odniósł znaczące sukcesy bojowe, które nie przekreśliła klęska w bitwie pod Opatowem 21 lutego 1864 roku rozegrana ze znacznie przeważającymi siłami wroga. Zbyt późno było jednak na wszelkie zmiany. Traugutt nie zdążył zrealizować wielce ambitnego i mądrego zamiaru. Po 138 bitwach i potyczkach początku 1864 roku insurekcja pod względem militarnym została rozwiązana a powstańcze struktury podziemne rozbite. Romuald Traugutt nie tracąc nadziei na ostateczne zwycięstwo idei wolności, z właściwą sobie energią, konsekwencją i zaangażowaniem nie ustaje w pracy koncepcyjnej na drodze do niepodległości. Trwa terror zaborczy, aresztowani są działacze struktur podziemnych. W ręce oprawcy wpada, aresztowany w swoim, warszawskim domu Romuald Traugutt. Poddany torturom, 20 kwietnia składa deklarację następującej treści: „Deklaruję o celu i działaniach moich po przybyciu do Warszawy złożyć szczegółowe wyznania z tym tylko zastrzeżeniem, że nikogo z osób nie powołam, a tylko wyznam co sam robiłem” W zachowanych aktach sądowych pod datą 4 maja czytamy:

Będąc przekonanym, że niezależność jest koniecznym warunkiem prawdziwego szczęścia każdego narodu, zawsze jej pragnąłem dla swojej ojczyzny, a to tym bardziej, że i oswobodzenie się Rosji od ciężaru panowania nad Polską liczyłem na również konieczny warunek do zwrócenia całej działalności rządu i ludu rosyjskiego na rzeczywisty pożytek tego obszernego państwa. Były to moje pragnienia, których urzeczywistnienia oczekiwałem od Boskiej sprawiedliwości miłosierdzia... widząc zawsze rzeczywistą siłę naszą w kraju i w narodzie, a nie za granicą zwróciłem całą uwagę na skarb i wojsko... wydawałem wciąż rozporządzenia mające na celu zaprowadzenie jak największej karności, porządku i moralności. Służba zagraniczna została urządzona w ten sposób, iż wszystkie agencje znosiły się wprost z rządem,

a nie za pośrednictwem agencji paryskiej, jak było poprzednio[...] Skoro Bóg podzielił ludzkość na narody... każdy naród równe ma prawo do swego istnienia[...] po Celem zaś jedynym i rzeczywistym powstania naszego jest odzyskanie niepodległości i ustanie w naszym kraju po-rządku opartego na miłości chrześcijańskiej [Tokarz, 1914].

Romuald Traugutt wraz ze swymi czterema towarzyszami – Krajewskim, Toczyńskim, Jeziorańskim i Żulińskim został skazany na śmierć przez powieszenie. Istnieje w historii Rzeczypospolitej wiele rozstrzygniętych, ale też pozostających bez sprawiedliwego osądu, racji przekonań i upodobań. Fakty, ludzie i zdarzenia rzeczywiste nie muszą się bronić jak bronił się osadzony w kazamatach Traugutt i jego towarzysze, którzy zostali straceni. Wśród wielu w kwietniu stracono kpt. Rykowa (Siergiej Nikorow), głównego autora zwycięskiej akcji bojowej Kurowskiego w Sosnowcu, o której już wspomniano. Został on fałszywie oskarżony przez Borelowskiego, który najprawdopodobniej (brak dokładnego opisu zdarzenia) pomylił Rykowa z rozstrzelanym oficerem o tym samym nazwisku przez Czechowskiego po udowodnieniu straconemu szkodliwego działania podczas krwawej pacyfikacji Suchedniowa. Pojemność opracowania z założenia nie pozwala by przytoczyć spośród ogromu, chociażby te nieliczne, najbardziej znaczące epizody, ludzkie zmagania z przeciwnościami losu w bezmiarze cierpień i upokorzeń, goryczy klęski, uświadomionych sobie niedokonań. Warto będzie jednak m.in. – za Ottonem Beiersdorfem – chociażby zasygnalizować atmosferę królewskiego Krakowa, dawnej stolicy, która stanęła wraz ze swymi braćmi spoza kordonu carskiego do walki o wolność i niepodległość. Spokojny na ogół i refleksyjny Kraków tworzył w okresie powstania klimat strefy przyfrontowej. Wokół Sukiennic koczowali uciekinierzy z Królestwa wraz z rodzinami. Wyładowane sianem i kosami oraz bronią palną wozy przemieszczały się na tereny walk, obserwowane przez policję austriacką. Wszędzie widać było powstańców gotowych do wymarszu i młodzież uzupełniającą rynsztunek. Byli w tej masie emisariusze z Zachodu, korespondenci wojenni, ale też ciagnący do walki najszlachetniejsi synowie narodów Europy a mi in. Francuz Franciszek Nullo, Rosjanin Afanasjewicz Potiebnia i wielu innych, którzy właśnie w Polsce byli gotowi przelać krew „za Waszą i naszą wolność” co wcale nie było dźwiękiem deklaracyjności lecz gotowością czynu. Do Krakowa spieszyli z wielu stron ochotnicy i już w lutym 1863 roku wyruszył stąd do Ojcowa pierwszy, liczący tysiąc gotowych do walki. Stamtąd, pod dowództwem naczelnika wojennego województwa krakowskiego Apolinarego Kurowskiego uderzyli na Miechów. Jak już w wspomniano, w tej nieszczęsnej wyprawie pod niefortunnym dowództwem poległo 200 powstańców, głównie krakowskich studentów. Zatem, ta krakowska, przyfrontowa atmosfera, niepozabawiona wojennej gorączki, szpiegostwa i pomówień w krakowskim maglu czerwonych i białych wydaje

się być politycznie i społecznie zjawiskowa. W licznych hotelach, kawiarniach i w redakcji konserwatywnego „Czasu” debatowano głównie o racjach, dokonaniach i nie dokonaniach na froncie walki. Tymczasem do granicy zbliżał się Marian Langiewicz, przywódca jednego z większych oddziałów powstańczych, którego proklamacje i czyny wojenne były dla krakowian imponujące. To właśnie Kraków był miejscem ścierania się lewicy czerwonych z białymi i umiarkowanym odłamek czerwonych w Rządzie Narodowym. Biali, niespokojni o przyszłość rozwijającego się powstania, którego już powstrzymać nie mogli zamierzali opanować jego kierownictwo. I w tej atmosferze Agaton Giller i Leon Królikowski uknuli magnacką intrygę, za którą stała rozpanoszona burżuazja i jej przedstawiciele, warszawski bankier Leopold Kronenberg i potentat finansowy i właściciel „Gazety Codziennej” zainteresowanej ugodą z caratem, krakowski bankier Wincenty Kirchmayer, właściciel zachowawczego „Czasu”. O intrydze wiedzieli biali z Janem Tarnowskim i Leonem Skorupką, którzy w lokalu hotelowym posła galicyjskiego Hrabiego Leona Skorupki za intrygą knowali. Intryga polegała na powierzeniu dyktatury Władysławowi Langiewiczowi, który w obliczu grożącej anarchii i zgorszenia miałby się przeciwstawić czerwonym. Tak też, w nocy 9 marca opracowano krakowską proklamację a nazajutrz ogłoszono dyktaturę Langiewicza obozowi w pobliskiej Goszczy. W trzy dni po tym Langiewicz wyruszył w kierunku Kielc staczając po drodze dwie bitwy, pod Chroborzą i Grochowiskiem z sukcesem, poczym, otoczony przez potężne siły carskie jego, prawie 5 tys. korpus podzielony na małe oddziały miał się wyśliznąć nieprzyjacielowi. Zmierzający na Lublin dyktator zostaje ujęty na granicy przez Austriaków. Dyktatura trwała zaledwie 10 dni i zakończyła się kompletną kompromitacją, zaś zebrani i z wielkim trudem uzbrojeni powstańcy, bez wodza, rozpieczęśli się w rozbiciu przez wojska carskie, tylko jedynie oddział Czachowskiego przedostał się w Góry Świętokrzyskie. Kraków przeżył zamęt i oszołomienie wszak nie wiadomo było jakie są losy powstania. Intrygę Adama Grabowskiego próbował zdemaskować Stefan Bobrowski, dla którego aresztowanie Langiewicza nie budziło wątpliwości. Wydał więc odezwę informując, że po upadku dyktatury Langiewicza Rząd Narodowy bierze sprawy w swoje ręce i prowadzi powstanie. Tym samym uratował byt i honor powstania odcinając sprawę narodową od tonącej w niesławie afery z Langiewiczem temperując temperamenty i nieczne zamiary białych. Krakowskie, wyrafinowane incydenty białych nie ustają, jakby nie miały końca. Oczywiście lewica czerwonych nie ustępowała bez walki, o czym donosiła tajna prasa i ulotki uliczne, w których demaskowano zgubną politykę białych i prawicy czerwonych. Podejmowano jednak różne środki zaradcze na rzecz przywrócenia karności w całym narodzie powstańczym. Lewica czerwonych dostrzegłszy pozory w działaniu, intrygi i zaniedbania, nie godząc się na marazm i wyczekiwanie, co stanowiło o dalszych losach powstania nie pozostawała bierna. A rząd mieszany jak

oceniał jeden z przywódców młodzieży krakowskiej – Alfred Szczepański – zatracił zamię swej ludowej genezy i nie czynił starań na rzecz jej umacniania. Z kolei inny przywódca z kręgów lewicy czerwonych w Krakowie – Ludwik Kubala, przekonywał, że powstanie wydało z siebie ludzi z najwyższą odwagą cywilną i determinacją, którzy zdolni są wskazać słowem cele i racje a czynem postawić naród w gotowości do obrony niepodległości „na śmierć lub życie” [por. Beiersdorf, 1963].

Elementy patriotycznego Krakowa były zorientowane na zaciętą walkę z białymi a podejmowali ją w sytuacji, kiedy czołowi działacze rewolucyjni albo już wyginęli w walkach z caratem albo też walczyli na czele oddziałów i często nie byli świadomi tego, co działo się w rządzie powstańczym. To, niestety pozwoliło białym prowadzić powstanie w przyjętym przez nich kierunku – ku upadkowi. A upadek spowodował, że kwestia polska na okres kilkudziesięciu najbliższych lat przestała zaprzętać opinię międzynarodową. Powstanie styczniowe spowodowało zmiany w stosunkach międzynarodowych. Przekreśliło zarysowujące się zbliżenie francusko-rosyjskie skutkujące międzynarodową izolacją Francji i jej klęskę w wojnie z Niemcami (1870), ale też ułatwiło Bismarckowi zjednoczenie Niemiec pod egidą Prus.

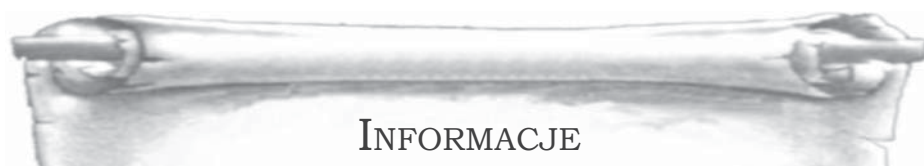
Doprawdy, trudno po 150 latach, odnieść się do zarzutów pod adresem ówczesnych decydentów politycznych i wykonawców ich woli. Zarzuty te wydają się być uzasadnione, jednakże cena niewspółmiernie górująca nad samą wartością. Niekwestionowana lekkomyślność wielu i brak instynktu samozachowawczego zadomowiły się dosyć trwale w mentalności Polaków. To, niestety gorzka prawda. A – za Honoriuszem Balzakiem – rzec by było można, że „Polak gdy ujrzy przepaść, skacze w nią natychmiast bez zastanowienia”. Powstanie styczniowe takim skokiem z pewnością było.

W świadomości Polaków powstanie nie zależnie od ludzkich poglądów i przekonań, od zmienności upodobań i upływu czasu pozostało jednak bohaterską epopeją, do której chętnie nawiązywały kolejne pokolenia walczące o wolność i niepodległość Rzeczypospolitej.

Bibliografia

- Beiersdorf O. (1963), *Kraków a powstanie styczniowe*. „Gazeta Krakowska”, nr 53, s. 2, 3.
- Dobraczyński J. (1961), *Romuald Traugutt. W 98 rocznicę wybuchu powstania styczniowego*. „Tygodnik Katolicki”, nr 4, s.1, 5.
- Kieniewicz S. (1983). Cz. 1, *Powstanie styczniowe*. Warszawa.
- Kieniewicz S., Kula W. (red.) (1959), *Historia Polski*. T. 2. 1764-1864, cz. 3, 1831-1864. Warszawa.
- Kocój H. (2011), *Z wypowiedzi prof. zw. dr hab. Henryka Kocója na spotkaniu*

-
- z działaczami samorządu studenckiego, styczeń 2011 w Katowicach.*
- Mikuła W. S. (1985), *Powstanie styczniowe (1863-1865)*. Warszawa.
- Orzeszkowa E. (1986), *Gloria victis*. Warszawa.
- Piłsudski J. (1962), *Rozkaz okolicznościowy Wodza Naczelnego do wojska w 50 rocznicę powstania styczniowego*. W: *Studia i materiały do historii wojskowości*. T. 8, cz. 1. Warszawa.
- Powstanie styczniowe (1993), Sprawy, regiony, ludzie.* „Annales Universita-
tis Marie Curie-Skłodowska”, vol. 48, par. 3-8.
- Tokarz W. (1914), *Kraków w początkach powstania styczniowego i wypad na Miechów*. T. 1-2. Kraków.
- Woroszycki H. (1930), *Austria a powstanie styczniowe*. Lwów.
- Wyszyński S. (1985), *Instytut Literacki, W stulecie powstania styczniowego*. „Zeszyty Literackie” nr 74, s. 3-7.
- Zgórniak M. (1998), *Wielka historia Polski*. T. 7. *Polska w czasach niepodległości (1815-1864)*. Kraków.



**AKTUALNY WYKAZ CZASOPISM DOSTĘPNYCH
W BIBLIOTECIE GŁÓWNEJ AWF
IM. JERZEGO KUKUCZKI W KATOWICACH**

Czasopisma zagraniczne

1. Acta Physiologica
2. Acta Universitatis Carolinae. Kinesiology
3. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica
4. Activ Laufen
5. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation
6. Exercise and Sport Sciences Reviews
7. Exercitatio Corporalis – Motus – Salus
8. Fizykalna Kultura v Skole
9. Fussballtraining
10. Gait & Posture
11. International Journal of Sports Medicine
12. JOPERD - Journal of Physical Education, Recreation and Dance
13. Journal of Science and Medicine in Sport
14. Journal of Sport and Tourism + on-line
15. Lab Times
16. Leichtathletik
17. Leichtathletiktraining
18. Manuelle Medizin
19. Marketing Science
20. Olympisches Feuer
21. Physio Active
22. Physio Science

23. Pt Zeitschrift für Physiotherapeuten (poprzedni tytuł: Krankengymnastik)
24. Research Quarterly for Exercise and Sport
25. Science
26. Swimming World Magazine
27. Telesna Kultura
28. Teorija i Praktika Fizykalnoj Kulture
29. University Sports Magazine

Czasopisma polskie

I. BIBLIOTEKOZNAWSTWO. INFORMACJA NAUKOWA. BIBLIOGRAFIA

1. Bibliografia Bibliografii Polskich
2. Bibliotekarz
3. Bibliotheca Nostra
4. Polska Bibliografia Bibliologiczna
5. Przegląd Biblioteczny
6. Rocznik Biblioteki Narodowej
7. Zagadnienia Informacji Naukowej

II. NAUKI EKONOMICZNE. ZARZĄDZANIE. SOCJOLOGIA. PRACA. STATYSTYKA

1. Auxilium Sociale Novum
2. Brief
3. Controlling i Rachunkowość Zarządcza
4. Człowiek i zdrowie

5. Ekonomista
 6. Logistyka
 7. Marketing i Rynek
 8. Marketing w Praktyce
 9. Nowe Zarządzanie Kryzysowe w Praktyce (pozycja wymiennokartkowa)
 10. Organizacja i Kierowanie
 11. Personel i Zarządzanie
 12. Praca i Nauka za Granicą
 13. Problemy Jakości
 14. Przegląd Organizacji
 15. Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej
 16. Rocznik Statystyczny Województwa Śląskiego
 17. Rozprawy Społeczne
 18. Scientific Journal. Service Management
 19. Sportplus
 20. Studia Periegetica : zeszyty naukowe WWSTiZ w Poznaniu
 21. Studia Socjologiczne
 22. Szkolnictwo Wyższe : informator statystyczny
 23. Turystyka (seria Informacje i Opracowania Statystyczne)
 24. Zeszyty Naukowe / ŚWSZ im. gen. Jęrzego Ziętka w Katowicach
 25. Zeszyty Naukowe. Ekonomiczne Problemy Turystyki / US
 26. Zeszyty Naukowe. Ekonomiczne Problemy Usług / US
 27. Zeszyty Naukowe MWSE w Tarnowie
- III. NAUKA. EDUKACJA. PEDAGOGIKA. SZKOLNICTWO
1. Academia : magazyn PAN
 2. Akademicki Przegląd Sportowy
 3. Auxilium Sociale Novum
 4. Biuletyn Akademii Obrony Narodowej
 5. Chowanna
 6. Edukacja Ustawiczna Dorosłych
 7. Eunomia : miesięcznik raciborskiej PWSZ
 8. Forum Akademickie
 9. Nauka
 10. Nauka i Szkolnictwo Wyższe
 11. Nowa Szkoła
 12. Politechnika Częstochowska : pismo środowiska akademickiego
 13. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze
 14. Przyjaciół : dwumiesięcznik dla rodziców dzieci z wyzwaniami rozwojowymi
 15. Rekord : pismo AWF w Katowicach
 16. Rocznik Pedagogiczny
 17. Rozprawy Społeczne
 18. Studia Humanistyczne / AWF Kraków
 19. Szkolnictwo Wyższe : informator statystyczny
 20. Szkoła Specjalna
 21. Świat Nauki
 22. Wiedza i Życie
 23. Zdrowie, Kultura Zdrowotna, Edukacja
 24. Zeszyty Naukowe WSPiA w Poznaniu. Homines Hominibus
- IV. WOJSKO. OBRONNOŚĆ
1. Bezpieczeństwo : Teoria i Praktyka
 2. Biuletyn Akademii Obrony Narodowej
 3. Nowe Zarządzanie Kryzysowe w Praktyce (pozycja wymiennokartkowa)
 4. Przegląd Obrony Cywilnej
 5. Wiedza Obronna
- V. NAUKI BIOLOGICZNE. EKOLOGIA. ANTROPOLOGIA. BIOCHEMIA
1. Anthropological Review
 2. Antropomotoryka
 3. Aura : ochrona środowiska
 4. Biology of Sport
 5. Human Movement
- VI. MEDYCYNĄ. HIGIENA. REHABILITACJA
1. Acta Balneologica
 2. Baltic Journal of Health and Physical Activity
 3. Ból
 4. Chirurgia Kolana, Artroskopia, Traumatologia Sportowa
 5. European Journal of Physical & Health Education
 6. Fizjoterapia
 7. Fizjoterapia Polska
 8. Kardioprofil
 9. Medicina Sportiva
 10. Medicina Sportiva Practica
 11. Medycyna Manualna
 12. Medycyna Sportowa

13. Ortopedia, Traumatologia i Rehabilitacja
 14. Pediatria Polska
 15. Polski Mercuriusz Lekarski
 16. Postępy Rehabilitacji
 17. Praktyczna Fizjoterapia & Rehabilitacja
 18. Przegląd Medyczny UR
 19. Przyjaciół : dwumiesięcznik dla rodziców dzieci z wyzwaniami rozwojowymi
 20. Rehabilitacja Medyczna
 21. Rehabilitacja w Praktyce
 22. Roczniki PZH
 23. Sport Niepełnosprawnych
 24. Studia Medyczne
 25. Terapia : uzależnienia i współuzależnienia
 26. Zdrowie, Kultura Zdrowotna, Edukacja
 27. Zeszyty Naukowe. Wychowanie Fizyczne i Fizjoterapia / PO
 28. Żyjmy Dłużej
 21. Magazyn Futbol
 22. Magazyn Górski
 23. Magazyn Rowerowy
 24. Magazyn Trenera
 25. Medicina Sportiva
 26. Medicina Sportiva Practica
 27. Medycyna Sportowa
 28. Physical Culture and Sport Studies and Research
 29. Piłka Nożna : tygodnik
 30. Piłka Nożna Plus : magazyn sportowy
 31. Piłka Nożna - Trening
 32. Pływanie
 33. Podlaska Kultura Fizyczna
 34. Polish Journal of Sport & Tourism / AWF Warszawa. ZWWF Biała Podlaska
 35. Polska Siatkówka
 36. Prace Naukowe ADJ w Częstochowie : kultura fizyczna
 37. Prawo Sportowe (pozycjawymienno-kartkowa)
 38. Przegląd Sportowy
 39. Rocznik Naukowy / AWF i S Gdańsk
 40. Roczniki Naukowe WSWFiT w Białymstoku
 41. Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu
 42. SKI: magazyn dla narciarzy
 43. Sport
 44. Sport dla Wszystkich
 45. Sport Niepełnosprawnych
 46. Sport Wyczynowy
 47. Sportplus
 48. Studia Humanistyczne / AWF Kraków
 49. Studies in Physical Culture & Tourism
 50. Trener
 51. Wuefiak
 52. Wychowanie Fizyczne i Sport
 53. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne
 54. Zdrowie, Kultura Zdrowotna, Edukacja
 55. Zeszyty Metodyczno-Naukowe / AWF Katowice
 56. Zeszyty Naukowe. Prace Instytutu Kultury Fizycznej / US
 57. Zeszyty Naukowe. Wychowanie Fizyczne i Fizjoterapia / PO
 58. Zeszyty Naukowe WSKFiT / Pruszków
 59. Żagle
 60. Żyjmy Dłużej
- VII. WYCHOWANIE FIZYCZNE. SPORT. KULTURA FIZYCZNA. KULTURYSTYKA
1. Akademicki Przegląd Sportowy
 2. Antropomotoryka
 3. Baltic Journal of Health and Physical Activity
 4. Biblioteczka Piłki Nożnej
 5. Biology of Sport
 6. Biuletyn Sekcji Historii PTNKF
 7. Body Life
 8. Chirurgia Kolana, Artroskopia, Traumatologia Sportowa
 9. Cross
 10. European Journal of Physical & Health Education
 11. Góry : górski magazyn sportowy
 12. Handball Polska
 13. Human Movement
 14. IDO Movement for Culture
 15. Jezyk : biuletyn informacyjny Stowarzyszenia Olimpiady Specjalne Polska
 16. Journal of Human Kinetics
 17. Kronika / AWF Poznań
 18. Kultura Fizyczna
 19. Kulturystyka i Fitness
 20. Lekkoatleta

VIII. KRAJOZNAWSTWO. TURYSTYKA.
REKREACJA

1. Aura : ochrona środowiska
2. Cross
3. Folia Turistica
4. Góry : górski magazyn sportowy
5. Hotelarz
6. Magazyn Górski
7. National Geographic Polska
8. Pamiętnik Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego
9. Physical Culture and Sport : studies and research
10. Płaj
11. Problemy Turystyki i Hotelarstwa
12. Roczniki Naukowe WSWFiT w Białymstoku
13. Rynek Podróży
14. Rynek Turystyczny
15. Studia Periegetica : zeszyty naukowe WWSTiZ w Poznaniu
16. Studies in Physical Culture & Tourism
17. Sudety
18. Tatarnik
19. Turystyka (seria: Informacje i Opracowania Statystyczne)
20. Turystyka i Hotelarstwo
21. Turystyka i Rekreacja / AWF Warszawa

22. Turyzm
23. Wiadomości Turystyczne
24. Wierchy
25. Zeszyty Naukowe. Ekonomiczne Problemy Turystyki / US
26. Zeszyty Naukowe. Ekonomiczne Problemy Usług/ US
27. Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja / PO
28. Zeszyty Naukowe WSHiT w Częstochowie
29. Zeszyty Naukowe WSKFiT / Pruszków
30. Zeszyty Naukowe WSTiJO w Warszawie. Turystyka i Rekreacja

IX. DZIENNIKI, TYGODNIKI, MIESIĘCZNIKI - OGÓLNE

1. Dziennik Gazeta Prawna
2. Polska Dziennik Zachodni
3. Focus
4. Forum
5. Gazeta Wyborcza
6. Newsweek Polska
7. Polityka
8. Przekrój
9. Rzeczpospolita
10. Uważam Rze
11. Wprost

BAZY DANYCH DOSTĘPNE W BIBLIOTECIE GŁÓWNEJ AWF IM. JERZEGO KUKUCZKI W KATOWICACH

Bazy własne biblioteki:

PROLIB

Obejmuje całość zbiorów zgromadzonych w Bibliotece Głównej Akademii Wychowania Fizycznego.

PROMAX

Rejestruje dorobek naukowy pracowników AWF (prace zwarte, artykuły, udział w konferencjach naukowych) oraz prace magisterskie i doktorskie.

PROWEB

Bibliografia Zawartości Czasopism.
Zawiera informacje bibliograficzne o zawartości wybranych tytułów czasopism polskich z zakresu kultury fizycznej, sportu, edukacji obronnej, nauk biologiczno-medycznych, rehabilitacji oraz turystyki i rekreacji.

Bazy elektroniczne dostępne w Czytelni:

SPORTS MEDICINE

Elektroniczna wersja czasopisma „Sports Medicine” on-line na platformie OVID.

SCOPUS

CZASOPISMA WYDAWNICTWA WILEY & BLACKWELL

W ramach Wirtualnej Biblioteki Nauki:

WEB OF KNOWLEDGE

WYDAWNICTWO SPRINGER

WYDAWNICTWOP ELSEVIER

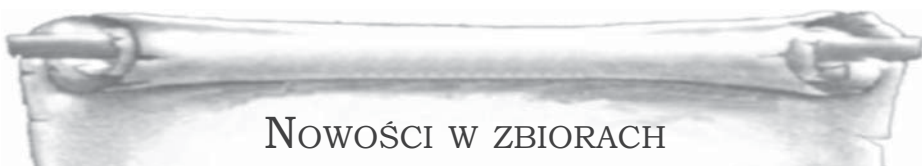
W ramach serwisu EBSCO:

ACADEMIC SEARCH COMPLETE

MEDLINE

SPORTDISCUSS with Full Text

HOSPITALITY AND TOURISM COMPLETE



NOWOŚCI W ZBIORACH

WYKAZ KSIĄŻEK ZAREJESTROWANYCH W BIBLIOTECĘ GŁÓWNEJ AWF W KATOWICACH W II KWARTALE 2012 ROKU

Encyklopedie ogólne, informatyka, bibliotekoznawstwo, bibliografie, ogólne podstawy wiedzy i kultury

HOWORKA B.: *Prawo autorskie w pracy bibliotekarza / Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich*. Warszawa : Wydaw. SBP, 2012. (Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; 131). Sygn.: CZYT. 45685

Filozofia, psychologia, religia

BŁASZCZAK A.: *Wpływ aerobiku na poprawę funkcjonowania psychospołecznego studentek*. Lublin : Wydaw. Uniw. Marii Curie-Skłodowskiej, 2012. Sygn.: CZYT. 796.41

BORKOWSKA M., WAGH K.: *Integracja sensoryczna na co dzień*. Wyd. 1, dodr. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2011. Sygn.: W 45914/+CD

Dziecko z niepełnosprawnością ruchową : jak wspomagać rozwój psychoruchowy / red. nauk. M. Borkowska ; aut. M. Borkowska [i in.]. Warszawa : Wydaw. Lekarskie

PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45870-45872; CZYT. 615.8

ŁUSZCZYŃSKA A.: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej : zagadnienia kliniczne*. Wyd. 1, dodr. 1. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, 2012. Sygn.: W 45952-45954

Psychologia poznawcza w praktyce : ekonomia, biznes, polityka / red. nauk. A. Falkowski, T. Zaleskiewicz. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, 2012. Sygn.: CZYT. 159.9

Psychologia sportu dzieci i młodzieży : wybrane zagadnienia / pod red. M. Krawczyńskiego ; Pomorska Federacja Sportu. Gdańsk : PFS, 2010. Sygn.: W 46086; CZYT. 796:159.9

Psychologia ucznia i nauczyciela : podręcznik akademicki / red. nauk. S. Kowalik. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, 2011. Sygn.: W 45956; CZYT. 37.013

Psychospołeczne uwarunkowania optymalnej gotowości sportowej w olimpiźmie /

T. Huciński [i in. ; Wyższa Szkoła Trenerów Sportu w Warszawie]. Tczew ; Warszawa : WSTS, 2012. Sygn.: W 45997-46000; CZYT. 796:159.9

Selected problems of diagnosis, treatment and prophylaxis of a disabled child / ed. A. Bogucka-Kocka, M. Feldo, J. Kocki. Lublin : „Polihymnia”, 2011. Sygn.: W 45994

W nieustannej trosce o polską diasporę : tom studiów historycznych i politologicznych dedykowany Księdzu Arcybiskupowi Szczepanowi Wesolemu / pod red. R. Nira, M. Szczerbińskiego i K. Wasilewskiego ; Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku [i in.]. Gorzów Wlkp. : Stow. Nauk. „Polska w Świecie”, 2012. Sygn.: CZYT. 93/94

Wybrane problemy diagnostyki dziecka niepełnosprawnego / red. A. Bogucka-Kocka, J. Kocki. Lublin : Wydaw. Uniw. Medycznego : „Polihymnia”, 2009. Sygn.: CZYT. 616-053.2

Wybrane problemy rozwoju dziecka niepełnosprawnego / red. A. Bogucka-Kocka, J. Kocki. Lublin : Wydaw. Uniw. Medycznego : „Polihymnia”, 2009. Sygn.: CZYT. 616-053.2

Wybrane problemy terapii dziecka niepełnosprawnego / red. A. Bogucka-Kocka, J. Kocki. Lublin : Wydaw. Uniw. Medycznego : „Polihymnia”, 2009. Sygn.: CZYT. 616-053.2

Wybrane uwarunkowania medyczne i społeczne rozwoju dziecka niepełnosprawnego / red. A. Bogucka-Kocka, M. Feldo, J. Kocki. Lublin : „Polihymnia”, 2011. Sygn.: CZYT. 616-053.2

Socjologia, statystyka, demografia

Aktywność zawodowa osób z niepełnościami / red. D. Tomczyszyn, W. Ro-

manowicz ; Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Instytut Socjologii. Biała Podlaska : Wydaw. PSW, 2012. Sygn.: CZYT. 331

Determinanty aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych zamieszkałych na obszarach wiejskich w województwie lubelskim : raport z badań / [koord. projektu J. Bergier ; koord. meryt. D. Tomczyszyn]. Biała Podlaska : Wydaw. Państw. Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II, 2011. Sygn.: CZYT. 331

Dryblując przez granicę : polsko-ukraińskie Euro 2012 / pod red. M. Sznajderman i S. Żadana ; ze zdj. K. Gołowczenki ; [aut. J. Andruchowycz i in.]. Wołowiec : Wydaw. Czarne, 2012. Sygn.: CZYT. 796:332

Od fana do chuligana : kibicowanie w sporcie współczesnym / pod red. T. Sahaja. Poznań : AWF, 2011. (Monografie / Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, ISSN 0239-7161 ; nr 410). Sygn.: CZYT. 796:316

Polityka, nauki ekonomiczne, gospodarka, prawo, wojskowość

Aktywność zawodowa osób z niepełnościami / red. D. Tomczyszyn, W. Romanowicz ; Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Instytut Socjologii. Biała Podlaska : Wydaw. PSW, 2012. Sygn.: CZYT. 331

Determinanty aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych zamieszkałych na obszarach wiejskich w województwie lubelskim : raport z badań / [koord. projektu J. Bergier ; koord. meryt. D. Tomczyszyn]. Biała Podlaska : Wydaw. Państw. Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II, 2011. Sygn.: CZYT. 331

CZARKAWSKI M.: *Wielka kumulacja : hazard, polityka i Euro 2012*. Wrocław :

Of. Wydaw. „Atut” - Wrocławskie Wydaw. Oświatowe, 2008. Sygn.: CZYT. 793/794

HOWORKA B.: *Prawo autorskie w pracy bibliotekarza / Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich*. Warszawa : Wydaw. SBP, 2012. (Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; 131). Sygn.: CZYT. 45685

MURAS Z.: *Podstawy prawa*. Wyd. 2. Warszawa : C.H. Beck, 2011. (Akademia Prawa). Sygn.: CZYT. 34

ROMER D.: *Makroekonomia dla zaawansowanych*. Wyd. 1, dodr. 2. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, dr. 2011. Sygn.: CZYT. 33

WOJTASZYN D.: *Sport w cieniu polityki : instrumentalizacja sportu w NRD / Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy'ego Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego*. Wrocław : Of. Wydaw. „Atut” - Wrocławskie Wydaw. Oświatowe, 2011. (NRD - Polityka, Społeczeństwo, Kultura). Sygn.: CZYT. 796(091)

Szkolnictwo, oświata, pedagogika, wychowanie

KIERCZAK U.: *Koncepcja edukacji fizycznej - zdrowie, sport, rekreacja : szkoła podstawowa - klasy IV-VI : program nauczania, plany pracy, przedmiotowy system oceniania : poradnik metodyczny*. Kraków : Of. Wydaw. „Impuls”, 2012. Sygn.: W 45965-45966; CZYT. 796.01

KIERCZAK U.: *Koncepcja edukacji fizycznej - zdrowie, sport, rekreacja : szkoły ponadgimnazjalne : program nauczania, plany pracy, przedmiotowy system oceniania : poradnik metodyczny*. Kraków : Of. Wydaw. „Impuls”, 2012. Sygn.: W 45962-45963; CZYT. 796.01

KIERCZAK U.: *Metoda projektów w pracy nauczyciela wychowania fizycznego :*

praktyczny przewodnik. Kraków : Of. Wydaw. „Impuls”, 2012. Sygn.: W 45968, 45969; CZYT. 796.01

Tożsamość teorii wychowania / pod red. nauk. J. Papieża. Kraków : Of. Wydaw. „Impuls”, 2011. Sygn.: CZYT. 37

Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z trudnościami w rozwoju : nowe perspektywy - nowe wyzwania / red. nauk H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak ; Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu. Wyd. 2 rozsz. Poznań : Wydaw. Nauk. WSPiA, 2011. Sygn.: CZYT. 159.9

Turystyka, rekreacja, czas wolny, hotelarstwo, etnologia

AFONIN A.: *Ekonomika turystyki : zagadnienia współczesne*. Warszawa : AL-MAMER Szkoła Wyższa, 2012. Sygn.: CZYT. 338.486

BŁAŻEJCZYK K., KUNET A.: *Bioklimatyczne uwarunkowania rekreacji i turystyki w Polsce*. Wyd. 2 popr. i uzup. Warszawa : IGiPZ PAN, 2011. (Monografie / Polska Akademia Nauk. Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. Stanisława Leszczyckiego, ISSN 1643-2312 ; 13). Sygn.: W 45657-45658; CZYT. 379.8

Dziedzictwo kulturowe Polski i jego znaczenie w turystyce / red. nauk. J. Wyleżałek, D. Orłowski ; Wyższa Szkoła Turystyki i Języków Obcych w Warszawie. Warszawa : WSTiJO, 2011. Sygn.: CZYT. 338.48-6

Dziedzictwo kulturowe regionów świata i jego znaczenie w turystyce / red. nauk. E. Puchnarewicz ; Wyższa Szkoła Turystyki i Języków Obcych w Warszawie. Warszawa : WSTiJO, 2011. Sygn.: W 46003; CZYT. 338.48-6

Jakość usług turystycznych i żywieniowych : monografia / pod red. nauk. D. Kołóżyn-Krajewskiej i Z.J. Dolatowskiego. Częstochowa : Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki, 2011. Sygn.: CZYT. 338.48

Jakość życia - aspekty turystyczne i rekreacyjne / pod red. M. Drużkowskiego ; [Małopolska Wyższa Szkoła Zawodowa im. Józefa Dietla w Krakowie, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańskiego w Katowicach]. Kraków : MWSZ. Wydaw. „Abaton”, 2011. Sygn.: W 45772; CZYT. 338.48

Kanon krajoznawczy województwa łódzkiego / pod red. J. Śledzińskiej, A. Wielochy i B. Włodarczyka. Warszawa ; Łódź : Wydaw. PTTK „Kraj”, 2011. Sygn.: W 46097; CZYT. 91

Krajobraz kulturowy a turystyka / pod red. J. Wojtanowicza, Ł. Zbuckiego ; Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Instytut Turystyki i Rekreacji. Biała Podlaska : Wydaw. PSW, 2011. Sygn.: CZYT. 338.48-6

MAZURSKI K.R.: *Historia turystyki sudeckiej*. Kraków : Of. Wydaw. „Wierchy” Centralnego Ośrodka Turystyki Górskiej PTTK, 2012. Sygn.: CZYT. 338.48-52

Perspektywy i kierunki rozwoju turystyki społecznej w Polsce : praca zbiorowa / pod red. A. Stasiaka. Łódź : Wydaw. WSTH, 2011. Sygn.: CZYT. 338.48

Powiat oleśnicki : ścieżki rowerowe : przewodnik / [zesp. red. G. Kosmala, B. Syposz ; tekst G. Kosmala ; kartogr. R. Spiliszevska]. Wrocław : „Lido” Biuro Podróży, Turystyki i Usług na zlec. Starostwa Powiatowego w Oleśnicy, 2004. Sygn.: W 45973

Problemy turystyki i rekreacji : praca zbiorowa. T. 4 / pod red. M. Dutkowskiego ; Uniwersytet Szczeciński. Wydział Nauk o Ziemi. Szczecin ; Wolczkowo : Of.

„In Plus”, 2011. Sygn.: W 46078/T.4; CZYT. 338.48

SIKORA J.: *Agroturystyka : przedsiębiorczość na obszarach wiejskich*. Warszawa : C.H. Beck, 2012. (Zarządzanie. Turystyka, Rekreacja, Sport). Sygn.: W 45972; CZYT. 338.48-53:63

Sport i turystyka w Pruszkowie : potencjał rozwojowy / pod red. nauk. A.P. Lubowieckiego-Vikuk. Pruszków : WSKFiT, 2012. (Monografie / Wyższa Szkoła Kultury Fizycznej i Turystyki im. Haliny Konopackiej w Pruszkowie ; nr 5). Sygn.: CZYT. 796

Turystyka rodzinna a zachowania prospołeczne / pod red. J. Śledzińskiej i B. Włodarczyka. Warszawa : Wydaw. PTTK „Kraj”, 2011. Sygn.: CZYT. 338.48

Uwarunkowania rozwoju turystyki w regionie / pod red. M. Boruszcza. Gdańsk : Wyższa Szkoła Turystyki i Hotelarstwa ; Sopot : Fund. Rozwoju Uniw. Gdańskiego, 2011. Sygn.: CZYT. 338.48

Współczesne problemy hotelarstwa, gastronomii, turystyki i rekreacji / red. nauk. W. Siwiński, R.D. Tauber, E. Mucha-Szajek. Poznań : WSHiG : Bogucki Wydaw. Nauk., 2010. (Zeszyty Naukowe / Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu, ISSN 1734-5081 ; nr 6/2010). Sygn.: CZYT. 64

Związki polskiego dziedzictwa kulturowego z turystyką / red. nauk. D. Orłowski, J. Wyleżalek ; Wyższa Szkoła Turystyki i Języków Obcych w Warszawie. Warszawa : WSTiJO, 2011. Sygn.: W 46005; CZYT. 338.48-6

Matematyka, nauki przyrodnicze i biologiczne

BŁAŻEJCZYK K., KUNET A.: *Bioklimatyczne uwarunkowania rekreacji i turystyki*

w Polsce. Wyd. 2 popr. i uzup. Warszawa : IGiPZ PAN, 2011. (Monografie / Polska Akademia Nauk. Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. Stanisława Leszczyckiego, ISSN 1643-2312 ; 13). Sygn.: W 45657-45658; CZYT. 379.8

DROZDOWSKI Z.: *Wskazówki do ćwiczeń biometrycznych w zakresie studiów wychowania fizycznego*. Wyd. 2. Poznań : AWF, 1973. (Monografie, Podręczniki, Skrypty Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu. Skrypty ; nr 12). Sygn.: MCZYT 11139/Nr12h

Międzypokoleniowe zmiany w budowie ciała i akceleracja pokwitania u dzieci i młodzieży w wieku 7-15 lat z populacji wielkomiejskiej w świetle uwarunkowań psychosocjalnych / pod red. M. Kowal i B.A. Cichockiej ; [aut.] M. Kowal [i in.]. Kraków : AWF, 2011. (Monografie / Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie, ISSN 2082-7202 ; nr 5). Sygn.: CZYT. 572

SACZUK J.: *Trendy sekularne i gradienty społeczne w rozwoju biologicznym dzieci i młodzieży ze wschodniej Polski na tle zmian środowiskowych w latach 1986-2006*. Białą Podlaska : AWF w Warszawie. WWFiS, 2011. (Monografie i Opracowania / Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej ; nr 11). Sygn.: CZYT. 796.012

WEINER J.: *Życie i ewolucja biosfery : podręcznik ekologii ogólnej*. Wyd. 2 popr. i unow., dodr. 5. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, 2012. Sygn.: CZYT. 502/504

Medycyna

Badania czynnościowe narządu ruchu w fizjoterapii / pod red. T. Skolimowskiego ; [aut. J. Anwajler i in.] ; Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. Wyd.

2. Wrocław : Wydaw. AWF, 2012. Sygn.: CZYT. 615.8

BIRCH K., MACLAREN D., GEORGE K.: *Fizjologia sportu*. Wyd. 1, dodr. 3. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, 2012. (Krótkie Wykłady). Sygn.: W 45946-45947

BOCHENEK G., DONIEC Z., KRYJ-RADZISZEWSKA E.: *Astma oskrzelowa*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2011. (Praktyka Lekarza Rodzinnego). Sygn.: CZYT. 616.2

Bóle kręgosłupa : poradnik dla ciebie / pod red. J. Kiwerskiego, R. Fiutko ; aut. K. Fidelus [i in.]. Wyd. 3, dodr. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2011. Sygn.: W 45868; CZYT. 616.7

BRANDON L.: *Anatomia w urazach sportowych : ćwiczenia i rehabilitacja* / [fot. J. Berrange]. Warszawa : „Muza”, 2012. Sygn.: W 45758-45761; CZYT. 796:61

CELEJOWA I.: *Żywnienie w sporcie*. Wyd. 1, dodr. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45942-45943

CHEUNG S.S.: *Advanced environmental exercise physiology*. Champaign, IL : Human Kinetics, cop. 2010. (Advanced Exercise Physiology Series). Sygn.: W 45755

CZOPIK J., PASŁAWSKA M.: *Narciarstwo : [zapobieganie urazom, udzielanie pierwszej pomocy, rady trenera]*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2011. Sygn.: W 45785; CZYT. 796.9

DONELSON R.: *Natychmiastowa eliminacja „ból krzyża” : wiarygodna droga do oszczędności i wielu wyleczeń* / konsult. nauk. T. Stengert. Olsztyn : Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, cop. 2011. Sygn.: W 45764; CZYT. 616.7

DRABIK J.: *„Polska w ruchu” - wyzwanie dla zdrowia publicznego* / [Akademia

Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku]. Gdańsk : Wydaw. Uczelniane AWF i S, 2011. Sygn.: CZYT. 613

Dziecko z niepełnosprawnością ruchową : jak wspomagać rozwój psychoruchowy / red. nauk. M. Borkowska ; aut. M. Borkowska [i in.]. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45870-45872; CZYT. 615.8

Fizjoterapia w chirurgii / red. nauk. M. Woźniewski ; aut. G. Dąbrowska [i in.] ; Komitet Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej PAN. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45885-45886; CZYT. 615.8

Fizjoterapia w ginekologii i położnictwie / red. nauk. Dariusz Szukiewicz ; [aut. K. Cendrowski i in.] ; Komitet Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej PAN. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45898-45900; CZYT. 615.8

Fizjoterapia w onkologii / red. nauk. M. Woźniewski ; [aut. W. Golusiński i in.] ; Komitet Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej PAN. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45902-45903; CZYT. 615.8

Fizjoterapia w pediatrii / red. nauk. W. Kuliński, K. Zeman ; przy współpr. T. Orlik ; [aut. G. Banaszek i in.] ; Komitet Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej PAN. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45905-45907; CZYT. 615.8

Fizjoterapia w psychiatrii / red. nauk. A. Florkowski ; aut. D. Berent [i in.] ; Komitet Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej PAN. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45909-45910; CZYT. 615.8

GALLER C.: *Choroby serca i układu krążenia*. Wyd. 1 pol. / red. P. Wojtylak, J. Pluta, P. Bohater. Wrocław : „MedPharm Polska”, cop. 2011. (Opieka Farmaceutyczna). Sygn.: CZYT. 616.1

GĄDZIKIEWICZ W.: *Krótki podręcznik higieny szkolnej*. Warszawa : Wydaw. S. Arcy, 1949. Sygn.: CZYT. KKD

GROCHOWSKI P., ŻUREK P.: *Pierwsza pomoc przedmedyczna : podręcznik dla każdego* / Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu. Poznań : Wydaw. Nauk. WSPiA, 2011. Sygn.: CZYT. 614

GROSS J., FETTO J., ROSEN E.: *Badanie układu mięśniowo-szkieletowego : podręcznik dla studentów*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2011. Sygn.: W 45863-45866; CZYT. 616.7

JAROS E., LIPSKA B.: *Joga dla kobiet w ciąży*. Warszawa : „Świat Książki”, 2011. Sygn.: CZYT. 613

JUŚKIEWICZ-SWACZYNA B., JURGIELEWICZ-URNIAŻ M.: *Praca dyplomowa z fizjoterapii : przewodnik dla autorów*. Olsztyn : Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, 2011. Sygn.: W 45770; CZYT. 378

KASPRZAK W., MAŃKOWSKA A.: *Fizykoterapia, medycyna uzdrowiskowa i SPA*. Wyd. 1, dodr. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2010. Sygn.: W 45911-45913

Kazuistyka wieku rozwojowego : casus pro diagnosi / red. J. Kocki. Lublin : „Polihymnia”, 2010. Sygn.: CZYT. 616-053.2

Kazuistyka wieku rozwojowego : symptomatologia i diagnostyka / red. J. Kocki. Lublin : „Polihymnia”, 2010. Sygn.: CZYT. 616-053.2

KEMPISTY C., MARKOWSKA M.: *Gerio-rytm : gimnastyka dla seniorów*. Wrocław : Krajowa Ag. Wydaw. RSW „Prasa-Książka-Ruch”, 1987. Sygn.: CZYT. 613

KIRKENDALL D.T.: *Anatomia w piłce nożnej*. Warszawa : „Muza”, 2012. Sygn.: W 45731-45734; CZYT. 796.332

Leczenie bólu / red. nauk. J. Wordliczek, J. Dobrogowski ; [aut. K. Brzeziński i in.]. Wyd. 2 uaktual. i rozsz., dodr. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: CZYT. 612

MAGIERA L., WALASZEK R.: *Masaż sportowy z elementami odnowy biologicznej*. Kraków : „Biosport”, 2011. Sygn.: W 45694; CZYT. 796:61

MITKIEWICZ K.: *Higiena szkolna : książka dla nauczycieli, uczniów zakładów kształcenia nauczycieli, wychowawców i rodziców*. Wyd. 2. Warszawa : Państw. Zakł. Wydaw. Szkolnych, 1958. Sygn.: CZYT. KKD

MROZOWICZ K., HALEMBA P.: *Ratownictwo górskie : psychologiczne i organizacyjne aspekty zarządzania bezpieczeństwem w górach* / Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach. Katowice : Wydaw. AWF, 2012. Sygn.: W 45662-45666; CZYT. 796.5

MUCHA D.: *Drenaż limfatyczny w terapii obrzękowej, kosmetyce i odnowie biologicznej*. Radom : PR. Wydaw., cop. 2010. (Monografie / Politechnika Radomska, ISSN 1642-5278 ; nr 153). Sygn.: W 45680-45681; CZYT. 615.8

NEAL M.J.: *Farmakologia w zarysie*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2005. Sygn.: CZYT. 61

OPARA J.: *Klinimetria w neurorehabilitacji : ocena wyników rehabilitacji neurologicznej*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie

PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45916-45918; CZYT. 615.8

OPARA J.: *Neurorehabilitacja*. Katowice : „Elamed”, 2011. (Biblioteka / Rehabilitacja w Praktyce). Sygn.: W 45698; CZYT. 615.8

Opieka położnicza nad pacjentkami niepełnosprawnymi / red. nauk. B. Mazurkiewicz, E. Dmoch-Gajzlarska ; [aut. G. Bączek i in.]. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45936-45937; CZYT. 618

OPONOWICZ A., KOCZKODAN R., RONIKIER A.: *Diagnostyka funkcjonalna człowieka : przewodnik do ćwiczeń z fizjoterapii*. Olsztyn : Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, 2010. Sygn.: W 45768; CZYT. 615.8

PENINOU G., TIXA S.: *Napięcia mięśniowe : od diagnostyki do leczenia*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45932-45934; CZYT. 615.8

Profilaktyka w pediatrii / red. nauk. B. Woynarowska ; aut. M. Barańska [i in.]. Wyd. 2 uaktual. i rozsz. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2008. Sygn.: CZYT. 616-053.2

PULEO J., MILROY P.: *Anatomia w bieganiu*. Warszawa : „Muza”, 2012. Sygn.: W 45739-45741; CZYT. 796.42/.43

REHM-SCHWEPPE R., GRABOSCH S.: *Delikatny masaż dziecka : z masażem shiat-su*. Warszawa : „Świat Książki”, 2010. Sygn.: CZYT. 615.8

ROETERT E.P., KOVACS M.S.: *Anatomia w tenisie* / [il. J. Gibas]. Warszawa : „Muza”, 2012. Sygn.: W 45736-45737; CZYT. 796.3

ROHEN J.W., LUTJEN-DRECOLL E.: *Anatomia człowieka : tablice* / il. A. Gack.

Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: CZYT. 611

ROHEN J.W., YOKOCHI C., LUTJEN-DRECOLL E.: *Atlas anatomii : fotograficzne studium ciała człowieka*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: CZYT. 611

Selected problems of diagnosis, treatment and prophylaxis of a disabled child / ed. A. Bogucka-Kocka, M. Feldo, J. Kocki. Lublin : „Polihymnia”, 2011. Sygn.: W 45994

Selected problems of disabled child development / ed. A. Bogucka-Kocka, J. Kocki. Lublin : Wydaw. Uniw. Medycznego : „Polihymnia”, 2009. Sygn.: W 45995

SŁONIAK R., TITTINGER T.: *Taping rehabilitacyjny : taping w rehabilitacji i sporcie*. Rzeszów : „Fizjoterapia” Rafał Słoniak, 2011. Sygn.: W 45700-45701; CZYT. 796:61

VELLA M.: *Anatomia w treningu siłowym i fitness* / [il. J. Berrange]. Wyd. 2. Warszawa : „Muza”, 2010. Sygn.: W 45743; CZYT. 796.41

WIŚNIEWSKA-ROSZKOWSKA K., ZGIRSKI A.: *Starość, metabolizm, rewitalizacja*. Warszawa : Państw. Zakł. Wydaw. Lekarskich, 1973. Sygn.: CZYT. 616-053.9

Wybrane problemy diagnostyki dziecka niepełnosprawnego / red. A. Bogucka-Kocka, J. Kocki. Lublin : Wydaw. Uniw. Medycznego : „Polihymnia”, 2009. Sygn.: CZYT. 616-053.2

Wybrane problemy rozwoju dziecka niepełnosprawnego / red. A. Bogucka-Kocka, J. Kocki. Lublin : Wydaw. Uniw. Medycznego : „Polihymnia”, 2009. Sygn.: CZYT. 616-053.2

Wybrane problemy terapii dziecka niepełnosprawnego / red. A. Bogucka-Kocka,

J. Kocki. Lublin : Wydaw. Uniw. Medycznego : „Polihymnia”, 2009. Sygn.: CZYT. 616-053.2

Wybrane uwarunkowania medyczne i społeczne rozwoju dziecka niepełnosprawnego / red. A. Bogucka-Kocka, M. Feldo, J. Kocki. Lublin : „Polihymnia”, 2011. Sygn.: CZYT. 616-053.2

ZBOROWSKI A.: *Masaż w wybranych jednostkach chorobowych*. Cz. 1. Wyd. 2 zm. Kraków : Firma Wydawniczo-Handlowa „A-Z” Adam Zborowski, 2010. (Masaż ; 4). Sygn.: W 45716/Cz.1; CZYT. 615.8

ZBOROWSKI A.: *Masaż w wybranych jednostkach chorobowych*. Cz. 2. Kraków : Firma Wydawniczo-Handlowa „A-Z” Adam Zborowski, 2006. (Masaż ; 5). Sygn.: W 45718/Cz.2-45719/Cz.2; CZYT. 615.8

ZBOROWSKI A.: *Masaż w wybranych jednostkach chorobowych*. Cz. 3. Kraków : Firma Wydawniczo-Handlowa „A-Z” Adam Zborowski, 2006. (Masaż ; 6). Sygn.: W 45721/Cz.3-45723/Cz.3; CZYT. 615.8

Organizacja i zarządzanie

CZEKAJ J., DRESLER Z.: *Zarządzanie finansami przedsiębiorstw : podstawy teorii*. Wyd. 3 uaktual., dodr. 4. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, dr. 2011. (FFF). Sygn.: CZYT. 658/659

ĆWIKLICKI M., OBORA H.: *Metody TQM w zarządzaniu firmą : praktyczne przykłady zastosowań*. Warszawa : „Poltext”, 2009. (Biblioteka Nowoczesnego Menedżera). Sygn.: CZYT. 005

STABRYŁA A.: *Zarządzanie strategiczne w teorii i praktyce firmy*. Wyd. 1, dodr. 5. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, dr. 2011. Sygn.: CZYT. 658/659

Zarządzanie procesami w przedsiębiorstwie : aspekty teoretyczno-praktyczne / A. Bitkowska [i in.]. Warszawa : „Difin”, 2011. Sygn.: CZYT. 658/659

Sport

AGASSI A.: *Open : autobiografia tenisisty*. Wrocław : „Bukowy Las”, cop. 2012. Sygn.: W 45806; CZYT. 796.3

APIECINEK K.: *Mundial ,74 : dogrywka*. Ożarów Mazowiecki : Firma Księgarska Olesiejuk, cop. 2012. Sygn.: CZYT. 796.332

BARCLAY P.: *Mourinho : anatomia zwycięzcy*. Poznań : Dom Wydaw. REBIS, 2012. Sygn.: W 45800; CZYT. 796.332

Bezpieczeństwo i zachowanie publiczności na imprezach sportowych : praca zbiorowa / pod red. J. Szewczyka ; Urząd Kultury Fizycznej i Sportu. Rada do Spraw Bezpieczeństwa i Kultury Widowni Sportowej. Warszawa : [„Estrella”], 2001. Sygn.: CZYT. 796.06

BIELEC G.: *Aktywność fizyczna w środowisku wodnym wobec wybranych celów i funkcji wychowania fizycznego - na przykładzie gimnazjów publicznych* / [Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku]. Gdańsk : Wydaw. Ucz. AWFis, 2012. Sygn.: CZYT. 797.1/.2

BIRCH K., MACLAREN D., GEORGE K.: *Fizjologia sportu*. Wyd. 1, dodr. 3. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, 2012. (Krótkie Wykłady). Sygn.: W 45946-45947

BLASZCZAK A.: *Wpływ aerobiku na poprawę funkcjonowania psychospołecznego studentek*. Lublin : Wydaw. Uniw. Marii Curie-Skłodowskiej, 2012. Sygn.: CZYT. 796.41

BOBAKOWSKI M., ZAREMBA R.: *Niepokój stadionów*. Kraków : „Biały Kruk”, 2012. Sygn.: CZYT. 796.332

BRANDON L.: *Anatomia w urazach sportowych : ćwiczenia i rehabilitacja* / [fot. J. Berrange]. Warszawa : „Muza”, 2012. Sygn.: W 45758-45761; CZYT. 796:61

BRUMM K.: *Fanoturystyka : kibice sportowi w pozytywnym świetle*. Poznań : K&A K.M.A. Karasiak, 2012. Sygn.: CZYT. 796:316

CELEJOWA I.: *Żywienie w sporcie*. Wyd. 1, dodr. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45942-45943

CHEUNG S.S.: *Advanced environmental exercise physiology*. Champaign, Il. : Human Kinetics, cop. 2010. (Advanced Exercise Physiology Series). Sygn.: W 45755

CHODINOW W.: *Trening obwodowy w kulturze fizycznej i sporcie*. Radom : Politech. Radomska. Wydaw., cop. 2011. Sygn.: W 45683-45684; CZYT. 796.01

CZAJEWSKI J.: *Nawigacja żeglarska*. Wyd. 2. Warszawa : Wydaw. Komunikacji i Łączności, 1986. Sygn.: W 46043

CZAJKOWSKI A.: *Mistrzowie lodowej tafl i / [zdj. M. Bataszow]*. [Moskwa] : „Progress”, 1978. Sygn.: CZYT. 796.9

CZARKAWSKI M.: *Wielka kumulacja : hazard, polityka i Euro 2012*. Wrocław : Oficyna Wydaw. „Atut” - Wrocławskie Wydaw. Oświatowe, 2008. Sygn.: CZYT. 793/794

CZOPIK J., PASŁAWSKA M.: *Narciarstwo : [zapobieganie urazom, udzielanie pierwszej pomocy, rady trenera]*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2011. Sygn.: W 45785; CZYT. 796.9

XIV Mistrzostwa Europy 2012 : Polska - Ukraina : [praca zbiorowa] / [red. „Sfinks Studio” ; wstęp J. Engel]. Częstochowa : Wydaw. Popularnonaukowe Sfinks, cop. 2012. Sygn.: CZYT. 796.332

DELAVIER F., GUNDILL M.: *Modelowanie sylwetki metodą Delaviera*. [Cz.] 1, *Ćwiczenia i programy domowego treningu siłowego*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2011. Sygn.: W 45926/Cz.1-45927/Cz.1; CZYT. 796.8

DELAVIER F., GUNDILL M.: *Modelowanie sylwetki metodą Delaviera*. [Cz.] 2, *Ćwiczenia i programy treningu siłowego*. Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2012. Sygn.: W 45929/Cz.2-45930/Cz.2; CZYT. 796.8

Dryblując przez granicę : polsko-ukraińskie Euro 2012 / pod red. M. Sznajderman i S. Żadana ; ze zdj. K. Gołowczenki ; [aut. J. Andruchowycz i in.]. Wołowiec : Wydaw. Czarne, 2012. Sygn.: CZYT. 796.332

XXIV Zjazd Akademickiego Związku Sportowego : referat sprawozdawczo-programowy : sprawozdanie z działalności 12-13 grudnia 2009 - 20-21 kwietnia 2012 / [red. prow. H. Hanusz]. Warszawa : AZS. Zarząd Główny, 2012. Sygn.: W 46021; CZYT. 796(091)

ENGEL J.: *Pierwsze polskie Euro : kulisy mistrzostw*. Częstochowa : Wydaw. Popularnonaukowe Sfinks, cop. 2012. Sygn.: CZYT. 796.332

FARUZEL A.: *Tenis : szybkie nauczanie* / [zdj. B. Zimowski]. Kraków : Tow. Słowaków w Polsce, 2011. Sygn.: W 46023; CZYT. 796.3

FRĄCZEK K.: *Piłka siatkowa : technika, metodyka nauczania, przykłady ćwiczeń*. Krosno : PWSZ, 2010. (Prace Naukowo-Dydaktyczne Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie ; z. 48). Sygn.: CZYT. 796.325

GAWKOWSKI R.: *Sport w II Rzeczypospolitej*. Warszawa : SBM, cop. 2012. (Historia / SBM). Sygn.: W 45828; CZYT. 796(091)

GAWKOWSKI R., BRACISZEWSKI J.: *Historia polskiej piłki nożnej*. Warszawa : SBM, cop. 2012. (Historia / SBM). Sygn.: W 45794; CZYT. 796.332

GIGGS R.: *Moje życie, moja historia*. Kraków : „Sine Qua Non”, 2011. Sygn.: W 45792; CZYT. 796.332

GODEK A.: *Mistrzostwa Europy w piłce nożnej*. Poznań : „Publicat”, cop. 2012. Sygn.: W 45798; CZYT. 796.332

GODLEWSKA I., JURGIELEWICZ-URNIAŻ M.: *Lekkoatletyka w szkole : przewodnik do ćwiczeń*. Olsztyn : Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, 2011. Sygn.: W 45766; CZYT. 796.42/.43

GROFFIK D.: *Aqua fitness / Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach*. Katowice : Wydaw. AWF, 2012. Sygn.: W 46007-46015; CZYT. 796.41

HĄDZELEK K., LASKIEWICZ H., WROCZYŃSKI R.: *Historia kultury fizycznej w Polsce : przewodnik dla studentów studiów zaocznych / Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Katowicach, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Katowicach*. Katowice : Zakł. Inform. Nauk. i Wydaw. IKNiBO, 1974. Sygn.: MCZYT 46056

High-tech cycling / ed. E.R. Burke. 2nd ed. Champaign, Il. : Human Kinetics, cop. 2003. Sygn.: W 45756

HORNBY N.: *Futbolowa gorączka*. Poznań : Zysk i S-ka, cop. 2012. Sygn.: CZYT. 796.332

IBRAHIMOVIĆ Z., LAGERCRANTZ D.: *Ja, Ibra : [moja historia]*. Kraków : „Sine

Qua Non", 2012. Sygn.: W 45796; CZYT. 796.332

IWAN A.: *Spalony : [autobiografia] /* spisał K. Stanowski. Warszawa : „Buchmann”, cop. 2012. Sygn.: W 45825; CZYT. 796.332

KALUŻNY K.: *Baseball : kształcenie, nauczanie, uczenie się*. Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. Wrocław : Wydaw. AWF, 2012. Sygn.: CZYT. 796.3

KIERCZAK U.: *Koncepcja edukacji fizycznej - zdrowie, sport, rekreacja : szkoła podstawowa - klasy IV-VI : program nauczania, plany pracy, przedmiotowy system oceniania : poradnik metodyczny*. Kraków : Of. Wydaw. „Impuls”, 2012. Sygn.: W 45965-45966; CZYT. 796.01

KIERCZAK U.: *Koncepcja edukacji fizycznej - zdrowie, sport, rekreacja : szkoły ponadgimnazjalne : program nauczania, plany pracy, przedmiotowy system oceniania : poradnik metodyczny*. Kraków : Of. Wydaw. Impuls”, 2012. Sygn.: W 45962-45963; CZYT. 796.01

KIERCZAK U.: *Metoda projektów w pracy nauczyciela wychowania fizycznego : praktyczny przewodnik*. Kraków : Of. Wydaw. „Impuls”, 2012. Sygn.: W 45968, 45969; CZYT. 796.01

KIRKHAM S.: *Jak zacząć biegać*. Warszawa : „Buk Rower”, 2011. Sygn.: W 45689-45690; CZYT. 796.42/.43

KOZŁOWSKI W.A.: *Kultura fizyczna w Chełmie i powiecie chełmskim w latach 1944-2010 : wychowanie fizyczne, sport, rekreacja, wychowanie zdrowotne*. Chełm : [nakł. autora], 2011. Sygn.: W 45781-45782; CZYT. 796(091)

KUREK A.: *Galicyjskie stowarzyszenia kolarskie 1886-1914 : charakterystyka i działalność*. Kraków : AWF, 2011. (Mono-

grafie / Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie, ISSN 2082-7202 ; nr 1). Sygn.: CZYT. 796.6/.7

LASKIEWICZ H.: *Uczestnictwo w kulturze fizycznej ludności Pomorza Zachodniego : studium historyczno-społeczne*. Szczecin : Wydaw. Nauk. US, 1990. (Rozprawy i Studia / Uniwersytet Szczeciński, ISSN 0860-2751 ; t. 55). Sygn.: CZYT. 796(091)

LLOYD-WILLIAMS A.: *Robin van Persie : biografia*. Kraków : „Sine Qua Non”, 2012. Sygn.: W 45821; CZYT. 796.332

LUBNAU E.: *Gimnastyka lekkoatlety : podręcznik dla nauczycieli i instruktorów*. [Warszawa] : Główna Księgarnia Wojskowa, 1948. (Biblioteka Sportowa ; nr 10). Sygn.: CZYT. KKD

LUSZCZYŃSKA A.: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej : zagadnienia kliniczne*. Wyd. 1, dodr. 1. Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, 2012. Sygn.: W 45952-45954

MAGIERA L., WALASZEK R.: *Masaż sportowy z elementami odnowy biologicznej*. Kraków : „Biosport”, 2011. Sygn.: W 45694; CZYT. 796.61

MALICKI R.: *Piłkarskie ćwiczenia treningowe dla najmłodszych*. Wrocław ; Długoleka : MWW Mirosław Matoga, 2012. Sygn.: W 45816-45817; CZYT. 796.332

MROZOWICZ K., HALEMBA P.: *Ratownictwo górskie : psychologiczne i organizacyjne aspekty zarządzania bezpieczeństwem w górach* / Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach. Katowice : Wydaw. AWF, 2012. Sygn.: W 45662-45666; CZYT. 796.5

NADAL R., CARLIN J.: *Rafa*. Wrocław : „Bukowy Las”, cop. 2012. Sygn.: W 45819; CZYT. 796.3

- NAORNIAKOWSKI J.: *AB...X narciarstwa wodnego*. Wyd. 2. Warszawa : BEL Studio, 2011. Sygn.: W 46017; CZYT. 797.1/.2
- NOWIK J.: *Trenażer Yurek : sposoby zastosowania i wykorzystania w treningu siatkówki oraz inne pomoce przydatne w treningu*. Białystok : „Prymat” Mariusz Śliwowski, 2012. Sygn.: W 45696; CZYT. 796.325
- NOWIK J., RODZIEWICZ W.: *Piłka siatkowa : biologiczne etapy rozwoju*. Białystok : „Prymat” Mariusz Śliwowski, cop. 2012. Sygn.: W 45709-45710; CZYT. 796.325
- Od fana do chuligana : kibicowanie w sporcie współczesnym* / pod red. T. Sahaja. Poznań : AWF, 2011. (Monografia / Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, ISSN 0239-7161 ; nr 410). Sygn.: CZYT. 796:316
- Olimpiady 1896-2012* / red. i korekta N. Kawałko, E. Wójcik. Warszawa : SBM, cop. 2012. Sygn.: W 45804; CZYT. 796.032
- ORDYŁOWSKI M.: *Parlament III RP wobec kultury fizycznej w latach 1989-2005*. Wrocław ; Trzebnica : „eRKA-PRINT” Roman Kolasa, 2012. Sygn.: W 45985; CZYT. 796(091)
- Pierwszy oficjalny polski rocznik*. [T.] 21, 2011-2012 : *Polska, Europa, świat* / A. Gozarzewski ; [oraz współpr. aut. A. Godny i in.]. Katowice : „GiA”, 2011. (Encyklopedia Piłkarska FUJI ; t. 39). Sygn.: W 15589/T.39; CZYT. 796.332
- Piłka nożna : [historia, legendy, mistrzostwa, puchary] / [konceptcja albumu M. Rogala ; teksty J. Włodarczyk, B. Tryhubczak ; wybór zdj. M. Rogala]*. Warszawa : PWH „Arti” Artur Rogala, Mariusz Rogala, 2012. Sygn.: W 45809; CZYT. 796.332
- Piłka nożna dla każdego : technika i wskazówki doskonalące grę*. Warszawa : „Solis” Andrzej Koper, cop. 2012. (...Dla Każdego). Sygn.: W 45811-45812; CZYT. 796.332
- Psychologia sportu dzieci i młodzieży : wybrane zagadnienia* / pod red. M. Krawczyńskiego ; Pomorska Federacja Sportu. Gdańsk : PFS, 2010. Sygn.: W 46086; CZYT. 796:159.9
- Psychospołeczne uwarunkowania optymalnej gotowości sportowej w olimpiźmie* / T. Huciński [i in. ; Wyższa Szkoła Trenerów Sportu w Warszawie]. Tczew ; Warszawa : WSTS, 2012. Sygn.: W 45997-46000; CZYT. 796:159.9
- PUIG ORTONEDA A.: *Sila marzeń : tajemnice sukcesu FC Barcelona*. Wrocław : Bukowy Las”, cop. 2012. Sygn.: W 45823; CZYT. 796.332
- PULEO J., MILROY P.: *Anatomia w bieganiu*. Warszawa : „Muza”, 2012. Sygn.: W 45739-45741; CZYT. 796.42/.43
- REKOSZ D.: *Piłka nożna : o co w tym wszystkim chodzi?* Warszawa : G+J Gruner+Jahr Polska, cop. 2012. (Książki G+J). Sygn.: W 45814; CZYT. 796.332
- ROETERT E.P., KOVACS M.S.: *Anatomia w tenisie* / [il. J. Gibas]. Warszawa : „Muza”, 2012. Sygn.: W 45736-45737; CZYT. 796.3
- ROONEY W.: *Wayne Rooney : moja historia*. Kraków : „Sine Qua Non”, 2012. Sygn.: W 45830; CZYT. 796.332
- RYCHWAŁSKI R.: *Barwy sławy*. Warszawa : Ag. Wydawniczo-Poligraficzna „Pegaz”, 2000. Sygn.: CZYT. 796(091)

RYGULA I.: *Komputerowe testy oceny przygotowania zawodników do gry w piłce nożnej* / Akademia Wychowania Fizycznego. Katedra Teorii i Praktyki Sportu. Katowice : [AWF], 1996. Sygn.: CZYT. 796.332

SKUTA J.: *Dzieje piłki nożnej w Piekarach Śląskich (1912-2012)*. Piekary Śląskie : GKS „Andaluzja” Brzozowice-Kamień, 2012. Sygn.: CZYT. 796.332

SOROKA A.: *Charakterystyka wybranych modeli gry piłkarzy nożnych podczas Mistrzostw Świata - RPA 2010* / Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Biała Podlaska : Wydaw. PSW, 2011. Sygn.: W 46090; CZYT. 796.332

SPIESZNIEW F.: *Ochrona i pomoc w gimnastyce przyrządowej*. Warszawa : „Prasa Wojskowa”, 1950. (Popularna Biblioteczka Sportowa / Główny Urząd Kultury Fizycznej ; nr 21). Sygn.: CZYT. KKD

Sport i turystyka w Pruszkowie : potencjał rozwojowy / pod red. nauk. A.P. Lubowieckiego-Vikuk. Pruszków : WSK-FiT, 2012. (Monografie / Wyższa Szkoła Kultury Fizycznej i Turystyki im. Haliny Konopackiej w Pruszkowie ; nr 5). Sygn.: CZYT. 796

Sportowcy ziemi jeleniogórskiej 1945-2010 / [zesp. red. S. Czajewicz i in. ; aut. S. Bałkowski i in.]. Jelenia Góra : Jeleniogórskie Centrum Informacji i Edukacji Regionalnej „Książnica Karkonoska”, cop. 2012. Sygn.: CZYT. 796(091)

SZCZEPŁEK S.: *Deyna, Legia i tamte czasy* / oprac. graf. B. Kuca. Warszawa : „Marginesy”, 2012. Sygn.: W 45787; CZYT. 796.332

SZCZEPŁEK S.: *Żonglerka*. Warszawa : Of. Wydaw. Przybylik, 2012. Sygn.: CZYT. 796.332

Szkice z historii i współczesności zarządzania kulturą fizyczną w Polsce / pod red. A. Nowakowskiego, W. Bajorka. Rzeszów : Wydaw. Uniw. Rzeszowskiego, 2012. Sygn.: CZYT. 796.06

ŚLĘCZKOWSKI A.: *Materiały pomocnicze z metodyki wychowania fizycznego* / Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Katowicach. Katowice : Zakł. Inform. Nauk. i Wydaw. IKNiBO, 1974. Sygn.: MCZYT 46055

URBAN R.: *Jeźdźcy-olimpijczycy Drugiej Rzeczypospolitej* / Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu. Zamiejscowy Wydział Kultury Fizycznej w Gorzowie Wlkp., Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej. Gorzów Wlkp. : ZWKf poznańskiej AWF, 2012. Sygn.: CZYT. 798

VALDERICEDA F.: *Futsal : taktyka i ćwiczenia taktyczne*. [Bielsko-Biała] : „MH”, [2012?]. Sygn.: W 45706-45707; CZYT. 796.332

VELLA M.: *Anatomia w treningu siłowym i fitness* / [il. J. Berrange]. Wyd. 2. Warszawa : „Muza”, 2010. Sygn.: W 45743; CZYT. 796.41

WARCHOŁ K., CYNARSKI W.: *Wybrane problemy współczesnej teorii i metodyki wychowania fizycznego*. Krosno : PWSZ, 2011. (Prace Naukowo-Dydaktyczne Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie ; z. 51). Sygn.: CZYT. 796.01

WILBER R.L.: *Altitude training and athletic performance*. Champaign, Il. : Human Kinetics, cop. 2004. Sygn.: W 45754

WAŚKO J.: *Polscy lekkoatleci na listach światowych 1921-2010*. Zamość : [„Abacus”], 2011. Sygn.: CZYT. 796.42/.43

WOJTASZYN D.: *Sport w cieniu polityki : instrumentalizacja sportu w NRD* / Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im.

Willy'ego Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław : Of. Wydaw. „Atut” - Wrocławskie Wydaw. Oświatowe, 2011. (NRD - Polityka, Społeczeństwo, Kultura). Sygn.: CZYT. 796(091)

Zabawy, gimnastyka : osnovy lekcyjne i materiały do wychowania fizycznego / oprac. A. Balcerek i Fr. Laurentowski. Wyd. 2 rozsz. Poznań : Spółdz. Pomocy Szkolnych „Oświata”, 1947. Sygn.: CZYT. KKD

Językoznawstwo, nauka o literaturze

SZCZEPŁEK S.: *Żonglerka*. Warszawa : Of. Wydaw. Przybylik, 2012. Sygn.: CZYT. 796.332

Geografia, opisy krajów, podróże

Andrychów : plan miasta i gminy : skala 1:20 000 / oprac. i zdj. A. Matuszczak. Wyd. 2 / red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2005. Sygn.: K- 1626

Atlas miast województwa pomorskiego : atlas miast 1:17 500 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. M. Basińska i in. ; zesp. inform. geogr. J. Ruciński i in.]. Warszawa : PPWK, [2007]. (Copernicus). Sygn.: K- 1674

Babia Góra, Beskid Makowski : mapa turystyczna 1:50 000, 1:25 000 / oprac. aut. i red. zesp. pod kier. M. Siwickiego ; współpr. R. Siwicki, B. Siwicki ; aktual. treści turyst. M. Walicki. Wyd. 2. Warszawa : Wydaw. Kartogr. „Polkart” ; Zielona Góra : Zakł. Kartogr. „Sygnatura”, 2006. (Regio / CartoMedia) (Rodzina Beskidzka / Sygnatura). Sygn.: K- 1604

Berlin : plan miasta 1:17 500. Vienna : Freytag-Berndt and Artaria KG ; [Warsza-

wa] : PPWK distr., cop. 2009. (Copernicus). Sygn.: K- 1646

Bydgoszcz : plan miasta 1:17 000. Poznań : „CartoMedia”, [2004?]. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1595

Bydgoszcz : plan miasta 1:23 000 / oprac. kartogr. A. Wędrychowska [i in.]. Warszawa : „Demart”, 2005. Sygn.: K- 1608

Bytom : plan miasta : skala 1:20 000 / oprac. S. Pawelec, G. Strycharz. Wyd. 6 / red. wyd. K. Senczyna. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2005. Sygn.: K- 1624

Chorzów, Świętochłowice : plan miast : skala 1:15 000 / oprac. A. Matuszczak, G. Strycharz. Wyd. 6 / red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2005. Sygn.: K- 1625

Czechowice-Dziedzice : plan miasta i gminy : skala 1:16 000 / oprac. A. Matuszczak, K. Senczyna. Wyd. 3 / red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2009. Sygn.: K- 1622

Czerwonak : plan miasta i gminy 1:15 000 / 1:50 000. Poznań : Pietruska & Mierkiewicz. Wydaw. i Bank Geoinformacji, cop. 2004. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1602

DOPIERAŁSKI J.: *Góry Świętokrzyskie i Sandomierz : przewodnik turystyczny*. Wyd. 2. Końskie : „Geo-Travel”, 2012. Sygn.: W 45852

Europa : mapa samochodowa 1:4 500 000 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. J. Jakubiak [i in.]. Wyd. 9 / red. B. Kobert, M. Cacopulos. Warszawa : PPWK, [2011]. (Copernicus). Sygn.: K- 1682

Gdańsk, Gdynia, Sopot : plan miasta 1:25 000. Poznań : Pietruska & Mierkiewicz. Wydaw. i Bank Geoinformacji, 2006. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1598

Gmina Jeżów Sudecki : Góry Kaczawskie - część zachodnia : skala 1:35 000 / tekst P. Pietrzak ; red. R. Fronia, B. Matuszewska. Jelenia Góra : „Plan”, cop. 2005. Sygn.: K- 1637

Gorce : Nowy Targ i Rabka-Zdrój : mapa turystyczna 1:50 000 / oprac. aut. i red. zesp. pod kier. M. Siwickiego ; współpr. R. Siwicki, B. Siwicki ; tekst krajoznawczy J. Wnorowski. Wyd. 2. Warszawa : Wydaw. Kartogr. „Polkart” ; Zielona Góra : Zakł. Kartogr. „Sygnatura”, 2006. (Regio / CartoMedia) (Rodzina Beskidzka / Sygnatura). Sygn.: K- 1605

Gorzów Wielkopolski : plan miasta 1:15 000. Poznań : „CartoMedia”, [2006?]. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1597

Górnośląski Okręg Przemysłowy : atlas aglomeracji 1:17 500 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. W. Nerlo i in. ; zesp. inform. geogr. J. Ruciński i in.]. Wyd. 5. Warszawa : PPWK, [2008]. (Copernicus). Sygn.: K- 1675

Jaworzno : plan miasta : skala 1:21 500 / oprac. S. Pawelec, K. Senczyzna. Wyd. 4 / red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2005. Sygn.: K- 1613

Kanon krajoznawczy województwa łódzkiego / pod red. J. Śledzińskiej, A. Wielochy i B. Włodarczyka. Warszawa ; Łódź : Wydaw. PTTK „Kraj”, 2011. Sygn.: W 46097; CZYT. 91

Katowice : plan miasta : skala 1:20 000 / oprac. i red. wyd. J. Nowakowski, K. Sen-

czyna. Wyd. 7. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2006. Sygn.: K- 1638

Kędzierzyn-Koźle : skala 1:20 000 : plan miasta : skala 1:20 000 / oprac. A. Matuszczak, S. Pawelec. Wyd. 6 / red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2008. Sygn.: K- 1614

Kłodzko, Bystrzyca Kłodzka, Polanica-Zdrój, Duszniki-Zdrój, Kudowa-Zdrój : plany miast 1:17 500 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. B. Kobert [i in.]. Warszawa : PPWK, [2007]. (Copernicus). Sygn.: K- 1676

Kobiór : plan gminy : skala 1:20 000 / oprac. A. Matuszczak, K. Senczyzna ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2007. Sygn.: K- 1630

Koszalin : mapa centrum i okolic : plan miasta 1:15 000, 1:250 000. Wyd. 3. Koszalin : „Rokart System”, 2009. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1683-1691

Kraków : atlas miasta 1:17 500 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. M. Căcopulos i in.]. Warszawa : PPWK, [2006]. (Copernicus). Sygn.: K- 1670

Krzanowice : plan miasta i gminy : skala 1:16 000 / oprac. A. Matuszczak, S. Pawelec ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2008. Sygn.: K- 1618

Krzyżanowice, Hat, Pist, Silherovice : mapa turystyczna : skala 1:19 000 / oprac. A. Matuszczak ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2007. Sygn.: K- 1634-1635

Leba, Rąbka, Nowęcín, Smóldzino, Słowiński Park Narodowy : plan miasta 1:5 000. Wyd. 2. Koszalin : „Rokart System”

Anna Radziwonowicz, 2008. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1746-1754

Marklowice : plan gminy : skala 1:10 000 / oprac. A. Matuszczak, K. Senczyzna ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2010. Sygn.: K- 1617

Mielno : plan miasta 1:5 000. Koszalin : „Rokart System”, 2006. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1709-1718

Narciarski atlas Polski : atlas turystyczny / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. L. Glinka i in.]. Warszawa : PPWK, [2005?]. (Copernicus). Sygn.: K- 1665

Niemcy : mapa samochodowa 1:750 000 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych ; red. B. Konopska, M. Starzewski. Wyd. 3. Warszawa : PPWK, [2011]. Sygn.: K- 1647

Niemcy dla kierowców zawodowych : atlas samochodowy 1:550 000 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski; zesp. red. B. Kobert i in. ; zesp. inform. geogr. Jacek Ruciński i in.]. Warszawa : PPWK, [2008]. (Copernicus). Sygn.: K- 1668

Okolice Lublina - część południowa : mapa turystyczno-przyrodnicza 1:50 000 / oprac. aut. i kartogr. P. Cebrykow [i in.]. Lublin : „Kartpol”, 2007. (Regio / CartoMedia). Sygn.: K- 1599

Okolice Lublina - część północna : mapa turystyczno-przyrodnicza 1:50 000 / oprac. aut. i kartogr. P. Cebrykow, L. Grzechnik, M. Pasoń. Lublin : „Kartpol”, 2006. (Regio / CartoMedia). Sygn.: K- 1607

Opole, Kędzierzyn-Koźle, Krapkowice, Gogolin : plany miast 1:20 000 / oprac.

Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski. Warszawa : PPWK, [2007]. (Copernicus). Sygn.: K- 1649

Ostrów Wielkopolski : plan miasta 1:12 500. Wyd. 3. Poznań : Pietruska & Mierkiewicz. Wydaw. i Bank Geoinformacji, 2005. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1596

Paryż : plan miasta 1:13 000 / cartogr., print. and publ. by Freytag-Berndt. Vienna : Freytag-Berndt ; [Warszawa] : PPWK dystr. [2005?]. (Copernicus). Sygn.: K- 1653

Piekary Śląskie : plan miasta : skala 1:15 500 / oprac. G. Strycharz ; konsult. J. Nowakowski. Wyd. 2 / red. wyd. S. Pawelec. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2003. Sygn.: K- 1619

Pilchowice : plan gminy : skala 1:17 500 / oprac. A. Matuszczak, K. Senczyzna ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2011. Sygn.: K- 1623

Polska : mapa campingów : mapa turystyczna 1:750 000 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski. Wyd. 3 / red. A. Butkiewicz, P. Kapica. Warszawa : PPWK, [2007]. (Copernicus). Sygn.: K- 1655

Polska : mapa samochodowa 1:750 000 : kody pocztowe, tabela odległości, mapa Górnego Śląska. Wyd. 3. Koszalin : „Rokart System”, 2011. Sygn.: K- 1721-1726

Polska : mapa samochodowa 1:750 000. Wyd. 2. Koszalin : „Rokart System”, 2008. (Auto / CartoMedia). Sygn.: K- 1719-1720

Polska : mapa samochodowa 1:750 000. Koszalin : „Rokart System”, 2006. (Auto / CartoMedia). Sygn.: K- 1600

Polska dla kierowców zawodowych : atlas samochodowy 1:550 000 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski; zesp. red. M. Cacopulos i in. ; zesp. inform. geogr. J. Ruciński i in.]. Warszawa : PPWK, [2008]. (Copernicus). Sygn.: K- 1667

Powiat chrzanowski : mapa turystyczna : skala 1:30 000 / red. D. Faustmann. Wyd. 2. Kraków : „Compass”, [2010?]. Sygn.: K- 1610

Powiat gliwicki : mapa turystyczna : skala 1:60 000 / oprac. K. Senczyna, A. Tchórz. Wyd. 2 / red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2009. Sygn.: K- 1636

Powiat koszaliński : 1:75 000. Wyd. 2. Koszalin : „Rokart System” Anna Radziwonowicz, 2009. (Regio / CartoMedia). Sygn.: K- 1699-1700

Powiat koszaliński : 1:75 000. Koszalin : „Rokart System” Anna Radziwonowicz, 2008. (Regio / CartoMedia). Sygn.: K- 1692-1698

Powiat oleśnicki : ścieżki rowerowe : przewodnik / [zesp. red. G. Kosmala, B. Syposz ; tekst G. Kosmala ; kartogr. R. Spiliszewska]. Wrocław : „Lido” Biuro Podróży, Turystyki i Usług na zlec. Starostwa Powiatowego w Oleśnicy, 2004. Sygn.: W 45973

Poznań : plan miasta 1:20 000 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski. Wyd. 9 / red. M. Cacopulos, W. Nerlo. Warszawa : PPWK, [2008]. (Copernicus). Sygn.: K- 1648

Poznań, Luboń, Mosina, Murowana Goślina, Puszczykowo, Suchy Las, Swarzędz, Tarnowo Podgórne : atlas aglomeracji 1:17 500 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Ro-

mera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. B. Kobert i in. ; zesp. inform. geogr. J. Ruciński i in.]. Warszawa : PPWK, [2007]. (Copernicus). Sygn.: K- 1673

Pszczyna : plan miasta i gminy : skala 1:23 000 / oprac. A. Matuszczak, K. Senczyna ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2008. Sygn.: K- 1611

Pszów : skala 1:12 500 : plan miasta : skala 1:12 500 / oprac. A. Matuszczak ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2009. Sygn.: K- 1616

Racibórz : plan miasta : skala 1:19 000 / oprac. A. Matuszczak. Wyd. 6 / red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2006. Sygn.: K- 1627

Radzionków : plan miasta : skala 1:12 500 / oprac. S. Pawelec, G. Strycharz ; red. wyd. K. Senczyna. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2005. Sygn.: K- 1631

Republika Czeska dla kierowców zawodowych : atlas samochodowy 1:550 000 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. . Kobert i in. ; zesp. inform. geogr. J. Ruciński i in.]. Warszawa : PPWK, [2008]. (Copernicus). Sygn.: K- 1666

Roztocze Południowe - część polska : mapa turystyczna 1:50 000 / oprac. aut. i kartogr. L. Grzechnik [i in.]. Lublin : „Kartopol”, 2009. (Regio / CartoMedia). Sygn.: K- 1606

Roztocze Środkowe : mapa turystyczna 1:50 000 / oprac. aut. i kartogr. T. Grabowski [i in.]. Lublin : „Kartopol” ; Poznań : „CartoMedia” [dystr.], 2010. Sygn.: K- 1603

Ruda Śląska : plan miasta : skala 1:20 000 / oprac. S. Pawelec, K. Senczyna ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2005. Sygn.: K- 1621

Rybnik : plan miasta : skala 1:23 000 / oprac., red. wyd. S. Pawelec ; konsult. J. Nowakowski. Wyd. 4. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2004. Sygn.: K- 1612

Ryga : plan miasta 1:20 000. [Warszawa] : PPWK dystr. [2007?]. (Copernicus). Sygn.: K- 1652

Rzym : plan miasta 1:10 000 / cartogr., print. and publ. by Freytag-Berndt. Vienna : Freytag-Berndt ; [Warszawa] : PPWK dystr., [2007?]. (Copernicus). Sygn.: K- 1650

Ślupsk, Kobylnica, centrum Ustki : plan miasta 1:10 000. Wyd. 2. Koszalin : „Rokart System” Anna Radziwonowicz, 2008. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1735

Ślupsk, Kobylnica, centrum Ustki : plan miasta 1:10 000. Wyd. 3. Koszalin : „Rokart System” Anna Radziwonowicz, 2010. Sygn.: K- 1727-1734

Sośnicowice : plan miasta i gminy : skala 1:25 000 / oprac. A. Matuszczak, K. Senczyna ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2010. Sygn.: K- 1629

Sudety - część wschodnia : mapa samochodowo-krajoznawcza 1:200 000 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. L. Glinka [i in.]. Wyd. 2 / red. L. Glinka, J. Goleń. Warszawa : PPWK, [2008]. (Copernicus). Sygn.: K- 1681

Szczawnica i okolice : mapa przyrodniczo-krajoznawcza : skala 1:50 000 / red. D. Faustmann, oprac. kartogr. T. Ślusarczyk. Kraków : „Compass”, 2010. Sygn.: K- 1609

Szwecja, Dania : mapa samochodowa 1:1 200 000. [Warszawa] : PPWK dystr., [2008]. (Copernicus). Sygn.: K- 1654

Świnoujście : plan miasta 1:10 000. Koszalin : „Rokart System”, 2006. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1701-1708

Tarnowo Podgórne : plan miasta i gminy 1:15 000 / 1:50 000. Poznań : Pietruska & Mierkiewicz. Wydaw. i Bank Geoinformacji, cop. 2006. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1601

Tarnowskie Góry, Miasteczko Śląskie, Świerklaniec : plan miast i gminy : skala 1:20 000 / oprac. S. Pawelec, K. Senczyna. Wyd. 3 / red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2007. Sygn.: K- 1633

Tatry Wysokie : mapa turystyczna 1:20 000 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. J. Kubiczek-Korcala [i in.]. Wyd. 3. Warszawa : PPWK, [2007]. (Copernicus). Sygn.: K- 1680

Trójmiasto, Pruszcz Gdański, Reda, Rumia, Wejherowo : atlas aglomeracji 1:17 500 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. A. Lewandowska i in. ; zesp. inform. geogr. J. Ruciński]. Wyd. 2 / red. E. Kowalska. Warszawa : PPWK, [2008]. (Copernicus). Sygn.: K- 1672

Trzebiatów, Mrzeżyno, okolice : plan miasta 1:8 000, 1:12 000, 1:250 000. Koszalin : Rokart System”, 2007. (Urbino / CartoMedia). Sygn.: K- 1736-1745

Ustroń, Brenna : mapa turystyczna : skala 1:25 000 / oprac. i zdj. A. Matuszczak ; red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2006. Sygn.: K- 1615

Warszawa : atlas aglomeracji 1:20 000 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red.

B. Kobert i in. ; zesp. inform. geogr. J. Ruciński i in.]. Wyd. 2. Warszawa : PPWK, [2007]. (Copernicus). Sygn.: K- 1669

Weekend w okolicach Wrocławia : mapa samochodowo-krajoznawcza 1:200 000 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. L. Glinka [i in.]. Warszawa : PPWK, [2006]. (Copernicus). Sygn.: K- 1679

Wiedeń : plan miasta 1:25 000 / cartogr., print. and publ. by Freytag-Berndt. Vienna : Freytag-Berndt ; [Warszawa] : PPWK distr., [2007?]. (Copernicus). Sygn.: K- 1651

Wielkopolska : atlas turystyczno-drogowy : skala 1:75 000. Polska : atlas samochodowy : skala 1:900 000. Poznań : Pietruska & Mierkiewicz. Wydaw. i Bank Geoinformacji : Dom Wydaw. „Geo Media”, cop. 2007. (Top Mapa). Sygn.: K- 1656-1664

Wrocławek, Ciechocinek, Inowrocław, Lipno : plany miast 1:15 000 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. M. Basińska [i in.]. Warszawa : PPWK, [2006]. (Copernicus). Sygn.: K- 1677

Wodzisław Śląski : plan miasta : skala 1:15 000 / oprac. A. Matuszczak. Wyd. 4 / red. Wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2009. Sygn.: K- 1632

Województwo warmińsko-mazurskie : mapa samochodowa 1:300 000 / oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, M. Starzewski ; zesp. red. Mi. Cacopulos [i in.]. Wyd. 5 / red. wyd. M. Cacopulos. Warszawa : PPWK, [2007]. (Copernicus). Sygn.: K- 1678

Województwo zachodniopomorskie : mapa regionu 1:300 000. Wyd. 2. Koszalin :

„Rokart System”, 2011/12. Sygn.: K- 1755-1757

Wrocław : atlas miasta 1:17 500 / [oprac. Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. E. Romera ; red. B. Konopska, C. Mazur, M. Starzewski ; zesp. red. B. Kobert i in. ; zesp. inform. geogr. J. Ruciński i in.]. Wyd. 9. Warszawa : PPWK, [2009?]. (Copernicus). Sygn.: K- 1671

Zabrze : plan miasta : skala 1:20 000 / oprac. S. Pawelec, K. Senczyna. Wyd. 10 spec. / red. wyd. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2010. Sygn.: K- 1628

Żywiec : plan miasta : skala 1:15 000 / oprac. A. Matuszczak. Wyd. 5 / red. J. Nowakowski. Katowice : Wydaw. Kartogr. PGK, 2006. Sygn.: K- 1620

Historia, biografie

AGASSI A.: *Open : autobiografia tenisisty*. Wrocław : „Bukowy Las”, cop. 2012. Sygn.: W 45806; CZYT. 796.3

BARCLAY P.: *Mourinho : anatomia zwycięzcy*. Poznań : Dom Wydaw. REBIS, 2012. Sygn.: W 45800; CZYT. 796.332

GIGGS R.: *Moje życie, moja historia*. Kraków : „Sine Qua Non”, 2011. Sygn.: W 45792; CZYT. 796.332

IBRAHIMOVIĆ Z., LAGERCRANTZ D.: *Ja, Ibra : [moja historia]*. Kraków : „Sine Qua Non”, 2012. Sygn.: W 45796; CZYT. 796.332

IWAN A.: *Spalony : [autobiografia]* / spisał K. Stanowski. Warszawa : „Buchmann”, cop. 2012. Sygn.: W 45825; CZYT. 796.332

LLOYD-WILLIAMS A.: *Robin van Persie : biografia*. Kraków : „Sine Qua Non”, 2012. Sygn.: W 45821; CZYT. 796.332

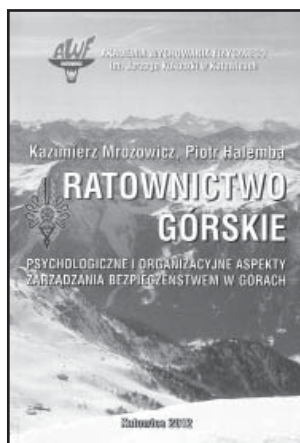
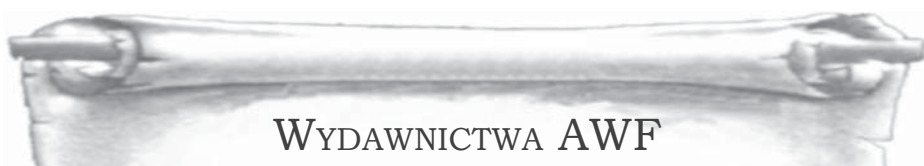
NADAL R., CARLIN J.: *Rafa*. Wrocław : „Marginesy”, 2012. Sygn.: W 45787; CZYT. 796.332
„Bukowy Las”, cop. 2012. Sygn.: W 45819; CZYT. 796.3

ROONEY W.: *Wayne Rooney : moja historia*. Kraków : „Sine Qua Non”, 2012. Sygn.: W 45830; CZYT. 796.332

RYCHWAŁSKI R.: *Barwy sławy*. Warszawa : Ag. Wydawniczo-Poligraficzna „Pegaz”, 2000. Sygn.: CZYT. 796(091)

SZCZEPŁEK S.: *Deyna, Legia i tamte czasy* / oprac. graf. B. Kuca. Warszawa :

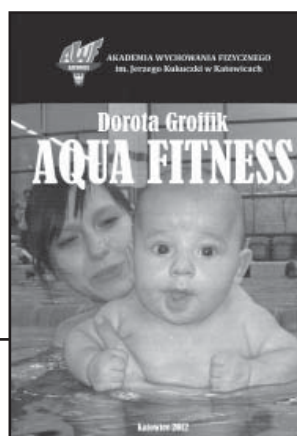
W nieustannej trosce o polską diaspore : tom studiów historycznych i politologicznych dedykowany Księdzu Arcybiskupowi Szczepanowi Wesołemu / pod red. R. Nira, M. Szczerbińskiego i K. Wasilewskiego ; Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku [i in.]. Gorzów Wlkp. : Stow. Nauk. „Polska w Świecie”, 2012. Sygn.: CZYT. 93/94



K. Mrozowicz, P. Halemba

Ratownictwo górskie. Psychologiczne i organizacyjne aspekty zarządzania bezpieczeństwem w górach

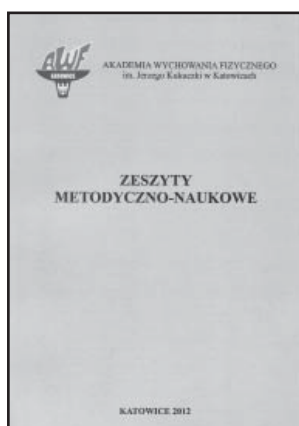
2012



D. Groffik

Aqua fitness

2012



Zeszyty Metodyczno-Naukowe
2012, 32

Sporty indywidualne w teorii i praktyce

Pod red. T. Sochy i B. Szade



Zeszyty Metodyczno-Naukowe
2012, 33

Współczesne problemy sportu kobiet

Pod red. T. Sochy i B. Szade
