
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Rozprawy Społeczne **Social Dissertations**

Tom 13 / Numer 3 / Rok 2019

Biała Podlaska 2019

Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations

Rozprawy Społeczne są czasopismem naukowym Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej wydawanym od roku 2007.

Social Dissertations is a scientific journal of Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska published since 2007.

Rada Redakcyjna / Editorial Board

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief: Marian Nowak
Zastępca Redaktora / Deputy Editor: Józef Bergier
Sekretarz Redakcji / Administrative Editor: Małgorzata Mikołajczuk
Redaktor tematyczny / Topic Editor: Beata Wołosiuk
Redaktor statystyczny / Statistical Editor: Joanna Kisielińska
Redaktor językowy / Language Editor: Izabela Dąbrowska

Rada Naukowa / Advisory Board

Mieczysław Adamowicz, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska
Barbara Bergier, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska
Michele De Beni, Papieski Uniwersytet Salezjański, Włochy
François-Xavier Hubert, Katolicki Uniwersytet Paryski, Francja
Ján Junger, Uniwersytet Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach, Republika Słowacka
Janusz Kirenko, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
Larysa Lukianova, National Academy of Educational Sciences, Kijów, Ukraina
Marisa Musao, Katolicki Uniwersytet Najświętszego Serca w Mediolanie, Włochy
Mayte Padilla-Carmona, Uniwersytet w Sewilli, Hiszpania
Sławomir Partycki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Joachim Raczek, Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach, Polska
Inta Māra Rubana, Akademia Sportu w Rydze, Łotwa
Fatih Şahin, Uniwersytet w Ankarze, Turcja
Andrzej Sękowski, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
David Smallbone, Uniwersytet w Kingston, Wielka Brytania
Anatolij Tsos, Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku, Ukraina
Marcin Weiner, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska

Recenzenci / Reviewers

Lista recenzentów jest publikowana na koniec każdego roku
List of reviewers is published at the end of each year



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego 20

ICJ JOURNALS
MASTER LIST 78.54

Wydawca / Publisher

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej / Pope John Paul II State School
of Higher Education in Biała Podlaska
ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska
e-mail: wydawnictwo@dydaktyka.pswbp.pl
Osoba do kontaktu / Contact person:
Małgorzata Mikołajczuk
Tel. 83 344 99 00 wew. 271
e-mail: m.mikolajczuk@pswbp.pl

Skład, druk, projekt okładki / DTP, print and cover design:

Agencja Reklamowa TOP
Tłumaczenie / Translation: AFB Tłumaczenia
Korekta językowa / Language correction: SPEKTRA

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja elektroniczna / The online version is the original version of this journal
Pełna wersja elektroniczna dostępna pod adresem / Full electronic version available online at: <http://rozprawyspoleczne.edu.pl>

Czasopismo indeksowane / Journal indexed: Arianta, BazEkon, CEEOL, CEJSH, CrossRef, EBSCO-CEEAS, Elektronische
Zeitschriftenbibliothek (EZB), Google Scholar, Index Copernicus, POL-index

©Copyright by PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
ISSN 2081-6081; eISSN 2657-9332
Nakład: 100 egz. / Printed in: 100 copies
Cena: 20 PLN / Price: 10 EUR

SPIS TREŚCI

Od Redakcji V

CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY

1. Agata Tymicka
Zadłużeni seniorzy jako wyzwanie pracy socjalnej 1

2. Grażyna Gliwka
Pamięć zbiorowa - jej funkcje i mechanizmy przekazu w kontekście badań Barbary Szackiej i Andrzeja Szpocińskiego 13

CZĘŚĆ II: PRAKTYKA, BADANIA, WDROŻENIA I ZDROWIE SPOŁECZNE

3. Sebastian Skalski
Związek między mediacyjną rolą spostrzeganego wsparcia społecznego a sprężystością psychiczną i orientacją pozytywną 28

4. Anna Dąbrowska
Piśmienność młodzieży w świetle polskich diagnoz edukacyjnych 38

5. Edyta Marta Wójcicka
Czytanie według wartości (nie tylko) w szkole – czy i jak możliwe? 53

6. Katarzyna Barbara Tymoszuik
Obrazy i słowa z historią w tle. Kilka uwag krytycznych o polskim przekładzie powieści graficznej „Kinderland” 70

7. Joanna Waszczuk
Alternatywne metody nauki czytania dzieci w wieku przedszkolnym 84

8. Barbara Widawska
Rozwijanie kompetencji tekstowej na studiach filologicznych – nauczanie treści historycznych i języka (clil) poprzez literaturę wspomnieniową 96

9. Ewa Półtorak
Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego jako drugiego języka obcego 112

10. Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel
Opinia rodziców o gotowości szkolnej dzieci w zakresie czytania i pisania – przykłady z praktyki pedagogicznej 127

11. Anna Ławnik, Elżbieta Szlenk-Czyczerska
Wsparcie społeczne a zachowania agresywne młodzieży ponadgimnazjalnej z uwzględnieniem miejsca zamieszkania oraz rodzaju szkoły, do której uczęszczała badana młodzież 137

Wykaz autorów XI

Wskazówki dla autorów / Regulamin publikowania XII

CONTENTS

Editorial	VII
PART I: DISSERTATIONS AND ARTICLES	
1. Agata Tymicka <i>Senior debtors as a challenge to social work</i>	1
2. Grażyna Gliwka <i>Collective memory- its functions and mechanisms of transmission in the context of research by Barbara Szacka and Andrzej Szpocinski</i>	13
PART II: PRACTICE, RESEARCH, IMPLEMENTATION AND PUBLIC HEALTH	
3. Sebastian Skalski <i>The mediating role of perceived social support in relation to resiliency and positive orientation</i>	28
4. Anna Dąbrowska <i>Youth literacy in light of Polish educational diagnoses</i>	38
5. Edyta Marta Wójcicka <i>Reading according to values (not only) at school – is it possible, and how can it be done?</i>	53
6. Katarzyna Barbara Tymoszek <i>Images and words with a background story. A few critical remarks about the Polish translation of the graphic novel „Kinderland”</i>	70
7. Joanna Waszczuk <i>Alternative methods of teaching pre-school children to read</i>	84
8. Barbara Widawska <i>Developing textual competence in philological studies – teaching language, historical and cultural content (clil) through memoir literature</i>	96
9. Ewa Półtorak <i>Anxiety of writing and developing writing skills on French lessons as the second foreign language</i>	112
10. Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel <i>Parents’ opinion on school readiness of children for reading and writing – examples of pedagogical practice</i>	127
11. Anna Ławnik, Elżbieta Szlenk-Czyczerska <i>Social support and aggressive behaviour of upper-secondary youth with regard to their place of residence and the type of school the examined youth attended</i>	137
List of authors	XI
Guidelines for the authors / Rules of publishing	XIV

Od Redakcji

Trzeci zeszyt "Rozpraw Społecznych" złożony z 11 tekstów autorów reprezentujących wielorakie ośrodki akademickie w Polsce – zarówno te o profilu akademickim zawodowym, jak i uniwersyteckim, przynosi bardzo interesującą możliwość pogłębienia naszej refleksji, naszych analiz i wiedzy o zjawiskach społecznych. W strukturze zeszytu znajdujemy dwa artykuły zamieszczone w części pierwszej; pozostałe zaś teksty zostały umieszczone w części drugiej w liczbie (dziewięciu).

Podając także w tym zeszycie aktualne problemy społeczne, zgodnie z tytułem i specyfiką czasopisma, chcemy zaprosić Państwa do wejścia w problemy egzystencjalne (np. związane z zadłużeniem seniorów), a zwłaszcza, w nie mniej istotne problemy edukacyjne, zwłaszcza te dotyczące włączenia w kulturę przez opanowywanie sztuki pisania i ekspresji (– także w języku obcym), jak również zagadnienia związane z pamięcią zbiorową, wyrażaniem się przez obraz, czy rozważaniem kwestii gotowości szkolnej.

Część pierwszą zatytułowaną: *Rozprawy i artykuły* otwiera artykuł Agaty Tymickiej, pod tytułem: *Zadłużeni seniorzy jako wyzwanie pracy socjalnej*. Autorka podejmuje analizę zjawiska zadłużenia osób starszych posiadających zobowiązania pożyczkowe. Fakt ten można analizować pod kątem wymagań społecznej pomocy seniorom i możliwości udzielania takiej pomocy przez instytucje pomocowe, w tym głównie przez pracownika socjalnego.

W tej samej pierwszej części zeszytu, Grażyna Gliwka w artykule: *Pamięć zbiorowa - jej funkcje i mechanizmy przekazu w kontekście badań Barbary Szackiej i Andrzeja Szpocińskiego*, przedstawia ujęcia pamięci zbiorowej, dającej człowiekowi umocowanie w świecie, a nade wszystko we własnym środowisku, dzięki pamięci o przeszłości przekazywanej z pokolenia na pokolenie. Zróznicowanie postrzegania tych wydarzeń przez ich uczestników rodzi problemy, które znajdują swoje odzwierciedlenie w poglądach badań Barbary Szackiej i Andrzeja Szpocińskiego, których stanowiska plasujące się między pamięcią zbiorową a historią, pozwalają Autorce zwrócić naszą uwagę na najważniejsze funkcje pamięci o przeszłości oraz jej nośniki.

W *Części II* obecnego zeszytu, najbardziej rozbudowanej i zatytułowanej: *Praktyka, badania, wdrożenia i zdrowie społeczne*, rozpoczynając od artykułów Sebastiana Skalskiego, a następnie Anny Dąbrowskiej, któremu nadano tytuł: *Piśmienność młodzieży w świetle polskich diagnoz edukacyjnych (The mediating role of perceived social support in relation to resiliency and positive orientation)*. Artykuł podejmuje problem osiągnięcia zaawansowanej piśmienności, polegającej na umiejętności obcowania z tekstami, a zwłaszcza tworzenia tekstu pisanego. Analiza dokumentacji egzaminów gimnazjalnych z lat 2002 – 2018, pozwoliła zdiagnozować stan piśmienności młodzieży, który odśladnia, że gimnazjaliści z tego okresu mieli duże trudności w ważnym dla nabywania piśmienności obszarze, jakim jest umiejętność konstruowania dłuższych wypowiedzi pisemnych. Jeśli uwzględnimy fakt, że tego rodzaju braki kompetencyjne mogą utrudniać pełne uczestnictwo w kulturze opartej na piśmie, to taka diagnoza wymaga od wszystkich – zwłaszcza odpowiedzialnych za edukację – gruntownego przemyślenia zwłaszcza konstrukcji egzaminu ósmoklasisty, który już wkrótce zastąpi egzaminy gimnazjalne.

Problematykę ukierunkowaną także na uczestnictwo w kulturze, tym razem przez czytanie, podejmuje Edyta Marta Wójcicka w artykule: *Czytanie według wartości (nie tylko) w szkole – czy i jak możliwe?*

Pozostając w tym obszarze problemowym, Katarzyna Barbara Tymoszuć, w artykule: *Obrazy i słowa z historią w tle. Kilka uwag krytycznych o polskim przekładzie powieści graficznej „Kinderland”*, prezentują wyniki krytycznej analizy translatorycznej przekładu niemieckiej powieści graficznej „Kinderland” autorstwa Grzegorza Janusza na język polski. Artykuł przedstawia problemy związane z przekładami, ukazując ich podłoże zarówno w warstwie wizualnej jak i językowej.

Także w obszarze czytelnictwa pozostaje artykuł Joanny Waszczuk o: *Alternatywnych metodach nauki czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, w którym wskazuje się na nowe koncepcje nauki czytania, umownie nazywanych „metodami”. Do najbardziej znanych zaliczyć można: Metodę Dobrego Startu - M. Bogdanowicz, symultaniczno-sekwencyjną metodę nauki czytania – J. Cieszyńskiej, metodę fonetyczno-literowo-barwną – B. Roślawskiego, czy sojusz metod – E. Arciszewskiej. Prezentowane metody alternatywne dają sposobność prowadzenia nauczania czytania w sposób rzecz można „niezauważalny” przez dziecko, w sposób, który jest dla niego zabawą, poszukiwaniem, a w żadnym przypadku nie jest obciążeniem. Zaprezentowane koncepcje edukacji czytelniczej na etapie edukacji przedszkolnej mają na celu przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, za co są odpowiedzialni zwłaszcza nauczyciele. Uzyskane wyniki badań pozwalają Autorce na wskazanie alternatywnych metod nauczania czytania.

Pozostając dalej w obszarze czytelnictwa – w języku obcym, Barbara Widawska w artykule: *Rozwijanie kompetencji tekstowej na studiach filologicznych – nauczanie treści historycznych i języka (clil) poprzez literaturę wspomnieniową*, zabiera głos w dyskusji nad miejscem (tekstów) kultury w nauczaniu języka (niemieckiego jako) obcego na poziomie akademickim. Jego celem jest przedstawienie problematyki włączania literatury wspomnieniowej do procesu glottodydaktycznego oraz ukazanie jej potencjału historycznego-kulturowego wykorzystanego w edukacji językowej, a w szczególności w kształtowaniu szeroko rozumianej kompetencji tekstowej studentów studiów filologicznych.

Tą problematyką nauczania języka obcego chce nas zainteresować Ewa Półtorak w artykule: *Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego jako drugiego języka obcego*. Autorka proponuje refleksję nad jedną z często pojawiających się trudności w nauce języków obcych, jaką jest lęk przed pisaniem w języku francuskim jako drugim języku obcym przez osoby dorosłe.

Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel w artykule: *Opinia rodziców o gotowości szkolnej dzieci w zakresie czytania i pisania – przykłady z praktyki pedagogicznej*, obok naukowych dyskusji na temat roli edukacji przedszkolnej, wprowadzają nas w zebrane w badaniach konkretne oceny i oczekiwania rodziców, ze szczególnym uwzględnieniem ich wiedzy i oczekiwań na temat osiągnięcia przez dzieci gotowości szkolnej w zakresie czytania i pisania. Rodzice, chociaż na ogół pozytywnie oceniają pracę nauczycieli, którzy realizując *Podstawę programową wychowania przedszkolnego* uwzględniają w stopniu równomiernym wszystkie wymagane umiejętności, to jednak oczekują, aby w przedszkolu było więcej zajęć wzmacniających umiejętności czytania i pisania uważane przez nich za kluczowe w szkolnej edukacji.

Artykuł Anny Ławnik i Elżbiety Szlenk-Czyczerskiej zatytułowany: *Wsparcie społeczne a zachowania agresywne młodzieży ponadgimnazjalnej z uwzględnieniem miejsca zamieszkania oraz rodzaju szkoły, do której uczęszczała badana młodzież*, podejmuje zagadnienie wsparcia społecznego świadczonego w sytuacji, gdy człowiek może liczyć na pomoc wynikające z zachowań prospołecznych osoby lub grupy. Zestawienie tego faktu z agresją, jako celowym wyrządzeniem krzywdy innej osobie, bojącej się i chcącej uniknąć bólu i cierpienia, pozwala Autorkom na wyeksponowanie potrzeby wsparcia społecznego wśród młodzieży.

Redakcja wyraża wdzięczność wszystkim Autorom tekstów tego zeszytu, szczególnie radując się z podjęcia problematyki uczestnictwa w kulturze związanego nade wszystko z opanowaniem sztuki pisania i czytania oraz wyrażania się – także w języku obcym.

From the Editorial Board

The third edition of "Social Dissertations", composed of 11 texts by authors representing various academic centres in Poland - both those of academic professional and university profile, provides a unique opportunity to deepen our reflection, our analysis and knowledge of social phenomena. In the structure of this edition we may find two articles included in the first part, whilst the remaining texts, the amount of which is (nine), were placed in part two.

Having presented certain current social problems within this edition, in line with the title and specificity of the journal, we strive to invite you to take up existential problems (e.g. related to senior citizens' debt), and, especially, the equally important educational problems, in particular those related to inclusion in culture by mastering the art of writing and expression (also in a foreign language), as well as issues related to collective memory, expression through image, or consideration of the question of school readiness.

The first part entitled: "Dissertations and Articles" starts with an article by Agata Tymicka: "Indebted seniors as a challenge of social work". The author analyses the phenomenon of indebtedness of older people with loan commitments. This fact can be analysed in terms of the requirements of social assistance for seniors and the possibility of providing such assistance by assistance institutions, including mainly by social workers.

In the same first part of this edition, Grażyna Gliwka in the article: "Collective memory - its functions and transmission mechanisms in the context of Barbara Szacka and Andrzej Szpociński's research" presents the views of collective memory that is for people an anchor in the world, and, above all, in their own environment, thanks to the memory of the past passed down from generation to generation. The differentiation in perception of these events by their participants causes problems that are reflected in the results of research of Barbara Szacka and Andrzej Szpociński, whose positions lie between collective memory and history, and allow the author to draw our attention to the most important functions of memory about the past and its carriers.

Part II of the current edition, which is the most extensive one, is entitled: "Practice, research, implementation and social health" and it starts with an article by Sebastian Skalski and Anna Dąbrowska: *Youth literacy in the light of Polish educational diagnoses (The mediating role of perceived social support in relation to resiliency and positive orientation)*. The article deals with the problem of achieving advanced literacy, consisting in the ability to deal with texts, and in particular to create written texts. Analysis of documentation of middle school exams from 2002 - 2018 enabled the diagnosis of literacy among young people, which reveals that middle school students from this period had great difficulties in the area important for acquiring literacy, which is the ability to construct longer written statements. If we take into account the fact that such competency shortages may hinder full participation in a culture based on writing, then such a diagnosis demands from everyone - especially those responsible for education - a thorough rethinking of it, especially in terms of the construction of the eighth grade final exam, which will soon replace the middle school final exams.

Issues focused also on participation in culture, but this time through reading, are raised by Edyta Marta Wójcicka in the article: "Reading according to values (not only) at school - is it possible?"

This problem area was also taken up by Katarzyna Barbara Tymoszek in the article: "Pictures and words with history in the background. A few critical remarks about the Polish translation of the graphic novel "Kinderland", where results of a critical translational analysis of the translation of the German graphic novel "Kinderland" into Polish by Grzegorz Janusz have been presented. The article reveals problems related to translations, showing their background in both visual and linguistic terms.

An article by Joanna Waszczuk also deals with the issue of reading as it covers: "Alternative methods of teaching reading to pre-school children", which points to new concepts of learning to read, conventionally called "methods". The most well-known include: The Good Start Method - M. Bogdanowicz, the simultaneous-sequential method of learning to read - J. Cieszyńska, the phonetic-letter-colour method - B. Roślowski, or the alliance of methods - E. Arciszewska. The presented alternative methods give the opportunity to teach reading in a way that is "imperceptible" by the child, in a way that is fun, constituting a search, and which in no case is a burden. The presented concepts of reading education at the pre-school education stage are aimed at preparing the child to take up primary school education, which is especially the responsibility of teachers. The obtained research results allow the author to indicate alternative methods of teaching reading.

Again the issue of reading - in a foreign language, is raised by Barbara Widawska in the article: "Developing textual competence in foreign languages studies - teaching historical content and language (cliil) through memoir literature", where she discusses the place (of texts) of culture in teaching (German as) a foreign language at academic level. Its aim is to present the issue of including memoir literature in the glottodidactic process and to show its historical and cultural potential used in language education, in particular in shaping the broadly understood textual competence of foreign languages students.

Ewa Póttorak wants to interest us in this issue with foreign language teaching in the article: "Fear of writing and developing writing skills on lessons of French as a second foreign language". The author proposes a reflection on one of the often-occurring difficulties in learning foreign languages, which is the fear of writing in French as a second foreign language by adults.

In the article: "Parents' opinion on children's school readiness in terms of reading and writing - examples from pedagogical practice", Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel, apart from scientific discussions about the role of pre-school education, introduce us to the specific assessments and expectations of parents collected in the research, with particular emphasis on their knowledge and expectations about children's achievement of school readiness in reading and writing. Even though parents generally have a positive opinion on the work of teachers who, while implementing the Core Curriculum for Pre-school Education, take into account all the required skills equally, they expect that pre-schools will have more classes that strengthen reading and writing skills, which they consider to be of key importance in school education.

The article by Anna Ławnik and Elżbieta Szlenk-Czyczerska: "Social support and aggressive behaviour of upper secondary school students, taking into account the place of residence and type of school attended by the surveyed youth", raises the issue of social support provided in a situation when a person can count on help resulting from the pro-social behaviour of people or groups. Combining this fact with aggression, as a deliberate harm caused to another person who is afraid and wants to avoid pain and suffering, it allows the authors to highlight the need for social support among young people.

The editors express gratitude to all the authors of the texts within this edition, having been particularly thrilled with the raised issue of participation in culture, which is connected above all with mastering of the art of writing and reading and expressing oneself - also in a foreign language.

CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY PART I: DISSERTATIONS AND ARTICLES

ZADŁUŻENI SENIORZY JAKO WYZWANIE PRACY SOCJALNEJ

SENIOR DEBTORS AS A CHALLENGE TO SOCIAL WORK

Agata Tymicka^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Katolicki Uniwersytet Lubelski
The John Paul II Catholic University of Lublin

Tymicka, A. (2019). Zadłużeni seniorzy jako wyzwanie pracy socjalnej/ Senior debtors as a challenge to social work, *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 13(3), 1-12. <https://doi.org/10.29316/rs/114817>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 30

Otrzymano/Submitted:
luty/February 2019

Zaakceptowano/Accepted:
marzec/March 2019

Streszczenie

Starość jest takim etapem cyklu życia, w którym człowiek szczególnie potrzebuje wsparcia rodziny i instytucji. Przed placówkami pomocy społecznej, w tym przede wszystkim pracownikami socjalnymi, pracującymi bezpośrednio w środowisku zamieszkania stoi zatem wyjątkowe zadanie wyjścia naprzeciw sytuacjom, mogącym zagrażać bezpieczeństwu osób starszych. Jednym z takich zagrożeń jest obecnie zadłużenie polskich seniorów – niemal połowa osób w podeszłym wieku posiada zobowiązania pożyczkowe.

Celem niniejszego opracowania jest analiza zjawiska zadłużenia osób starszych ze szczególnym uwzględnieniem możliwości wsparcia. Aby rzetelnie zrealizować postawione zamierzenie dokonano analizy dostępnej w tym zakresie literatury przedmiotowej oraz najnowszych raportów Biura Informacji Gospodarczej. W pierwszej części artykułu dokonano wyjaśnienia podstawowych pojęć, następnie scharakteryzowano profil „dłużnika-emeryta”, uwzględniając główne przyczyny i konsekwencje zadłużenia osób starszych. W kolejnej części podjęto próbę zidentyfikowania możliwości wsparcia, jakie mogą uzyskać zadłużeni seniorzy z ramienia instytucji pomocowych, w tym głównie pracownika socjalnego.

Słowa kluczowe: zadłużenie, senior, zadłużeni seniorzy, praca socjalna

Summary

Old age is a stage in the life cycle in which people particularly need the support of their family and institutions. Social assistance institutions, especially social workers working directly in the residential environment, are therefore faced with a special task of dealing with situations that may endanger the safety of the elderly. One such threat is the current debt of Polish seniors – almost half of elderly people have loan commitments.

The aim of this study is to analyse the phenomenon of indebtedness of older people, with emphasis on the possibilities of support. In order to achieve this goal reliably, the available literature and the latest reports of the Economic Information Bureau have been analysed. In the first part of the article the basic concepts were explained, and then the profile of the “pensioner-debtor” was characterized, considering main causes and consequences of debt of elderly people. In the next part, an attempt was made to identify the possibilities of support that can be obtained by senior debtors on behalf of assistance institutions, mainly social workers.

Key words: indebtedness, senior, senior debtors, social work

Adres korespondencyjny: mgr Agata Tymicka, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Historii Wychowania i Opieki Społecznej, ul. Rogowskiego 9/51, 20-840 Lublin, tel.: 665 563 369, e-mail: agata.tymicka@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4231-2355

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Agata Tymicka

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Postępujący proces starzenia się ludności generuje szereg wyzwań we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka. Starość jest, bowiem etapem w cyklu życia, w którym człowiek szczególnie potrzebuje wsparcia rodziny i instytucji. Specyfika tego okresu wymaga, zatem projektowania rozwiązań ekonomicznych, kulturowych, edukacyjnych i społecznych, które najlepiej będą odpowiadać potrzebom współczesnego seniora. Przed instytucjami pomocy społecznej, w tym przede wszystkim pracownikami socjalnymi, pracującymi bezpośrednio w środowisku zamieszkania, stoi, zatem wyjątkowe zadanie wyjścia naprzeciw sytuacjom, mogącym zagrażać bezpieczeństwu osób starszych.

Jednym z takich zjawisk jest zadłużenie polskich seniorów, które w ostatnich latach nabiera niepokojących rozmiarów. Według danych Biura Informacji Kredytowej aktualnie niemal 44% osób powyżej 64 roku życia posiada zobowiązanie kredytowe (BIK, 2019, media.bik.pl). Zagadnieniem godnym uwagi wydają się konsekwencje niewypłacalności osób starszych, które mają wymiar nie tylko ekonomiczny, ale także psychologiczny i społeczny. Wpływają, więc na całokształt funkcjonowania seniorów w środowisku rodzinnym i społecznym, co z kolei wymaga poszukiwania efektywnych możliwości pomocy. W literaturze przedmiotu można odnaleźć odniesienia do metod wsparcia zadłużonych gospodarstw domowych. Brak jednak nawiązania do pomocy seniorom, których specyfika funkcjonowania w aspekcie materialnym, rodzinnym i społecznym wymaga odrębnych rozwiązań. Ponadto literatura podkreśla szczególnie rolę edukacji finansowej, natomiast nie znajduje się odniesień do pomocy zadłużonym seniorom z ramienia instytucji pomocy społecznej, która jest bezpłatna i dostępna dla wszystkich.

Główny problem, jaki postawiono w artykule to, zatem pytanie: w jakim zakresie pracownik socjalny może pomóc seniorom w sytuacji zadłużenia? Cel podjętych rozważań obejmuje, więc analizę zjawiska zadłużenia, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości wsparcia omawianej grupy przez pracownika socjalnego. Aby rzetelnie zrealizować postawione zamierzenie oraz wysunąć konkluzje dokonano analizy dostępnej w tym zakresie literatury przedmiotu oraz najnowszych raportów Biura Informacji Gospodarczej. Układ treści uporządkowano następująco: w pierwszej części dokonano wyjaśnienia najważniejszych pojęć, następnie scharakteryzowano zjawisko zadłużenia seniorów. W ostatniej części artykułu zidentyfikowano istniejące możliwości rozwiązań problemu oraz zaproponowano, jakie działania pomocowe może podjąć pracownik socjalny na rzecz zadłużonych seniorów.

Wyjaśnienie podstawowych pojęć

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawiony problem główny należy rozpocząć od wyjaśnienia

Introduction

The progressive ageing of the population generates several challenges in all areas of human functioning. Old age is a stage in the life cycle in which people particularly need the support of their families and institutions. The specificity of this period therefore requires the development of economic, cultural, educational and social solutions that best meet the needs of the contemporary seniors. Therefore, social welfare institutions, including primarily social workers, working directly in the residential environment, face a special task of facing situations that may threaten the safety of the elderly.

One such phenomenon is the indebtedness of Polish seniors, which in recent years has become alarming in scale. According to the Credit Information Bureau (BIK), at present almost 44% of people over 64 years old have a credit obligation (BIK, 2019, media.bik.pl). The consequences of insolvency of elderly people, which have not only economic but also psychological and social dimension, seem to be a noteworthy issue. Therefore, they affect the overall functioning of seniors in the family and social environment, which in turn requires the search for effective support opportunities. In the literature on the subject one can find references to methods of supporting indebted households. However, there is no reference to support for seniors whose specificity of functioning in material, family and social aspects requires separate solutions. Moreover, the literature emphasizes the role of financial education, but there are no references to support of seniors in debt on behalf of social welfare institutions, which is free of charge and accessible to all.

Therefore, the main problem raised in the article is the question: to what extent can a social worker help a senior in a situation of indebtedness? The aim of the study includes analysis of the indebtedness phenomenon, with emphasis on the possibility of supporting the discussed group by a social worker. In order to properly achieve this goal and to draw conclusions, the available literature on the subject and the latest reports of the Economic Information Bureau (BIG) were analysed. The layout of the content was arranged as follows: the first part explains the most important terms, then the phenomenon of senior indebtedness is characterized. In the last part of the article, the existing possibilities of solutions to the problem are identified and it is suggested what support activities can be undertaken by a social worker for the benefit of indebted seniors.

Explanation of the basic terms

In order to find an answer to the main problem, it is necessary to start with explaining the relevant

istotnych z tego punktu widzenia pojęć. Poniżej zdefiniowano następujące terminy: senior, zadłużenie, zadłużeni seniorzy oraz praca socjalna.

Senior to kategoria trudna do określenia, z uwagi na fakt, iż granica wieku, od której człowiek zaczyna być seniorem, czyli przedstawicielem populacji osób starszych, jest kwestią dyskusyjną. Inną, bowiem granicę wyznacza terminologia medyczna, ekonomiczna czy marketingowa. Na przykład instytucje finansowe i marketingowe mianem seniora określają osobę powyżej 55 roku życia, która w niedługim czasie zakończy aktywność zawodową, a więc propozycje produktów finansowych dostosowywane są do potrzeb i wymagań na tym etapie życia (Kaniewska-Sęba, 2016). Według terminologii Eurostatu (Europejskiego Urzędu Statystycznego) etap wieku senioralnego, czyli starości, rozpoczyna się wraz z ukończeniem 65 roku życia (Eurostat, 2018, ec.europa.eu). Pojęcie wieku senioralnego definiowane jest w zależności od przyjętego kryterium, na przykład wieku kalendarzowego i biologicznego, uwarunkowania prawnego (ustawowy wiek emerytalny) czy ekonomicznego (zakończenie aktywności zawodowej) (Frąckiewicz, 1995).

Jest to, zatem pojęcie związane z pewną zmianą w cyklu życia człowieka, dotyczącą sfery biopsychicznej, zawodowej oraz społecznej. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto, iż senior to osoba po 65 roku życia, nieaktywna zawodowo z tytułu wieku lub niepełnosprawności.

Kolejnym pojęciem, które należy wyjaśnić dla pełnego zrozumienia dalszych rozważań jest kategoria zadłużenia. Pozornie, termin zadłużenie może kojarzyć się ze zobowiązaniem konsumenta wobec instytucji finansowej. O zadłużeniu może być jednak mowa także w przypadku zależności finansowej między osobami. Są to tzw. długi nieformalne, zaciągane między znajomymi czy członkami rodziny. Długi nieformalne są wyjątkowo trudne do zbadania, gdyż rejestry krajowe nie mają dostępu do informacji o tego typu pożyczkach. Skala problemu jest, zatem trudna do uchwycenia, a osoby posiadające takie zobowiązania także wymagają wsparcia (Eurofound, 2013). Sam fakt posiadania pożyczki czy kredytu nie stanowi sytuacji problemowej, jeśli dochodzi do terminowej spłaty należności, a kwota raty nie jest na tyle wysoka, by stanowić zagrożenie dla zabezpieczenia podstawowych potrzeb członków gospodarstwa domowego. Okolicznością trudną, wymagającą rozwiązania jest natomiast nadmierne zadłużenie, które można określić, jako trwającą dłuższy czas sytuację, w której dochód rodziny, mimo obniżenia standardu życiowego, okazuje się niewystarczający, by uregulować wszystkie zobowiązania finansowe (European Commission, 2008). Obecnie w Polsce przyjmuje się, że 30-dniowe opóźnienie w spłacie raty pożyczki na kwotę minimum 200 zł skutkuje rejestracją dłużnika w bazie Krajowego Rejestru Długów (*Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 o udostępnianiu informacji gospodarczych i wymianie danych gospodarczych*, art. 14, pkt 2).

terms. The following terms are defined below: senior, debt, senior debtors and social work.

Senior is a category hard to define, because the age limit at which a person starts to be a senior citizen, i.e. a representative of the elderly population, is a matter of discussion. For medical, economic and marketing terminology sets a different limit. For example, financial and marketing institutions consider a person over 55 years old as a senior citizen, who will soon leave the labour market, so the proposal of financial products are adjusted to the needs and requirements at this stage of life (Kaniewska-Sęba, 2016). According to the terminology of Eurostat (European Statistical Office), the senior age stage, i.e. old age, starts at the age of 65 (Eurostat, 2018, ec.europa.eu). The concept of senior age is defined according to the adopted criterion, e.g. calendar and biological age, legal conditions (statutory retirement age) or economic conditions (retirement) (Frąckiewicz, 1995).

Therefore, it is a concept connected with a certain change in the life cycle of a person, concerning the biopsychic, professional and social spheres. For the purposes of this study, it has been assumed that a senior is a person over 65 years of age, professionally inactive due to age or disability.

Another term that needs to be explained for a full understanding of further considerations is the category of debt. Seemingly, the term debt may be associated with a consumer's obligation to a financial institution. However, debt can also be referred to in case of a financial dependence between persons. These are so-called informal debts, contracted between friends and family members. Informal debts are particularly difficult to examine as national registers do not have access to information on such loans. The scale of the problem is therefore hard to grasp and people with such commitments also need support (Eurofound, 2013). The mere fact of having a loan or credit is not a problem if there is timely repayment and the amount of the instalments is not so high as to endanger the protection of the basic needs of household members. However, a problematic and resolvable circumstance is over-indebtedness, which can be described as a long-term situation in which family income, despite a reduction in living standards, is insufficient to meet all financial obligations (European Commission, 2008). Currently in Poland it is estimated that a 30-day delay in the repayment of the loan instalment of at least 200 PLN results in the debtor's being registered in the National Debt Register database (*Act of 9 April 2010 on access to economic information and exchange of economic data*, Article 14, item 2).

Another term that will be described in more detail in further parts of the work is indebted seniors, i.e. people over 65 years of age who have difficulty in paying their financial obligations on time.

Kolejny termin, który szerzej scharakteryzowany zostanie w dalszych częściach pracy to zadłużeni seniorzy, czyli osoby po 65 roku życia, mające trudności z terminową spłatą zobowiązań finansowych.

W celu poszukiwania odpowiedzi na postawiony problem badawczy konieczne jest także wyjaśnienie pojęcia pracy socjalnej. Praca socjalna jest działalnością zawodową, wspierająca rodziny w odzyskiwaniu zdolności do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie (*Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*, art. 6, pkt 12) Wykonują ją pracownicy socjalni zatrudnieni w instytucjach pomocy społecznej, świadczący kompleksową pomoc na rzecz rozwiązywania problemów osób i rodzin, znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej, niemogących przezwyciężyć jej przy wykorzystaniu własnych możliwości, uprawnień i zasobów (Czarnecki, 2013). Artykuł 7 ustawy o pomocy społecznej dokładnie precyzuje grupy odbiorców wsparcia udzielanego przez pracowników socjalnych (*Ustawa o pomocy społecznej...* art. 7). W obowiązujących aktach prawnych, osoby zadłużone nie są ujęte, jako grupa beneficjentów pomocy społecznej.

Charakterystyka zjawiska zadłużenia seniorów

Z najnowszych danych zawartych w raportach Biura Informacji Kredytowej wynika, że na koniec 2018 r. zobowiązania pożyczkowe posiadało 15,36 mln Polaków (BIK, 2018, media.bik.pl).

Aktualnie w Polsce populacja seniorów, czyli osób w wieku poprodukcyjnym, liczy niemal 8 mln (GUS, 2018). Około 36% osób starszych (2,88 mln) posiada zobowiązania kredytowe (BIK, 2019, media.bik.pl), a liczba pożyczkobiorców w tej grupie wiekowej stale rośnie. Zwiększająca się aktywność seniorów w różnych obszarach życia sprawia, że coraz częściej korzystają oni także z usług rynku finansowego (Rogala, Fojutowski, 2014). Z informacji zebranych przez BIK wynika, że osoby starsze mają udział we wszystkich rodzajach produktów finansowych (kredyty konsumpcyjne, mieszkaniowe, karty kredytowe, limity debetowe). 68,5% łącznego zadłużenia stanowią jednak kredyty konsumpcyjne (gotówkowe i ratalne). Warto zaznaczyć, że seniorzy mają największy udział w spłacie kredytów konsumpcyjnych, spośród wszystkich pozostałych grup wiekowych (BIK, 2019, media.bik.pl).

Według badania przeprowadzonego w 2018 r. przez BIG InfoMonitor w odpowiedzi na pytanie o powody braku pieniędzy na pokrycie bieżących zobowiązań, 59% seniorów wskazało choroby i problemy zdrowotne, 36% - kredyty konsumpcyjne i zakupy ratalne, natomiast 20% wskazało konieczność pomocy finansowej członkom rodziny (BIK, 2019, media.bik.pl).

Wysokość świadczenia (emerytury lub renty) po zakończeniu aktywności zawodowej jest niewątpliwie niższa, niż otrzymywane wynagrodzenie z tytułu zatrudnienia. Sytuacja ta stanowi jedną z przyczyn zaciągania pożyczek przez polskich seniorów,

In order to seek answers to the research problem, it is also necessary to explain the concept of social work. Social work is a professional activity supporting families in regaining their ability to function properly in society (*Act of 12 March 2004 on Social Assistance*, art. 6, item 12). It is performed by social workers employed in social assistance institutions, providing comprehensive support for solving problems of persons and families in difficult life situation, who cannot overcome it with the use of their own capabilities, rights and resources (Czarnecki, 2013). Article 7 of the Act on Social Assistance specifies precisely the groups of recipients of support provided by social workers (*Act on Social Assistance...* Article 7). In the current legal acts, indebted persons are not included as a group of social assistance beneficiaries.

Characteristics of the phenomenon of senior debt

The latest data included in the reports of the Credit Information Bureau shows that at the end of 2018, 15.36 million Poles had loan liabilities (BIK, 2018, media.bik.pl).

Currently, the population of seniors, i.e. people in the post-working age bracket, in Poland amounts to almost 8 million (Statistics Poland, 2018). About 36% of elderly people (2.88 million) have credit commitments (BIK, 2019, media.bik.pl), and the number of borrowers in this age group is constantly growing. Increasing activity of seniors in various areas of life makes them more and more often use the services of the financial market (Rogala, Fojutowski, 2014). The information collected by BIK shows that older people have a share in all types of financial products (consumer credit, mortgage, credit cards, debit limits). However, consumer credits (cash and instalments) account for 68.5% of total debt. It is worth noting that seniors have the largest share in the repayment of consumer credits, among all other age groups (BIK, 2019, media.bik.pl).

According to a survey conducted in 2018 by BIG InfoMonitor in response to a question about the reasons for lack of money to cover current liabilities, 59% of seniors indicated diseases and health problems, 36% - consumer credits and hire purchases, while 20% indicated the need for financial assistance to family members (BIK, media.bik.pl).

The amount of the benefit (pension) after the end of professional activity is undoubtedly lower than the remuneration received due to employment. This situation is one of the reasons why Polish seniors

którzy w ten sposób często rekompensują braki w dotychczasowym dochodzie. Dane BIK wskazują, że najczęstszym motywem zadłużania się osób starszych jest brak środków własnych na zakup leków. Według badań GUS udział wydatków w dochodzie rozporządzalnym seniorów waha się między 76% a 87%, co oznacza, że średnio w skali miesiąca tylko 20% dochodu gospodarstwa domowego pozostaje wolne od niezbędnych opłat (związanych ze zobowiązaniami finansowymi za czynsz, media czy pożyczki) (GUS, 2018, stat.gov.pl). Niewiele, zatem środków pozostaje na zaspokojenie pozostałych podstawowych potrzeb, takich jak wspomniany zakup leków, żywności i środków higienicznych.

Zaciąganie pożyczek przez osoby starsze warunkowane jest nie tylko koniecznością zakupu niezbędnych artykułów medycznych, ale także chęcią pomocy bliskim (dzieciom i wnukom). Większość seniorów, jako najważniejszą wartość życiową, obok zdrowia, wskazuje rodzinę (Pikuła, 2015; Cibor, 2008). Stąd dziadkowie, aby utrzymać pozytywne relacje z rodziną, często zostają współkredytobiorcami swoich dzieci, gdy te nie mają wystarczającej zdolności kredytowej. Silniejszą od zdrowego rozsądku pobudką jest również dobroduszość seniorów i chęć sprawienia dzieciom czy wnukom radości. Stąd nierzadkie są przypadki zadłużania się na prezenty urodzinowe, komunijne lub ślubne (Świecka, 2016). Co więcej, 7% osób w wieku 65+ przyznaje, że za dużo wydaje pod wpływem dzieci, żałując później takich decyzji (BIG, 2019, media.bik.pl). Choć wydawałoby się, że na dorosłych dzieciach ciąży obowiązek opieki i pomocy starszym rodzicom, dziś trend ten ulega pewnemu odwróceniu.

Wielu seniorów nie ma również odpowiedniej wiedzy finansowej, by „filtrować” płynące z mediów reklamy, – co dziesiąta osoba w wieku 65-74 lata przyznaje, że nie umie planować swoich finansów, a więc ma problem z zarządzaniem własnym budżetem (BIG, 2019, media.bik.pl). Z kolei I. Kuchciak, na podstawie przeprowadzonych badań wnioskuje, iż poziom świadomości finansowej spada wraz z wiekiem – w grupie osób powyżej 50 roku życia, aż 40% przyznało, że posiada bardzo niski poziom świadomości finansowej (Kuchciak, 2014). Dlatego pojawiające się w mediach informacje o „darmowej pożyczce”, „ratach 0%” czy zapewnienia marketingowców „kup dziś, a pierwszą ratę zapłacimy za ciebie”, „kup teraz, zacznij spłacać po wakacjach” seniorzy mogą odczytywać, jako prawdziwe i korzystne, zachęcające do zakupu na raty produktów tylko pozornie potrzebnych. Bez wątplenia są to jedynie chwyt marketingowe nastawione na maksymalizację zysków, jednak osoby starsze, nie wyposażone w odpowiednią wiedzę finansową, a bogate w duże pokłady ufności i dobroci mogą łatwo ulegać tego typu manipulacjom.

Zderzenie seniorów z nowoczesnością – postępem naukowo-technicznym i informatycznym sprawia, że niejednokrotnie nie potrafią oni odnaleźć się w aktualnym społeczeństwie, gdzie system warto-

take out loans, which in this way often make up for the shortfall in income. BIK data indicate that the most common motive for indebtedness of older people is the lack of own funds to buy medicines. According to the Statistics Poland (GUS) research, the share of expenditures in the disposable income of seniors ranges between 76% and 87%, which means that, on average, only 20% of household income in a month is free of necessary fees (related to financial obligations for rent, utilities or loans) (GUS, 2018, stat.gov.pl). Therefore, few funds remain to meet other basic needs, such as the aforementioned purchase of medicines, food and hygiene products.

Taking out loans by elderly people is conditioned not only by the need to purchase necessary medical supplies, but also by the desire to help relatives (children and grandchildren). Most seniors indicate family as the most important life value, apart from health (Pikuła, 2015; Cibor, 2008). Hence, grandparents, in order to maintain positive relations with their families, often become co-borrowers of their children when they do not have enough creditworthiness. Seniors' good-natured behaviour and the desire to bring joy to children or grandchildren is also a stronger reason than common sense. Therefore, it is not uncommon for people to get into debt for birthday, communion or wedding gifts (Świecka, 2016). Moreover, 7% of people aged 65+ admit that they spend too much under the influence of children, regretting such decisions later (BIG, 2019, media.bik.pl). Although it would seem that adult children are burdened with the duty of care and assistance for older parents, today this trend is slightly reversed.

Many seniors also do not have the financial knowledge to “filter” media advertising – every tenth person aged 65-74 admits that they do not know how to plan their finances, so they have a problem with managing their own budget (BIG, 2019, media.bik.pl). On the other hand, I. Kuchciak, based on the conducted research, concludes that the level of financial awareness decreases with age – in the group of people over 50, as much as 40% admitted that they have a very low level of financial awareness (Kuchciak, 2014). Therefore, information about “free loan”, “0% instalments” or marketing assurances from the media, “buy today and we will pay the first instalment for you”, “buy now, start paying after holidays”, can be interpreted by seniors as real and beneficial, encouraging them to buy only seemingly necessary products on instalments. No doubt these are only marketing tricks aimed at maximizing profits, but elderly people, not equipped with appropriate financial knowledge, and rich in large deposits of trust and kindness can easily be manipulated in this way.

The clash of senior citizens with modernity – scientific and technological progress and IT advances – means that they are often unable to find their place in the current society, where the value

ści nie jest już jednolity, a pozycja społeczna osoby starszej uległa zdecydowanemu umniejszeniu. Brak umiejętności dostosowania się do obecnych zmian niesie ze sobą ryzyko wykluczenia seniorów z życia społecznego, co z kolei powoduje stany zwątpienia i frustracji, poczucia niepełnowartościowości (Szymański, 2013). Taka niesprzyjająca kondycja osób starszych sprawia, że mogą one pragnąć powrócić do pełnowartościowego funkcjonowania w społeczeństwie za wszelką cenę, nawet kosztem realizacji własnych potrzeb. Wszystkie te czynniki sprawiają, że seniorzy niejednokrotnie stają się celem nieuczciwych sąsiadów, przedstawicieli parbanków oraz dystrybutorów drogich produktów na prezentacjach sprzedażowych. Blisko połowa (45%) osób w omawianej grupie wiekowej przyznaje, że pod wpływem namowy sprzedawców dokonało zbyt dużych wydatków na pokazach sprzętów medycznych, kołder, garnków czy innych produktów, które najczęściej związane są z zakupem ratalnym (BIK, 2019, media.bik.pl).

Warto podkreślić, że samo posiadanie pożyczki nie jest zjawiskiem negatywnym, o ile zaciągnięcie jej poprzedzone zostało dokładną analizą własnych zasobów finansowych oraz rozważeniem czy cel kredytowania wynika z rzeczywistych, racjonalnych potrzeb własnych, które nie mogą być zrealizowane za pomocą innych środków. Niedostateczne, bowiem rozeznanie w tym zakresie może prowadzić do podejmowania nieprzemyślanych, a wręcz ryzykownych decyzji finansowych, skutkujących problemami z późniejszą spłatą zaciągniętych zobowiązań, a więc prowadząc do nadmiernego zadłużenia.

O nadmiernym zadłużeniu mówimy wówczas, gdy zobowiązanie finansowe nie jest regulowane terminowo. Aktualnie przyjmuje się, że 30-dniowe opóźnienie w spłacie raty pożyczki na kwotę minimum 200 zł skutkuje rejestracją dłużnika w bazie Krajowego Rejestru Długów (KRD) (*Ustawa o udostępnianiu informacji...* art. 14, pkt 2). Z najnowszych raportów KRD wynika, że obecnie w rejestrze znajduje się 349 tys. osób w wieku powyżej 64 roku życia. Łączna wysokość „przeterminowanych” długów w tej grupie wiekowej to 7,8 mld zł, natomiast średnia wysokość nadmiernego zadłużenia polskich seniorów to 22 366 zł (BIK, 2019, media.bik.pl).

Dłużnik, stając w obliczu braku środków na obsługę posiadanych zobowiązań, poszukuje różnych rozwiązań. Korzystając z niemal nieograniczonej oferty banków, najszybszym rozwiązaniem w tej sytuacji wydaje się zaciągnięcie kolejnej pożyczki na spłatę już istniejących zobowiązań. Podjęcie takiej decyzji ma jednak tylko jedną konsekwencję – uwikłanie w „spirale zadłużenia” (Głowacka, Szkiela, Koszyk, Kołodziejczyk, Karmasz, Marchalewska, 2012), która sprawia, że, wbrew oczekiwaniom, dług nie znika, odsetki wzrastają, raty niejako kumulują się, a dłużnik zaczyna tracić kontrolę nad sytuacją.

Przeprowadzona powyżej analiza aktualnych danych liczbowych pozwala wnioskować, że problem zadłużenia polskich seniorów staje się obecnie

system is no longer uniform, and the social position of the elderly has been significantly reduced. Lack of ability to adapt to the current changes entails the risk of excluding seniors from social life, which in turn results in states of doubt and frustration, feeling of incompleteness (Szymański, 2013). Such unfavourable condition of elderly people means that they may wish to return to full functioning in society at all costs, even at the cost of meeting their own needs. All these factors make seniors often the target of dishonest neighbours, representatives of near banks and distributors of expensive products at sales presentations. Nearly half (45%) of people in the discussed age group admit that, under the influence of the sellers' persuasion, they spent too much during demonstrations of medical equipment, quilts, pots and other products, which are most often associated with the hire purchase (BIK, 2019, media.bik.pl).

It is worth noting that the mere possession of a loan is not a negative phenomenon, provided that its taking was preceded by a thorough analysis of own financial resources and consideration of whether the purpose of the loan is based on actual, rational own needs, which cannot be met by other means. Insufficient knowledge in this area may lead to making ill-considered or even risky financial decisions, resulting in problems with later repayment of incurred liabilities, and thus leading to over-indebtedness.

Over-indebtedness is when a financial obligation is not settled on time. Currently, it is assumed that a 30-day delay in the repayment of a loan instalment of at least 200 PLN results in the debtor's registration in the National Debt Register (KRD) database (*Act on Disclosure of Information...*, art. 14, item 2). According to the latest KRD reports, there are currently 349,000 people aged over 64 in the register. The total amount of "overdue" debts in this age group is 7.8 billion PLN, while the average amount of over-indebtedness of Polish seniors is 22 366 PLN (BIK, 2019, media.bik.pl).

The debtor, faced with a lack of resources to service his/her liabilities, is looking for various solutions. Using the almost unlimited offer of banks, the quickest solution in this situation seems to be to take out another loan to repay the existing liabilities. However, making such a decision has only one consequence – entanglement in the "debt spiral". (Głowacka, Szkiela, Koszyk, Kołodziejczyk, Karmasz, Marchalewska, 2012), which causes that, contrary to expectations, debt does not disappear, interest rates increase, instalments accumulate in a way, and the debtor begins to lose control over the situation.

The analysis of the current figures carried out above allows us to conclude that the problem of the debt of Polish seniors is now becoming a general social problem, the scale of which will continue to grow due to the inevitable ageing of the population.

To illustrate the extent of the social problem, it is

problemem ogólnospołecznym, którego skala wciąż będzie rosła, z uwagi na nieuchronny proces starzenia się społeczeństwa.

Dla uświadomienia rozmiaru społecznego problemu, warto w tym miejscu krótko scharakteryzować negatywne konsekwencje, jakie niesie ze sobą nadmierne zadłużenie. Nie ograniczają się one, bowiem wyłącznie do kondycji finansowej, ale są wielowymiarowe. R. Pomianowski wskazuje trzy perspektywy analizy sytuacji zadłużenia: ekonomiczną, psychologiczną i społeczną. Z tego punktu widzenia wyodrębnić można następujące obszary konsekwencji omawianego zjawiska:

- ekonomiczny – problem zadłużenia pociąga za sobą skutki prawne w postaci postępowania sądowego, egzekucji komorniczej świadczenia czy orzeczenia eksmisji, wprost obniżając dochód rozporządzalny seniora;
- społeczny – problem zadłużenia narusza zasadę zaufania społecznego, rodząc w ten sposób społeczną dezaprobatę (przejawem czego mogą być negatywne stereotypy przypisywane dłużnikom, wykluczenie społeczne);
- psychologiczny – utrata bezpieczeństwa finansowego powoduje u dłużnika stan chronicznego stresu, co w efekcie może wywoływać stany lękowe, depresję, uzależnienia – jako reakcję na sytuację trudną (Pomianowski, 2012; Kuchciak 2013; Wałęga, 2013).

Stając w obliczu niemożności terminowego regulowania swoich zobowiązań człowiek traci możliwość prawidłowego funkcjonowania niemal w każdej dziedzinie życia. Następstwa tej sytuacji dotyczą nie tylko dłużnika, ale także jego środowiska rodzinnego (Gębski, 2013). Stąd tak ważne jest poszukiwanie skutecznych działań prewencyjnych i pomocowych w celu minimalizacji zjawiska nadmiernego zadłużenia i jego destrukcyjnych konsekwencji.

Autor niniejszego opracowania, analizując własne doświadczenie zawodowe zauważa, iż w ciągu 4 lat pracy w Ośrodku Pomocy Społecznej, najczęściej współpracował z seniorami prezentującymi postawę unikającą, co oznacza, że osoby te przez długi czas próbowały unikać problemu własnego zadłużenia. Poprzez nieodbieranie pism i telefonów od wierzycieli nie kontrolowały stanu zadłużenia, zwracały się z prośbą o pomoc dopiero wówczas, gdy następowała egzekucja komornicza otrzymanego świadczenia emerytalnego lub rentowego, czego następstwem był brak środków na zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych. Często dłużnicy twierdzili, że zostali zmanipulowani przez rodzinę, sąsiadów lub bezpośrednio przez sprzedających produkty. Skutkowało to niewiedzą o wysokości zadłużenia i rat do spłaty, co z kolei doprowadzało do rosnącego zadłużenia. Doświadczenie to pozwoliło autorowi dostrzec problem zadłużenia seniorów oraz obudziło potrzebę poszukiwania możliwości ich wsparcia.

worth briefly describing the negative consequences of over-indebtedness. They are not limited to the financial condition but are multidimensional. R. Pomianowski points to three perspectives for the analysis of the debt situation: economic, psychological and social. From this point of view, we can distinguish the following areas of the consequences of the discussed phenomenon:

- economic – the problem of debt entails legal consequences in the form of court proceedings, debt enforcement or a decision on eviction, directly reducing the disposable income of the senior citizen;
- social – the problem of debt violates the principle of social trust, thus generating social disapproval (which may be manifested by negative stereotypes attributed to debtors, social exclusion);
- psychological – the loss of financial security causes the debtor to suffer from chronic stress, which in turn may cause anxiety, depression and addiction – as a reaction to a difficult situation (Pomianowski, 2012; Kuchciak 2013; Wałęga, 2013).

Faced with the impossibility of timely payment of one's obligations, one loses the possibility of proper functioning in almost every area of life. The consequences of this situation concern not only the debtor, but also his/her family environment (Gębski, 2013). Hence, it is so important to seek effective preventive and assistance measures to minimize the phenomenon of over-indebtedness and its destructive consequences.

The author of this study, analysing his own professional experience, notes that during his 4 years of work in the Social Assistance Centre, he most often cooperated with seniors presenting an attitude of avoidance, which means that these people for a long time tried to avoid the problem of their own debt. By not answering letters and phone calls from creditors, they did not control the state of debt, they turned to for help only when the pension benefit received was enforced by a bailiff, which resulted in a lack of funds to satisfy basic existential needs. The debtors often claimed that they had been manipulated by their families, neighbours or directly by the sellers of the products. This resulted in a lack of knowledge about the amount of debt and instalments to be repaid, which in turn led to increasing debt. This experience allowed the author to see the problem of senior debtors and raised the need to look for ways to support them.

Możliwe działania pomocowe na rzecz zadłużonych seniorów

W przypadku wystąpienia w rodzinie problemu nadmiernego zadłużenia konieczne jest objęcie jej wsparciem i pomocą. Aby cel ten zrealizować konieczne jest połączenie działań prawnych, edukacyjnych, psychologicznych i socjalnych, a więc wszelkich instytucji świadczących tego rodzaju pomoc na gruncie ogólnopolskim, wojewódzkim czy lokalnym.

Różni autorzy proponują wzmożenie aktywności instytucji finansowych w przeciwdziałaniu omawianemu zjawisku, poprzez odpowiedzialne udzielanie kredytów, upowszechnianie pełnej informacji dotyczącej oferty, współpracę z instytucjami wspierającymi dłużników oraz edukację finansową (Szpringer, 2009; Błędowski, Iwanicz-Drozdowska, 2010; Iwanicz-Drozdowska, 2011). B. Świecka podkreśla natomiast rolę aktywności samych rodzin w podnoszeniu kompetencji ekonomicznych i finansowych, a więc poszukiwanie takich form edukacji, które wykształcą umiejętność właściwego dysponowania własnym budżetem, niezależnie od jego wysokości (Świecka, 2008 i 2009).

Literatura przedmiotu wskazuje konieczność wielokierunkowości wsparcia zadłużonych, podkreślając także rolę pomocy socjalnej, jednak nie precyzując, jakie formy można wykorzystać w tym zakresie. Stąd konieczne wydaje się poszukiwanie rozwiązań także z ramienia instytucji pomocy społecznej.

Praca socjalna z rodziną nadmiernie zadłużoną nie jest, bowiem łatwa. Trudności, jakie stają przed pracownikiem socjalnym w procesie wsparcia osoby zadłużonej leżą nie tylko w ograniczonej możliwości odniesienia do literatury teoretycznej i badawczej, ale także w obowiązującym systemie prawnym, w samej osobie dłużnika (przyjmowanych przez niego postawach i odniesieniach do problemu) oraz w negatywnej ocenie społecznej utrudniającej dłużnikowi obiektywne spojrzenie na problem zadłużenia (Tymicka, 2018).

Ponadto w polskim doświadczeniu niewiele można odnaleźć przykładów „dobrych praktyk”, dotyczących rozwiązywania problemu nadmiernego zadłużenia przez instytucje pomocy społecznej. Nie wyposażono dotychczas pracowników socjalnych w odpowiednie metody i narzędzia, dzięki którym mogliby efektywnie wspierać dłużników. Warto jednak czerpać ze sprawdzonych form działalności gdańskiego Programu Bezpieczeństwa Ekonomicznego oraz poznańskiego Programu Wsparcia Zadłużonych.

R. Pomianowski (prezes zarządu Programu Wsparcia Zadłużonych) określa cel działań pomocowych wobec dłużników, jako „wspieranie ich w podjęciu spłaty zobowiązań, a przez stopniową likwidację deficytów bezradności odbudowę zdolności do samodzielnego radzenia sobie i rozwoju” (Pomianowski, 2012, s. 214). Jednorazowe uregulo-

Possible support measures for senior debtors

If there is a problem of over-indebtedness in the family, it is necessary to provide support and assistance. To achieve this goal, it is necessary to combine legal, educational, psychological and social activities, i.e. all institutions providing such assistance on a national, voivodeship or local level.

Various authors suggest increasing the activity of financial institutions in counteracting this phenomenon through responsible credit granting, dissemination of full information about the offer, cooperation with institutions supporting debtors and financial education (Szpringer, 2009; Błędowski, Iwanicz-Drozdowska, 2010; Iwanicz-Drozdowska, 2011). B. Świecka, on the other hand, stresses the role of the activity of families themselves in raising economic and financial competences, i.e. the search for forms of education that will develop the ability to properly manage one's own budget, regardless of its amount (Świecka, 2008 and 2009).

The literature on the subject indicates the need for multi-directional support for debtors, also emphasizing the role of social assistance, but not specifying which forms can be used in this respect. Therefore, it seems necessary to search for solutions also on behalf of social assistance institutions.

Social work with an over-indebted family is not easy. Difficulties faced by a social worker in the process of supporting an indebted person lie not only in the limited possibility of referring to theoretical and research literature, but also in the current legal system, in the debtor himself/herself (his/her attitudes and references to the problem) and in the negative social assessment which makes it harder for the debtor to objectively look at the problem of indebtedness (Tymicka, 2018).

Moreover, in the Polish experience there are few examples of “good practices” concerning solving the problem of over-indebtedness by social assistance institutions. So far, social workers have not been equipped with appropriate methods and tools to effectively support debtors. However, it is worthwhile to learn from the proven forms of activity of the Gdańsk Economic Security Programme and the Poznań Debt Support Programme.

R. Pomianowski (President of the Management Board of the Debt Support Programme) defines the objective of assistance activities towards debtors as “supporting them in undertaking the repayment of liabilities, and through gradual elimination of helplessness deficits, restoring the ability to manage and develop independently” (Pomianowski, 2012, p. 214). One-off payment is obviously impossible. It is therefore necessary to establish a realistic strategic objective and operational objectives, i.e. to analyse, together with the debtor, the opportunities and threats, strengths and weaknesses, which in turn forms the basis for the development of an individual debt exit plan. Each situation is different in terms of causes, course, capabilities and resources of the

wanie spłaty jest oczywiście niemożliwe. Konieczne jest, zatem ustalenie realnego celu strategicznego oraz celów operacyjnych, czyli dokonanie wspólnie z dłużnikiem analizy szans i zagrożeń, mocnych i słabych stron, co z kolei stanowi podstawę opracowania indywidualnego planu wyjścia z zadłużenia. Każda, bowiem sytuacja jest zróżnicowana pod względem przyczyn, przebiegu oraz możliwości i zasobów dłużnika. Wymaga, więc wysoce zindywidualizowanego podejścia. Do Programu Wsparcia Zadłużonych przystępują zarówno osoby dobrowolnie, jak i kierowane przez pracowników socjalnych w oparciu o ustalenia kontraktu socjalnego. Co ważne, obok wsparcia dłużników, stowarzyszenie posiada także ofertę dla ich bliskich. Pierwszy kontakt z zadłużonym ma charakter informacyjny oraz polega na nawiązaniu przez psychologa lub doradcę finansowego pierwszego kontaktu i zaufania. Wówczas identyfikowane są także ewentualne przeciwwskazania do udziału w programie (na przykład pozostawanie w czynnym ciągu alkoholowym). Ważnym elementem programu jest autodiagnoza sytuacji zadłużonego, która dokonuje się na podstawie wypełnienia kwestionariusza (Pomianowski, 2012).

Do uczestników skierowane jest poradnictwo indywidualne (psychologiczne, prawne i finansowe) oraz zajęcia grupowe – grupa edukacyjna, warsztatowa oraz Grupa Anonimowych Dłużników. W ramach grupy edukacyjnej przekazywana jest wiedza dotycząca mechanizmów i konsekwencji niewypłacalności, praw konsumenckich czy procedur urzędowych. Grupa warsztatowa pozwala kształtować podstawowe kompetencje radzenia sobie z zadłużeniem. Warsztaty zawierają następujące elementy: strategię radzenia sobie ze stresem zadłużenia, bilans szkód i problemów, zbilansowanie dochodów i wydatków w budżecie domowym, planowanie zmiany w zarządzaniu finansami, warsztat racjonalnej terapii zachowania oraz opracowanie indywidualnego planu wyjścia z zadłużenia (zakładającego konkretne działania zgodnie z sytuacją i potrzebami klienta) (Pomianowski, 2012).

Nie ulega wątpliwości fakt, że opisany wyżej program wyjścia z zadłużenia, jest złożony, a jego realizacja długotrwała. Wydaje się jednak, że może być to odpowiednia droga do pomocy osobom zadłużonym, gdyż łączy w sobie wsparcie uwzględniające wszystkie płaszczyzny życia dłużnika oraz ofertę edukacyjną. Umożliwia szeroką diagnozę problemu i autodiagnozę dokonywaną przez samego klienta.

Konieczne jest, zatem wypracowanie takiego modelu pracy socjalnej, który z jednej strony ściśle wiązał się będzie z edukacją finansową seniora (na przykład w ramach zajęć na Uniwersytetach Trzeciego Wieku) oraz współpracą z wierzycielem, z drugiej zaś – z umacnianiem poczucia sprawczości, by klient mógł zmienić postawę na aktywną. Należy również uświadomić osobie zadłużonej, iż całkowite przezwyciężenie sytuacji jest procesem długookresowym – być może nawet kilkunastoletnim.

debtor. It therefore requires a highly individualised approach. The Debt Support Programme is open to both volunteers and social workers under social contract arrangements. What is important is that, in addition to debtors' support, the association also has an offer for their loved ones. The first contact with the debtor is for information purposes only and involves the establishment of a first contact and trust by a psychologist or financial advisor. In this case, possible contraindications to participation in the programme are also identified (e.g. being in the state of alcoholism). An important element of the programme is the self-diagnosis of the debtor's situation, which is based on the completion of a questionnaire (Pomianowski, 2012).

Individual counselling (psychological, legal and financial) and group activities – educational group, workshop group and Anonymous Debtors Group – are designed for the participants. The educational group provides knowledge about the mechanisms and consequences of insolvency, consumer rights and official procedures. The workshop group helps to shape basic competences in debt management. The workshop includes the following elements: debt management strategies, damage and problem balance, home budget balance, planning changes in financial management, rational behaviour therapy workshop and development of an individual debt exit plan (in accordance with the situation and needs of the client) (Pomianowski, 2012).

There is no doubt that the debt exit programme described above is complex and long-term. It seems, however, that this may be an appropriate way to help the indebted, as it combines support that relates to all levels of the debtor's life and educational offer. It enables a broad diagnosis of the problem and self-diagnosis made by the client himself/herself.

Therefore, it is necessary to develop a model of social work which on the one hand will be closely related to the financial education of the elderly (for example, in the framework of classes at Universities of the Third Age) and cooperation with the creditor, and on the other hand – to strengthen the sense of empowerment so that the customer can change his/her position to an active one. Also, the indebted person should be made aware that overcoming the situation completely is a long-term process – perhaps even more than a decade or so.

According to the author of this study, the programme objectives formulated in this way may be used by a social worker in working with an indebted customer. However, it is worthwhile to cooperate in this respect with other assistance institutions, which can complement the activities of a social worker. Perhaps it would be a good idea to establish consultation and information centres for debtors at social assistance institutions. These would include a lawyer, a psychologist and an appropriately trained social worker. There are many offers of assistance to the indebted from financial advisors or lawyers, but this generates additional

W ocenie autora niniejszego opracowania, tak sformułowane założenia programu mogą być wykorzystane przez pracownika socjalnego w pracy z klientem zadłużonym. Warto jednak współpracować w tym zakresie z innymi instytucjami pomocowymi, które mogą uzupełnić działania pracownika socjalnego. Być może trafnym pomysłem byłoby utworzenie przy instytucjach pomocy społecznej punktów konsultacyjno-informacyjnych dla osób zadłużonych, w skład, których wchodziłby prawnik, psycholog i odpowiednio przeszkolony pracownik socjalny. Wiele jest, bowiem ofert pomocy zadłużonym ze strony doradców finansowych czy prawników, jednak generuje to dodatkowe koszty, na które nie mogą pozwolić sobie seniorzy z dochodem obciążonym egzekucją komorniczą.

Pracownik socjalny, w obliczu tak złożonego problemu, jakim jest zadłużenie, winien wykazać się znajomością specyfiki działań instytucji finansowych, by mógł efektywnie wspomagać beneficjenta w negocjacjach z wierzycielem. Niezbędne, zatem wydaje się otwarcie drogi edukacyjnej dla pracowników socjalnych w tym zakresie.

Podsumowanie

Osoby w podeszłym wieku, z uwagi na swoje specyficzne cechy, jakimi są dobroć, ufność, łatwo wierność, a także zdolność do rezygnacji z własnych potrzeb, szczególnie narażone są na manipulacyjne przekazy reklamowe oraz nieuczciwe praktyki sprzedawców, producentów, pracowników instytucji finansowych, którzy nastawieni są na maksymalizację zysków, nawet kosztem odbiorcy produktów. Stąd, jak wskazuje analiza przywołanych danych liczbowych, seniorzy niezwykle często wybierają drogę „pożyczkobrania”, by sprostać wymaganiom otoczenia.

Zazwyczaj niskie świadczenie emerytalne lub rentowe, w połączeniu z niedostateczną wiedzą ekonomiczną prowadzą do niewypłacalności oraz uwikłania w „spirale zadłużenia”, których negatywne konsekwencje obejmują całokształt funkcjonowania człowieka. Starość, która powinna być okresem odpoczynku, spokoju, cieszenia się czasem wolnym od pracy zawodowej w takich przypadkach bywa jednak obciążona lękiem, poczuciem bezradności i zniewolenia przez długi.

Instytucje pomocy społecznej, których działalność ukierunkowana jest na pomoc osobom znajdującym się w najtrudniejszych sytuacjach życiowych, winny, zatem wyjść z ofertą wsparcia dla tej grupy beneficjentów, jaką są zadłużeni seniorzy. Wielowymiarowość problemu sprawia, że konieczne wydaje się udoskonalanie już istniejących działań profilaktycznych i edukacyjnych, zapobiegających nadmiernemu zadłużeniu oraz opracowywanie nowych, wielokierunkowych strategii pomocowych na gruncie polityki rządowej i samorządowej. Bez wątpienia edukacja finansowa winna być skierowana do wszystkich, na każdym etapie cyklu życia –

costs that seniors cannot afford with income burdened with debt enforcement proceedings.

In the face of such a complex problem as debt, a social worker should have the knowledge of the specific nature of the activities of financial institutions in order to effectively support the beneficiary in negotiations with the creditor. Therefore, it seems necessary to open the educational path for social workers in this area.

Summary

Older people, because of their specific features, such as kindness, trust, credulity and the ability to give up their own needs, are particularly vulnerable to manipulative advertising messages and unfair practices from sellers, producers and employees of financial institutions who are committed to maximising profits, even at the expense of the recipient of products. Hence, as the analysis of the aforementioned figures shows, seniors very often choose the way of “loan taking” to meet the requirements of the society.

Usually, low pension benefits, combined with insufficient economic knowledge, lead to insolvency and a “debt spiral” with negative consequences for the overall functioning of the human being. Old age, which should be a period of rest, peace and quiet and time off from work, is, however, in such cases burdened with anxiety, helplessness and enslavement caused by debt.

Social assistance institutions, which activity is focused on helping people in the most difficult life situations, should therefore offer support to this group of beneficiaries, i.e. indebted seniors. The multidimensional nature of the problem makes it necessary to improve the existing preventive and educational measures to prevent over-indebtedness and to develop new, multidirectional assistance strategies based on the government and local government policies. Undoubtedly, financial education should be targeted at everyone, at every stage of the life cycle – including early school and senior education. In this way, perhaps the problem of over-indebtedness will be reduced in the future.

The involvement of social assistance institutions is significant in this case, as the social worker is

z włączeniem edukacji wczesnoszkolnej i senioralnej. W ten sposób, być może, problem nadmiernego zadłużenia zostanie w przyszłości zredukowany.

Nie bez znaczenia jest w tym przypadku angażowanie instytucji pomocy społecznej, bowiem pracownik socjalny jest niejako „na wyciągnięcie ręki”, a jego pomoc jest bezpłatna i bezinteresowna. W celu efektywnego wsparcia konieczne jest jednak stworzenie takiego modelu pracy socjalnej, który z jednej strony wiązał się będzie z nieodzowną edukacją finansową i prawną, z drugiej zaś – z obudzeniem w dłużniku poczucia mocy sprawczej tak, by stał się aktywnym aktorem swojego życia.

Niniejszy artykuł stanowi jedynie próbę zasygnalizowania problemu zadłużenia polskich seniorów oraz konieczności poszukiwania możliwości wsparcia. Problematyka ta wymaga jednak dalszej, wnikliwej analizy, uzupełnionej o badania empiryczne, których podmiotem będą sami zadłużeni seniorzy.

somehow “at your fingertips” and his/her assistance is free and selfless. In order to provide effective support, however, it is necessary to create a model of social work which on the one hand will involve essential financial and legal education, and on the other hand – awakening the debtor’s sense of causal power to become an active actor in his/her life.

This article is only an attempt to signal the problem of the debt of Polish seniors and the need to search for opportunities of support. However, this problem requires further, in-depth analysis, supplemented by empirical research, the subject of which would be the indebted seniors themselves.

Literatura/ References:

1. Biuro Informacji Kredytowej. (2018). *Kredytowy portret Polaków 2018*. Pobrane z: <https://media.bik.pl/informacje-prasowe/411182/kredytowy-portret-polakow-2018> (dostęp: 12.01.2019 r.).
2. Biuro Informacji Kredytowej. BIG InfoMonitor. (2019). *Trzy pułapki na finanse polskiego emeryta*. Pobrane z: <https://media.bik.pl/informacje-prasowe/418307/trzy-pulapki-na-finanse-polskiego-emeryta> (dostęp: 12.01.2019 r.).
3. Biuro Informacji Kredytowej. (2019). *Kredytowy portfel polskiego seniora*. Pobrane z: <https://media.bik.pl/informacje-prasowe/418009/kredytowy-portret-polskiego-seniora> (dostęp: 12.01.2019 r.).
4. Błądowski, P., Iwanicz-Drozdowska, M. (2010). Społeczno-ekonomiczne aspekty nadmiernego zadłużenia. *Bezpieczny Bank*, 3(42)/2010, 45-61.
5. Cibor, R. (2008). Wartości życiowe i ich bilans u osób starszych. *Chowanna*, nr 1, 97-110.
6. Czarnecki, P. (2013). *Praca socjalna*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
7. Eurofound (2013). *Household over-indebtedness in the EU: The role of informal debts*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
8. European Commission (2008). *Towards a common operational European definition of over-indebtedness*.
9. Eurostat (2018). *Population structure and ageing*. Pobrane z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing [dostęp: 12.01.2019 r.].
10. Frąckiewicz, L. (1995). Miejsce człowieka starego w rodzinie. W: J. Kroszela (red.), *Rodzina, społeczeństwo, gospodarka rynkowa* (s. 169-175). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
11. Gębski, Ł. (2013). Nadmierne zadłużenie gospodarstw domowych – problem finansowo-prawny czy społeczny?. *Gospodarka Narodowa*, 4(260), Rok LXXX/XXI 2013, 83-108.
12. Głowacka, M., Szkiela, W., Koszyk, S., Kołodziejczyk, K., Karmasz, I., Marchalewska, M. (2012). *Życie w Kredycie. Przewodnik nie tylko dla zadłużonych*. Warszawa: Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów.
13. Główny Urząd Statystyczny (2018). *Polska w liczbach 2018*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
14. Główny Urząd Statystyczny (2018). *Sytuacja gospodarstw domowych w 2017 r. w świetle wyników badania budżetów gospodarstw domowych*. Pobrano z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosc/5486/3/17/1/sytuacja_gospodarstw_domowych_w_2017.pdf (dostęp: 12.01.2019 r.).
15. Iwanicz-Drozdowska, M., Nowak, A. K. (2011). Rola i znaczenie edukacji finansowej. W: Iwanicz-Drozdowska M. (red.), *Edukacja i świadomość finansowa. Doświadczenia i perspektywy* (s. 13-34). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
16. Kaniewska-Sęba, A. (2016). Polscy seniorzy – wyzwanie dla marketingu w XXI wieku. *Środkowoeuropejskie Studia Polityczne*, nr 4, 145-158.
17. Kuchciak, I. (2013.) Nadmierne zadłużanie się gospodarstw domowych – przyczyna i skutek wykluczenia finansowego. *Bezpieczny Bank*, nr 2-3, 135-157.

18. Kuchciak, I. (2014). Świadomość finansowa osób w wieku 50+ a korzystanie z produktów bankowych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H, Oeconomia* 48/4, 83-92.
19. Pikuła, N. G. (2015). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
20. Pomianowski, R. (2012). Zadłużenie i niewypłacalność. Problemy osoby zadłużonej. W: B. T. Woronowicz (red.), *Hazard. Historia, zagrożenia i drogi wyjścia* (s. 197-231). Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
21. Rogala, A., Fojutowski, Ł. (2014). Decyzje zakupowe osób starszych – kryteria wyboru i czynniki wpływu. *Marketing i Rynek*, nr 4, 130-136.
22. Szpringer, W. (2009). *Społeczna odpowiedzialność banków. Między ochroną konsumenta a osłoną socjalną*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o. o.
23. Szymański, M. J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
24. Świecka, B. (2008). *Bankructwa gospodarstw domowych. Perspektywa ekonomiczna i społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
25. Świecka, B. (2009). *Niewypłacalność gospodarstw domowych. Przyczyny – skutki – przeciwdziałanie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
26. Świecka, B. (2016). Ocena sytuacji finansowej osób starszych w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem zasobności i zadłużenia. *Problemy Zarządzania*, nr 14/2 (1), 118-134. <https://doi.org/10.7172/1644-9584.59.8>
27. Tymicka, A. (2018). Praca socjalna z osobą zadłużoną – ograniczenia i możliwości. *Humanitarian Corpus*, 15, 218-224.
28. Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o udostępnianiu informacji gospodarczych i wymianie danych gospodarczych, Dz. U. z 2019 r. poz. 55, 125.
29. Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej, Dz. U. z 2018 r. poz. 1508.
30. Wałęga G. (2013). *Kredytowanie gospodarstw domowych*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

PAMIĘĆ ZBIOROWA – JEJ FUNKCJE I MECHANIZMY PRZEKAZU W KONTEKŚCIE BADAŃ BARBARY SZACKIEJ I ANDRZEJA SZPOCIŃSKIEGO

COLLECTIVE MEMORY – ITS FUNCTIONS AND MECHANISMS OF TRANSMISSION IN THE CONTEXT OF RESEARCH BY BARBARA SZACKA AND ANDRZEJ SZPOCIŃSKI

Grażyna Gliwka^{1(E,F)}

¹Katolicki Uniwersytet Lubelski
The John Paul II Catholic University of Lublin

Gliwa, G. (2019). Pamięć zbiorowa – jej funkcje i mechanizmy przekazu w kontekście badań Barbary Szackiej i Andrzeja Szpocińskiego/Collective memory- its functions and mechanisms of transmission in the context of reaserch by Barbara Szacka and Andrzej Szpocinski, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations*, 13(3), 13-27. <https://doi.org/10.29316/rs/114815>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Streszczenie

Czym jest pamięć? Czy tylko prostą rejestracją zdarzeń, które przebiegają przez nasze życie, zapisując się jak na taśmie filmowej? Czy pamięć jest własnością czysto indywidualną, czy możemy też mówić o pamięci zbiorowej?

Pamięć o przeszłości jest jednym z nieodłącznych aspektów człowieczeństwa. Stanowi podstawę, dzięki której człowiek znajduje umocowanie w świecie, a nade wszystko w środowisku, w którym przyszło mu żyć. Społeczeństwa trwają dzięki pamięci o przeszłości przekazywanej z pokolenia na pokolenie. Problem stanowi jednak fakt, że zapamiętywana przeszłość nie jest jednorodna. To samo wydarzenie inaczej jest postrzegane przez jego uczestnika, inaczej przez osoby postronne. Jeszcze inaczej opisuje się wydarzenia z perspektywy lat.

W niniejszym artykule przedstawiono teoretyczne ujęcia pamięci zbiorowej według Barbary Szackiej i Andrzeja Szpocińskiego. Zaprezentowano stanowiska ww. autorów dotyczące relacji między pamięcią zbiorową a historią, omówiono perspektywy badawcze stosowane w badaniach nad pamięcią zbiorową. Zwrócono uwagę na najważniejsze funkcje pamięci o przeszłości oraz jej nośniki.

Słowa kluczowe: pamięć zbiorowa, funkcje pamięci zbiorowej, historia jako nauka, jako nauka, nośniki pamięci

Summary

What is memory? Is it just simple recording of events which are running through our lives, recorded just as on a film tape? Is memory a purely individual possession or can we talk about collective memory as well?

Memory of the past is one of the inherent aspects of humanity. It constitutes the basis, by which human finds fixing in the world and, above all, in the environment in which he or she lives. Societies last thanks to the memory of the past passed down through generations. The problem is the fact that remembered past is not homogeneous. The same event is differently perceived by its participant, and differently by outsiders. Moreover, events are described differently from the perspective of the years.

This article presents theoretical recognition of collective memory, according to Barbara Szacka and Andrzej Szpociński. The positions of the above mentioned authors regarding to the relationship between collective memory and history have been presented and research prospects applied in studies on collective memory have been discussed. The attention was drawn to the most important functions of memory about the past and its carriers.

Key words: collective memory, functions of collective memory, history as science, memory carriers

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 19

Otrzymano/Submitted:
sierpień/August 2019

Zaakceptowano/Accepted:
sierpień/August 2019

Adres korespondencyjny: mgr Grażyna Gliwka, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Mikrostruktur Społecznych i Współczesnych Teorii Socjologicznych, Aleje Racławickie 14, 20-950 Lublin, tel. (081) 445-33-55, e-mail: graszka162@interia.pl
<https://ORCID.org/0000-0002-5323-5888>

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Grażyna Gliwa

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-uzycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Badania nad zbiorowym zapamiętywaniem sięgają pierwszej połowy ubiegłego stulecia, a ich największy rozwój obserwuje się w latach osiemdziesiątych minionego wieku. W Polsce ukazało się wiele publikacji podejmujących tę problematykę. W 2004 Marcin Kula opublikował obszerną książkę pt. „*Krótki raport o użytkowaniu historii*”. W 2005 roku ukazał się pod redakcją Andrzeja Szpocińskiego tom „*Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*”. Na publikację składają się głównie teksty referatów, jakie zostały wygłoszone podczas obrad grupy roboczej poświęconej pamięci zbiorowej w trakcie XII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego w Poznaniu. Bogaty w literaturę przedmiotu był w Polsce rok 2006. Ukazały się wtedy prace: Barbary Szackiej „*Czas przeszły, pamięć, mit*”, zbiór esejów Roberta Traby „*Historia – przestrzeń dialogu*” oraz „*Przeszłość jako przedmiot przekazu*” autorstwa Andrzeja Szpocińskiego i Piotra Tadeusza Kwiatkowskiego. Andrzej Szpociński omawia znaczenie „narracji” przekazu w procesie kształtowania pamięci, zaś Piotr Tadeusz Kwiatkowski nawiązuje do badań nad kształtowaniem się i funkcjonowaniem w XX wieku dyskursów o przeszłości regionalnej. Inne dwie prace z 2009 roku to „*Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*” Piotra Tadeusza Kwiatkowskiego prezentująca przemiany postaw Polaków wobec przeszłości obserwowane od końca PRL-u do 2004 r. oraz „*Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*” pod redakcją Andrzeja Szpocińskiego. W 2014 r. ukazały się, zebrane przez Agnieszkę Drewniak i Artura Sępocha, materiały z konferencji naukowej pt. „*Kultura pamięci czynnikiem rozwoju społeczności lokalnej. 150 lat po Powstaniu Styczniowym, Białą-Podlaską 8-9 marca 2013 r.*” Zamieszczone tam artykuły wielu autorów w sposób wszechstronny i interesujący podejmują omawianą tu tematykę.

Terminy i definicje pamięci zbiorowej

Analizując rozważania nad pamięcią zbiorową Barbara Szacka zauważa, że termin ten nie ma jednolitego znaczenia, nie podlega jednej ścisłej definicji, a pod tą nazwą badane są różne zjawiska. Wynika to stąd, że problematyka pamięci zbiorowej jest polem zainteresowania przedstawicieli różnych nauk społecznych począwszy od psychologii przez neurobiologię, socjologię, filozofię, historię aż do kulturoznawstwa, literaturoznawstwa oraz informatyki. Ponadto wielu naukowców zajmujących się zagadnieniami z omawianego zakresu posługuje się innymi terminami na określenie przedmiotu swoich badań i dociekań. Na gruncie socjologii funkcjonują terminy: świadomość historyczna, pamięć społeczna, pamięć kulturowa, pamięć historyczna, domeny czy miejsca pamięci oraz pamięć zbiorowa. Wszyst-

Introduccion

Researches on collective remembering dates back to the first half of the last century and their greatest development may be observed in the eighties of the last century. In Poland, many publications have been published taking up this issue. In 2004, Marcin Kula published an extensive book called „*A short report about the use of history*”. In 2005, the volume *Towards the past. Memory of the past as an element of contemporary culture* was released under the editorship of Andrzej Szpociński. The publication consists mainly of texts of papers, which were presented in the course of deliberations of a working group dedicated to collective memory during the XII National Sociological Congress in Poznań. Year 2006 turned out to be abound in literature on this subject in Poland. At that time the following works of Barbara Szacka were published: *Past tense, memory, myth*, the collection of essays by Robert Traba *History - space of dialogue* and *The past as subject of transmission* by Andrzej Szpociński and Piotr Tadeusz Kwiatkowski. Andrzej Szpociński discusses the meaning of ‘narration’ of transmission in the process of shaping the memory, Piotr Tadeusz Kwiatkowski refers to the research on the forming and functioning in the XX-th century of discourses about the regional past. Other two works from 2009 include: *Collective memory of Polish society in the period of transition* by Piotr Tadeusz Kwiatkowski, presenting transformations of attitudes of the Poles towards the past observed from the end of the communist Poland until 2004 and *Collective memory as a factor of integration and a source of conflicts* edited by Andrzej Szpociński. In 2014 materials collected by Agnieszka Drewniak and Artur Sępocha from the scientific conference called *The culture of memory as the factor of development of the local society. 150 years after the January Uprising, Białą-Podlaska, 8-9 March 2013*. The articles posted there, as works of many authors, take upon a comprehensive and interesting way the subject matter discussed here.

Terms and definitions of collective memory

While examining the works devoted to collective memory Barbara Szacka notices that this term does not have a uniform meaning, not falling within one strict definition and various different phenomena tend to be researched within its scope. This stems from the fact that issues of collective memory is a field of interest of representatives of various social sciences, starting with psychology through neuroscience, sociology, philosophy, history up to cultural studies, literary studies and computer science. Moreover, many scientists dealing with issues from the discussed scope apply different terms to define their subject of researches and inquiries. On the ground of sociology the following terms function: historical consciousness, social memory, cultural memory, historical memory,

kie te pojęcia wypełniane są różnymi treściami.

W rezultacie, jak zauważa B. Szacka, w literaturze podejmującej problematykę pamięci zbiorowej panuje pojęciowy i terminologiczny chaos. Zdarza się, że autor w jednym tekście stosuje zamiennie określenia „pamięć historyczna” oraz „pamięć zbiorowa”, nie wyjaśniając, czym się te określenia różnią i jak się do siebie mają (Szacka, 2006).

W tej sytuacji, zdaniem autorki, niezbędne stało się określenie własnego stanowiska i uzasadnienie wyboru danego terminu na określenie wyżej omawianego obszaru problemowego.

Opracowując wyniki pionierskich badań dotyczących świadomości historycznej, prowadzonych pod kierunkiem Niny Assorodobraj, Szacka doszła do wniosku, że termin „świadomość historyczna” występuje w literaturze w dwu całkowicie odmiennych znaczeniach: po pierwsze - bywa używany na oznaczenie świadomości procesualnego charakteru rzeczywistości, poczucia zmienności historycznej i sytuowania wydarzeń na osi czasu linearnego, nieodwracalnego, oraz postrzegania teraźniejszości jako umiejscowionej pomiędzy przeszłością a przyszłością, po drugie - świadomością historyczną bywa nazywana wszelka uświadomiona obecność przeszłości w teraźniejszości, wszelkie występujące w niej wyobrażenia o przeszłości, wszelkie odniesienia do niej, rytuały i praktyki upamiętniające postaci i wydarzenia z przeszłości (Szacka, 2006).

Odkrycie tej dwoistości znaczenia terminu sprawiło, że B. Szacka wyniki opracowywanych badań również podzieliła na dwa działy: jeden poświęcony został przeszłości jako wymiarowi czasu, drugi - przeszłości pamiętanej, którą Szacka nazwała, nawiązując do Maurice Halbwachsa „pamięcią zbiorową”.

Szacka zwraca uwagę na trzy wymiary zróżnicowania problematyki rozpatrywanej pod mianem „pamięci zbiorowej”. Pierwszy pochodzi stąd, że pamięcią o swojej przeszłości rozporządzają zbiorowości różnego typu. Jednakże wystarczy tylko nazwanie tych zbiorowości, by było jasne, czyja pamięć zbiorowa jest aktualnie badana.

Drugi rodzaj zróżnicowań wiąże się z występowaniem w każdej zbiorowości dwóch rodzajów pamięci zbiorowej - oficjalnie uznawanej i przekazywanej przez oficjalne środki przekazu oraz nieoficjalnej, której treści niejednokrotnie znacznie różnią się od pamięci oficjalnej. Potrzeba ich oddzielenia powoduje jednakże tylko kłopoty terminologiczne, a nie merytoryczne, ponieważ obydwa rodzaje pamięci konstruowane są według tych samych reguł.

Kłopotliwy zdaniem autorki jest trzeci rodzaj zróżnicowania rozpatrywanej problematyki. Jako pamięć zbiorową rozumie się zarówno pamięć członków danej zbiorowości o jej dziejach, jak i pamięć pokoleniową, czyli pamięć danego pokolenia o znaczących wydarzeniach, mających miejsce w ciągu ich życia. Ten rodzaj pamięci, zdaniem psychologów społecznych, obejmuje nie tylko te wyda-

domains or memorial sites and collective memory. All these terms are filled with different contents.

As a result, as B. Szacka points out, within the literature taking up the issues of collective memory a conceptual and terminological chaos is omnipresent. It happens that a certain author in one text uses the terms “historical memory” and “collective memory” interchangeably, without explaining the differences between them and the way in which the two terms are related with one another (Szacka, 2006).

In this situation, in the opinion of the author, the necessary to define own position and justify the choice of a given term in order to define the above discussed problematic area has emerged.

While elaborating the results of pioneering research related to historical consciousness conducted under the direction of Nina Assorodobraj, Szacka came to a conclusion that the term “historical consciousness” occurs in the literature in two completely different meanings: firstly, it is used to indicate the consciousness of process-like character of reality, a sense of historical volatility and to situate events on the linear timeline, irreversible and perception of the present as situated between the past and the future, secondly - the historical consciousness tends to be called all aware presence of the past in the present, all occurring in it depictions about the past, all references to it, rituals and practices commemorating figures and events from the past (Szacka, 2006).

The discovery of this duality of the term meaning caused that B. Szacka divided the results of developed research also into two sections: one dedicated to the past as the dimension of time, while the second one - to remembered past, which Szacka called, referring to Maurice Halbwachs, “collective memory”.

Szacka draws attention to three dimensions of the differentiation of the issue considered under the term “collective memory”. The first comes from the fact that the memory of your past is disposed by communities of various types. However, it is enough to name these communities for it to become clear whose collective memory is currently being researched.

The second type of differentiation is connected with the occurrence in each community of two kinds of collective memory - the officially recognized one and one passed by official as well as unofficial means of communication, which content often differs significantly from the official memory. The need to separate them causes, however, only terminological problems, and not substantive, since both types of memory are constructed according to the same rules.

In the opinion of the author, the third type of differentiation of the discussed issue is problematic. Collective memory is understood as both the memory of the members of a given community about its history as well as generation memory so the memory of a given generation about significant events taking place during their life. This kind of

rzenia, w których osobiście uczestniczyli przedstawiciele danego pokolenia, ale również te, o których wiedzę uzyskali z innych źródeł (Szacka, 2006).

Według B. Szackiej zbiorowa pamięć przeszłości to wyobrażenia o przeszłości własnej grupy, konstruowane przez jednostki z zapamiętanych przez nie informacji pochodzących z różnych źródeł i docierających do nich różnymi kanałami. Są one rozumiane, selekcjonowane i przekształcane odpowiednio do własnych standardów kulturowych i przekonań światopoglądowych. Standardy te zaś są wytwarzane społecznie, a zatem są wspólne członkom danej zbiorowości, co prowadzi do ujednolicenia ich wyobrażenia o przeszłości i tym samym pozwala mówić o pamięci zbiorowej dziejów własnej grupy (Szacka, 2006).

Pamięć zbiorowa nie jest zatem statyczna, ale dynamiczna i zmienna. Jest również polem ciągłych spotkań, starć, mieszania się obrazów z przeszłości budowanych z różnych elementów. Szacka wyróżnia trzy rodzaje takich elementów. Pierwszy to pamięć jednostek o własnej przeszłości. Drugi – pamięć pewnej zbiorowości pochodząca ze wspólnych, osobistych doświadczeń wielu jednostek i zbiorowo uzgodniony symboliczny język ich przekazu. Trzeci rodzaj to oficjalnie przekazywany obraz przeszłości i oficjalne obchody upamiętniające jej wydarzenia (Szacka, 2006).

Pamięć zbiorowa może być w rozmaity sposób przekształcana, za pomocą takich działań jak: pomijanie, fałszowanie, wyolbrzymianie i upiększanie, manipulowanie związkami, obwinianie nieprzyjaciół, a także konstruowanie kontekstu. Jest zależna od stanu wiedzy historycznej, ale jej treść jest daleka od prawdy podręcznikowej. Mimo że jest pewnym stanem wiedzy, ma nienaukowy charakter. Barbara Szacka podkreśla jednak, że pamięć zbiorowa może być źródłem dla historyka czy socjologa, ale musi zostać poddana różnorodnym operacjom weryfikacyjnym (Szacka, 2006).

Piotr T. Kwiatkowski wskazuje, że takie pojmowanie pamięci zbiorowej ma duże zalety, przede wszystkim ze względu na dwa fakty. Po pierwsze, uwydatnia odrębność pamięci zbiorowej od historii (na ważność tego wskazywał w swoich poglądach pionier badań M. Halbwachs), po drugie, taka szeroka definicja pozwala na komunikację ponad granicami dyscyplin i specjalizacji oraz podziałami wynikającymi z różnic teoretycznych (Kwiatkowski, 2008).

Nieco inaczej pamięć zbiorową definiuje Andrzej Szpociński. Autor określa ją jako zestaw przekonań i wyobrażeń odnoszących się do zdarzeń, postaci oraz procesów z przeszłości, wraz z elementami wartościującymi, podzielanych wspólnie przez członków danej zbiorowości, a niosących ważne dla niej treści. Innymi słowy, na pamięć zbiorową składają się przekonania obecne w indywidualnych pamięciach pojedynczych podmiotów właśnie dlatego, że podmioty te do owej zbiorowości należą (Szpociński, Kwiatkowski, 2006).

memory, in the opinion of social psychologists, includes not only those events in which the representatives of given generation personally took part, but also those events that they learnt about from other resources (Szacka, 2006).

According to B. Szacka, collective memory of the past is the idea of about the past of own group constructed by individuals from information memorized by them, coming from various sources and reaching them through various channels. They are understood, selected and transformed according to their own cultural standards and beliefs. These standards are produced socially and therefore they are common to the members of a given community, and this leads to unification of their idea of the past and therefore it allows to talk about collective memory of the history of one's own group (Szacka, 2006).

Therefore, collective memory is not static but dynamic and changeable. It is also a field of constant meetings, clashes, mixing of images from the past built of various elements. Szacka distinguishes three types of such elements. The first one is the memory of individuals about their own past. The second one - the memory of a certain community coming from common and personal experiences of many individuals and collectively agreed symbolic language of their transmission. The third type is an officially transmitted picture of the past and official celebrations commemorating its events (Szacka, 2006).

The collective memory may be in various ways transformed through such actions as: omission, falsification, exaggeration and beautification, manipulation of relations, blaming enemies and also construction of context. It depends on the historical knowledge, but its content is far from the facts presented in textbooks. Although it is a certain knowledge, it is of unscientific nature. Barbara Szacka emphasizes, however, that collective memory may be a source for a historian or sociologist, but it must be subjected to various operations of verification (Szacka, 2006).

Piotr T. Kwiatkowski points out that such understanding of collective memory has great advantages, first of all, because of two facts. Firstly, it highlights the separateness of collective memory from history (the importance of this was pointed out by a pioneer of research, M. Halbwachs, in his views), and secondly, such a broad definition allows for communication beyond the limits of disciplines and specializations and divisions resulting from theoretical differences (Kwiatkowski, 2008).

Andrzej Szpociński defined collective memory in a slightly different way. The author defines it as a set of beliefs and ideas related to events, people and processes from the past, together with value elements, shared collectively by the members of a given community, and carrying information important for it. In other words, the collective memory includes beliefs present in individual memories of individual entities because these entities belong to a given community (Szpociński, Kwiatkowski, 2006).

Pamięć zbiorowa, a historia, jako nauka

Badania poświęcone problematyce „pamiętania” wymogły naukową refleksję nad relacją między historią a pamięcią zbiorową. Granica między tymi kategoriami nie jest wyraźna, co nie oznacza, że można je uważać za tożsame. Pamięć zbiorowa nie ma jednolitego oblicza, może istnieć tak wiele pamięci zbiorowych, jak wiele istnieje grup społecznych. Historia natomiast jest jedna, dąży do bycia niezależną od teraźniejszych uwarunkowań, którym pamięć zbiorowa nieustannie się podporządkowuje.

Andrzej Szpociński wyróżnia trzy zasadnicze kryteria odróżniające pamięć zbiorową, którą rozumie jako potoczne wyobrażenia o przeszłości od historii jako nauki. Są to kryteria:

- funkcjonalne – istotne są tutaj motywy, które powodują zainteresowanie tym, co przeszłe. W historii jest ono bezinteresowne, zaś w pamięci zbiorowej służy ono konkretnym celom.
- strukturalne – które zakładają odmienne pojmowanie czasu w historii oraz w pamięci zbiorowej. Historia charakteryzuje się linearnym ujęciem czasu, natomiast pamięć zbiorowa – postrzeganiem czasu jako cyklicznego „i/lub mitycznego”. Mityczność w pojmowaniu czasu pozwala na aktualizację wydarzeń z przeszłości, ocenę dawnych wydarzeń w aktualnych kategoriach, a także przywoływanie przeszłości dla wyjaśniania i nadawania znaczeń temu, co ma miejsce w teraźniejszości.
- poznawcze – historia nastawiona jest na uzyskanie prawdziwej wiedzy o dawnych wydarzeniach. Jeśli zaś idzie o pamięć społeczną jest ona skażona partykularyzmem, służy konkretnej grupie, podlega manipulacjom, zatem jest ułomna, posługuje się uproszczeniami.

Autor opowiada się również za pierwotnością historii w stosunku do pamięci zbiorowej. Podkreśla, że pamięć społeczna, czerpiąc z wiedzy historycznej, *niewłaściwie* jej używa, ponieważ cechuje się wysokim potencjałem emocjonalnym, jest pełna nieskrywanych uprzedzeń, wrogości, lęków, ale także sympatii, empatii i solidarności. Umieszcza tylko te wydarzenia, które poruszyły odbiorcę, pomija zaś nie odwołujące się do sfery uczuciowej, a więc tym samym skazuje pewne aspekty przeszłości na niepamięć (Szpociński, Kwiatkowski, 2006).

Barbara Szacka pamięć zbiorową przeciwstawia historii jako zjawisko, które zdecydowanie różni się od naukowej perspektywy patrzenia na przeszłość.

Powołując się na Jamesa V. Wertscha, wskazuje na różniące je cechy: „historia jest świadoma złożoności zjawisk, zachowuje dystans wobec tego, o czym mówi, wie, że na wszystko można patrzeć z różnych perspektyw, godzi się z niejasnością i wieloznacznością motywów i zachowań. Pamięć zbiorowa natomiast upraszcza, jest stronnicza i uznaje tylko jeden punkt widzenia. Nie znosi żadnych wieloznaczności, a nadto sprowadza wydarzenia do mi-

The collective memory and history as a science

The research devoted to issues of “remembering” resulted in a scientific reflection about the relation between history and collective memory. The border between these categories is not clear, which does not mean that they can be considered as identical. The collective memory is not uniform, there may be as many collective memories as many social groups exist. However, there is only one history and it aims to be independent of the present conditions to which collective memory is constantly subordinating.

Andrzej Szpociński distinguishes three basic criteria distinguishing collective memory, which he understands as colloquial ideas about the past, from history as a science. These criteria are as follows:

- functional — motives which cause interest in the past events are important here. In case of history it is motiveless, while in collective memory it serves to specific purposes.
- structural — which assume a different understanding of time in history and in the collective memory. The history is characterized by linear concept of time, while the collective memory- by cyclical “and/or mythical” perception of the time. Mysticism in the understanding of time allows to updating the events of the past, evaluation of past events in current categories, as well as evoking the past to explain and give meanings to things that take place in the present.
- cognitive — history is focused on obtaining true knowledge about past events. In turn, social memory it is contaminated by particularism, it serves to a particular group, is subject to manipulations, and thus it is defective, uses simplifications.

The author is also in favour of the primeval nature of history in relation to collective memory. He emphasizes that social memory, drawing on historical knowledge, *incorrectly* uses it, because is characterized by high emotional potential, is full of undisguised prejudices, hostility, fears, but also leaning, empathy and solidarity. It places only these events which moved the recipient but omits the ones which do not refer to emotional sphere, so therefore it obliviates some aspects of the past (Szpociński, Kwiatkowski, 2006).

Barbara Szacka contrasts collective memory to history, presenting the former as a phenomenon which definitely differs from the scientific perspective of looking at the past.

By referring to James V. Wertsch, she points to the characteristics that differ them: “history is aware of the complexity of phenomena, it keeps distance to the things it refers to, knows that everything can be looked at from different perspectives, accepts the uncertainty and ambiguity of motives and behaviours. In turn, collective memory simplifies, is biased and accepts only one point of view. It cannot stand any ambiguity, and, what is more, brings

tycznych archetypów“ (Wertsch 2002, [za:] Szacka 2006, s. 26).

Jednakże Szacka dostrzega fakt, iż pamięć zbiorowa czerpie z historii. Korzysta ona jednak z niej w sposób specyficzny, wybierając te elementy, które są niezbędne do stworzenia oczekiwanego obrazu przeszłości. Informacje, które dotrą od historyków do ogółu społeczeństwa, są niewątpliwie węższe niż całość wiedzy wchodzącej w skład historii – nauki. Szacka wymienia trzy mechanizmy selekcji owej wiedzy. Z jednej strony jest ona okrojona przez samych historyków, którzy popularyzując wiedzę o przeszłości pomijają pewne szczegółowe jej aspekty jako wiedzę przeznaczoną „dla specjalistów”, która wydaje się zbędna przeciętnemu odbiorcy. Drugim ogniwem wpływającym na przekazywanie tylko określonych aspektów przeszłości są nadawcy, z których głównym jest państwo mające pod kontrolą system oświatowy. Szeroko pojęty interes własny skłania do przekazywania takich treści, które byłyby z nim zgodne, nie wpływałyby na zachwianie spójności uznanej za pożądaną interpretację rzeczywistości. Ostatni poziom, na którym odbywa się selekcja, stanowią odbiorcy. Tutaj jest ona w pełni spontaniczna i bezrefleksyjna. Z przekazów formalnych, a więc zarówno z oficjalnych kanałów informacji jak i prac naukowych, odbiorcy wybierają te treści, które są zgodne z ich aktualnymi zainteresowaniami, wartościami, które potrafią ich poruszyć i wzbudzić emocje. I tylko takie są przechowywane w pamięci. (Szacka, 2006).

Dobrego przykładu odrzucenia przekazywanych treści dostarczyły badania z 1965 roku. Mimo dwudziestoletniej intensywnej popularyzacji ruchu robotniczego jego bohaterowie byli tak rzadko wymieniani jako cenione postacie przeszłości, że dla uzyskania liczby wskazań pozwalającej na analizy korelacyjne należało stworzyć zbiorczą kategorię „bohaterowie ruchu robotniczego”. Postacie należące do tej kategorii wymieniło w 1965 roku 3,8 procent badanych (Szacka 1990, s. 66), a w roku 1988 zaledwie 0,6 procent (Szacka, Sawisz 1990, s. 297).

Szacka podkreśla, że treści przechowywane w zbiorowej pamięci pochodzą nie tylko z przekazów formalnych, ale także ze źródeł nieformalnych, do których zalicza ustną tradycję własnej rodziny, kręgi przyjaciół i znajomych. Zwraca uwagę, że w czasach PRL był jeszcze trzeci rodzaj źródeł – mianowicie przekazy pochodzące z: innych czasów (z okresu międzywojennego), z innych miejsc (publikacje emigracyjne) oraz kanałów będących poza kontrolą państwa. Konfrontacja treści pochodzących z tych różnych źródeł leżała u podstaw wołania o likwidację „białych plam”. W określeniu tym nie chodziło o to, o czym w ogóle nic nie wiadomo, ale o to, o czym oficjalne przekazy milczały lub nie mówiły „pełnej prawdy”, czyli mówiły nie tak, jak chcieliby odbiorcy.

Zdaniem Szackiej pamięć zbiorowa posługuje się właściwym sobie kryterium prawdy, innym niż historia. Dla historii prawdziwa jest wiedza osią-

an event to mythical archetypes (Wertsch 2002, [after:] Szacka 2006, p. 26).

However, Szacka recognizes the fact that collective memory draws on history. Nevertheless, it uses it in a specific way, by choosing these elements which are essential for creating the expected image of the past. The information which gets from historians to the general public is undoubtedly narrower than the total of the knowledge falling within in the scope of history as a science. Szacka mentions three mechanisms of selection of this knowledge. On the one hand, it is truncated by historians themselves, who, while popularizing knowledge about the past, omit some detailed aspects as knowledge dedicated for “specialists”, which seems unnecessary for the average recipient. The second link influencing the transmission of only certain aspects of the past are senders, the main of which is the country which controls educational system. A widely understood self-interest inclines to convey such contents, which would be consistent with it, would not influence the distortion of cohesion considered as a desired interpretation of reality. The last level on which the selection takes place is the level of recipients. Here it is totally spontaneous and non-reflective. From formal transmissions, i.e. both from official information channels as well as from scientific works, the recipients select those contents which are consistent with their current interests and values which can move them and raise emotions. And only these are stored in memory (Szacka, 2006).

A good example of the rejection of transferred contents is provided in research from 1965. Despite twenty years of intensive popularization of the Labour Movement, its heroes were mentioned as prominent figures of the past so rarely that in order to obtain a number of indications allowing to make correlation analyses, a summary category of “the heroes of the Labour Movement” had to be created. The figures belonging to this category were mentioned in 1965 by 3.8% of respondents (Szacka 1990, p. 66), and in 1988 only by 0.6% (Szacka, Sawisz 1990, p. 297).

Szacka emphasizes that the contents stored in collective memory come not only from the formal transmission, but also from informal sources, including an oral tradition of one’s own family, circles of friends and acquaintances. She draws attention to the fact that in the times of the People’s Republic of Poland there was a third type of sources – namely transmissions coming from: different times (from the inter-war period), from different places (emigration publications) and channels that were beyond the control of the country. The confrontation of the contents coming from these different sources was the basis of calling for liquidation of “blank spots”. This term did not refer to information that was completely unknown, but to information that was unsaid or distorted, i.e. was not conveyed in a way that the recipients wanted it to be, by the official media.

gana zgodnie z regułami postępowania badawczego uznawanego za poprawne naukowo. W pamięci zbiorowej natomiast za prawdziwą uznawana jest wiedza zgodna z aktualnymi odczuciami, sposobem wartościowania i postrzegania otaczającego świata (Szacka, 2006, s. 28-29).

Pamięć zbiorowa „żywi się” wiedzą historyczną, wykorzystując ją jednak selektywnie jako tworzywo do budowania pożądaných obrazów przeszłości wedle własnych zasad. Według Szackiej w pamięci zbiorowej dokonuje się mitologizacja przeszłości, która polega nie na jej fałszowaniu, ale na „spontanycznym przekształcaniu postaci oraz wydarzeń przeszłości w beczasowe wzory i personifikacje wartości, które sankcjonują zachowania i postawy ważne dla życia zbiorowości (Szacka, 2006, s. 8). Pamięć zbiorowa, w odróżnieniu od historii, jest refleksją na temat przeszłości, która ma charakter niesystematyczny i niesystemowy. W porównaniu z historiografią jest bezpośrednio przeżywanym jednostkowo lub grupowo doświadczeniem przeszłości, nie zaś osadzonym w jakichś instytucjonalnych ramach wykładem historii.

Rozróżniając historię i pamięć zbiorową, Szacka nie traktuje ich jako kategorie rozłączne, ale raczej jako dwa biegunowe modele pomiędzy którymi sytuują się przedstawienia przeszłości, w przypadku których można i warto pytać, bliżej jakiego bieguna się znajdują.

Funkcje pamięci zbiorowej

Wśród wielu funkcji pamięci o przeszłości, jakie można spotkać w literaturze przedmiotu, Barbara Szacka na plan pierwszy wysuwa dwie funkcje - tożsamościową i legitymizacyjną.

Tożsamość jest ściśle związana z pamięcią własnej przeszłości. Eksperymenty psychologiczne dowodzą, że podstawowym elementem konstytuującym tożsamość jednostki jest świadomość jej istnienia w czasie oraz silne poczucie, że na to, kim i czym jesteśmy, mają wpływ minione wydarzenia i ludzie. Z kolei ta jednostkowa tożsamość znajduje odbicie na poziomie życia społecznego (Szacka, 2006).

W rozumieniu Jacka Nowaka pamięć jest podstawą tożsamości jednostek i społeczeństw. Każda tożsamość, jednostkowa i zbiorowa, podtrzymywana jest przez pamiętanie i zapominanie. Utożsamiamy się z grupą na podstawie autopercepcji i świadomości społecznej, które są produktami naszej pamięci (Nowak, 2011).

Funkcja tożsamościowa

Zdaniem Barbary Szackiej pamięć zbiorowa na poziomie społecznym działa na rzecz tożsamości grupowej w trojaki sposób.

In the opinion of Szacka, collective memory uses its relevant criterion of the truth, different than history. For history, the knowledge obtained in accordance with the rules of research procedures recognized as scientifically correct is true. In case of collective memory, this is the knowledge that is in accordance with current feelings, the way of evaluating and perceptions of the surrounding world is considered as true (Szacka, 2006, p. 28-29).

The collective memory “feeds on” historical knowledge, however, it uses it selectively as a material to build the desired images of the past according to own rules. According to Szacka, collective memory is where mythification of the past takes place, which does not consist in its distortion, but in “spontaneous transformation of figures and events of the past in timeless patterns and personifications of values which sanction behaviours and attitudes important for the life of the community” (Szacka, 2006, p. 8). The collective memory, unlike history, is a reflection on the past, which is non-systematic and non-systemic. In comparison with historiography, it is a directly experienced, individually or in a group, experience of the past and not embedded in any institutional framework of a history lecture.

Distinguishing history and collective memory, Szacka does not treat them as separate categories, but rather as two polar models between which presentations of the past are situated, in case of which it is possible and good to ask to which pole they are situated closer.

The functions of collective memory

Among the many functions of memory about the past which can be found in the literature of the subject, Barbara Szacka puts forward two functions - identity and legitimacy.

Identity is closely linked to the memory of own past. Psychological experiments prove that the basic element constituting identity of an individual is the awareness of its existence in time and a strong feeling that who and what we are have been influenced by events and people from the past. In turn, this individual identity is reflected on the level of social life (Szacka, 2006).

In the opinion of Jacek Nowak, memory is the basis of the identity of individuals and societies. Every identity, both individual and collective, is sustained by remembering and forgetting. We identify with the group on the basis of self-perception and social awareness, which are the products of our memory (Nowak, 2011).

Identity function

In the opinion of Barbara Szacka, collective memory at the social level influences group identity in three ways.

Po pierwsze, jako świadomość wspólnej przeszłości, która wśród członków zbiorowości, bez względu na jej rodzaj, wzbudza silne emocje. Zdaniem zbiorowości, im głębsza przeszłość, tym większą wartość posiada. Nie jest ona czasem ani pustym, ani niczym. To czas tych, którzy żyli przed nami, czas naszych przodków. Dawność jest niejako synonimem trwałości i pośrednio uzasadnieniem prawa do istnienia. Świadczą o tym liczne i różnorodne sposoby upamiętniania znaczących osób i wydarzeń poprzez organizację rozmaitych jubileuszy i rocznic, kultywowanie tradycji. Przywoływanie przeszłości niesie ze sobą przesłanie: „*jestemy wspólnotą nie tylko żyjących dzisiaj, ale również tych, którzy żyli przed nami, jesteśmy ich dziedzicami, zatem powinniśmy wiedzieć, czyje dziedzictwo kontynuować, a czyjego się wyrzec*” (Szacka, 2006, s. 49).

Po drugie pamięć zbiorowa, realizując funkcję tożsamości, przekazuje członkom zbiorowości wartości i wzory zachowań. W pamięci zbiorowej postaci i wydarzenia są jednoznaczne moralnie: albo dobre, albo złe i jako takie czczone lub potępiane. Postacie i wydarzenia historyczne są przekształcone w symbole postaw i wartości, głównie związanych z życiem publicznym (Szacka, 2006). Pamięć o czynach, zwycięstwach i klęskach dostarcza wiedzy o tym, jakie zachowania obowiązują wobec danej zbiorowości, uczy, że interes wspólnoty należy przedkładać ponad interes jednostki. Zatem pamięć przeszłości odgrywa istotną rolę w tworzeniu więzi społecznej i niejednokrotnie nadaje zbiorowości charakter grupy ideologicznej.

Po trzecie w pamięci zbiorowej postaci i wydarzenia z odległych czasów zamieniane są na symbole, które tworzą wyróżniający grupę specyficzny język grupy. Umiejętność posługiwania się tym językiem czyni osobnika pełnoprawnym członkiem grupy (Szacka, 2006). Poprzez symbole pamięć zbiorowa dostarcza znaków identyfikacyjnych, które pomagają odróżnić swoich od obcych. To zaś ma zasadnicze znaczenie dla określenia tożsamości własnej grupy.

Związek przeszłości z tożsamością potwierdzają wyniki badań sondażowych pamięci zbiorowej, które prowadzono pod kierunkiem Barbary Szackiej w roku 1988 oraz 2003.

W badaniach prowadzonych w roku 1988 w Warszawie i Wrocławiu, wśród osób z wyższym wykształceniem, na pytanie: „*Czy znajomość przeszłości historycznej jest potrzebna współczesnemu człowiekowi?*” 69,2 % respondentów odpowiedziało: „*Tak, bardzo potrzebna*”, a za niezbyt potrzebną i całkowicie zbędną uznało ją 1,7%, uzasadniając jej potrzebę, 33,5% wskazywało, że znajomość przeszłości wiąże człowieka z grupą narodową, 5,5% że jest ważna dla poczucia tożsamości indywidualnej i uczestnictwa w małych grupach (Szacka, 2006).

Powtórne badania pamięci zbiorowej przeprowadzono w roku 2003, czyli już w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej. Dowiodły one, że choć

First of all, as the awareness of the common past, which, among the members of the community, regardless of its type, arouses strong emotions. In the opinion of the community the deeper the past is, the higher value it possesses. It's not an empty or nobody's time. This is the time of those who lived before us, the time of our ancestors. The past is somehow a synonymous of durability and, indirectly, a justification for the right to exist. This is evidenced by the numerous and various ways of commemoration of significant persons and events by organization of various anniversaries and cultivating of tradition. Recalling the past carries the message: “*We are a community of not only those who live today, but also of those who lived before us, we are their heirs, so we should to know whose heritage to continue and whose to renounce*” (Szacka, 2006, p. 49).

Secondly, collective memory, realizing the function of identity, transmits to the members of community values and patterns of behaviour. In collective memory, figures and events are morally unambiguous: either good or bad, and as such worshipped or condemned. Historical figures and events are transformed in symbols of attitudes and values, mainly related to public life (Szacka, 2006). The memory about deeds, victories and defeats provides knowledge about the behaviours which apply to a given community, teaches that the common good is the most important, that the interest of the community should be more important than the interest of the individual. Therefore, the memory of the past plays an important role in creating a social bond and often gives the community the character of an ideological group.

Thirdly, in collective memory, figures and events from remote time are transformed into symbols, which create a specific language of a group that distinguishes it. The ability to use this language makes an individual a rightful member of the group (Szacka, 2006). Through symbols, collective memory provides identification signs which help to distinguish locals from strangers. This is important for defining the identity of a group.

The connection between the past and identity is confirmed by results of survey research of collective memory which were conducted under the direction of Barbara Szacka in 1988 and 2003.

In studies conducted in 1988 in Warsaw and Wrocław, on the question: “*Is knowledge of the historical past necessary for a contemporary man?*” asked to people with higher education, 69.2% of respondents answered: “*Yes, very necessary*”, 1.7% said that it is not very important and completely unnecessary, by justifying its need, 33.5% indicated that knowledge of the past connects a man with a national group, 5.5% said that it is important for the sense of individual identity and participation in small groups (Szacka, 2006).

Another research of collective memory was conducted in 2003, so in the new socio-political

zmienił się ogólny stosunek do przeszłości i sposób postrzegania jej treści, to znajomość przeszłości jest nadal ważna zarówno dla tożsamości indywidualnej, jak i zbiorowej. Za bardzo ważną uznało ją 49,1% respondentów, zaś za niezbyt potrzebną i całkowicie zbędną 5,5%. Tak więc w porównaniu do roku 1988 aż o 20,1% zmniejszył się odsetek tych, którzy znajomość przeszłości uważali za bardzo potrzebną współczesnemu człowiekowi. Jednocześnie wzrosła liczba osób uznających znajomość przeszłości za niezbyt potrzebną, a nawet zbędną. Wiązało się to z ogólnym spadkiem zainteresowania historią. Uzasadniając potrzebę znajomości przeszłości wskazywano na jej znaczenie dla tożsamości jednostki (22,1%), a nie - jak uprzednio - narodu (5,5%) (Szacka, 2006).

Jak widać, osłabła rola wspólnoty narodowej jako podstawowego i pierwszoplanowego wskaźnika tożsamości na rzecz innych zbiorowości. Niewątpliwie miały na to wpływ przemiany polityczne w Polsce końca XX wieku i związane z nimi poczucie niezależności i suwerenności narodu.

Funkcja legitymizacyjna pamięci zbiorowej

Pamięć zbiorowa według Barbary Szackiej służy legitymizacji istnienia danej zbiorowości oraz jej struktur społecznej dominacji i form władzy politycznej. Na legitymizacyjną moc przeszłości w postaci tradycji zwrócił uwagę Max Weber. W wyniku wieloletnich badań odnaleziono wiele związków łączących pamięć zbiorową i władzę. Między innymi dostrzeżono, że państwo dąży do panowania nad czasem i że żadne nie osiągnęło jeszcze takiego stanu, który pozwoliłby mu wyrzec się odwoływania do czasu przeszłego, jako źródła prawomocności. Panowanie nad przeszłością i stosunkiem społeczeństwa do czasu jest źródłem władzy oraz ważnym sposobem jej sprawowania, a polityczna interpretacja czasu jest nierozdzielnie połączona z organizacją państwową, która określa co ma być pamiętane, jak ma być interpretowany dany okres, a także manipuluje symbolami, wartościami i układami znaczeń (Szacka, 2006). Im mniej demokratyczne państwo, tym silniejsza jego pozycja w przekazywaniu pamięci przeszłości. To właśnie państwo kontroluje system oświatowy i mass-media, powołuje do życia muzea upowszechniające w dogodnej dla niego wersji pamięć o przeszłości, decyduje o tym, komu i gdzie stawiać pomniki, które postacie wybierać na patronów ulic, placów, instytucji, czyje podobizny umieszczać na banknotach, które rocznice mają być świętowane itp. (Szacka, 2006). Niejednokrotnie państwo zabiega o to, by obywatele nie tylko znali oficjalną wersję historii, ale również by w nią wierzyli i stawiali się przez to lojalną wspólnotą.

reality. They had proved that although the general attitude to the past and the perception of its contents changed, the knowledge of the past is still important both for individual identity and collective one. 49.1% of respondents considered it as very important and 5.5% said that it is not very important and completely unnecessary. Therefore, in comparison to 1988, the percentage of those who considered the knowledge of the past as a very needed for contemporary human decreased by as much as 20,1%. At the same time, the number of persons stating that the knowledge of the past is not very important and even unnecessary increased. It was connected with the general decline in the interest in history. Justifying the need for knowing the past, its importance for identity of an individual was pointed out by (22,1%), and not - as previously - (5,5%) of the nation (Szacka, 2006).

As we can see, the role of the national community as a basic and a foreground indicator of identity in favour of other communities has weakened. Undoubtedly, it was influenced by political changes in Poland at the end of the 20th century and the sense of independence and sovereignty of the nation connected with them.

The legitimation function of collective memory

According to Barbara Szacka, collective memory serves to legitimate the existence of a given community and its social structures of domination and forms of political power. The legitimation power of the past in the form of tradition was noted by Max Weber. As a result of many years of conducting research, many links connecting collective memory and the authority were found. For example, it had been noted that the country aims to control of the time, and that no country has achieved such state which would allow it to renounce appealing to the past time as a source of legitimacy. The control of the past and attitude of the society towards the time is the source of the power and important way of its exercising, and the political interpretation of time is inextricably connected with the nation organization, which defines what is to be remembered, how a given period should be interpreted, and also manipulates symbols, values and systems of meanings (Szacka, 2006). The less democratic a country is, the stronger is its position in the transmitting of the memory of the past. That is the country that controls the educational system and mass-media, brings to life museums which disseminate the memory of the past in a version convenient to the state, decides to whom and where to put statues, which figures to choose as patrons of the streets, squares, institutions, whose image to put on banknotes, which anniversaries to celebrate, etc. (Szacka, 2006). Many times, the country strives for the citizens not only to know the official version of history, but also to believe in it and become by that a loyal community.

Państwo, które sprawuje władzę, nie zawsze jest akceptowane, a im silniejsza jego presja, tym większe prawdopodobieństwo wzbudzenia oporu. Opór zaś przejawia się w tworzeniu odmiennych wobec upowszechnianych przez państwo obrazów przeszłości. Spory o kształt pamięci przeszłości toczą się w każdym państwie i na różnych płaszczyznach. Mogą również występować pomiędzy odmiennymi wspólnotami pamięci zróżnicowanego społeczeństwa, jak zbiorowości etniczne, lokalne czy regionalne, które domagają się legitymizacji własnej odrębności w ramach większej wspólnoty społeczno-politycznej, której są częścią (Szacka, 2006).

Przeszłość nie tylko stanowi zwornik tożsamości społeczeństwa, dostarczając wzorów osobowych i wartości, czy definiując granice wspólnoty, ale również legitymizuje istniejący system społeczny: nie tylko podtrzymując władzę polityczną, ale i społeczny porządek. Zaś spory o kształt pamięci o przeszłości są rzeczą naturalną i nieuniknioną, ważne jednak, by nie przybierały zbyt gwałtownych postaci, by przebiegały w atmosferze spokoju i wzajemnego zrozumienia i prowadziły do rozwiązań satysfakcjonujących w możliwie najwyższym stopniu wszystkie zainteresowane strony.

Barbara Szacka podkreśla „iż „to, czym ludzie żyją dziś, decyduje o tym, jak widzą przeszłość i co w niej dostrzegają. Pozwala to traktować badania zainteresowań historycznych i wyobrażeń o przeszłości członków danej zbiorowości jako jedną z dróg pozyskiwania informacji o ich aktualnych przekonaniach, nastrojach społecznych i politycznych nawiązaniach“ (Szacka 2006, s. 45).

Mechanizmy przekazu pamięci zbiorowej

Omawiając zagadnienia pamięci zbiorowej, warto też zastanowić się nad mechanizmami jej przekazu oraz nośnikami pamięci, rozumianymi jako wszelkie sposoby wykorzystywania kanałów pamięci i utrwalania obrazów przeszłości.

Jeżeli jakieś wydarzenie ma na stałe zagościć w pamięci zbiorowej, musi zyskać materialny odpowiednik, symbol.

Biorąc pod uwagę bezpośrednie relacje ludzi, którzy byli świadkami minionych wydarzeń, nośnikiem pamięci zbiorowej jest sam człowiek, jego pamięć jednostkowa, a także wspomnienia i narracje, będące wzbogaceniem jego indywidualnej biografii (Gubała, 2012).

W przypadku zbiorowości zamieszkującej na określonym terytorium pamięć taka obejmuje zazwyczaj wspomnienia o postaciach i wydarzeniach pozytywnie zapisanych w historii tej wspólnoty. Najbardziej powszechnym materialnym wyrazem takiej pamięci były i nadal są m.in. pomnik, cmentarz lub tablica pamiątkowa. Dążąc do zapamiętania postaci lub wydarzenia, społeczeństwo najczęściej ucieka się właśnie do takich form upamiętnienia. Materialną formą pamięci jest także publikacja książkowa (niekoniecznie o charakterze

The country in power is not always accepted and the stronger its pressure is, the more likely it is to create the resistance movement. The resistance is manifested in the creation of images of the past that are different than the ones disseminated by the country. Disputes about the shape of the memory of the past happen in each country and at various levels. A memory of diverse society may also exist between different communities, such as an ethnic, local or regional collective which demand legitimation of their own distinctiveness under larger socio-political community, which they are part of (Szacka, 2006).

The past, not only constitutes keystone of the identity of society, providing role models and values or defining community borders, but also legitimises the existing social system: not only by maintaining political authority but also social order. Disputes about the shape of memory of the past are natural and inevitable, however, it is important that they not take too violent form and are maintained in calm atmosphere of mutual understanding and lead to satisfactory solutions for all interested parts to the largest possible extent.

Barbara Szacka emphasizes that *“the things that people care about today, determine how they see the past and what they notice in it. This allows to treat the research on historical interests and ideas of the past of members of a given community as one of the ways of obtaining information about their current beliefs, public mood and political attitudes”* (Szacka 2006, p. 45).

Mechanisms of the transmission of collective memory

When discussing the issues of collective memory, it is also worth thinking about the mechanisms of its transmission and memory carrier defined as all means of using memory channels and preserving images of the past.

If an event is to be settled permanently in collective memory, it must gain a material equivalent, a symbol.

Considering direct relations of people who witnessed the past events, the carrier of collective memory is the man himself, his individual memory, as well as memories and narrations, being an enrichment of his individual biography (Gubała, 2012).

In the case of a community living in a certain territory, the memory usually includes memories about figures and events positively recorded in the history of the community. The most common material expression of such memory were and still are i.a. monuments, cemetery or commemorative plaque. Aiming to remember figures or events, society most often resorts to such forms of commemoration. A material form of memory is also a book publication (not necessarily a historical book) or a family album

historycznym) czy rodzinny album oraz niezliczone inne przedmioty. Ilość istniejących i tworzonych każdego dnia nośników pamięci jest więc olbrzymia i cechuje się dużą różnorodnością. W przypadku edukacji są to podręczniki do nauczania historii. Jeśli chodzi o przestrzeń publiczną – w grę wchodzi nazewnictwo ulic, placów, pomniki oraz organizowane uroczystości rocznicowe czy rekonstrukcje historyczne.

W okresie PRL częstym zjawiskiem było otaczanie wciąż „utajnionych pomników” oraz „niewidzialnych miejsc pamięci”. Takim „niewidzialnym” pomnikiem, upamiętniającym zbrodnię katyńską, był kawałek trawnika na warszawskim Cmentarzu Komunalnym. Stale zapalano tam znicze i składano kwiaty. Choć nie było to miejsce w żaden sposób oznaczone tabliczką czy symbolem, wszyscy doskonale wiedzieli, co ono upamiętnia. Innym przykładem był „utajniony” pomnik upamiętniający protest robotników w Poznaniu w 1956 r. Oficjalnie był to pomnik Adama Mickiewicza, ale artysta przedstawił model w tożdej adwokackiej, w jakiej występował obrońca robotników skazywanych w procesach politycznych po robotniczych protestach w 1956 roku, o czym Poznań doskonale wiedział.

Zdaniem Marcina Kuli przeszłość odzwierciedla się praktycznie w każdym przedmiocie i zjawisku, które trwa do dziś (Kula, 2002).

Współcześnie niebagatelną rolę w przekazie obrazu przeszłości odgrywają media. Radio, telewizja oraz prasa poprzez to, co prezentują, wskazują kierunek, w którym winny iść zainteresowania odbiorców nadawanych przez nie przekazów. Zasięg owych mediów jest bez wątpienia o wiele szerszy niż mogą osiągnąć prace zawodowych historyków.

Andrzej Szpociński ostrzega jednak, by nie przeceniać roli mediów. Trzydzieści, czterdzieści lat temu istniały autorytety (środowisko naukowe — profesorzy, autorytet Kościoła), do których w razie wątpliwości można było się odwołać. Swoje przekonania upowszechniali przez media, ale media pełniły wówczas rolę jedynie pasa transmisyjnego. Sytuacja zmienia się radykalnie, gdy media autonomizują się, gdy przestają być jedynie kanałem transmisyjnym dla przekonań wypracowanych gdzie indziej, a same zaczynają prowadzić grę obliczoną na zysk. Komercjalizacja prawdy historycznej (i nie tylko historycznej) staje się na tyle widoczna, że odbiorca traci zaufanie do komunikatów medializowanych. Zjawisko to udokumentowane jest w badaniach empirycznych z roku 2004. Respondenci uznali wówczas, że najbardziej wiarygodni są naoczni świadkowie zdarzeń; zawodowi historycy znaleźli się na drugim miejscu, a tuż za nimi znajoma osoba, która zajmuje się przeszłością, kolejne miejsce w tym rankingu zajęły książki i czasopiśma, a telewizja znalazła się na samym końcu (Szpociński, 2014, s. 23).

Badania te wyraźnie pokazują, że w potocznym odczuciu relacje o przeszłości wydają się być prawdziwe wtedy, gdy pochodzą od kogoś, kto owej

and countless other objects. The number of existing and created every day memory carriers is therefore huge and is characterised by great variety. In the case of education, these are textbooks to teach history. When it comes to public space - it is naming of streets, squares, monuments and organized anniversary ceremonies or historical reconstructions.

In the time of People's Republic of Poland, it was common to venerate "latent monuments" and "invisible places of memory". Such an 'invisible' monument commemorating the Katyń Massacre was a piece of lawn in the Warsaw Municipal Cemetery. Candles were lit and flowers were brought there constantly. Although it was not a place marked in any way with a plaque or symbol, everyone knew perfectly what it commemorates. Another example was the "latent" monument commemorating the protest of workers in Poznań in 1956. Officially, it was a monument of Adam Mickiewicz, but the artist presented a model wearing a gown which was worn by the barrister of workers sentenced in political trials after protests of workers in 1956, and Poznań knew about it perfectly.

In the opinion of Marcin Kula, the past is reflected practically in every object and phenomenon which exists to this day (Kula, 2002).

Nowadays, media play a significant role in transmission of the image of the past. By the things they present, radio, television and the press indicate the direction in which the interests of the recipients of content transmitted by them should go. The range of these media is undoubtedly much broader than the work of professional historians can achieve.

However, Andrzej Szpociński warns that one should not overestimate the role of the media. Thirty, forty years ago, the authorities (scientific community — professors, the authority of the Church) existed, to which one could turn to in case of doubt. Their beliefs were disseminated by the media, but the media at that time functioned only as transmission channel. The situation changes radically when the media becomes autonomous, when it stops being only a transmission channel for beliefs developed elsewhere and starts to play the game targeted on profit. Commercialization of historical truth (and not only historical) becomes so visible that the recipient loses confidence in the communications of media. This phenomenon is documented in the empirical research from 2004. Respondents stated at that time, that the most credible were eyewitnesses of events; professional historians were in the second place, followed by a familiar person, who deals with the past, next places in this ranking were taken by books and magazines, and television was at the end (Szpociński, 2014, p. 23).

This research clearly shows, that generally people think that the relations about the past seem to be true when they come from someone who has experienced the past personally, but in the case of a remote past it is impossible.

przeszłości doświadczył osobiście, tyle tylko, że w przypadku dalekiej przeszłości jest ona raczej niemożliwa.

Przełom wieków sprawił, że zjawisko społecznej pamięci odnalazło swoją przestrzeń w wirtualnej rzeczywistości Internetu. Różnorodność jego przejawów jest bardzo duża i niezwykle trudna do sklasyfikowania. Tworzone są nie tyle wirtualne miejsca kultywowania pamięci lecz fora, na których pamięć żyje, rozwija się lub przechodzi różnorodne przeobrażenia. Zjawisko to jest o tyle znamienne, że nie powstaje najczęściej na fundamencie przeżyć wyrosłych ze wspólnych doświadczeń. W inicjatywach uczestniczą osoby, które z racji wieku nie mogą pamiętać pewnych wydarzeń. W globalnej sieci nie jest to już konieczne. Ponadto podtrzymywanie pamięci w najbardziej tradycyjnych formach wymaga bliskości przestrzennej wielu uczestników. Rzeczywistość Internetu zwalnia z tego obowiązku. Punktem ogniskującym interakcje stać się może portal lub forum dyskusyjne, najczęściej tematyczna strona internetowa. Wirtualna przestrzeń staje się jednym z najważniejszych obszarów podtrzymywania różnorodnych pamięci zbiorowych lub wręcz kreowania nowych. Nie są to tylko witryny instytucji profesjonalnie zajmujących się pamięcią jak np. <https://ipn.gov.pl/>. Dotyczy to także wspólnot o mniejszym wymiarze terytorialnym, a także wspólnot transgranicznych - religijnych, etnicznych. Przykładem są choćby portale miłośników historii, oferujące możliwość integracji osób z różnych zakątków globu wokół wybranych aspektów historii, np. *Vietnam Veterans Memorial Interactive*, stworzony 26 marca 2008 roku przez serwis Footnote.com. Na tej stronie internauci mogą umieszczać informacje o żołnierzach zaginionych lub zabitych w czasie wojny w Wietnamie (A. Jones, 2008, [za]: Magdalena Kołodzińska, 2015, 11/3, s. 15).

Na gruncie polskim są to m.in.: *Fundacja „Pamiętamy”*, (<http://www.fundacjapamietamy.pl/>), której głównym celem jest przywrócenie pamięci społecznej o ludziach, którzy w drugiej połowie lat 40-tych i na początku 50-tych XX w. podjęli walkę zbrojną z komunistami; *Portal polityczno - historyczny „13 Grudnia”*, zajmujący się m.in. opracowywaniem i publikowaniem dokumentów, wspomnień i świadectw; (<http://13grudnia.org.pl/>) *Fundacja Centrum Dokumentacji Czynu Niepodległościowego* (<http://www.sowiniec.nazwa.pl/>).

Dodać należy, że portale takie charakteryzują się niejednokrotnie wysokim poziomem merytorycznym, a jego uczestnikami są nierazdoko osoby zajmujące się uprawianiem historii zawodowo.

Zbiorowe upamiętnianie wydarzeń czy postaci poprzez globalną sieć niemalże z każdym dniem przybiera na sile i wyraża się w niezwykle ciekawych formach.

Przegląd niektórych portali internetowych informuje, że ilość „zapalanych świec” czy odwiedzanych miejsc poświęconych różnorodnym zagadnieniom liczona jest w dziesiątki milionów.

The turn of the century caused that the phenomenon of social memory found place in the virtual reality of the Internet. The variety of his manifestations is very big and extremely difficult to classify. Not only virtual places of memory cultivation are created, but forums on which memory lives, develops or goes through various transformations. This phenomenon is so much significant that it is usually not created on foundation of experiences based on common experiences. The initiatives are participated by people who cannot remember certain events because of their age. In a global network, this is no longer necessary. Moreover, maintaining memory in the most traditional forms requires spatial closeness of many participants. The reality of the Internet exempts from this obligation. The focal point of interactions can become a portal or a discussion forum, most often it is a thematic website. Virtual space is becoming one of the most important areas of maintaining various collective memories or even creating new ones. These are not only websites of institutions professionally dealing with memory, such as <https://ipn.gov.pl/>. This also applies to communities of a smaller territorial dimension, as well as cross-border communities - religious, ethnic. Examples of this are portals of history lovers, offering the possibility of integration of people from different parts of the globe around selected aspects of history, e.g. Vietnam Veterans Memorial Interactive, created on March 26, 2008 by the website Footnote.com. On this site, the Internet users may place information about soldiers lost or killed during the war in Vietnam (A. Jones, 2008, [with]: Magdalena Kołodzińska, 2015, 11/3, p. 15).

On the Polish ground, these are, i.a., “We remember” Foundation, (<http://www.fundacjapamietamy.pl/>), which main aim is to restore social memory about people who undertook armed fight with the communists in the second half of the 1940s and early 1950s; Political and historical portal “13th December” dealing with, i. a., developing and publishing of the documents, memories and certificates; (<http://13grudnia.org.pl/>); Foundation of the Centre for Documenting Acts for Independence (<http://www.sowiniec.nazwa.pl/>).

In addition, these portals are often characterized by high substantive level and their participants are often persons dealing with history professionally.

Collective commemoration of events or figures through the global network is getting stronger almost every day and is expressed in unusually interesting forms.

A review of some Internet portals shows that the number of “lit candles” or visited places devoted to various issues is counted in the tens of millions. As an example, one can mention here “Gardens of memories” – a Polish website, established in 2007, which aims to build a platform enabling users to, i.a., create profiles of their close ones, supplement information about the people participating in

Przykładem mogą być tu „Ogrody Wspomnień” - polski serwis internetowy, założony w 2007 r., którego celem jest zbudowanie platformy umożliwiającej użytkownikom m.in. tworzenie profili bliskich osób, uzupełnianie informacji o osobach uczestniczących w ważnych wydarzeniach w historii Polski, czy możliwość zamieszczania ogłoszeń w dziale poszukiwań. Ponad 11 lat nieprzerwanej działalności portalu zaowocowało stworzeniem: 96 357 profili osób nieżyjących, 38 982 profili osób żyjących, 20 426 profili użytkowników.

W sumie: 155 765 profili osób. Zamieszczono: 5 021 wspomnień w dziale ogólnym, 4 732 wspomnień w dziale historycznym, 1 833 ogłoszeń w dziale poszukiwań, 373 nekrologi,

2 626 wpisów w dziale „Dokumenty” (<https://www.ogrodywspomnien.pl/>).

Kolejny przykład to prowadzona przez historyka Grzegorza Makusa strona internetowa „Żołnierze Wyklęci. Zapomniani Bohaterowie” (www.podziemiebrojne.pl). Jest to najpopularniejsza ze stron internetowych poświęconych żołnierzom wyklętym i od swego powstania przed 13 laty odnotowała 5 mln wejść.

Prawdopodobne jest, że każdy użytkownik Internetu przegląda portale społecznościowe samotnie, jednak komentarze i wpisy – nieodłączna część partycypacyjnej natury sieci – dają obraz relacji, w które wchodzi internauci tworzący w ten sposób „wirtualne wspólnoty pamięci”.

Jakkolwiek samo naciśnięcie klawisza nie wymaga w tym przypadku wiele wysiłku, samo odwiedzenie takiego miejsca wskazuje już na potencjał zainteresowania pewnymi problemami. Malicki dodaje jednak, że tak masowej popularyzacji różnorodnych treści i zjawisk towarzyszą pewne niebezpieczeństwa. Powszechność staje się także bronią obosieczną. Informacje w sieci nie są zorganizowane hierarchicznie według rzetelności i dla nieświadomych użytkowników próba pogłębienia wiedzy historycznej może zakończyć się na studiach strony internetowej, a nie rzetelnych dokumentach (Malicki, 2011).

Płynność granic i współczesna silna ruchliwość przestrzenna mieszkańców Ziemi z pewnością będzie sprzyjać tworzeniu się w sieci wspólnot opartych o pamięć. Przestrzeń Internetu staje się coraz częściej miejscem konstrukcji lub rekonstrukcji różnych pamięci zbiorowych, których w początkach XX wieku nie sposób było przewidzieć.

Każdego dnia odwiedzanych jest 8,6 miliarda stron na Facebooku, 2 miliardy plików filmowych na YouTube i umieszczanych jest 146 milionów wpisów na Twitterze. Wszystko to dzięki 5 miliardom urządzeń połączonych z siecią. Wydawać się może, iż Internet już i tak jest ogromną przestrzenią, a jednak w najbliższych latach stanie się kilkukrotnie większy. Firma Intel przewiduje, że do 2020 roku 4 miliardy ludzi będzie łączyć się z Internetem przy pomocy 31 miliardów urządzeń (M. Badowski, 2013. [online], dostęp: 20.04.2013).

important events in the history of Poland, or the possibility of placing advertisements in the section of searching. Over 11 years of uninterrupted activity of the portal has resulted in creation of: 96 357 profiles of deceased people, 38 982 profiles of living people, 20 426 profiles of users.

In total: 155 765 profiles of people. The following were posted: 5 021 memories in the general section, 4 732 memories in the history section, 1 833 announcements in the search section, 373 obituaries, 2 626 entries in the section of 'Documents' (<https://www.ogrodywspomnien.pl/>).

Another example is the website run by a historian Grzegorz Makus „Cursed Soldiers. Forgotten Heroes,” (www.podziemiebrojne.pl). It is the most popular of the websites devoted to cursed soldiers and since its creation 13 years ago, 5 million entries have been posted there.

It is likely that every Internet user reviews social networking sites alone, however, comments and entries - an integral part of the participatory nature of web- give an image of relations which Internet users enter, creating in this way “virtual communities of memory”.

Although simple pressing the key does not require much effort, the fact of visiting such a place already points out the potential of being interested in certain problems. However, Malicki adds that such a mass popularization of various contents and phenomena is accompanied by certain dangers. Universality also becomes a double-edged sword. Information on the web is not hierarchically organized according to reliability, and for an unaware user, an attempt to deepen historical knowledge may end up with studying a website, and not reliable documents (Malicki, 2011).

The ease to cross borders and contemporary strong spatial mobility of inhabitants of the Earth will certainly foster to the formation in the network of communities based on memory. The Internet space becomes more often a place of construction or reconstruction of various collective memories, which, in the early 20th century, was impossible to foresee.

Every day people visit 8,6 billion pages on Facebook, 2 billion videos on YouTube and 146 million posts are placed on Twitter. All this thanks to 5 billion devices connected to the network. It may seem that the Internet is already a huge space, and yet in the coming years it will become several times bigger. The Intel company predicts that by 2020, 4 billion people will have been connected to the Internet using 31 billion devices (M. Badowski, 2013. [online], access: 20.04.2013).

Wnioski

Przytoczone powyżej spojrzenie na problem pamięci zbiorowej ukazuje, że jest ona wielowymiarowa i wieloznaczna, trudna do zdefiniowania, a jednocześnie stanowi niezwykle ważny aspekt na drodze tworzenia więzi społecznych. Wskazuje, jakie zachowania obowiązują wobec danej zbiorowości, uczy, że dobro wspólne jest najważniejsze, że interes wspólnoty należy przedkładać ponad interes jednostki. Jest niezwykle istotna dla podtrzymywania oraz budowania tożsamości zbiorowej, co szczególnie uwidacznia się w procesie powstawania nowych zbiorowości. Brak wspólnej przeszłości nie sprzyja jedności, stąd częste są przypadki „wynajdywania tradycji“, wokół której nowo powstała zbiorowość będzie się integrować.

Z przytaczanych analiz nad pamięcią zbiorową wynika, że jest ona nie tylko spoiwem zbiorowości dostarczającym wzorów osobowych i wartości, ale również legitymizuje istniejący system społeczny: nie tylko podtrzymując władzę polityczną, ale i społeczny porządek. I choć po okresie transformacji zmienił się ogólny stosunek do przeszłości i sposób postrzegania jej treści, to znajomość przeszłości jest nadal ważna dla tworzenia i podtrzymywania zarówno tożsamości indywidualnej, jak i zbiorowej.

Szczególnie interesujące, ale i budzące kontrowersje, jest zjawisko tworzenia więzi społecznych i budowania nowego rodzaju tożsamości zbiorowej w oparciu o nowoczesne technologie. Jako że badania tego tematu są stosunkowo nowym zagadnieniem, trudno na razie dokonać oceny, w jakim kierunku będą się rozwijać relacje pamięć – Internet. Wiele osób zadaje sobie jednak pytanie, czy nowoczesne technologie, poprzez swoją powszechną dostępność, będą prowadziły do poszerzania pamięci zbiorowej, jej wartościowania, integracji przeszłych, obecnych i przyszłych pokoleń? Czy może będzie się ona gubić w gąszczu informacji, reklam, obrazów, newsów i plotek, którymi w niezliczonych ilościach zarzucana jest Sieć? Warto jednak podkreślić pozytywny aspekt wyrażający się w szansie tworzenia wspólnych przestrzeni pamiętania, w których podział na my-oni jest drugorzędny, a najważniejsza jest wspólnota pamięci zbiorowości.

Literatura/ References:

1. Drewniak, A., Sępoch, A. (2014). *Kultura pamięci czynnikiem rozwoju społeczności lokalnej*. Lublin: Wydawca: Wojewódzki Ośrodek Kultury w Lublinie, Państwowa Szkoła Wyższa im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.
2. Kula, M. (2002). *Nośniki pamięci historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
3. Kula, M. (2004). *Krótki raport o użytkowaniu historii*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
4. Kwiatkowski, P.T. (2008). *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
5. Szacka, B. (2006). *Czas przeszły, pamięć mit*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
6. Szpociński, A., Kwiatkowski, P. T. (2006). *Przeszłość jako przedmiot przekazu*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

Conclusions

The above mentioned approach to the problem of collective memory shows that it is multidimensional and ambiguous, difficult to define, and at the same time constitutes an extremely important aspect on the way of creating social bonds. It points out which behaviours are prevailing in a given community, teaches that the common good is the most important, that the interest of the community should be more important than the interest of the individual. It is extremely important for maintaining and building collective identity, which is particularly visible in the process of creating new communities. The lack of a common past does not foster unity, hence it is common to “invent traditions” around which a newly formed community will be integrated.

The mentioned analyses of collective memory indicate that it is not only a binder of the community providing role models and values, but also legitimizes the existing social system: not only by maintaining political authority, but also social order. And though, after the period of transformation, the general attitude to the past and the way of perception of its contents has changed, the knowledge of the past is still important for the creation and maintenance of both individual and collective identity.

A phenomenon that is especially interesting, but also controversial, is the creation of social bonds and building a new kind of collective identity based on modern technologies. As research on this subject is a relatively new issue, it is difficult to assess right now, in which direction will the relation between memory and Internet develop. However, many people ask themselves whether modern technologies, due to their universal accessibility, will lead to the extension of collective memory, its evaluation, the integration of past, present and future generations? Or will it be lost in the maze of information, advertising, images, news and gossips, which is present in countless numbers in the Web? However, it is worth emphasizing the positive aspect expressed in the chance to create common spaces of remembering, where the division into ‘we’ and ‘they’ is secondary, and the most important is the community of collective memory.

7. Szpociński, A. (red.), (2005). *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo: Narodowe Centrum Kultury.
8. Traba, R. (2006). *Historia – przestrzeń dialogu*. Warszawa: Wydawnictwo: Instytut Studiów Politycznych PAN
9. Nowak, J. (2011). *Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*. Kraków: NOMOS.

Artykuł w czasopiśmie:

10. Gubała, J. (2012). *Metodologiczna refleksja nad badaniami pamięci zbiorowej. Próba wstępnego ujęcia problemu na przykładzie rozważań Jeffreya Olicka, Wulfa Kansteinera oraz Alona Confino*. *ACTA UNIVERSITATIS LODOZIE NSIS FOLIA SOCIOLOGICA* 42, s. 63-82.
11. Jones, A. (2008). *History 2.0: Interactive Vietnam Wall as a place for reflection*, online, „Content News” 2008, nr 5, s. 12–13. za: Magdalena Kołodzińska, *Cyberpamięć i inne formy upamiętniania w przestrzeni Internetu jako czynnik kształtowania kultur pamięci miast*. *Media – Kultura – Komunikacja Społeczna* 2015, 11/3, s. 15).
12. Szpociński, A. (2014). *Nośniki pamięci, miejsca pamięci*. *Sensus Historiae*. Vol. XVII (4), s.23.

Strony internetowe

13. Badowski, M. (2013). *Czy to już czwarta era internetu?* Pobrane z: <http://networkmagazyn.pl/czy-to-juz-czwarta-era-internetu>, dostęp: 20.04.2013.
14. Gubała, J. (2012). *Zróźnicowanie podejść badawczych w dziedzinie socjologicznych badań pamięci zbiorowej – wyższość metod jakościowych nad ilościowymi?* Pobrane z: www.palimpsest.socjologia.uj.edu.pl
15. Malicki, K. (2001). *Wirtualne wspólnoty pamięci. Przeszłość i pamięć zbiorowa w przestrzeni Internetu*. Pobrane z: <https://www.ur.edu.pl/file/50316/23.pdf>
16. <http://www.fundacjapamietamy.pl/>
17. <http://www.ogrodywspomnien.pl/>
18. <http://www.podziemiezbrojne.pl/>
19. <http://13grudnia.org.pl/>

CZEŚĆ II: PRAKTYKA, BADANIA, WDROŻENIA I ZDROWIE SPOŁECZNE
PART II: PRACTICE, RESEARCH, IMPLEMENTATION AND PUBLIC HEALTH

ZWIĄZEK MIĘDZY MEDIACYJNĄ ROLĄ SPOSTRZEGANEGO WSPARCIA
SPOŁECZNEGO A SPRĘŻYSTOŚCIĄ PSYCHICZNĄ I ORIENTACJĄ POZYTYWNA

THE MEDIATING ROLE OF PERCEIVED SOCIAL SUPPORT IN RELATION
TO RESILIENCY AND POSITIVE ORIENTATION

Sebastian Skalski^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Institut Psychologii Polskiej Akademii Nauk
Polish Academy of Sciences, Institute of Psychology

Skalski, S. (2019). Związek między mediacyjną rolą spostrzeganego wsparcia społecznego a sprężystością psychiczną i orientacją pozytywną/
The mediating role of perceived social support in relation to resiliency and positive orientation, *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*. 13(3),
28-37. <https://doi.org/10.29316/rs/112978>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 2

Ryciny/Figures: 1

Literatura/References: 31

Otrzymano/Submitted:
sierpień/August 2019

Zaakceptowano/Accepted:
październik/October 2019

Streszczenie

Wstęp. Orientacja pozytywna stanowi zmienną latentną wyższego rzędu, która łączy w sobie komponenty: optymizmu, samooceny i satysfakcji z życia. Celem prezentowanych badań było poszukiwanie związków między sprężystością psychiczną (ang. resiliency), oceną spostrzeganego wsparcia społecznego a orientacją pozytywną.

Materiał i metody. W badaniu wzięło udział 211 osób (110 kobiet i 101 mężczyzn). Wykorzystano narzędzia badawcze: Skala Sprężystości Psychiczej, Wielowymiarowa Skala Spostrzeganego Wsparcia Społecznego i Skala Orientacji Pozytywnej.

Wyniki. Orientacja pozytywna koreluje ze sprężystością psychiczną i spostrzeganym wsparciem społecznym. Spostrzeganie wsparcie społeczne pełni rolę mediatora w związku pomiędzy sprężystością psychiczną a orientacją pozytywną.

Wnioski. Sprężystość psychiczna i spostrzegane wsparcie społeczne sprzyjają orientacji pozytywnej.

Słowa kluczowe: prężność, orientacja pozytywna, sprężystość psychiczna, spostrzegane wsparcie społeczne.

Summary

Introduction. Positive orientation is a latent variable of higher order indicated by components: optimism, self-esteem and life satisfaction. The aim of the presented study was to look for relationships between resiliency, perceived social support, and positive orientation.

Material and methods. 211 people (110 women and 101 men) took part in the research. The following tools were used: Ego Resiliency Scale, The Multidimensional Scale of Perceived Social Support, and Positive Orientation Scale.

Results. Positive orientation correlated with resiliency and perceived social support. Perceived social support acts as a mediator in the relationship between resiliency and positive orientation.

Conclusions. Resiliency and the perceived social support favor positive orientation.

Key words: social support, resiliency, resilience, positive orientation, perceived social support.

Adres korespondencyjny: mgr Sebastian Skalski, Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, ul. Jaracza 1, 05-077 Warszawa, tel. 798 444 798, mail: sebastian.skalski@sd.psych.pan.pl, ORCID: 0000-0002-6336-7251

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Sebastian Skalski

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Sprężystość psychiczna (ang. *resiliency*) jest uznawana za zespół podstawowych cech osobowości, który pozwala wyjaśnić zachowania się jednostek, ich motywację oraz procesy emocjonalne. Pojęcie odnosi się do podmiotowych właściwości, które warunkują zdolność elastycznego dopasowywania poziomu samokontroli (modulację) do wymagań sytuacyjnych (Block, Kremen, 1996; Letzring, Block, Funder, 2005). Osoba z wysokim poziomem sprężystości psychicznej jest zdolna uzyskać silną samokontrolę, gdy wymagają tego okoliczności (np. przy wykonywaniu ważnych zadań), a także istotnie obniżyć samokontrolę, gdy sytuacja na to pozwala (np. w trakcie relaksacji). Wysoki poziom sprężystości psychicznej wiąże się z pozytywnym efektem, większą pewnością siebie, skutecznym przystosowaniem emocjonalnym, a także poczuciem dobrostanu (Pressman, Cohen, 2005; Tugade, Fredrickson, 2004). W literaturze przedmiotu, obok sprężystości psychicznej, funkcjonuje pojęcie prężności (ang. *resilience*). Oba konstrukty odnoszą się do elastycznej samoregulacji jednostek, jednak różnią się odniesieniem do sytuacji trudnych i nie należy ich ze sobą utożsamiać (Rutter, Freedenthal, Osman, 2008). Pojęcie sprężystości psychicznej dotyczy aktywności człowieka oraz codziennych wyzwań wynikających z teźże aktywności, bez konieczności pojawienia się życiowych trudności. Pojęcie prężności opisuje natomiast dynamiczny proces aktywacji i koordynacji zasobów w celu adaptacji do zdarzeń o charakterze traumatycznym, a także prób uporania się z ich skutkami (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000). Według Hasse (2004) proces prężności kształtuje się w trzech wymiarach ludzkiej egzystencji: indywidualnym (czynniki wyjaśniające radzenie sobie ze stresem, np. nadzieja i odwaga), społecznym (posiadanie bliskich znajomych) oraz rodzinnym (wsparcie i bezpieczeństwo ze strony rodziny). Sprężystość psychiczna może brać udział w procesie rezyliencji (prężności), jednak nie jest w nim jedyna i wystarczająca.

Wsparcie społeczne dotyczy tzw. sieci społecznej i odnosi się do funkcjonowania jednostek wśród innych osób, a także ich wzajemnych powiązań, m.in.: posiadania małżonka, dzieci, sąsiadów czy przyjaciół. Wyróżnia się cztery rodzaje wsparcia społecznego: emocjonalne, informacyjne, instrumentalne oraz oceniające (Tardy, 1985). Pierwsze dotyczy wyrażania troski, bliskości i zaufania. Drugi odnosi się do wymiany informacji i umiejętności. Kolejny opisuje dostarczanie dóbr materialnych i wspólne rozwiązywanie problemów. Ostatni dotyczy wyrażania zrozumienia, zachęty, a także akceptacji. Uważa się, że najistotniejszym elementem wsparcia społecznego jest subiektywne przekonanie jednostki, że podlega opiece własnej sieci społecznej (tzw. spostrzegane wsparcie społeczne), jest w niej szanowana, a komunikacja opiera się na wzajemnych zobowiązaniach (Robinaugh i in., 2011). Wsparcie

Introduction

Resiliency is considered a set of basic personality traits that allows to explain the behavior of individuals, their motivation and emotional processes. The notion refers to the subjective properties that determine the ability to flexibly adjust the level of self-control (modulation) to the situational requirements (Block & Kremen, 1996; Letzring, Block, & Funder, 2005). The person with a high level resiliency is able to obtain their strong self-control when it is required by given circumstances (e.g. when performing important tasks), and also significantly reduce self-control when it is permitted by the situation (e.g. during relaxation). The high level of resiliency is associated with the positive affect, greater self-confidence, more effective psychological adjustment, and a sense of well-being (Pressman & Cohen, 2005; Tugade & Fredrickson, 2004). In the literature of the subject, the concept of resilience functions parallel to the resiliency. Both constructs refer to the flexible self-regulation of individuals; however, they differ in the category of description and should not be identified with each other (Rutter, Freedenthal, & Osman, 2008). The notion of resiliency refers to human activities and daily challenges being the resulting of these activities, without the necessity of life difficulties having to appear. On the other hand, the concept of resilience describes a dynamic process of activation and coordination of resources in order to adapt them to the events of traumatic nature, as well as the attempts to deal with their consequences (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). According to Hasse (2004), the process of resilience is shaped in three dimensions of human existence: individual (the factors that explain the coping with stress, e.g. hope and courage), social (having close friends) and family (the support and safety from the family). Resiliency can take part in the resilience process, but it is not the only and sufficient one.

Social support concerns the so-called social network and refers to the functioning of individuals among other people, as well as their interrelationships, among other things: having a spouse, children, neighbors or friends. There are four types of social support: emotional, informational, instrumental and evaluating (Tardy, 1985). The first one is related to the expression of care, closeness and trust. The second one refers to the exchange of information and skills. The third one describes the provision of material goods and joint problem solving. The last one concerns the expression of understanding, encouragement, and also acceptance. It is believed that the most important element of the social support is the subjective belief of the individual that they are under the care of their own social network (the so-called perceived social support), that they are respected in it, and the communication is based on mutual obligations (Robinaugh et al., 2011). Social

społeczne odgrywa kluczową rolę w utrzymywaniu zdrowia, a także wspomaga procesy zdrowienia (Adams, Boscarino, Figley, 2006; Makabe, Nomizu, 2007; Malecki, Demaray, 2002).

Orientacja pozytywna stanowi zmienną latentną wyższego rzędu, która łączy w sobie komponenty: optymizmu, samooceny oraz satysfakcji z życia (Caprara, Alessandri, Barbaranelli, 2010). Konceptualizacja wyrosła na bazie stale powtarzających się korelacji i analiz strukturalnych. Uzyskiwane dane spójnie sugerowały model jednoczynnikowy. Założono więc istnienie zmiennej ukrytej u podłoża poszczególnych wymiarów (Alessandri, Caprara, Tisak, 2012). Orientacja pozytywna stanowi odwrotność dla triady depresyjnej w ujęciu Becka (1967), która obejmuje negatywne przekonania o własnej osobie, otaczającym świecie oraz własnej przyszłości. Badacze wykazują dodatnie związki pomiędzy orientacją pozytywną a doświadczaniem emocji pozytywnych, sprężystością psychiczną, spostrzeganym wsparciem społecznym oraz lepszą jakością relacji interpersonalnych (Caprara G, Caprara M, Steca, 2003; Caprara i in., 2009, Caprara i in., 2010).

Pytania badawcze

Według dotychczasowych prac, sprężystość psychiczna i spostrzegane wsparcie społeczne korelują z subiektywnym dobrostanem jednostki oraz orientacją pozytywną (Adams i in. 2006; Caprara i in., 2010; Makabe, Nomizu, 2007; Pressman, Cohen, 2005; Robinaugh i in., 2011; Tugade, Fredrickson, 2004). Niewiele jest natomiast badań w zakresie mediacyjnej roli spostrzeganego wsparcia społecznego, które może wzmacniać zależności między zmiennymi. Tym samym postanowiono sformułować następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieją związki pomiędzy sprężystością psychiczną, spostrzeganym wsparciem społecznym a orientacją pozytywną?
2. Czy spostrzegane wsparcie społeczne pełni rolę mediatora w związku pomiędzy sprężystością psychiczną a orientacją pozytywną?

Na potrzeby prowadzonych badań przyjęto następujące hipotezy robocze:

1. Przypuszcza się, że istnieją dodatnie związki pomiędzy sprężystością psychiczną, spostrzeganym wsparciem społecznym a orientacją pozytywną.
2. Przypuszcza się, że spostrzegane wsparcie społeczne pełni rolę mediatora w związku pomiędzy sprężystością psychiczną a orientacją pozytywną.

Materiały i metody

W celu poszukiwania odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze zastosowano narzędzia psychologiczne:

- Skala Sprężystości Psychiczej ER89 (Block,

support plays a key role in maintaining health and also supports the recovery processes (Adams, Boscarino, & Figley, 2006; Makabe & Nomizu, 2007; Malecki & Demaray, 2002).

Positive orientation is a higher-order latent variable that combines the components of optimism, self-esteem and life satisfaction (Caprara, Alessandri, & Barbaranelli, 2010). The conceptualization has grown on the basis of constantly recurring correlations and structural analyzes. The obtained data consistently suggested a one-way model. Therefore, the existence of a hidden variable at the base of particular dimensions was assumed (Alessandri, Caprara, & Tisak, 2012). Positive orientation is the opposite to the depression triad in Beck's (1967) approach, which includes negative beliefs about oneself, one's life and one's own future. The researchers show positive relationships between positive orientation and the positive emotion experiences, resiliency, the perceived social support and a better quality of interpersonal relationships (Caprara G, Caprara M, & Steca, 2003; Caprara et al., 2009, Caprara et al., 2010).

Research questions

Based on the existing research, the resiliency and the perceived social support correlate with the subjective individual well-being and the positive orientation (Adams et al., 2006; Caprara et al., 2010; Makabe & Nomizu, 2007; Pressman & Cohen, 2005; Robinaugh et al., 2011; Tugade & Fredrickson, 2004). There is, however, little research in the scope of the mediation role of the perceived social support which may strengthen the relationships between variables.

Therefore the following research questions were decided to be formulated:

1. Are there links between resiliency, perceived social support and positive orientation?
2. Does the perceived social support acts as the mediator in the relationship between resiliency and positive orientation?

The following working hypotheses were adopted for the purposes of the conducted research:

1. It is believed that there are positive relationships between resilience, perceived social support and positive orientation.
2. It is believed that the perceived social support plays the role of a mediator in the relationship between resilience and positive orientation.

Materials and Methods

In order to seek answers to the formulated research questions, psychological tools were used:

- Ego Resiliency Scale ER89 (Block & Kremen, 1996) in the Polish adaptation by Kaczmarek

- Kremen, 1996) w polskiej adaptacji Kaczmar-ka (2011) do pomiaru sprężystości psychicznej jako zespołu cech osobowości. Skala składa się 14 itemów w formie samoopisu. Osoba badana wyraża swój stosunek do każdego ze stwierdzeń według 4-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza: zdecydowanie nie zgadzam się, a 4 oznacza: zdecydowanie zgadzam się. Przykładowe pozycje: *Jestem bardziej ciekawy różnych rzeczy niż większość ludzi, Dość szybko opanuję złość na innych*. Współczynnik Alfa Cronbacha wynosi 0,76 i świadczy o zadowalającej rzetelności tego narzędzia badawczego, jego zgodności wewnętrznej.
- Wielowymiarowa Skala Spostrzeganego Wsparcia Społecznego MSPSS (Zimet G, Dahlem, Zimet S, Farley, 1988) w polskiej adaptacji Buszman i Przybyła-Basista (2017) do pomiaru spostrzeganego sieci wsparcia społecznego. Skala składa się z 12 itemów w formie samoopisu. Osoba badana wyraża swój stosunek do każdego ze stwierdzeń według 7-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza: zdecydowanie nie zgadzam się, a 7 oznacza: zdecydowanie zgadzam się. Przykładowe pozycje: *Istnieje pewna szczególna osoba, która jest w pobliżu, kiedy jestem w potrzebie, Moja rodzina naprawdę stara się mi pomóc*. Współczynnik Alfa Cronbacha wynosi 0,89 i mówi o wysokiej zgodności wewnętrznej polskiej adaptacji MSPSS.
 - Skala Orientacji Pozytywnej (Caprara et al., 2012) w polskiej adaptacji Łaguna, Olesia i Filipiuk (2011) do pomiaru orientacji pozytywnej jako zmiennej ukrytej, która łączy w sobie komponenty: optymizmu, samooceny i satysfakcji z życia. Skala składa się z 8 itemów w formie samoopisu. Osoba badana wyraża swój stosunek do każdego ze stwierdzeń według 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza: zdecydowanie nie zgadzam się, a 5 oznacza: zdecydowanie zgadzam się. Przykładowe pozycje: *Jestem zadowolony z życia, Czuję, że mam wiele powodów do dumy*. Współczynnik Alfa Cronbacha wynosi 0,78 i dowodzi satysfakcjonującej zgodności wewnętrznej tej skali.
 - Metryczka opracowana przez autora do zebrania podstawowych danych socjodemograficznych (płeć, wiek, miejsce zamieszkania, stan cywilny i wykształcenie).
 - (2011) for the measurement of resiliency as a set of personality traits. The scale consists of 14 items in the form of a self-report. The examined person expresses their attitude towards each of the statements according to the 4-point Likert's scale, where 1 means "I strongly disagree", and 4 means "I strongly agree". Sample items: *I am more interested in certain things than most people, I get over my anger at someone else reasonably quickly*. Cronbach's alpha coefficient is .76. and proves the satisfactory reliability of this research tool and its internal compliance.
 - Multidimensional Scale of Perceived Social Support MSPSS (Zimet G, Dahlem, Zimet S, & Farley, 1988) in the Polish adaptation by Buszman and Przybyła-Basista (2017) to measure the perceived social support network. The scale consists of 12 items in the form of a self-report. The examined person expresses their attitude to each of the statements according to the 7-point Likert's scale, where 1 means "I strongly disagree", and 7 means "I strongly agree". Sample items: *There is a special person who is around when I'm in need, My family really tries to help me*. Cronbach's alpha coefficient is .89 and proves the high reliability of polish version of MSPSS.
 - Positive Orientation Scale (Caprara et al., 2012) in the Polish adaptation by Łaguna, Oleś and Filipiuk (2011) to measure positive orientation as a hidden variable that combines the components of optimism, self-esteem and life satisfaction. The scale consists of 8 items in the form of a self-report. The examined person expresses their attitude to each of the statements according to the 5-point Likert's scale, where 1 means "I strongly disagree", and 5 means "I definitely agree". Sample items: *I am satisfied with my life, I feel I have a lot of reasons to be proud of myself*. Cronbach's alpha coefficient is .78 and proves the satisfactory reliability of this scale.
 - The form prepared by the author to collect basic sociodemographic data (sex, age, place of residence, marital status and education).

Badana grupa

Badania przeprowadzono wiosną 2019 roku na terenie polskich województw: małopolskiego, dolnośląskiego, mazowieckiego i świętokrzyskiego. Informacja na temat badania została rozpowszechniona w Internecie. Wykorzystano platformę Google Forms. Uczestnictwo było anonimowe i dobrowolne. W badaniu wzięło udział 211 osób. 52% uczestników stanowiły kobiety ($N = 110$), a 48% stanowili mężczyźni ($N = 101$). Średni wiek osób badanych

Research group

The research was carried out in the spring of 2019 in the Polish Małopolskie, Dolnośląskie, Mazowieckie and Świętokrzyskie voivodships. The information about the research was disseminated on the Internet. Google Forms were used. The participation was anonymous and voluntary. 211 people took part in the research. 52% of the participants were women ($N = 110$), and 48% were men ($N = 101$). The average age of the

wyniósł 34,93 ($SD = 10,88$, granice rozpiętości: 18-75 lat). 23% uczestników zamieszkiwało wieś ($N = 49$), 30% badanych zamieszkiwało miasto poniżej 150 000 mieszkańców ($N = 63$), a 47% osób zamieszkiwało miasto powyżej 150 000 mieszkańców ($N = 99$). 35% uczestników było stanu wolnego ($N = 74$), 49% badanych pozostawało w związku małżeńskim ($N = 104$), a 16% osób to wdowy i wdowcy ($N = 33$). Osoby badane były zróżnicowane ze względu na wykształcenie. 23% uczestników posiadało wykształcenie podstawowe ($N = 50$), 24% badanych posiadało wykształcenie zawodowe ($N = 51$), 35% osób posiadało wykształcenie średnie ($N = 73$), natomiast 18% uczestników posiadało wykształcenie wyższe ($N = 37$).

Zastosowane analizy statystyczne

Statystyczną analizę danych przeprowadzono w programie SPSS w wersji 25. Do weryfikacji normalności rozkładów zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa. Do oceny jednorodności wariancji użyto test Levene'a. Uzyskane wyniki pozwalały na zastosowanie testów parametrycznych. W celu określenia istotności różnic zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA. W celu określenia związków pomiędzy zmiennymi użyto korelacji r-Pearsona oraz analizę regresji (metodą prowadzania). Istotności modelu mediacji sprawdzono testem Sobela.

Wyniki

W badaniu sprężystości psychicznej uzyskano średni wynik 41,21 ($SD = 6,37$). Wartość koresponduje z dotychczasowymi badaniami przy wykorzystaniu polskiej wersji Skali ER89 ($M = 41,07$, $SD = 8,20$; Sęk, Kaczmarek, Ziarko, Pietrzykowska, Lewicka, 2012).

Przeciętny wynik spostrzeganego wsparcia społecznego wyniósł 66,83 ($SD = 12,71$). Uzyskana wartość koresponduje ze średnią dla próby normalizacyjnej polskiej wersji Skali MSPSS ($M = 69,86$, $SD = 11,27$; Buszman, Przybyła-Basista, 2017).

W badaniu orientacji pozytywnej uzyskano średni wynik 31,84 ($SD = 5,93$). W odniesieniu do norm wartość należy uznać za wysoką, tj. 7 sten. Wynik koresponduje ze średnią dla próby normalizacyjnej polskiej wersji Skali Orientacji Pozytywnej ($M = 29,30$, $SD = 4,74$; Łaguna i in., 2011).

Średnie wyniki sprężystości psychicznej, spostrzeganego wsparcia społecznego oraz orientacji pozytywnej przedstawiono w Tabeli 1.

W niniejszym badaniu płeć nie różnicowała wyników w sposób istotny statystycznie. Jednoczynnikowa analiza wariancji potwierdziła, że wiek istotnie różnicował wyniki w zakresie orientacji pozytywnej, $F(2,208) = 8,83$; $p < 0,001$. Porównania post hoc metodą testu Gabriela (zalecany przy nierównej liczebności grup) wykazały, że osoby w wieku 30-40 lat ($M = 33,96$, $SD = 5,62$, $N = 76$) uzyska-

examinated persons was 34.93 ($SD = 10.88$). 23% of the participants lived in the countryside ($N = 49$), 30% of the respondents lived in the cities below 150,000 inhabitants ($N = 63$), and 47% lived in the cities above 150,000 inhabitants ($N = 99$). 35% of the participants were unmarried ($N = 74$), 49% of the respondents were married ($N = 104$), and 16% were widows and widowers ($N = 33$). The respondents were diverse due to their education. 23% of the participants had primary education ($N = 50$), 24% had vocational education ($N = 51$), 35% had secondary education ($N = 73$), while 18% had higher education ($N = 37$).

Applied statistical analyses

The statistical data analysis was performed in SPSS application, version 25. To verify the normality of distributions, the Kolmogorov-Smirnov test was used. The Levene's test was used to assess the homogeneity of variance. The obtained results allowed the use of the parametric tests. In order to determine the significance of differences, one-way ANOVA analysis was used. In order to determine relationships between variables, the r-Pearson correlation and regression analysis were used (input method). The significance of the mediation model was checked with the Sobel's test.

Results

In the research of resiliency achieved was the average score 41.21 ($SD = 6.37$). The value corresponds with previous research with the use of the Polish version of the ER89 Scale ($M = 41.07$, $SD = 8.20$; Sęk, Kaczmarek, Ziarko, Pietrzykowska, & Lewicka, 2012).

The average result of the perceived social support was 66.83 ($SD = 12.71$). The obtained value corresponds with the average for the structural test of the Polish version of the MSPSS Scale ($M = 69.86$, $SD = 11.27$; Buszman & Przybyła-Basista, 2017).

In the examination of positive orientation, the average score was 31.84 ($SD = 5.93$). With regard to standards, the value should be considered high, i.e. 7 sten. The result corresponds with the average for the structural test of the Polish version of the Positive Orientation Scale ($M = 29.30$, $SD = 4.74$; Laguna et al., 2011).

The average results of resiliency, perceived social support and positive orientation are presented in Table 1.

In the present study, sex did not differentiate the results in a statistically significant way. The one-way analysis of variance confirmed that age significantly differentiated the results in the positive orientation, $F(2,208) = 8.83$; $p < .001$. Post hoc comparisons using the Gabriel's test method (recommended for an unequal size of groups)

Tabela 1. Średnie wyniki badanej grupy w kwestionariuszach: ER89, MSPSS i Skala Orientacji Pozytywnej ($N = 211$)
Table 1. Average results of the group in: ER89, MSPSS, and Positive Orientation Scale ($N = 211$).

	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skośność/ Skewness	Kurtoza/ Kurtosis
Sprężystość psychiczna/ Resiliency	27	56	41,21	6,37	0,11	0,03
Spostrzegane wsparcie społeczne/ Perceived social support	22	84	66,83	12,71	-0,13	0,09
Orientacja pozytywna/ Positive orientation	13	40	31,84	5,93	-0,21	0,23

Źródło: opracowanie własne.
 Source: own study.

wały istotnie wyższe wyniki w zakresie orientacji pozytywnej niż osoby poniżej 30 roku życia ($M = 31,27, SD = 5,25, N = 64$) oraz osoby powyżej 40 roku życia ($M = 30,10, SD = 6,21, N = 71$).

Analiza regresji wykazała istotny wpływ czynnika wykształcenie na poziom orientacji pozytywnej. Zmienne instrumentalne (ang. *dummy variables*): wykształcenie zawodowe, wykształcenie średnie oraz wykształcenie wyższe okazały się istotnymi predyktorami orientacji pozytywnej. W niniejszej analizie grupę odniesienia stanowiły osoby z wykształceniem podstawowym. Model wyjaśniał 12% zmienności zmiennej zależnej. Wyniki analizy regresji przedstawiono w Tabeli 2. Pozostałe dane socjodemograficzne nie wpływały w sposób istotny statystycznie na uzyskiwane rezultaty.

showed that people aged 30-40 ($M = 33.96, SD = 5.62, N = 76$) achieved significantly higher scores in the scope of positive orientation than those below 30 years of age ($M = 31.27, SD = 5.25, N = 64$) and people over 40 ($M = 30.10, SD = 6.21, N = 71$).

Regression analysis showed a significant effect of the education factor on the level of positive orientation. Dummy variables: vocational education, secondary education and higher education turned out to be important predictors of positive orientation. In this analysis, the reference group consisted of people of primary education. The model explained 12% of the variability of the dependent variable. The results of the regression analysis are presented in Table 2. Other sociodemographic data did not statistically influence the obtained results in a significant way.

Tabela 2. Wykształcenie jako predyktor orientacji pozytywnej ($N = 211$)

Table 2. Levels of education (dummy variables) as a predictor of positive orientation ($N = 211$)

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Stałość (Wykształcenie podstawowe)/ Constant (Elementary education)	28,49	0,80		35,78	<0,001
Wykształcenie zawodowe/ Vocational education	2,80	1,18	0,19	2,38	0,02
Wykształcenie średnie/ Secondary education	4,39	0,98	0,37	4,46	<0,001
Wykształcenie wyższe/ Higher education	6,58	1,32	0,38	4,99	<0,001

$R = 0,36, R^2 = 0,13, Skorygowane R^2/Adjusted R^2 = 0,12, F(3,207) = 10,25, p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.
 Source: own study.

Macierz korelacji wykazała istotne związki pomiędzy badanymi zmiennymi. Orientacja pozytywna korelowała dodatnio ze sprężystością psychiczną ($r = 0,33, p < 0,001$) oraz z spostrzeganym wsparciem społecznym ($r = 0,52, p < 0,001$). Ponadto zaobserwowano dodatnią korelację pomiędzy sprężystością psychiczną a spostrzeganym wsparciem społecznym ($r = 0,55, p < 0,001$).

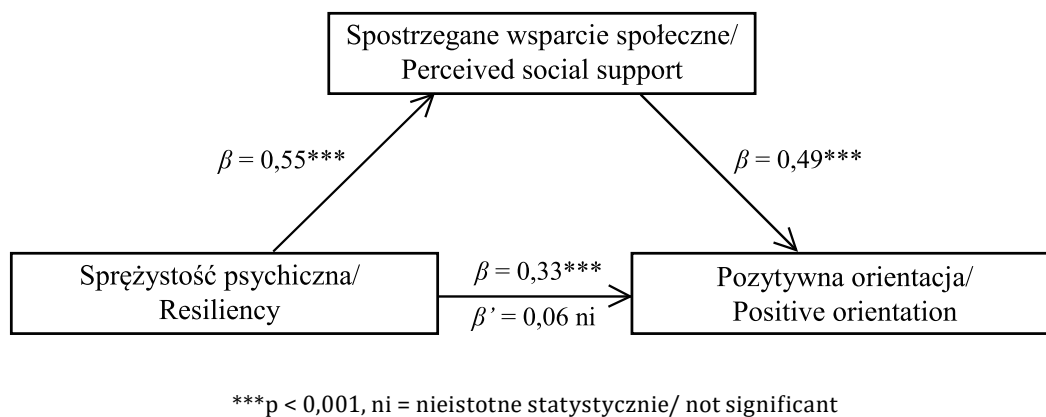
Analiza mediacji potwierdziła mediacyjną rolę spostrzeganego wsparcia społecznego w związku pomiędzy sprężystością psychiczną jako zmienną niezależną a orientacją pozytywną jako zmienną zależną. Efekt całkowity wyniósł $\beta = 0,33$ ($t = 5,06, p < 0,001$). Współczynnik regresji zmiennej niez-

The correlation matrix showed significant relationships between the studied variables. Positive orientation correlated positively with resiliency ($r = .33, p < .001$) and with the perceived social support ($r = 0,52, p < .001$). In addition, a positive correlation was found between resiliency and perceived social support ($r = .55, p < .001$).

The analysis of mediation confirmed the mediating role of perceived social support in relation to resiliency as an independent variable and a positive orientation as a dependent variable. The total effect was $\beta = .33$ ($t = 5.06, p < .001$). The regression coefficient of the independent variable in relation to the mediator was $\beta = .55$ ($t = 9.53, p$

leżnej w stosunku do mediatora wyniósł $\beta = 0,55$ ($t = 9,53$, $p < 0,001$). Współczynnik regresji mediatora na zmienną zależną, przy równoczesnej kontroli zmiennej niezależnej wyniósł $\beta = 0,49$ ($t = 6,84$, $p < 0,001$). Mediacja ograniczyła siłę związku między sprężystością psychiczną a orientacją pozytywną do nieistotnej statystycznie, zatem jest to mediacja całkowita. Efekt bezpośredni wyniósł $\beta' = 0,06$ ($t = 0,90$, $p = 0,37$). Model pełnej mediacji został potwierdzony testem Sobela ($z = 5,54$, $p < 0,001$). Schemat mediacji przedstawia Rycina 1.

$< .001$). The mediator regression coefficient per dependent variable, with the simultaneous control of the independent variable, was $\beta = .49$ ($t = 6.84$, $p < .001$). The mediation limited the strength of the relationship between resiliency and positive orientation to statistically insignificant one, so it is the total mediation. The direct effect was $\beta' = .06$ ($t = .90$, $p = .37$). The full mediation model was confirmed with the Sobel's test ($z = 5.54$, $p < .001$). Figure 1 shows the mediation scheme.



Rycina 1. Spostrzegane wsparcie społeczne jako mediator w związku pomiędzy sprężystością psychiczną a pozytywną orientacją (N = 211)

Figure 1. Perceived social support as a mediator in the relationship between resiliency and positive orientation (N = 211).

Źródło: opracowanie własne.

Source: own study.

Dyskusja

Literatura przedmiotu sugerowała pozytywny wpływ sprężystości psychicznej oraz spostrzeganego wsparcia społecznego na poczucie jakości życia (Brand, Barry, Gallagher, 2016; Cho, Yoo, Hwang, 2016; Mosqueiro, da Rocha, de Almeida Fleck, 2015; Ng i in., 2016). Uzyskane wyniki są zgodne z dotychczasowymi rezultatami prac badaczy w tym zakresie. Przeprowadzone analizy potwierdziły dodatnie związki pomiędzy sprężystością psychiczną, postrzeganym wsparciem społecznym a orientacją pozytywną jako zmienną ukrytą, która łączy w sobie komponenty: optymizmu samooceny i satysfakcji z życia.

Wiek okazał się różnicować nasilenie orientacji pozytywnej. Jej najwyższy poziom badań w okresie średniej dorosłości. Zaobserwowana zależność koresponduje z dotychczasowymi badaniami w tym obszarze (Allemand, Hill, 2016; Caprara i in., 2012). Związek ma charakter krzywoliniowy. Pozytywna orientacja wzrasta w okresie młodości, a po jakimś czasie spada, wraz z doświadczaniem starzenia się. Uważa się jednak, że to nie sam wiek wpływa na poziom orientacji pozytywnej, a inne, skorelowane z nim czynniki, które nie zostały uwzględnione w badaniu, np. stereotypy starzenia się (Pasik, 2005).

Discussion

The literature of the subject suggested a positive effect of resiliency and perceived social support on the sense of the quality of life (Brand, Barry, & Gallagher, 2016; Cho, Yoo, & Hwang, 2016; Mosqueiro, da Rocha & de Almeida Fleck, 2015; Ng et al., 2016). The obtained results proved to be in compliance with the researchers up-to-now studies in this field. The performed analyses confirmed the positive relationships between resiliency, perceived social support and positive orientation as a latent variable that combines the components of optimism, self-esteem, and satisfaction with life.

The age proved to differentiate the results of positive orientation. Its highest level was in the period of average adulthood. The observed dependence corresponds with previous research in this area (Allemand & Hill, 2016; Caprara et al., 2012). The relationship is curvilinear. Positive orientation increases during youth, and after some time falls with the experience of aging. It is believed, however, that it is not the age itself that affects the level of positive orientation, but other factors correlated with it that have not been included in the research, e.g. stereotypes of aging (Pasik, 2005).

Education allowed to predict the level of positive orientation on the basis of the regression model

Wykształcenie pozwalało przewidywać poziom orientacji pozytywnej, na podstawie modelu regresji, gdzie orientacja pozytywna jest zmienną wyjaśnianą, a wykształcenie zmienną wyjaśniającą. Osoby z wykształceniem podstawowym uzyskiwały istotnie niższe wyniki niż osoby z wykształceniem: zawodowym, średnim oraz wyższym. Wydaje się to zrozumiałe, gdyż zdobyta wiedza jako zasób informacyjny zwiększa zaradność życiową, warunkuje zachowania prozdrowotne i oddziałuje pozytywnie na subiektywną jakość życia (Waśkiewicz, Sygnowska, 2006).

Spostrzegane wsparcie społeczne okazało się pełnić rolę mediatora w związku pomiędzy sprężystością psychiczną a orientacją pozytywną. Oznacza to, że osoby o wysokiej sprężystości psychicznej częściej spostrzegają wsparcie społeczne, co natomiast zwiększa poziom orientacji pozytywnej. Uzyskane zależności korespondują z badaniami Xu i Ou (2014). Badacze wykazali medycyną rolę wsparcia społecznego pomiędzy prężnością a poczuciem jakości życia u osób, które doświadczyły trzęsienia ziemi w Wenuchuan. Ponadto w badaniach Bédard, Bouffard i Pansu (2014) wsparcie społeczne okazało się mediatorem pomiędzy samooceną kompetencji społecznych a objawami lęku społecznego, unikania społecznego oraz depresji wśród nastolatków.

W niniejszym badaniu pomiar wsparcia społecznego ograniczał się wyłącznie do spostrzeganych sieci wsparcia. Badanie miało charakter przekrojowy. Trudno więc o jednoznaczne orzekanie o przyczynach i skutkach, ponieważ nie mamy do czynienia z modelem badań eksperymentalnych. Mimo wspomnianych ograniczeń badanie wnosi nowe informacje o związkach pomiędzy sprężystością psychiczną, spostrzeganym wsparciem społecznym oraz orientacją pozytywną.

Zaobserwowane związki podkreślają znaczenie zasobów: sprężystości psychicznej i spostrzeganego wsparcia społecznego w kształtowaniu się orientacji pozytywnej. Badanie wpisuje się w nurt psychologii pozytywnej. Uzyskane dane posiadają wartość aplikacyjną w praktyce klinicznej, np. w działalności interwencyjnej czy przy opracowywaniu programów profilaktycznych. W wyniku przeprowadzonych badań udało się potwierdzić obie sformułowane hipotezy robocze. Istnieją dodatnie związki pomiędzy sprężystością psychiczną, spostrzeganym wsparciem społecznym a orientacją pozytywną. Ponadto spostrzegane wsparcie społeczne pełni rolę mediatora w związku pomiędzy sprężystością psychiczną a orientacją pozytywną.

where the positive orientation is the explained variable, and the education the explaining variable. People with primary education obtained significantly lower results than people with vocational, secondary and higher education. This seems understandable because the achieved knowledge as the information resource increases the life resourcefulness, determines pro-health behavior and positively influences the subjective quality of life (Waśkiewicz & Sygnowska, 2006).

The perceived social support turned out to be a mediator in the relationship between resiliency and positive orientation. This means that people with high resiliency more often perceive social support, which in turn increases the level of positive orientation. The obtained relationships correspond with the Xu and Ou's (2014) studies. The researchers demonstrated the mediating role of social support between resilience and the sense of quality of life by people who experienced the earthquake in Wenuchuan. Moreover, in the studies of Bédard, Bouffard and Pansu (2014), social support turned out to be a mediator between self-evaluation of social competences and the symptoms of social anxiety, social avoidance and depression among adolescents.

In this study, the measurement of social support was limited to perceived support networks. The study was of a cross-sectional nature. It is difficult, therefore, to make a clear statement about the causes and consequences since we do not have to deal with the experimental research model. Despite the aforementioned limitations, the research brings new information in the scope of the relationships between resiliency, perceived social support and positive orientation.

The observed relationships underline the significance of the resources of resiliency and the perceived social support in the shaping of the positive orientation. The study fits into the mainstream of the positive psychology. The obtained data possess the applicational value in the clinical practice, e.g. in the intervention activities or in the preparation of prevention programs. As a result of the performed research it was possible to confirm both of the formulated working hypotheses. There exist the positive relationships between resiliency, the perceived social support and the positive orientation. Moreover, the perceived social support acts as the mediator in the relationship between resiliency and positive orientation.

Literatura/ References

1. Adams, R., Boscarino, J., Figley, C. (2006). Compassion fatigue and psychological distress among social workers: A validation study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 103-108. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.1.103>
2. Alessandri, G., Caprara, G. V., Tisak, J. (2012). The unique contribution of positive orientation to optimal functioning: Farther explorations, *European Psychologists*, 17, 44-54. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000070>
3. Allemand, M., Hill, P. L. (2016). Gratitude from early adulthood to old age. *Journal of personality*, 84, 21-35. <https://doi.org/10.1111/jopy.12134>
4. Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
5. Bédard, K., Bouffard, T., Pansu, P. (2014). The risks for adolescents of negatively biased self-evaluations of social competence: the mediating role of social support. *Journal of Adolescence*, 37, 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.004>
6. Block, J., Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
7. Brand, C., Barry, L., Gallagher, S. (2016). Social support mediates the association between benefit finding and quality of life in caregivers. *Journal of health psychology*, 21, 1126-1136. <https://doi.org/10.1177/1359105314547244>
8. Buszman, K., Przybyła-Basista, H. (2017). Polska adaptacja Wielowymiarowej Skali Spostrzeganoego Wsparcia Społecznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, 22, 581-599. <https://doi.org/10.14656/PFP20170404>
9. Caprara, G. V., Alessandri, G., Barbaranelli, C. (2010). Optimal functioning: The contribution of self efficacy beliefs to positive orientation. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79, 328-330. <https://doi.org/10.1159/000319532>
10. Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G. ... Abela, J. (2012). *The positivity scale. Psychological Assessment*, 24, <https://doi.org/10.1037/a0026681>
11. Caprara, G. V., Caprara, M., Steca, P. (2003). Personality's correlates of adult development and aging. *European Psychologist*, 8, 131-147. <https://doi.org/10.1027//1016-9040.8.3.131>
12. Caprara, G. V., Fagnani, C., Alessandri, G., Steca, P., Gigantesco, A., Cavalli-Sforza, L., Stazi, M. A. (2009). Human optimal functioning. The genetics of positive orientation towards self, life, and the future. *Behaviour Genetics*, 39, 277-284. <https://doi.org/10.1007/s10519-009-9267-y>
13. Cho, O. H., Yoo, Y. S., Hwang, K. H. (2016). Impact of Ego-resilience and Family Function on Quality of Life in Childhood Leukemia Survivors. *Iranian journal of public health*, 45, 1446-1454.
14. Hasse, J. (2004). The Adolescent Resilience Model as a Guide to Interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 21, 289-299. <https://doi.org/10.1177/1043454204267922>
15. Kaczmarek, Ł. D. (2011). Skala Sprężystości Psychicznej - polska adaptacja Ego Resiliency Scale. *Czasopismo Psychologiczne*, 17, 263-266.
16. Letzring T. D., Block, J., Funder, D. C. (2005). Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self. *Journal of Research in Personality*, 39, 395-422. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.06.003>
17. Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71, 543-562.
18. Łaguna, M., Oleś, P., Filipiuk, D. (2011). Orientacja pozytywna i jej pomiar: Polska adaptacja Skali Orientacji Pozytywnej. *Studia Psychologiczne*, 49, 47-54.
19. Makabe, R., Nomizu, T. (2007). Social support and psychological and physical states among Japanese women with breast cancer before and after breast surgery. *Oncology Nursing Forum*, 34, 883-889. <https://doi.org/10.1188/07.ONF.883-889>
20. Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 39, 1-18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
21. Mosqueiro, B. P., da Rocha, N. S., de Almeida Fleck, M. P. (2015). Intrinsic religiosity, resilience, quality of life, and suicide risk in depressed inpatients. *Journal of affective disorders*, 179, 128-133. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.03.022>
22. Ng, C. G., Mohamed, S., See, M. H., Harun, F., Sulaiman, A. H., Zainal, N. Z., Taib, N. A. (2016). Anxiety, depression, perceived social support and quality of life in Malaysian breast cancer patients: A 1-year prospective study. *European Psychiatry*, 33, 517-518. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.1512>
23. Pressman, S. D., Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131, 925-971. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.925>

24. Robinaugh, D., Marquesa, L., Traegera, L., Marksa, E., Sunga, S., Beckd, J., Simona, N. (2011). Understanding the relationship of perceived social support to post-trauma cognitions and posttraumatic stress disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 1072-1078. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.07.004>
25. Rutter, P. A., Freedenthal, S., Osman, A. (2008). Assessing protection from suicidal risk: Psychometric properties of the suicide resilience inventory. *Death Studies*, 32, 142-153. <https://doi.org/10.1080/07481180701801295>
26. Sęk, H., Kaczmarek, Ł. D., Ziarko, M., Pietrzykowska, E., Lewicka, J. (2012). Sprężystość psychiczna a dobrostan w chorobie przewlekłej–mediująca rola podmiotowego umocnienia i radzenia sobie. *Polskie Forum Psychologiczne*, 17, 327-343.
27. Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187-202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
28. Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
29. Waśkiewicz, A., Sygnowska, E. (2006). Wpływ poziomu wykształcenia na zachowania zdrowotne i czynniki żywieniowe związane z powstawaniem otyłości-badanie Pol-MONICA bis Warszawa. *Zdrowie Publiczne*, 116, 227-231.
30. Xu, J., Ou, L. (2014). Resilience and quality of life among Wenchuan earthquake survivors: the mediating role of social support. *Public Health*, 128, 430-7. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2014.03.002>
31. Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

PIŚMIENNOŚĆ MŁODZIEŻY W ŚWIETLE POLSKICH DIAGNOZ EDUKACYJNYCH YOUTH LITERACY IN LIGHT OF POLISH EDUCATIONAL DIAGNOSES

Anna Dąbrowska^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Uniwersytet Warszawski
University of Warsaw

Dąbrowska, A. (2019). Piśmienność młodzieży w świetle polskich diagnoz edukacyjnych/ Youth literacy in light of Polish educational diagnoses, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations*, 13(3), 38-52. <https://doi.org/10.29316/rs/114819>

Wkład autorów/ Authors' contribution:

- A. Zaplanowanie badań/
Study design
- B. Zebranie danych/
Data collection
- C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
- D. Interpretacja danych/
Data interpretation
- E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
- F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
- G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 4

Literatura/References: 13

Otrzymano/Submitted:
marzec/March 2019

Zaakceptowano/Accepted:
marzec/March 2019

Streszczenie

Nabywanie piśmienności przez młodego człowieka zmienia jego sposób odbioru rzeczywistości oraz poszerza możliwości uczestnictwa w życiu społecznym. W artykule podjęty został następujący problem: W jakim stopniu młodzież gimnazjalna osiągnęła piśmienność zaawansowaną, polegającą na umiejętności obcowania z tekstami, a zwłaszcza tworzenia tekstu pisanego? Odpowiedź na postawione pytanie udzielona została na podstawie analizy dokumentacji egzaminów gimnazjalnych z lat 2002 – 2018. Są to obowiązkowe egzaminy, które w tych latach odbywały się na zakończenie ostatniego jednolitego, obowiązkowego etapu edukacji. Stanowiły więc szansę ujawnienia stanu piśmienności młodzieży. Analiza dokumentacji wykazała, że gimnazjaliści mają duże trudności w ważnym dla nabywania piśmienności obszarze, jakim jest umiejętność konstruowania dłuższych wypowiedzi pisemnych, co utrudnić może pełne uczestnictwo w kulturze opartej na piśmie. Powyższe wyniki oraz praktyka edukacyjna polegająca na „nauce pod test” skłaniają do gruntownego przemyślenia w tym zakresie konstrukcji egzaminu ósmoklasisty, który już wkrótce zastąpi egzamin gimnazjalny.

Słowa kluczowe piśmienność, oralność, młodzież, język młodzieży, egzamin gimnazjalny

Summary

Acquiring literacy by a young person changes his/her perception of reality and broadens the possibilities of participation in social life. The following problem was addressed in the article: to what extent did middle school students achieve advanced literacy, consisting in the ability to interact with texts, and, in particular, to create written texts? The answer to this question was based on the analysis of middle school final examination documentation from years 2002-2018. These are obligatory examinations, which in those years took place at the end of the last uniform and compulsory stage of education. They were an opportunity to reveal the level of literacy of young people. Analysis of the documentation showed that middle school students have great difficulties in the area important for acquiring literacy, which is the ability to construct longer written utterances, which may hinder the full participation in a culture based on writing. The above results and the educational practice of “studying for a test” prompt to thoroughly rethink the construction of the eighth-grade examination (which will soon replace middle school examinations) in this regard.

Key words: literacy, orality, youth, youth language, Polish middle school examination

Adres korespondencyjny: dr Anna Dąbrowska, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, Warszawa, e-mail: adabrowska@pedagog.uw.edu.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2293-8713>

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Anna Dąbrowska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Pismo jest jednym z najdonioślejszych wynalazków człowieka. Przejście społeczeństw od oralności do piśmienności całkowicie zmieniło sposób myślenia człowieka, postrzegania otaczającego świata i komunikacji oraz umożliwiło dynamiczny rozwój nauki, znacząco poszerzyło możliwości gromadzenia wiedzy, a w konsekwencji spowodowało skok cywilizacyjny. Umiejętność obcowania z tekstami pisanymi wymaga wielu ćwiczeń, zwłaszcza w zakresie tworzenia tekstu.

Aktualna komunikacja językowa charakteryzuje się ekspansją mówionej odmiany języka, co ma znaczenie dla nabywania piśmienności przez młodzież. Nikną stopniowo przestrzenie, w których młody człowiek miałby okazję ją kształtować, gdyż praktyki językowo-kulturowe pisma ewoluują w kierunku wtórnej oralności. Szansą mogłaby być edukacja szkolna, gdyż jednym z zadań szkoły jest wprowadzenie ucznia w świat kultury pisma. Coraz bardziej jednak widoczna staje się w niej rola testu, zarówno w zakresie uczenia, jak i oceniania. Test, jako sposób sprawdzenia wiedzy i powiązana z nim „nauka pod test” mogą utrudniać doskonalenie praktyk piśmiennych przez młodzież.

W artykule podjęty został następujący problem: W jakim stopniu młodzież gimnazjalna osiągnęła piśmienność zaawansowaną, polegającą na umiejętności obcowania z tekstami, a zwłaszcza tworzenia tekstu pisanego? Odpowiedź opieram na analizie dokumentów egzaminów gimnazjalnych, na które składają się: *Arkusze egzaminacyjne*, *Zasady oceniania* oraz *Sprawozdania* z lat: 2002 – 2018, a więc wszystkich, jakie dotąd się odbyły. Zostały one opublikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (<https://www.cke.edu.pl/>). Pod uwagę biorę część I egzaminu gimnazjalnego, część humanistyczną: język polski.

Piśmienność i jej znaczenie poznawcze, społeczne oraz kulturowe

Pozostając w kręgu antropologicznych rozważań przedstawicieli Teorii Piśmienności W. Onga i D. Olsona, piśmienność traktuję, jako odbity w strukturze tekstu sposób myślenia, porządkowania rzeczywistości (Olson, 2015). Opozycję oralność – piśmienność, opisującą przez W. Onę, rozumiem, jako odmienne sposoby funkcjonowania kultury, style poznawcze, sposoby myślenia oraz dwa różne sposoby kodowania i dekodowania wypowiedzi (Ong, 2011). Oralność łączy się z interakcyjnością, sytuacyjnością, addytywnością i redundancją, natomiast piśmienność wymaga kategoryzowania, abstrahowania, uogólniania oraz strukturyzacji. Pisana odmiana języka cechuje się zachowawczością i konserwatyzyzmem, wskutek czego zapewnia trwałość kultury, będąc sposobem jej międzypokoleniowej transmisji. Jej pojawienie się umożliwiło przejście od kultury do cywilizacji oraz stworzyło

Introduction

Writing is one of the most outstanding human inventions. The transition of societies from orality to literacy completely changed the way of human thinking, perception of the surrounding world and communication. It enabled the dynamic development of science, significantly expanded the possibilities of accumulating knowledge, and consequently caused a leap of civilization. The ability to deal with written texts requires many exercises, especially in the field of creation of a text.

Current language communication is characterized by the expansion of the spoken language, which is important for the acquisition of literacy by young people. The spaces in which a young person would have the opportunity to shape it gradually disappear, because the language and cultural practices of writing are evolving towards secondary orality. School education could be a chance, because one of the school's tasks is to introduce the student to the world of writing culture. However, the role of tests becomes more and more visible in both teaching and assessment. A test, as a way of verifying knowledge, and the associated "studying for a test" may impede the improvement of literacy practices by young people.

The following problem was addressed in the article: to what extent did middle school students achieve advanced literacy, consisting in the ability to interact with texts and, in particular, to create written texts? I based the answer on the analysis of middle school examination documents, which include: *Exam sheets*, *Assessment rules* and *Reports* from years 2002 - 2018 – thus, all that have taken place so far. They were published by the Central Examination Board (<https://www.cke.edu.pl/>). I am considering part I of the middle school examination - the humanities part: Polish.

Literacy and its cognitive, social and cultural significance

Remaining in the circle of anthropological considerations of representatives of W. Ong and D. Olson's Literacy Theory, I treat literacy as a way of thinking and ordering reality which is reflected in the structure of the text (Olson, 2015). I understand the opposition orality - literacy, described by W. Ong as different ways of functioning of culture, cognitive styles, ways of thinking and two different ways of coding and decoding utterances (Ong, 2011). Orality is combined with interactivity, situationality, additivity and redundancy, while literacy requires categorization, abstraction, generalization and structuring. The written variation of language is preservative and conservative, and as a result, it ensures the durability of culture by being a way of intergenerational transmission. Its appearance enabled the transition from culture to civilization and laid the foundations for the development of

podstawy rozwoju różnorodnych dyscyplin naukowych. Brak umiejętności piśmiennych, a w związku z tym piśmiennego stylu myślenia, ogranicza możliwości korzystania z ich dorobku i udziału w naukowym dyskursie. Nabycie tych umiejętności przez ucznia ułatwia przejście do języka abstrakcji i symbolicznego ujęcia rzeczywistości. Według D. Olsona pozwala ono na uczestnictwo we wspólnotach tekstowych – tych wspólnotach czytelników, które wykształciły własne zasady interpretacji i posługiwania się tekstami do własnych celów i we właściwy sobie sposób, a które wytworzyły się na bazie umiejętności piśmiennych (Olson, 2015, s. 33). Umożliwia także partycypację w instytucjach upiśmiennionego społeczeństwa oraz odbiór tekstów kultury opartej na piśmie i własne twórcze w niej uczestnictwo. Nabycie piśmienności daje szansę spotkania z wartościami istotnymi dla określonej społeczności, poznania jej historii, literatury, tradycji, dzieł wybitnych jej członków, a więc elementów kształtujących zbiorową tożsamość.

Możliwość pełnego uczestnictwa we własnej wspólnocie kulturowej, czerpania z jej dorobku, będącego dziedzictwem wcześniejszych pokoleń, którego ogromna część utrwalała została w tekstach wymaga odpowiednich umiejętności. Piśmienność staje się kluczem do jego poznania. Osiągnięcie jej wprowadza w świat kultury pisma, kształtuje elementarne kompetencje umysłowe, stanowiące przepustkę do świata wiedzy zorganizowanej piśmiennie i udostępnianej metodami piśmiennymi, a także umożliwia odmienny od oralnego sposób myślenia o świecie i porządkowania rzeczywistości. Umiejętności piśmienne stają się z jednej strony wartościowym narzędziem, którego użycie poszerza horyzonty poznawcze, a z drugiej strony szansą spotkania wartości obecnych w tekstach kultury piśmiennej, do których dostęp możliwy jest jedynie w przypadku posiadania określonych kompetencji. Według Olsona „piśmienność jest zdolnością wykorzystywania pewnego rodzaju zasobów kulturowych. Tym, co konstituuje piśmienność, jest rozwój tych zasobów w połączeniu z wiedzą i umiejętnością ich wykorzystania w konkretnych celach (Olson, 2010, s. 92). Otwiera, więc ona młodzieży nowe perspektywy poznawcze, społeczno-kulturowe i aksjologiczne.

Egzamin gimnazjalny, jako diagnoza piśmienności młodzieży

Jako szansę diagnozy umiejętności piśmiennych młodzieży potraktować można, odbywający się w Polsce od kilkunastu lat, egzamin gimnazjalny, do którego rokrocznie przystępuje grupa kilkuset tysięcy 15-latków. Egzaminy gimnazjalne mają szczególne znaczenie z dwóch powodów: po pierwsze są one obligatoryjne i objęta jest nimi cała populacja młodzieży kończącej gimnazjum – szkoły, której ukończenie zamyka jednocześnie obowiązkowy jednolity etap kształcenia w Polsce, po drugie: ze

various scientific disciplines. Lack of literacy skills, and consequently, lack of literate style of thinking, limit the possibilities of using written achievements and participating in scientific discourse. Acquiring these skills by a student facilitates the transition to the language of abstraction and a symbolic approach to reality. According to D. Olson, it allows participation in textual communities – the communities of readers which have been created on the basis of writing skills and which have developed their own rules of interpretation and use of texts for their own purposes and in their own way (Olson, 2015, p. 33). It also enables participation in institutions of literate society and the reception of texts based on written culture, as well as own creative participation in it. Acquiring literacy creates an opportunity to meet values that are important for a given community and to learn about its history, literature, traditions and works of outstanding members, and thus elements that shape collective identity.

The possibility of complete participation in one's own cultural community, drawing on heritage of earlier generations, large part of which has been recorded in the texts, requires appropriate skills. Literacy becomes the key to study it. Achieving literacy introduces one to the world of writing culture, shapes his/her elementary mental competences, which are a pass to the world of knowledge organized in writing and made available by writing methods. It also enables a different way of thinking about the world and ordering reality. Writing skills become, on the one hand, a valuable tool, the use of which broadens cognitive horizons, and on the other, an opportunity to meet the values present in texts of literary culture, to which access is only possible if one have certain competences. According to Olson, “literacy is the ability to use some kind of cultural resources. What constitutes literacy is the development of these resources combined with knowledge and the ability to use them for specific purposes” (Olson, 2010, p. 92). Thus, it opens up new cognitive, socio-cultural and axiological perspectives for young people.

Middle school examination as a diagnosis of youth literacy

As a chance to diagnose literacy skills of the youth, we can analyse the middle school examination taking place in Poland for several years, which is annually taken by a group of several hundred thousand 15-year-olds. Middle school examinations are of particular importance for two reasons: firstly, they are obligatory and cover the entire population of middle school graduates - a school whose completion closes the compulsory uniform stage of education in Poland. Secondly: due to the age

względu na grupę wiekową i czas trwania edukacji szkolnej. Młodzież 15-letnia ma za sobą etap akwizycji języka. Osiągnęła także piśmienność podstawową, polegającą na zrozumieniu związku między znakami pisanymi a fonologicznymi własnościami mowy, która to stanowi jeden z celów edukacji wczesnoszkolnej. Jak wskazuje E. Nowak, „skoro żyjemy w świecie tekstów, jesteśmy otoczeni tekstami, sam świat to tekst, to jednym z głównych celów edukacji polonistycznej staje się nauka poruszania się w świecie tekstów, czyli odbierania ich i tworzenia. Prowadzi ona do świadomego funkcjonowania w świecie, zaznaczenia w nim swojej obecności, wpływania na jego kształt” (Nowak, 2014, s. 13-14). Gimnazjaliści znajdują się na etapie doskonalenia piśmienności zaawansowanej, charakteryzującej się podejściem do tekstu zgodnym z piśmiennym stylem myślenia i umiejętnością tworzenia własnych tekstów odpowiadających regułom pisanej odmiany języka, stąd egzamin gimnazjalny mógłby zweryfikować ich kompetencje w tym zakresie. W dalszej części artykułu skupię się na diagnozowanych umiejętnościach językowych uczniów, odniosę je do umiejętności traktowanych przez przedstawicieli Teorii Piśmienności, jako kluczowe dla osiągnięcia piśmienności zaawansowanej oraz przyjrę się wynikom egzaminów pod kątem kompetencji komunikacyjnej gimnazjalistów w zakresie pisanej odmiany języka.

Piśmienność zaawansowana charakteryzuje się określonym sposobem podejścia do tekstu, który odpowiada piśmiennemu stylowi myślenia, a przejawia się w odbiorze i interpretacji tekstu oraz jego tworzeniu. Według D. Olsona istnieją podstawowe umiejętności, które łączą praktyki piśmienności zaawansowanej, niezależnie od tego, w jakiej dziedzinie się one realizują. Stopień ich osiągnięcia może stanowić dobre kryterium oceny indywidualnych umiejętności piśmiennych. Należą do nich: umiejętność rozważania tekstu, jego parafrazowania, podsumowywania, rekontekstualizacji oraz wyciągnięcia z niego wniosków (Olson, 2015, s. 41-42). Pomocne w ocenie piśmienności są także umiejętności świadczące o obyciu z różnego rodzaju tekstami, jak: umiejętność klasyfikowania tekstów pod względem gatunku czy rodzaju i przyjęcie stosownej do tekstu postawy interpretacyjnej. D. Olson wskazuje na konieczność opanowania metajęzyka towarzyszącego piśmienności zaawansowanej, który zawiera sprecyzowany zestaw pojęć. Dzięki niemu można odnosić się do gatunków, ich cech oraz standardowych interpretacji. Posiadanie umiejętności operowania określonym aparatem pojęciowym oraz stopień wykorzystania wiedzy teoretycznej w tworzeniu własnych tekstów stanowi pomoc w ocenie piśmienności młodzieży. Dla zdiagnozowania piśmienności nastolatków konieczne jest uwzględnienie w badaniu wymienionych powyżej umiejętności. Jednak analiza konstrukcji arkusza egzaminu gimnazjalnego i typu zadań proponowanych uczniom zdającym test prowadzi do wniosku, że w niewielkim stopniu

group and duration of school education. 15-year-old youth have a language acquisition phase behind them. They also achieved basic literacy, consisting in understanding the relationship between written characters and phonological properties of speech, which is one of the goals of early school education. As E. Nowak points out, “since we live in a world of texts, we are surrounded by texts, the world itself is a text, so one of the main goals of Polish language education is to teach how to move in the world of texts, i.e. receive and create them. It leads to a conscious functioning in the world, marking its presence in it, influencing its shape” (Nowak, 2014, pp. 13-14). Middle school students are at the stage of improving advanced literacy, characterized by an approach to the text consistent with the literal style of thinking and the ability to create their own texts corresponding to the rules of the written variation of language, hence the middle school examination could verify their competences in this range. Later in the article I will focus on the diagnosed language skills of students, refer them to the skills treated by representatives of the Literacy Theory as key to achieving advanced literacy and a look at the results of examinations in terms of communication competence of middle school students in the field of written language.

Advanced literacy is characterized by a specific approach to the text that corresponds to the literal style of thinking, and it manifests itself in the reception and interpretation of the text and its creation. According to D. Olson, there are basic skills that combine advanced literacy, regardless of the field in which they occur. The degree of their achievement can be a good criterion for assessing individual literacy skills. These include: the ability to consider a text, paraphrase it, summarise it, recontextualize it and draw conclusions from it (Olson, 2015, pp. 41-42). Also helpful in assessing literacy are skills demonstrating familiarity with various types of texts, such as: the ability to classify texts by genre or type and adopting an interpretative attitude appropriate to the text. D. Olson points out the need to master the metalanguage that accompanies advanced literacy, which contains a specific set of terms. Thanks to it, one can refer to genres, their features and standard interpretations. Having the skills to operate a specific conceptual apparatus and the degree of use of theoretical knowledge in creating own texts is helpful in assessing youth literacy. To diagnose literacy of teenagers, it is necessary to include the aforementioned skills in the study. However, the analysis of the structure of middle school exam sheets and the type of tasks proposed to students passing the test leads to the conclusion that this diagnosis relates to important literacy components only to a small extent. I write about this in detail in the article “*Niepiśmienność młodzieży*” (Eng. “*Youth (il)literacy*”), referring to the lack of literacy competence as to a barrier to a valuable life (Dąbrowska, 2018). The few tasks

diagnoza ta odnosi się do istotnych komponentów piśmienności. Szczegółowo piszę na ten temat w artykule *(Nie)piśmienność młodzieży, jako bariera na drodze ku życiu wartościowemu* (Dąbrowska, 2018). Nieliczne zadania w założeniu autorów testu mają sprawdzać umiejętności tworzenia własnego tekstu, a zadania tego typu mogłyby ujawnić stopień osiągniętej przez młodzież piśmienności. Charakterystyczne jest rozbitcie wiedzy na małe fragmenty, co może być pomocne przy ocenie znajomości aparatu pojęciowego, jednak niewiele powie o całościowym podejściu ucznia do tekstu.

Piśmienność młodzieży w świetle wyników egzaminów gimnazjalnych

Według dokumentacji z 2002 roku, w którym to po raz pierwszy przeprowadzono egzamin gimnazjalny, w obrębie części humanistycznej miał on sprawdzać opanowanie umiejętności i wiadomości opisanych w obszarach *standardów*, jakimi są: I. Czytanie i odbiór tekstów kultury oraz II. Tworzenie własnego tekstu. Wśród umiejętności z pierwszego wymienionego zakresu znalazły się m.in.: czytanie różnych tekstów na poziomie dosłownym i przenośnym, rozpoznawanie rodzaju wypowiedzi, wyszukiwanie informacji zawartych w różnych tekstach kultury, odczytywanie znaczenia konkretnych wyrazów oraz rozpoznawanie środków wyrazu dominujących w tekście. W obszarze tym miały być także badane umiejętności: interpretowania różnych tekstów kultury oraz dostrzegania kontekstów niezbędnych do interpretacji, odczytywania intencji nadawcy, dostrzeganie związków przyczynowo – skutkowych, a także powiązań pomiędzy kulturą a życiem społecznym. Natomiast obszar „Tworzenie własnego tekstu” obejmował sprawdzenie umiejętności gimnazjalistów w zakresie: redagowania tekstu do encyklopedii (wyjaśniającego pojęcie), tekstu użytkowego (notatki do kroniki szkolnej), dostosowanego do sytuacji komunikacyjnej, spójnego, poprawnego pod względem językowym oraz redagowania dłuższej formy wypowiedzi (rozprawki) – zgodnej z tematem, spójnej, logicznie uporządkowanej, poprawnej pod względem rzeczowym, leksykalnym, frazeologicznym i składniowym oraz ortograficznym i interpunkcyjnym. Zmierzano także sprawdzić umiejętność posługiwania się przykładami w funkcji argumentacyjnej, dostosowywania stylu do sytuacji komunikacyjnej i formy wypowiedzi oraz trafne dobieranie środków wyrazu (<https://www.cke.edu.pl/egzamin-gimnazjalny/archiwum/wyniki-archiwum/>, s. 5).

Spośród wymienionych w dokumentacji wiadomości i umiejętności, które planowano sprawdzić podczas egzaminu gimnazjalnego, istotne znaczenie dla oceny piśmienności gimnazjalistów mają wyniki związane z umiejętnością „tworzenia własnego tekstu”. Uwzględniając wskazane ograniczenia diagnozy, w dalszej części artykułu szczególną uwagę poświęcę temu fragmentowi egzaminu.

assumed by the authors of the test are to check the ability to create texts, and tasks of this type could reveal the degree of literacy achieved by young people. It is characteristic to break down the knowledge into small fragments, which can be helpful when assessing the knowledge of the conceptual apparatus, but it will not say much about the student's overall approach to the text.

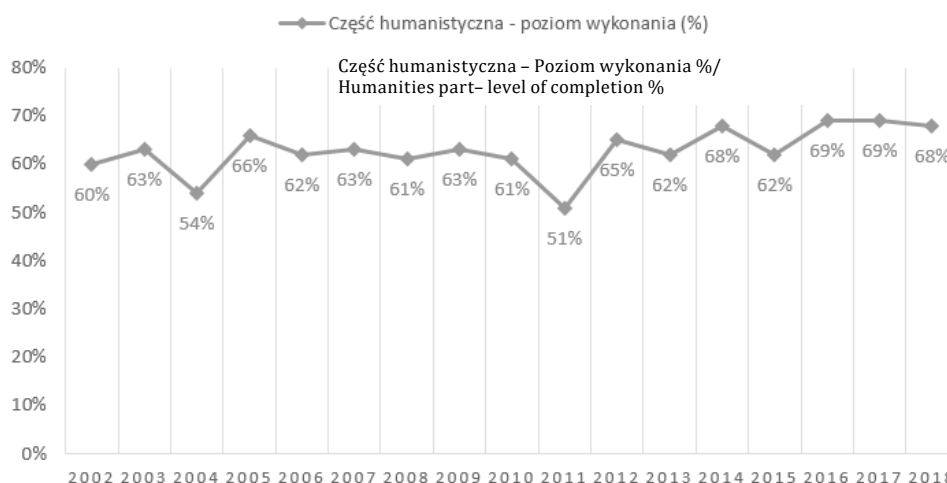
Literacy of the youth in light of the results of middle school examinations

According to the documentation from 2002, when the middle school exam was conducted for the first time, within the humanities part it was supposed to verify the mastery of skills and knowledge described in the areas of *standards*, which are: I. Reading and receiving cultural texts and II. Creating own text. Among the skills in the first mentioned field there were, among others: reading various texts at a literal and figurative level, recognizing the type of speech, searching for information contained in various cultural texts, reading the meaning of specific words and recognizing the means of expression dominating in the text. In this area, also the following skills were to be tested: interpreting various cultural texts and perceiving contexts necessary for their interpretation, reading the sender's intentions, perceiving cause-and-effect relationships, as well as links between culture and social life. The area 'Creating one's own text' was to include verifying the skills of middle school students in: editing a text for an encyclopaedia (explaining the concept), functional text (notes to the school chronicle) adapted to the communication situation, consistent and correct in terms of language and writing a longer form of expression (essay) - consistent with the subject, coherent, logically ordered, correct in terms of material, lexis, phraseology and syntax as well as spelling and punctuation. They also tried to test the ability to use examples in the argumentative function, adjusting the style to the communication situation and the form of expression, as well as choosing the right means of expression (<https://www.cke.edu.pl/egzamin-gimnazjalny/archiwum/wyniki-archiwum/>, p. 5).

Among the information and skills listed in the documentation, which were planned to be verified during the middle school examination, the results related to the ability of “creating one's own text” are important for the assessment of literacy of middle school students. Considering the indicated limitations of the diagnosis, in the further part of the article I will devote special attention to this fragment of the examination.

Dla całościowego zobrazowania osiągnięć gimnazjalistów przedstawiam poniżej wyniki egzaminów z części humanistycznej – Język polski przeprowadzonych w latach 2002 – 2018, a więc wszystkich, jakie się dotąd odbyły.

To illustrate the achievements of middle school students in a comprehensive way, I present below the results of the humanities part - Polish language examinations conducted in years 2002 - 2018, i.e. all that have taken place so far.



Rycina 1. Część humanistyczna

Figure 1. Humanities part

Źródło: Opracowanie własne

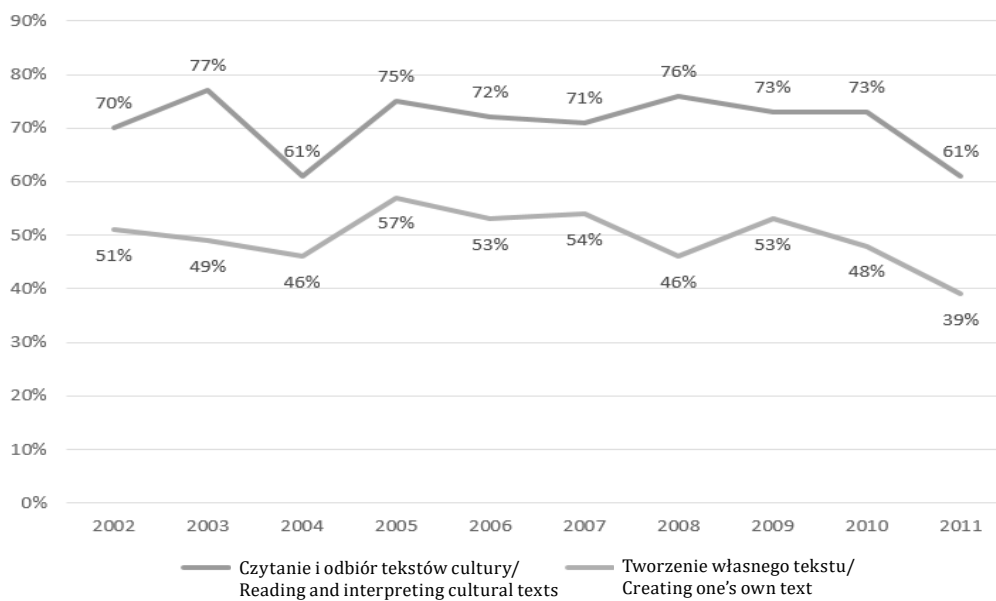
Source: Own elaboration

Nieznaczny wzrost wyników zaobserwować można w ostatnich pięciu latach (2012 – 2018). Warto podkreślić, że od 2012 roku zmieniony został podział obszarów wiedzy i umiejętności ocenianych podczas egzaminu. Do 2011 roku „tworzenie własnego tekstu” stanowiło jeden z dwóch ocenianych obszarów, od 2012 roku – jeden z trzech. Zmniejszona została ponadto liczba zadań, których celem była diagnoza umiejętności tworzenia własnego tekstu przez ucznia. Po zmianie są to tylko trzy zadania. Konstrukcja jednego z nich ma charakter testowy, kolejne dwa zadania sprawdzają umiejętność tworzenia: bardzo krótkiego tekstu oraz dłuższej wypowiedzi pisemnej. Jedynie na podstawie sposobu wykonania ostatniego wymienionego zadania można wysuwać pewne wnioski na temat określonych umiejętności piśmiennych ucznia. Zmniejszona, od 2012 roku, liczba zadań diagnozujących obszar tworzenia tekstu dostarcza skromniejszych podstaw do oceny umiejętności młodzieży dotyczących omawianego zakresu.

Wyniki w dwóch diagnozowanych kategoriach w latach 2002-2011 przedstawiają się następująco:

A slight increase in results can be observed in the last five years (2012 - 2018). It is worth emphasizing that since 2012 the division of knowledge and skills assessed during the examination has changed. Until 2011, “creating one’s own text” was one out of two assessed areas. From 2012 - it has been one out of three. In addition, the number of tasks aimed at diagnosing the student’s ability to create texts was reduced. After the change, there have been only three tasks. One of them has been in a form of a test. The next two tasks has tested the ability to create: a very short text and a longer written utterance. Some conclusions regarding the literacy skills of a student can be drawn only on the basis of the last task. The reduced number of tasks diagnosing the area of text creation (since 2012) provides a more modest basis for assessing the skills of young people in the discussed scope.

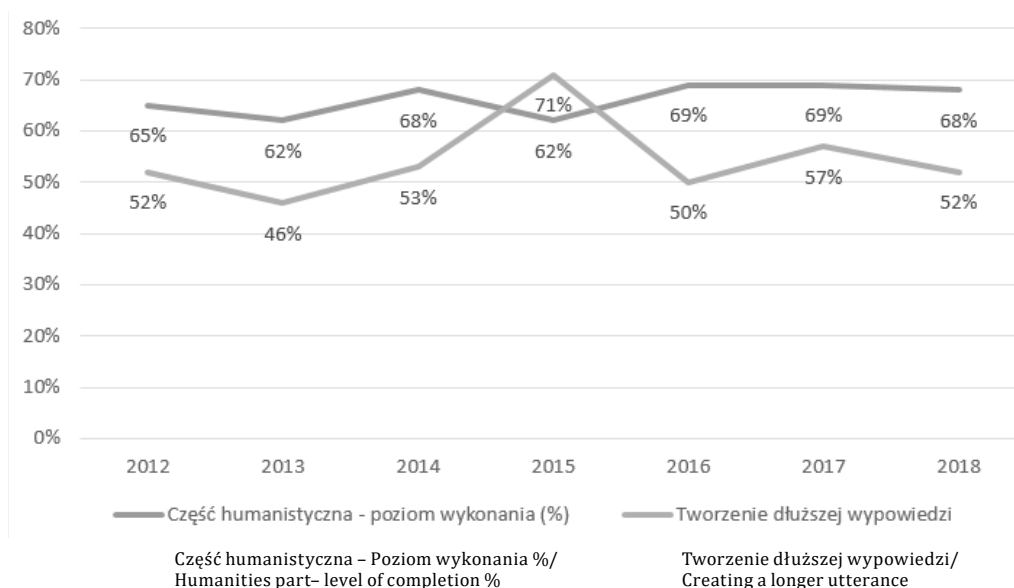
The results in the two categories diagnosed in the years 2002-2011 are as follows:



Rycina 2. Czytanie i odbiór tekstu a Tworzenie własnego tekstu (w latach 2002 – 2011)
Figure 2. Reading and receiving a text and Creating one's own text (in the years 2002 - 2011)
 Źródło: Opracowanie własne
 Source: Own elaboration

Przywołane i przedstawione na wykresie osiągnięcia młodzieży dość obrazowo pokazują, że tworzenie wypowiedzi pisemnej sprawia uczniom dużo większe trudności niż czytanie i odbiór tekstów kultury. Od pierwszego przeprowadzonego egzaminu, przez 10 kolejnych lat, poziom wykonania zadań z zakresu tworzenia tekstu niezmiennie był dużo niższy niż w obszarze czytania i odbioru tekstów kultury. Zauważalny jest również spadek poziomu wykonania zadań przez gimnazjalistów w 2011 roku, a więc bezpośrednio przed zmianą podziału

The achievements of the youth, cited and presented in the graph, show quite vividly that creating written utterances is much more difficult for students than reading and interpreting cultural texts. Since the first examination, for 10 consecutive years, the level of performed tasks in the field of text creation has consistently been much lower than in the area of reading and interpreting cultural texts. There is also a noticeable decrease in the level of tasks performed by middle school students in 2011, i.e. immediately before the change in the division



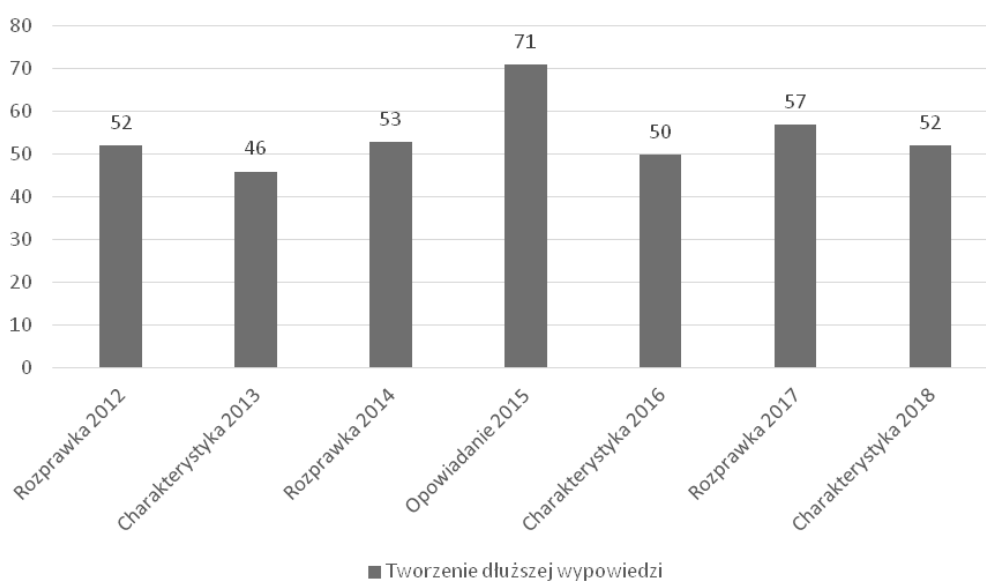
Rycina 3. Część humanistyczna a tworzenie dłuższej wypowiedzi (w latach 2012 – 2018)
Figure 3. Humanities part and creating longer statements (in 2012 - 2018)
 Źródło: Opracowanie własne
 Source: Own elaboration

obszarów oceny, która w odniesieniu do obszaru „tworzenia własnego tekstu” polegała na zmniejszeniu różnorodności wymagań oraz liczby zadań z tego zakresu. Poniżej przedstawiam osiągnięcia gimnazjalistów w latach 2012 – 2018.

Wyniki dotyczące tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej odniosłam do poziomu wykonania przez gimnazjalistów wszystkich trzech diagnozowanych obszarów w części humanistycznej. Osiągnięcia uczniów w zakresie tworzenia tekstu w dalszym ciągu ujawniają trudności młodzieży w tym obszarze. Jest to kategoria, która rokrocznie obniża gimnazjalistom średni poziom wykonania zadań egzaminacyjnych w części humanistycznej. W ciągu 15 lat tylko jeden raz – w 2015 roku – gimnazjaliści osiągnęli w zakresie tworzenia własnej wypowiedzi wynik wyższy od średniej wyników w części humanistycznej. Pewną wskazówką, co do przyczyny wyjątkowo wysokiego wyniku na tle osiągnięć egzaminowanych na przestrzeni lat może być określony gatunek dłuższej formy wypowiedzi zalecony w zadaniu.

of assessment areas, which in the area of “creating one’s own text” consisted in reducing the variety of requirements and the number of tasks. Below I present middle school students’ achievements in years 2012-2018.

The results regarding the creation of a longer written utterance were related to the level of completion by middle school students of all three areas diagnosed in the humanities part. Students’ achievements in writing texts continue to reveal the difficulties of young people in this area. It is a category which annually reduces the average level of students’ results in the humanities part. In 15 years, only once - in 2015 - middle school students achieved a higher score in the task of creating one’s own text than the average scores in humanities part. A certain hint as to the reason for the exceptionally high result compared to the achievements examined over the years may be the particular genre of the longer form of expression recommended in the task.



rozprawka – short essay
 charakterystyka – specification
 opowiadanie – story

Rycina 4. Rozszerzona wypowiedź – poziom realizacji zadania

Figure 4. Extended statement - level of task accomplishment

Źródło: Opracowanie własne (Wykres uzupełniony i opracowany na podstawie danych zawartych w *Sprawozdaniu z 2016 r.* Pobrane z: https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Informacje_o_wynikach/2016/Sprawozdanie%20z%20egzaminu%20gimnazjalnego_2016.pdf, s. 38.)

Source: Own elaboration (Graph prepared and supplemented on the basis of data contained in the 2016 Report . Retrieved from: https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Informacje_o_wyniki/2016/Sprawozdanie%20zgzamin%20e%20gimnazjalnej_2016.pdf, p. 38)

Wskazanie opowiadania, jako formy wypowiedzi w 2015 roku, dopuszczającej nieco większą swobodę, prawdopodobnie dało efekt w postaci wyższych wyników. Przykładowo w analogicznym zadaniu z roku 2016 (*Sprawozdanie*, 2016, s. 38): „Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który wol-

In 2015, the form of this task was writing a story. It resulted in higher results, probably because it allowed for a bit more freedom. For example, in the analogous task of 2016 (*Report*, 2016, p. 38): “Write the characteristic of a fictional character who considered freedom as the most important

ność uznać za najważniejszą wartość” oceniano trzy zasadnicze elementy – formę literacką, wybór bohatera literackiego oraz ukazanie wolności, jako wartości nadrzędnej w życiu charakteryzowanej postaci. Wzięcie pod uwagę tych trzech kryteriów w swoim tekście okazało się dla gimnazjalistów zadaniem dość trudnym, stawiającym wyższe wymagania konstruowaniu własnego tekstu. Również w zadaniu z 2018 roku, charakterystyka postaci powinna była zawierać elementy wyводу argumentacyjnego. Uczniowie mieli wybrać bohatera, który w swoim postępowaniu był wierny wyznawanym wartościom, Odpowiedni dobór i wnikliwa argumentacja okazały się dla nich zadaniem niełatwym.

Wyniki wskazujące na trudności w wypowiedzi pisemnej gimnazjalistów uzupełniają komentarze odnoszące się do tej umiejętności obecne w *Sprawozdaniach*. Autorzy zwracają uwagę na rozmaite potknięcia młodzieży w tym zakresie. Kłopoty sprawiały uczniom samodzielne formułowanie myśli i redagowanie tekstów zgodnych z formą podaną w poleceniu, a szczególnie poprawny ich zapis. Młodzież miała trudności z formułowaniem tezy lub hipotezy oraz wniosków świadczących o zrozumieniu istoty faktów, zjawisk i zależności między nimi. Nie potrafiła także odpowiednio argumentować własnego stanowiska, dobierając stosowne przykłady, które poprawnie nawiązywałyby do problemu zawartego w temacie pracy ani podsumować własnych rozważań. Autorzy sprawozdań zauważyli, że w pracach gimnazjalistów pojawia się streszczenie zamiast wykorzystania przykładów do zilustrowania własnej argumentacji. Uczniowie mieli kłopoty ze znalezieniem informacji rozproszonych i wnioskowaniem na ich podstawie o opinii autora oraz dostrzeżeniem szerszego kontekstu poszczególnych wypowiedzi. W pracach uczniów zauważono również brak spójności między przyjętą tezą, argumentacją a zakończeniem (*Sprawozdanie*, 2012, s. 10; *Sprawozdanie*, 2016, s. 44; *Sprawozdanie*, 2014, s. 24). Wyszczególnione sprawności są istotne dla umiejętności tworzenia tekstów, a także – szerzej – wkraczania w świat kultury pisma. Niska kompetencja w tym zakresie wskazuje na ograniczenia w osiągnięciu piśmienności zaawansowanej przez gimnazjalistów. Przyjrzyjmy się bliżej zaobserwowanym trudnościom młodzieży w obszarze tworzenia tekstu.

Konstrukcja egzaminów gimnazjalnych przewiduje dwie wypowiedzi własne zdających: krótką i rozszerzoną. Uzyskane wyniki ujawniają, że młodzież lepiej radzi sobie z krótką wypowiedzią niż z budowaniem dłuższego tekstu o określonych rygorach. W przypadku egzaminów odbywających się w roku 2018 krótka wypowiedź miała polegać na odpowiedzi na pytanie: Czy dążenie do skrótości w codziennym komunikowaniu się jest zjawiskiem pozytywnym czy negatywnym? Uczniowie powinni byli sformułować dwa argumenty i w jednym z nich odwołać się do tekstu źródłowego, a w drugim – do własnych obserwacji. Ta krótka wypowiedź argu-

value” three basic elements were assessed - the literary form, the choice of the fictional character and showing freedom as the supreme value of the character. Taking these three criteria into account in their text turned out to be quite a difficult task for middle school students, creating higher requirements for constructing their own text. Also, in the 2018 task, the characteristic of a fictional character was supposed to include elements of argumentation. The students were to choose a character who was faithful to his/her values in his/her behaviour. Proper selection and careful argumentation proved to be a difficult task.

The results indicating difficulties in the written expression of middle school students are supplemented by comments related to this skill, presented in the *Reports*. The Authors draw attention to various mistakes in this regard. The students had troubles formulating their thoughts and editing texts in accordance with the form given in the instruction, and particularly writing down their thoughts in a correct way. The youth had difficulties while formulating a thesis or hypothesis and conclusions demonstrating understanding of the essence of facts, phenomena and relationships between them. They were also unable to properly argue their own position, selecting appropriate examples that would correctly relate to the problem contained in the topic of the thesis or summarizing their own considerations. The Authors of the *Reports* noted that in the works of middle school students sometimes there was a summary instead of examples to illustrate arguments. Students had trouble finding dispersed information and inferring on the basis of the author's opinion and noticing the broader context of individual statements. In students' works, sometimes there was also a lack of consistency between the thesis, argumentation and conclusion (*Report*, 2012, p. 10; *Report*, 2016, p. 44; *Report*, 2014, p. 24). The listed skills are important for the ability to create texts and, more broadly, to enter the world of written culture. Low competence in this area indicates limitations in achieving advanced literacy by middle school students. Let's take a closer look at the observed difficulties of young people in the field of text creation.

The construction of middle school examinations provides for two own statements of their participants: short and extended. The obtained results reveal that young people cope better with a short statement than with building a longer text with specific rules. In the case of examinations taking place in 2018, the short statement was to answer the question: Is the pursuit of shortness in everyday communication a positive or negative phenomenon? Students should have formulated two arguments and referred to the source text in one of them, and to their own observations in the other. This short argumentation had to be characterized by internal consistency and logic. Middle school students got 79% of points for this task. (*Report*,

mentacyjna musiała cechować się wewnętrzną spójnością i logiką. Za odpowiedź gimnazjaliści zdobyli 79% punktów możliwych do zdobycia. (*Sprawozdanie*, 2018, s. 20) Dążenie do skrótowości wypowiedzi jest jedną z dominujących tendencji obecnych we współczesnej komunikacji, silnie zaznaczająca się również w języku młodzieży. W tym zadaniu uczeń mógł uzyskać maksymalną liczbę punktów za czterozdaniową wypowiedź:

„Przykład 1. Dążenie do skrótowości w codziennym komunikowaniu się jest zjawiskiem pozytywnym. Jak wspomniał autor tekstu „Rowerować, teatrować czy kawkować”, oznacza to, że język się rozwija i ułatwia komunikowanie się. Z własnych doświadczeń mogę powiedzieć, że używanie skrótów w sferze wirtualnej pomaga zaoszczędzić czas. Szybciej i wygodniej napisać wiadomość o mniejszej zawartości słów” (*Sprawozdanie*, 2018, s. 20).

Wysokie wyniki za napisanie krótkiej wypowiedzi uzyskali również gimnazjaliści zdający w 2017 roku, zdobyli oni 81%. Zadanie polegało na przedstawieniu własnych preferencji czytelniczych i uzasadnieniu zaprezentowanego stanowiska. (*Sprawozdanie*, 2017, s. 19) Krótkie wypowiedzi pisemne okazały się zadaniami nie sprawiającymi gimnazjalistom większych trudności. Skrócowa forma nie pozostawiała jednak zbyt dużej swobody w konstruowaniu wypowiedzi przez ucznia. Ze względu na nią trudno realizację tego zadania uznać za pełną informację dotyczącą kompetencji w zakresie budowania wypowiedzi przez młodzież. Bardziej niż wypowiedź jest to raczej skondensowana odpowiedź na pytanie.

Spośród zadań wyznaczonych uczniom podczas egzaminu gimnazjalnego umiejętność tworzenia tekstu pisanego w największym stopniu jest sprawdzana dopiero podczas rozszerzonej wypowiedzi. Analiza prac uczniów stanowić może punkt wyjścia do wnioskowania o poziomie osiągnięć trzecioklasistów „w zakresie budowania uporządkowanego i spójnego tekstu, posługiwania się stylem dostosowanym do formy wypowiedzi i językiem zgodnym z obowiązującymi normami oraz pisania z zachowaniem zasad ortografii i interpunkcji” (*Sprawozdanie*, 2017, s. 25).

Dane zawarte w dokumentacji ujawniają trudności zdających w tym zakresie. Autorzy *Sprawozdania* z 2018 roku zauważają, że podobnie jak w poprzednich latach, także i w roku 2018 roku tworzenie dłuższej wypowiedzi pisemnej było w całym arkuszu zadaniem dla uczniów najtrudniejszym (*Sprawozdanie*, 2018, s. 32). Jest to, więc stała tendencja ujawniająca się podczas egzaminów gimnazjalnych. W 2018 roku dłuższa wypowiedź polegała na zredagowaniu charakterystyki postaci. „W ramach zadania rozszerzonej odpowiedzi (zadanie 22) tegoroczni trzecioklasiści redagowali charakterystykę bohatera literackiego, który kierował się najważniejszą dla siebie wartością, dokonując życiowego wyboru. Uczniowie musieli wykazać się umiejętnością tworzenia spójnej pod względem

2018, p. 20) The pursuit of shortness of expression is one of the dominant tendencies present in modern communication, also strongly marked in the language of young people. In this task, the student could get the maximum number of points for a four-sentence statement:

Example 1. Striving for shortness in everyday communication is a positive phenomenon. As the author of the text “Biking, theatre or coffee” mentioned, it means that the language develops and facilitates communication. From my own experience, I can say that using shortcuts in the online sphere helps me save some time. It is more convenient and faster to write a message with less word content” (*Report*, 2018, p. 20).

High scores for writing a short statement were also obtained by middle school students who took the exam in 2017; they scored 81%. The task was to present a student’s own reading preferences and justify the presented position (*Report*, 2017, p. 19). Short written statements turned out to be tasks that did not cause much difficulty for middle school students. The short form, however, did not leave too much freedom in constructing the student’s expression. Due to its form, it is difficult to consider this task as full information regarding competence in creating utterances by young people. It is a condensed answer to a question rather than a full utterance.

Among the tasks assigned to students during the middle school exam, the ability to create a written text is tested to the greatest extent only during the extended writing. The analysis of students’ works can be a starting point for inferring about the level of achievements of third graders “in building an ordered and coherent text, using a style adapted to the genre and language consistent with applicable standards and writing in accordance with the principles of spelling and punctuation” (*Report*, 2017, p. 25).

The data contained in the documentation reveal the students’ difficulties in this regard. The authors of the 2018 *Report* noted that, as in previous years, also in 2018 creating a long written statement was the most difficult task on the worksheet (*Report*, 2018, p. 32). Therefore this is a constant tendency that manifests itself during middle school examinations. In 2018, the longer statement was to create the characteristic. “As part of the extended answer task (task 22), this year’s third graders were writing the characteristic of a fictional character who was guided by the most important value for himself while making his life choice. Students had to demonstrate the ability to create logically and syntactically consistent written essays on a given topic, adapting the language style to the requirements of the genre, while maintaining linguistic, spelling and punctuation correctness. About 4% of students graduating from middle school received a maximum of 10 points for writing an extended statement” (*Report*, 2018, p. 22).

logicznym i składniowym wypowiedzi pisemnej na zadany temat, dostosowując styl języka do wymogów gatunku, z zachowaniem poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej. Maksymalną liczbę 10 punktów za zredagowanie rozszerzonej wypowiedzi uzyskało około 4% uczniów kończących gimnazjum” (*Sprawozdanie*, 2018, s. 22).

Uzyskane przez uczniów wyniki mogą świadczyć o ich trudnościach w budowaniu tekstu. Tylko 4% uczniów kończących gimnazjum jest w stanie skonstruować spójną, logiczną wypowiedź pisemną na zadany temat, poprawną pod względem językowym i stylistycznym. Przyjrzyjmy się, zatem obszarom, w jakich zaobserwowano największe kłopoty w konstruowaniu tekstu przez nastolatków.

Jedną z istotnych trudności ujawniających się w pracach młodzieży jest właściwa realizacja wymagań tematu, tj. uwzględnienie kluczowych elementów zawartych w poleceniu. W roku 2018 były to: forma charakterystyki, wybór bohatera literackiego oraz konieczność ukazania najważniejszej dla niego wartości, którą kierował się on, dokonując życiowego wyboru. „Aby zdobyć maksymalną liczbę punktów (4 pkt), uczniowie powinni ponadto zawrzeć w swoich wypowiedziach trafną i wnikliwą argumentację oraz ocenę charakteryzowanej postaci wraz z uzasadnieniem. Maksymalną liczbę punktów za realizację tego kryterium uzyskało niespełna 12% gimnazjalistów (*Sprawozdanie*, 2018, s. 23).

Na niedostatki w realizacji wymagań tematu wskazują także autorzy *Sprawozdania z 2017 roku*. Gimnazjaliści często nie potrafili wykorzystać przywołanych przykładów literackich dla uzasadnienia słuszności postawionej tezy. Wynikało to prawdopodobnie z braku celowej i gruntownej analizy (*Sprawozdanie*, 2017, s. 27). Autorzy wskazują na brak wnikliwości w prezentowanej argumentacji. Przy redagowaniu rozprawki jest to jednak element nieodzowny. Pozwolę sobie przytoczyć dłuższy fragment *Sprawozdania*, w którym autorzy analizują trudności młodzieży w tym zakresie: „Można sądzić, że w pewnym stopniu wynikało to z nierozróżniania znaczenia użytych w poleceniu słów: argument, przykład, zilustrować. Do takiego przypuszczenia skłania fakt, że zdający niejednokrotnie najpierw wskazywali utwory literackie i dopiero później, na ich podstawie, formułowali argument, – który traktowali dodatkowo, jako podsumowanie rozważań. Przytaczając przykłady utworów literackich, uczniowie nierzadko poprzestawali na streszczeniu. Uznawali, że samo podanie przykładu stanowi uzasadnienie postawionej tezy. Nie radzili sobie z wykorzystaniem w sposób funkcjonalny przykładów do potwierdzenia zaprezentowanego stanowiska. W wielu pracach pojawiało się zachwianie logicznej spójności polegające na nieumiejętności podporządkowania argumentacji zaprezentowanej tezie (*Sprawozdanie*, 2017, s. 27).

Osiągnięcie piśmienności zaawansowanej łączy się ze znajomością określonego aparatu pojęciowe-

The results obtained by students may indicate the difficulties in creating a text. Only 4% of students graduating from middle school were able to construct a coherent, logical written statement on a given topic, correct in terms of language and style. Let's take a look at the areas where the most trouble was observed in the construction of the text by teenagers.

One of the significant difficulties revealed in the youth's works is the proper implementation of the subject's requirements, i.e. taking into account the key elements contained in the instruction. In 2018, they were: a form of characteristic, a choice of a fictional character and a need to show the most important value for him, which he followed when making his life choice. “To obtain the maximum number of points (4 points), students also should have included in their statements accurate and insightful argumentation and assessment of the character, together with justification. Less than 12% of middle school students obtained the maximum number of points for the implementation of this criterion (*Report*, 2018, p. 23).

The authors of the 2017 *Report* also point to shortcomings in the implementation of the topic requirements. Middle school students were often unable to use the cited literary examples to justify the thesis. This was probably due to the lack of intentional and thorough analysis (*Report*, 2017, p. 27). The Authors point to a lack of insight in the presented argumentation. However, this is an indispensable element of writing an essay. Let me quote a longer fragment of the *Report* in which the authors analyse the difficulties of young people in this respect: “It can be assumed that to some extent it resulted from not distinguishing the meaning of the words: *argument*, *example*, *to illustrate*, used in the instruction. This supposition is prompted by the fact that the students often pointed to literary works first and only then, on their basis, formulated an argument - which they treated as an additional summary of considerations. While citing examples of literary works, students often stopped at the summary. They considered that just giving an example justifies the thesis. They did not manage to use examples in a functional way to confirm the presented position. In many works there was a disturbance of logical coherence consisting in the inability to subordinate the arguments presented in the thesis (*Report*, 2017, p. 27).

Achieving advanced literacy is associated with knowledge of a specific conceptual apparatus and the ability to use it while working with a text. The quoted passage suggests that the examined youth have difficulties with the key skills of advanced literacy: paraphrasing, inference, and re-contextualization. The described disturbances in the logic and coherence of the text make it unclear. Understanding of it requires common non-textual knowledge of the sender and recipient, which resembles oral communication, during which the

go i umiejętnością posługiwania się nim w pracy z tekstem. Przytoczony fragment pozwala przypuszczać, że egzaminowana młodzież ma trudności z kluczowymi umiejętnościami piśmienności zaawansowanej: parafrazowaniem, wnioskowaniem, rekontekstualizacją. Opisane zaburzenia w logice i spójności tekstu sprawiają, że nie jest on klarowny. Zrozumienie go wymaga wspólnej wiedzy pozatekstowej nadawcy i odbiorcy, co przypomina komunikację ustną, podczas której sytuacja uzupełnia i doprecyzowuje komunikat werbalny.

Kultura języka wyrażająca się w poprawności tworzonego tekstu jest jednym z przejawów umiejętności piśmiennych. Tymczasem uczniowie mieli duże kłopoty z poprawnością językową. Ujawniły się one na poziomie ortografii. W 2017 roku aż 43% uczniów w napisanych przez siebie charakterystykach popełniło co najmniej trzy błędy ortograficzne (*Sprawozdanie*, 2017, s. 28). Jeszcze trudniejsza okazała się interpunkcja. Tylko około 28% zdających spełniło konieczne wymagania, aby uzyskać punkt za poprawność interpunkcyjną wypowiedzi (*Sprawozdanie*, 2017, s. 29). W 2017 roku w zakresie poprawności językowej gimnazjaliści zdobyli średnio 34% punktów, co oznacza, że przestrzeganie norm dotyczących języka było dla trzecioklasistów umiejętnością trudną. Gimnazjaliści popełniali różnorodne błędy językowe, wśród nich znajdowały się błędy fleksyjne, polegające na niewłaściwej odmianie wyrazów i frazeologiczne – uczniowie łączyli różne związki frazeologiczne lub przekształcali stałe związki. Często w pracach uczniów pojawiały się błędy leksykalne, stylistyczne, a przede wszystkim składniowe. W zakresie leksyki przeważały te, które wynikały z niezrozumienia znaczenia wyrazów, niewłaściwego doboru synonimów oraz naruszenia zasad łączliwości wyrazów. Poprawność stylistyczną zakłócało zwykle ubóstwo słownictwa skutkujące powtórzeniami wyrazowymi, nadużyciem zaimków, zwłaszcza wskazujących, wielosłowiem i niezamierzoną wieloznacznością oraz stosowanie skrótów myślowych (*Sprawozdanie*, 2017, s. 26). Nagromadzenie wymienionych błędów zaburza logikę, spójność i precyzję wywodu oraz utrudnia jego zrozumienie. Wypowiedź pisemna charakteryzuje się rozdzieleniem aktu nadawania i aktu odbioru. W przeciwieństwie do mowy nie występuje tu wspólna bezpośrednia sytuacja komunikacyjna, która doprecyzowuje znaczenie i intencje wypowiedzi. Tekst powinien być zrozumiały bez konieczności uzupełniania przez inne kody towarzyszące wypowiedzi.

W pracach uczniów ujawniły się także kłopoty w zakresie stylistyki, które są jednocześnie wskaźnikiem kompetencji zdających w zakresie pisanej odmiany języka. Zostały one zinterpretowane jako nieadekwatność stylu w stosunku do formy wypowiedzi: „Odrębny problem stanowiła kolokwialność stylu bardzo wielu wypowiedzi; gimnazjaliści nie przestrzegali zasad dotyczących pisanej i mówionej odmiany polszczyzny” (*Sprawozdanie*, 2017, s. 25-

situation complements and refines the verbal message.

The language culture expressed in the correctness of the created text is one of the manifestations of writing skills. Meanwhile, students had great problems with language correctness. They appeared at the level of spelling. In 2017, as many as 43% of students made at least three spelling mistakes in the characteristics which they wrote (*Report*, 2017, p. 28). Punctuation turned out to be even more difficult. Only about 28% of students met the necessary requirements to get a point for punctuation correctness of the statement (*Report*, 2017, p. 29). In 2017, in terms of language correctness, middle school students scored an average of 34% of points, which means that compliance with language standards was a difficult skill for third graders. Middle school students made various linguistic mistakes, among them were inflectional errors, consisting in the wrong inflection of the words and phraseological errors - students combined various idioms or transformed the existing ones. Lexical, stylistic, and above all syntactic errors appeared in the students' works. In terms of lexis mistakes, the majority of them resulted from misunderstanding of the meaning of words, incorrect selection of synonyms and violation of the principles of connectivity of words. Stylistic correctness was usually disturbed by the poor repertory of vocabulary resulting in word repetitions, overuse of pronouns (especially indicative ones), circumlocution and unintended ambiguity, as well as the use of brachylogy (*Report*, 2017, p. 26). The accumulation of these errors distorts the logic, coherence and precision of the argument and hinders its understanding. Written statements are characterized by the separation of the act of sending and the act of receiving. Unlike speech, there is no common direct communication situation that clarifies the meaning and intentions of the statement. The text should be understandable without the need to be supplemented by other codes accompanying the statement.

In the students' works, stylistic problems also appeared, which are an indicator of the students' competence in the field of written language. They were interpreted as the inadequacy of the style in relation to the form of expression: "A separate problem was the colloquiality of the style of many statements; middle school students did not follow the rules regarding the written and spoken version of Polish" (*Report*, 2017, pp. 25-26). Here the questions arise: to what extent the youth were aware of a certain stylistic disharmony? Did they know that in this situation it would be appropriate to give up the colloquialisms? Or maybe they were aware of it, but the communication competence was not sufficient to use another language register freely?

The current tendency to create texts "as written speech" (Skudrzyk, 2005), manifested in the

26). W tym miejscu rodzi się pytanie, w jakim stopniu młodzież była świadoma pewnej dysharmonii stylistycznej. Czy zdający wiedzieli, że właściwa byłaby w tej sytuacji rezygnacja z kolokwialności wypowiedzi, czy też mieli tego świadomość, jednak kompetencja komunikacyjna nie była wystarczająca, aby swobodnie użyć innego rejestru języka?

Aktualną tendencję do tworzenia tekstów pisanych, jako „mowy zapisanej” (Skudrzyk, 2005), przejawiającą się w utrwalaniu na piśmie wypowiedzi konstruowanych na wzór wypowiedzi ustnej zaobserwowano także w realizacji zadań egzaminacyjnych. Autorzy *Sprawozdań* zwrócili uwagę na wiele różnorodnych trudności w budowaniu precyzyjnej wypowiedzi przez gimnazjalistów. W części z nich zauważono w zakresie ich merytorycznego poziomu niezrozumienie pojęć z tematu, a także brak spójności między tezą a argumentami, występowały w nich także liczne pleonazmy i tautologie lub niedopowiedzenia, nieostrości i wieloznaczności sformułowań. Wskazywane trudności są charakterystyczne dla komunikacji mówionej. Nadawca jednocześnie buduje wypowiedź i ją wypowiada, stąd większe obciążenie możliwością popełnienia błędu językowego. Autorzy *Sprawozdań* stwierdzili, że skuteczność komunikacyjną wypowiedzi uczniowskich w poważny sposób zakłócały nagminnie wplatanie do nich powtórzeń słów i połączeń wyrazowych. Zaobserwowano również ubóstwo słownictwa czynnego uczniów oraz brak precyzji przejawiający się w użyciu słów w niewłaściwym znaczeniu, często wywodzących się z języka potocznego, np.: (...) zwykle nosił byle jakie ciuchy (*Sprawozdanie*, 2017, s. 31).

Jednym ze znamion „mowy zapisanej” obecnej w uczniowskich pracach jest brak rzeczowości wypowiedzi wyrażający się rozbiciu logiki wyводу. Jak wskazano w dokumentacji, „wynika on z braku spójności między kolejnymi zdaniami. W efekcie każde ze zdań zawiera osobne stwierdzenie, a w pracy brakuje myślowej ciągłości. Ilustrują to przykłady: (...) Alek miał zawsze przy sobie dużo kolegów. Był zawsze jednym z lepszych harcerzy ze swojej grupy. Chodzi do harcerstwa. Był wysokim dryblasem, który zawsze się uśmiechał, nawet, kiedy został postrzelony. Dla niego najważniejszą wartością byli koledzy i rodzina. Miał charakter dowódcy. (...)” (*Sprawozdanie*, 2017, s. 32)

Osiągnięcie przez uczniów piśmienności zaawansowanej wymaga opanowania aparatu pojęciowego służącego stworzeniu tekstu, umiejętności wykorzystania go do sprawnego konstruowania własnych wypowiedzi, a także zrozumienia swoistości tej formy komunikacji. Powyższe przykłady ilustrują trudności gimnazjalistów w budowaniu wypowiedzi spełniającej wymogi tekstu pisanego. Należy do nich między innymi spójność i logika. Młodzież stosuje skróty myślowe oraz w nieuzasadniony sposób utożsamia funkcje argumentu i przykładu, co prowadzi do zaburzeń porządku logicznego wypowiedzi oraz skutkuje pojawianiem się

consolidation of written statements constructed on the model of oral expression, was also observed in the implementation of examination tasks. The Authors of the *Reports* drew attention to many various difficulties in building precise statements by middle school students. In some of the works they noticed the misunderstanding of the concepts of the subject as well as a lack of consistency between thesis and arguments. There were also numerous pleonazms and tautologies or understatements, blurring and ambiguity of the wording. The indicated difficulties are characteristic of spoken communication. The sender simultaneously builds a statement and utters it, hence the greater burden of making a language mistake. The Authors of the *Reports* stated that the communication effectiveness of students' written utterances were seriously disturbed by repetitions of words and word connections. There was also a lack of active vocabulary and lack of precision manifested in the use of words in the wrong sense, often derived from colloquial language, e.g.: (...) he usually wore shoddy clothes” (*Report*, 2017, p. 31).

One of the features of “written speech” present in students' works is the lack of factuality of expression which should be present in the breakdown of the logic of reasoning. As indicated in the documentation, “it results from a lack of consistency between subsequent sentences. As a result, each sentence contains a separate statement, and the work lacks the continuity of thought. This is illustrated by examples: (...) Alek was always with his friends. He was always one of the best scouts in his group. He was a scout. He was a tall strapper who always smiled even when he was shot. For him, the most important value were colleagues and family. He was like a commander. (...)” (*Report*, 2017, p. 32).

Achieving advanced literacy requires mastering the conceptual apparatus used to create a text, the ability to use it to efficiently in order to construct statements, as well as to understand the specificity of this form of communication. The aforementioned examples illustrate the difficulties of middle school students in building statements that meet the requirements of the written text. These include, among others, consistency and logic. Young people use mental shortcuts and unjustifiably confuse functions of argument with functions of example, which leads to disturbances in the logical order of statements and results in the appearance of many errors (*Report*, 2017, p. 26). In the works of middle school students, there were also numerous deviations from the rules of linguistic correctness - concerning spelling, punctuation, stylistics and syntax. It indicates the students' difficulties of completing the compulsory, uniform stage of school education in the field of written language.

The recommendations contained in the *Reports* concern the area of creating one's own written utterance. On the one hand, they arise from the observed problems of young people in this area, and on the other, from the importance of improving

wielu błędów (*Sprawozdanie*, 2017, s. 26). W pracach gimnazjalistów ujawniają się także liczne odstępstwa od zasad poprawności językowej – ortograficznej, interpunkcyjnej, stylistyczno-składniowej, co wskazuje na trudności młodzieży kończącej obowiązkowy, jednolity etap edukacji szkolnej w zakresie pisanej odmiany języka.

Rekomendacje zawarte w *Sprawozdaniach* dotyczą obszaru tworzenia własnych wypowiedzi. Z jednej strony wynikają one z zaobserwowanych kłopotów młodzieży w tym obszarze, z drugiej zaś ze znaczenia, jakie doskonalenie piśmienności uczniów powinno zajmować w edukacji szkolnej: „sprawność w posługiwaniu się językiem pisany powinna być rozumiana nie tylko jako umiejętność polonistyczna, ale także ponadprzedmiotowa, niezbędna na dalszych etapach edukacji” (*Sprawozdanie*, 2017, s. 31). Logiczne w kontekście wyszczególnionych zakłóceń wypowiedzi pisemnej gimnazjalistów wydaje się zalecenie, aby doskonalić sprawność językową i umiejętność trafnego wyboru środków językowych stosownych dla danej wypowiedzi, wypracować u uczniów nawyk starannego redagowania własnych wypowiedzi, nie tylko w zakresie logicznej i przemyślanej ich kompozycji, ale także poprawności językowej, w tym także ortograficznej i interpunkcyjnej.

Wnioski

Wprowadzenie ucznia w świat kultury pisma oraz kształcenie piśmienności młodzieży, aby w kulturze tej mogła w pełni uczestniczyć stanowi jeden z istotnych celów edukacji szkolnej. Ukończenie gimnazjum i odbywające się wówczas obowiązkowe egzaminy gimnazjalne są tym momentem, w którym osiągnięcie przez nastolatków kompetencji komunikacyjnej w zakresie pisanej odmiany języka może być zweryfikowane. Analiza dokumentacji egzaminacyjnej ujawnia mało optymistyczny obraz piśmienności młodzieży. Charakteryzuje go szereg trudności gimnazjalistów w tworzeniu tekstu pisanego, zwłaszcza rozszerzonej wypowiedzi. Logika, spójność wypowiedzi, umiejętność wykorzystania aparatu pojęciowego i poprawność językowa to obszary, z którymi uczniowie mają kłopoty, konstruując własne wypowiedzi pisemne. Stworzenie tekstu, spełniającego wymogi pisma przysparza zdającym wielu trudności. Jednym z powodów tej sytuacji może być konstrukcja arkuszy egzaminacyjnych i zawarty w nich typ zadań, które powodują, że istotne komponenty piśmienności, jak parafrazowanie, rekontekstualizacja, wnioskowanie, podsumowywanie pozostają poza polem diagnozy. Z kolei praktyka edukacyjna pokazuje, że sposób egzaminowania determinuje sposób nauczania. Nauczyciele poddani presji wyników, na podstawie których są oceniani, szczególnie nacisk kładą na wyćwiczenie umiejętności zapewniających młodzieży egzaminacyjny sukces. W rezultacie prowadzi to do zjawiska tzw. nauczania „pod test”, chodzi o to, aby

literacy of students in school education: “the ability to use written language should be understood not only as the humane ability, but also as the ability connected with different areas of study on further stages of education” (*Report*, 2017, p. 31). It is logical in the context of the specified disturbances in the written statements of middle school students that it is recommended to improve their language skills and the ability to choose the appropriate language means for a given statement in order to develop students’ habit of careful editing of their own statements, not only in terms of logical and thoughtful composition, but also in terms of linguistic correctness, including spelling and punctuation.

Conclusions

Introducing students to the world of writing culture and educating youth literacy so that they can fully participate in the written culture is one of the important goals of school education. Graduation from middle school and obligatory final examinations are the moment when adolescents’ achievement of communicative competence in the field of written language can be verified. Analysis of examinations documentation reveals a pessimistic picture of youth literacy. It is characterized by a number of difficulties in creating a written text, especially an extended writing. Logic, coherence of speech, ability to use the conceptual apparatus and linguistic correctness are areas within which students have troubles while constructing their own written statements. Creating a text that meets the requirements of the written texts causes many difficulties. One of the reasons for this situation may be the design of the exam sheets and the type of tasks they contain, which means that important literacy components, such as paraphrasing, recontextualization, inference, and summary remain outside the field of diagnosis. In turn, educational practice shows that the way of examining determines the way of teaching. Teachers subject to the pressure of the results on the basis of which they are assessed put special emphasis on practicing skills that ensure examination success for young people. Consequently, it leads to the phenomena of “teaching for the test”, which point is to help a student complete the tasks in such

podczas egzaminu uczeń potrafił wpisać się w określony klucz odpowiedzi. Biorąc pod uwagę poznawcze, społeczne i kulturowe znaczenie nabywania i doskonalenia piśmienności przez młodzież, to problem wart ponownej refleksji i określonych działań. Jest to kwestia istotna zwłaszcza w kontekście reformy systemu edukacji i związanych z nią zmian egzaminacyjnych. Gimnazjum już wkrótce zniknie z krajobrazu polskich szkół, a wraz z nim egzaminy gimnazjalne, które zastąpione zostaną przez egzamin ósmoklasisty. Zniknie egzamin, nie zniknie natomiast problem odpowiedniego doskonalenia umiejętności piśmiennych młodzieży. Dbłość o ich odpowiedni rozwój poszerzy możliwości pełnego uczestnictwa młodzieży w kulturze opartej na piśmie oraz ułatwi dostęp do jej dziedzictwa.

a way that the answers would fit the criteria of an answer key. Considering the cognitive, social and cultural importance of acquiring and improving literacy by young people, this problem is worth re-thinking and taking specific actions. This is an important issue especially in the context of education system reform and related examination changes. The middle school will soon disappear from the list of Polish schools, together with middle school examinations, which will be replaced by the eighth grade examination. The examination in this the discussed form will disappear, but the problem of proper improvement of youth literacy will not. Care for the proper development of literacy skills will broaden the possibilities of young people's full participation in culture based on writing and will facilitate access to their heritage.

Literatura/ References:

1. Dąbrowska, A. (2018). *(Nie)piśmienność młodzieży, jako bariera na drodze ku życiu wartościowemu*. W: M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski (red.), *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki, T. 1, Idee - koncepcje* (s. 365-380). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
2. Olson, D.R. (2010). *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, przeł. M. Rakoczy. Warszawa: WUW.
3. Olson, D. R. (2015). *Piśmienność, polityka piśmienności, szkoła*. W: T. Buliński, M. Rakoczy (red.), *Almanach Antropologiczny 5, Szkoła/Pismo* (s. 29-43). Warszawa: WUW.
4. Ong, W.J. (2011). *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Japola. Warszawa: WUW.
5. Nowak, E. (2014). *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*. Kraków: Universitas.
6. Skudrzyk, A. (2005). *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
7. <https://www.cke.edu.pl/>.
8. <https://www.cke.edu.pl/egzamin-gimnazjalny/archiwum/wyniki-archiwum/>.
9. Sprawozdanie (2012). Pobrane z: https://www.cke.edu.pl/images/stories/000000000000002012_gimnazjum2012/2012_Gimnazjum.pdf.
10. Sprawozdanie (2014). Pobrane z: https://www.cke.edu.pl/images/files/Sprawozdanie_2014/2014_Egzamin_gimnazjalny_p.pdf.
11. Sprawozdanie (2016). Pobrane z: https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Informacje_o_wynikach/2016/Sprawozdanie%20z%20egzaminu%20gimnazjalnego_2016.pdf.
12. Sprawozdanie (2017). Pobrane z: https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Informacje_o_wynikach/2017/Sprawozdanie%20z%20egzaminu%20gimnazjalnego_2017.pdf.
13. Sprawozdanie (2018). Pobrane z: https://www.cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Informacje_o_wynikach/2018/Sprawozdanie%20z%20egzaminu%20gimnazjalnego_2018.pdf.

CZYTANIE WEDŁUG WARTOŚCI (NIE TYLKO) W SZKOLE – CZY I JAK MOŻLIWE?

READING ACCORDING TO VALUES (NOT ONLY) AT SCHOOL – IS IT POSSIBLE, AND HOW CAN IT BE DONE?

Edyta Marta Wójcicka^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie
Maria Curie Skłodowska University in Lublin

Wójcicka, E.M. (2019). Czytanie według wartości (nie tylko) w szkole – czy i jak możliwe?/ Reading according to values (not only) at school – is it possible, and how can it be done?, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations* 13(3), 53-69. <https://doi.org/10.29316/rs/112250>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection
Tabele/Tables: 0
Ryciny/Figures: 0
Literatura/References: 51
Otrzymano/Submitted:
kwiecień/April 2019
Zaakceptowano/Accepted:
kwiecień/April 2019

Streszczenie

W tekście podjęto jedno z ważnych zagadnień dydaktycznych, jakim jest rozbudzanie motywacji czytelniczych uczniów. Problem ten omówiono, odwołując się do ekstensywnej strategii czytania ujmowanej w perspektywie aksjologicznej, która – w przekonaniu autora – odgrywa ważną rolę w procesie edukacji polonistycznej. Założono, że w procesie kształcenia tego rodzaju czytania znaczącą rolę mogą odegrać lektury szkolne z kręgu polskiej i obcej literatury pięknej dla młodych czytelników. Zwrócono uwagę na rolę szkolnego polonisty, powszechnie postrzeganego, jako osobę bezradną wobec niechęci uczniów do czytania, motywowania do lektury – zarówno, jako szkolnego obowiązku, jak i czytania własnego.

Słowa kluczowe: czytanie, czytanie literatury, czytanie według wartości, szkoła, uczeń

Summary

The text deals with one of important didactic questions, which is evoking the motivation to read in students. This problem is discussed by appealing to the extensive strategy seen from the axiological point of view, which – in author's opinion – plays a crucial role in the process of education in Polish philology. It was assumed that Polish and foreign fiction set books for young readers can play a vital role in the process of teaching this kind of reading. The author would like to point to the role of a school teacher of Polish, who is commonly perceived as helpless towards students' unwillingness to read and unable to motivate them to do so – both as a school chore, as well as for their own development.

Key words: reading, reading a set book, reading according to values, school, student

Adres korespondencyjny: mgr Edyta Wójcicka, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, ul. Bolesława Prusa 41, 27-400 Ostrowiec Świętokrzyski, tel. 606878618, e-mail: edyta.woj@wp.pl

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Edyta Wójcicka

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Czytanie literatury ma naprawdę sens, kiedy pozwala doświadczać per procura sytuacji, które są dla czytelnika – dziecka lub dorosłego – ważne, kiedy owo czytanie umożliwia rozmowę o takich sytuacjach, więc porozumiewanie się z innymi na temat owych sytuacji. I kiedy to wywołuje emocje.

Zofia Agnieszka Kłakówna

Czytanie to umiejętność przypisywana piśmienności (*literacy*), różnie definiowana i badana z wielu perspektyw. Stąd jako przedmiot interdyscyplinarnych dociekań czytanie opisywane jest między innymi, jako:

- „kojarzenie znaków pisma (druku) jakiegoś języka z treścią danego tekstu” (Okoń, 1987, s. 46),
- tworzenie „dźwiękowej formy słowa” na podstawie jego obrazu graficznego (Elkonin, 2016),
- zespół społecznie usytuowanych praktyk umożliwiających korzystanie z treści symbolicznych, tworzenie ich i upowszechnianie (Zasacka, 2012).

Przedmiotem rozważań badaczy jest szczególnie społeczna sytuacja komunikacji symbolicznej, jaką jest czytanie literatury. W badaniach Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej czytanie książek definiowane jest, jako praktyka społeczna połączona z obowiązującymi w danym miejscu i czasie normami i wzorami kultury oraz rolami społecznymi osób tę czynność realizujących (Wolf, 2009). W takim społeczno-kulturowym ujęciu – opisywanym też przez Zofię Zasacką – eksponowana jest szczególnie zależność między tekstem a czytelnikiem, która z jednej strony opiera się na własnym życiowym doświadczeniu, z drugiej – na znajomości literackich kodów i konwencji, doświadczeniach lekturowych, które ukształtowały oczekiwania czytelnika wobec określonego tekstu, co pozwalała mu na zrozumienie czytanego utworu (Zasacka, 2012). Przyjmuje się, że czytający rozpoczyna lekturę w określonym momencie swojego życia codziennego i ma pewien zasób wiedzy oraz doświadczeń wyniesionych z własnej biografii. Takie podejście do czytanej lektury podkreśla aktywną postawę czytelnika, który niejako podąża za „grą” rozpoczętą przez autora książki, poszukuje w czytanej treści odniesień i wskazówek przydatnych we własnym życiu, przeżywa, poddaje refleksji, przerabia treść utworu i adaptuje do swoich potrzeb.

W świetle licznie prowadzonych w ostatnich latach badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży – wbrew panującym powszechnie opiniom – zdecydowana większość ankietowanych nastolatków stwierdza, że lubi czytać książki (Antczak, 2015). Jednak pozytywny stosunek do czytania nie jest równoznaczny z autentycznym czytaniem. Z raportu „Czytelnictwo dzieci i młodzieży” (Zasacka, 2014) opublikowanego w roku 2014 przez Instytut Badań Edukacyjnych wynika, że czytelnicy systematyczni

„Reading literature is truly meaningful when it allows one to experience per procura situations important for the reader – a child or an adult, when reading enables a conversation about such situations, thus, communicating with others about such situations. And when it triggers one’s emotions.”

Zofia Agnieszka Kłakówna

Reading is a skill associated with literacy, with various definitions, examined from different perspectives. Thus, as a subject of interdisciplinary research, reading is defined i.e. as:

- „associating written (printed) signs of a language with the content of a given text (Okoń, 1987, p. 46)
- creating a „spoken form of a word” based on its graphic picture (Elkonin, 2016),
- a set of socially situated practices that allow using symbolic contents, creating and spreading them (Zasacka, 2012)

The subject of researchers’ discussions is the particular social situation of symbolic communication, which is reading literature. According to the researches of the National Library’s Book Institute, reading books is defined as a social practice combined with the norms and cultural patterns appropriate for a given place and time, as well as the social roles of the people performing this activity (Wolf, 2009). From such a socio-cultural viewpoint – which was also described by Zofia Zasacka – a particular relationship between the text and the reader, which is on one hand based on one’s own life experience, on the other hand – on the knowledge of literary codes and conventions, reading experiences that shaped the reader’s expectations of a given text, which allows them to understand the work they are reading (Zasacka, 2012). It is assumed that a reader starts reading at a particular moment of their daily life and has a certain degree of knowledge and experience derived from their own biography. Such an approach to a literary piece highlights the active role of the reader, who, in a way, follows the „game” started by the author of a book, looks for references and useful life advice in the text they are reading, experiences, reflects on, transforms the content of the piece and adapts it to their own needs.

In the light of numerous recent studies on reading amongst children and youth – contrary to popular opinions – the vast majority of the surveyed teenagers claim that they enjoy reading books (Antczak, 2015). However, a positive approach to reading is not equivalent to actual reading. The report „Reading amongst children and youth” shows that systematic readers (those who claim to read at least once a week) constituted 48% of the people who were surveyed, one in five of whom read every day. Approximately 25% of the respondents admitted to reaching for a book

(deklarujący czytanie, co najmniej raz w tygodniu) stanowili 48% ogółu badanych, co piąty – czytał codziennie. Około 25% z nich przyznało się do sięgania po książkę najwyżej kilka razy w roku, a 8% spośród ankietowanych szóstoklasistów nie czyta w ogóle. Nastolatki najczęściej wybierali książki przygodowe (prawie 60% deklaracji) i literaturę fantasty (około 40% deklaracji). Niestety, badania pokazały też, że poziom czytelnictwa maleje z wiekiem badanych: żadnych książek nie czyta 5% 12-latków i aż 14% 15-latków. Potwierdzają to również wyniki uzyskane przez Bibliotekę Narodową. Z badań przeprowadzonych w roku 2014 wynika, że aż 51% dorosłych Polaków i Polek książki czytało jedynie w szkole i na studiach. Analogiczne badania powtórzone w roku 2016 podają już 58% takich deklaracji (Koryś, Kopeć, Zasacka, Chymkowski, 2016).

Powyższe dane uświadamiają dwie kwestie. Po pierwsze, że młodzi ludzie czytają, niekoniecznie zalecane w szkole lektury, a częściej sięgają po beletrystykę. Po drugie – liczba osób czytających maleje wraz z wiekiem, a czytającymi są przede wszystkim osoby uczące się. Przypuszczalnie malejące zainteresowanie młodzieży czytaniem utworów literackich „dla przyjemności” wynika z faktu, że literatura ma wyraźną konkurencję w postaci mediów cyfrowych. Z pewnością czytelnictwu nie służy też bogata oferta gier, zaabsorbowanie życiem towarzyskim, lecz także szkolny „obowiązek” czytania utworów literackich, które nazywane są lekturami. Warto w tym miejscu podkreślić, iż każda forma przymusu – powszechnie postrzeganego, jako czynnik obniżający wewnętrzną motywację człowieka – może sprawić, iż niechęć do czytania szkolnych lektur rozszerzy się na czytanie „prywatne”, pozaszkolne.

Wobec szeroko diagnozowanych preferencji czytelniczych dzieci i młodzieży, a także w kontekście niezadawalających prognoz związanych z „zanikaniem” zainteresowań lekturowych wraz z opuszczeniem przez nich szkoły, warto – uważam – poszukiwać sposobów na to, aby młody człowiek w wieku szkolnym mógł jak najczęściej „obcować z literaturą” i odnajdować autentyczną przyjemność w czytaniu. Dydaktycy podkreślają, że to przede wszystkim szkolny polonista powinien kształtować kulturę czytelniczą¹ uczniów, rozbudzać zainteresowanie lekturą poprzez wartościowe teksty literackie czytane w szkole oraz zalecane do czytania w sytuacjach prywatnych, w tzw. czasie wolnym.

Wielu badaczy współczesnej kultury określa ją, jako czas zwrotu „ku lekturze”, gdyż w centrum zainteresowań znajduje się sam czytelnik, jego zewnętrzny i wewnętrzny świat, który może ulegać zmianom pod wpływem „aktu lektury”. Ekspozuje

at most a few times a year, and 8% among the participating in the survey six-graders do not read at all. Teenagers mostly chose adventure books (almost 60% of answers) and fantasy literature (about 40%). Unfortunately, studies have also shown that the level of readership decreases with age: 5% of 12-year-olds and 14-15% of teenagers do not read any books. The results achieved by the National Library confirm it. According to research carried out in 2014, as many as 51% of Polish adults only read books at school and at university. Analogous studies carried out in 2016 show 58% such replies (Koryś, Kopeć, Zasacka, Chymkowski, 2016).

The studies mentioned shed light on two issues. Firstly, that young people read, not just set books, and they choose fiction more often. Secondly – that the number of readers decreases with age, and readers are mainly students. Supposedly, the decline in young people’s interest in reading literary pieces „for pleasure” is a result of the fact that digital media are a serious rival of literature. Certainly, the wide selection of games and the involvement in social life does not help increase the level of readership, but neither does the school „chore” of reading literary pieces that are called „set books”. One should underline the fact that any form of coercion – commonly perceived as a factor which decreases a person’s intrinsic motivation – can cause unwillingness to read set books to expand to „private” reading outside of school.

Considering the widely diagnosed reading preferences of children and youth, and also in light of the upsetting forecasts connected with the „disappearing” of their literary interests once they leave school, it is right – I believe – to seek ways of making a young person in a school age devote their time to literature as often as possible and derive true pleasure from reading. Educators underline that it is mainly the role of the school Polish teacher to shape the reading culture¹ of their students, evoke in them an interest in literature through valuable texts read at school and recommended to be read in private situations, in the so-called free time.

Many researchers of contemporary culture define it as a time of a return „towards reading”, for the reader and their internal and external world that can undergo changes under the influence of „the act of reading” are in the centre of attention. Numerous functions of literature are also highlighted – it can be a source of pleasure (Janus-Sitarz, 2009), wisdom (Myrdzik, 2001), knowledge and self-knowledge of a human being (Malicka, 2002), „the immortal source of one’s humanitas” (Leszczyński, Zająć, 2013), and

¹ Jadwiga Andrzejewska (1976, s. 24) – jedna z prekursorów badań nad czytelnictwem – kulturę czytelniczą definiuje jako „jako zespół zamiłowań, zainteresowań, nawyków, wiadomości, umiejętności i sprawności czytelniczych, które umożliwiają – najkorzystniejszy dla wszechstronnego rozwoju jej osobowości i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie – kontakt jednostki ze słowem drukowanym”.

¹ Jadwiga Andrzejewska (1976, p. 24) – one of the precursors of research on the subject of reading – she defines „reading culture” as „a group of passions, interests, habits, knowledge, skills and abilities concerning reading, that enable a contact of an individual with written text – the most beneficial for a universal development of one’s personality and creative functioning in society”.

się też liczne funkcje przypisywane literaturze, która może być źródłem przyjemności (Janus-Sitarz, 2009), mądrości (Myrdzik, 2001), poznania i samopoznania człowieka (Malicka, 2002), „wiecznie żywym źródłem jego *humanitas*” (Leszczyński, Zająć, 2013) oraz wielu innych doświadczeń, jakie wpisują się, czy też są możliwe dzięki uważnej lekturze, wywoływanym pod jej wpływem refleksjom i innym formom aktywności. Literatura i kultura literacka jest także dziś jednym z częściej podejmowanych tematów w dyskusjach nad współczesną humanistyką, perspektywami jej rozwoju i oddziaływaniem na czytelnika. Bardzo przekonujące i ważne dla edukacji (i nie tylko) są stwierdzenia na temat literatury i jej czytania w „epoce cyfrowej”. Uważa się m.in., że czytanie literatury poszerza naszą wyobraźnię, służy inwencji, twórczości, spełnieniu. Bliskie są mi te sposoby konceptualizowania literatury, w świetle których współcześni jej badacze podkreślają, że literatura to wyjątkowy obszar porządkujący ludzkie doświadczanie rzeczywistości i – jak pisał francuski myśliciel Paul Ricoeur – może być traktowana także, jako „laboratorium eksperymentów myślowych, które za pośrednictwem lektury możemy zastosować wobec samych siebie” (1992, s. 41). Literatura pozwala czytelnikowi na osobiste przeżycie, „rozmowę z tekstem”, otwiera pole dla własnej, indywidualnej wyobraźni. Jest także – parafrazując Michała Januszkiewicza (2012) – miejscem, w którym czytelnik poszukuje spełnienia, rozwija swoją uczuciowość, doświadcza problemów moralnych. Podzielam też zdanie tych uczonych, którzy przekonują, że czytamy po to, by dostrzec, że człowiek nie został wyposażony w stałą, uniwersalną naturę, ale że istnieje niemal nieskończona liczba sposobów bycia człowiekiem. Czytanie uczy nas dostrzec, jak bardzo różni się od siebie, pozwala odkrywać w tekstach literackich „innego”, wychodzić poza krąg codziennych przyzwyczajzeń, rytuałów, poza potrzeby ciała, inaczej – jak powiedział Ryszard Koziołek – „literatura uczy nas nie przegapić świata, nie pozwalać mu uchodzić naszej uwadze i zniknąć w procesie niszczącego przemijania” (2016, s. 8-9).

Przywołane wyżej sposoby konceptualizowania literatury pozwalają odkrywać ją, jako dobro kultury, które mimo konkurencji nowych mediów stale potrafi tworzyć przestrzeń relacji między młodym czytelnikiem a światem (wewnętrznym i zewnętrznym) również w wymiarze aksjologicznym. Znaczący omawiane przeze mnie problematyki w swoich wypowiedziach często zwracają uwagę na to, jak ważna jest sztuka czytania w „epoce cyfrowej” – wiele pisze się o tzw. wtórnym analfabetyzmie², o problemach z czytaniem rozumiejącym, interpretacyjnym. Niewątpliwie „epoka nowych technologii” stawia nowe wyzwania, domaga się nowej kultury czytania. Czytanie powinno być, zatem ważne

many more experiences that are consistent with, or are possible thanks to mindful reading, the afterthoughts triggered under its influence and other forms of activity. Literature and literary culture is also one of the most often discussed subjects in debates concerning contemporary humanities, the perspectives of its development and effect on the reader. Claims on the topic of literature and reading it in the „digital age” are particularly convincing and important for education (and not only). It is believed that reading literature broadens our imagination, is beneficial for inventiveness, creativity, and fulfilment. I agree with these ways of conceptualizing literature, in light of which contemporary scientists studying it highlight the fact that literature is a unique area which arranges human perception of reality, and – to quote a French thinker Paul Ricoeur – can be also referred to as „a laboratory of thought experiments which, through literature, we can apply to ourselves” (1992, p. 41). Literature allows the reader to have a personal experience, a „conversation with the text”, opens a door to one’s own, individual imagination. It is also – to paraphrase Michał Januszkiewicz (2012) – a place where the reader seeks fulfilment, develops their sentimentality, experiences moral dilemmas. I also share the view of scientists who convince us that we read in order to see that a human being was not equipped with a constant, universal nature, but that there exists an almost infinite number of ways to be human. Reading teaches us to notice how different we are from one another, allows us to find „the other” in literary texts, go beyond the circle of daily habits, routines, beyond the needs of the body, in other words – to quote Ryszard Koziołek – „literature teaches us not to miss out on the world, not to let it escape our attention and disappear in the destructive process of passing” (2016, p.8-9).

The abovementioned ways of conceptualizing literature allow us to discover it as a cultural good that, in spite of the competition in the form of new media, can still create space between the young reader and the world (external and internal) also in the axiological dimension. Experts in the problem area I am describing often point out the importance of the art of reading in the „digital age” – much has been written on the so-called „acquired illiteracy”², about problems with comprehensive, interpretational reading. Indubitably, the „era of new technologies” poses new challenges, demands a new reading culture. Reading, thus, should be important for everyone, because – according to the author of the book „Czas lektury” („Reading Time”) – „each of us wants to say something they have no words and sentences for and finally have a conversation about that which is important, difficult, and secret for every human being, which

² Zob. np.: *Nie rozumiemy informacji, instrukcji, ulotek. Kwitnie analfabetyzm wtórny*. Pobrane z: <https://nto.pl/nie-rozumiemy-informacji-instrukcji-ulotek-kwitnie-analfabetyzm-wtorny/ar/4452107>.

² See for instance.: *Nie rozumiemy informacji, instrukcji, ulotek. Kwitnie analfabetyzm wtórny*. Accessed from: <https://nto.pl/nie-rozumiemy-informacji-instrukcji-ulotek-kwitnie-analfabetyzm-wtorny/ar/4452107>.

dla wszystkich, ponieważ – według autorki książki *Czas lektury* – „każdy chce powiedzieć coś, na co nie ma słów i zdań oraz doczekać się rozmowy o tym, co dla każdego człowieka ważne, trudne, skrywane, co wymaga cichej, intymnej relacji poprzez słowa” (Koziołek K., 2017, s. 291).

Zgodnie z teoretycznymi ustaleniami badaczy literatury odkrywanie i doświadczanie wartości, których nośnikiem są utwory literackie czytane (nie tylko) w szkole, może – i powinno być – ważną alternatywą dla innych niż związane z literaturą form realizowanych w ramach tzw. „nowej kultury”, „kultury w działaniu”, „kultury uczestnictwa” (Nycz, 2017). Dlatego uważam za zasadne poszukiwać odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób pomóc młodemu pokoleniu świadomie uczestniczyć w kulturze literackiej, w jaki sposób rozbudzać motywację czytelniczą, jak stworzyć mu możliwość samopoznania, wielowymiarowego rozwoju, w tym w wymiarze aksjologicznym. W moich poszukiwaniach badawczych utwierdza mnie też deklaracja jednego ze współczesnych badaczy: „Mamy tylko literaturę, by doskonalić myślenie, czyli świadome nazywanie i porozumiewanie się” (Koziołek R., 2016, s. 11).

Sformułowaniem „czytanie według wartości”, użytym przeze mnie w tytule, nawiązuję do filozofii personalistycznej wyłożonej przez Józefa Tischnera (1982) w książce *Myślenie według wartości*. Czym zatem jest tytułowe czytanie „według wartości”, które może być efektem zarówno obcowania z literaturą w szkole, jak i czytania „prywatnego”? Sposobem prowokowania reakcji czytelniczych, dostarczaniem wrażeń, czy pomocą w zajmowaniu stanowisk moralnych wobec postaw bohaterów literackich? Trudno zaprzeczyć, że czytanie to jedna z kluczowych sprawności językowo-komunikacyjnych i intelektualnych warunkujących jakość życia – wpływa na rozwój zarówno umiejętności językowych (czytanie zwiększa zasoby językowe i kompetencje związane z wymową, gramatyką i ortografią, przeciwdziała dysleksji), jak i osobowościowy, emocjonalny. Rozwija wyobraźnię, pozwala konfrontować doświadczenia, poszerza horyzonty myślowe. Czytanie utworów literackich może być sposobem odnajdywania sensu życia, ale także – zgodnie z teoretycznymi ustaleniami literaturoznawców – pozostaje w ścisłej relacji ze sferą aksjologiczną (Sawicki, 2005). Ponadto, stymuluje rozwój emocjonalny i psychospołeczny – znawcy tej problematyki podkreślają, że czytanie beletrystyki pomaga w rozumieniu i uświadomianiu sobie emocji, rozwija empatię, zwiększa kompetencje społeczne i ułatwia zrozumienie innych ludzi. Dostarcza cennych inspiracji i dobrych wzorców; uczy, jak pokonywać trudności i rozwiązywać spory (Goetz, 2015).

Sygnalizowanym w tytule problem nawiązuję do badań nad literaturą i edukacją literacko-kulturową, które eksponują walory dialogowo-interakcyjnej koncepcji kształcenia umiejętności lekturowych, wpisującej się w postulowaną dziś teorię

requires a silent, intimate relationship through words” (Koziołek K., 2017, p. 291).

According to the theoretical findings of literature researchers, discovering and experiencing the values carried through the medium of literary pieces read (not only) at school, can – and ought to be – an important alternative to other than literary forms realized within the framework of the so-called „new culture”, „culture in action”, „participation culture” (Nycz, 2017). Therefore, I think searching for the answer to the question how to help the young generation consciously participate in literary culture, how to evoke motivation to read, how to create for them a possibility of self-discovery, multidimensional development, also in the axiological dimension, is valid. I am also reassured in my research by the declaration of one of the contemporary scholars: „We only have literature to cultivate our thinking, i.e. conscious naming and communicating” (Koziołek R., 2016, p. 11).

The expression „reading according to values” that I used in the title is a reference to the personalist philosophy expounded by Józef Tischner (1982) in his book *Thinking According to Values* („Myślenie według wartości”). What is the titular reading according to values then, that can be the effect of spending time with literature at school as well as „private” reading? It is a way of provoking a reader’s reactions, providing sensations, or an aid for adopting moral positions towards the attitudes of literary characters? It is hard to deny that reading is one of the crucial linguistic, communicational, and intellectual skills which define the quality of life – it affects the development of language skills (reading increases the vocabulary and competences connected with articulation, grammar and orthography, counteracts dyslexia), as well as personal and emotional growth. It expands one’s imagination, allows one to confront experiences, broadens one’s thought horizons. Reading literary pieces can be a way of finding the meaning of life, but also – based on the findings of literary scholars – it remains closely tied to the axiological sphere (Sawicki, 2005). Moreover, it stimulates emotional and psychosocial development – experts on the subject underline that reading fiction helps understand and realize emotions, builds empathy, increases social skills and makes it easier to understand other people. It provides precious inspiration and good role models; teaches how to overcome difficulties and solve arguments (Goetz, 2015).

The problem signaled in the title refers to studies on literature and literary-cultural education, which highlight the advantages of a dialogue-interaction concept of building reading skills that fits into the theory of meaning as the most elementary need of human beings, so popular nowadays (Myrdzik, 1999). According to theoretical assumptions, the category of

sensu, jako najbardziej elementarnej potrzeby człowieka (Myrdzik, 1999). Zgodnie z teoretycznymi założeniami znaczącą rolę w modelu czytania „według wartości” odgrywa kategoria „innego”, stosowana w odniesieniu do literatury, jako medium otwartego na komunikację, interakcję, prowokującego do różnorodnej aktywności umysłowej (werbalnej i pozawerbalnej), odwołującego się do świata uczuć, przeżyć i wartości (Morawska, 2016a). Omówienie zagadnienia czytania „według wartości” nawiązuje do tych założeń koncepcji literaturoznawczo-kulturoznawczych³ i dydaktyczno-metodycznych⁴, w których wiele uwagi poświęca się osobie czytelnika oraz jego roli w procesie lektury. To właśnie zauważalne wzmocnienie pozycji czytelnika przyczyniło się do powrotu problematyki aksjologicznej w badaniach odbioru literatury. „Zwrot etyczny” jest tym nurtem w literaturoznawstwie, który dokonał „przekroczenia granic metodologicznych” – od tekstu do lektury w stronę czytelnika i jego roli w tworzeniu znaczeń literatury oraz innych tekstów kultury (Morawska, 2016a). Ten ważny dla literaturoznawstwa nurt, identyfikowany, jako (zamiennie) „zwrot etyczny”/„etyka czytania”/„krytyka etyczna”/„zwrot aksjologiczny”, wskazuje na nowy kierunek myślenia o czytaniu i czytelniku oraz o roli literatury w kontekście wartości, ocen etycznych, poszukujący miejsc spotkań świata tekstu z czytelnikiem. Konsekwencje adaptowania założeń teoretycznych tej kategorii dla nauczania literatury w szkole wpisują się w eksponowany przeze mnie model aksjologicznego czytania lektury szkolnej w ramach kształcenia polonistycznego. W świetle „zwrotu etycznego” czytanie „według wartości” rozumiane jest między innymi, jako:

- niezbywalna część ludzkiej egzystencji, jedna z ważniejszych potrzeb człowieka, jako istoty aksjologicznej (Nierodka, 2012);
- ważne zadanie wychowawcze otwierające młodemu człowiekowi drogę do wszechstronnego rozwoju osobowości – rozwoju w sferze emocjonalnej, intelektualnej, moralnej i społecznej (Kwiatkowska-Ratajczak, 1994);
- prowokacja aktywności wyobraźni i sądu, twórcze bycie z samym sobą, bez poczucia samotności (Koziołek K., 2006);
- szansa na rozumienie świata i człowieka, sposób na osvajanie lęku, wynikającego z poczucia odrzucenia, bezsensu, niezrozumienia, samotności;
- „lekcja pokory wobec inności i tajemnicy” (Koziołek K., 2006, s. 8), którą ujawnia przed czytelnikiem literatura;

the „other”, used in reference to literature as a medium open for communication, interaction, provoking various (verbal and nonverbal) mental activities, appealing to the world of feelings, experiences and values, plays a vital role in the model of reading „according to values” (Morawska, 2016). Discussing the issue of reading „according to values” refers to those notions of literary-cultural³ and didactic-methodic⁴ concepts in which much attention is paid to the readers and their role in the process of reading. It is a significant increase in the position of the reader that has caused a return of the axiological problem in the study of the perception of literature. The „ethical direction” is the current in literary studies that has „gone beyond the methodological boundaries” – from text to literature towards the reader and their role in creating meanings of literature and other cultural texts (Morawska, 2016). This current, important for literary studies, identified as the „ethical direction”/“reading ethics”/“ethical criticism”/“axiological direction”, points to a new direction of thinking about reading and the reader and about the role of literature in the context of values, ethical judgment, which seeks meeting places for the world of the text and the reader. The consequences of adapting theoretical assumptions of this category to teaching literature at school fit into the model of axiological reading of a set books that I am presenting, in the framework of teaching Polish as the mother tongue. In light of the „ethical direction” reading „according to values” is understood i.e. as:

- an inalienable part of human existence, one of the most important human needs as an axiological being (Nierodka, 2012);
- an important educational task that opens a door to universal personality development for a young person - development in the emotional, intellectual, moral, and social aspects (Kwiatkowska-Ratajczak, 1994);
- provoking the activity of the imagination and judgment, creative being with oneself, without feeling lonely (Koziołek K., 2006);
- a chance to understand the world and people, a way of taming one’s fear born from the feelings of abandonment, meaninglessness, being misunderstood, loneliness;
- „a lesson of humility towards differences and mystery” (Koziołek K., 2006, p. 8) which is revealed to the reader through literature;
- one of the elementary „ethical exercises” that prepare one to „coexist and have a dialogue

³ Teoretyczne założenia koncepcji czytania tekstów kultury spod znaku „krytyki etycznej” zostały omówione m.in. przez takich autorów, jak: A. Burzyńska (2006), M. Januszkiewicz (2012), K. Koziołek (2012), M.P. Markowski (2000), M. Nussbaum (2002).

⁴ Mam tu na myśli głównie: 1) hermeneutyczny model lektury opisany przez Barbarę Myrdzik (1999, 2006); 2) teoretyczne i praktyczne założenia projektu „czytania z innym” przedstawione przez Krystynę Koziołek (2006); 3) różnorodność praktyk czytania łączoną z „przyjemnością i odpowiedzialnością w lekturze” i opisaną przez Annę Janus-Sitarz (2009).

³ The theory of the concept of reading cultural texts about „ethical criticism” have been discussed i.a. by authors such as: A. Burzyńska (2006), M. Januszkiewicz (2012), K. Koziołek (2012), M.P. Markowski (2000), M. Nussbaum (2002).

⁴ I am mainly thinking of: 1) the hermeneutic model of reading described by Barbara Myrdzik (1990, 2006); 2) theoretical and practical postulates of the project of „reading with another person” presented by Krystyna Koziołek (2006); 3) a variety of reading practices combined with „pleasure and responsibility in reading” and described by Anna Janus-Sitarz (2009).

- jedno z podstawowych „ćwiczeń etycznych”, przygotowujących człowieka na „współistnienie i dialog z realnym światem odmienności i różnorodności innych ludzi” (Koziołek K., 2006, s. 22);
- ważne zadanie edukacyjne przygotowujące młodzież do życia w ponowoczesnym świecie, w którym „narasta świadomość relatywnego charakteru wszelkich prawd, norm i wartości” (Jazownik, 2004, s. 329);
- „ćwiczenie we wrażliwości na odmiennść myśli, sądów czy moralnych postaw przedstawionych w literaturze” (Koziołek K., 2006, s. 8);
- rozbudzenie wrażliwości i refleksyjności; wyzwanie do uaktywnienia wewnętrznego głosu w procesie odczytywania, rozumianego jako konstruowanie sensów i znaczeń odnajdywanych w lekturze (Leszczyński, Zając, 2013);
- forma „elementarnej i uniwersalnej, antropologicznej sytuacji: spotkanie człowieka i dzieła” rozumiane jako „wysublimowana postać archetypicznego spotkania ja z innym (z innym człowiekiem i ze światem)” (Nycz, 2017, s. 184);
- prowokacja do stawiania pytań o to, co dany tekst znaczy dla czytelnika – rozumującego, zdolnego do refleksji podmiotu; do jakich pytań prowokuje go lektura; co dzieje się z nim pod wpływem czytania (Nussbaum, 2002);
- sytuacja sprzyjająca tworzeniu „wspólnot czytelnicznych”, swoistego „braterstwa i przyjaźni” z książką (Koziołek R., 2016, s. 16);
- motywacja do szukania związków między życiem realnym a treścią lektury;
- inspiracja do budowania modelu „dobrego życia” itd.

Wobec powyższych wypowiedzi można przyjąć, że czytanie może być formą wszechstronnego rozwoju młodego człowieka, jego samodoskonalenia intelektualnego i emocjonalnego. Zależy to jednak od wielu czynników, wśród których dydaktycy literatury wymieniają między innymi: możliwość osobistego, „niespiesznego” spędzania czasu w towarzystwie książek, poznawanie literatury w całości, a nie „w kawałkach”, parafrazach, streszczeniach, czy wreszcie możliwość wewnętrznego przeżycia czytanego tekstu, bez przymusu uzewnętrzniania swoich odczuć na forum klasy. Ważną rolę w procesie tym przypisuje się edukacji tak polonistycznej, jak i dotyczącej nauczania języków obcych, co należy wiązać z doskonaleniem umiejętności czytania, analizowania, interpretowania różnorodnych tekstów, w tym literackich. Kształtowaniu umiejętności czytania uczniów przypisuje się znaczącą rolę w dokumentach oświatowych. Według definicji zaproponowanej przez autorów podstawy programowej jest to zarówno „prosta czynność, (...) umiejętność rozumienia, wykorzystania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społecznym” (Podsta-

with the real world of differences and diversity of other people” (Koziołek K., 2006, p. 329);

- an important educational task that prepares the youth to living in the postmodern world, where „the awareness of the relative nature of all truths, norms and values increases” (Jazownik, 2004, p. 329);
- „an exercise of sensitivity to the diversity of thoughts, judgments or moral attitudes portrayed in literature” (Koziołek K., 2006, p.8);
- awakening sensitivity and reflectiveness; a challenge to activate one’s internal voice in the process of reading understood as constructing meanings found in a book (Leszczyński, Zając, 2013);
- a form of „an elementary and universal anthropological situation: meeting a person and their work” understood as „a sublime form of an archetypal meeting of the I with the other (with another person and with the world)” (Nycz, 2017, p. 184);
- provoking to pose questions concerning what a given text means for the reader – a rational entity, able to reflect; to which questions does the book lead them; what happens with them under the influence of the book (Nussbaum, 2002);
- a situation that helps create „readers’ communities”, a certain „brotherhood and friendship” with a book (Koziołek R., 2016, p. 16);
- a motivation to look for connections between real life and the content of a book;
- an inspiration to build a model of a „good life”, etc.

Considering the abovementioned quotes one can assume that reading can be a form of a young person’s universal development, their intellectual and emotional self-improvement. It depends, however, on multiple factors, among which literature educators enumerate e.g.: the possibility of spending personal, „unhurried” time in the company of books, discovering literature wholly instead of partially, through paraphrases, summaries, or finally, the possibility of experiencing the text internally, without being forced to reveal one’s feelings in front of the class. An important role in this process is assigned to education in Polish as well as in foreign languages, which should be associated with improving skills such as reading, analysing, interpreting various texts, also literary ones. A significant role is assigned to shaping students’ reading skills in documents concerning education. According to the definition proposed by the authors of the core curriculum it is „a simple activity, (...) the ability to understand, use and process texts in a range that enables gaining knowledge, emotional, intellectual and moral development, as well as participation

wa programowa, 2009, s. 15). Przyjmuje się, że dzięki czytaniu rozumianemu jako ważna kompetencja⁵ społeczna uczeń może nie tylko sprawnie funkcjonować we współczesnym świecie, także rozwijać umiejętności poszukiwania interesujących go wiadomości, poznawać różne teksty kultury (literackie i nieliterackie), rozpoznawać w nich podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, takie jak: miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, samotność, inność, sprawiedliwość, a także dostrzegać i poddawać refleksji uniwersalne wartości humanistyczne (Podstawa programowa, 2009, s. 15, 38). Bardzo dobrze naświetla ten problem Maria Kwiatkowska-Ratajczak, która już poprzez tytuł swojej książki eksponuje możliwości czytania literatury oraz rozmowy o lekturze z dziećmi i młodzieżą z perspektywy wartości. Autorka pisze:

W aspekcie polonistycznym warto uzmysłowić sobie, że czytelnik nie tyle kreuje wartości, co odkrywa je w trakcie poznawania utworu. [...] to umiejętność lektury warunkowana zarówno emocjonalnym nastawieniem odbiorcy, jak i jego wiedzą oraz sprawnością procesów myślowych umożliwiają dotarcie do wartości estetycznych i etycznych wpisanych w tekst literacki (Kwiatkowska-Ratajczak, 1994, s. 26).

Przywołana wypowiedź dowartościowująca rangę czytania „według wartości” szczególnie ważna wydaje się w realiach współczesności. Kwestią bezsporną wydaje się także uznanie kształcenia umiejętności czytania i rozwijanie kultury czytelniczej wśród dzieci i młodzieży za ważne wyzwanie edukacyjne. Powszechnie zwraca się uwagę na szczególną sytuację, w jakiej współcześnie – w dobie internetu, cyfryzacji, życia w „świecie bodźców”, a także prognoz „śmierci książki” (Gołębiewski, 2008) – znajduje się czytelnik. Postawiony niejako przed koniecznością poruszania się w gąszczu informacji, wśród alternatywnych propozycji, którymi kusi rynek – człowiek XXI wieku powinien posiadać między innymi zdolności decyzyjne, umiejętności dokonywania wyboru, a także świadomość własnych potrzeb i preferencji, w tym czytelniczych. We wprowadzeniu do tomu *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* Jacek Ladorucki podkreśla, że:

in social life“ (The core curriculum, 2009, p. 15). It is assumed that, thanks to reading understood as an important social skill⁵, not only can a student function properly in the modern world, but also develop the ability to seek information that interests them, get to know various cultural texts (literary and non-literary), recognize in them elementary, timeless existential questions, such as: love, friendship, death, suffering, fear, hope, loneliness, otherness, justice, and also see and reflect on universal humanist values (The core curriculum, 2009, p. 15, 38). Maria Kwiatkowska-Ratajczak who, through the title of her book already expounds the possibilities that reading and talking about it with children and youth gives from the perspective of values, clarifies the problem excellently. The author writes:

„From the perspective of teaching Polish as a mother tongue, it is good to realize that the reader does not create values as such, but rather discovers them in the process of reading a literary piece. [...] it is the ability to read conditioned by the emotional attitude of the consumer as well as their knowledge and thought processing skills that enables one to reach the aesthetical and ethical values imprinted into the literary text.“ (Kwiatkowska-Ratajczak, 1994, p. 26)

The quoted statement valuing the rank of reading “by value” seems to be particularly important in the today’s modern reality. The recognition of reading literacy education and the development of a reading culture among children and young people as an important educational challenge also seems undeniable. The attention is usually drawn to the special situation in which today – in the age of the internet, digitization, life in the “world of stimuli”, as well as forecasts of “śmierć książki” (book’s death) (Gołębiewski, 2008) – the reader finds himself. Faced with the need to navigate in a maze of information, among alternative proposals, tempted by the market – the man of the 21st century should possess, among others, decision-making skills, the ability to make choices, as well as awareness of his own needs and preferences, including those of

⁵ U progu XXI wieku nowe umiejętności podstawowe, niezbędne w stale zmieniającym się zglobalizowanym świecie, określone zostały przez Parlament Europejski i Radę mianem kompetencji kluczowych i zdefiniowano je jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiedzialnych do sytuacji”. Uznano, że kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują przede wszystkim do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Obecnie pod pojęciem kompetencji należy rozumieć umiejętności poznawcze i społeczno-motywacyjne przydatne w społeczeństwie wiedzy, w tym: poszukiwanie informacji (sięganie do źródeł, radzenie się specjalistów), komunikacja (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) i współpraca (praca w zespołach, rozwiązywanie konfliktów, negocjowanie, zawieranie i utrzymywanie kontraktów). Por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie; Dz.U.UE 2006/962/WE. Pobrane z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>

⁵ At the turn of the XXI century new basic skills, necessary in the constantly changing globalized world have been defined by the European Parliament and Council as key competencies and specified as „a combination of knowledge, skills and attitudes adequate for different situations”. It was agreed that key competencies are the ones that all persons need to possess, above all, for self-realization and personal development, being an active citizen, social integration and employment. At present, competencies must be understood as cognitive and social-motivational skills useful in the knowledge-based society, including: information search (reaching for sources, dealing with specialists), communication (listening, speaking, reading and writing) and cooperation (work in teams, solving conflicts, negotiations, concluding and maintaining contracts). Compare Recommendation of the European Parliament and Council from 18 December 2006 on key competencies in the process of life-long learning; Official Journal of EU 2006/962/EC. Downloaded from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>

W czasach, kiedy informacja staje się towarem traktowanym, jako szczególne dobro niematerialne, równoważne lub cenniejsze od dóbr materialnych, badanie przejawów kultury czytelniczej jest zajęciem niezwykle pasjonującym. Czytelnik obdarowany wolnością lektury przekracza granice czasu i przestrzeni, odnajduje radość i wiedzę, a poprzez to realizuje humanistyczną misję samodoskonalenia (Ladorucki, 2013, s. 15).

Trudno nie zgodzić się z przywołaną tu opinią. Tym bardziej, że koresponduje ona nie tylko z najnowszymi zwrotami humanistycznymi, kierunkami społecznymi, lecz także zakorzeniona jest w myśleniu o kulturotwórczej roli książki oraz aktu czytania w życiu i wychowaniu aksjologicznym człowieka. W moim przekonaniu problematyka ta jest niezwykle ważna w kontekście odczuwanego obecnie kryzysu wartości, autorytetów, powszechnie uznawanych norm i zasad postępowania. W sposób szczególny na niebezpieczne konsekwencje oddziaływania tych zjawisk narażone jest młode pokolenie, tzn. osoby będące na etapie intensywnego poszukiwania sensu życia i konstruowania tożsamości, tj. w okresie adolescencji. Stąd tak ważne okazują się oddziaływania – w tym edukacyjne i lekturowe, – dzięki którym możliwe staje się poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne pytania, związane z ludzką egzystencją, a dotyczące m.in. wartości niezbędnych dla świadomego funkcjonowania w kulturze.

Wobec szeroko opisywanego zjawiska „kryzysu czytania” i opinii, z których jednoznacznie wynika, że literatura – zwłaszcza te utwory, które znajdują się na listach lektur szkolnych – jedynie niektórych „zachwyca”, a częściej wzbudza niechęć, opór, obojętność, niezrozumienie, brak dostrzegania sensu i potrzeby czytania, dydaktyczną troskę o człowieczeństwo należy uznać za uzasadnioną. Trafnie problem ten uświadamia autorka książki *W poszukiwaniu czytelnika*:

Literatura – pisze Anna Janus-Sitarz (2016, s. 7) – ma do spełnienia misję. W dzisiejszych czasach – pośpiechu, konsumpcjonizmu, technicyzacji życia na wszystkich jego polach: społecznym, naukowym, prywatnym – ma przypominać o tym, kim jesteśmy, na czym polega nasze człowieczeństwo, jak ważny w naszej egzystencji jest drugi człowiek, jak potrzebna jest zdolność do patrzenia na świat oczyma innej osoby.

Powyższe refleksje uświadamiają potrzebę stawiania stałe pytań o to, jaki jest dziś sens czytania literatury. Krystyna Koziołek nie ma wątpliwości, że to polonista czy dydaktyk literatury powinien „wywoływać pragnienie” czytania, ponieważ:

readers. In the introduction to the volume *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* (Reading culture of children and youth of the early 21st century. Bibliological sketches) Jacek Ladorucki emphasizes that:

In times when information becomes a commodity treated as a particular intangible good, equivalent or more valuable than material goods, the study of manifestations of reading culture is an extremely exciting activity. The reader, endowed with the freedom to read, crosses the borders of time and space, finds joy and knowledge, and thus realizes the humanistic mission of self-improvement (Ladorucki, 2013, p. 15).

It is hard to disagree with the opinion cited here. The more so that it corresponds not only with the latest humanities and social trends but is also rooted in thinking about the culture-forming role of a book and the act of reading in human life and axiological education. In my opinion, this issue is extremely important in the context of the current crisis of values, authorities, universally recognized norms and rules of conduct. The young generation is particularly exposed to the dangerous consequences of these phenomena, i.e. people at the stage of intensive searching for the meaning of life and constructing their identity, i.e. during adolescence. This is why the influence – including educational and reading – that makes it possible to search for answers to fundamental questions related to human existence, such as those concerning the values necessary for conscious functioning in culture, turns out to be so important.

In view of the widely described phenomenon of “reading crisis” and opinions, which clearly show that literature – especially those works on school reading lists – “delights” only some, and more often arouses reluctance, resistance, indifference, incomprehension, lack of perception of the sense and need for reading, didactic concern for humanity should be considered justified. The author of the book entitled *W poszukiwaniu czytelnika* (In Search of a Reader) makes this problem aptly understood:

Literature,” writes Anna Janus-Sitarz (2016, p. 7), “has a mission to accomplish. Nowadays – hurry, consumerism, technicalization of life in all its fields: social, scientific, private – it is to remind us who we are, what our humanity is, how important in our existence is the other person, how necessary is the ability to see the world through the eyes of another person.

The above reflections make us aware of the need to constantly ask questions about the sense of reading literature today. Krystyna Koziołek has no doubt that it is the Polish philologist or educator of

Każdy tekst literacki analizowany w szkole jest szansą postawienia historii, polityce, moralności, konwencjiom społecznym pytań o ich alternatywne możliwości – te opisane w fikcji literackiej, jak również tworzone przez uczniów pobudzonych mechanizmem tejże fikcji. Na pytanie, po co czytać tę lub tamtą literaturę, polonista może/powinien odpowiedzieć: po to, aby nauczyć się pragnąć innego, lepszego świata niż ten, który zastaliśmy (2017, s. 185).

Warto pytać także o to, jak w epoce kultury obrazkowej zachęcać, motywować do czytania (Janus-Sitarz, 2005), jakie podejmować działania, aby czytanie nie było postrzegane przez społeczeństwo, jako forma zachowania nieoczywistego (Leszczyński, 2010). Warto wreszcie pytać, co dziś oznacza uczyć czytania literatury (w języku ojczystym i obcym) nie, jako zadania do wykonania, ale jako „trwałej praktyki kulturowej”, realizowanej dobrowolnie, z nawyku lub spontanicznie, równolegle do obowiązku szkolnego lub poza nim. O takim zadaniu pragmatycznym szkoły wypowiadało się wielu badaczy. Podkreślano, że edukacja literacka, która powinna zachować równowagę między „kształceniem otwierającym na bezpośrednią potrzebę wiedzy i rozwoju intelektualnego” (Kostkiewiczowa, 2014, s. 29) wówczas będzie spełniać swoją rolę, gdy pomoże odnaleźć uczniowi sens czytania, gdy sprawi, że młody człowiek odnajdzie w literaturze wartości, dzięki którym może rozwijać swoje człowieczeństwo, wreszcie, – gdy wyzwoli w nim wewnętrzną motywację do poznawania dzieł literackich. Barbara Myrdzik mówi wprost:

Czytanie i poznawanie nawet najwybitniejszych arcydzieł w atmosferze tylko przymusu szkolnego, bez wzbudzenia zainteresowania i ukazania indywidualnej perspektywy aksjologicznej dzieła, przynosi mierne wyniki. Aby wzbudzić afirmację wartości uobecnionych w tradycji, należy ukazać w trakcie szkolnego poznawania danego przekazu jej sens, zachowując zarówno perspektywę historyczną, jak i indywidualną odbiorcy-ucznia (1999, s. 43).

Wiele propozycji, jak wprowadzać młodzież w świat wartości – ważnych dla współczesnego człowieka, których nośnikiem może być literatura poznawana (nie tylko) w szkole, a także, w jaki sposób kształtować umiejętność czytania „według wartości”, opisują dydaktycy (Morawska, 2016b). Dla mnie, jako szkolnej polonistki szczególnie cenną inspiracją dla poszukiwania praktycznych rozwiązań pozwalających budować sytuacje motywacyjne lektury okazały się głosy tych badaczy, którzy postulują o to, aby przede wszystkim „powrócić do literatury czytanej”, co oznacza między innymi czytanie tekstów literackich w całości, także w szkole. Koncepcja ta wpisuje się w docenianą też przeze mnie ekstensywną strategię czytania w perspek-

literature who should “arouse the desire” to read because:

Each literary text analysed at school is a chance to pose questions about alternative possibilities to history, politics, morality, social conventions – those described in literary fiction, as well as those created by students stimulated by the mechanism of that fiction. In order to learn to desire a different, better world than the one we have found. A Polish scholar can/should answer the question why he should read this or that literature (2017, p. 185).

It is also worth asking how to encourage and motivate reading in the era of pictorial culture (Janus-Sitarz, 2005), what actions to take so that reading is not perceived by society as a form of unobvious behaviour (Leszczyński, 2010). Finally, it is worth asking what it means to teach reading literature (in the mother tongue and foreign language) not as a task to be performed, but as a “permanent cultural practice”, carried out voluntarily, by habit or spontaneously, in parallel with or outside compulsory schooling. Many researchers have spoken about this pragmatic task of the school. It was stressed that literary education, which should maintain a balance between “education that opens up to the direct need for knowledge and intellectual development” and “education that opens up to the direct need for knowledge and intellectual development”. (Kostkiewiczowa, 2014, p. 29), it will fulfil its role when it helps students find the sense of reading, when it makes young people find in literature the values thanks to which they can develop their humanity, and when it liberates an inner motivation to learn about literary works. Barbara Myrdzik speaks directly:

Reading and learning about even the most outstanding masterpieces in the atmosphere of only school compulsion, without arousing interest and showing an individual axiological perspective of the work, brings mediocre results. In order to arouse affirmation of the values present in tradition, it is necessary to show its sense during school studies of a given message, preserving both the historical perspective and the individual recipient-student’s perspective (1999, p. 43).

Many suggestions on how to introduce young people to the world of values – important for modern people, which can be supported by literature learned (not only) at school, as well as how to shape reading skills “by values”, are described by didactics (Morawska, 2016b). For me as a Polish school teacher, particularly valuable inspiration for the search for practical solutions to build motivational situations of reading were

tywie wartości i z dużym prawdopodobieństwem może sprawić, że młody człowiek doświadczy „przyjemności” z czytania, gdyż w szerszym kontekście łatwiej będzie mógł zrozumieć problematykę ukazaną w tekście. Czytaniu może wówczas towarzyszyć refleksja, ponadto czytający poszerza swój zasób leksykalny.

Dla współczesnego czytelnictwa istotny jest również kontekst społeczno-kulturowy. W realiach XXI wieku, diagnozowanych często jako czas kryzysu czytelniczego, nie warto toczyć sporów o kanon lektur (Rusek, 2017), nie warto spierać się o to, co młody człowiek powinien czytać, ale częściej po prostu czytać z dziećmi i młodzieżą literaturę w szkole, zarówno tę powszechnie znaną, uznawaną za kanoniczną, jak i utwory znajdujące się w kręgu ich zainteresowań. Warto, zatem poszukiwać takich rozwiązań dydaktycznych, dzięki którym uczeń będzie czytał zarówno lekturę mądrą, skłaniającą go do podjęcia wysiłku rozumienia zdarzeń społecznych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych (świata, w jakim żyje), do refleksji nad sensem życia, wartościami, a jednocześnie dającą przyjemność z czytania. Zwracał na to uwagę jeden z literaturoznawców, gdy mówił, iż nie należy się spierać nie o to, „ile Gombrowicza ma przypadać na Sienkiewicza”, ale, w jaki sposób czytać, omawiać w szkole z uczniami utwory literackie – również autorów tekstów wpisanych w tradycję szkolną (Koziołek R., 2014).

W nawiązaniu do powyższych wypowiedzi, ale też w odpowiedzi na postawione przeze mnie w tytule pytanie, przedstawię kilka rozwiązań metodycznych. Jestem przekonana, że mogą one wspierać – zarówno w przestrzeni prywatnej, jak i w edukacji polonistycznej – kształtowanie umiejętności czytania w kontekście aksjologicznym. To, że dla młodego czytelnika czytanie dla przyjemności i czytanie lektur szkolnych często pozostaje w sprzeczności, nie musi oznaczać, że nie można tych dwóch form połączyć. Uważam, że jedną z podstawowych wartości każdej lektury proponowanej dzieciom i młodzieży przez nauczyciela powinno być tworzenie czytelnika – systematyczne budowanie go na lata. Oznacza to dla mnie właśnie dbanie, aby uczeń czytał „według wartości” nie tylko z „obowiązku” szkolnego, ale aby chciał „myśleć literaturą” także po zakończeniu edukacji. Wśród różnych przyczyn niechęci wobec „czytania szkolnego” może być zbyt duża trudność i archaiczność dzieł znajdujących się w kanonie. Może warto, więc proponować młodemu człowiekowi taki dobór tekstów (nawiązań), dzięki którym utwory powstałe we wcześniejszych epokach zostaną ożywione i uwspółcześnione. Duże możliwości upatruję między innymi w nawiązaniach do tekstów z kręgu kultury popularnej, przypuszczalnie bliższej dzisiejszemu uczniowi.

W jaki zatem sposób można budować czytelnika? W jaki sposób przekonać młodego człowieka, że – jak powiedziała Wisława Szymborska – „czytanie książek to najpiękniejsza zabawa, jaką sobie ludz-

the voices of those researchers who postulate that, above all, “return to read literature”, which means, among others, reading literary texts in full, also at school. This idea is part of an extensive strategy of reading from a value perspective, which I also appreciate, and with a high probability it can make young people experience “pleasure” from reading, because in a broader context it will be easier for them to understand the issues presented in the text. Reading can then be accompanied by reflection, and the reader expands his or her lexical resource.

The social and cultural context is also important for contemporary reading. In the realities of the 21st century, often diagnosed as a time of reading crisis, it is not worth arguing about the canon of reading (Rusek, 2017), it is not worth arguing about what a young person should read, but more often simply read literature at school with children and youth, both the commonly known literature, considered to be canonical, as well as works within their sphere of interest. Therefore, it is worth looking for didactic solutions, thanks to which the student will read both wise reading, encouraging him/her to make an effort to understand social, cultural, political, economic events (the world in which he/she lives), to reflect on the meaning of life, values, and at the same time giving pleasure from reading. One literary scholar pointed this out when he said that one should not argue about “how much Gombrowicz should accrue to Sienkiewicz”, but about how to read, discuss literary works with students at school – including authors of texts inscribed in the school tradition (Koziołek R., 2014).

In relation to the above statements, but also in response to the question posed by me in the title, I will present some methodological solutions. I am convinced that they can support – both in private space and in Polish language education – the shaping of reading skills in axiological contexts. The fact that reading for pleasure and reading at school is often contradictory for a young reader does not necessarily mean that these two forms cannot be combined. I believe that one of the fundamental values of any reading proposed to children and young people by a teacher should be the creation of a reader – the systematic building of a reader for years. For me, this means making sure that a student reads “according to value” not only from “duty” at school, but also wants to “think in literature” after graduation. Among the various reasons for aversion to “school reading” one may indicate excessive difficulty and archaic nature of the canon’s works. Perhaps it is worthwhile to offer young people a selection of texts (references) that will help to revitalize and modernize works from earlier epochs. I see great possibilities, among other things, in references to texts from popular culture, probably closer to today’s student.

So how can you build a reader? How to convince a young man that, as Wisława Szymborska said, “reading books is the most beautiful game

kość wymyśliła” (2015, s. 5)? Dla nauczyciela, szczególnie polonisty, uczenie czytania literatury, także „według wartości” to wciąż ważne wyzwanie. Wymaga zaangażowania tak ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Z pewnością warto wykazać się kreatywnością, niekonwencjonalnym podejściem do młodego czytelnika po to, aby rozbudzać w młodzieży zamiłowanie do książek. Wśród rekomendowanych przeze mnie propozycji kształtowania umiejętności czytania „według wartości” (nie tylko) szkole wymienić należy:

Działania pozwalające na stopniowe wprowadzanie młodego człowieka w problematykę tekstów uznawanych za kanoniczne, jednak z uwagi na młody wiek uczniów nieraz zbyt trudną dla nich, „przygnębiającą”, eksponującą rozpacz, wewnętrzne rozterki człowieka, upadek, zło, katastrofę, zagładę. Warto inicjować spotkania ze „światem literatury” i uczyć czytania „według wartości” poprzez postulowaną przez badaczy „lekturę dobra” (Koziołek K, 2017, s. 88 i n.). Oznacza to ukazywanie młodym czytelnikom tych utworów, w których autorzy odwołują się do przyjaźni, miłości, koleżeństwa, rodziny, lojalności – a zatem wartości bliższych uczniom z racji ich wieku i rozwoju.

1. Działania motywujące do czytania ekstensywnego (Seretny, 2014), pozwalającego uczniowi czytać utwory w języku ojczystym i obcym – zarówno te uznawane za kanoniczne, jak i należące do literatury popularnej – odpowiadające jego zainteresowaniom, zrozumiałe przez niego, (co istotne) pod względem leksykalnym, jednocześnie poruszające ważne problemy natury egzystencjalnej, pozwalające zająć stanowisko moralne wobec postaw bohaterów literackich. Może się to wiązać na przykład z indywidualnym, samokształceniowym wyborem tekstu literackiego, w tym rekomendowanego przez nauczyciela bądź rówieśników – w szkole, na forach internetowych, wortalach literackich⁶ itp. Dodatkowo miłośników nowoczesnych technologii warto zachęcać do sięgania po e-booki i audiobooki. Przyjmuje się, że w czytaniu ekstensywnym, mimo iż uczeń konfrontowany jest z dużą ilością tekstu (Seretny, 2013), to z uwagi na zainteresowanie wybraną przez siebie problematyką potrafi on pokonać zarówno „opór” wobec utworów literackich, jak i lepiej, pełniej zrozumieć utwór, postępowanie bohaterów z uwagi na obszerny kontekst, np. aksjologiczny. Takiemu czytaniu ekstensywnemu „według wartości” służyć może integracja międzyprzedmiotowa – wspólne przygotowanie lekcji na przykład w ramach edukacji polonistycznej, językowej (z języka obcego – angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego lub innego), historycznej, artystycznej (plastycznej). Z du-

humanity has ever invented”. (2015, s. 5)? For a teacher, especially a Polish language teacher, teaching reading literature, also “according to values”, is still an important challenge. It requires the commitment of both the teacher and the student. It is certainly worth showing creativity and unconventional approach to young readers in order to stimulate young people’s love of books. Among the proposals I recommend developing reading skills “according to value” (not only) at school, one should mention:

1. Activities allowing for a gradual introduction of a young man to the problems of texts considered canonical, but due to the young age of students, often too difficult for them, “depressing”, exposing despair, internal human dilemmas, collapse, evil, catastrophe, destruction. It is worth initiating meetings with the “world of literature” and teaching reading “according to value” through the “reading of good” postulated by researchers. (Koziołek K, 2017, p. 88 et seq.). This means presenting to young readers those works in which the authors refer to friendship, love, camaraderie, family, loyalty – and thus values closer to pupils due to their age and development.
2. Motivating actions for extensive reading (Seretny, 2014), allowing students to read works in their native and foreign languages – both those considered canonical and those belonging to popular literature – corresponding to their interests, understood by them (which is important) in terms of lexicality, while at the same time touching upon important existential problems, allowing them to take a moral stance towards the attitudes of literary heroes. This may involve, for example, an individual, self-educated choice of literary text, including one recommended by a teacher or a peer, at school, on Internet forums, on literary portals⁶⁶ etc. This may also involve the choice of a literary text, including one recommended by a teacher or a peer. Additionally, lovers of modern technologies should be encouraged to use e-books and audiobooks. It is assumed that in extensive reading, although students are confronted with a large amount of text (Seretny, 2013), due to their interest in the issues they choose, they are able to overcome both the “resistance” to literary works and better, more fully understand the work, the conduct of the characters due to its extensive context, e.g. axiological. Such an extensive reading “according to value” may be served by inter-objective integration – joint preparation of lessons, for example, within the framework

⁶ Młody człowiek może szukać inspiracji lekturowych na kilku, powszechnie uznawanych za popularne, portalach literackich, np.: Literackie.pl; Nakanapie.pl; Lubimyczytać.pl; Biblionetka.pl.

⁶⁶ A young person can look for inspiration from reading on several popular literary portals, e.g.: Literackie.pl; Nakanapie.pl; Lubimyczytać.pl; Biblionetka.pl.

- żym prawdopodobieństwem rozbudzi to zainteresowanie uczniów, pokarze tekst literacki w szerszym kontekście, pozwoli na jego wielopłaszczyznowy odbiór ze względu na możliwość konfrontacji językowej tekstu (w wersji językowej ojczystej i obcej).
2. Strategie postępowania dydaktycznego pozwalające ukazać młodemu człowiekowi interesujące go zagadnienia, problemy w szerszym kontekście, np. kulturowym. Może się to wiązać z projektowaniem uczniowskich aktywności w ramach „wstępnego rozpoznania” – wprowadzić ucznia w problematykę utworu w sposób niekonwencjonalny, aby rozbudzić naturalną ciekawość poznawczą młodego człowieka, zaintrygować go, zaciekawić tekstem, a nawet zaskoczyć. Ciekawym rozwiązaniem może być, moim zdaniem, wykorzystanie jednego z wielu krótkich komiksów, w których Henrik Lange, w żartobliwej formie streszcza *90 najważniejszych książek dla ludzi, którzy nie mają czasu czytać* (2016). Punktem wyjścia warto uczynić wówczas lekturę własną ucznia, a następnie zasygnalizować poprzez lakoniczną formę komiksu ponadczasową problematykę poruszaną w równych książkach. I tak, jeśli wskazaną przez uczniów popularną (w potocznym rozumieniu), współczesną powieść kryminalną zestawimy z komiksową wersją powieści *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego (Lange, 2016, s. 92), to z dużym prawdopodobieństwem rozbudzi zainteresowanie utworem, uznawanym za ważny dla kultury światowej. Takie działania z pewnością sprzyjają czytaniu „według wartości”, pozwalają zainicjować dyskusję wokół problemu winy i kary, a także innych wartości wpisanych w tekst literacki.
 3. Strategie postępowania dydaktycznego eksponujące rolę samokształcenia i pracy nad sobą, których młody człowiek będzie mógł doświadczyć dzięki odpowiedniemu ukierunkowaniu w ramach lektury. Może się to wiązać na przykład z przygotowaniem notatek sporządzonych na podstawie dostępnych w różnych źródłach informacji o książce, a następnie dzielenie się nimi podczas lekcji w jednej z wybranych form, takich jak: prezentacja (Power Point, Prezi), plakat, reklama, komiks, żywa rozmowa z rówieśnikami o książce itp. Ciekawym rozwiązaniem może być także organizowanie zajęć warsztatowych lub klasowych dyskusji poświęconych literaturze i konkretnym utworom. Młodzież z pewnością zechce uczestniczyć w spotkaniach z autorami, wydawcami czy blogerami książkowymi. Warto inicjować w szkole kółka czytelnicze i literackie (tzw. Czytelnicze Kluby Dyskusyjne) – otwarte na dyskusję i rozwijające kreatywność oraz twórczość własną. Warto także organizować wycieczki śladami
- of Polish language education (from a foreign language – English, German, Russian or other), historical, artistic (visual). It is very likely to arouse students' interest, punish the literary text in a broader context, allow for its multifaceted reception due to the possibility of linguistic confrontation of the text (in its native and foreign language version).
3. Teaching strategies that allow showing young people interesting issues, problems in a broader context, e. g. cultural. This may involve designing student activities as part of the “initial recognition” - introducing the student to the problems of the work in an unconventional way to arouse the young cognitive natural curiosity, intrigue him, interest with the text, and even surprise. In my opinion, an interesting solution may be the use of one of the many short comics in which Henrik Lange, in a playful form, summarizes *90 of the most important books for people who do not have time to read* (90 najważniejszych książek dla ludzi, którzy nie mają czasu czytać) (2016). It is worth commencing the reading process with the student's own reading and then signalling through the laconic form of the comic the timeless issues raised in equal books. And so, if the contemporary crime novel indicated by students is juxtaposed with the comic version of the novel *Zbrodnia i Kara* (Crime and Punishment) by Fyodor Dostoyevsky (Lange, 2016, p. 92), then we are likely to arouse interest in a song that is considered important for world's culture. Such activities are certainly conducive to reading “according to values” and allow initiating a discussion around the problem of guilt and punishment, as well as other values inscribed in the literary text.
 4. Teaching strategies emphasizing the role of self-education and self-development, which young people will be able to experience thanks to appropriate orientation in reading. This could involve, for example, preparing notes based on book information available from different sources and then sharing them in one of the forms chosen during the lesson, such as: presentation (Power Point, Prezi), poster, advertising, comic book, lively conversation with your peers about the book, etc. An interesting solution may also be to organize workshops or class discussions on literature and specific works. Young people will certainly want to take part in meetings with authors, publishers or book bloggers. It is worth initiating reading and literary circles at school (the so-called Reading Discussion Clubs) - open to discussion and developing creativity and own creativity. It is also worthwhile to organize trips in the footsteps of authors/authors or book characters (e.g.

- autorów/autorek lub postaci z książek (np. Świątokrzyskim Szlakiem Literackim).
4. Projekty motywujące uczniów do twórczości własnej inspirowanej lekturą szkolną lub prywatną, co może (a nawet powinno) być łączone z późniejszą prezentacją powstałych tekstów i dyskusją wokół nich. Warto je wzbogacić o inne pokrewne formy, takie jak np. indywidualne redagowanie różnorodnych tekstów literackich lub tworzenie książki z rozdziałów pisanych wspólnie przez uczniów danej klasy. Ciekawym rozwiązaniem może być tworzenie komiksów czy nowych zakończeń poznanych utworów literackich – to z kolei może pomóc młodemu człowiekowi „nawiązać dialog” z utworem czy bohaterem literackim. Dzięki takim aktywnościom uczeń ma okazję włączyć się do dyskusji, przedstawić własne stanowisko wobec problemu etycznego ukazanego w tekście (np. na temat wartości prawdy i dążenia do jej poznania w kontekście historii tytułowego króla Edypa z dramatu Sofoklesa czy odnieść się do zagadnienia kłamstwa po lekturze *Kamizelki* Bolesława Prusa).
 5. Rozwiązania charakteryzujące „dialogowy model lektury”. Mogą to być prezentacje autentycznych bądź fikcyjnych wywiadów z autorem utworu (na podstawie jego tekstów i/lub wypowiedzi), organizowanie kabaretów czy przedstawień teatralnych, w których młodzież wcieli się w ulubione postacie literackie. Ciekawym rozwiązaniem może być na przykład przygotowanie przez młodzież krótkiej inscenizacji na podstawie dramatu *Romeo i Julia* w „języku Szekspira”, co dodatkowo pozwoli uczniom rozwijać umiejętności leksykalne. Warto inicjować również inne działania dramowe – polegające na odgrywaniu krótkich scenek, na przykład ilustrujących różne postawy wobec osób chorych – przed omawianiem utworów podejmujących tematykę „inności” (np.: *Poczwarka* Doroty Terakowskiej, *Pozłacana rybka* Barbary Kosmowskiej, *Oskar i pani Róża* Érica-Emmanuela Schmitta). Takie „wejście w rolę” to również dla ucznia dobra okazja do refleksji nad postawą bohatera, zaprojektowania dla niego innego rozwiązania problemu, zastanowienia się, „co ja zrobiłbym/zrobiłabym, będąc na jego miejscu?” itp.
 6. Projektowanie działań wyzwalających kreatywność, rozwijających zdolność wyobraźnia sobie sytuacji, zjawisk, procesów, które mogą zaistnieć w realnym świecie:
 - „Gdyby na świecie nie było szczęścia/przyjaźni/miłości...” – refleksje inspirowane np. utworami *Mały Książę* Antoina de Saint-Exupéry’ego, *Romeo i Julia* Wiliama Szekspira oraz innymi zaproponowanymi przez uczniów;
 - „Ziemia – planeta, na której ludzie są/czuja się «samotni wśród ludzi»” – refleksje along the Świątokrzyski Literary Trail).
 5. Projects motivating students to create their own work inspired by school or private reading, which can (and should) be combined with a later presentation and discussion of the resulting texts. They should be complemented by other related forms, such as individual editing of a variety of literary texts or the creation of a book from chapters written jointly by pupils in the classroom. An interesting solution may be to create comics or new endings of known literary works – this in turn may help a young person to “establish a dialogue” with a work or a literary hero. Thanks to such activities, the student has the opportunity to join the discussion, present their own position on the ethical problem presented in the text (e.g. on the value of truth and the aspiration to know it in the context of the story of the title king Oedipus from Sophocles’s drama or to refer to the issue of lying after reading Bolesław Prus’s *Kamizelka* (Vest).
 6. Solutions characterizing the “dialogue model of reading”. These can be presentations of authentic or fictional interviews with the author of a work (based on its texts and/or statements), organizing cabarets or theatrical performances in which young people play their favourite literary characters. An interesting solution may be, for example, to prepare a short staging by young people based on the *Romeo and Juliet* drama in the “language of Shakespeare”, which will additionally allow students to develop their lexical skills. It is also worth initiating other drama activities, such as acting out short scenes, e.g. illustrating different attitudes towards the sick, before discussing works on the subject of “otherness” (e.g. Dorota Terakowska’s *Poczwarka* (Chrysalis), Barbara Kosmowska’s *Pozłacana rybka* (Gold-plated fish), *Oskar i pani Róża* (Oskar and Mrs. Rose) by Érica-Emmanuel Schmitt’s. Such a “role-playing” is also a good opportunity for the student to reflect on the attitude of the protagonist, to design a different solution to the problem for him, to think about “what would I do if I were in his place?” etc.
 7. Design of activities triggering creativity, developing the ability to imagine situations, phenomena, processes that may occur in the real world:
 - “If there were no happiness/friendliness/love in the world...” - reflections inspired by, for example, works by *Mały Książę* (Little Prince) Antoinette de Saint-Exupery, *Romeo and Juliet* William Shakespeare and other works proposed by students;
 - “Earth – a planet on which people are/feel “lonely among people””. - reflections

inspirowane np. powieścią *Samotni.pl* B. Kosmowskiej, *Małym Księciem*, wierszem *Różne samotności* Jana Twardowskiego oraz innymi tekstami zaproponowanymi przez uczniów;

- „Do czego może doprowadzić nietolerancja?” – refleksje inspirowane tekstem piosenki *Tolerancja* w wykonaniu Stanisława Sojki i lekturą utworów literackich zaproponowanych przez uczniów.
- 7. Umieszczenie w przestrzeni szkoły intrygujących nawiązań do literatury – ilustracji, karykatur (autorów, bohaterów literackich), cytatów, kalamburów, zagadek, parafraz tekstów literackich.
- 8. Organizowanie czytelniczych akcji szkolnych (np. z okazji ważnych rocznic związanych z literaturą). Adresatami takich działań mogą być m.in. mieszkańcy osiedla, na którym znajduje się szkoła, uczniowie z innych szkół, rodzice. Można wraz z młodzieżą inicjować gry „literackie” (zagadki, quizy, kalambury, gry miejskie i terenowe, tzw. LARP-y), tworzyć projekty okładek i ilustracji do książek czy też plakaty i internetowe memy propagujące czytelnictwo. Warto uczestniczyć w spotkaniach, prelekcjach czy warsztatach czytelniczych (literackich), a nawet je współorganizować. Warto też rozważyć możliwość nawiązania współpracy z lokalnym wydawcą książek, w tym utworów dla młodzieży.

Przytoczone wyżej pomysły na czytanie (nie tylko) „według wartości” – zarówno w szkole, jak i w sytuacjach prywatnych – nie są gotowymi sposobami postępowania metodycznego, a jedynie wybranymi sposobami unikania szkolnej rutyny, monotonii, sztampy. Wszystkie one wymagają przemyśleń, krytycznych refleksji, twórczego spojrzenia i wyobraźni pedagogicznej, bez których trudno jest kształtować ucznia-czytelnika oraz rozwijać jego umiejętność czytania także „według wartości”. Dlatego z uznaniem odnieść się należy do koncepcji i postulatów, których autorzy wiele miejsca poświęcają pilnej potrzebie czytania książek (nie tylko) w szkole. „Kryzys” czytelnictwa, „alienacja czytania” to ważne skutki niewłaściwego nauczania lektury, o czym piszą badacze i postulują, aby w szkolnej dydaktyce czytania literatury przywrócić związek między lekturą a żywym doświadczeniem czytelnika, aby wspólnie z uczniami, przeczytać ważne, polskie i światowe książki literackie. Wówczas możliwe będzie „odnowienie starego świata”, o które upomina się autorka *Czasu lektury*:

Bez lektury, nowej lektury, nowych czytelników, nie ma nadziei na odnowienie dawnych książek, a bez nich – na odnowienie świata, który – bez literatury – ma skłonność do zastygania w formach znanych i przewidywalnych. Trzeba znów w szkole zacząć czytać książki. To jest najbardziej rewolucyjny postulat dydaktyki lektury. Czytać, jakby nigdy nic takiego się nie czytało, bo też w istocie się

inspired by e.g. the novel *Samotni.pl* B. Kosmowska, the *Mały Książę* (Little Prince), the poem *Różne samotności* by Jan Twardowski and other texts proposed by the students;

- “What can intolerance lead to?” – reflections inspired by the lyrics of the song *Tolerance* performed by Stanisław Sojka and the reading of literary works proposed by the students.
- 8. Placing in the school space intriguing references to literature – illustrations, caricatures (of authors, literary heroes), quotations, charades, riddles, paraphrases of literary texts.
- 9. Organizing reading school actions (e.g. on important literary anniversaries). Such actions may be addressed to, among others, residents of the housing estate where the school is located, students from other schools, parents. It is possible to initiate “literary” games with young people (puzzles, quizzes, charades, urban and field games, so called LARPs), create book covers and book illustrations, posters and internet memes promoting reading. It is worth participating in meetings, lectures or reading workshops (literary), and even co-organize them. It is also worth considering the possibility of establishing cooperation with a local publisher of books, including works for young people.

The above mentioned ideas for reading (not only) “according to values” – both at school and in private situations – are not ready-made methods of methodological conduct, but only chosen ways of avoiding school routines, monotony, and stamps. All of them require reflection, critical reflection, creative vision and pedagogical imagination, without which it is difficult to shape the student-reader and develop his or her reading skills also “according to values”. This is why the concept and postulates, whose authors devote a lot of time to the urgent need to read books (not only) at school, should be appreciated. “Crisis” of reading, “alienation of reading” are important results of improper teaching of reading, which is what researchers write about and postulate that in school didactics of reading literature restore the relationship between reading and living experience of the reader, in order to read important, Polish and world literary books together with students. Then it will be possible to “renew the old world”, which the author of *Czas lektury* demands:

Without reading, new reading, new readers, there is no hope for renewal of old books, and without them – for renewal of the world, which – without literature – has a tendency to freeze in known and predictable forms. It is necessary to start reading books again at school. This is the most revolutionary postulate of reading didactics. Reading as if you never read anything like that, because in fact you did not read these young people,

nie czytało z tymi młodymi ludźmi, tych książek, w tych czasach. W samym jądrze kryzysu czytelnictwa w Polsce, w szkole, w której nie trzeba przeczytać żadnej książki, aby zdać kolejne egzaminy, w świecie, który nie ceni ludzi odczytanych – poczytajmy literaturę w szkole (Koziołek K., 2017, s. 249).

these books, in these times. In the very core of the reading crisis in Poland, in a school where you don't have to read any books to pass further exams, in a world which doesn't value people who read, let's read literature at school (Koziołek K., 2017, p. 249).

Literatura/ References:

1. Andrzejewska, J. (1976). *Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
2. Antczak, M.G. (2015). Czy młodzież lubi czytać? Wybrane refleksje z badań uczniów i ich rodziców. *Trendy*, nr 2-3, s. 7-11.
3. Burzyńska, A. (2006). *Anty-Teoria literatury*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
4. Elkonin, D. (2016). *Jak uczyć dzieci czytania*, tłum. A. Jurek. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
5. Goetz, M. (2015). Jak przekonać nastolatków do lektury? *Trendy*, nr 2-3, s. 12-15.
6. Gołębiowski, Ł. (2008). *Śmierć książki. No Future Book*, Warszawa: Wydawnictwo Biblioteka Analiz.
7. Handke, R. (1998). Lektura jako poznanie i samopoznanie. W: Z. Uryga (red.), *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki (materiały z konferencji: Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym)* (s. 97-104). Kraków: Wydawnictwo UJ.
8. Janus-Sitarz, A. (2005). Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych. W: eadem (red.) *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* (s. 169-186). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
9. Janus-Sitarz, A. (2008). Nauczanie literatury w czasie marnym, czyli jak kształcić wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury. W: eadem (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (s. 92-116). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
10. Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
11. Janus-Sitarz, A. (2016). *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
12. Januszkiewicz, M. (2012). *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
13. Jazownik, L. (2004). *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
14. Kłakówna, Z.A. (2006). Lektura i gramatyka. *Nowa Polszczyzna*, nr 4, s. 28-35.
15. Korwin-Piotrowska, D. (2011). Czy my wiemy, co to jest literatura? W: eadem, *Poetyka. Przewodnik po świecie tekstów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
16. Koryś, I., Kopeć, J., Zasacka, Z., Chymkowski, R. (2016). *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa. Pobrane z: <https://www.bn.org.pl/download/document/1492678784.pdf> [dostęp: 20.12.2018].
17. Kostkiewiczowa, T. (2014). Czy świat potrzebuje humanistów? W: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra* (s. 25-31), t. 1. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
18. Koziołek, K. (2017). *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
19. Koziołek, K. (2006). *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
20. Koziołek, K. (2012). Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2, s. 109-126.
21. Koziołek, R. (2016). *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
22. Koziołek, R. (2014). Do czego służy kanon lektur szkolnych. *Gazeta Wyborcza* (13.06.2014).
23. Kwiatkowska-Ratajczak, M. (1994). *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
24. Ladorucki, J. (2013). Wprowadzenie do zagadnień kultury czytelniczej. W: M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* (s. 15-23). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
25. Lange, H. (2016). *90 najważniejszych, książek dla ludzi, którzy nie mają czasu czytać*, przeł. B. Maliborski. Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
26. Leszczyński, G. (2010). *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
27. Leszczyński, G., Zajac, M. (2013). *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*. Warszawa: Wydawnictwo: SBP.
28. Malicka, M. (2002). *Bycie sobą jako ideał*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

29. Markowski, M.P. (2000). Zwrot etyczny w badaniach literackich. *Pamiętnik Literacki*, z. 1, s. 239-244.
30. Melosik, Z. (2013). Technologizacja życia i wirtualizacja tożsamości: wolność zniewolona w kulturze upozorowania? W: idem, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* (s. 401-420). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
31. Morawska, I. (2016a). Czytanie jako spotkanie z Innym w teorii i praktyce edukacyjnej. W: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (s. 71-80). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
32. Morawska, I. (2016b). Czytanie (nie tylko) lektur szkolnych – dobrodziejstwo czy udręka?. W: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (s. 57-69). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
33. Myrdzik, B. (2001). Lektura jako źródło mądrości. W: T. Świętosławska (red.), *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole* (s. 24-33). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
34. Myrdzik, B. (1999). *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
35. Myrdzik, B. (2006). *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
36. Nierodka, P. (2012). Człowiek istotą aksjologiczną. W kręgu metafizyki i antropologii wartości. W: B. Truchlińska (red.), *Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje* (s. 47-58). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
37. Nussbaum, M. (2002). Czytać, aby żyć, przeł. A. Bielik-Robson. *Teksty Drugie*, nr 1/2, s. 7-24. Pobrane z: [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_\(73_74\)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_\(73_74\)-s7-24/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_\(73_74\)-s7-24.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_(73_74)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_(73_74)-s7-24/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_(73_74)-s7-24.pdf) [dostęp: 10.01.2019]
38. Nycz, R. (2017). *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Warszawa: Wydawnictwo IBL.
39. Okoń, W. (1987). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
40. Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, t. 2 (2009). Pobrane z: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> [dostęp: 10.01.2019]
41. Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*. M. Frankiewicz (przeł.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
42. Rusek, M. (2017). Bitwa książek i bitwa o książki. Transformacje kształcenia literackiego. W: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.), *Edukacja wobec przemian kulturowych* (s. 13-27). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
43. Sawicki, S. (2005). Aksjologiczne wymiary literatury. W: M. Czerwińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja* (s. 298-305), t. 2. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
44. Seretny, A. (2013). Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnych uczących się. W: J. Tambor, A. Achteлик (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego, tom 3* (s. 208-220). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
45. Seretny, A. (2014). Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 1, s. 11-25. Pobrane z: [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Postscriptum_Polonistyczne/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1\(13\)/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1\(13\)-s11-25/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1\(13\)-s11-25.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Postscriptum_Polonistyczne/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1(13)/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1(13)-s11-25/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1(13)-s11-25.pdf) [dostęp: 10.01.2019]
46. Skórzyńska, A. (2007). Spektakl społeczny poza dyskursem postmodernizmu. W: G. Dziamski, E. Rewers (red.), *Nowoczesność po ponowoczesności* (s. 121-141). Poznań: Wydawnictwo UAM.
47. Szymborska, W. (2015). *Wszystkie lektury nadobowiązkowe*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
48. Wolf, K. (2009). Dawne i nowe dylematy badań czytelnictwa. W: J. Soczyński (red.), *Z badań nad książką i księgozbiorami historycznymi, tom 3* (s. 131-157). Warszawa: Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW.
49. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dz.U.UE 2006/962/WE). Pobrane z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT> [dostęp: 10.01.2019]
50. Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: IBE.
51. Zasacka, Z. (2012). Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania. *Edukacja*, nr 2, s. 20-35. Pobrane z: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/Content/408997/PDF/2-2-zasacka-nastolatki-i-ksiazki.pdf>

**OBRAZY I SŁOWA Z HISTORIĄ W TLE.
KILKA UWAG KRYTYCZNYCH O POLSKIM PRZEKŁADZIE
POWIEŚCI GRAFICZNEJ „KINDERLAND”**

**IMAGES AND WORDS WITH A BACKGROUND STORY.
A FEW CRITICAL REMARKS ABOUT THE POLISH TRANSLATION
OF THE GRAPHIC NOVEL “KINDERLAND”**

Katarzyna Barbara Tymoszek^{1(A,B,C,D,E,F)}

¹Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie
Maria Curie Skłodowska University in Lublin

Tymoszek K, (2019). Obrazy i słowa z historią w tle. Kilka uwag krytycznych o polskim przekładzie powieści graficznej „Kinderland”/ Images and words with a background story. A few critical remarks about the Polish translation of the graphic novel „Kinderland”, *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 13(3), 70-83. <https://doi.org/10.29316/rs/112768>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 6

Literatura/References: 13

Otrzymano/Submitted:
lipiec/July 2019

Zaakceptowano/Accepted:
lipiec/July 2019

Streszczenie

Niniejszy tekst prezentuje wyniki krytycznej analizy translatorycznej przekładu niemieckiej powieści graficznej „Kinderland” autorstwa Grzegorza Janusza na język polski. Skrótowy zarys recepcji komiksu, jego cech najistotniejszych z perspektywy translatorycznej oraz charakterystyka powieści graficznej, jako jednego z typów narracji komiksowej, którego reprezentantem jest również Kinderland, stanowią niezbędne tło dla rozważań analitycznych. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione problemy przekładowe, mające swoje podłoże zarówno w warstwie wizualnej jak i językowej wybranych fragmentów komiksu, a zastosowane przez polskiego tłumacza rozwiązania translatorskie staną się przedmiotem krytycznych rozważań autorki.

Słowa kluczowe: przekład komiksu, powieść graficzna, onomatopeje, typografia, strategie przekładowe

Summary

This article presents the results of a critical translational analysis of the translation of the German graphic novel “Kinderland” by Grzegorz Janusz into Polish. The necessary background for analytical considerations is provided by: a brief outline of the reception of the comic, its most important features from a perspective of a translator, the characteristics of graphic novel as one of the types of comic book narrative, which is represented by “Kinderland”. Later in the article, translation problems will be presented, both in the visual and linguistic layers of selected fragments of the comic. Also, the translation solutions used by the Polish translator will become the subject of the author’s critical considerations.

Key words: comic translation, graphic novel, onomatopoeia, typography, translation strategies

Adres korespondencyjny: dr Katarzyna Barbara Tymoszek, ul. Francuska 20, 21-500 Biała Podlaska, tel.: 509-494-507, katarzyna.tymoszek@umcs.lublin.pl, ORCID: 0000-0001-7801-200X

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Katarzyna Barbara Tymoszek

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Status i recepcja komiksu

Zjawisko komiksu przez lata było trywializowane w świadomości społecznej i pomijane, lub w najlepszym przypadku bagatelizowane, w dyskursie naukowym. Podejście takie do dziś zresztą nie jest obce wielu przedstawicielom nauki i zwykłym czytelnikom. Określone wartościowanie narzuca niejako już sama nazwa gatunku, nasuwająca skojarzenia z treściami o charakterze komicznym lub żartobliwym (Kaindl, 2008, s. 120). Odzwierciedlają je również polskie i zagraniczne definicje słownikowe, które koncentrują się przede wszystkim na humorystycznej i powierzchownej stronie komiksu. Internetowy słownik języka polskiego PWN podaje lakonicznie, że komiks to: „*Historyjka obrazkowa z tekstem ograniczonym do wypowiedzi bohaterów, umieszczonym w tzw. dymkach*” (Pobrane z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/komiks;2472613.html>). Równie skrótowe definicje proponują internetowe wydania słowników angielski niemieckojęzycznych¹. Ponadto hybrydowość medium komiksowego, charakteryzującego się koegzystencją dwóch odrębnych kodów – werbalnego i graficznego – nie pozwala na jego jednoznaczną klasyfikację do określonej dyscypliny naukowej.

Pogardliwy stereotyp historii obrazkowych, postrzeganych, jako „[...] *bright, colorful magazines filled with bad art, stupid stories and guys in tights*”, próbował wyjaśnić jeden z najważniejszych teoretyków komiksu, rysownik i kulturoznawca Scott McCloud, twierdząc, że dla wielu uczestników kultury był on prawdopodobnie pierwszym medium masowym, z którym mieli oni styczność (McCloud, 1994, s. 2). W przypadku większości odbiorców kontakt ów został zerwany na początku okresu dojrzewania. Poznane do tego czasu historie obrazkowe (adresowane przede wszystkim do dzieci) odpowiadają za społeczne postrzeganie komiksów, jako rozrywki pozbawionej wartości artystycznych oraz literackich.

Uhonorowanie komiksu *Maus. Historia ocalałego* Arta Spiegelmana renomowaną nagrodą literacką Pulitzera w 1992 roku można uznać za przełom w postrzeganiu medium komiksowego. Należy przy tym zaznaczyć, że *Maus* to przedstawiciel stosunkowo nowego gatunku komiksu, który uznawany jest za doskonalszy od innych form historii obrazkowych. Mowa tu o powieści graficznej (ang. *graphic novel*), powołanej do życia w roku 1978 zbiorem opowiadań graficznych Willa Eisnerta *A Contact With God, and Other Tenement Stories*. Jej najistotniejszą, dystynktywną cechą, jest literacka narracja i domknięta forma². Poważna, często polityczna i autobiograficzna problematyka oraz książkowa forma i kilkusetstro-

Status and reception of the comic

The phenomenon of comics has been trivialized and ignored in social consciousness for years; or at best it has been ignored in scientific discourse. To this day, many scientists and readers share this approach. Certain values are imposed, as they were, by the very name of the genre, which brings to mind comic or humorous content (Kaindl, 2008, p. 120). They are also reflected in Polish and foreign dictionary definitions, which focus primarily on the humorous and superficial side of comics. The PWN (online Polish dictionary) briefly states that a comic is: “*A picture story with a text limited to the characters’ statements, placed in the so-called speech bubbles*” (retrieved from: <https://sjp.pwn.pl/sjp/komiks;2472613.html>). Equally abbreviated definitions are suggested by online editions of English or German dictionaries¹. In addition, the hybrid nature of the comic medium, characterized by coexistence of two separate codes – verbal and graphic – does not allow its unequivocal classification into a specific scientific discipline.

The cartoonist and culture scholar Scott McCloud tried to explain the contemptuous stereotype of pictorial stories, perceived as “[...] *bright, colorful magazines filled with bad art, stupid stories and guys in tights*”, claiming that for many cultural participants it was probably the first mass medium they came into contact with (McCloud, 1994, p. 2). For most recipients, this contact was broken at the beginning of puberty. Pictures stories known up to that time (addressed primarily to children) are responsible for the social perception of comics as entertainment devoid of artistic and literary values.

Honouring the comic “*Maus. The story of the Survivor*” by Art Spiegelman with the renowned Pulitzer Prize in 1992 can be considered a breakthrough in the perception of a comic book medium. It should be noted that “*Maus*” is a representative of a relatively new genre of comics, which is considered to be more perfect than other forms of picture stories. We are talking here about a *graphic novel*, brought to life in 1978 by Will Eisner’s set of graphic stories “*A Contact with God, and Other Tenement Stories*”. Its most important, distinctive feature is literary narrative and closed form². Serious, often political and autobiographical issues, as well as book form and volume³ of several hundred pages are further features that allow classifying as elite *graphic novel*. Graphic novels are also referred to as authorial comics, because they

¹ Według Cambridge Dictionary comic to “a magazine or book that contains a set of stories told in pictures with a small amount of writing” zaś niemiecki Duden definiuje Comic jako „(meist als Buch oder Heft veröffentlichte) [gezeichnete] Bildgeschichte”.

² Według definicji proponowanej przez *Słownik literatury popularnej* forma ta posiada: wyraźnie wyznaczone kategorie początku i końca i jest uporządkowana w tak określonych ramach utworu, jako kompozycyjna i logiczna całość imitująca literacką powieść wraz z jej cechami charakterystycznymi. (Zabski, 1997, s.178).

¹ According to the Cambridge Dictionary, a comic is „a magazine or book that contains a set of stories told in pictures with a small amount of writing” and the German Duden defines Comic as „(meist als Buch oder Heft veröffentlichte) [gezeichnete] Bildgeschichte”.

² According to the definition proposed by the „Dictionary of Popular Literature”, this form has: clearly defined categories of beginning and end and is organized within the frames of the work, thus defined as a compositional and logical whole imitating a literary novel with its characteristic features. (Zabski, 1997, p. 178).

³ Graphic novels generally have several hundred pages (cf. e.g. Maus, A. Spiegelman, 296 pp.; „A Contract with God”, W. Eisner, 196 pp., *Persepolis* M. Satrapi, 352 pp.).

nicowa objętość³ są kolejnymi cechami pozwalającymi na zaklasyfikowanie do komiksowej elity *graphic novels*. Powieści graficzne określane są również, jako komiksy autorskie, stanowią, bowiem często istotny instrument ukazywania i „rozprawiania się” z trudnymi doświadczeniami – bądź to indywidualnymi wspomnieniami autora bądź kolektywną pamięcią reprezentowanej przez niego społeczności. Dotykają one szerokiej, często niezwykle trudnej tematyki historycznej i społecznej. Słynny *Maus* jest wizualnym zapisem wspomnień Holokaustu ojca autora⁴. Inni przedstawiciele gatunku podejmują równie ważne kwestie religijne, polityczne czy społeczne. Najwybitniejszymi przykładami są ukazujące wspomnienia imigrantki spoza Europy po okresie Rewolucji Islamskiej *Persepolis* irańskiej autorki Marjane Satrapi, powstały na podstawie filmu animowanego *Waltz z Baschirem* Ari Folmana, przedstawiający próbę rekonstrukcji wspomnień autora z wojny w Libanie, czy też trzytomowy komiks-reportaż *Fotograf* autorstwa Didiera Lefèvre i Emmanuela Guibert, ukazujący wspomnienia z podróży po północno-wschodnim Afganistanie śladami organizacji Lekarze bez granic. Przykłady *graphic novels* napotkamy również w polskojęzycznej twórczości komiksowej – Wilhelm Sasnal jako pierwszy w Polsce podjął tę formę narracji w powieści graficznej *Życie codzienne w Polsce w latach 1990-1992*. Jednym z najmłodszych przedstawicieli gatunku jest natomiast *Projekt: człowiek* autorstwa Agaty Nowickiej.

Dowodem rosnącego uznania narracji komiksowej w Polsce są bez wątpienia pierwsza nominacja do Nagrody literackiej Nike w 2013 roku dla Macieja Sieńczyka za jego powieść graficzną *Przygody na bezludnej wyspie*, czy też komiksowe publikacje historyczne instytucji z autorytetem i misją edukacyjną, takich jak IPN czy Muzeum Auschwitz⁵.

Przedmiot analizy

Opublikowana w 25. rocznicę upadku Muru Berlińskiego powieść graficzna *Kinderland* autorstwa urodzonego w Berlinie rysownika Markusa Witzela, bardziej znanego pod pseudonimem Mawil, zdaniem wielu krytyków mogłaby posłużyć jako podręcznik do historii. Nagrodzony w 2014 roku nagrodą *Max und Moritz Preis* dla najlepszego komiksu niemieckojęzycznego *Kinderland* zyskał sobie również ogromną przychylność czytelników – jego pierwszy, pięciotysięczny nakład został wyprzedany w ciągu dwóch miesięcy. *Kinderland* to subiektywny i sentymentalny zapis wspomnień siódmoklasisty Mirco Watzke (alter ego samego autora) odnoszących się do ostatnich dni przed zjednoczeniem Niemiec.

are often an important instrument of showing and “dealing” with difficult experiences - either the individual memories of the author or the collective memory of the community he/she represents. They refer to wide, often extremely difficult historical and social topics. The famous “Maus” is a visual record of the author’s father’s Holocaust⁴. Other representatives of the genre also take up important religious, political or social issues. The most outstanding examples are the memories of an immigrant from outside Europe after the period of the Islamic Revolution “Persepolis” by Iranian author Marjane Satrapi, based on the animated film “Waltz with Baschir” by Ari Folman, showing an attempt to reconstruct the Author’s memories from the war in Lebanon, or a three-volume comic-reportage “Photographer” by Didier Lefèvre and Emmanuel Guibert, showing memories of a journey through north-eastern Afghanistan in the footsteps of the Doctors Without Borders organization. Examples of *graphic novels* can also be found in Polish - comic books - Wilhelm Sasnal was the first in Poland to take this form of narrative in the graphic novel “Everyday life in Poland in the years 1990-1992”. One of the youngest representatives of the genre is “Project: human” by Agata Nowicka.

Evidence of the growing recognition of comic book narrative in Poland is undoubtedly the first nomination for the Nike Literary Award in 2013 for Maciej Sieńczyk for his graphic novel “Adventures on a Desert Island”, as well as comic historical publications of institutions with authority and educational mission such as the Institute of National Remembrance and Museum Auschwitz⁵.

Subject of the analysis

Published on the 25th anniversary of the fall of the Berlin Wall, the graphic novel “Kinderland” by the Berlin-born cartoonist Markus Witzel, better known by the nickname Mawil, according to many critics, could be used as a history book. Awarded in 2014 with the Max und Moritz Preis award for the best German-language comic book “Kinderland” also gained a huge favor of readers - its first, 5,000 edition was sold out in two months. “Kinderland” is a subjective and sentimental record of the memories of seventh grade Mirco Watzke (alter ego of the Author) referring to the last days before the unification of Germany. Difficult social moods, interrupted resumes and great political changes are in this case only the background for the typical problems of every boy at this age, whose childhood in East Berlin the Author draws with palpable

³ Powieści graficzne liczą na ogół kilkaset stron (por. np. *Maus*, A. Spiegelman, 296 s.; *A Contract with God*, W. Eisner, 196 s.; *Persepolis* M. Satrapi, 352 s.).

⁴ *Maus* wzbudzał na tyle silne kontrowersje (autor ukazuje w nim Żydów jako myszy, Niemców jako koty, zaś Polaków jako świnie), że jego polski przekład autorstwa Piotra Bikonta został wydany w Polsce dopiero w 2001 roku.

⁵ por. np. Serie *Epizody z Auschwitz*, M. Gałek i in. oraz *Wojenna odyseja Antka Srebrnego 1939-1944*, T. Robaczewski, H. Ronek.

⁴ “Maus” caused so much controversy (the author shows Jews as mice, Germans as cats, and Poles as pigs) that its Polish translation by Piotr Bikont was not published in Poland until 2001.

⁵ Cf. e.g. Series „Episodes from Auschwitz”, M. Gałek et al. and „The War Odyssey of Antek Srebrny 1939-1944”, T. Robaczewski, H. Ronek.

Trudne nastroje społeczne, przerwane życiorysy i wielkie zmiany polityczne stanowią w tym przypadku jedynie tło dla typowych problemów każdego chłopca w tym wieku, którego dzieciństwo w Berlinie Wschodnim autor rysuje z wyczuwalną czułością i nostalgią. Jednym z największych walorów *Kinderland* jest bowiem niezwykła, fotograficzna wręcz wierność w ukazaniu najmniejszych nawet szczegółów DDR-owskiej rzeczywistości, dzięki której krytycy wydawnictwa pisali, że dla osób chcących zrozumieć życie w Niemczech Wschodnich, *Kinderland* stanowi lekturę obowiązkową⁶, gdyż obrazuje je dokładniej nawet niż jakiegokolwiek muzeum DDR. Już na pierwszej stronie czytelnik zostaje zasypany szczegółami, które wzbudzą wiele sentymentu, zwłaszcza u równolatków autora. Piaskowy dziadek, figurka smerfa, plakat gangu Olsena, naklejka z Alfem czy stara bateria R20 to elementy znane również polskiemu odbiorcy. Czytelnik niemiecki dostrzeże zapewne szereg kolejnych tropów odsyłających go do czasów własnego dzieciństwa w podzielonych Niemczech. Na każdej niemal stronie *Kinderland* napotykamy na szczegóły i motywy bardzo mocno osadzające historię Mirco w historycznej rzeczywistości. Jednak realia ówczesnej Niemieckiej Republiki Demokratycznej czytelnik nie tylko widzi, lecz również bardzo wyraźnie „słyszy” - przekaz graficzny wzmacnia, a w zasadzie dopełnia tu bowiem warstwa językowa - dialekt berliński miesza się ze slangiem młodzieżowym i gwarą uczniowskim, grammi słów i odniesieniami kulturowymi.

Należy przyjąć, że zamiarem autora *Kinderland* było, aby również obcojęzyczny odbiorca, sięgając po przekład jego powieści graficznej, zanurzył się w wiernie oddany klimat Berlina Wschodniego na chwilę przed upadkiem Muru, przedstawiony równie wiernie w warstwie wizualnej jak i językowej. Tłumacz podejmujący się przekładu komiksu staje zatem przed zadaniem utrudnionym koegzystencją dwóch równoprawnych kodów - językowego i graficznego. Chcąc spełnić postulat ekwiwalencji funkcjonalnej (Reiß, Vermeer, 1984) w swoich poszukiwaniach „funkcjonalnie równoważnych relacji między treściami i formami tekstu wyjściowego i docelowego w ich funkcji tworzenia sensu” (Reiß, Vermeer, 1984, s. 170) zobligowany jest dodatkowo do zachowania jedności ikono-lingwistycznej (Toeplitz, 1985, s. 40) a zatem również poszukiwania funkcjonalnie równoważnych relacji elementów tekstu i obrazu. Analiza wybranych fragmentów przekładu *Kinderland* na język polski pozwoli stwierdzić, w jakim stopniu tłumaczowi *Kinderland* udało się spełnić oba te postulaty. Właściwa interpretacja wyników analizy wymaga jednak w pierwszej kolejności chociaż skrótowego zarysu definicyjnego zjawiska komiksu uwzględniającego najważniejsze, z translatorycznego punktu widzenia, cechy tego medium.

tenderness and nostalgia. One of the greatest advantages of *Kinderland* is the remarkable, almost photographic fidelity in showing even the smallest details of DDR reality, thanks to which critics of the publishing house wrote that for those who want to understand life in East Germany, *Kinderland* is a must read⁶ because it illustrates this country even more accurately than any DDR museum. On the very first page the reader is overwhelmed with details that arouse a lot of sentiment, especially among the Author's contemporaries. The Sandmännchen, the smurf figure, the Olsen gang poster, the Alf sticker or the old R20 battery are also elements familiar to Polish consumers. The German reader will probably notice a number of clues referring to his childhood in divided Germany. On almost every page of *Kinderland* the readers come across details and motifs embedding the story of Mirco in the historical reality. However, the reality of the German Democratic Republic is not only seen by the reader, but also “heard” - graphic messages strengthen, and in fact complement the language layer - the Berlin dialect mixes with youth slang and student dialect, word plays and cultural references.

It should be assumed that the intention of the author of *Kinderland* was that the foreign language recipient, by reaching for the translation of this graphic novel, would be immersed in the faithfully depicted atmosphere of East Berlin just before the fall of the Berlin Wall, presented equally faithfully in the visual and linguistic layer. A translator who undertakes the translation of this comic therefore faces a difficult task since there is a coexistence of two equal codes - linguistic and graphic. In order to fulfil the postulate of functional equivalence (Reiß, Vermeer, 1984) in the search for “functionally equivalent relations between the content and forms of the initial and target text in their function of creating sense” (Reiß, Vermeer, 1984, p. 170) the translator is additionally obliged to maintain iconographical and linguistic unity (Toeplitz, 1985, p. 40), therefore also the search for functionally equivalent relationships of texts and graphic elements. Analysis of selected fragments of the translation of *Kinderland* into Polish will allow to determine to what extent the Translator managed to realise both of these postulates. However, proper interpretation of the results of the analysis requires, first and foremost, a brief outline of the definition of a comic book phenomenon that takes into account the most important - from a translator's point of view - features of this medium.

⁶ „Wer das Leben in der DDR verstehen will, muss ‚Kinderland‘ von Mawil lesen”, Michael Pilz (<https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article129324535/In-Kinderland-traegt-Angela-noch-das-rote-Halstuch.html>)

⁶ „Wer das Leben in der DDR verstehen will, muss ‚Kinderland‘ von Mawil lesen”, Michael Pilz (<https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article129324535/In-Kinderland-traegt-Angela-noch-das-rote-Halstuch.html>)

Komiks z perspektywy translatorycznej

Już w pierwszej definicji Scott McCloud opisuje komiks jako „zestawienie kilku ilustracji i innych obrazów w konkretnej sekwencji, mające na celu przekazanie informacji wywołującej pewną estetyczną odpowiedź (reakcję) u odbiorcy” (McCloud 1995, s. 17) podkreślając niezwykle istotną syntezę słowa i obrazu, którą miał na myśli również prekursor badań komiksu w Polsce, Krzysztof Teodor Toeplitz, pisząc w swojej definicji o „szczególnej formie graficznego powiązania rysunku i tekstu literackiego (jedności ikono-lingwistycznej), służącej rozwijaniu narracji lub obrazowaniu znaczeń, których czytelność jest możliwa w ramach tego powiązania, bez dodatkowych znaczeń” (Toeplitz 1985, s. 40). Badania nad przekładem komiksu są stosunkowo jeszcze młodą dyscypliną, którą charakteryzuje mnogość perspektyw. Wszystkim im wspólne jest jednak przekonanie, że również z punktu widzenia translatoryki najistotniejszą cechą komiksu jest jego złożoność semiotyczna, w związku z czym badania przekładowe muszą wykraczać poza sferę językową, koncentrując się w równym stopniu na innych – graficznych oraz typograficznych – elementach konstytuujących przekaz. Niemiecki badacz przekładu komiksu Klaus Kaindl określa go jako „przekazywaną medialnie formę komunikacji” (Kaindl, 2004, s. 87) zaś jego tłumaczenie definiuje, jako „sumę wszelkich działań podejmowanych na płaszczyźnie językowej, obrazowej i typograficznej w celu przetransferowania tekstu lub jego elementów z kultury wyjściowej do docelowej”⁷ (Kaindl, 2004, s. 87). Zasady wspomnianej jedności ikono-lingwistycznej znajdują u Kaindla odzwierciedlenie w postaci podziału na dwie główne grupy elementów komiksu, podlegających translacji: elementy językowe i elementy wizualne.

Do grupy elementów językowych badacz zalicza: tytuły, teksty narracyjne, teksty dialogów (wypowiedzi i myśli postaci w dymkach), etykiety oraz onomatopoeje. Wszystkie te składowe, oprócz bycia nośnikami samej akcji w wąskim znaczeniu, przekazują szereg dodatkowych informacji o tle historyczno-kulturowym przedstawianych wydarzeń oraz samych postaciach. Zawarte w dymkach wypowiedzi bohaterów, poprzez użycie różnorodnych wariantów języka, socjolektów, dialektów czy określonych gier językowych, przybliżają odbiorcy ich kontekst społeczno-regionalny, nadając każdej z postaci indywidualny charakter.

Na elementy wizualne komiksu składają się nie tylko obrazowo przedstawione przedmioty, figury i sytuacje, lecz również elementy graficzne, wprawiające te przedmioty w ruch. Należą do nich m.in. linie prędkości i symbole eksplozji, metafory wizualne i zwizualizowane⁸ oraz typografia, którą konstytuują m.in. krój, proporcje, obrys, kierunek czy kolor pi-

A comic from a translational perspective

In the first definition, Scott McCloud describes a comic as “a combination of several illustrations and other images in a specific sequence, aimed at providing information evoking a certain aesthetic response (reaction) of the recipient” (McCloud 1995, s. 17). He emphasized the extremely important synthesis of word and image, which was also meant by the precursor of comic book research in Poland, Krzysztof Teodor Toeplitz, in his definition about the “special form of graphic connection between drawing and literary text (iconographical and linguistic unity), which serves to develop narratives or depict meanings whose readability is possible within this connection, without any additional meanings” (Toeplitz 1985, p. 40). The study of comic translation is a relatively young discipline characterized by a multitude of perspectives. However, all of them have in common the belief that also from the point of view of translation, the most important feature of a comic is its semiotic complexity, therefore, translation studies must go beyond the language sphere, focusing equally on other - graphic and typographic - elements constituting the message. The German comic book translation researcher Klaus Kaindl defines a comic as “a media form of communication” (Kaindl, 2004, p. 87) and defines its translation as “the sum of all actions taken on the linguistic, pictorial and typographic level in order to transfer a text or its elements from source culture to target culture”⁷ (Kaindl, 2004, p. 87). The principles of this iconographical and linguistic unity are found in Kaindl’s division into two main groups of comic elements that are translated: linguistic elements and visual elements.

To the group of language elements, the researcher includes: titles, narrative texts, texts of dialogues (statements and thoughts of characters in bubbles), labels and onomatopoeias. All these components, in addition to being carriers of the action itself in a narrow sense, convey a number of additional information about the historical and cultural background of the presented events and characters. Characters’ speeches contained in speech bubbles, by using various language variants, sociolects, dialects or specific word plays, bring the recipient closer to their socio-regional context, giving each character individual features.

The comic’s visual elements include not only graphically depicted objects, figures and situations, but also graphic elements that set those objects in motion. These include speed lines and explosion symbols, visual and visualized metaphors, and typography⁸. Typography constitutes, among others, shapes, proportions, outlines, directions or colours of letters. Typographic elements give an

⁷ Tłumaczenie: K.Tymoszuk

⁸ Przykładami metafor wizualnych są np. spirale lub gwiazdki dla ukazania zawrotów głowy, natomiast za metafory zwizualizowane uznac należy przedstawienie świecy lub żarówki dla zwizualizowania metafory „komuś coś zaświtało”.

⁷ Translation: K.Tymoszuk

⁸ Examples of visual metaphors are, for example, spirals or stars to show dizziness, while visualized metaphors should be the representation of a candle or light bulb to visualize the metaphor of „something has dawned”.

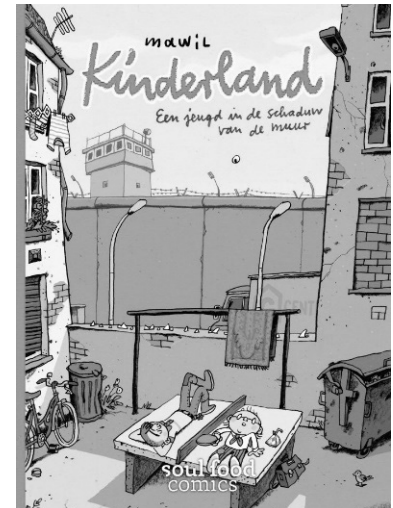
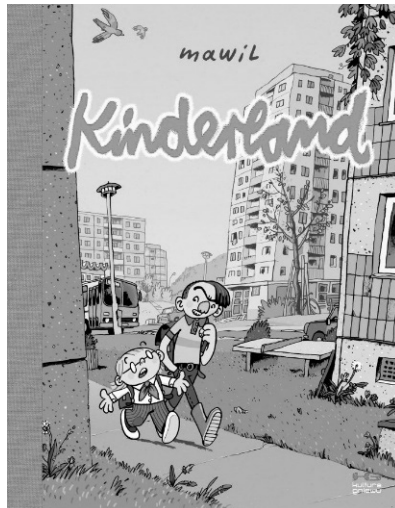
sma. Elementy typograficzne dają autorowi komiksu niezwykle bogaty wachlarz możliwości dla ukazania „brzmienia” tekstu, czyli takich aspektów jak sposób mówienia, nasilenie dźwięku czy emocje bohaterów.

Spełniając postulat jedności ikono-lingwistycznej elementy językowe i wizualne są ze sobą nierozzerwalnie związane, wzajemnie się dopełniając. Jednak, podobnie jak w przypadku elementów językowych, również te wizualne są często odmiennie skonwencjonalizowane w poszczególnych kulturach. Ich niewłaściwe zastosowanie, w równym stopniu, co błędy w warstwie językowej, może prowadzić do zaburzenia odbioru tekstu docelowego.

Elementy wizualne w przekładzie

Okładka

Pierwszym elementem wizualnym zwracającym uwagę w momencie konfrontacji oryginału *Kinderland* z jego przekładem jest okładka. Jeżeli przyjmujemy, że funkcją okładki książki lub komiksu nie jest jedynie, jak podaje *Encyklopedia wiedzy o książce* (Birkenmajer, Kocowski, Trzynadłowski, 1971, s. 346-347), zewnętrzna ochrona zawartości, lecz, iż jako element spójnej całości, pełni ona funkcję komunikatu (Dunin, 2003, s. 84), mając między innymi przekazywać informacje o zawartości, zwracać uwagę czytelników czy też przedstawiać obrazowo tytuł, to zrozumieliśmy będzie fakt dokonywania na tym komunikacie pewnych działań translatorskich, mających na celu dostosowanie go do możliwości recepcyjnych określonej grupy adresatów docelowych.



Rycina 1. Okładki różnych wersji językowych *Kinderland*, od lewej: niemieckiej, polskiej, niderlandzkiej
Figure 1. Covers of different language versions of “Kinderland”, from the left: German, Polish, Dutch

Okładka *Kinderland* w wersji oryginalnej jest funkcjonalnie spójna z całą powieścią graficzną - ma ona wzbudzać w potencjalnym czytelniku biorącym komiks po raz pierwszy do ręki jednoznaczne skojarzenia z okresem NRD. Przedstawia parę głównych bohaterów wśród grupy uczniów w strojach pionie-

author of a comic a very wide range of possibilities to show the “sound” of the text, that is, such aspects as the way of speaking, sound intensity and emotions of characters.

Fulfilling the postulate of iconographical and linguistic unity, the language and visual elements are inseparably connected, complementing each other. However, as with linguistic elements, visual ones are often differently conventional in various cultures. Their improper use, as well as errors in the language layer, can lead to impaired reception of the target text.

Visual elements in translation

Cover

The first visual element that draws attention when the original “Kinderland” is confronted with its translations is the cover. If we assume that the function of a book cover or comic book is not only, as stated in the “Encyclopedia of knowledge about the book” (Birkenmajer, Kocowski, Trzynadłowski, 1971, pp. 346-347), external protection of content, but that it is an element of a coherent whole, it has functions of a message (Dunin, 2003, p. 84), which, among others, provides information about the content, draws the attention of readers or presents the title visually, it will be understandable to carry out some translation activities on this message, aimed at adapting it to reception possibilities of a specific group of target recipients.

The cover of “Kinderland” in the original version is functionally consistent with the entire graphic novel - it is intended to evoke in the potential reader who sees the comic for the first time unambiguous associations with the GDR period. It presents a few main characters among a group of students in the

rów FDJ (Wolnej Młodzieży Niemieckiej). Natomiast czytelnik polskojęzyczny widzi ich po raz pierwszy na tle typowego blokowiska z wielkiej płyty, które napotkamy w każdym większym mieście państw postkomunistycznych. Zmiana ta jest w pełni uzasadniona – mundurki członków organizacji FDJ nie stanowią na polskiego odbiorcy tak czytelny symbol okresu DDR, jak dla przedstawicieli starszego i młodszego pokolenia Niemców. W komunistycznej Polsce struktur Wolnej Młodzieży, pomimo prób, nigdy nie udało się zakorzenić ze względu na niezwykle silną pozycję innej młodzieżowej organizacji – Związku Harcerstwa Polskiego. Na nośnik analogicznych skojarzeń wybrano zatem bloki z wielkiej płyty, które każdy, młodszy i starszy, polski czytelnik odniesie analogicznie do czasów PRL. Zabiegu tego, z oczywistych względów, nie udało się jednak powtórzyć w przypadku wydania niderlandzkiego. Dla jego adresatów – obywateli Holandii, której historia po roku 1945 potoczyła się, jak wiadomo, zupełnie inaczej – nośnikiem zakładanych przez autora oryginału skojarzeń nie będą ani mundurki FDJ ani obrazy socjalistycznego blokowiska. Oczekiwaną funkcję komunikacyjną – wzbudzenie skojarzeń sytuujących akcję powieści we właściwym kontekście geograficzno-historycznym – pozwoliło osiągnąć jedynie bezpośrednie ukazanie muru w warstwie wizualnej, której przekaz wzmacnia warstwa językowa w formie podtytułu *Een jeugd in der schaduw van de muur* (pl. *Dzieciństwo w cieniu muru*).

Typografia

Typografia stanowi w medium komiksowym odrębny środek wyrazu, pozwalający przekazać cały szereg informacji odnośnie nasilenia, zabarwienia czy też długości wypowiedzi i dźwięków. Kolorystyka pisma może ponadto posłużyć ukazaniu określonych stanów emocjonalnych. Mawil korzysta w swojej powieści graficznej z całego bogactwa elementów typograficznych, dynamizując w ten sposób ukazwane sytuacje i czyniąc swoich bohaterów postaciami „z krwi i kości”. Tymczasem autor przekładu⁹ wy-



costumes of the pioneers of FDJ (German Free Youth). On the other hand, the Polish-language reader sees the main characters for the first time against the backdrop of typical blocks of flats that can be encountered in every major city of post-communist countries. This change is fully justified – the uniforms of members of the FDJ organization do not constitute for the Polish recipient such a clear symbol of the GDR period as for representatives of the older and younger generation of Germans. In communist Poland, the Free Youth structures, despite many attempts, were never rooted because of the unusually strong position of another youth organization – the Polish Scouting Association. Therefore, large blocks of flats were chosen as a carrier of analogous associations, since both young and old Polish readers will associate them with the times of the Polish People's Republic (PRL). This procedure, for obvious reasons, could not be repeated in case of Dutch edition. For the citizens of the Netherlands, whose history after 1945 panned out, as we know, completely different – the carrier of the associations assumed by the author of the original are not FDJ uniforms neither images of a socialist block of flats. The expected communication function – evoking associations situating the novel in the proper geographical and historical context – was possible to achieve only by a direct presentation of Berlin Wall in the visual layer, together with the reinforcing message in language layer in the form of the subtitle *Een jeugd in der schaduw van de muur* (Eng. *Childhood in the shadow of the Wall*).

Typography

Typography in a comic book medium is treated as separate means of expression that enables conveying a whole range of information regarding the severity, shade or length of speech and sounds. The magazine's colour scheme can also be used to show specific emotional states. In his graphic novel, Mawil uses the whole variety of typographic elements, and in this way he dynamizes the situations depicted and makes his characters figures of “flesh and blood”. Meanwhile, the Author⁹ of the



Rycina 2. *Kinderland*, str. 75, wersja oryginalna i polski przekład
Figure 2. 'Kinderland', p. 75, original version and Polish translation

⁹ Określeniem tłumacz-autor posługuję się tutaj za Jerzym Jarniewiczem (Jarniewicz, 2018, s.21ff)

⁹ I use the term translator-author following Jerzy Jarniewicz (Jarniewicz, 2018, p. 21ff)

kazuje się w przekładzie elementów typograficznych pewną niekonsekwencją, czyniąc tym samym polski przekład dynamicznie i emocjonalnie nierównym.

W scenie przedstawiającej apel Wolnej Młodzieży Niemieckiej (Rycina 2) tłumacz, analogicznie do oryginału, stosuje wytłuszczenie i powiększenie pisma fragmentów tekstu, pozwalających czytelnikowi „usłyszeć” gromkie zawołanie nauczycielki i chóralne odezwy pionierów. W innych scenach jednak, bezzasadnie¹⁰ rezygnuje z rozwiązań typograficznych obecnych w wersji oryginalnej (Rycina 3) wskutek czego pełne emocji i wykrzykników wypowiedzi w oryginale zostają spłaszczone emocjonalnie i intonacyjnie a wypowiadające je postaci pozbawione istotnych cech charakteru, niejako ugrzecznione.



Rycina 3. *Kinderland*, str. 93, wersja oryginalna i polski przekład
Figure 3. 'Kinderland', p. 93, original version and Polish translation

Tego typu decyzje translatorskie w sferze elementów wizualnych można w medium komiksowym uznać za równie błędne jak nieuzasadnione pominięcia lub kompresowanie określonych fragmentów w przypadku tłumaczenia tekstów o charakterze wyłącznie językowym, które prowadzi do istotnego zubożenia warstwy informacyjnej, symbolicznej i emocjonalnej przekładu.

O tym, że pewne modyfikacje typograficzne w określonych przypadkach są uzasadnione, czy raczej językowo wymuszone, świadczyć mógłby kolejny fragment przekładu *Kinderland* (Rycina 4). Tym razem nieprzekraczalną barierą kulturową wydaje się być nie gramatyka, jak wyjaśniała to kiedyś Elżbieta Tabakowska (Tabakowska, 2002), a semantyka i zakres znaczeniowy słowa *Einsatz*, z którego Mawil korzysta kilkakrotnie, bawiąc się w tekście oryginału jego szeregiem dosłownych i przenośnych znaczeń. Właśnie w jednym z metaforycznych znaczeń słowo *Einsatz* zostało w wersji niemieckiej wytłuszczone, sugerując nacisk, który kładzie na niewypowiadająca całą frazę postać. Nie znalazłszy zadowalającej jednostki leksykalnej, pozwalającej również w polskim przekładzie na podobne zastosowanie, w analizowanym fragmencie tłumacz decyduje się na strategię parafrazy eksplikatywnej (Tymoszuć, 2016, s. 174),

This type of translational decisions in the sphere of visual elements in the comic medium can be regarded as erroneous as unjustified omissions or compression of specific fragments in case of translation of a purely linguistic text, which leads to a significant impoverishment of the informational, symbolic and emotional layers of translation.

The fact that some typographical modifications in certain cases are justified, or rather forced by the target language, could be demonstrated by another fragment of the translation of "Kinderland" (Figure 4). This time, the impassable cultural barrier seems to be not grammar, as Elżbieta Tabakowska (Tabakowska, 2002) once explained, but the semantics and semantic scope of the word *Einsatz*, which Mawil uses several times, playing in the original text with a series of literal and figurative meanings. In one of the metaphorical meanings of this word, *Einsatz* is bold in the German version, suggesting an emphasis placed on this word by the character who says the utterance. Having not found a satisfactory lexical unit, which enables for the similar use in Polish translation, in the analysed fragment the Translator chosen the strategy of explorative paraphrase (Tymoszuć, 2016, p. 174), as a result of which the word *Einsatz* is translated in

¹⁰ Usunięcie elementów typograficznych nie jest w tym przypadku uzasadnione ani względami graficznymi (brakiem miejsca w chmurkach), ani językowymi (różnicami w strukturze języków niemieckiego i polskiego, które nie pozwalają na wytłuszczenie analogicznych fragmentów tekstu).

¹⁰ The removal of typographic elements in this case is not justified by graphical reasons (lack of space in the clouds) nor linguistic reasons (differences in the structure of German and Polish languages that would not allow bolding of similar parts of the text).

wskutek której słowo *Einsatz* zostaje w przekładzie oddane w sposób opisowy, a w warstwie wizualnej pominięte zostaje obecne w oryginale wytłuszczenie. Jednak bariera ta jest chyba nie do końca nieprzekraczalna – wytłuszczenie innego słowa, chociażby „aktywnie”, byłoby uzasadnionym zabiegiem kompensacyjnym pozwalającym na, zgodne z zasadą jedności ikono-lingwistycznej i zamierzone przez autora, przekazanie znaczenia równoległe słowem i obrazem. Porównanie kadrów w wersji oryginalnej i w polskim przekładzie (Rycina 4) wyraźnie ukazuje częściową utratę znaczenia spowodowaną decyzją tłumacza.

a descriptive way, and in a visual layer the original bold is omitted. However, this barrier is probably not completely impassable – bolding of another word, even “actively”, would be a justified compensatory procedure enabling, in accordance with the principle of iconographical and linguistic unity intended by the Author, to convey the meaning in a parallel way – in a word and in an image. Comparison of the frames in the original version and in the Polish translation (Figure 4) clearly shows the partial loss of meaning caused by the translator’s decision.



Rycina 4. *Kinderland*, str. 33, wersja oryginalna i polski przekład
Figure 4. 'Kinderland', p. 33, original version and Polish translation

Elementy językowe w przekładzie

Szyld

Przykład tłumaczenia szyldu sklepowego (Rycina 5) zostanie przeanalizowany jako pierwszy spośród szeregu elementów językowych, ponieważ sytuuje się on w pewnym sensie na pograniczu warstw językowej i wizualnej – w wersji oryginalnej jest to nazwisko zapisane w języku tureckim, w związku, z czym w tym kontekście możemy go uznać raczej za znak symboliczny aniżeli stricte językowy. W analizowanym przypadku znak ten spełnia bardzo ważną funkcję informacyjną, służąc przekazaniu istotnych dla odbioru całej powieści graficznej informacji kulturowo-społecznych. W oryginalnym kadrze szyld nad warzywniakiem z napisem „Özdemir” znajduje się po sąsiedzku z budką z kebabem, sugerując jednoznacznie, że ukazana scena ma miejsce w dzielnicy Kreuzberg, która zarówno tuż po upadku Muru Berlińskiego, jak i dziś, zamieszkała jest w przewadze przez obywateli tureckiego pochodzenia. W polskim przekładzie ten cenny nośnik informacji kulturowych został przemianowany na „Owoce i warzywa”. Zabiegu takiego nie można raczej zinterpretować jako strategii eksplikatywnej, gdyż elementy wizualne w wystarczająco wyraźny sposób wyjaśnia-

Language elements in translation

Signboard

An example of translating a store signboard (Figure 5) will be analysed as the first of a number of language elements, because it is in a sense located on the border between linguistic and visual layers. In the original version it is a surname written in Turkish, so in this context it can be recognized as a symbolic rather than a strictly linguistic sign. In the analysed case, this sign has a very important informative function, serving to convey cultural and social information relevant to the reception of the entire graphic novel. In the original frame, the signboard above the greengrocer with the inscription “Özdemir” is located next to the kebab booth, suggesting unequivocally that this scene takes place in the Kreuzberg district, which, both after the fall of the Berlin Wall and today, has been inhabited by citizens of Turkish origin. In Polish translation, this valuable carrier of cultural information has been renamed “Fruit and vegetables”. Such a procedure can hardly be interpreted as an explicative strategy, because the visual elements explain clearly what the subject of sale is in Mr. Özdemir’s shop. A more inquisitive reader will

ją, co jest przedmiotem sprzedaży w sklepiku pana Özdemira. Bardziej dociekliwy czytelnik odnajdzie zresztą na szybie pod szyldem wyjaśnienie w postaci napisu „Obst und Gemüse”. W polskim przekładzie element ten został jednak całkowicie pominięty przez tłumacza. Czy usunięcie tureckiego szyldu było strategią udomowienia, mającą czytelnikowi polskojęzycznemu ułatwić odbiór powieści, dostosowując ją do jego (zakładanego) stanu wiedzy? Czy pominięcie w tłumaczeniu jednego elementu było wynikiem pobieżności w pracy tłumacza? Uzasadnienia tych decyzji, które należałoby chyba ocenić jako błędne, należy raczej szukać bezpośrednio u ich autora.

find an explanation in the form of the inscription “Obst und Gemüse” below the signboard, on the windowpane. In Polish translation, however, this element was completely omitted by the translator. Was the removal of the Turkish sign a strategy of domestication, aimed at facilitating the reception of the novel by a Polish-language reader, adapting it to his/her (assumed) state of knowledge? Was the omission of one element in the translation a result of cursoriness of the translator? The justifications for these decisions, which should probably be assessed as incorrect, should rather be sought directly from their Author.



Rycina 5. *Kinderland*, str. 269, wersja oryginalna i polski przekład
Figure 5. 'Kinderland', p. 269, original version and Polish translation

Dialekt berliński

W przypadku pozostałych elementów językowych tłumacz skonfrontowany był z podobnymi wyzwaniem translatorskimi, na jakie napotykają tłumacze literaccy.

Najtrudniejszym z nich był niewątpliwie przekład dialektu berlińskiego, obecnego w bardzo wielu wypowiedziach postaci. W przekładzie wszystkich fragmentów tekstu zabarwionych dialektalnie tłumacz wybrał strategię neutralizacji, wskutek której bardzo charakterystyczne i często zabawne wypowiedzi bohaterów w dialekcie berlińskim w polskim przekładzie wypowiedziane są standardową, szkolną polszczyzną.

JW: *Ick wohn inna Gagarin 77.*
JD: *Mieszkam na Gagarina 77*¹¹

JW: *Die ham nix gemerkt*
JD: *Niczego nie zauważyli*

Berlin dialect

For other language elements, the translator was confronted with similar translation challenges that the ones faced by literary translators.

The most difficult of them was undoubtedly the translation of the Berlin dialect, present in many characters' statements. In translating all the fragments containing dialect, the translator chose a neutralization strategy, as a result of which the very characteristic and often funny statements of the characters in the Berlin dialect in Polish translation are spoken in standard Polish.

JW: *Ick wohn oter Gagarin 77*
JD: *Mieszkam na Gagarina 77.*
(*Eng. I live on Gagarin 77*)¹¹

JW: *Die ham nix gemerkt.*
JD: *Niczego nie zauważyli.*
(*Eng. They didn't notice anything*)

¹¹ Skróty JW i JD stosowane są dla odpowiednio: tekstu wyjściowego i tekstu docelowego.

¹¹ The abbreviations JW and JD are used respectively for the source and target texts.

JW: *Is ja juut!*
 JD: *W porządku!*

Bezspornym jest fakt, iż tłumaczenie wszelkich niestandardowych wariantów języka stanowi niezwykle trudne zadanie translatorskie, tym bardziej, gdy w języku przekładu brakuje ich odpowiedników. Wśród współczesnych, czy też funkcjonujących w latach 80tych dwudziestego wieku odmian polszczyzny takiego odpowiednika dla dialektu, a właściwie metrolektu berlińskiego, raczej nie znajdziemy¹², a zatem decyzja tłumacza *Kinderland* o neutralizacji jest właściwie usprawiedliwiona. Jednak, jak twierdził Berezowski, oddanie pisanych dialektem fragmentów z języka źródłowego w standardowym języku docelowym pozbawia te fragmenty cech deiktycznych, sprawiających, że są one zakorzenione w specyficznym języku i społeczności a wypowiadające te fragmenty postacie nie mogą być uznawane za członków jakiejś określonej grupy (w tym przypadku Berlińczyków). Mówiąc standardowym językiem włączają się w szeroki nurt społeczny i przestają się wyróżniać (Berezowski, 1997, s. 51). Chcąc pozwolić bohaterom *Kinderland* wyróżniać się na tle innych Niemców również w polskim przekładzie, tłumacz mógł wybrać jedną z szeregu możliwości proponowanych przez Berezowskiego, takich jak leksykalizacja, tłumaczenie częściowe, „wada wymowy”, kolo-kwializacja i in. (tamże). Przykład może tu stanowić tłumaczenie wspomnianej już powieści graficznej, *Maus*, której tłumacz musiał oddać w polskim przekładzie błędy popełniane przez użytkownika języka angielskiego pod wpływem rodzimego języka polskiego. Nie chcąc tworzyć nowego, sztucznego żargonu, Piotr Bikont zdecydował się na tłumaczenie częściowe, nadając w przekładzie swojej postaci jedynie charakterystyczny rys, sposób mówienia sugerujący cudzoziemskie pochodzenie. Wydaje się, że w przypadku *Kinderland* tłumacz również mógł zdecydować się na podobną strategię, cechując wypowiedzi Berlińczyków elementami leksykalnymi oraz fonetycznymi nadającymi im wprawdzie nieokreślone, ale rozpoznawalne, jako dialektalne zabarwienie.

Gwara uczniowska i mowa dziecięca

O ile neutralizacja dialektu berlińskiego jest częściowo usprawiedliwiona brakiem jego odpowiednika w języku polskim, o tyle neutralizacji gwary uczniowskiej czy mowy dziecięcej nie można uzasadnić w żaden sposób. Oba te warianty języka są zjawiskami obecnymi i na tyle dobrze rozpoznawalnymi w polszczyźnie, że ich brak w polskim przekładzie razi nawet bez konieczności odnoszenia go do oryginału.

Dwuzdaniowy dialog:
 - *Bei wem hast'n Erste?*
 - *Russisch bei der Kranz*
 charakteryzuje się stosowaniem typowych skrót-

JW: *Is ja juut!*
 JD: *W porządku!*
 (Eng. *That's fine!*)

It is undisputed that the translation of any non-standard language variant is an extremely difficult translation task, all the more so when there are no equivalents in the target language. Among the contemporary or functioning in the 80s of the XX century varieties of Polish, it is difficult to find a counterpart to the dialect, (or, strictly speaking, Berlin¹² metrolect), therefore the decision of the Translator of “*Kinderland*” to use neutralization is properly justified. However, as Berezowski claimed, putting dialect fragments from the source language in a standard target language deprives those fragments of deictic features that make them rooted in a specific language and community, and the characters uttering these fragments cannot be considered members of any particular group (in this case: Berliners). By speaking standard language, they join the broad social trend and cease to stand out (Berezowski, 1997, p. 51). To make the heroes of “*Kinderland*” stand out from other Germans also in Polish translation, the Translator could have chosen one of a number of options proposed by Berezowski, such as lexicalization, partial translation, “speech impediment”, colloquialisation or others. An example can be found in the translation of the already mentioned graphic novel “*Maus*”, which the translator had to convey in Polish translation the mistakes made by an English speaker under the influence of native Polish. Not wanting to create a new artificial jargon, Piotr Bikont decided to partially translate, giving the character a characteristic feature, a way of speaking suggesting foreign origin, which was visible in translation. It seems that in the case of “*Kinderland*” the Translator could also have decided on a similar strategy, characterizing the statements of the Berliners with lexical and phonetic elements giving them an indefinite but recognizable as a dialectal tinge.

Student dialect and children's speech

While the neutralization of the Berlin dialect is partly justified by the lack of a Polish equivalent, the neutralization of student dialect or children's speech cannot be justified in any way. Both of these variants of the language are current phenomena and are well recognized in Polish so their lack in translation is glaring, even without having to refer to the original.

Two-sentence dialogue:
 - *Bei wem hast'n Erste?*
 - *Russisch bei der Kranz*

is characterized by the use of typical mental abbreviations: *Erste* for *erste Stunde* or giving

¹² Mogąca posłużyć za właściwy ekwiwalent gwara warszawska przestała funkcjonować tuż po drugiej wojnie światowej.

¹² The Warsaw dialect, which could have served as a proper equivalent, ceased to exist just after the Second World War.

tów myślowych: *Erste* dla *erste Stunde* czy też nadające lekceważący wydźwięk dodanie przed nazwiskiem nauczycielki rodzajnika określonego *der*, zamiast standardowej formy *Frau* – czyli Pani.

W polskim przekładzie czytelnik skonfrontowany jest z niemalże standardowym dialogiem:

- *Jaką masz pierwszą lekcję?*
- *Ruski z Kranz.*

W przekładzie jedynym elementem leksykalnym odbiegającym od standardowej normy językowej jest potoczne określenie *Ruski* dla lekcji języka rosyjskiego. Wydaje się jednak, że możliwe byłoby użycie większej liczby strategii translatorskich - po zastosowaniu podobnego jak w oryginale skrótu językowego pierwszą dla pierwszej lekcji i dodaniu do nazwiska nauczycielki typowej dla polskiego języka uczniowskiego końcówki *-owa* dialog, nawet bez współkonstytuujących znaczenie elementów wizualnych, może być postrzegany, jako rozmowa dwóch uczniów:

- *Z kim masz pierwszą?*
- *Ruski z Kranzową*

Z kolei okrzyk małej siostry bohatera „*Will au!*” wykazuje w oryginale charakterystyczne dla mowy dziecięcej uproszczenie składniowe oraz brak końcówki słowa w wygłosie. W polskim tłumaczeniu „*Też chcę!*” brak jest elementów znamionujących tę frazę, jako mowę dziecięcą. W polszczyźnie najbardziej charakterystyczną cechą mowy dziecięcej na wszystkich jej etapach jest zmiękczenie głosek, tak więc najprostszym rozwiązaniem byłby zapis transkrypcji tych zjawisk fonetycznych jako: *Też cie!*

Przedstawione w tym punkcie błędne decyzje translatorskie można uznać za szczególnie istotne w kontekście przekładu komiksu, którego najistotniejszą cechą jest nieodzowna koegzystencja i wzajemne uzależnienie kodów językowego i wizualnego. O ile, bowiem pozwolenie postaciom powieści, mieszkańcom Berlina, na mówienie w przekładzie językiem standardowym nie narusza odbioru całości a jedynie pozbawia czytelników tekstu docelowego dostępu do pewnych informacji kulturowych, o tyle ukazanie w jednym kadrze sprzecznych informacji wizualnych (uczniowie/ dzieci) oraz językowych (język standardowy) stanowi istotne naruszenie jedności ikono-lingwistycznej.

Onomatopeje

Onomatopeje, czyli wyrazy dźwiękonaśladowcze, są charakterystyczną cechą komiksu. Z uwagi na ich dużą różnorodność, sugeruje się również dużą ostrożność w procesie ich przekładu. I tak, jak twierdzi Sylwia Reinart (Reinart, 2014) w przypadku onomatopei skonwencjonalizowanych należy oczywiście zastosować przyjęte w kulturze docelowej odpowiedniki, jak np. *kikeriki* i *kukuryku*. W odniesieniu do tej grupy tłumacz *Kinderland* pozostaje w sferze poprawności, tłumacząc m.in. *Fring* jako *dryń*, *grummel* jako *grzmot*, *mööb* jako *tuut* czy też *Win-*

a disrespectful overtones by adding a definite article before the teacher's name *instead of* the standard form *Frau* - i.e. Lady.

In Polish translation, the reader is confronted with an almost standard dialogue:

- *Jaką masz pierwszą lekcję?*
- (Eng. *What is your first class?*)
- *Ruski z Kranz.* (Eng. *Rusky with Kranz.*)

In translation, the only lexical element deviating from the standard language norm is the colloquial term “*Ruski*” for Russian lessons. It seems, however, that it would be possible to use more translation strategies - after using the language shortcut similar to the original, the first one for the first lesson and adding the end to the teacher's name typical of the Polish student dialect - this dialogue, even without the co-constituting meaning of visual elements, can be seen as a conversation between two students:

- *Z kim masz pierwszą?*
- (Eng. *With whom is your first?*)
- *Ruski z Kranzową.*
- (Eng. *Rusky with Kranzowa.*)

In turn, the shout of the little sister of the character *Will au!* shows in the original a syntactic simplification characteristic of children's speech and no word ending in the final position. In Polish translation *Też chcę!* (Eng. *I want it too!*) there are no elements that mark this phrase as children's speech. In Polish, the most characteristic feature of children's speech is sound softening, so the easiest solution would be to use the transcription of these phonetic phenomena – *Też cie!*

The erroneous translation decisions presented at this point can be considered particularly important in the context of comic translation, the most important feature of which is the indispensable coexistence and mutual dependence of linguistic and visual codes. While allowing the characters of the novel, the inhabitants of Berlin, to speak in standard language does not affect the reception of the whole text but only deprives readers of the target text of access to certain cultural information, showing in one frame conflicting visual (students / children) and linguistic (standard language) information is a significant violation of iconographical and linguistic unity.

Onomatopoeia

Onomatopoeia, or echoic words, are a characteristic feature of the comic. Due to their large variety, it is recommended to be very careful in the process of their translation. As Sylwia Reinart claims (Reinart, 2014) in case of conventional onomatopoeias, obviously the counterparts adopted in target culture should be used, such as *kikeriki* and *cock-a-doodle-doo*. In relation to this group, the Translator of “*Kinderland*” remains in the sphere of correctness, translating, among others *Fring* as “*dryń*”, *grummel* as “*grzmot*”, *mööb* as “*tuut*” or

sel jako *skoml*. W przypadku słów-dźwięków, które zostały oryginalnie stworzone przez autora, jak dalej stwierdza Reinart (tamże), tłumacz zawsze musi dopilnować, by nowe twory słowne zostały przetranskrybowane zgodnie z zasadami fonetycznymi języka docelowego, jak na przykład w przypadku angielskiego *poof* i jego niemieckiego tłumaczenia jako *puff*. Strategią transkrypcji posługuje się również Grzegorz Janusz tłumacząc chociażby anglojęzyczne *posh* jako *posz*. Do tej samej kategorii zakwalifikować można również kadr z dyskoteki szkolnej (Rycina 6), podczas której nastolatki, jak sami dokładnie pamiętamy z własnej przeszłości, śpiewają własną fonetyczną rekonstrukcję tekstu piosenki w języku angielskim, którego właściwych słów ani nie znają ani nie rozumieją. W tym przypadku chodzi o piosenkę *People are people* grupy Depeche Mode. Niestety w wersji polskojęzycznej czytamy fonetyczny zapis, który jest zgodny z zasadami wymowy niemieckiej, nie zaś polskiej, wskutek czego polski czytelnik po zakończonej lekturze jest uboższy o kolejny, niezwykle zabawny fragment.

Winsel as “*skoml*”. In case of word-sounds that were originally created by the author, as Reinart (ibid.) further states, a translator must always ensure that new verbal formations are transcribed according to the phonetic principles of the target language, such as in English *poof* and its German translation *puff*. Grzegorz Janusz also uses the transcription strategy, translating for example English *posh* as “*posz*”. Frame from the school disco can be qualified as the same category (Figure 6), during which teenagers, as we can remember from our own past, sing their own phonetic reconstruction of English lyrics, whose proper words they neither know nor understand. In this case, it’s about the song *People are people* by Depeche Mode. Unfortunately, in the Polish version there is a phonetic notation that complies with the principles of German rather than Polish pronunciation, as a result of which the Polish version lacks another extremely funny fragment.



Rycina 6. *Kinderland*, str. 132, wersja oryginalna i polski przekład
 Figure 6. ‘Kinderland’, p. 132, original version and Polish translation

Wnioski

Celem artykułu było zbadanie i omówienie decyzji translatorskich, dotyczących warstwy wizualnej i językowej, w polskim przekładzie *Kinderland* oraz odniesienie skutków tych rozwiązań do postulatów ekwiwalencji funkcjonalnej i jedności ikono-lingwistycznej. Przeprowadzona analiza wykazała, że wskutek większości zastosowanych strategii przekładowych w polskim przekładzie nastąpiły zmiany w warstwie informacyjnej lub emocjonalnej, prowadzące w niektórych przypadkach do zaburzenia

Conclusions

The aim of the article was to examine and discuss translation decisions regarding the visual and linguistic layer in Polish translation of “Kinderland” and to relate the effects of these solutions to the postulates of functional equivalence and iconographical and linguistic unity. The analysis showed that due to the translation strategies used in Polish translation, there were changes in the information and emotional layers, leading in some cases to disturbances in the mutual relations

wzajemnych relacji tekstu i obrazu. Za w pełni uzasadnioną uznać można jedynie decyzję dotyczącą zmiany okładki, jako elementu wizualnego, pełniącego istotną funkcję informacyjną. Błędy translatorskie tłumacza, dotyczące pozostałych elementów wizualnych (typografia) oraz językowych (sztyld, dialekt, gwara uczniowska i język dziecięcy oraz onomatopoeje), spowodowały utratę w przekładzie istotnych informacji historycznych, kulturowych i społecznych oraz zmiany w rysach postaci bohaterów.

Mając do dyspozycji jedynie wynik operacji przekładowych dokonanych na materiale oryginalnym, można jedynie snuć przypuszczenia na temat faktycznych przyczyn obierania przez tłumacza przedstawionych decyzji przekładowych. Zweryfikowanie ich umożliwiłaby jedynie retrospektywna analiza własnych decyzji przez samego autora przekładu.

of text and image. Only the decision to change the cover as a visual element with an important informative function can be considered fully justified. The Translator's errors regarding other visual (typography) and linguistic (signboard, dialect, student dialect and children's speech as well as onomatopoeia) elements resulted in the loss of important historical, cultural and social information as well as in changes of characters' features.

Having only the results of the translation operations performed on the original material; one can only assume the actual reasons for the Translator's choice of the translation decisions. Verifying them would be possible only by the Translator's retrospective analysis of his translational decisions.

Literatura/ References:

1. Berezowski, L. (1997). *Dialect in Translation*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
2. Dunin, J. (2003). *Okładka i obwoluta jako komunikat*. W: M. Komza (red.), *Sztuka książki. Historia - teoria - praktyka* (s. 81-90). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
3. Birkenmajer, A., Kocowski, B., Trzynadłowski, J. (red.). (1971). *Encyklopedia wiedzy o książce*. Wrocław: Ossolineum.
4. Jarniewicz, J. (2018). *Tłumacz między innymi. Szkice o przekładach, językach, kulturze*. Wrocław: Ossolineum.
5. Kaindl, K. (2004). *Übersetzungswissenschaft im interdisziplinären Dialog. Am Beispiel der Comicübersetzung*. Tübingen: Stauffenburg.
6. Kaindl, K. (2008). *Visuelle Komik: Sprache, Bild und Typographie in der Übersetzung von Comics*. *Meta*, 53/1, 120-138. <https://doi.org/10.7202/017978ar>
7. McCloud, S. (1994). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York: Harper Collins & Kitchen Sink Press.
8. Reinart, S. (2014). *Lost in Translation (Criticism)? Auf dem Weg zu einer konstruktiven Übersetzungskritik*. Berlin: Frank & Timme.
9. Reiss, K., Vermeer, H.J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
10. Tabakowska, E. (2002). Bariery kulturowe są zbudowane z gramatyki. W: R. Lewicki (red.), *Przekład - Język - Kultura* (s. 25-34). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
11. Tymoszek, K. (2016). *Przetwarzanie tekstu w tłumaczeniu symultanicznym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
12. Toeplitz, K.T. (1985). *Sztuka komiksu*. Warszawa: Czytelnik.
13. Żabski, T. (red.) (1997). *Słownik literatury popularnej*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.

ALTERNATYWNE METODY NAUKI CZYTANIA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

ALTERNATIVE METHODS OF TEACHING PRE-SCHOOL CHILDREN TO READ

Joanna Waszczuk^{1(A,B,C,D,E,F)}

¹Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Pope John Paul II State School of Higher Education in Biala Podlaska

Waszczuk J. (2019). Alternatywne metody nauki czytania dzieci w wieku przedszkolnym / Alternative methods of teaching pre-school children to read, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations*, 13(3), 84-95. <https://doi.org/10.29316/rs/114823>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Streszczenie

W Polsce na przestrzeni ostatnich lat pojawiło się wiele nowych koncepcji nauki czytania umownie nazywanych „metodami”. Do najbardziej znanych zaliczyć można: Metodę Dobrego Startu M. Bogdanowicz, symultaniczno-sekwencyjną metodę nauki czytania J. Cieszyńskiej, metodę fonetyczno-literowo-barwną B. Ročlawskiego, czy sojusz metod E. Arciszewskiej. Prezentowane metody alternatywne dają sposobność prowadzenia nauki w sposób rzecz można „niezauważalny” przez dziecko, w sposób, który jest dla niego zabawą, poszukiwaniem, a w żadnym przypadku nie jest obciążeniem. Wdrożenie wyżej wymienionych koncepcji edukacji czytelniczej na etapie edukacji przedszkolnej ma na celu przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Za to ważne zadanie odpowiedzialni są nauczyciele. Dlatego też postanowiono określić, jaka jest wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego znajomość alternatywnych metod nauki czytania, czy i które z nich stosują w praktyce? Czy istnieje potrzeba poszukiwania, stosowania nowych, innowacyjnych sposobów nauki czytania dzieci już w wieku przedszkolnym? Jest to istotne zagadnienie, ponieważ teoretycy w dziedzinie edukacji, jak i nauczyciele praktycy od lat poszukują optymalnej, najbardziej efektywnej metody przygotowującej dzieci w wieku przedszkolnym do podjęcia nauki czytania w szkole podstawowej. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, techniką była ankieta. Wyniki badań pozwoliły wskazać znane oraz wykorzystywane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego alternatywne metody nauki czytania. Niestety po podsumowaniu powyższych rozważań nasuwa się refleksja, iż nowatorskie rozwiązania edukacyjne owszem pojawiają się na szczeblu wychowania przedszkolnego, jednak nie w wystarczającym zakresie.

Słowa kluczowe: alternatywne metody nauki czytania, nauczyciele wychowania przedszkolnego, dzieci w wieku przedszkolnym

Summary

In recent years many new conceptions of teaching how to read appeared in Poland, which are conventionally called “methods”. The best known of them include: the Good Start Method by M. Bogdanowicz, the simultaneous-sequential method of teaching to read by J. Cieszyńska, the phonetic-literal-coloured method by B. Ročlawski, or the alliance of methods by E. Arciszewska. The presented alternative methods give the opportunity to conduct teaching in the way that is “imperceptible” by a child and which he or she perceives as fun or pursuit, rather than burden.. The implementation of the above-mentioned conception of teaching to read at the stage of kindergarten aims at preparing a child to start education at primary school. It is the teachers who are responsible for this important task. Hence, it was decided to analyse the knowledge of alternative methods of teaching to read among the teachers of pre-school education: if and which of these methods are applied by them in practice? Is there a need to seek or to use new, innovative ways of teaching pre-school children to read? It is a crucial question for both education theorists and teaching practitioners who have long been looking for the most effective and optimal method preparing pre-school children to start teaching to read at primary school. A diagnostic survey method was used in the research, and the technique was a questionnaire. The results of the conducted research allowed to indicate the alternative methods of teaching to read, known and used among the teachers of pre-school education. Unfortunately, summarizing the above considerations implies that ground-breaking educational solutions, thought appearing at the level of pre-school education—are not present in a insufficient degree.

Key words: alternative methods of teaching to read, pre-school education teacher, pre-school children

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 2

Literatura/References: 24

Otrzymano/Submitted:
lut/February 2019

Zaakceptowano/Accepted:
marzec/March 2019

Adres korespondencyjny: dr Joanna Waszczuk, ul. Akademicka 3, 21-500 Biala Podlaska, <https://ORCID.org/0000-0001-8823-7691>
Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Joanna Waszczuk

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Założenia Podstawy programowej odnoszą się do kształtowania u dziecka gotowości do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Gotowość tę kształtuje się m.in. poprzez rozwój umiejętności czytelnicych.

W edukacji przedszkolnej od lat nie zmieniają się reguły przygotowania dzieci do nauki pisania - przed rozpoczęciem nauki szkolnej trzeba kształtować u dzieci gotowość do opanowania tej umiejętności. Odnośnie do nauki czytania mnożą się - nie wiedzieć, dlaczego - nieporozumienia. Pewne jest jedynie to, że nauka czytania musi być poprzedzona kształtowaniem gotowości do opanowania tej umiejętności, natomiast spory toczą się wokół koncepcji, jak ją rozwijać i jakie metody w tym celu stosować. Według E. Zielińskiej wynikają one z niewłaściwego odczytania zaleceń zawartych w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*, obowiązującej (z późniejszymi zmianami) od roku 2008. *Podstawa* zaleca, aby w przedszkolu skupić się na kształtowaniu gotowości do nauki czytania, a w klasach początkowych na nauce czytania. W komentarzu umieszczonym na końcu tego dokumentu wyjaśniono, że jeżeli dzieci reprezentują gotowość do nauki czytania, można także w przedszkolu zajmować się kształtowaniem tej ważnej umiejętności. Konsekwencją mało uważnego czytania tego dokumentu i zbyt słabej znajomości złożoności procesu nauki czytania było zaniedbywanie kształtowania gotowości do nauki czytania i wprowadzenie absurdalnego zakazu nauki czytania w wielu przedszkolach. Dodać tu trzeba, że od bodaj 30 lat pedagodzy zalecający naukę czytania w przedszkolu podkreślają konieczność kształtowania gotowości do opanowania tej trudnej umiejętności - np. M. Mystkowska (*Uczymy się czytać w przedszkolu*, WSiP, Warszawa, 1979), I. Dudzińska (*Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*, WSiP, Warszawa, 1981), M. Cackowska (*Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa, 1984), K. Kamińska (*Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa, 1999) (Zielińska, 2017).

Literatura przedmiotu prezentuje wiele definicji procesu czytania. Na przykład A. Brzezińska stwierdza „Czytanie jest (...) procesem wymagającym współdziałania szeregu właściwości człowieka: współdziałania analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego), sprawnego przebiegu wielu procesów myślowych odpowiedzialnych za prawidłową analizę i syntezę informacji, ich przetwarzanie, skojarzenie z posiadanym doświadczeniem. Zatem kształtowanie umiejętności czytania polega na kształtowaniu szeregu umiejętności cząstkowych, takich jak: rozpoznawanie znaków, jakimi są litery, umiejętności kojarzenia obrazu graficznego z jego odpowiednikiem dźwiękowym, umiejętności rozumienia znaczenia słowa w zależności od kontekstu, w jakim się pojawia (Brzezińska, 1985). Ale również, czytanie rozumiane jest, jako rozpoznawanie

Introduction

The assumptions of the core curriculum refer to shaping readiness to start education at primary school in a child. Such readiness is shaped by, among others, development of the reading skills.

The rules of preparing children to learn how to write have remained the same for many years - the readiness to master this skillset should be formed before schooling is commenced. On the other hand, in relation to teaching to read there are, for an unknown reason, more and more misunderstandings. The one thing that is certain is that reading learning has to be preceded by shaping the readiness to master this skill, whereas the disputes focus on the conception how to develop it and which methods should be used for this purpose. According to E. Zielińska, they result from the wrong interpretation of recommendations contained in the core curriculum of pre-school education, which has been in force since 2008. The document recommends focusing on shaping the readiness to teaching to read in kindergarten and on teaching to read during elementary education. The comment placed at the end of this text explains that it is also acceptable to shape this relevant skill of reading in kindergartens, provided that a child shows readiness to learn it. Consequently, as a result of reading this document inattentively or else, of weak awareness of the complexity of the process of learning to read, shaping the readiness to learn to read was neglected and an absurd ban on teaching reading was introduced in many kindergartens. At this point in time, it should be added that pedagogues who are in favour of teaching reading in kindergarten highlight the necessity to shape the readiness to master this difficult skill - for instance, M. Mystkowska (*Uczymy się czytać w przedszkolu*, WSiP, Warszawa, 1979), I. Dudzińska (*Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*, WSiP, Warszawa, 1981), M. Cackowska (*Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa, 1984), K. Kamińska (*Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa, 1999) (Zielińska, 2017).

Literature on the subject presents numerous definitions of the process of reading. For example, A. Brzezińska claims that „Reading is (...) a process which requires cooperation of a number of human properties: cooperation of analysers (visual, aural, kinaesthetic), smooth course of many thought processes that are responsible for the correct analysis and synthesis of information, its processing and connecting it with the experience. Therefore, shaping reading skills consists in shaping a number of skills that are connected with it, such as: recognizing the signs (such as letters), aligning a graphic image with its audio equivalent, understanding the meaning of a word depending on the context in which it appears (Brzezińska, 1985). Reading is also understood as recognizing

symboli drukowanych lub pisanych - ich dekodowanie - i ustalanie, jakie informacje są przekazywane za ich pomocą (Zielińska, 2017). W *Słowniku pedagogicznym* C. Kupisiewicza i M. Kupisiewicz czytamy, iż jest to „jedna z głównych czynności kulturalnego człowieka, która należy do elementarnych umiejętności zapewniających uczniom powodzenie szkolne oraz stanowi podstawę samokształcenia” (Kupisiewicz, 2009). Współczesne teorie czytania akcentują wyraźnie, że czytanie nie jest celem samym w sobie, jest jedynie narzędziem służącym przekazywaniu, przyswajaniu wiedzy o świecie, przetwarzaniu i wykorzystywaniu informacji w dalszym życiu (Jakubowicz, 1999).

Nauka czytania i pisania, - co należy bardzo mocno podkreślić - wymaga wcześniejszego ukształtowania gotowości do opanowania tych trudnych umiejętności. Ustalono, że taka gotowość obejmuje rozwijanie i kształtowanie: zainteresowania nauką czytania, rozumienia sensu kodowania i dekodowania, pętli fonologicznej i organizacji pola spostrzeżeniowego, słuchu fonematycznego: dzieci mają umieć usłyszeć pojedyncze głoski w wypowiedzianych słowach (w nagłosie, wygłosie, śródgłosie), poprawnej artykulacji. Wyraziste wymawianie słów i komunikatów słownych, sprawności rąk oraz precyzyjnej koordynacji wzrokowo-ruchowej potrzebne jest dzieciom do kreślenia szlaczków literopodobnych zgodnie z kierunkiem pisania i ćwiczenia umiejętności mieszczących się w linijkach (Zielińska, 2017).

Naukę czytania dzieci organizuje się zgodnie z zaleceniami metod analityczno-syntetycznych. Metod tych jest wiele i wszystkie respektują następujący porządek metodyczny:

- dzieci oglądają obrazek, pod którym jest podpis informujący, co na nim przedstawiono, na przykład pod obrazkiem, na którym jest dom z czerwonym dachem, umieszczono napis: *To dom Oli*.
- Zdanie: *To dom Oli* - dzieci dzielą na wyrazy i wyodrębniają ten wyraz, w którym występuje nowa litera. W podanym przykładzie jest to wyraz dom.
- W wyrazie dom dzieci wyodrębniają głoski (fonemy) i ustalają, co słyszą na początku wyrazu (jest to głoska d w nagłosie), co słyszą na końcu wyrazu (głoskę m w wygłosie) i co słyszą w środku wyrazu - głoskę o w śródgłosie.
- Następnie dzieci skupiają uwagę na nowej głosce (fonemie) i literze, która ją oznacza (koduje). Starannie ją wybrzmiewają i poznają kształt litery d, pisząc ją palcem w powietrzu (na stoliku, zaparowanym lusterku, rozsypanym piachu), po wykropkowanym śladzie w zeszytce, na koniec w linijkach zeszytu.
- W trakcie poznawania kształtu nowej litery (jej pisanie i staranne wybrzmiewanie odpowiadającej jej głoski) dzieci coraz silniej skojarzą brzmienie głoski z jej znakiem graficznym, z literą.
- Gdy dzieci potrafią pisać nową literę i łączą

the printed or written symbols - decoding them - and determining which information are conveyed by means of them (Zielińska, 2017). In *Słownik pedagogiczny* by C. Kupisiewicz and M. Kupisiewicz, it is stated that it is „one of the main activities of a cultural person, which belongs to the elementary skills ensuring that pupils achieve success at school and constitutes the basis of self-learning” (Kupisiewicz, 2009). Contemporary theories of reading clearly underline that reading is not the goal itself, but only the tool of processing and using information in later life (Jakubowicz, 1999).

It should be strongly emphasized that it is required to shape the readiness to master the difficult skills of reading and writing in order to learn them. It was established that such readiness involves developing and shaping: the interest in learning how to read, understanding the sense of coding and decoding, the phonological loop and the organization of observational field, the phonemic hearing - children are to be able to hear single sounds in articulated words (in initial sound, word-final position, and in mid-word position), the correct articulation. The pronounced articulation of words and wordy messages, dexterity of hands, and the precise hand-eye coordination are needed for children to draw letter-like strips in accordance with the direction of writing and to train the skill of fitting in the lines (Zielińska, 2017).

Teaching kids to read is organized in compliance with the recommendations of analytical-synthetic methods. There are a lot of such methods and all of them represent the following methodical order:

- children watch the picture, under which there is a caption informing what is shown in it. For instance, under the picture which shows a red-roofed house, there is a caption: „This is Alex’s house”.
- Children divide the sentence „This is Alex’s house” into words and find a word with a new letter. In this sentence, it is a word „house”.
- Children isolate sounds (phonemes) and determine what they hear at the beginning of the word (it is the sound „d” in the initial position of the word, at the end of the word („m” in the word-final position) and in the middle of the word („w” in the mid-word position).
- Then, children focus on the new sound (the phoneme) and the letter that indicates it (codes). They articulate it carefully and learn the shape of the letter „d” by means of writing it with their fingers in the air (on the table, steamy mirror, or spilled sand), on the dotted pattern in the notebook, and, finally, in the lines of the notebook.
- While learning the shape of the new letter (writing and articulating its sound), kids begin to associate its sound with the graphic sign - the letter.
- Children who know how to write a new letter and how to connect it with a proper sound

ją z właściwą głoską (co oznacza, że ile razy dziecko usłyszy fonem k, oczami wyobraźni zobaczy literę k; ile razy zobaczy literę k, w uszach zadźwięczy mu fonem k), rozpoczyna się synteza w nauce czytania i pisania: w zbitkę głoska-litera włącza się wyraz, wyraz w zdanie, a zdanie w opowiadanie (Zielińska, 2017).

Przegląd metod stosowanych w nauce czytania

Metodą w nauce czytania nazywamy zespół teoretycznie uzasadnionych działań, których celem jest opanowanie tych umiejętności (Wojtyra, 2001). Najczęściej stosowana klasyfikacja metod obejmuje cztery podstawowe grupy: metody syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne, oraz metody globalne.

Metody syntetyczne (alfabetyczna, fonetyczna, sylabowa) i analityczne (wyrazowa, zdaniowa) są to najstarsze znane metody nauki czytania. Metody syntetyczne koncentrują się na opanowaniu tej umiejętności w aspekcie technicznym – ich celem jest osiągnięcie sprawności czytania. Polegają na przechodzeniu od elementu, którym jest dźwięk lub litera, do całości, którą stanowi wyraz lub zdanie. Metoda alfabetyczna polega na poznawaniu kształtów i nazw wszystkich liter w porządku alfabetycznym (w oderwaniu od dźwięków, które symbolizowały), następnie składaniu ich w sylaby, a potem w wyrazy. Kolejnym etapem jest powolne czytanie tekstu w toku sylabizowania. Metoda fonetyczna powstała w wyniku modyfikacji metody alfabetycznej. Wychodzi od rozłożenia wyrazu na dźwięki i wyjaśnieniu ich artykulacji. Następnie poznaje się litery, jako znaki głosek i przystępuje do czytania wyrazów. Metoda sylabowa pomija głoski. Naukę rozpoczyna się od poznawania sylab-najpierw zgłosek samogłoskowych, potem złożonych z dźwięku spółgłoskowego i samogłoski, np. ma, me, następnie poznaje się sylaby, w których samogłoska poprzedza spółgłoskę, np. ul, or, wreszcie takie, w których występuje zbitka dwóch lub więcej spółgłosek, np. dra. Etap końcowy polega na zdobyciu umiejętności wyodrębniania ze zgłosek pojedynczych liter. Metody analityczne koncentrują się na rozumieniu czytanych tekstów. Polegają na prezentowaniu w nauce czytania jednostek językowych mających określone znaczenie – wyrazów, części zdań, zdań. Łączą, zatem analizę słuchową z analizą wzrokową. W metodzie wyrazowej naukę czytania rozpoczyna się od zapoznania dziecka z określonym wyrazem lub wyrazami w połączeniu z ilustracją i zaprezentowaniem brzmienia wyrazu. Gdy dziecko rozpoznaje wyrazy w tekście wówczas rozpoczyna się analiza słuchowo – wzrokowa na elementy składowe wyrazów (litery, zgłoski). Metoda zdaniowa opiera się na założeniu, że jednostką języka stanowiącą logiczną całość jest zdanie. Dziecko uczące się czytać musi, zatem rozpoznawać wyrazy, jako elementy składowe zdania. W metodzie tej używa się cykli zdań ilu-

(which means that whenever a child hears the phoneme „k”, he or she sees the letter „k” in their minds’ eyes and whenever a child sees the letter „k”, he or she hears the phoneme „k”) synthesis in teaching to read and write starts: a word is added in the cluster sound-letter, a sentence to the word, and a story to the sentence (Zielińska, 2017).

Review of the methods used in teaching to read

A method in teaching to read is a group of theoretically justified activities, which aims at mastering these skills (Wojtyra, 2001). The most commonly used classification of those methods involves four basic groups: synthetic, analytical, analytical-synthetic, and global methods.

Synthetic (alphabetical, phonetic, syllabic) and analytical methods (word, sentence) are the oldest known methods of reading teaching. Synthetic methods are focused on mastering this skill in the technical aspect – their goal is to achieve the efficiency in reading. They consist in moving on from an element (a sound or letter) to the whole (a word or sentence). Alphabetical method is about learning the shapes and names of all letters in the alphabetical order (regardless of the sounds that are symbolized by them), then on putting them together into the syllables, and next into the words. The next step is to read a text slowly, letter by letter. Phonetic method is the result of modification of the alphabetical method. It begins with breaking a word down into sounds and explaining their articulation. Afterwards, children learn the letters as signs of sounds and start reading the words. Syllabic method avoids sounds. Children begin learning through getting acquainted with the syllables – vowel syllables at first, then the syllables that consist of a vowel sound and a vowel, for instance „ma” or „me”. Next, a child learns the syllables in which a vowel precedes a consonant, such as: „ul” and „or” and, finally, the syllables in which the clusters of two or more consonants appear – for instance „dra”. The final stage consists in acquiring the skill of isolating a single letter from a syllable. Analytical methods concentrate on understanding the read texts – these methods present the linguistic units that have a specific significance in the teaching to read – words, parts of sentences, sentences. They thus mix the aural analysis with the visual one. In word method, education begins with acquainting children with a specific word or words in combination with a picture and presenting its or their sound. When a child recognizes words in a text, the audio-visual analysis of the subparts of words (letters, syllables) commences. Sentence method is based on the assumption that the linguistic unit constituting the logical whole is a sentence. A child who is teaching to read has to recognize words as the elements constituting the logical whole of a sentence. This method uses cycles of sentences

strowanych obrazkami. Rozwija to u dzieci mowę i myślenie oraz kształci nawyki potrzebne do zrozumienia sensu czytanego tekstu.

Efektom rozwoju metod analitycznych było powstanie metod analityczno-syntetycznych oraz globalnej metody nauki czytania.

W językach fleksyjnych, do których należy język polski, w nauczaniu czytania najczęściej są wykorzystywane metody analityczno-syntetyczne. Łączą one poznawanie i wyodrębnianie z wyrazów liter (analiza) ze składaniem nowych wyrazów z poznanych liter (synteza). W metodach tych kształci się równolegle techniczna umiejętność czytania i rozumienia tekstu. Punktem wyjścia jest wyraz lub zdanie. Dokonując analizy słuchowej lub wzrokowej wyodrębnia się w zdaniu wyrazy, a w wyrazie elementy takie, jak: zgłoska, głoska lub litera. Opanowując umiejętność analizy słuchowej i wzrokowej, dziecko identyfikuje zgłoskę z literą. W wyrazach obok liter znanych pojawiają się nowe. W metodach globalnych wyraz część zdania lub zdanie są poznawane na podstawie ich wyglądu ogólnego, czyli jako całościowy obraz graficzny. Najistotniejsze jest znaczenie tekstu, a nie formalna strona czytania. Wyodrębnienie liter i głosek służy utrwaleniu wyrazu i odróżnieniu go od innych, a nie analizie struktury literowo-głoskowej. Poznanie liter dokonuje się poprzez zestawienie, porównywanie i wyszukiwanie powtarzających się elementów. Ekspozycja całych wyrazów i zdań sprzyja powiększaniu pola czytania.

Przegląd i założenia alternatywnych metod nauki czytania

Anna Klim-Klimaszewska twierdzi, że w przeciwieństwie do powszechnie stosowanych analityczno-syntetycznych metod, w których właściwa nauka czytania rozpoczyna się od poznawania według ściśle opracowanego modelu liter, będących graficznym zapisem głosek, istnieją alternatywne sposoby nauki czytania, zwane też metodami nauki czytania bez liter. Polegają one na wykorzystaniu globalnej nauki czytania, odpowiednio dobranych wyrazów, z zachowaniem odpowiedniej chronologii ich prezentacji, w ściśle określony przez danego autora sposób. Autorka podaje, że we wszystkich tych metodach punktem wyjścia w nauce czytania jest cały tekst – prosty, krótki, zrozumiały oraz ilustracje ściśle z nim związane. Nie stosuje się w nich podręcznika z kolejnymi etapami nauczania, wykorzystuje się natomiast specjalnie opracowany zestaw zabaw, ćwiczeń, zadań. Jak zauważa autorka, niemal we wszystkich alternatywnych metodach nauki czytania przyswajanie alfabetu odbywa się dopiero wówczas, gdy dzieci opanują czytanie. Nie występuje w nich nauczanie liter, choć alfabet jest dzieciom prezentowany. Poznanie alfabetu następuje w trak-

which are illustrated with pictures. It develops speaking and thinking skills in children and shapes their habits that are necessary to comprehend the sense of what they are reading.

The effect of the development of analytical methods was the emergence of analytical-synthetic and global methods of reading education

Analytical-synthetic methods are the most commonly used in teaching to read in inflective languages, such as Polish. They combine getting acquainted with the words and isolating the letters from one another (analysis) with building the new words from the letters that were learnt (synthesis). The technical skills of reading and understanding the text are mastered simultaneously in these methods. The starting point is a word or a sentence. In the auditory or visual analysis, words are separated in a sentence and such elements as syllables, sounds, or letters are separated in a word. While mastering the skill of auditory and visual analysis, a child identifies a syllable with a letter. The new letters appear in a sentence next to the letters that are already known. In global methods, a word, part of a sentence or a sentence are learnt on the basis of their general appearance, thus, as a holistic graphic image. Meaning of a text is the most important, not a formal side of reading. Separating letters and sounds serves retaining the words and separating them from other words – not analysing the letter-sound structure. Letters are learnt by means of collating, comparing, and finding the elements that are repeated. Exposing the whole words and sentences conduces to extending the field of reading.

Review and assumptions of alternative methods of teaching to read

Anna Klim-Klimaszewska claims that, unlike the generally used analytical-synthetic methods in which the proper learning begins with getting acquainted with letters according to the strictly formulated model, which is the graphic record of sounds, there are alternative methods of teaching, also known as the methods of teaching to read without letters. They consist in using the global method, properly chosen words, maintaining the appropriate order of their presentation, according to the way that is rigidly determined by a specific author. The author states that the starting point in all the above methods in teaching to read is the whole text – simple, short, and comprehensible – and the illustrations strictly connected with it. But those methods do not use textbooks with consecutive reading stages, they apply the specially developed set of games, exercises, and tasks. As the author notices, in almost all alternative methods, learning alphabet begins only after a child masters reading. Learning letters does not take place although the alphabet is shown to the children. A child gets to know the alphabet in the

cie obcowania ze wszystkimi jego literami, zarówno drukowanymi, jak i pisanymi, wielkimi i małymi, przy równoczesnym uczeniu się ich cech różnicujących. Integralną częścią nauki czytania metodami alternatywnymi jest pisanie. Istotne jest, że metody te obejmują polisensoryczne uczenie się wzorów, kształtów literopodobnych oraz liter. A. Klim-Klimaszewska podkreśla, że nie poprawia się w nich błędów w zapisie dziecka, lecz ciągle pokazuje poprawny wzór. Wszyscy autorzy opracowanych alternatywnych metod nauki czytania postulują rozpoczęcie ćwiczeń w tym zakresie już w grupie dzieci trzyletnich, co wpisuje się we współczesne tendencje edukacyjne (A. Klim-Klimaszewska, 2011).

Alternatywne metody nauki czytania

Na podstawie literatury przedmiotu, analizy treści programowych wychowania przedszkolnego i nauczania zintegrowanego oraz badań własnych E. Arciszewska zauważa, że postępowanie dydaktyczne nauczycieli w zakresie wstępnej nauki czytania jest obecnie do siebie zbliżone. Jak stwierdza autorka, niezależnie od wykształcenia i stażu pracy nauczycieli model w zakresie nauczania oparty jest zasadniczo na metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycznym. Model ten określany jest przez nią jako standardowy lub tradycyjny (Arciszewska, 2002). Opinie te podziela A. Jurek. Autorka dokonała przeglądu i analizy metod czytania (i pisania) zastosowanych w najbardziej rozpowszechnionych w szkołach podręcznikach z perspektywy trudności. Wyniki jej badań potwierdzone pracami uczniów pozwoliły na sformułowanie wniosku, iż żadna z tych metod nie tylko nie zapewnia uczniom uzyskania optymalnych osiągnięć w nauce czytania, a wręcz uniemożliwia im zdobycie podstawowych umiejętności wymaganych na tym etapie edukacyjnym. Zatem ogromne znaczenie ma wielokierunkowe przygotowanie dzieci do nauki czytania. Równoległe jednak wielu nauczycieli, szczególnie wychowania przedszkolnego, poszukuje innowacyjnych, efektywnych rozwiązań metodyczno-programowych poprzez realizację alternatywnych modeli nauki czytania (Jurek, 2012). Zainteresowanie tymi modelami wynika zdaniem E. Arciszewskiej prawdopodobnie z dostępności materiałów, z nieskomplikowanych sposobów realizacji innowacyjnych propozycji metodycznych oraz przypuszczalnie z mody na odchodzenie od stereotypowego myślenia o charakterze zobowiązania edukacji wobec małego dziecka. Kształcenie nowego typu opiera się bowiem według autorki na teoriach konstruktywistycznych, które wyznaczają rolę nauczyciela przedszkola jako inspirującego i tworzącego warunki do budowania i przekształcania wiedzy w kontakcie z otoczeniem, a także określają miejsce dziecka w procesie edukacyjnym, jako aktywnego twórcy własnej wiedzy.

Obecnie nauczyciel może wpływać na kształt programu, który realizuje w praktyce. Może do-

course of dealing with all its letters, printed and written, capital and lowercase, while learning their discriminative features. The integral part of teaching to read by means of alternative methods is writing. It is essential that those methods involve polysensorial learning strips, letter-like shapes and letters. A. Klim-Klimaszewska underlines that the mistakes in children's writing are not corrected, but the correct strip is shown to them. All authors of the developed alternative methods are in favour of beginning the exercises in this field in the group of three-year-old children, which complies with contemporary educational tendencies (A. Klim-Klimaszewska, 2011).

Alternative methods of teaching to read

On the basis of the source literature, analysis of the core content of pre-school education and integrated teaching and the author's own research, E. Arciszewska observes that currently the educational demeanor of teachers in the field of preliminary teaching to read is similar. As the author points out, the model in terms of teaching is based on the analytical-synthetic method having the phonetic character, regardless of the teachers' education and job seniority. This model is defined as standard or traditional (Arciszewska, 2002). These opinions are also shared by A. Jurek, who made a survey and analysed the methods of teaching to read (and write) that are used in the textbooks which are the most widespread in schools from the perspective of difficulty. The results of her research confirmed by the pupils' works let her formulate a conclusion that none of these methods provide the pupils' optimal achievements in teaching to read – moreover, they make it impossible to acquire the basic skills that are required at this educational level. Thus, preparing the children to being taught to read multidirectionally is extremely important. Simultaneously, a lot of teachers, especially of pre-school education, look for innovative, effective methodical-programmatic solutions by means of employing the alternative models of teaching reading (Jurek, 2012). The interest in these models probably stems from, according to E. Arciszewska, the availability of materials, uncomplicated ways of executing the innovative methodical proposals and presumably from the fashion for walking away from stereotypical thinking about the character of obligations of education to a small child. The new type of education is based on, according to the author, the constructivist theories, which determine the role of a teacher as inspiring and creating the conditions to build and reshape the knowledge in contact with the environment and the place of a child in the educational process as an active creator of his or her knowledge.

Currently, teachers can influence the shape of the curriculum which they implement in practice. They

konywać wyboru programu, modyfikować go lub tworzyć plan autorski, również w zakresie nauczania czytania, co daje mu możliwość wprowadzania zmian zgodnie z nowymi potrzebami edukacyjnymi. Ponieważ programy własne mają rozszerzać podstawę programową, zdaniem A. Klim-Klimaszewskiej w przedszkolu można uczyć czytania, oczywiście nie kosztem kształcenia gotowości dzieci do nauki czytania. Do najczęściej stosowanych alternatywnych metod nauki czytania autorka zalicza:

- odmienną metodę nauki czytania I. Majchrzak (Majchrzak, 2004, 2007),
- Metodę Dobrego Startu M. Bogdanowicz (Bogdanowicz, 2006),
- symultaniczno-sekwencyjną metodę nauki czytania J. Cieszyńskiej (Cieszyńska, 2013),
- metodę fonetyczno-literowo-barwną Bronisława Rocławskiego (Rocławski, 1993),
- metodę barwno-dźwiękową Heleny Metera (Metera, 1976),
- naturalną metodę nauki języka Wendy Pye (Czerwińska, i in., 1997; Kamińska, 1999; Młodzińska, 1995),
- metodę zabawy w czytanie Glenna Domana (Doman, 2013),
- sojusz metod Ewy Arciszewskiej (Arciszewska, 1998).

Podstawowym kryterium wyboru odpowiedniej metody nauki czytania powinny być przede wszystkim specyficzne cechy danego języka. W Polsce dominuje metoda analityczno-syntetyczna w odmianie wyrazowej. Konieczność poznania sylab, cząstek wyrazowych i liter, by móc poprawnie zidentyfikować różne formy tego samego wyrazu, jest niezbędna ze względu na fleksyjny charakter naszego języka. Większość nowych rozwiązań metod nauki czytania polega na próbie modyfikacji metod analityczno – syntetycznych lub globalnych oraz postulowaniu wydłużenia w czasie nauki czytania poprzez zachęcanie do rozpoczęcia nauki czytania z dziećmi poniżej szóstego roku życia. Przedstawione poniżej wybrane koncepcje nauki czytania to wybór rozwiązań adaptowanych w Polsce najczęściej w odniesieniu do nauki czytania w edukacji przedszkolnej.

Materiał i metody

Celem niniejszego opracowania było zbadanie, jaka jest wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego znajomość alternatywnych metod nauki czytania. Które ze znanych metod nauczyciele stosują w praktyce? Jaka jest efektywność stosowanych metod.

Przedmiotem badań były stosowane w pracy edukacyjnej przez nauczycieli wychowania przedszkolnego alternatywne metody nauki czytania.

Problem główny sformułowano w brzmieniu: czy nauczyciele wychowania przedszkolnego w swojej praktyce stosują alternatywne metody nauki czy-

can choose the curriculum, alter it, or create the authorial plan, also in the field of teaching to read, which gives them the opportunity to introduce changes in accordance with the new educational needs. As the teachers' own curricula are to extend the core curriculum, in A. Klim-Klimaszewska's view, reading can be taught in kindergartens, but not at the cost of developing the children's readiness to learn it. According to the author, the most commonly used methods are:

- name-based method by I. Majchrzak (Majchrzak, 2004, 2007),
- Good Start Method by M. Bogdanowicz (Bogdanowicz, 2006),
- simultaneous-sequential method of reading acquisition by J. Cieszyńska (Cieszyńska, 2013),
- phonetic-literal-coloured method by Bronisław Rocławski (Rocławski, 1993),
- sound-coloured method by Helena Metera (Metera, 1976),
- natural language teaching method by Wenda Pye (Czerwińska, et al., 1997; Kamińska, 1999; Młodzińska, 1995),
- reading game by Glenn Doman (Doman, 2013),
- alliance of methods by Ewa Arciszewska (Arciszewska, 1998).

The basic selection criterion of the proper method of reading acquisition should constitute, most of all, the specific features of the language. The method that prevails in Poland is the analytical-synthetic method in the word variety. It is necessary to get to know the syllables, word particles, and letters in order to be able to identify various forms of the same word due to the inflective character of the Polish language. The majority of new solutions in teaching to read consist in the attempt to alter the analytical-synthetic or global methods and in postulating that the period of teaching should be extended by means of encouraging to start with children below the age of 6. The below-mentioned selected conceptions of teaching present the solutions that are employed in Poland the most often in relation to teaching to read in pre-school education.

Material i methods

This study aims at analysing the knowledge of alternative methods of teaching to read among the teachers of pre-school education. Which of the known methods do the teachers use in practice? What is the effectiveness of the applied methods? The subject of research comprised alternative methods of teaching to read that were used by pre-school teachers in their educational work. The main problem was as follows: "Do pre-school teachers use the alternative methods in practice?". And the specific problems were: "What kinds of alternative methods are known to such teachers? What is the

tania? Problemy szczegółowe przyjęły postać: jakie rodzaje alternatywnych metod czytania znają nauczyciele? Skąd czerpią wiedzę na ich temat? Jaka jest opinia nauczycieli na temat efektywności stosowanych metod?

Do realizacji postawionych problemów zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a także technikę ankiety. Narzędzie stanowił autorski kwestionariusz ankiety zawierający metryczkę (płeć, wiek, wykształcenie, staż pracy), oraz pytania dotyczące wiedzy nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie alternatywnych metod nauki czytania. Uwzględniono w ankiecie dostępne w literaturze przedmiotu oraz możliwe do zastosowania przez nauczycieli alternatywne metody nauki czytania.

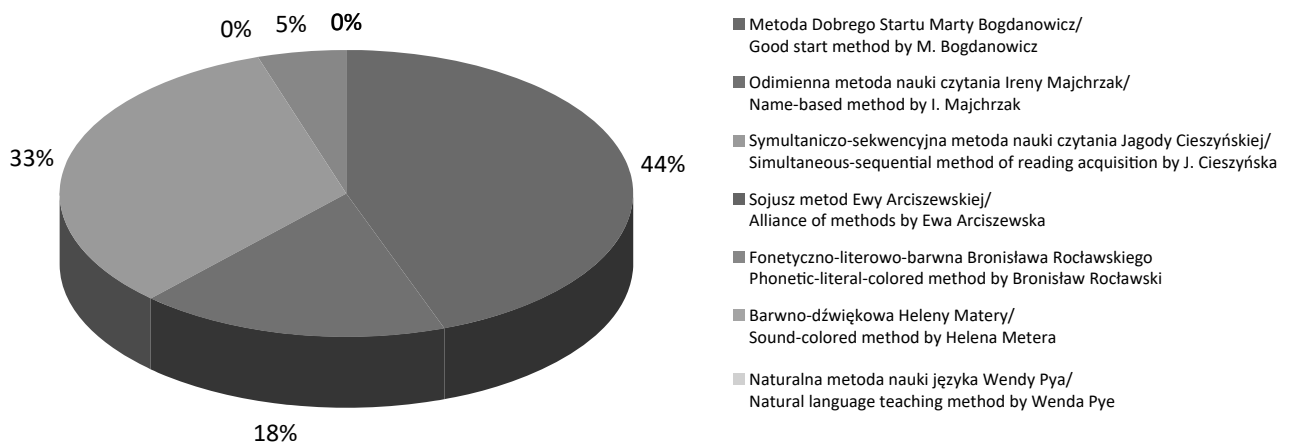
Badania przeprowadzono w 2018 roku w pięciu losowo wybranych przedszkolach publicznych na terenie miasta Biała Podlaska. Łącznie badaniem objęto 48 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Wszystkie badane osoby stanowiły kobiety, które posiadały wykształcenie wyższe (100%). Wśród badanych przeważał staż pracy wynoszący powyżej 20 lat (84%). Pozostałe badane osoby (10%) pracowały więcej niż 20 lat, oraz poniżej 20 lat (6%) populacji.

Dokonane wybory nie sumują się w większości przypadków, do 100, ponieważ respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jednej kategorii odpowiedzi.

Wyniki

Efektywność pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego warunkowana jest znajomością, a także wdrażaniem adekwatnych do potrzeb rozwojowych dziecka m.in. metod nauki czytania.

Uzyskane dane liczbowe dotyczące znajomości alternatywnych metod nauki czytania umieszczono na poniższym wykresie.



Rycina 1. Znajomość alternatywnych metod nauki czytania
Figure 1. Knowledge of alternative methods of teaching to read

source of their knowledge of them? What do the teachers think about the effectiveness of the applied methods?" The diagnostic survey method as well as the questionnaire technique were used in order to solve the above problems. The tool was an authorial questionnaire containing metrics (sex, age, education, job seniority) and questions concerning pre-school teachers' knowledge of alternative methods of teaching to read. The questionnaire contained the alternative methods that are available in the source literature and possible to be applied by the teachers as well.

The research was conducted in 2018, in 5 randomly chosen public kindergartens in Biała Podlaska. In total, 48 pre-school teachers were included – exclusively women with higher education degree (100%). The job seniority that prevailed among the respondents was above 20 years (84%). The rest of them worked more than 20 years (10%) and 6% of the respondents worked less than 20 years.

In most cases, the choices do not sum up to 100%, for the respondents had the opportunity to choose more than 1 category of answers.

Results

The effectiveness of the pre-school teacher's work is governed by knowledge and implementing the methods of teaching to read that are adequate to children's development needs.

The obtained figures concerning knowledge of alternative methods of teaching to read are shown in the following diagram.

Do najbardziej znanych nauczycielkom wychowania przedszkolnego alternatywnych metod czytania należą: Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz (44%) uzyskanych odpowiedzi, symultaniczno-sekwencyjna metoda nauki czytania Jagody Cieszyńskiej (33%) wskazań, oraz odmienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak (18%) pozytywnych twierdzeń. Respondenci jedynie w (5%) uznali metodę czytania sojusz metod Ewy Arciszewskiej, jako znaną. Metody, takie jak: metoda barwno-dźwiękową Heleny Metery, naturalna metoda nauki języka Wendy Pye, czy fonetyczno-literowo-barwną Bronisława Ročławskiego nie zostały wskazane przez ankietowanych.

Przygotowanie do podjęcia przez dziecko nauki czytania jest procesem długotrwałym, wymagającym od nauczyciela mądrości, przemyślanej, ale przede wszystkim systematycznej i konsekwentnej strategii edukacyjnej. Wiedza nauczyciela jak również praktyka stosowania wybranych metod czytania umożliwia przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej.

Respondenci wskazali, iż w praktyce zawodowej korzystają z wybranych metod nauki czytania, takich jak: Metoda Dobrego Startu M. Bogdanowicz, symultaniczno-sekwencyjna metoda nauki czytania J. Cieszyńskiej oraz odmienna metoda nauki czytania I. Majchrzak. Wymienione metody są najczęściej stosowane. Pomimo to, jak pokazały badania ich znajomość nie jest do końca wystarczająca. Nauczycielki, które zadeklarowały wykorzystywanie wymienionych wyżej metod, nie zawsze znały założenia programowe z nimi związane.

Respondenci określili również własne stanowisko dotyczące prowadzenia nauki czytania w przedszkolu. Nauczycielki (89%) wskazań, wyraziły opinię, iż należy uczyć dziecko czytać już w wieku przedszkolnym. Jedynie (11%) badanych było odmiennego zdania, jednak nie jest to słuszne podejście i stanowi błędną interpretację założeń *Podstawy programowej*. Rzeczywiście, uczenie czytania w znaczeniu nauki szkolnej nie jest właściwe ze względu na możliwości percepcyjne dziecka przedszkolnego. Ale prezentowane metody alternatywne dają sposobność prowadzenia nauki w sposób rzecz można „niezauważalny” przez dziecko, w sposób, który jest dla niego zabawą, odkrywaniem tajemnic świata liter, radością poszukiwań, a w żadnym wypadku nie są obciążeniem. Wręcz przeciwnie, prezentowane metody motywują, wyzwalaają i rozwijają ciekawość dziecka, aktywizują funkcje poznawcze, a przede wszystkim czynią z dziecka aktywnego samouczestnika zajęć. Dziecku stwarza się możliwość rozwoju umiejętności w indywidualnym, własnym tempie i czasie.

Nie bez znaczenia jest także wiek dziecka, w którym podejmuje ono naukę czytania. Respondenci wyrazili opinię, iż im wcześniej wybrana metoda zostaje wdrożona, tym większe są szanse dziecka na osiągnięcie sukcesu w nauce czytania. Dzieje się tak, zdaniem nauczycielek, ponieważ dzieci osiągają znaczący progres umiejętności czytelnicych na każdym

The methods that are best known to pre-school teachers are: the Good Start Method (44%), the simultaneous-sequential method of reading acquisition (33%) and the name-based method (18%). Only 5% of the respondents indicated the alliance of methods by Ewa Archiszewska as well-known. Such methods as H. Metera's sound-colour method, Wenda Pye's natural language teaching method or Ročławski's phonetic-literal-colored method were not marked by the respondents.

Preparing children to begin teaching to read is a long-lasting process, which requires a teacher to employ a wise, well-thought, and, primarily, systematic and consistent educational strategy. The teacher's knowledge and practice of applying the selected methods of reading make it possible to prepare a child to start education in primary school.

The respondents indicated that they used the selected methods of teaching to read in practice, such as: the Good Start Method, the simultaneous-sequential method of reading acquisition as well as the name-based method. The methods that are mentioned are the most commonly applied; however, as the research shows, the knowledge of them is not sufficient. The teachers who declared that they employed the above-mentioned methods did not always know the assumptions of the curriculum that were connected with them.

The respondents also specified their position concerning teaching to read in kindergartens. As the research shows, 89% of the teachers stated that pre-school children should be taught to read, while 11% of the respondents disagreed. It is not, however, a proper attitude, and it constitutes a wrong interpretation of the premises of the core curriculum.

Teaching to read in the sense of school education is indeed not appropriate due to the perceptive abilities of a pre-school child. However, the presented alternative methods give the opportunity to conduct teaching in the way which is "imperceptible" to a child, in the way which is fun and unlocking the secrets of the world of letters, the joy of searching, and not the burden in any way. Quite the opposite: the presented methods motivate, liberate and develop curiosity in a child as well as activating cognitive functions and, above all, making children active self-participants of the classes. The opportunity to develop abilities in children's own, individual way and at their own pace.

The age at which a child begins teaching to read is also not meaningless. The respondents claim that the sooner the selected method is implemented, the bigger the chances of a child for achieving success in reading acquisition are. According to the teachers, the above dependence results from the fact that children attain a significant progress of reading abilities at every age level of pre-school education. The success is visible not only in reading the words or simple sentences, but also in the ability to read the text understandingly, which is the goal

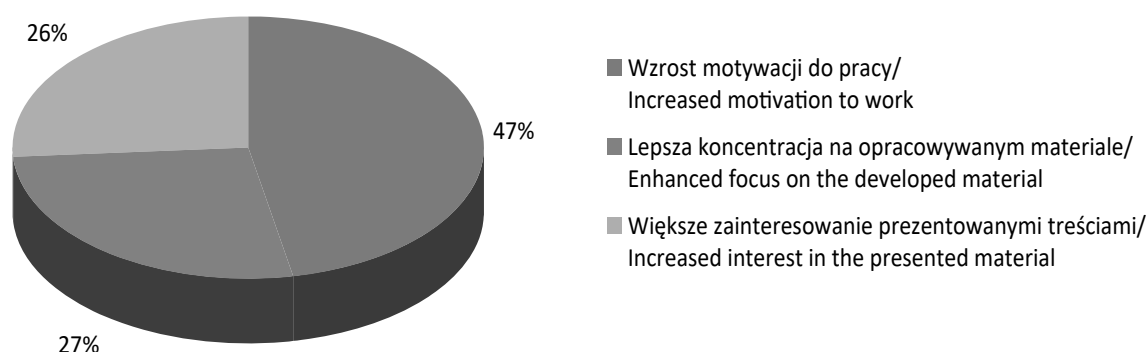
poziomie wiekowym edukacji przedszkolnej. Sukces widoczny jest nie tylko na poziomie odczytywania wyrazów czy prostych zdań, ale również umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem, co jest celem samym w sobie nauki czytania, a często stanowi ogromny problem wielu uczniów na późniejszym etapie edukacji szkolnej.

Na podstawie zebranego materiału stwierdzono, iż respondenci (100%) uzyskanych odpowiedzi byli zdania, iż stosowane alternatywne metody czytania na każdym szczeblu edukacji przedszkolnej dziecka wywołują wzrost umiejętności czytelnich wychowanków. Według nauczycielek dzieje się tak bez względu na rodzaj zastosowanej metody, ważne jest jedynie, aby była wykorzystywana zgodnie z założeniami metodycznymi.

Na jakie trudności w stosowaniu wybranych metod wskazali nauczyciele wychowania przedszkolnego? Respondenci w (69%) wskazali na brak odpowiednich pomocy dydaktycznych, tj. książek, kart pracy, plansz, kartoników, klocków, płyt z nagraniami muzycznymi. Brak niezbędnego wyposażenia uniemożliwia realizację założonych celów dydaktycznych. Opisywana sytuacja jest źródłem frustracji nauczyciela i pogłębia zniechęcenie do powierzonych mu obowiązków. Przeszkodą był również utrudniony dostęp do kursów, szkoleń. Ma to niewątpliwie związek ze specyfiką funkcjonowania w środowisku małego miasta, które oferuje ubogą gamę szkoleniową. W (31%) wskazań nie zauważono żadnych trudności.

Wnioski

Za uczeniem dzieci czytania metodami alternatywnymi już w przedszkolu przemawia niewątpliwie ich efektywność. Zebrane dane ilustruje wykres.



Rycina 2. Efektywność stosowania alternatywnych metod nauki czytania

Figure 2. Effectiveness of applying alternative methods of teaching to read

Nauczycielki biorące udział w badaniu stwierdziły w swojej pracy wzrost motywacji dzieci do pracy (47%) wskazań, lepszą koncentrację na opracowywanym materiale (27%) odpowiedzi, a także większe zainteresowanie prezentowanymi treściami (26%) zebranych danych.

of teaching to read itself and it often constitutes an enormous problem of many learners at the later stage of school education.

On the basis of the gathered material, it was agreed that the respondents (100%) claimed that employing alternative methods at every stage of pre-school education enhances the pupils' skills. In the teachers' view, it happens regardless of the selected method, it is only important to apply it in accordance with the methodical premises.

What difficulties in using the selected methods were indicated by the pre-school teachers? The respondents (69%) mentioned lack of appropriate educational aids, such as books, worksheets, boards, boxes, bricks, CDs. Lack of the essential equipment makes it impossible to pursue the assumed educational objectives. Such a situation is a source of the teachers' frustration and it deepens the discouragement towards their responsibilities. Another obstacle is a constricted access to courses or trainings. It is undoubtedly connected with the character of functioning in the environment of a small city, which offers a narrow choice of trainings. In 31% of indications no difficulties were noticed.

Conclusions

The factor that speaks in favour of applying alternative methods while teaching children to read is their effectiveness. The collected data have been presented in the undermentioned diagram.

- Wzrost motywacji do pracy / Increased motivation to work
- Lepsza koncentracja na opracowywanym materiale / Enhanced focus on the developed material
- Większe zainteresowanie prezentowanymi treściami / Increased interest in the presented material

The teachers who participated in the research observed the increased motivation of children to work (47%), enhanced focus on the discussed material (27%), and increased interest in the presented material (26%),

Niestety wśród wdrażanych metod nauczycielki w niewielkim stopniu wykorzystywały metodę czytania fonetyczno-literowo-barwną Bronisława Rocławskiego, tymczasem pracując już od przedszkola z dzieckiem metodą „glottodydaktyka” można zapewnić osiągnięcie sukcesu w szkole i karierze pozaszkolnej. Metoda ta pozwala, bowiem w pełni wykorzystać naturalną tendencję dziecka do zabawy i poznawania znaków graficznych.

Zawsze istnieje szansa, że któraś z proponowanych ścieżek zdobywania wiedzy jest dla danego dziecka właściwsza, łatwiejsza. Właśnie na poziomie edukacji przedszkolnej nauczyciel ma możliwość takiego rozpoznania, ma czas i warunki ku temu, by wspierać dziecko w indywidualnym procesie nabywania umiejętności czytania, a także w jego ogólnym rozwoju. Dlatego nauczyciele powinni korzystać z wielu metod, stwarzając dzieciom o różnicowanych potrzebach edukacyjnych szansę pełnego i swobodnego rozwoju.

Skoro nauczycielki mają utrudniony dostęp do kursów, szkoleń nasuwa się, zatem wniosek, iż wiedza na temat tych metod jest powierzchowna, nieugruntowana, pozyskiwana często nie w procesie zdobywania kwalifikacji pedagogicznych, ale w ramach własnego samorozwoju, co oczywiście jest ważne, ale niewystarczające, by w sposób właściwy i z dobrym skutkiem metody te stosować w praktyce.

Po podsumowaniu powyższych rozważań nasuwa się refleksja, iż nowatorskie rozwiązania edukacyjne pojawiają się na szczeblu wychowania przedszkolnego, ale w niewystarczającym zakresie. Czytanie należy do podstawowych umiejętności człowieka, dlatego też nauka czytania, a także związana z nią ściśle nauka pisania są fundamentalnym elementem dziecięcej edukacji, a ogromne znaczenie mają metody, za pomocą, których się to czyni. Nieustanne wzbogacanie warsztatu pracy, poszukiwanie nowych, adekwatnych do rzeczywistości pedagogicznej rozwiązań metodycznych, samorozwój i doskonalenie zawodowe nauczycieli wychowania przedszkolnego powinny być priorytetem ich działań. W przedszkolu powinna odbywać się nauka czytania dostosowana do predyspozycji dziecka, zgodnie z zainteresowaniami, możliwościami, potrzebami dziecka, w jego indywidualnym tempie. Naukę tę należy rozpocząć jak najwcześniej – najlepiej w grupie dzieci najmłodszych, trzylatków. Wskazane jest, by w nauce czytania wykorzystywać alternatywne metody – koncepcje nauczania, które są dostosowane do możliwości percepcyjnych dziecka przedszkolnego. Warunkiem wykorzystywania metod alternatywnych jest dokładna znajomość ich założeń. Ważne jest, by w sposób właściwy łączyć różne metody, tak by dać szansę każdemu dziecku na osiągnięcie sukcesu.

Unfortunately, the teachers rarely used the phonetic-literal-coloured method by Rocławski, while applying the “glottodidactic” method in kindergarten may guarantee achieving success at school and in the after-school career. This method enables to fully exploit the natural tendency of a child to play with and learn graphic signs.

There is always a chance that some of the proposed ways of gathering knowledge are more appropriate and easier for some children. Teachers are able to recognize it at the level of pre-school education – they have time and conditions to support a child in their individual process of reading acquisition and in their general development. Therefore, the teachers should use multiple methods in order to create a chance for full and free development for children of diversified educational needs.

As the teachers have constricted access to courses and trainings, it may be concluded that knowledge about these methods is shallow, non-established, and acquired not in the process of obtaining pedagogical qualifications, but within the course of one’s own self-development, which, obviously, is important, but insufficient to apply these methods in practice in a proper way with good results.

After summarizing the above considerations a reflection appears that innovative educational solutions are present at the level of pre-school education, but in an insufficient degree. Reading is one of the basic abilities of a human – thus, reading acquisition and learning to write, which is closely connected with it, are the fundamental elements of children education. The methods of teaching these two skills are enormously relevant. Constant enrichment of the workshop, looking for new, adequate to the pedagogical reality methodical solutions, self-development and professional development should be the priorities of their actions. Teaching to read in kindergartens should be adjusted to the predispositions of children, consistent with their interests, opportunities, needs, and conducted at their individual pace. Teaching should begin as early as possible – preferably in a group of the youngest children, 3-year-olds. It is advisable to use the alternative methods – the conceptions of teaching which are adjusted to the perceptive abilities of a pre-school child. The condition that needs to be fulfilled in order to apply the alternative methods is the exact knowledge of their premises. It is important to combine different methods in a proper way so as to give a chance for success to each child.

Literatura/ References:

1. Arciszewska, E. (2002). *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
2. Arciszewska, E. (1998). *Sojusz metod. Edukacja w Przedszkolu*. Styczeń.
3. Bogdanowicz, M., Barańska M., Jakacka E. (2006). *Metoda Dobrego Startu: od wierszyka do literki*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
4. Brzezińska, M. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań, Wyd. UAM, s. 103.
5. Cackowska, M. (1984). *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*. Warszawa, WSiP.
6. Cieszyńska-Rożek, J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*. Warszawa, Wydawnictwo: Omega Stage Systems Jędrzej Cieszyński.
7. Czerwińska, E., Narożnik, M. (1997). *Nauka czytania, sztuka czytania, radość czytania*. „Słoneczna Biblioteka”. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Warszawa, WSiP.
8. Doman, G. (2013). *Subtelna rewolucja. Czytania od pierwszego roku życia*. Gliwice, Wydawnictwo Helion.
9. Dudzińska, I. (1981). *Dziecko sześćoletnie uczy się czytać*. Warszawa, WSiP.
10. Jakubowicz, A., Lenartowska, K., Plenkiwicz, M. (1999). *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz, Wydawnictwo „Arcanus”, s. 47.
11. Jurek, A. (2012). *Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis.
12. Jurek, A. (2012). *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis.
13. Kamińska, K. (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa, WSiP.
14. Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica, s. 254-256.
15. Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 26.
16. Majchrzak, I. (2004). *Nazywanie świata. Odmienne metody nauki czytania*. Kielce, MAC Edukacja.
17. Majchrzak, I. (2007). *W obrębie dziecięcego rozumu*. Kraków, Wyd. Bliżej Przedszkola.
18. Metera, H. (1976). *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Nauczę się czytać”*. Warszawa, WSiP.
19. Młodzińska, T. (1995). *Czytanie a naturalna nauka języka. Wychowanie w Przedszkolu*, nr 1.
20. Mystkowska, M. (1979). *Uczymy się czytać w przedszkolu*. Warszawa, WSiP.
21. Rocławski, B. (1993). *Nauka czytania i pisanie*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
22. Wojtyra, E. (2001). *Przegląd metod stosowanych w nauce czytania. Forum nauczycieli. Wychowanie przedszkolne*, nr 6/2001. s. 13-16.
23. Zielińska, E. (2017). *Kształtowanie umiejętności czytania w przedszkolu i rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci. Bliżej przedszkola* (5.188 maj 2017).
24. <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawa-programowa-wychowania-przedszkolnego-dla-przedzkolki-i-oddzialow-przedszkolnych-w-szkolach-podstawowych> (dostęp z dnia 30.01.2019).

**ROZWIJANIE KOMPETENCJI TEKSTOWEJ NA STUDIACH FILOLOGICZNYCH
NAUCZANIE TREŚCI HISTORYCZNYCH I JĘZYKA (CLIL)
POPRAZ LITERATURĘ WSPOMNIENIOWĄ**

**DEVELOPING TEXTUAL COMPETENCE IN PHILOLOGICAL STUDIES
TEACHING LANGUAGE, HISTORICAL AND CULTURAL CONTENT (CLIL)
THROUGH MEMOIR LITERATURE**

Barbara Widawska^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Akademia Pomorska w Słupsku
Pomeranian University in Słupsk

Widawska, B. (2019). Rozwijanie kompetencji tekstowej na studiach filologicznych – nauczanie treści historycznych i języka (clil) poprzez literaturę wspomnieniową/ Developing textual competence in philological studies – teaching language, historical and cultural content (clil) through memoir literature, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations*, 13(3), 96-111. <https://doi.org/10.29316/rs/113019>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 29

Otrzymano/Submitted:
kwiecień/April 2019

Zaakceptowano/Accepted:
kwiecień/April 2019

Streszczenie

Artykuł rozumiany jest jako głos w dyskusji nad miejscem (tekstów) kultury w nauczaniu języka (niemieckiego, jako) obcego na poziomie akademickim. Jego celem jest przedstawienie problematyki włączania literatury wspomnieniowej do procesu glottodydaktycznego oraz ukazanie jej potencjału historyczno-kulturowego wykorzystanego w edukacji językowej, a w szczególności w kształtowaniu szeroko rozumianej kompetencji tekstowej studentów studiów filologicznych.

Słowa kluczowe: kompetencja tekstowa, zintegrowane nauczanie języka i treści, tekst literacki, historia, kultura, czytanie

Summary

The article is understood as a voice in the discussion over the place of (texts) of culture in teaching (German as) a foreign language at academic level. Its aim is to present the issue of incorporating autobiographical literature in the glottodidactic process and to show its historical and cultural potential used in linguistic education, and in particular in shaping of broadly understood textual competences of philological students.

Key words: textual competence, content and language integrated learning, literary texts, history, culture, reading process

Adres korespondencyjny: dr Barbara Widawska, Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Neofilologii, ul. Słowiańska 8, 76-200 Słupsk
Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Barbara Widawska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

W myśl antropocentrycznej teorii języków, języka, jako wiedzy nie można nikomu bezpośrednio przekazać. Uczący się sami muszą tę wiedzę wytworzyć w ciągłym procesie jej gromadzenia, wzbogacania, przetwarzania czy reprezentowania. Jest to możliwe tylko w wyniku rekonstrukcji systemu języka obcego na podstawie wypowiedzi (tekstów) tego języka, ponieważ są one jedynymi dostępnymi dla innych uczestników procesów komunikacyjnych reprezentacjami wiedzy stanowiącej podstawę umiejętności językowych (Zob. Olpińska, 2010, s. 26; 2009, s. 189). Tak, więc możemy przyjąć, iż kluczową rolę w procesie akwizycji językowej odgrywają teksty danego języka, które są nie tylko konkretną realizacją systemu językowego, lecz mają również za zadanie inicjowanie i pobudzanie procesów rozumienia i produkcji dyskursu (Dakowska, 2015, s. 40–42, Schmölzer-Eibinger, 2007, s. 220). Zatem, nie negując prymatu kształcenia sprawności mówienia, niemniej ważne miejsce w procesie edukacyjnym musimy przyznać kształceniu sprawności czytania.

Kompetencja tekstowa

Wychodząc z założenia, że rzeczywistość językowa to świat tekstów, a jedyną możliwą formą rozwijania kompetencji językowej jest obcowanie z tekstami danego języka, niezwykle istotny wydaje się założenie Romualda Cudaka, że „centralnym elementem edukacji językowej jest nauczanie sprawności konstruowania i rozumienia tekstów” oraz wynikający z tego postulat, iż „metodyka nauczania języka, jako obcego powinna w tym przypadku uwzględnić teorie mówiące, że tekst jest zdarzeniem komunikacyjnym i intertekstem. Jednym z priorytetów winna uczynić nabywanie sprawności konstruowania/rozumienia tekstu, jako realizacji określonego typu i gatunku (genru) mowy” (Cudak, 2010, s. 85). Ten ważny postulat znalazł także swoje miejsce w badaniach lingwistycznych nad tekstem oraz dyskursem i doprowadził do wyodrębnienia kolejnych typów kompetencji potrzebnych użytkownikom języka do komunikowania się ze sobą: *kompetencji tekstowej* i/lub *kompetencji dyskursu*. Ponieważ jest to kluczowa kompetencja, na której oparto w niniejszym artykule koncepcję zdobywania zarówno wiedzy językowej, jak i pozajęzykowej, należałoby doprecyzować, co rozumiemy pod tym pojęciem.

Kompetencja tekstowa powiązana jest ściśle ze zwrotem, jaki nastąpił na początku lat 90-tych XX wieku w dyskusji na temat umiejętności czytania i pisania [eng. literacy, dt. Literalität]. Umiejętność ta przestała być postrzegana, jako zjawisko jednostkowe, a zaczęto do niej odnosić się, jako do fenomenu społecznego i kulturowego. Punktem wyjścia tej zmiany paradygmatu było uświadomienie sobie, że rozwój piśmienności dziecka zawsze ma miejsce w kontekście społecznym i kulturowym. Podobnie

Introduction

In accordance with the anthropocentric theory it is impossible to directly transfer language as knowledge to anybody. Students alone must produce this knowledge in the continuous process of its accumulation, enrichment, processing or representing. It is possible only as a result of reconstruction of the system of a foreign language based on the statements (of texts) of this language, since they are the only knowledge representations available to other participants of communication processes constituting the base of language skills (see Olpińska, 2010, p. 26; 2009, p. 189). And so, we can assume that texts of a given language play a key part in the process of linguistic acquiring which are not only a specific realization of the language system, but they are also targeted at initiating and stimulating the processes of understanding and the production of the discourse (Dakowska, 2015, pp. 40-42, Schmölzer-Eibinger, 2007, p. 220). Thus, while not negating the importance of training proficiency in speaking, one must grant a significant importance to the training of proficiency in reading.

Textual competence

Assuming that linguistic reality is a world of texts, and communing with texts in a given language is the only possible form of developing linguistic competence, Romuald Cudak's assumption that "teaching the efficiency in constructing and the comprehension of texts is the central element of linguistic education" and a postulate resulting from it, that "the methodology of teaching a foreign language should in this case include theories claiming that the text is an act of communication and an intertext. One of the priorities should be acquiring the proficiency in constructing/understanding a text as a realization of a given type and genre of speeches" (Cudak, 2010, p. 85). This important demand also found its place in the linguistic research on text and discourse and led to the distinguishing of new sorts of competences necessary for the language users to communicate with each other: *text competence* and/or *discourse competence*. Since it is a crucial competence on which the concept of getting both linguistic, as well as non-linguistic knowledge included in this article was based, one should clarify what we understand under this notion.

Text competence is connected with a turn which took place in the discussion about literacy [eng. literacy, ger. Literalität] at the beginning of 1990's. This ability stopped being perceived as an individual phenomenon, and it started to be referred to as a social and cultural phenomenon. Realizing that the development of literacy of a child always takes place in the social and cultural context was a focal point of this paradigm. Acquisition of skills of writing and reading in

zaczęto traktować nabywanie umiejętności pisanie i czytania w procesie akwizycji języka obcego, szczególnie w obszarze nauczania bilingwalnego. Na gruncie polskim próbę zdefiniowania *kompetencji tekstowej* podjęła już w latach 90 tych XX wieku Anna Duszak, która określa ją, jako „zdolność do produkowania i odbierania różnych typów zdarzeń komunikacyjnych” (Duszak, 1998, s. 199), czyli różnego typu tekstów mówionych i pisanych. Natomiast kompetencja dyskursu definiowana jest najogólniej, jako *komunikacyjno-interakcyjna kompetencja tekstowa* (Tamże, s. 252). Kategoria kompetencji dyskursu kieruje uwagę nie tyle na sam tekst ile na tekst w perspektywie komunikacyjnej, a o jej posiadaniu przez użytkowników języka świadczy „zdolność tworzenia i odbierania tekstów, które w sposób naturalny wpasowują się w kulturowe i językowe uwarunkowania danego systemu komunikacyjnego w ogóle, a w realia na bieżąco realizowanego aktu komunikacji w szczególności” (Tamże, s. 253). W ten sposób uzupełniono kompetencje komunikacyjną o parametr interakcyjności. Zdaniem badaczki kompetencja tekstowa (i kompetencja dyskursu) wchodzi w zakres kompetencji komunikacyjnej, gdyż nie ma komunikacji werbalnej bez tekstu (Tamże). Wraz z rozwojem lingwistyki tekstualnej samo określenie *kompetencja tekstowa* straciło na sile oddziaływania, jako że kierowało bardziej uwagę na tekst niż na jego występowanie w komunikacji, a więc na dyskurs. W konsekwencji, jak zaznacza Duszak, ustępuje on często miejsca terminowi bardziej adekwatnemu, a mianowicie *kompetencja w dziedzinie dyskursu* (ang. *discourse competence*). Na potrzeby niniejszego artykułu pozostajemy jednak przy określeniu *kompetencja tekstowa*, kierując bardziej uwagę na sam tekst, jako główny instrument zdobywania wiedzy pozajęzykowej i językowej.

Kompetencja tekstowa jako instrument zdobywania oraz przyswajania wiedzy w języku obcym stanowi przedmiot badań germanisty Paula Portmann-Tselikasa, oraz współpracującej z nim niemieckiej badaczki Sabine Schmolzer-Eibinger. Zdaniem autorów nabywanie kompetencji tekstowej, to uczenie się sposobu obchodzenia się z tekstem, gdzie – przy uwzględnieniu aspektów syntaktycznych, idiomatycznych, leksykalnych oraz gramatycznych, – główny ciężar położony zostaje na zrozumieniu zawartości treściowej tekstu, która wymaga zawsze pogłębionego czytania. Portmann-Tselikas definiuje kompetencję tekstową, jako „umiejętność samodzielnie czytania tekstów, integrowania płynącej z nich nowej wiedzy z już posiadaną, oraz produkowanie nowych tekstów, poprzez które wyrażamy adekwatnie i zrozumiale swoje myśli, opinie, oceny czy zamiary”¹ (Portmann-Tselikas, 2005, s. 1.). Podobną definicją posługuje się Schmolzer-Eibinger, która bada rozwój kompetencji tekstowej w kontekście nauczania\ucznia się języka obcego. Określa ją ona, jako „umiejętność czytania i rozumienia tekstów,

the process of acquisition of a foreign language started to be treated in a similar manner, particularly in the area of bilingual teaching. In the 1990's in Poland, Anna Duszak made an attempt to define *text competence*, describing it as the “ability to produce and to choose different acts of communication” (Duszak, 1998, p. 199) that involves oral and written texts of different type. However competence of the discourse is defined most generally, as *communication-interactive text competence* (ibidem, p. 252). The category of discourse competence directs attention not as much to the text itself as to the text in a communicative perspective, but its possession by language users is demonstrated by “the ability to create and receive texts that naturally fit into the cultural and linguistic conditions of a given communication system in general, but in reality the ongoing act of communication, in particular” (Ibid., p. 253). In this way, communication competences were supplemented with an interactivity parameter. According to the researcher, *textual competence* (and *discourse competence*) falls within the scope of communicative competence, as there is no verbal communication without text (Ibid). With the development of textual linguistics, the term textual competence itself lost its power of influence, as it focused more on the text than on its occurrence in communication, and thus on discourse. Consequently, as Duszak points out, it often gives way to a more adequate term, namely discourse competence. For the purposes of this article, however, we remain in the definition of textual competence, directing attention to the text itself as the main instrument for acquiring non-linguistic and linguistic knowledge.

Textual competence as means of obtaining knowledge in a foreign language, is a subject of research conducted by a germanist Paul Portmann-Tselikas and his co-worker, German researcher Sabine Schmolzer-Eibinger. The acquiring of textual competence, in their opinion, is learning a method of working with a text where, taking into consideration the syntactic, idiomatic, lexical and grammatical aspects, the emphasis is put on the understanding of the substantial contents of a text, which always requires in-depth reading. Portmann-Tselikas (2005, p.1) defines textual competence as “an ability to read individually, to integrate new knowledge coming from the texts with the one we already possess, as well as to produce new texts, through which we adequately and clearly express our thoughts, opinions, judgments or intentions”¹. Similar definition is used by Schmolzer-Eibinger (2007, p. 207), who researches the development of textual competence in the context of teaching/learning of a foreign language and describes it as “an ability to read and understand texts, obtaining knowledge outside the language through texts

¹ Wszystkie tłumaczenia z języka niemieckiego i angielskiego dokonane zostały przez autorkę niniejszego artykułu.

¹ All translations from German and English were performed by the author of this article.

nabywanie wiedzy pozajęzykowej poprzez teksty i umiejętność komunikacji dzięki nim” (Schmölzer-Eibinger 2007, s. 207). Tak, więc *kompetencja tekstowa* wiąże się również z umiejętnością wytworzenia logicznych powiązań między nowymi informacjami zawartymi w tekście, a informacjami już posiadanymi przez uczących się.

Jak wynika z powyższych definicji kompetencja tekstowa związana jest z nauką czytania, jako częścią interakcji językowej rozumianej, jako *kompetencja komunikacyjna*. Pojęcie to wprowadzone do literatury przedmiotu przez Della Hymesa i postrzegane jako zdolność stosowania w sposób adekwatny wiedzy językowej w sytuacjach komunikacyjnych, doprecyzowane i uzupełnione zostało przez Michaela Canalego i Merrill Swain (1980). W ich modelu kompetencja komunikacyjna składa się z: (1) kompetencji gramatycznej, rozumianej jako umiejętność posługiwania się elementami leksykalnymi i regułami gramatycznymi, (2) kompetencji socjolingwistycznej, w skład której wchodzi kompetencja socjokulturowa i kompetencja dyskursu, oraz (3) kompetencji strategicznej. Kompetencja socjokulturowa rozumiana jest tutaj, jako umiejętność tworzenia wypowiedzi adekwatnych do kontekstu społeczno-kulturowego, czyli umiejętność użycia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi i kulturowymi, a komponent dyskursywny, traktowany, jako umiejętność łączenia zdań zgodnie z regułami dyskursu. Komponent strategiczny rozumiany jest, jako właściwe stosowanie strategii komunikacyjnych, uruchamianych, gdy zawodzą językowe i pozajęzykowe środki wyrazu. Obok tak rozumianej kompetencji komunikacyjnej, równie ważnym czynnikiem ułatwiającym komunikację w języku obcym jest kompetencja metajęzykowa postrzegana, jako ogólna wiedza o systemie językowym, zdolność do refleksji nad językiem, jako narzędziem komunikacji, świadomość uczenia się języka, umiejętność analizowania i kontrolowania form językowych w odezwaniu od ich znaczeń.

CLIL jako podejście edukacyjne wspierające rozwój kompetencji tekstowej

W poszukiwaniu nowych rozwiązań pracy z tekstem w grupach studentów filologii germańskiej na średniozaawansowanym poziomie biegłości językowej (B2) opieram się na modelach bazujących na przesłankach metodologicznych zintegrowanego nauczania języka i treści, czyli nauczania bilingwalnego. Postulat takiego nauczania na filologiach obcych podnoszony jest już od wielu lat. Nauczyciele akademicy zgodni są, co do tego, że „należy wkroczyć w programy i metody nauczania literatury, językoznawstwa innych przedmiotów merytorycznych, celem zintegrowania ich z językowymi celami kształcenia” (Śpiewak, 2010, s. 84). Niemniej ważna w kształceniu akademickim wydaje się również integracja nauki języka z wiedzą pozajęzykową na zaję-

and the ability to communicate using them.” Thus, *textual competence* is also connected with the ability to create logical links between new information presented in texts and information already possessed by the learners.

As seen from the abovementioned definitions, textual competence is connected with learning to read as a part of lingual interaction understood as *communicational competence*. This term, introduced to literature by Dell Hymes and regarded as an ability to properly use the lingual knowledge in situation of communication, was made more precise and complete by Michael Canale and Merrill Swain (1980). Their model of communicational competence consists of: (1) grammatical competence, understood as an ability to use the lexical elements and grammar rules, (2) sociolinguistic competence, which consists of sociocultural competence and competence of discourse, as well as (3) strategic competence. Sociocultural competence is understood here as an ability to form utterances adequate to the sociocultural context, meaning the ability to use the lingual utterances in accordance with the social and cultural norms, a component of discourse, treated as an ability to connect sentences according to the rules of discourse. The strategic component is understood as a proper use of communicational strategies, which come into play when lingual and forms of expressions outside of language fail. Aside from this type of communicational competence, an equally important factor, which enables communication in a foreign language is the metalingual competence, understood as general knowledge about the language system, ability to reflect on a language as a method of communication, being conscious about learning a language and the ability to analyse and control linguistic forms outside of their meanings.

CLIL as an educational approach supporting the development of textual competence

In search of new solutions in working with text in groups of students of German philology on an intermediate level (B2) one bases their approach on the models of bilingual teaching. The postulate of such a form of teaching has been spoken of for many years. Academic scholars agree that “it is necessary to introduce programs and methods of teaching literature, linguistics and other substantive subjects, to integrate them with linguistic goals of education” (Śpiewak, 2010, p. 84). Integration of leaning a language with the knowledge outside a language during classes of practical language learning seems not less important in academic education, if we want to fill them with contents relevant to the future cultural

ciach praktycznej nauki języka obcego, jeśli chcemy je nasycić treścią relewantną dla przyszłych pośredników kulturowych, jakimi są dzisiejsi studenci studiów filologicznych.

Koncepcja nauczania języka przez treści nie jest nowa, jej geneza sięga wprowadzonego w 1963 roku modelu, który wypracowany został w bilingwalnej Kanadzie i oparty był na nauce języka angielskiego lub francuskiego przez immersję, to jest zanurzenie w języku docelowym stosowanym w nauczaniu przedmiotów szkolnych (zob. Chodkiewicz, 2011). W Polsce przyjęto w tym kontekście nauczania terminy: *zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*, *zintegrowane uczenie treści przedmiotowych i językowych* oraz *nauczanie dwujęzyczne/bilingwalne*. Do koncepcji tej odnosi się również termin: *zintegrowane nauczanie języka i treści niejęzykowych*, które skrótowo określamy, jako CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*).

Różnorodne są także definicje pojęcia CLIL (zob. JOWSZ, 2010/6), w akademickim nauczaniu praktycznej znajomości języka obcego wydaje się jednak najbardziej adekwatna definicja, zgodnie, z którą „CLIL to integracja języka z treściami niejęzykowymi w środowisku nauczania o dwojakich celach (Wolf 2010, s. 298). CLIL odnosi się tutaj do dowolnego kontekstu edukacyjnego, w którym skupiamy się na dwóch celach naraz, i w którym dodatkowy język, a więc nie język rodzimy ucznia, używany jest jako środek przekazu w nauczaniu treści niejęzykowych. Dodatkowym atutem takiego podejścia na studiach filologicznych jest możliwość integracji międzyprzedmiotowej, gdzie głównym celem staje się kształcenie kompetencji komunikacyjnej, traktowanej, jako zbiór zintegrowanych sprawności\umiejętności językowych i pozajęzykowych.

Koncepcje skoordynowanego nauczania języka i kultury

Kultura jest pojęciem bardzo wieloznacznym, kontrowersyjnym i różnorodnie definiowanym, Na chaos terminologiczny oraz interpretacyjny odnoszący się do licznych prób jej definiowania zwraca uwagę Krystyna Miłułka (2012). Autorka dokonuje przeglądu różnych koncepcji kultury przywoływanych w kontekście dydaktyki języków obcych. Jednym z bardziej trafnych ujęć kultury wpisujących się w proces kształcenia obcojęzycznego może być „kultura postrzegana, [...] jako pewien rodzaj zinternalizowanej wiedzy o wartościach, normach, regułach, zasadach i wyobrażeniach preferowanych w ramach danej społeczności, która uzewnętrznia się w formie ludzkich wytworów materialnych i mentalnych” (Miłułka, 2012, s. 26). Jako zjawisko społeczne „kultura jawi się, jako ogół wzorców zachowania (myślenia, odczuwania i reagowania) ukształtowanych historycznie, obowiązujących i akceptowanych w obrębie danej grupy społecznej, nabywanych i przekazywanych z pokolenia na pokolenie za pośrednictwem symboli. Wzorce te stale służą, jako potencjalne wy-

mediators, meaning the students of philological studies.

The concept of teaching a language through contents is not new and its genesis goes back to the introduced in 1963 model, created in bilingual Canada and based on learning of English and French through immersion, in other words immersion in the target language used in teaching school subjects (see Chodkiewicz, 2011). In relation to this type of educational context, Poland has adopted terms such as: *integrated subject and language education*, *integrated teaching of a subject and language content* and *bilingual teaching*. The concept also applies to the concepts of integrated teaching language and non-language content, which we refer to as CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

The definitions of the concept of CLIL are diverse (see JOWSZ, 2010/6); however, in academic teaching of practical foreign language the most adequate definition seems to be that “CLIL is the integration of language with non-language content in a dual learning environment (Wolf 2010, p. 298). In this case, CLIL refers to any educational context in which we focus on two purposes at once, and in which an additional language, and not the student’s native language, is used as a medium in teaching non-linguistic content. An additional advantage of such an approach during philological studies is the possibility of cross-curricular integration, where the main goal becomes the training of communicational competences, treated as a set of integrated skills / language and non-language skills.

Coordinated concepts of teaching language and culture

Culture is a very ambiguous, controversial and variously defined concept. The terminological and interpretative chaos related to attempts to define it are noticed by Krystyna Miłułka (2016). The author reviews of various concepts of culture referred to in the context of didactics of foreign languages. One of the most accurate approaches to culture as a part of the learning process might be “culture perceived [...] as a certain type of internalized knowledge about values, norms, rules, principles and ideas preferred within a given community, which manifests itself in form of human material and mental creations” (Miłułka, 2016, p. 26). As a social phenomenon “Culture appears to be all patterns of behaviour (thinking, feeling and responding) historically shaped, binding and accepted within a given social group, acquired and passed down from generation to generation through symbols. These patterns constantly serve as potential guidelines for regulating people’s actions” (Miłułka, 2016, p. 26).

tyczne regulujące ludzkie postępowanie" (Tamże).

Tak szerokie pojmowanie kultury stwarza również problemy w znalezieniu klucza doboru treści kulturowych na studiach filologicznych „tak, aby dokonany wybór dawał jak największe możliwości interpretacyjne, a równocześnie pozwalał na ujawnienie istotnych dla grupy nauczanej języka sądów, przekonań i wartości, czyli elementów współtworzących jej obraz świata" (Burzyńska-Kamieniecka, 2014, s. 386). W poszukiwaniu optymalnych rozwiązań interesującą propozycją, wprowadzającą osoby uczące się języka obcego w świat treści kulturowych wyrażanych i opisywanych przez ten język, jest odwołanie się do koncepcji *kulturowych wzorców interpretacyjnych* amerykańskiego antropologa kultury Clifforda Geertza (2005). Do teorii i praktyki glottodydaktycznej kategoria *kulturowych wzorców interpretacyjnych* [kulturelle Deutungsmuster] adaptowana została przez Clausa Altmayera (2002). Wzorce kulturowe konstytuowane są na bazie określonej wspólnoty i przechowywanej w jej pamięci kulturowej. Posługując się językiem, jako środkiem komunikacji nieustannie odwołujemy się do tych wzorców, stąd przyznanie im tak znaczącej roli przez Altmayera w nauczaniu kulturowym (Tenże, 2014), polegającej na „rekonstruowaniu implicytnych kulturowych wzorców interpretacyjnych, których używamy zwykle w języku potocznym, tj. podniesieniu ich do poziomu eksplicytnego, tak, aby były rozpoznawalne i jednocześnie wyuczalne" (Altmayer, Koreik, 2010, s. 1382).

W celu usystematyzowania jeszcze słabo recypowanej w glottodydaktyce koncepcji „kulturowego wzorca interpretacyjnego" posługuje się Altmayer typologią klasyfikacyjną, w której rozróżnia cztery różne typy wzorców kulturowych (Tenże, 2014, s. 30). Pierwszy z nich tworzą *kategorialne wzorce kulturowe*, które służą do interpretacyjnej i dyskursywnej konstrukcji tożsamości (własnych i obcych). Wchodząc w interakcję w określonej sytuacji kategoryzujemy rozmówców pod względem narodowości, wieku, płci itp., co.. Kolejną klasę tworzą *wzorce topologiczne* (Raum) służące „do porządkowania przestrzeni oraz orientacji w niej" (Tamże). Do wzorców tych należą nie tylko klasyczne koncepcje geopolityczne, takie jak wzajemne oddziaływanie między położeniem geograficznym i polityką, ale także terminy takie jak „dom", „podróż", „miasto kontra wieś" „kraj" i tym podobne. *Wzorce aksjologiczne* (Werte) odnoszą się do sądów wartościujących. W oparciu o wartości i normy, które ugruntowały się w społeczeństwie, wzory aksjologiczne są interpretacyjnym dostępnym do świata obcej kultury. Ta kategoria obejmuje między innymi takie pojęcia, jak „godności człowieka", „wolność", „sprawiedliwość", „przestępczość" lub „ludobójstwo", ale także bardziej przyziemnie związane z sytuacją dnia codziennego, takie jak „pieniądz", „porządek", „przytulność". Najogólniej ujmując „wzorce aksjologiczne są tymi, których używamy do osądzenia, co jest dobre, a co złe" (Tenże, s. 31.) Kolejną klasę tworzą *wzorce chro-*

Such a broad understanding of culture also creates problems in finding the key selection of cultural content during philological studies "so that the choice would give as much room for interpretation as possible, while disclosing judgments, beliefs and values important for a group through a language, i.e. elements co-creating their image of the world" (Burzyńska-Kamieniecka, 2014, p. 386). In searching for optimal solutions, an interesting proposition, introducing people learning a foreign language into the world of cultural content expressed and described by this language is a reference to the concept of *cultural interpretation patterns* by an American culture anthropologist Clifford Geertz (2005). For theory and practice, glottodidactic category of *cultural interpretation patterns* (ger. *kulturelle Deutungsmuster*) was adapted by Claus Altmayer (2002; 2014). Cultural patterns are construed on the basis of a particular community and stored in its cultural memory. Cultural teaching should therefore consist in "reconstruction implicit cultural interpretation patterns that we usually use in the colloquial language, i.e. raising them to the level of explicit so that they are recognizable and, at the same time, possible to be learned" (Altmayer, Koreik, 2010, p. 1382).

To systematize the issues related to cultural interpretative patterns, they are placed by Altmayer (2014, p. 30) on four different planes. The first one is created by *categorical cultural patterns* that serve interpretative and discursive identity structure (native and foreign). Entering the interaction in a specific situation we categorize interlocutors e.g. in terms of nationality, age, gender or religion. If we assume that identity is created to a large extent when confronted with otherness, it can be assumed that the process of teaching a foreign language should reflect the learners' self-reflection and development of their inter / cultural awareness. *Topological standards* make up another class (ger. *Raum*) used "to organize space and orientate it" (Altmayer, 2014, p. 30). These patterns include not only classic geopolitical concepts, such as interaction between geographical locations and politics, but also terms such as 'home', 'travel', 'city versus village' 'country' and the like. *Axiological patterns* (ger. *Werte*) refer to judgments of value. Based on values and norms that have become established in a society, axiological patterns are yet another interpretative access to the world of foreign culture. This category includes concepts such as "freedom", "justice", "human dignity" or "genocide", but also they are related to everyday situations, such as "money" or "order." Generally speaking, "axiological patterns are the ones we use to judge what is good and what is bad" (Altmayer, 2014, p. 31.). Another one consists of *chronological patterns* (ger. *Zeit*) which possess the function of creating order in relation to time. Chronological patterns are divided by Altmayer into *temporal*

nologiczne (Zeit), to przede wszystkim nie tylko czas liniowy, ale ogólna orientacja w zakresie stosunków czasowych. Mają funkcję tworzenia porządku w odniesieniu do czasu. Wzorce chronologiczne dzieli Altmayer na *wzorce temporalne* i *wzorce mnemologiczne*. Wzorce temporalne służą do dzielenia i porządkowania upływu czasu. Dotyczy to zarówno bardziej abstrakcyjnych idei upływu czasu, jak i bardzo konkretnych: codzienny porządek czasu tworzony przez pory roku, pory dnia, dni tygodnia, uroczystości, święta, itd. Wzorce mnemologiczne, dotyczą natomiast kategorii pamięci i jej znaczenia w tworzeniu wspólnot kulturowych. Reprezentują one przeszłość w teraźniejszości. Tak Altmayer podjął również w procesie akwizycji języka obcego fenomeny *pamięci kulturowej* i *miejsc pamięci*, nawiązując tym do teoretycznych prac Maurice Halbwachsa, Jana i Aleidy Assmann, Harald Welzera i Pierra Nory, aby podkreślić ogromną rolę pamięci dla interakcji społecznych (Zob. Widawska, 2015, s. 39-53).

Koncepcja kulturowych wzorców interpretacyjnych ożywiła również dyskusję o miejscu treści historycznych-kulturowych w procesie nauczania języka (niemieckiego, jako języka) obcego. W tym kontekście szczególnie zyskały na znaczeniu w glottodydaktyce wzorce mnemologiczne wraz z ich kategoriami *pamięci indywidualnej* i *pamięci zbiorowej*. Wydarzenia historyczne utrwalane są poprzez nośniki pamięci kulturowej, którymi mogą być zarówno artefakty, pomniki, teksty, fotografie, obrazy, jak również pojęcia, zwyczaje, muzea itp. Tworzą one „żywą historię”, która jest przedmiotem dyskursu nie tylko na lekcjach historii, ale staje się również elementem nieodzownym w programach studiów filologicznych. Włączanie treści historyczno-kulturowych w proces akwizycji języka obcego musi jednak posiadać precyzyjnie zdefiniowane cele. Koreik określa je jako „wykształcenie instrumentarium wiedzy i umiejętności, które ogólnie możemy nazwać kompetencją orientacyjną i kompetencją stawiania pytań” (Koreik, 1995, s. 78). Warunkiem niezbędnym jednak do wykształcenia tych umiejętności jest bez wątpienia posiadanie wiedzy, która pozwoli zrozumieć mechanizmy funkcjonowania interpretacyjnych wzorców kulturowych społeczeństwa języka docelowego. Wykorzystanie w tym celu między innymi literatury wspomnieniowej, która jest doskonałym medium pamięci, pokazuje, w jaki sposób rekonstrukcja mnemologicznych wzorców kulturowych może być funkcjonalnie zakotwiczona na zajęciach praktycznej nauki języka.

Niemieckojęzyczna literatura wspomnieniowa, jako medium kultury pamięci oraz źródło wiedzy historycznej

Z przełomem politycznym 1989/90 roku pojawiają się w Niemczech nowe nurty w literaturze. Na znaczeniu zyskuje literatura wspomnieniowa (Erinnerungsliteratur), odwołująca się do doświadczeń czasów nazizmu. Aleida Assmann, niemiec-

and mnemological. The former are used to organize time relations. It applies to both abstract ideas of the passage of time and very specific ones, such as: daily order of time created by seasons, times of the day, days of the week, celebrations, holidays, etc. Mnemological patterns, however, relate to the category of social memory and its importance in creating cultural communities. Their function is to recall the past relevant to the present and future of a given community. With regards to the phenomena of memory in the process of learning a foreign language, Altmayer refers to the theoretical works of Maurice Halbwachs, Jan and Aleida Assmann, Harald Welzer and Pierre Nora (Cf. Widawska 2015, pp. 39-53).

The concept of cultural interpretation patterns has also lived up the discussion on the placement of historical and cultural content in the process of teaching German language as a foreign language. In this context, mnemological patterns gained importance in glottodidactics along with their categories of *individual memory and collective memory*. Historical events are recorded by means of cultural memory, which can be both artefacts, monuments, texts, photographs, and paintings further to concepts, customs, museums etc. They create the “living history” that is the subject of discourse not only during history lessons, but also becomes an indispensable element in philological study programs. Incorporating historical content in the process of foreign language acquisition is justified by Koreik (1995, p. 78), understood as “developing an instrument of knowledge and skills that in general, we can call orientation competence and competence to ask questions.” However, the necessary condition for developing these skills is undoubtedly knowledge that will allow you to understand the mechanisms of functioning of interpretative cultural patterns of the target language society. Using for this purpose, among others, the memorial literature, shows how the mnemological reconstruction of cultural patterns can be functionally anchored in practical classes of learning a language.

German-language memoir literature is a medium of memorial culture and a source of historical knowledge.

Together with the revolutionary events of 1989/90 and the unification of Germany, new trends in literature appear in Germany. Memorial literature is gaining in importance (ger. *Erinnerungsliteratur*), referring to the experience

ka badaczka zajmująca się problematyką pamięci (memory studies), podaje, jako powód wzmożonego zainteresowania Holocaustem, narodowym socjalizmem i II Wojną Światową stopniowe wymieranie świadków historii i chęć utrwalenia ich własnych doświadczeń w pamięci zbiorowej (Assmann 1999, s.15). Literatura, jako medium pamięci pełni w tym procesie jedną z centralnych funkcji. Ponieważ tło większości powieści stanowią lata dyktatury hitlerowskiej i okres powojenny, stają się one również realnym źródłem wiedzy historycznej. Odkrywanie historii życia zapomnianych lub utraconych członków rodziny lub przyjaciół, których losy uwikłane były w historię Trzeciej Rzeszy, niesie ze sobą także duży ładunek emocjonalny. Nazwiska takich pisarzy jak Monika Maron, Annett Gröschners, Günter Grass, Tanja Dückers, Ulla Hahn, Uwe Timm czy Bernhard Schlink znane są również na polskim rynku wydawniczym. Powieść Schlinka *Lektor* (*Der Vorleser*) spopularyzowana została dodatkowo w 2009 świetnie zrealizowaną adaptacją filmową z nagrodzoną Oscarem za kobiecą rolę pierwszoplanową Kate Winslet. Hanna Schmitz, główna bohaterka tego utworu, boryka się z konsekwencjami swoich działań podjętych w czasach nazistowskich. Procesowi dojrzewania bohaterki do uznania swoich win, towarzyszy autor, odkrywający po latach przerażająca przeszłość byłej kochanki i próbujący „przepracować” winy „generacji ojców”.

Ze względu na swój charakter niemiecka literatura wspomnieniowa posiada ogromny potencjał edukacyjny, nie dziwi więc fakt, że znalazła się ona w kanonie lektur studentów germanistyki na całym świecie. Ponieważ do dzisiaj także stosunki polsko-niemieckie kształtowane są przez polemiczne dyskusje na temat postrzegania nazizmu i II wojny światowej w niemieckiej i polskiej kulturze pamięci, tym bardziej interesująca wydaje się konfrontacja z powyższą tematyką na zajęciach językowych w grupach studentów filologii germańskiej. Należałoby tu podkreślić znaczenie wiedzy historycznej dla filologów, którzy potrzebują jej nie tylko, aby zrozumieć rzeczywistość społeczną w kraju języka docelowego, ale także poszerzyć swoje horyzonty intelektualne i uczestniczyć w aktualnych dyskursach w obu krajach.

Wprowadzając tekst literacki na zajęcia praktycznej nauki języka należy w taki sposób konstruować zajęcia, by pogodzić nauczanie treści językowych i pozajęzykowych. Bazą wyjściową wzmacniającą zainteresowanie, a co za tym idzie motywację do czytania, jest wybór ciekawych treści utworu z perspektywy uczących się (intrygujący tytuł, wartka akcja, niespodziewane zwroty akcji, tajemnica). W przypadku, gdy tekst literacki ma pełnić dodatkowo rolę źródła wiedzy historyczno-kulturowej należy kierować się odpowiednimi kryteriami jego wyboru, wśród których znajdują się: (a) aktualność tematów historycznych i ich wartość poznawcza dla odbiorcy (b) dopasowanie tekstów do poziomu językowego uczestników procesu glottodydaktycz-

of the times of Nazism. Aleida Assmann (1999, p. 15), a German researcher dealing with *memory studies*, names reasons for increased interest in it, namely: The Holocaust, National Socialism and World War II, the gradual dying out witnesses of history and the desire to consolidate their own experiences in collective memory. Literature as a medium of memory plays one of the central functions in this process. Because the background of most memoirs is the period of Nazi dictatorship and the post-war years, they also become a real source of historical knowledge. Discovering the life stories of forgotten or lost family members and friends, whose fates were entangled in the history of the Third Reich, he also brings with him a large emotional baggage. Names of writers such as Monika Maron, Annett Gröschners, Günter Grass, Tanja Dückers, Ulla Hahn, Uwe Timm and Bernhard Schlink are also known on the Polish publishing market. Schlink's novel *Lektor* (ger. *Der Vorleser*) was additionally popularized in 2009 with a great film adaptation with an Oscar-winning female leading role of Kate Winslet. The protagonist Hanna Schmitz is struggling with the consequences of her actions taken up during Nazi times. The author who accompanies the heroine's journey to maturity through embracing her guilt, discovers after years the terrifying past of his former mistress and tries to "overwork" the faults of the generation of forefathers.

Due to their characters, German memoirs have huge educational potential; it is not surprising then that it was included in the canon of reading for German language students around the world. Since, to this day, also Polish-German relations are shaped by polemical discussions about the perception of Nazism and the Second World War in German and Polish cultural memory, confrontation with the above topic in language classes in groups of students of German philology seems to be much more interesting. The importance of historical knowledge should be emphasized here for philologists who need it not only to understand the social reality in the target language country, but also to broaden their intellectual horizons and participate in current discourses in both countries.

When introducing a literary text for practical classes of foreign language one should construct classes in such a way so as to bring together the teaching of linguistic and non-linguistic content. The starting base that strengthens interest, and thus reading motivation, is the selection of content which from the learners' perspective is interesting (intriguing title, fast-paced action, unexpected twists and turns, the secret). In the case when a literary text is to additionally serve as a source of historical and cultural knowledge one should follow appropriate criteria for its selection, which include: (a) topicality of historical themes and their cognitive value for the recipient, (b) matching texts to the language level of participants in the

nego (jasna, logiczna struktura dzieła, autentyczny, współczesny język), (c) ujęcie tematów w sposób kontrastywny i międzykulturowy (Por. Koreik, 2012, s. 4.). Należy jednak zauważyć, że kryteria te wymagałyby bardziej szczegółowej klasyfikacji, jeżeli celem projektu pracy z tekstem literackim jest rozwijanie kompetencji tekstowej studentów germanistyki, a w szczególności pozyskiwanie przez nich wiedzy historyczno-kulturowej. Nieodzowna jest tu ocena, czy wprowadzony do utworu literackiego potencjał informacyjny, pozwala mu przejąć funkcje tekstu historycznego. Z uwagi na obszerność tego zagadnienia pomijamy je w niniejszym tekście odsyłając do badań Janine Christina Georg (2008), która zajmowała się oceną przydatności młodzieżowej powieści historycznej na lekcji historii oraz do badań własnych, oceniających potencjał historyczny niemieckiej literatury wspomnieniowej (Widawska, 2015).

Czytanie tekstów literackich na gruncie glottodydaktyki

W duchu reorientacji kulturoznawczej (*cultural turn*) dydaktycy są coraz bardziej zainteresowane literaturą, jako medium treści kulturowych. Nie ulega wątpliwości, iż czytanie jest kluczową sprawnością w przyswajaniu treści niejęzykowych, a „literatura, jako forma komunikacji medialno-językowej [...] powinna zajmować miejsce pierwszoplanowe w procesie nauczania języka obcego. Wnosi ona szczególnie wkład do dyskursów tematycznych, a tym samym potencjalnej treści i przedmiotu uczenia kulturowego w kontekście nauczania niemieckiego, jako języka obcego” (Altmayer, 2014, s. 29.)

W kontekście rozważań na temat roli tekstów literackich, jako nośnika informacji podczas zajęć językowych należałoby omówić krótko modele czytelnicze opisane przez Joan Spiro (1991), a dotyczące procesu czytania w języku obcym. Modele te zostały wyczerpująco skomentowane przez Tamarę Czerkies (2014). Opierając się na analizie Czerkies, możemy przyjąć, iż Spiro wyróżnia sześć typów modeli czytelniczych, których wykształcenie zależne jest, od celu stawianego sobie przez nauczyciela w trakcie procesu dydaktycznego. Należą do nich: krytyk literacki, badacz literatury, poeta, świadomy czytelnik, humanista oraz kompetentny użytkownik języka (Por. Czerkies, 2014, s. 41). Spośród wymienionych modeli czytelniczych istotne znaczenie z punktu widzenia perspektywy glottodydaktycznej odgrywają modele świadomego czytelnika oraz kompetentnego użytkownika języka. Ich wspólnym celem jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej, przy czym w przypadku świadomego czytelnika szczególną uwagę kierujemy na płynne czytanie ze zrozumieniem, natomiast kompetentny użytkownik języka, to czytelnik z wykształconą świadomością językową, traktujący literaturę, jako przykład języka w użyciu. W obu tych przypadkach literatura pełni również

glottodidactic process (clear, logical structure of the work, authentic, modern language), (c) approaching topics in contrastive and intercultural way (cf. Koreik, 2012, p. 4). It should however be noted that these criteria would require a more detailed classification if the purpose of the project of working with literary text is to develop textual competence of the students of German philology, in particular, their acquisition of historical and cultural knowledge. It is indispensable here to assess whether or not the informational potential introduced into a literary work allows it to obtain the functions of a historical text. Due to the length of this issue, it is omitted in this study, and in turn we refer to the research by Janine Christina Georg (2008), who dealt with assessing the usefulness of historical novels for young people in history classes and for her own studies, on assessing the potential of historical German memoir literature (Widawska, 2015).

Reading literary works on the basis of glottodidactics

It is clear, that reading is a key ability, both in obtaining linguistic and non-linguistic skills and “literature as a form of communication between media and language [...] should have a primary place in the process of teaching a foreign language. It has a significant role in topical discourses and, consequently, in the potential content and subject of teaching culture” (Altmayer, 2014, p. 29).

While discussing the role of literary texts as a source of information one should briefly consider models of reading described by Joan Spiro (1991), regarding the process of reading in a foreign language. These models were comprehensively commented on by Tamara Czerkies (2014). Based on the analysis of Czerkies, one can assume that Spiro differentiates between six types of models of reading, which include: literary critic, culture researcher, poet, conscious reader, humanist and a competent user of language (Czerkies, 2014, p. 41) From the glottodidactic perspective, models of a conscious reader and a competent user of language are the most important. Their goal is to develop communicational competences, while in the case of a conscious reader, the greatest attention should be paid to fluent reading with understanding, whilst on the other hand, a competent user of language is a reader with a developed lingual consciousness, who treats literature as an example of language in use. In both cases literature possesses the role of a motivating tool for extensive reading, which, as confirmed by scientific research, has a significant meaning in the process of learning a given language. In the case of extensive reading it always concerns an extensive textual material (novel, short story) chosen by learners based on their interests. A crucial role here is played by a rather fast, fluent

rolę narzędzia motywującego do czytania ekstensywnego, które, jak potwierdzają badania naukowe, ma duże znaczenie dla procesu opanowywania języka docelowego. W przypadku czytania ekstensywnego chodzi zawsze o obszerny materiał tekstowy (powieść, opowiadania) wybrany przez uczący się ze względu na ich zainteresowania. Istotną rolę odgrywa tu również dosyć szybkie, płynne tempo czytania, a braki uczących kompensuje obszerny kontekst oraz posiadana wiedza o świecie, przydatna, kiedy sam tekst nie daje odpowiedzi na wszystkie pytania (zob. Chodkiewicz, 2016, s. 13; Seretny, 2013, s. 209). To przede wszystkim czytanie ekstensywne jest źródłem wiedzy faktograficznej i kulturowej, a intensywny, zwielokrotniony kontakt z nową leksyką, formami czy strukturami językowymi pozostawia w pamięci uczących się trwałą zapis, umożliwiającą ich zautomatyzowanie w użyciu. W procesy dekodowania tekstów zaangażowana jest, więc cała wiedza odbiorcy: językowa i rozległa wiedza kulturowa, czyli wiedza o świecie.

Na temat pracy z tekstem literackim w warunkach obcokulturowych wypowiadają się liczni badacze, którzy zgodnie podkreślają, że proces czytania powinien stymulować dialog, dyskurs oraz aktywną postawę wobec tekstu. Głównym determinantem procesu rozumienia tekstu jest relacja zachodząca między tekstem a odbiorcą. Z punktu widzenia tej relacji interesujące są wywody Jadwigi Kowalikowej, autorki publikacji *Tekst cudzy – tekst własny* (Kowalikowa, 2004). Postuluje ona zamianę tradycyjnego schematu procesu nauczania: uczeń – nauczyciel – materiał nauczania na nowy: uczeń – nauczyciel – tekst, co generuje również zmianę roli nauczyciela w procesie edukacyjnym. W zaproponowanym przez Kowalikową ujęciu rola nauczyciela zmienia się z mentora w – równie ważną – rolę przewodnika po tekście i pomocnika w „zanurzeniu się” w tekst i zbudowaniu więzi „między tekstem-bodźcem, a tekstem-reakcją [tym, który powstanie jako produkt pracy ucznia] (Tamże, s. 16-17). Związek ten może być wyrażony na kilka sposobów. Badaczka wyliczyła osiem wariantów tej korelacji (Tamże): 1. Odtwarzanie treści tekstu; 2. Odwzorowanie struktury tekstu lub jego fragmentu; 3. Naśladowanie formy całej wypowiedzi; 4. Przejmowanie cech stylistycznych wzorca; 5. Rozwijanie, kontynuowanie niektórych wątków; 6. Transformacja treściowa lub formalna wzorca (np. tworzenie wersji alternatywnych); 7. Parodia i pastisz; 8. Odwoływanie się do tekstu wzorca np. w postaci przytoczeń w tak zwanej mowie zależnej.

Podobnie jak u Kowalikowej proces czytania ze zrozumieniem oraz pisanie, czyli tworzenia własnych tekstów znajduje się w centrum uwagi amerykańskiego językoznawcy Richarda Kerna (2000). Z punktu widzenia przyjętej w niniejszym tekście perspektywy przyswajania treści pozajęzykowych w korelacji z kształceniem obcojęzycznej kompetencji tekstowej studentów jego model pracy z tekstem wymaga szerszego omówienia.

speed of reading and deficiencies in the learners' knowledge are compensated by an extensive context and knowledge about the world, which is useful when the text itself does not contain answers to posed questions (See Chodkiewicz, 2016, p. 13; Seretny, 2013, p. 209). Above all, it is the extensive reading that is the source of fractographic and cultural knowledge, and an intensive, multiplied contact with new lexical forms and structures of a language, leaving a trace in the memory of the learners, which allows for automatizing them in use. The entire linguistic and cultural knowledge of the recipient should be included in the process of decoding texts.

In a foreign-culture environment, the subject of working with literary texts, is has been discussed by numerous researchers, who agreeably emphasize, that the process of reading should stimulate dialog, discourse and an active approach to a text. The main determinant of the process of comprehending a text is the relation between a text and a recipient. From the point of view of this relation, arguments of Jadwiga Kowalikowa (2004), the author of a publication entitled *“Tekst cudzy-tekst własny”*, are interesting. She postulates a change in the traditional scheme of a teaching process: student-teacher-teaching material into a new one: student-teacher-text, which also generates a change in the role of a teacher in a teaching process. In the model suggested by Kowalikowa, the role of a teacher changes into a role of a mentor, into an - equally important - role of a guide of the text and an aid in the “immersion” in a text and in forming a link “between text-stimulus and text-reaction [the one which is created as a product of a student’s work] (Kowalikowa, 2004, p. 16-17). This relationship can be expressed in a few ways. The researcher names eight types of this correlation: 1. Recreating the contents of the text; 2. Imitating the structure of a text or its fragment; 3. Mimicking the form of the whole utterance; 4. Taking over the stylistic traits of the original; 5. Developing, continuing some threads; 6. Content and formal transformation of the original (i.e. creating alternative versions); 7. Parody and pastiche; 8. Revocation to the contents of the text i.e. in the form of citations in the so-called reported speech.

Similarly, as in the case of Kowalikowa, the process of reading comprehension and writing, namely creating own texts, is in the centre of attention of an American linguist, author of *literacy-based approach*, Richard Kern (2000). From the point of view of the adopted in the aforementioned text perspective of developing foreign-language textual competence, this model of work with text requires broader discussion.

Literacy-based approach Richarda Kerna

Zaproponowane przez Kerna podejście dydaktyczne opiera się na szerokich badaniach interdyscyplinarnych i dostarcza innowacyjnych metod wspierania efektywnego kształcenia umiejętności czytania oraz pisania (*literacy-based approach*) w kontekście nauki języka obcego. W swoich podstawowych zasadach jest ono mocno ukierunkowane na rozwój kompetencji tekstowej na akademickim poziomie kształcenia językowego. To, co wydaje się tu szczególnie interesujące, to położenie nacisku na treść, tak, aby nauka języka była postrzegana przede wszystkim, jako środek zdobywania wiedzy o świecie. Poszczególne etapy pracy z tekstem odnoszą się do czterech elementów programowych powtarzających się na zajęciach w układzie cyklicznym i zorientowane są na zintegrowane rozwijanie sprawności czytania oraz pisania zarówno w kontekście językowym, poznawczym jak i socjokulturowym (Por. Kern 2000, s. 133-160):

- *Situated practice* jest etapem „dosłownego” czytania tekstu, „na gorąco” bez prób jego interpretacji. Ma ono na celu stworzenie sytuacji immersji językowej, rozumianej, jako całkowite „zanurzenie” w języku i kulturze. Tekst pełni funkcję przekazu informacji i ma za zadanie ułatwienie przejścia w rzeczywistość języka docelowego. Podstawową zasadą tej fazy jest aktywne wykorzystanie języka a lektura tekstu dokonuje się w przestrzeni „tu i teraz” czytającego. Bardzo użyteczną techniką kierowania procesami myślowymi odbiorcy jest czytanie starannie wybranych fragmentów tekstu oparte na zasadzie umiejętnie zadawanych pytań w 4-5 punktach zatrzymania. Dzięki temu następuje interakcja odbiorcy z tekstem. Wiedza i doświadczenia studentów mają na tym etapie kluczowe znaczenie, a rola nauczyciela zmienia się z *mentora* przekazującego wiedzę na *pomocnika* w cyklicznym procesie szukania odpowiedzi na pytania, antycypowania, kojarzenia faktów.
- *Overt instruction* to faza rozumiana, jako aktywna interwencja nauczyciela w problemy językowe w celu zapewnienia zrozumienia tekstu, gdyż rozwój eksplicytniej wiedzy językowej zawsze wymaga formalnej analizy materiału. Nieznajomość lub niedostateczna znajomość słownictwa czy struktur gramatycznych bywa często główną przyczyną zaburzeń aktu komunikacji. W przypadku tekstu literackiego należy jednak bardzo umiejętnie sterować wsparciem językowym, by nie zamienić czytania literatury pięknej w „wiwisekcję” gramatyczną. Refleksja nad językiem i własnymi umiejętnościami językowymi (kompetencja metajęzykowa) powinna jednak od samego początku stanowić część nauczania języka obcego.
- *Critical framing* jest fazą odnoszącą się do refleksyjnego i analitycznego wymiaru pracy nad

Literacy-based approach by Richard Kern

The didactic approach suggested by Kern is based on extensive interdisciplinary research and provides instructional methods of supporting effective development of the skills of reading and writing (*literacy-based approach*) in the context of learning a foreign language. In its basic rules it is heavily directed at the development of textual competence on an academic level of linguistic education. Putting emphasis on contents, so that learning a foreign language was perceived, above all, as means of obtaining knowledge is surely the biggest advantage of the suggested approach. Individual stages of working with text relate to the four basic elements, repeated during classes in a cyclic system and oriented around integrating the development of fluency in reading and writing in linguistic, cognitive and sociocultural context (cf. Kern 2000, p. 133-160):

- *Situated practice* is a stage of literal reading of a text “*ad hoc*” without attempts to interpret it. Its goal is to create a situation of linguistic immersion, understood as a full captivation in language and culture. The text serves as a transfer of information and is designed to facilitate the transition into the target language reality. The basic principle of this stage is the active use of language and the text is read “here and now”. A very effective technique used in this stage is the practice of active reading focused on seeking answers posed with respect of the carefully selected parts of the text. Thanks to this, a communication situation is initiated in which interaction between the text and the recipient occurs. The knowledge and experience of students are of key importance at this stage, and the role of a teacher changes according to the postulate of Kowalikowa (2004) from a *mentor* transferring knowledge into a *guide* and *helper* in the process of understanding, anticipating or linking facts.
- *Overt instruction* is a phase understood as active teacher intervention when linguistic problems occur. The development of explicit linguistic knowledge always requires a formal analysis of the material, for ignorance or insufficient knowledge of vocabulary or grammatical structures are often the main cause of disturbances in the act of communication. However, in the case of a literary text, linguistic support should be very skilfully controlled so as not to turn the process of reading literature into grammar analysis. Reflection on the language and one’s linguistic skills (metalinguistic competence) should be a part of the teaching of a foreign language from the very beginning.
- *Critical framing* is a phase related to the reflective and analytical dimension of working on a text. Developing a critical view, creating

tekstem. Kształcenie krytycznego spojrzenia, nabieranie dystansu do już zdobytej wiedzy bazującej na przeczytanym tekście dzięki odwoływaniu się do innych kontekstów społecznych i kulturowych, to główne cele realizowane w tym etapie czytania. Aby je osiągnąć, uczący się musi być odpowiednio prowadzony przez tekst oraz stymulowany pytaniami oraz zadaniami pozwalającymi na powiązanie nowej wiedzy z już istniejącą.

- *Transformed practice* jest fazą transformacji tekstu związaną przede wszystkim z rozwijaniem sprawności pisania, w której uczniowie interpretują, oceniają, rekonstruują w różnych innych kontekstach lub poddają tłumaczeniu przeczytane teksty. Ważną zaletą tłumaczenia (lub dyskusji nad adekwatnym tłumaczeniem) jest to, że uczący się muszą dokładnie przeanalizować konkretny kontekst, w którym jest osadzony wyraz lub zwrot, w celu prawidłowego wyboru słów.

Jak wynika z powyższej analizy w *literacy-based approach* Richarda Kerna tekst staje się jednostką dialogu edukacyjnego, a w czasie zajęć dochodzi do dyskursu, rozmowy z tekstem, co – zwłaszcza w przypadku zajęć z języka obcego – wydaje się jednym z najważniejszych elementów procesu czytania i rozumienia.

Zastosowanie *literacy-based approach* w pracy z tekstem literackim

Prezentowany tu przykład pracy z tekstem tzw. literatury wspomnieniowej dotyczy powieści Bernharda Schlinka *Der Vorleser* (1995) i przygotowany został dla odbiorcy, którego poziom znajomości języka pozwala już na w miarę swobodną lekturę tekstów autentycznych (poziom B2). W sekwencjach z rozdziałów 2–17 (s. 86–157) wydarzenia literackie odnoszą się do realnych wydarzeń historycznych, takich jak: rozliczenie win sprawców Holokaustu i związane z tym procesy sądowe członków załóg obozów koncentracyjnych w Niemczech w latach 1963–1965 (Frankfurt nad Menem), oraz 1975–1981 (Düsseldorf), uwikłania tzw. *drugiej generacji* (pokolenie Michaela Berga) w poczucie winy *pierwszej generacji* (Hanna Schmitz), czy funkcjonowania nazistowskich obozów koncentracyjnych w Polsce. Interakcja odbiorcy z tekstem stymulowana jest poprzez pytania prowadzące do wspólnie odczytywanych lub odsłuchiowanych wybranych fragmentów powieści, oraz zadania związane ze znajomością całego tekstu, a nie tylko jego fragmentów. Prezentowane skrótowo sekwencje mają za zadanie pokazanie możliwości zastosowania poszczególnych elementów programowych modelu Kerna w kształceniu kompetencji tekstowej uczestników procesu glottodydaktycznego w trakcie pracy z tekstem na zajęciach praktycznej nauki języka niemieckiego.

distance to newly acquired knowledge by referring to its various social and cultural contexts are the main goals of this stage of reading. To achieve them, the learner must be properly guided by the text and stimulated by questions and tasks that allow linking new knowledge with the already existing one.

- *Transformed practice* is a phase of transformation primarily associated with developing writing skills, in which learners interpret, evaluate, reconstruct, transform into another type of text, or translate the read text. An important advantage of discussing the adequate translation of the original text is the training of the recipient's bilingual translation competence consisting in "observing and assimilating intertextual, and partly interlinguistic relationships of equivalence and practicing their processing" (Grucza, 2018 p. 35).

As it stems from the abovementioned analysis, text becomes a unit of educational dialogue and during classes a discourse, a discussion with text occur, which - especially in the case of foreign language classes - seems to be one of the most important elements of the process of reading and understanding.

The use of *literacy-based approach* in working with literary texts

The example of working with memoir literature presented here, concerns the novel by Bernhard Schlink *Der Vorleser* (1995) and was meant for the recipient whose language fluency allows for relatively easy reading of authentic texts (B2 level). The presented sequences are designed to show the applicability of individual elements of Kern's model in the formation of textual competence of participants of the glottodidactic process during practical German language classes. Work with the text focuses on the second part of the novel and concerns chapters 2–17, (pp. 86–157), in which literary events relate to historical facts, such as the judging of the perpetrators of the Holocaust, court trials of concentration camp crews in the years 1963–1965 (Frankfurt am Main), and 1975–1981 (Düsseldorf), entanglement of the so-called *second generation* (Michael Berg generation) in the feeling of guilt of the first generation (Hanna Schmitz), or the functioning of Nazi concentration camps in Poland. The anticipated duration of classes includes 6 lesson units built around the topic: "Hanna Schmitz als Angeklagte - der Bericht des Ich-Erzählers über den KZ-Prozess".² The recipient's interaction with the text is

² The presented sequences are a shortened and modified version of the scenario of the lesson units contained in the monograph of the Author of this article: *Gedächtnis - Geschichte - Literatur. Zum literarischen Umgang mit der Zeitgeschichte. Ein integratives Konzept für den DaF-Unterricht im Germanistikstudium in Polen*. Hamburg: Verlag Kovac 2015.

Hanna Schmitz als Angeklagte – der Bericht des Ich-Erzählers über den KZ-Prozess

Situated practice

- Äußern Sie Ihre Vermutungen, wo Michael Berg seine Geliebte wiedergesehen haben kann?
- Lesen Sie die Zeilen 1–2 auf der Seite 86 [„Ich sah Hanna im Gerichtssaal wieder. Es war nicht der erste KZ-Prozess und keiner der großen.“]
- Was erwarten Sie jetzt von dieser Geschichte?

Critical framing

- Lesen Sie die Seiten 86 bis 88 und geben Sie den Inhalt des Gelesenen wider! Markieren Sie Begriffe, die Sie nicht verstehen und versuchen Sie, sie aus dem Textzusammenhang zu erschließen.
- Was versteht man unter folgenden Begriffen: KZ-Prozess, Nazi-Vergangenheit, Aufarbeitung der Vergangenheit?

Krótką dyskusją i wyjaśnieniami ważnych terminów uwrażliwiają uczniów na wydarzenia historyczne i ich znaczenie dla teraźniejszości. Następnie czytane są wskazane fragmenty rozdziałów 3–6 z kilkoma punktami zatrzymania (s. 90–91, 92–94; s. 101–103; s. 106–108)

Situated practice

- Wie ist die Stimmung im Gerichtssaal? Wie geht das Gericht mit den Angeklagten um? (S. 91,92).
- Lesen Sie die Seiten 101–103 durch!
- Was wird Hanna vorgeworfen?

Overt instruction

Gramatyka: analiza konstrukcji strony biernej w czasie Präsens i Präteritum.

„In der zweiten Prozesswoche wurde die Anklageschrift verlesen“ (s. 101). Przykładowa odpowiedź: Hanna wird vorgeworfen, an den Selektionen der Häftlinge teilgenommen zu haben.

Situated practice

- Wann und wo ist Hanna Schmitz geboren? Wo hat sie gearbeitet? Warum ist Hanna Schmitz freiwillig zur SS gegangen? Wo war sie bei Kriegsende?

Transformed practice

- Machen Sie aus Hannas Lebensgeschichte eine Chronik! Erstellen Sie die Chronik anhand des Zeugenverhörs [Teil 2, Kap. 3, S. 91–100] und der Anklageschrift [Teil 2, Kap. 3, S. 101–103].

Critical framing

Powyższe zadanie dotyczy historyczno-kulturowego aspektu bezpośredniego zaangażowania „pierwszego pokolenia” w zbrodnię narodowego socjalizmu. Jako nadzorkini w obozach zagłady bohaterka brała udział w selekcjach więźniów, któ-

stimulated by the teacher’s questions or instructions.

The first phase of work with the text begins with anticipation of the learners, where and when the main characters of the novel could meet again.

Situated practice

- Äußern Sie Ihre Vermutungen, wo Michael Berg seine Geliebte wiedergesehen haben kann?
- Lesen Sie die Zeilen 1–2 auf der Seite 86 [„Ich sah Hanna im Gerichtssaal wieder. Es war nicht der erste KZ-Prozess und keiner der großen.“]
- Was erwarten Sie jetzt von dieser Geschichte?

Critical framing

- Lesen Sie die Seiten 86 bis 88 und geben Sie den Inhalt des Gelesenen wider! Markieren Sie Begriffe, die Sie nicht verstehen und versuchen Sie, sie aus dem Textzusammenhang zu erschließen.
- Was versteht man unter folgenden Begriffen: KZ-Prozess, Nazi-Vergangenheit, Aufarbeitung der Vergangenheit?

A brief discussion explaining the meaning of concepts related to the German Nazi past provides information about events which meaning is gradually revealed in the process of further reception of the novel.

The second phase of work with the text is initiated by reading Chapters 3–6 with several stopping points in the text (pp. 90–91, 92–94; pp. 101–103; pp. 106–108).

Situated practice:

- Wie ist die Stimmung im Gerichtssaal? Wie geht das Gericht mit den Angeklagten um?

Linguistic correctness in this phase of classes is supported by the active intervention of the teacher directing the attention of learners to the construction of passive sentences during Präsens and Präteritum.

Overt instruction:

„In der zweiten Prozesswoche wurde die Anklageschrift verlesen“ (s. 101). Was wird Hanna vorgeworfen? Sample answers: Hanna wird vorgeworfen, an den Selektionen der Häftlinge teilgenommen zu haben.

Situated practice:

- Wann und wo ist Hanna Schmitz geboren? Wo hat sie gearbeitet? Warum ist Hanna Schmitz freiwillig zur SS gegangen? Wo war sie bei Kriegsende?

Transformed practice:

- Machen Sie aus Hannas Lebensgeschichte eine Chronik! Erstellen Sie die Chronik anhand des

raża uważa za „normalną pracę”. Biografia bohaterki umożliwia dyskusję na temat: „Dlaczego zwykli ludzie dokonują masowych mordów” (Welzer, 2005).

Overt instruction

Poszerzenie zasobów leksykalnych odnoszących się do słownictwem sądowego (explizite Wortschatzarbeit)

- Hauslektüre: Lesen Sie den zweiten Teil des Romans von Anfang an (S. 83–157) und erstellen Sie eine Mindmaps zum Thema „Gericht“

Situated practice

- Schildern Sie den Verlauf des Prozesses im zweiten Teil des Romans (Gerichtsverfahren, Anklageschrift, Hannas Verhör, Urteil).

Overt instruction

Gramatyka: Mowa zależna i niezależna (indirekte, direkte Rede, Konjunktiv I.)

- Wozu dient die indirekte Rede im zweiten Teil des Romans?

Transformed practice

- Erstellen Sie eine Übersicht der politischen Ereignisse in Deutschland in den Jahren 1933–45. Stellen Sie Hannas Lebensdaten mit der Geschichte des Nationalsozialismus zusammen.

To zadanie pozwala powiązać literaturę z rzeczywistością historyczną oraz uświadomić sobie, w jaki sposób rzeczywistość może znaleźć odzwierciedlenie w literaturze.

Critical framing

- Recherchieren Sie im Internet, wo und wann es die NS-Prozesse in Deutschland gab? Welcher Prozess kann als Vergleichsfolie für diesen Roman dienen?

Transformed practice

- Schreiben Sie einen Zeitungsartikel über den Verlauf des Prozesses aus heutiger Perspektive.

Zeugenverhörs [Teil 2, Kap. 3, S. 91-100] und der Anklageschrift! [Teil 2, Kap. 3, S. 101-103].

The abovementioned task concerns the aspect of direct involvement of the “first generation” in the crimes of National Socialism. Hanna Schmitz as a supervisor in the extermination camps took part in the selection of prisoners, which she treated as “normal work”. The biography of the woman makes it possible to discuss the topic: “Why do ordinary people commit mass murders?” (Welzer, 2005). The account of the course of the process requires expert work on the vocabulary related to judicial vocabulary.

Overt instruction:

- House reading: Lesen Sie den zweiten Teil des Romans von Anfang an (S. 83-157) und erstellen Sie eine Mindmaps zum Thema “Gericht”!

Phase III of the work with the text is based on the description of the course of court proceedings, paying attention to the function and grammatical forms of dependent and independent speech.

Overt instruction:

- Wozu dient die indirekte Rede im zweiten Teil des Romans?

Situated practice:

- Schildern Sie den Verlauf des Prozesses im zweiten Teil des Romans (Gerichtsverfahren, Anklageschrift, Hannas Verhör, Urteil)!

Transformed practice:

- Erstellen Sie eine Übersicht der politischen Ereignisse in Deutschland in den Jahren 1933–45! Stellen Sie Hannas Lebensdaten mit der Geschichte des Nationalsozialismus zusammen!

Critical framing:

- Recherchieren Sie im Internet, wo und wann es die NS-Prozesse in Deutschland gab? Welcher Prozess kann als Vergleichsfolie für diesen Roman dienen?

Transformed practice:

- Schreiben Sie einen Zeitungsartikel über den Verlauf des Prozesses im Vorleser aus heutiger Perspektive!

The above tasks allow linking literary reality with specific historical reality, while at the same time familiarizing the learners with how history is reflected in literature. The presented sequences of classes including memoir literature in the glottodidactic process show both its historical and cultural potential and the way of using the literary text in language education.

Wnioski

Zrozumienie tekstu napisanego w języku obcym jest dla większości studentów poważnym wyzwaniem. Uczący się musi nauczyć się poruszać się po nieznanym słownictwie, strukturach gramatycznych oraz odniesieniach kulturowych. Rozwijanie kompetencji tekstowej na studiach filologicznych wymusza bardzo złożoną pracę na poziomie tekstu, która nie może się ograniczać tylko do pytań końcowych dotyczących przeczytanej treści. Łączenie nadrzędnego celu, jakim jest zdobywanie wiedzy historyczno-kulturowej z kształceniem i rozwijaniem sprawności językowych poprzez czytanie tekstów literackich nie jest zadaniem łatwym, lecz nie niemożliwym. Odpowiednio skonstruowane zajęcia sprawiają, iż teksty literackie z zawartym w nich potencjałem wiedzy zapadają na długo w pamięci uczących się i jednocześnie pomagają im zdobywać świadomość roli, jaką odgrywa język w przekazywaniu treści.

Jedną z najważniejszych zalet nauczania języka poprzez treść jest autentyczność działania językowego w autentycznej sytuacji komunikacyjnej. Cele osiągnięte w trakcie pracy nad tekstem literackim postrzegany, jako nośnik wiedzy historycznej możemy określić następująco: (1) rozszerzenie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej studentów i przygotowanie ich do roli mediatorów interkulturowych – pobudzanie refleksji nad perspektywą polską i niemiecką w kulturze pamięci, (2) rozbudowa struktury poznawczej odbiorców, a tym samym rozwój autentycznej wiedzy historycznej. Konfrontacja z tematami historycznymi pomaga lepiej zrozumieć powiązania między przeszłością a teraźniejszością, a tym samym zrozumieć złożoność procesów kultury docelowej, (3) rozwój kompetencji tekstowej rozumianej, jako umiejętność pogłębionego czytania ze zrozumieniem, oraz tworzenia własnych tekstów z wykorzystaniem zdobytej wiedzy językowej oraz pozajęzykowej (4) znaczne zwiększenie motywacji studentów do czytania ekstensywnego w języku obcym, oraz wzrastająca świadomość uczących się, iż skupiając uwagę na znaczeniu przekazu (*meaning-focus input*), a nie tylko na jego formie (*language-form focused input*) znacznie wzrasta ich płynność językowa.

Conclusions

The development of textual competence during philological studies necessitates very complex work at the level of the text, which cannot be limited to only final questions regarding the read content. Combining the main goal of acquiring historical and cultural knowledge with education and developing language skills by reading literary texts is not an easy task, though certainly not an impossible one. Well-structured classes are a guarantee that literary texts with the potential of knowledge stay in the memory of learners for a long time and, at the same time, help them gain awareness of the role that language plays in conveying content.

One of the most important advantages of teaching language through content is the accuracy of language in an authentic communication situation. The goals achieved while working on a literary text perceived as a carrier of historical knowledge can be described as follows: (1) expanding the intercultural communication competence of students and preparing them for the role of intercultural mediators - stimulating reflection on the Polish and German perspective in the culture of memory, (2) expanding the cognitive structure recipients, and thus the development of authentic historical and linguistic knowledge, (3) the development of textual competence understood as the skill of in-depth reading and comprehension, and the creation of own texts using acquired language and non-linguistic knowledge, (4) a significant increase in students' motivation to extensive reading in a foreign language.

Literatura/ References:

1. Altmayer, C. (2002). Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (3).
2. Altmayer, C. (2014). Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. W: C. Altmayer, i in. (red.). W: *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven* (s. 25–38). Tübingen: Stauffenburg.
3. Altmayer, C., Koreik U. (2010). Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. W: Krumm, H-J. i in. (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 1378–1391). Berlin/New York: de Gruyter, T. 2.
4. Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H. Beck Verlag.

5. Burzyńska-Kamieniecka, A. (2014). Punkt widzenia, perspektywa, obraz świata a nauczanie kultury polskiej cudzoziemców. W: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej: Teoria i praktyka* (s. 385–395). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
6. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language and testing, *Applied Linguistics* nr 1, s. 1–47, https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing
7. Chodkiewicz, H. (2011). Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji. *Lingwistyka Stosowana*, 4, s. 11–29.
8. Chodkiewicz, H. (2016). Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu. *JowSZ* 1, s. 11–16.
9. Cudak, R. (2010). Tekst w nauczaniu cudzoziemców jako problem. *Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 17, s. 79–90.
10. Czerkies, T. (2014). Strategie uwodzenia tekstem. *Postscriptum polonistyczne*, 1 (13), s. 27–46.
11. Dakowska, M. (2015). *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
12. Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
13. Geertza, C. (2005). *Interpretacja kultury* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego [org. The Interpretation of Cultures, 1973].
14. Georg, J. Ch. (2008). *Fiktionalität und Geschichtsvermittlung – unvereinbar? Eine Studie über den Beitrag historischer Jugendromane der Gegenwart zum historischen Lernen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
15. Kowalikowa, J. (2004). Tekst cudzy-tekst własny. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* (s. 15–52). Kraków: Universitas.
16. Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: University Press.
17. Koreik, U. (1995). *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider- Verlag.
18. Koreik, U. (2012). Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht - Zur Arbeit mit historischen Quellen. W: M. Hieronimus (red.), *Historische Quellen im DaF-Unterricht* (s. 1–14). Göttingen: Universitätsverlag.
19. Miłułka, K. (2016). Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny, *Neofilolog*, nr 47/1, s. 21–35.
20. Olpińska, M. (2010). Dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak skuteczne we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się? Koncepcja CLIL w świetle badań glottodydaktycznych. *JOWSZ*, nr. 6, s. 26–39.
21. Olpińska, M. (2009). Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków. *Lingwistyka stosowana. Przegląd* 1, s. 187–201.
22. Portmann-Tselikas, P. R. (2005). *Was ist Textkompetenz*. Zürich http://iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf.
23. Schlink, B. (1995). *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes Verlag.
24. Schmolzer-Eibinger, S. (2007). Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. W: S. Schmolzer-Eibinger, G. Weidacher (red.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (s. 207–222). Tübingen: Narr.
25. Seretny, A. (2013). Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się. W: A. Achtelik, J. Tambor (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (s. 208–220). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
26. Śpiewak, G. (2010). Ruch dwukierunkowy? CLIL a nauczanie języka obcego na filologii angielskiej, *JOWSZ*, nr.6, s. 84–87.
27. Welzer, H. (2005). *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*. Frankfurt a. M.: Fischer. [pol. (2010) *Sprawcy. Dlaczego zwykli ludzie dokonują masowych mordów*. Warszawa: Scholar.
28. Widawska, B. (2015). *Gedächtnis – Geschichte – Literatur. Zum literarischen Umgang mit der Zeitgeschichte. Ein integratives Konzept für den DaF-Unterricht im Germanistikstudium in Polen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
29. Wolf, D. (2010). Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL. W: W. Hallet, F. G. Königs (red.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (s. 298–302). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

LĘK PRZED PISANIEM A KSZTAŁCENIE SPRAWNOŚCI PISANIA NA LEKCJACH JĘZYKA FRANCUSKIEGO JAKO DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO

ANXIETY OF WRITING AND DEVELOPING WRITING SKILLS ON FRENCH LESSONS AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

Ewa Półtorak^{1(A,B,C,D,E,F)}

¹Uniwersytet Śląski
University of Silesia in Katowice

Półtorak, E. (2019). Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego jako drugiego języka obcego/ Anxieties of writing and developing writing skills on French lessons as the second foreign language, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations*, 13(3), 112-126. <https://doi.org/10.29316/rs/114825>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 3

Ryciny/Figures: 3

Literatura/References: 15

Otrzymano/Submitted:
marzec/March 2019

Zaakceptowano/Accepted:
marzec/March 2019

Streszczenie

W artykule zostanie zaproponowana refleksja nad jedną z często pojawiających się trudności w nauce języków obcych, jaką jest lęk przed pisaniem. Autorka przedstawi wybrany problem badawczy w kontekście procesu nauczania-uczenia się języka francuskiego, jako drugiego języka obcego przez osoby dorosłe. Do zebrania korpusu badawczego posłuży polskojęzyczna wersja kwestionariusza na temat lęku przed pisaniem autorstwa Cheng'a (2004) – Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) oraz analiza osobistych opinii uczestników badania na temat podjętej problematyki.

Słowa kluczowe: trudności w nauce języków obcych, lęk językowy, lęk przed pisaniem, nauka języków obcych, proces nauczania-uczenia się drugiego języka obcego

Summary

In this article, a reflection on one of the often occurring difficulties in learning foreign languages, which is the fear of writing, will be proposed. The author presents a given research problem in the context of the process of teaching-learning French as the second foreign language by adults. In order to collect the research corps, a Polish-language version of the questionnaire regarding anxiety of writing by Cheng (2004) - Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) will be applied further to the analysis of personal opinions of research participants of the issues taken up.

Key words: difficulties in learning foreign languages, language fear, fear of writing, learning foreign languages, process of teaching-learning second foreign language

Adres korespondencyjny: dr Ewa Półtorak, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Śląskiego, ul. Grota Roweckiego 5, 41-208 Sosnowiec, tel. +48 32 364 08 99, e-mail: ewa.poltorak@us.edu.pl, ORCID.org/0000-0002-3179-568

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Ewa Półtorak

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Pisanie jest uważane przez wielu uczniów za najmniej atrakcyjny i jednocześnie najmniej lubiany rodzaj zadań, jakie towarzyszą nauce języka obcego. Wiąże się to częściowo z samym postrzeganiem procesu pisania, jako procesu złożonego, często czasochłonnego a jednocześnie trudnego i mało przydatnego dla przeciętnego użytkownika języka. Taką negatywną postawę wobec pisania potwierdziły liczne badania glottodydaktyczne prowadzone wśród uczniów praktycznie na każdym etapie kształcenia, nawet wśród studentów kierunków neofilologicznych. Ci ostatni, jak konstatuje w swoich badaniach między innymi Wysocka (1989), często traktują zajęcia poświęcone pisaniu, jako najmniej ważne i najmniej lubiane.

Na kształtowanie się negatywnego nastawienia wobec wypowiedzi pisemnych wpływa także pośrednio przekonanie o niskiej użyteczności sprawności pisania w sytuacjach pozaszkolnych: w dzisiejszych czasach dłuższe formy pisemne stanowią prawdziwą rzadkość w codziennej komunikacji. To sprawia, że uczniowie są coraz mniej zmotywowani do podejmowania tego rodzaju działań językowych i w rezultacie coraz rzadziej piszą, także w języku obcym. Systematyczne unikanie pisania w języku docelowym może z kolei przyczynić się do powstania reakcji lękowych, uaktywniających się w momencie konieczności przygotowania wypowiedzi pisemnych w tym języku. Mowa o tzw. lęku przed pisaniem, który jest uznawany za jedną z przeszkód w rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych (por. Cheng, 2004). Nie dziwi zatem rosnąca liczba publikacji poświęconych badaniu natury, jak i czynnikom leżącym u źródeł interesującego nas zjawiska. Warto jednak podkreślić, że rzadko zdarza się, aby prowadzone badania wychodziły poza kontekst procesu nauczania/uczenia się języka angielskiego jako języka obcego.

Celem naszego artykułu jest propozycja refleksji nad konstruktem lęku przed pisaniem z perspektywy nauki języka francuskiego. Najbardziej interesującą nas kwestią będzie rozeznanie obecności omawianego zjawiska oraz jego głównych źródeł w procesie nauczania/uczenia się języka francuskiego jako drugiego języka obcego na poziomie kształcenia uniwersyteckiego.

Zjawisko lęku przed pisaniem – zarys problematyki

Lęk przed pisaniem stanowi część szerszej rozumianego konstrukt, jakim jest lęk językowy. Ten ostatni uznawany jest za swoisty rodzaj lęku, który może towarzyszyć nauce języka obcego, szczególnie w jej zinstytucjonalizowanych formach (por. Horwitz, Horwitz i Cope 1986). Niektórzy badacze utrzymują, że mało który przedmiot szkolny, a być może żaden inny, nie jest tak podatny na oddziaływanie lęku jak właśnie uczenie się języka obcego

Introduction

Writing is claimed by many students to be the least attractive and the least favoured type of task, which accompany the process of learning a foreign language. It partly ties with perceiving the process of writing as a complex process, often time-consuming and, at the same time, difficult and not very useful for the average language user. Such a negative attitude towards writing was confirmed by numerous glotto-didactic researches conducted among students at almost every stage of education, even among students of neophilological faculties. The last ones, as Wysocka (1989) states in her research, often treat writing classes as the least important and least liked.

The negative attitude towards written statements is indirectly influenced by the conviction about low usage of writing skills in after-school situations: nowadays, longer written works are a rarity in everyday communication. It makes students less and less motivated to do such kind of language activities, and as a result, they also tend to less often write in a foreign language. Systematic avoidance of writing in a target language can contribute to anxiety reaction, which is triggered when it is necessary to prepare written statements in that language. Reference is made to the so-called anxiety of writing that is recognized as one of the obstacles in the development of language communication competences (see Cheng, 2004). An increasing amount of publications devoted to nature research, as well as factors that we can find at the roots of the phenomenon of interest to us is not surprising. It is worth to emphasize that happens rather seldom that a research goes beyond the context of the process of teaching/learning English language as a foreign language.

The goal of this article is to suggest a reflection over the structure of fear of writing from the perspective of learning French. The most interesting issue is the research related to the presence of this phenomenon and its main sources in the process of teaching/learning French as the second foreign language by adults at the university level.

The phenomenon of anxiety of writing – an outline of the issue

Anxiety of writing constitutes part of a more broadly understood construct, which is language fear. The last one is considered a kind of anxiety that can accompany learning a foreign language, especially in its institutionalized forms (compare Horwitz, Horwitz and Cope 1986). Some of the researchers claim, that hardly any school subject, and perhaps none at all, is as susceptible to anxiety as learning a foreign language (Arnold, 2006: 411).

(Arnold, 2006: 411). Zdaniem Horwitz i współpracowników (1986), podstawową właściwością lęku językowego jest poczuciem dysonansu pomiędzy tym, co naprawdę uczący się czuje i myśli a tym, w jaki sposób jest w stanie przekazać swoje myśli i uczucia w nowo poznawanym języku docelowym.

W badaniach nad lękiem językowym, na wzór badań nad lękiem jako takim, zaleca się odróżnienie lęku jako cechy od lęku jako stanu jednostki (Spielberger, 1966, za Studenska, 2005). W pierwszym wypadku chodzi o względnie stałą predyspozycję do postrzegania różnego rodzaju „obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających”, w drugim natomiast lęk utożsamiany jest z reakcją organizmu na określoną sytuację, której towarzyszy „aktywacja lub pobudzenie autonomicznego układu nerwowego” (2005: 95). W konsekwencji, przyjmuje się, że lęk językowy, jako zmienna niezależna, jest rezultatem regularnie doświadczanych sytuacji napięcia podczas nauki języki obcego i tym samym różni się od lęku odczuwanego w trakcie innych zajęć.

Badania pokazują, że sprawnością najbardziej narażoną na działanie lęku w języku obcym jest komunikacja ustna (por. Piechurska-Kuciel, 2011). To jednak nie wyklucza faktu, że zjawisko to może także towarzyszyć rozwojowi pozostałych umiejętności językowo-komunikacyjnych (por. Saito, Horwitz, Garza 1999; Vogely, 1998; Cheng, Horwitz, Schallert 1999; Leki 1999; Sellers, 2000), w tym szczególnie nas interesującej w kontekście niniejszego artykułu sprawności pisania w języku obcym.

Lęk przed pisaniem można określić jako rodzaj swoistej reakcji lękowej, towarzyszącej wypowiedziom pisemnym w języku obcym (por. Cheng, 2004). Jak zauważa Cheng (2002), na specyfikę tego konstruktów badawczego bezpośrednio wpływa specyfika samego procesu pisania i jego złożony charakter. Przywołany badacz podkreśla także niejednorodny charakter omawianego zjawiska i wyróżnia w jego obrębie trzy zasadnicze komponenty, które obejmują odpowiednio:

- a) zaburzenia somatyczne – łączące się z fizjologicznymi reakcjami organizmu na odczuwany lęk, np. kołatanie serca czy pocenie się dłoni;
- b) zaburzenia kognitywne – charakteryzujące się poczuciem niepokoju i troski, które wynikają z przeświadczenia o braku wystarczających kompetencji do realizacji danego zadania;
- c) zachowania unikowe – polegające między innymi na przekładaniu terminu realizacji danego zadania czy też jego całkowitym zaniechaniu (por. Cheng, 2004: 323-326).

Podobne stanowisko podzielają w swych badaniach Madigan i współpracownicy (1996), którzy wskazują na dwie zasadnicze składowe interesującego nas konstruktów: poczucie niepokoju związane z procesem pisania jako takim oraz towarzyszące mu poczucie głębokiej niechęci.

Leki (1999) natomiast w swoich badaniach zwraca uwagę na interesującą kwestię dotyczącą poczu-

In the opinion of Horwitz and co-workers (1986), a basic property of language fear is the feeling of dissonance between something the learner really feels and thinks and how he or she is able to convey their thoughts and feelings in the newly learned target language.

In the research devoted to language fear, following the pattern of research on anxiety itself, it is recommended to distinguish between anxiety as a feature and anxiety as a state of an individual (Spielberger, 1966, after Studenska, 2005). In the first case, it is a relatively constant predisposition to perceive various types of “objectively harmless situations as threatening,” whilst in the second case, anxiety is perceived as body’s response to a specific situation, which is accompanied by “activation or stimulation of the autonomic nervous system” (2005: 95). Consequently, it is assumed that language fear, as an independent variable, is the result of regularly experienced situations of tension during learning a foreign language and thus, it differs from anxiety experienced during other classes.

The studies show that oral communication is the most exposed to the action of anxiety in a foreign language (see Piechurska-Kuciel, 2011). However, this does not exclude the fact that this phenomenon may accompany the development of other language-communication skills (compare Saito, Horwitz, Garza 1999; Vogely, 1998; Cheng, Horwitz, Schallert 1999; Leki 1999; Sellers, 2000), in particular, in the context of this article’s key subject of interest – that is – writing skills in a foreign language.

The anxiety of writing can be defined as a kind of anxiety reaction that accompanies written statements in a foreign language (see Cheng, 2004). As Cheng (2002) notes, the specificity of this research construct is directly influenced by the specificity of the writing process itself and its complex character. This researcher also emphasizes the heterogeneous character of the phenomenon and distinguishes three basic components within it, which include, respectively:

- a) somatic disorders – associated with the physiological responses of the body to experienced anxiety, e.g. palpitations or sweating hands;
- b) cognitive disorders – characterized by a feeling of anxiety and worry that comes from a belief of lack of sufficient competence to realize a given task;
- c) avoidance behaviours – including, among others, postponing the deadline for realization of a given task or its complete abandonment (compare Cheng, 2004: 323-326).

Madigan and associates (1996) share similar position in their studies, they point to two main components of the construct we are interested in: a sense of anxiety associated with the writing process and a feeling of deep disinclination that accompanies it.

cia kontroli. Choć, jak twierdzi wspomniany badacz, pisanie jest tą sprawnością językową, która podlega w kształceniu językowym największej autokontroli, to paradoksalnie może to wywoływać u ucznia poczucie swoistej „pustki” i w konsekwencji sprzyjać powstawaniu napięć i obaw związanych z formułowaniem komunikatów pisemnych.

Ponadto, wyniki wielu badań poświęconych omawianemu problemowi badawczemu pokazują, że jego główne przyczyny wcale nie muszą być związane z niedostatkami w rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych (por. Young, 1991). Niektórzy badacze wskazują między innymi na rolę motywacji oraz zaangażowania w realizację danego zadania, jako na czynniki odgrywające kluczową rolę w kształtowaniu się interesującego nas zjawiska. Ze swojej strony Cheng wraz ze współpracownikami (1999) wykazali, że czynnikami negatywnie wpływającymi na poczucie lęku przed pisaniem mogą być niska samoocena jednostki, negatywna postawa wobec procesu pisania czy też lęk przed ewaluacją ze strony innych uczestników procesu dydaktycznego. Aslim-Yetis (2017) z kolei podkreśla związek lęku przed pisaniem z zaangażowaniem w realizację poszczególnych etapów pisania (planowania, redagowania oraz sprawdzania przygotowanej wypowiedzi pisemnej). Prowadzone przez nią badania wykazały odwrotnie proporcjonalną zależność pomiędzy obydwiema zmiennymi: im mniejszy stopień samoświadomości jednostki i zaangażowania w organizację i kontrolę procesu pisania, tym większe poczucie lęku przed pisaniem, i odwrotnie.

Warto podkreślić, że większość dotychczasowych badań poświęconych zjawisku lęku przed pisaniem dotyczy w głównej mierze nauki języka angielskiego jako języka obcego. Odniesienia do innych kontekstów badawczych są stosunkowo nieliczne (por. Aslim-Yetis, 2017). Postanowiliśmy, zatem bliżej przyjrzeć się zjawisku lęku przed pisaniem z najbardziej interesującej nas perspektywy, jaką jest proces nauczania-uczenia się języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego na poziomie kształcenia uniwersyteckiego.

Lęk przed pisaniem na lekcji języka francuskiego jako drugiego języka obcego – wyniki badań własnych

Cele badań i procedura badawcza

W centrum naszego zainteresowania znalazła się analiza zjawiska lęku przed pisaniem wśród osób dorosłych rozpoczynających naukę języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego na poziomie kształcenia uniwersyteckiego. Główny cel zaplanowanych badań doprowadził do sformułowania następujących szczegółowych pytań badawczych:

On the other hand, Leki (1999) draws attention to an interesting issue concerning a sense of control in his research. As the above mentioned researcher claims, writing is the language skill that is subject to the greatest self-control in language education, paradoxically, it may trigger a feeling of “emptiness” in a student and, as a consequence, it may contribute to the formation of tensions and fears related to the creation of written messages.

In addition, the results of many researches devoted to the discussed research problem show that its main causes do not have to be related to deficiencies in the development of language communication competences (compare Young, 1991). Some researchers indicate, among others, the role of motivation and involvement in the realization of a given task as factors that play a key role in forming an interesting phenomenon. Cheng with associates (1999) have shown that factors that negatively influence the feeling of writing fear may be low self-assessment of the individual, a negative attitude towards the writing process or fear of evaluation by other participants of the didactic process. In turn, Aslim-Yetis (2017) emphasizes the connection between the anxiety of writing and the involvement in the realization of particular stages of writing (planning, editing and checking the prepared written statement). Her research has shown an inversely proportional dependence between the two variables: the lower the individual's self-awareness and involvement to organizing and controlling the writing process, the greater the sense of anxiety of writing, and vice versa.

It is worth emphasizing that most of the previous researches devoted to the phenomenon of writing fear concern mainly learning English as a foreign language. References to other research contexts are relatively few (compare Aslim-Yetis, 2017). Therefore, we decided to take a closer look at the phenomenon of anxiety of writing from the most interesting perspective for us, which is the process of teaching-learning French as (at least) the second foreign language by adults at the university level of education.

Anxiety of writing during French lessons as the second foreign language – the results of own research

Goals of the research and research procedure

We have focused our attention on the analysis of the phenomenon of anxiety of writing among adults starting to learn French as (at least) the second foreign language at the university level of education. The main goal of the planned research led to the formulation of the following specific research questions:

1. Jakie czynniki wpływają na lęk przed pisaniem, w szczególności w nauce drugiego języka obcego?
2. Jakie są osobiste opinie studentów na źródła lęku przed pisaniem, szczególnie w przypadku nauki drugiego języka obcego?
3. W jaki sposób studenci starają się poradzić sobie z poczuciem lęku przed pisaniem, w szczególności w nauce drugiego języka obcego?

Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów Wydziału Filologicznego UŚ w roku akademickim 2017/2018. Docelowa grupa badawcza liczyła 42 osoby (w tym 30 kobiet i 12 mężczyzn), które podjęły naukę języka francuskiego, jako co najmniej drugiego języka obcego od zera na studiach I stopnia na specjalności: język francuski i język angielski z programem tłumaczeniowym. Badanie zostało przeprowadzone pod koniec III semestru studiów, odpowiadającego kształtowaniu kompetencji językowych w zakresie języka francuskiego na poziomie B1 wg ESOKJ.

Narzędziem, które posłużyło do zebrania materiału badawczego była ankieta, stanowiąca adaptację kwestionariusza *SLWAI (Second Language Writing Apprehension Inventory)* autorstwa Cheng'a (2004). Kwestionariusz ten stanowi jedno ze standaryzowanych narzędzi, które są wykorzystywane do pomiaru poziomu lęku przed pisaniem w języku obcym (por. Aslim-Yetis, 2017). Warto przypomnieć, że kwestionariusz *SLWAI* zawiera 22 twierdzenia, wobec których ankietowani wyrażają swoją opinię poprzez ustosunkowanie się do ich na 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza odpowiedź „zdecydowanie się nie zgadzam” natomiast 5 pozwala na wybór opcji „zdecydowanie się zgadzam”. Zaproponowane w kwestionariuszu twierdzenia obejmują trzy wcześniej wyróżnione komponenty omawianego zjawiska: 7 z nich dotyczy lęku somatycznego, 8 lęku kognitywnego a 7 zachowań unikowych. Suma punktów uzyskanych w każdym stwierdzeniu pozwala na oszacowanie ogólnego poziomu lęku danego uczestnika badania. Łącznie minimalna suma punktów wynosi 22, natomiast maksymalna – 110. Warto również dodać, że relacja między uzyskanym wynikiem końcowym a szacowanym poziomem lęku ma charakter wprost proporcjonalny: im wyższa liczba zdobytych punktów, tym bardziej rozwinięte poczucie lęku językowego. Współczynnik rzetelności dla skali ogólnej w języku angielskim, obliczony na podstawie czynnika Alpha Cronbacha wynosi 0,91 (Cheng, 2004). Aby dostosować zawartość kwestionariusza do zaplanowanych badań, został on przez nas przetłumaczony na język polski i dostosowany do kontekstu nauki języka francuskiego (załącznik nr 1). Współczynnik rzetelności wersji polskojęzycznej wyniósł 0,85.

Zawartość kwestionariusza została przez nas wzbogacona 6 pytaniami o zróżnicowanej strukturze: dwa pierwsze miały charakter półotwarte, dwa kolejne stanowiły pytania zamknięte z wykorzystaniem skali Likerta, a dwa ostatnie były na-

1. Which factors influence the anxiety of writing, especially in learning the second foreign language?
2. What are the personal opinions of students about the sources of anxiety of writing, especially in case of learning the second foreign language?
3. How do students try to deal with the feeling of anxiety of writing, especially when learning the second foreign language?

The research was conducted among students of the Faculty of Philology at the University of Silesia in the 2017/2018 academic year. The target research group consisted of 42 people (30 women and 12 men) who started studying French as, at least, the second foreign language as Beginners during their first degree studies with specialization: French language and English with a translation program. The study was conducted at the end of the third semester of studies, corresponding to the development of language competence in the field of French language at level B1 according to CEFR.

The tool that was used to collect the research material was a survey, which is an adaptation of the *SLWAI (Second Language Writing Apprehension Inventory)* by Cheng (2004). This questionnaire is one of the standardized tools that are used to measure the level of anxiety of writing in a foreign language (compare Aslim-Yetis, 2017). It is worth recalling that the *SLWAI* questionnaire contains 22 statements, with respect of which the respondents express their opinion by responding on the Linkert scale of 5, where 1 means the answer “definitely disagree” and 5 means “definitely agree”. These proposed statements in the questionnaire include three previously distinguished components of the discussed phenomenon: 7 of them concern somatic anxiety, 8 cognitive anxiety and 7 avoidance behaviours. The sum of points obtained in each statement allows to assess the general level of anxiety of a given participant of the research. The total minimum score is 22, when the maximum is 110. It is also worth to add that the relationship between the final result obtained and the assessed level of anxiety is directly proportional: the higher the number of obtained points, the more developed the sense of language fear. The reliability coefficient for the general scale in English language, calculated on the basis of Cronbach's Alpha factor, is 0.91 (Cheng, 2004). To adjust the content of the questionnaire to the planned research, it has been translated by us into Polish and adjusted to the context of learning French (Attachment 1). The reliability coefficient of the Polish version was 0.85.

The content of the questionnaire was enriched by us with 6 questions of varied structure: the first two were semi-open, the next two were closed with the usage of the Linkert scale, and the last two were open-ended questions (Attachment 2). The goal of the additional questions was primarily to enable students to deepen the reflection on the

tury otwartej (załącznik nr 2). Celem dodatkowo zadanych pytań było przede wszystkim umożliwienie ankietowanym studentom pogłębienia refleksji w zakresie interesującego nas zjawiska, a w szczególności poznania ich opinii na temat źródeł lęku przed pisaniem oraz ewentualnych sposobów radzenia sobie z jego skutkami.

Prezentacja wyników i dyskusja

Zebrany korpus badawczy został poddany szczegółowej analizie ilościowej i jakościowej.

W pierwszej kolejności skupiono się na danych pozyskanych za pomocą kwestionariusza *SLWAI*, które wstępnie podzielono na trzy kategorie według poziomu lęku przed pisaniem.

phenomenon of interest to us, and in particular to learn their opinions about the sources of anxiety of writing and possible ways of dealing with its effects.

Presentation of results and discussion

The collected research material was subjected to a detailed quantitative and qualitative analysis.

Initially, they focused on data obtained by the *SLWAI* questionnaire, which was first divided into three categories according to the level of anxiety of writing.

Tabela 1. Zbiorcze zestawienie wyników otrzymanych na podstawie kwestionariusza *SLWAI*.

Table 1. Summary results obtained on the basis of the *SLWAI* questionnaire.

Wysoki poziom lęku/ High level of anxiety		Średni poziom lęku/ Medium level of anxiety		Niski poziom lęku/ Low level of anxiety	
S1	106	S21	79	S36	50
S2	103	S22	79	S37	49
S3	98	S23	77	S38	41
S4	98	S24	75	S39	39
S5	96	S25	68	S40	32
S6	95	S26	68	S41	31
S7	93	S27	65	S42	29
S8	91	S28	65		
S9	91	S29	64		
S10	89	S30	61		
S11	89	S31	60		
S12	88	S32	58		
S13	86	S33	58		
S14	86	S34	54		
S15	85	S35	53		
S16	83				
S17	83				
S18	82				
S19	82				
S20	81				

Na wstępie należy zaznaczyć, że w naszym odczuciu granice pomiędzy poszczególnymi kategoriami nie są wystarczająco ostre i powinny służyć raczej orientacyjnym a nie kategoriowym punktom odniesienia dla dokonywanych analiz. Nie stanowiło to jednak jakichkolwiek ograniczeń dla naszych badań, których celem było nie tyle zmierzenie siły natężenia badanego zjawiska, co raczej rozpoznanie jego obecności, jak i jego ewentualnych źródeł w zakresie wybranego kontekstu badań.

Analiza indywidualnych wyników zawartych w tabeli nr 1 pozwala zauważyć, że najliczniejszą grupę wśród respondentów stanowią osoby doświadczające wysokiego poziomu lęku przed pisaniem (ogólny wynik w granicach 110-81 punktów) na zajęciach języka francuskiego – jest to prawie po-

At the beginning it should be noted that in our opinion the boundaries between each category are not sharp enough and should serve as indicative rather than categorical reference points for the performed analyses. This did not constitute any limitations for our research, the purpose of which was not so much to measure the strength of the intensity of the researched phenomenon, but rather to recognize its presence, as well as its possible sources in the selected context of research.

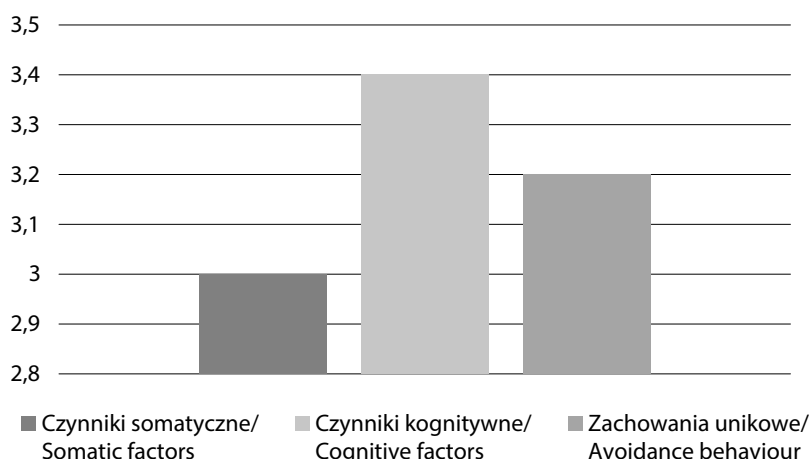
The analysis of individual results contained in Table 1 has revealed the fact that the most numerous group among the respondents are people experiencing a high level of writing fear (overall score within 110-81 points) on French language classes - it is almost half of the surveyed group (20

łowa ankietowanej grupy (20 osób). Wziąwszy pod uwagę ogólną sumę punktów w kwestionariuszu na szczególną uwagę zasługują co najmniej dwa wyniki osób zakwalifikowanych do tej grupy: u studentów, którzy uzyskali 106 (S1) oraz 103 (S2) punkty obawy towarzyszące pisaniu mogą być naprawdę wysokie. Jeśli chodzi o średni poziom lęku przed pisaniem (ogólny wynik w granicach 80-52 punktów), to w tej grupie znalazły się wyniki 36% ankietowanych (15 osób). Jedynie 16% ankietowanych (7 osób) uzyskało wyniki pozwalające na zakwalifikowanie ich do grupy osób doświadczających niskiego poziomu lęku (łączna suma punktów w granicach 51-22 punkty). Mimo wszystko nie oznacza to, że pisanie w języku francuskim dla członków tej ostatniej grupy stanowi sytuację bezstresową, czego zresztą dowodzi przegląd ich indywidualnych wyników. Można powiedzieć, że jedynie w przypadku trzech osób (ankietowani z najniższymi wynikami oznaczeni odpowiednio jako S40, S41 oraz S42) rozmiar badanego zjawiska jest naprawdę niewielki.

Jeśli chodzi o rolę poszczególnych komponentów kształtujących lęk przed pisaniem, to udzielone przez respondentów odpowiedzi wskazały w ich przypadku na dominację czynników natury kognitywnej (średni wynik odpowiedzi udzielonych przez wszystkich studentów 3,4). Przykładowe stwierdzenia, którym studenci przyznawali największą ilość punktów w zakresie omawianej subkategorii to: „*Stresuję się tym, że moje wypracowanie napisane po francusku mogłoby zostać wybrane do omówienia na forum całej grupy.*” bądź „*Obawiam się, że inni wyśmialiby moje wypracowanie napisane po francusku, gdyby je przeczytali.*”

people). Taking into consideration the total sum of points in the questionnaire, special attention ought to be paid at least to two results of people qualified for this group: in case of students who obtained 106 (S1) and 103 (S2) anxiety points associated with writing can be really high. With regards to the average level of anxiety of writing (overall score within 80-52 points), this group contains the results of 36% of respondents (15 people). Only 16% of respondents (7 people) obtained results allowing them to be qualified to the group of people experiencing low level of anxiety (total score within the range of 51-22 points). Notwithstanding the above, this does not mean that writing in French for the members of the last group is a stressless situation, what can be evidenced by the review of their individual results. It can be said that only in case of three people (respondents with the lowest results marked as S40, S41 and S42, respectively) the size of the researched phenomenon is really insignificant.

Regarding the role of individual components forming the anxiety of writing, the answers given by the respondents pointed to the dominance of cognitive factors in their case (the average result of the answers given by all students - 3,4). Some examples of statements that students gave the largest number of points to in the discussed subcategory include: “*I am worried that my essay written in French could be selected for discussion in front of the whole group.*” or “*I am afraid that others would laugh at my essay written in French if they read it.*”



Rycina 1. Średnie wyniki grupy w zakresie poszczególnych komponentów lęku przed pisaniem.
Figure 1. Average group results in terms of individual components of anxiety of writing.

Analiza danych zilustrowanych na wykresie nr 1 pozwala zauważyć, że kolejne miejsce wśród komponentów lęku przed pisaniem zajmują zachowania unikowe (średnia 3,2). W tej grupie odpowiedzi szczególnie wysokie noty studenci przyznawali takim stwierdzeniom jak: „*Gdybym miał/a wybór, ni-*

The analysis of data illustrated in Figure 1 shows that the subsequent place among the components of anxiety of writing is occupied by avoidance behaviours (average 3,2). In this group of answers, students gave particularly high marks to statements such as: “*If I had a choice, I would never write essays*

gdy nie pisałbym/łabym wypracowań po francusku.” lub „Gdy mam zadane do napisania wypracowanie po francusku, staram się znaleźć wymówkę, aby go nie pisać.”

Jeśli chodzi o czynniki somatyczne kształtujące zachowania lękowe, to twierdzenia, które ich dotyczyły były szacowane przez studentów średnio na 3 punkty. Ankietowani oceniali tutaj szczególnie wysoko następujące odpowiedzi: „Często odczuwam panikę, gdy piszę wypracowania po francusku pod presją czasu.” oraz „Często czuję się cały/a spięty/a, kiedy piszę wypracowania po francusku.”

Analiza dotychczas omówionych wyników pozwala na dokonanie trzech zasadniczych refleksji:

- a) po pierwsze, pomimo różnic w udzielanych odpowiedziach i niejednorodnych wyników końcowych, można powiedzieć, że dla ankietowanych studentów lęk przed pisaniem w języku francuskim nie jest obcym uczuciem;
- b) po drugie, niewielkie różnice pomiędzy średnimi przypisanymi poszczególnym komponentom lęku przed pisaniem pozwalają stwierdzić, że ich udział w kształtowaniu się interesującego nas zjawiska jest w miarę równy, choć można zauważyć niewielką przewagę czynników natury kognitywnej;
- c) i wreszcie, czynniki somatyczne, pełniące dominującą rolę w zachowaniach lękowych towarzyszących komunikacji ustnej (por. Horwitz, Horwitz i Cope 1986), w przypadku wypowiedzi pisemnych nie odgrywają *tak istotnego znaczenia*. Przyczyny tego zjawiska mogą być związane bezpośrednio ze specyfiką samego procesu pisania, który mimo wszystko daje uczącym się większą swobodę czasową na przygotowanie i/lub udzielenie odpowiedzi niż ma to miejsce w przypadku wypowiedzi ustnej.

Oprócz danych pozyskanych na podstawie kwestionariusza SWLAI na analizowany korpus badawczy składały się odpowiedzi udzielone przez studentów na pytania dodatkowe, związane tematycznie z proponowaną problematyką badawczą.

Odpowiedzi na pierwsze i drugie pytanie pozwoliły poznać opinię ankietowanej grupy badawczej na temat samego procesu pisania, a w szczególności pisania w języku francuskim.

Można powiedzieć, że pozyskane dane świadczą o dosyć sceptycznym nastawieniu wobec omawianych zagadnień i większość studentów otwarcie deklaruje swoją niechęć wobec pisania: taką postawę reprezentuje ponad połowa respondentów (22 osoby).

Jak pokazują dane przedstawione na wykresie nr 2, negatywna postawa wobec wypowiedzi pisemnych nabiera jeszcze większej siły w przypadku konieczności ich przygotowania w języku francuskim. W tym wypadku niechęć wobec pisania podziela prawie 70% członków grupy (29 osób).

in French.” or “When I have got to write an essay in French, I try to find an excuse not to write it.”

When it comes to somatic factors forming the anxiety behaviour, the statements that concern them were assessed by students at an average of 3 points. Respondents rated the following responses particularly highly: “I often feel panic when I write essays in French under pressure of time.” and “I often feel all tense when I write essays in French.”

Analysis of the results discussed so far allows for three basic reflections:

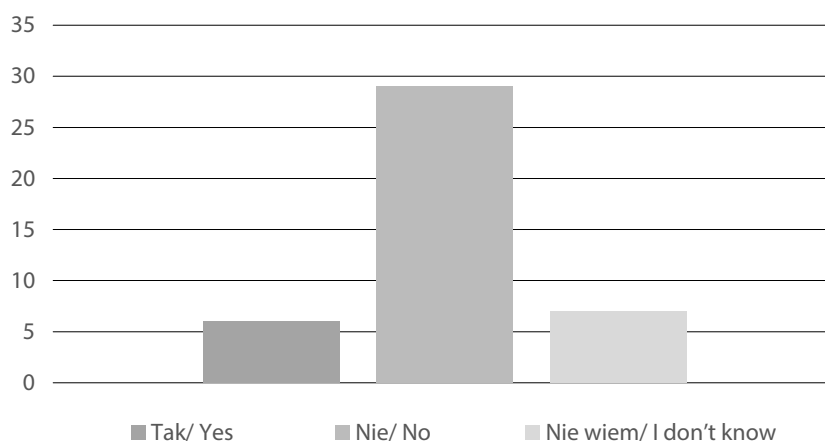
- a) first of all, despite the differences in the given answers and the heterogeneous final results, it can be said that in case of the surveyed students, the anxiety of writing in French is a familiar feeling;
- b) secondly, minor differences between the averages assigned to individual components of anxiety of writing allow to conclude that their participation in the development of the phenomenon that we are interested in is fairly equal, although a slight dominance of cognitive factors can be noticed;
- c) finally, somatic factors which play a dominant role in anxiety behaviours accompanying oral communication (compare Horwitz, Horwitz and Cope 1986), in case of written statements do not play such a significant role. The reasons for this phenomenon may be directly related to the specificity of the writing process itself, which after all gives learners greater time liberty to prepare and /or give an answer than it is in the case of oral statements.

In addition to the data obtained on the basis of the SWLAI questionnaire, the analysed research material consisted of answers provided by students to additional questions, thematically related to the proposed research issues.

Answers to the first and second question allowed to learn the opinion of the surveyed research group about the topic of the writing process itself, and in particular writing in French.

It can be said that the data obtained have revealed a rather sceptical attitude towards the discussed issues and most students openly declare their disinclination to write: this attitude is represented by more than half of the respondents (22 people).

As the data presented in Chart 2. show, a negative attitude towards written statements gains in strength if they need to be prepared in French. In this case, almost 70% of the group's members shared their disinclination to writing (29 people).



Rycina 2. Repartycja odpowiedzi udzielonych przez respondentów na pytanie: *Czy lubi Pan/Pani pisać wypracowania w języku francuskim?*

Figure 2. Distribution of answers given by respondents to the question: *Do you like to write essays in French?*

Poproszeni o uzasadnienie swoich opinii w przypadku drugiego pytania, ankietowani studenci w większości wskazywali na mniejszą, ich zdaniem, przydatność tej sprawności w porównaniu z komunikacją ustną, duży stopień trudności w wyrażaniu własnych myśli w formie pisemnej w języku docelowym oraz ograniczoną znajomość zasad kompozycji tekstu w języku francuskim.

Analiza odpowiedzi na kolejne pytanie pokazała, że ankietowani studenci nie tylko nie przywiązują większej wagi do wypowiedzi pisemnych w języku francuskim, ale również niezbyt wysoko oceniają swoje kompetencje w tym zakresie. Poproszeni o ewaluację własnych umiejętności pisania w języku francuskim, respondenci średnio wskazywali na ocenę dostateczną. Co interesujące, zestawienie pozyskanych ocen z wynikami kwestionariusza *SWLAI* pozwoliło zaobserwować w większości przypadków związek odwrotnie proporcjonalny pomiędzy sumą uzyskanych punktów a dokonaną przez studentów samooceną. Jak pokazuje zbiorcze zestawienie danych w tabeli nr 2, im niższa była samoocena danego studenta, tym zazwyczaj wyższy był wynik ogólny *SWLAI* i tym samym, silniejsze poczucie lęku przed pisaniem.

W kolejnym pytaniu, ankietowani studenci kontynuowali swoją samoocenę, tym razem koncentrując się na subiektywnej ocenie odczuwanego lęku przed pisaniem. Ankietowanych poproszono o posłużenie się 5-stopniową skalą, gdzie 1 było równoważne ze stwierdzeniem braku poczucia lęku w wypowiedziach pisemnych w języku francuskim, natomiast 5 oznaczało wysoki poziom analizowanego zjawiska. I w tym wypadku uzyskane odpowiedzi porównano z wcześniej pozyskanymi wynikami na podstawie kwestionariusza *SWLAI*. Aby ułatwić analizę interesujących nas danych tym razem indywidualne wyniki studentów zostały przez nas przedstawione nie w postaci sumy uzyskanych punktów, a w postaci średnich, które obliczono na podstawie ocen przypisanych przez respondentów poszczególnym twierdzeniom kwestionariusza.

When asked to explain their opinions in case of the second question, the surveyed students mostly pointed, in their opinion, to the lower usefulness of this skill in comparison to oral communication, a high level of difficulty in expressing their own thoughts in a written form in the target language and the limited knowledge of the composition's rules of the text in the French language.

The analysis of answers to the next question reveals that the surveyed students not only do not pay much attention to written statements in French, but also that they do not very highly assess their competence in this area. When asked to estimate their own writing skills in French, respondents chose average satisfactory level (3,0). Interestingly, the comparison of obtained grades with the results of the *SWLAI* questionnaire allowed to observe, in most cases, the inversely proportional relationship between the sum of obtained points and the self-assessment made by students. As the summary data in Table 2 shows, the lower the given student's self-assessment was, the higher the general *SWLAI* score usually was, thus the stronger the feeling of anxiety of writing.

In the subsequent question the surveyed students continued their self-assessment, this time focusing on the subjective assessment of experienced by them anxiety of writing. Respondents were asked to use a 5-point scale, where 1 was equivalent to statement of lack of experienced anxiety in written statements in French and, in turn, 5 signifying a high level of the analysed phenomenon. In this case, the obtained answers were compared with the previously obtained results based on the *SWLAI* questionnaire. To simplify the analysis of the data, this time the individual students' results were presented by us not in the form of the sum of obtained points, but in the form of averages, which were calculated based on the marks assigned by the respondents to particular statements of the questionnaire.

Tabela 2. Zestawienie wyników kwestionariusza SWLAI oraz dokonanej przez respondentów samooceny sprawności pisania w języku francuskim**Table 2.** Comparison of results of the SWLAI questionnaire and the respondents' self-assessment of writing skills in French language

Wysoki poziom lęku / samoocena sprawności pisania/ High level of anxiety /self-assessment of writing skills		Średni poziom lęku / samoocena sprawności pisania/ Medium level of anxiety /self-assessment of writing skills		Niski poziom lęku / samoocena sprawności pisania/ Low level of anxiety /self-assessment of writing skills	
S1	106 / 2	S21	3,59 / 3	S36	2,27 / 3,5
S2	103 / 2	S22	3,59 / 3	S37	2,23 / 3
S3	98 / 3	S23	3,5 / 2	S38	1,86 / 3,5
S4	98 / 2	S24	3,41 / 3	S39	1,77 / 4
S5	96 / 2	S25	3,09 / 3,5	S40	1,45 / 3,5
S6	95 / 2	S26	3,09 / 3	S41	1,41 / 3
S7	93 / 3	S27	2,95 / 3,5	S42	1,32 / 4
S8	91 / 3	S28	2,95 / 3		
S9	91 / 3	S29	2,91 / 2		
S10	89 / 2	S30	2,77 / 3,5		
S11	89 / 3	S31	2,73 / 3		
S12	88 / 3	S32	2,63 / 3,5		
S13	86 / 3	S33	2,63 / 3,5		
S14	86 / 3	S34	2,45 / 3		
S15	85 / 3	S35	2,41 / 3,5		
S16	83 / 3				
S17	83 / 2				
S18	82 / 3,5				
S19	82 / 3				
S20	81 / 3,5				

Tabela 3. Zestawienie wyników kwestionariusza SWLAI oraz dokonanej przez respondentów samooceny poczucia lęku przed pisaniem w języku francuskim**Table 3.** Comparison of results of the SWLAI questionnaire and the respondents' self-assessment of a sense of anxiety of writing in French language

Wysoki poziom lęku / samoocena poczucia lęku przed pisaniem/ High level of anxiety /self-assessment of a sense of anxiety of writing		Średni poziom lęku / samoocena poczucia lęku przed pisaniem/ Medium level of anxiety /self-assessment of a sense of anxiety of writing		Niski poziom lęku / samoocena poczucia lęku przed pisaniem/ Low level of anxiety /self-assessment of a sense of anxiety of writing	
S1	4,82 / 5	S21	79 / 3	S36	50 / 3,5
S2	4,68 / 5	S22	79 / 3	S37	49 / 3
S3	4,45 / 4	S23	77 / 2	S38	41 / 3,5
S4	4,45 / 4	S24	75 / 3	S39	39 / 4
S5	4,36 / 4	S25	68 / 3,5	S40	32 / 3,5
S6	4,32 / 5	S26	68 / 3	S41	31 / 3
S7	4,22 / 4	S27	65 / 3,5	S42	29 / 4
S8	4,14 / 4	S28	65 / 3		
S9	4,14 / 4	S29	64 / 2		
S10	4,04 / 4	S30	61 / 3,5		
S11	4,04 / 4	S31	60 / 3		
S12	4,0 / 4	S32	58 / 3,5		
S13	3,9 / 4	S33	58 / 3,5		
S14	3,9 / 3	S34	54 / 3		
S15	3,86 / 4	S35	53 / 3,5		
S16	3,73 / 3				
S17	3,73 / 3				
S18	3,7 / 4				
S19	3,7 / 3				
S20	3,68 / 4				

Analiza danych przedstawionych w tabeli nr 3 pozwala zaobserwować, że w większości wypadków istnieje zbieżność pomiędzy wynikami kwestionariusza *SWLAI* a oceną poziomu poczucia lęku przed pisaniem dokonaną przez respondentów. To może świadczyć między innymi o dużej samoświadomości badanych osób.

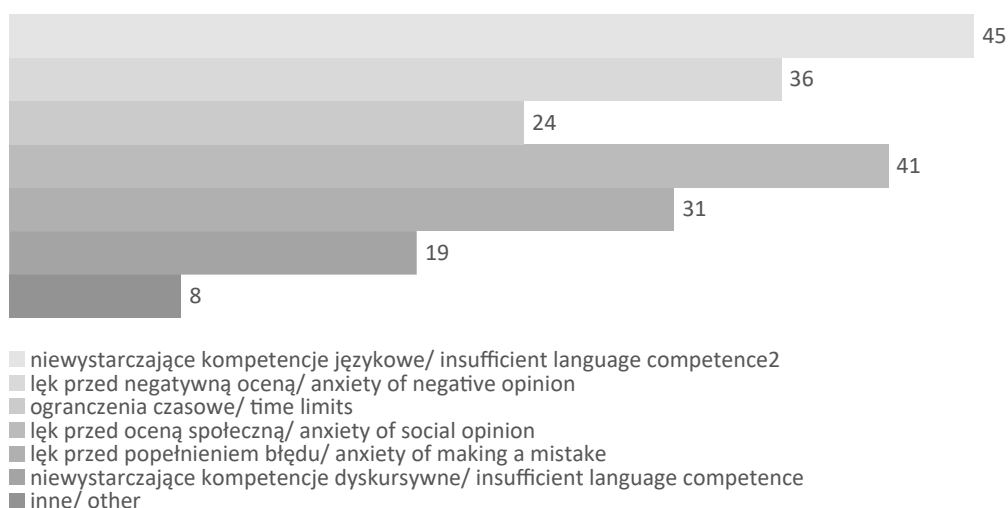
Dwa ostatnie pytania były skierowane do osób, które we wcześniejszym pytaniu oświadczyły, że proces pisania w języku francuskim budzi w nich poczucie mniejszej lub większej obawy i wybrały opcję odpowiedzi inną niż 1.

W pierwszej kolejności, studenci zostali poproszeni o wskazanie głównych źródeł omawianego zjawiska. W celu usystematyzowania wniosków, pozyskany materiał badawczy podzielono na dominujące kategorie tematyczne¹ zaprezentowane na wykresie nr 3.

The analysis of data presented in Table 3 shows that in most cases a similarity occurs between the results of the *SWLAI* questionnaire and the assessment of the level of a sense of anxiety of writing made by respondents. This may indicate substantial self-awareness of the respondents.

The last two questions were addressed to people, who in the previous question had stated that the process of writing in French language arose a sense of greater or smaller anxiety and they chose an option different than 1.

First, students were asked to point to the main sources of the discussed phenomenon. In order to systematize the conclusions, the obtained research material was divided into dominant thematic¹ categories presented in Figure 3.



Rycina 3. Główne źródła lęku przed pisaniem w języku obcym
Figure 3. Main sources of foreign language writing anxiety

Jako źródła poczucia lęku przed pisaniem studenci wymieniali przede wszystkim problemy dotyczące niewystarczających kompetencji językowych (45%). W obrębie tej kategorii wymieniane były przede wszystkim trudności gramatyczne oraz leksykalne – w tym ostatnim przypadku, studenci wskazywali na ograniczony zasób słownictwa, jak i problem interferencji z języka angielskiego, szczególnie w przypadku tzw. *fałszywych przyjaciół*.

Niemalą grupą studentów wymieniała lęk przed oceną społeczną (nauczycielem, kolegami z grupy itp.) oraz lęk przed negatywną oceną (odpowiednio było to 41% oraz 36%) jako główne przyczyny odczuwanego lęku przed pisaniem. Obecność tych czynników w kontekście zinstytucjonalizowanych form nauki języka nie jest szczególnie zaskakująca:

As the sources of the feeling of anxiety of writing, the students listed, above all, problems concerns insufficient language competence (45%). Within this category, grammar and lexical difficulties were mentioned above all – in the last case, students pointed to the limited vocabulary range as well as the problem of interference from English language, especially in case of the so-called false friends.

A considerable group of students mentioned fear of social opinion (teacher, classmates, etc., collected 41%) and fear of negative opinion (36%) as the main reasons for the experienced anxiety of writing. The presence of these factors in the context of institutionalized forms of language learning is not particularly surprising: the awareness of the role of assessment or opinion as well as the evaluation

¹ Możliwość pojawienia się więcej niż jednej kategorii tematycznej w ramach udzielanych przez respondentów odpowiedzi spowodowała, że suma podanych wyników procentowych nie jest równa 100.

¹ Possibility of occurrence of more than one thematic category among the answers granted by the respondents caused that the total of submitted percentage results is not equal to 100.

sama świadomość roli oceny, jak i procesu ewaluacji jako takiego w systemie kształcenia mogą wywoływać u niektórych osób różnego rodzaju obawy oraz stany napięcia, które przenoszą się także na proces nauki języka obcego. Niemalą rolę może tutaj także odgrywać niechęć do poddawania się krytyce w obecności innych członków grupy, która może się szczególnie zaznaczać wśród dorosłych uczących się.

Zastanawiając się nad przyczynami lęku przed pisaniem, studenci wskazywali także na problem lęku przed popełnieniem błędu. 13 osób (31%) zadeklarowało, że to właśnie obawa czy wręcz strach przed niepoprawnym sformułowaniem komunikatu w języku francuskim paraliżuje ich na tyle w trakcie tworzenia pracy pisemnej, że wpływa to na ich postawę wobec samego procesu pisania w języku docelowym. Ponadto, 10 osób oświadczyło, że odczuwa presję związaną z koniecznością umiejętnego gospodarowania limitem czasu, wyznaczonym na przygotowanie wypowiedzi pisemnej a 8 osób zwróciło uwagę na niewystarczające kompetencje dyskursywne, dotyczące między innymi słabej znajomości wzorców różnych typów dyskursu w język docelowym oraz kłopotów z budowaniem logicznie spójnych wypowiedzi.

Przedmiotem zainteresowania ostatniego pytania były ewentualne techniki, jakie stosują ankietowani w celu radzenia sobie z poczuciem lęku przed pisaniem. Analiza odpowiedzi pozwoliła zaobserwować dwie odmienne postawy reprezentowane przez ankietowanych studentów:

- a) z jednej strony, niektóre osoby otwarcie przyznają, że nie radzą sobie z omawianym zjawiskiem i często nie robią nic, co mogłoby im pomóc, aby zredukować jego negatywne konsekwencje (np. „*Staram się po prostu o tym nie myśleć, choć trudno jest mi to ukryć i zapanaować nad reakcjami mojego organizmu.*”);
- b) z drugiej strony, część ankietowanych deklaruje wykorzystywanie różnego rodzaju strategii, w tym szczególnie strategii afektywnych (np. „*Jak tylko czuję, że ściska mnie strach, to mówię sobie, że wszystko będzie ok i wracam do pisania, jak już wszystko minie.*”).

Należy dodać, że ta druga z wymienionych opcji była częściej spotykana w zebranych korpusie badawczym i pojawiła się w 60% udzielonych przez studentów odpowiedzi.

Wnioski

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają na dokonanie kilku refleksji. Przede wszystkim, można powiedzieć, że lęk przed pisaniem nie jest rzadko spotykanym zjawiskiem w nauce drugiego języka obcego, nawet wśród studentów neofilologii. Czynniki warunkującymi w głównej mierze jego występowanie okazały się przede wszystkim czynniki natury kognitywnej (np. niewystarczająca znajomość reguł językowych, nadmierne zamartwianie się oce-

process as such in the education system can cause in some people various types of anxieties and states of tension, which also take over the process of learning a foreign language. A significant role can be played here by the disinclination to being criticized in the presence of other members of the group, which may be particularly noticeable among adult learners.

While contemplating the reasons for the appearing anxiety of writing, students also pointed to the problem of anxiety of making a mistake. 13 People (31%) declared that it is the fear or even worry of incorrect wording in French that paralyzes them so much when they form a written essay that it affects their attitude towards the writing process in the target language itself. Moreover, 10 people stated that they feel pressure connected with the necessity to skilfully manage the time limit, which is established for the preparation of a written statement, and 8 people pointed to insufficient discursive competence, concerning, among others, poor knowledge of patterns of different types of discourse in the target language and problems with building logically compact statements.

The subject of interest of the last question were the possible techniques that respondents use in order to deal with a sense of anxiety of writing. Analysis of the responses showed two different attitudes represented by the surveyed students:

- a) on the one hand, some people openly admit that they are not dealing with this phenomenon and often do nothing that could help them to reduce its negative consequences (e.g. “*I just try not to think about it, though it is difficult to hide it and control my body reactions.*”);
- b) on the other hand, some respondents declare using various types of strategies, including especially affective strategies (e.g. “*As soon as I feel that fear catching me up, I tell myself that everything will be ok and I return to writing once that feeling is gone*”).

It should be added that the second one of the mentioned options was more common in the collected research material and appeared in 60% of answers given by students.

Conclusions

The results of conducted research allow to make some reflections. First of all, it can be said that anxiety of writing is not a rare phenomenon in learning the second foreign language, even among the students of neophilology. The factors determining its occurrence mainly turned out to be factors of cognitive nature (e.g. insufficient knowledge of language rules, excessive worry about the opinion on one's work of other participants of

ną swojej pracy przez innych uczestników procesu glottodydaktycznego itp.) oraz zachowania unikowe (między innymi odraczenie czynności pisania).

Analiza pozyskanego materiału badawczego ujawniła ponadto, że sam proces pisania w języku obcym nie stanowi dla respondentów atrakcyjnej czynności. To z kolei może się przyczyniać do wzrostu odczuwanej przez nich niechęci wobec wypowiedzi pisemnych i tym samym sprzyjać powstawaniu napięć i stanów lękowych towarzyszących ich realizacji. W konsekwencji, rolą nauczyciela wydaje się być opracowanie i wybór takich zadań językowych, które pozwalałyby uczącym się nie tylko na doskonalenie umiejętności językowo-dyskursywnych, ale umożliwiłyby im również większe zaangażowanie w proces pisania i stworzyłyby im tym samym okazję do zmiany nastawienia wobec tego procesu. Ponadto, ze względu na dosyć duże oddziaływanie lęku przed negatywną oceną oraz lęku przed oceną społeczną, kluczową rolę w planowaniu zajęć językowych powinna odgrywać dbałość o zapewnienie atmosfery sprzyjającej poczuciu bezpieczeństwa oraz wzajemnego zaufania. Zagwarantowanie takich warunków mogłoby zdecydowanie ułatwić uczącym się radzenie sobie z negatywnymi konsekwencjami odczuwanego lęku, bez względu na to, jakiej sprawności językowej by dotyczył.

Załącznik nr 1

Polskojęzyczna wersja twierdzeń zaczerpniętych z kwestionariusza *Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI)*, autorstwa Cheng'a (2004):

1. W ogóle się nie denerwuję, gdy piszę wypracowania po francusku.
2. Serce mi łomocze, gdy piszę wypracowania po francusku pod presją czasu.
3. Martwię się i czuję się niepewnie, gdy wiem, że pisane przeze mnie po francusku wypracowania będzie oceniane.
4. Często notuję swoje myśli w języku francuskim.
5. Zazwyczaj staram się unikać pisania wypracowań w języku francuskim.
6. Często czuję się cały/a spięty/a, kiedy piszę wypracowania po francusku.
7. Nie martwię się, że moje wypracowania pisane po francusku są gorsze od wypracowań innych osób.
8. Trzęsę się ze strachu lub pocę, gdy piszę wypracowania po francusku pod presją czasu.
9. Gdy wiem, że moje wypracowanie pisane po francusku ma być ocenione, martwię się, że otrzymam słabą ocenę.
10. Moje myśli stają się chaotyczne, kiedy piszę wypracowania po francusku pod presją czasu.
11. Staram się unikać sytuacji, w których muszę pisać wypracowania po francusku.
12. Gdybym miał/a wybór, nigdy nie pisałbym/labym wypracowań po francusku.

the didactic process, etc.) and avoidance behaviours (among other postponing writing).

The analysis of the obtained research material also revealed that the process of writing in a foreign language alone is not an attractive activity for respondents. This, in turn, can contribute to an increase in their disinclination towards written statements and thus, favour the formation of tensions and anxiety associated with their realization. Consequently, the role of a teacher seems to be to adapt and select such language tasks that would allow learners not only to improve linguistic-discursive skills, but would also allow them to be more involved in the writing process and thus, it would give them the opportunity to change their attitude towards this process. Furthermore, because of quite substantial influence of anxiety of negative opinion and anxiety of social opinion, a key role in planning language classes should be played by care for providing an atmosphere conducive to a sense of security and mutual trust. Guaranteeing such conditions would definitely help learners to deal with the negative consequences of experienced anxiety, no matter what language skills it would apply to.

Attachment 1

The Polish version of the statements taken from the *Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI)* questionnaire, by Cheng (2004):

1. I don't get nervous at all when I write essays in French.
2. My heart is pounding when I write essays in French under time pressure.
3. I am worried and insecure when I know that essays written in French will be graded.
4. I often write down my thoughts in French.
5. I usually try to avoid writing essays in French.
6. I often feel tense when I write essays in French.
7. I'm not worried that my essays written in French are worse than essays written by other people.
8. I am trembling with fear or sweating when I write essays in French under time pressure.
9. When I know that my essay written in French is to be graded, I am worried that I will get a bad mark.
10. My thoughts become chaotic when I write essays in French under time pressure.
11. I try to avoid situations where I have to write essays in French.
12. If I had a choice, I would never write essays in French.
13. I often feel panic when I write essays in French under time pressure.
14. I'm afraid that others would laugh at my essay written in French if they read it.

13. Często odczuwam panikę, gdy piszę wypracowania po francusku pod presją czasu.
14. Obawiam się, że inni wyśmialiby moje wypracowanie napisane po francusku, gdyby je przeczytali.
15. Czuję się przerażony, kiedy mam niespodziewanie napisać wypracowanie po francusku. Gdy mam zadane do napisania wypracowanie po francusku, staram się znaleźć wymówkę, aby go nie pisać.
16. W ogóle mnie nie martwi opinia innych osób na temat moich prac pisanych po francusku.
17. Przeważnie szukam możliwości pisania wypracowań po francusku poza zajęciami.
18. Często mam pustkę w głowie, gdy zaczynam pisać wypracowanie po francusku.
19. Stresuję się tym, że moje wypracowanie napisane po francusku mogłoby zostać wybrane do omówienia na forum całej grupy.
20. W ogóle nie przejmuję się tym, że moje wypracowanie po francusku mogłoby zostać nisko ocenione.
21. Kiedy to tylko możliwe, pisząc wypracowania staram się używać języka francuskiego.
15. I am frightened when unexpectedly I have to write an essay in French.
16. When my homework is to write an essay in French, I try to find an excuse in order not to write it.
17. I am not worried at all about the opinions of other people about my work written in French.
18. I usually look for opportunities to write essays in French outside of class.
19. I often have an absence in the head when I start writing an essay in French.
20. I am stressed that my essay written in French could be selected for discussion in front of the whole group.
21. I don't care at all that my essay in French could be rated low.
22. Whenever possible, I try to use French when writing essays.

Załącznik nr 2

Dodatkowe pytania dołączone do ankiety nt. lęku przed pisaniem

1. Czy lubi Pan/Pani pisać? Proszę krótko uzasadnić swoją wypowiedź.
2. Czy lubi Pan/Pani pisać wypracowania w języku francuskim? Proszę krótko uzasadnić swoją wypowiedź.
3. Odwołując się do tradycyjnie przyjętej skali ocen, gdzie 1 oznacza ocenę niedostateczną a 5 oznacza ocenę bardzo dobrą, jak ocenia Pan/Pani swoje umiejętności pisania w języku francuskim?
4. W skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „wcale się nie boję pisania wypracowań w j. francuskim” a 5 – „bardzo się boję pisania wypracowań w j. francuskim”, jak ocenia Pan/Pani odczuwany przez siebie lęk przed pisaniem wypracowań w języku francuskim?
5. Co uznaje Pan/Pani za główne źródła odczuwanego przez siebie lęku przed pisaniem wypracowań w języku francuskim?
6. W jaki sposób stara się Pan/Pani sobie poradzić z odczuwanym lękiem przed pisaniem wypracowań w języku francuskim?

Attachment 2

Additional questions attached to the survey about the anxiety of writing

1. Do you like to write? Please explain your statement briefly.
2. Do you like to write essays in French? Please explain your statement briefly.
3. Referring to the traditionally accepted scale of grades, where 1 means unsatisfactory grade and 5 means very good grade, how do you assess your writing skills in French?
4. On a scale of 1 to 5, where 1 means “I am not afraid at all of writing essays in French” and 5 - “I am very afraid of writing essays in French”, how do you assess your anxiety of writing essays in French?
5. What do you consider to be the main sources of your anxiety of writing essays in French?
6. How do you try to deal with the experienced anxiety of writing essays in French?

Literatura/ References:

1. Aslim-Yetis, V. (2017). Sources of Writing Anxiety: A study on French Language Teaching Students. *International Education Studies*, 10(6), 72-86.
2. Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 144, 407-425.
3. Cheng, Y.S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335.

4. Cheng, Y.S. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.
5. Cheng, Y.S., Horwitz E. K., Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
6. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
7. Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. W: D.J. Young (red.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (64-88). Boston: McGraw-Hill.
8. Madigan, R., Linton, P., Jonhson, S. (1996). The paradox of writing apprehension. W: L. W. Gregg, E. R. Sternberg (red.), *Cognitive processes in writing* (295-307). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
9. Piechurska-Kuciel, E. (2011). Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (239-258). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
10. Saito, Y., Garza, T. J., Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
11. Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520.
12. Studenska, A. (2005). *Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
13. Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80.
14. Wysocka, M. (1989). *Rozwój umiejętności mówienia i pisania w języku angielskim*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
15. Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

OPINIA RODZICÓW O GOTOWOŚCI SZKOLNEJ DZIECI W ZAKRESIE CZYTANIA I PISANIA – PRZYKŁADY Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

PARENTS' OPINION ON SCHOOL READINESS OF CHILDREN FOR READING AND WRITING - EXAMPLES OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Stanisława Nazaruk^{1(A,B,C,D,E,F,G)}, Joanna Marchel^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Nazaruk, S., Marchel, J. (2019). Opinia rodziców o gotowości szkolnej dzieci w zakresie czytania i pisanie – przykłady z praktyki pedagogicznej/ Parents' opinion on school readiness of children for reading and writing - examples of pedagogical practice, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations*, 13(3), 127-136. <https://doi.org/10.29316/rs/114826>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Streszczenie

Powszechnie wiadomo, że edukacja przedszkolna odgrywa kluczowe znaczenie w przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Jednocześnie uznaniu roli tej edukacji towarzyszą od dawna dyskusje, często w formie przeciwstawnych koncepcji, jak organizować edukację przedszkolną, by była ona zgodna ze współczesnymi trendami dydaktycznymi i wychowawczymi z jednej strony, a z drugiej strony pomagała dziecku nabyć kompendium umiejętności niezbędnych w przyszłej edukacji szkolnej. Obok naukowych dyskusji na temat roli edukacji przedszkolnej, nie mniej ważna jest ocena i oczekiwania rodziców. Poznanie opinii rodziców dotyczącej znajomości koncepcji pracy przedszkola, ze szczególnym uwzględnieniem ich wiedzy i oczekiwań na temat osiągania przez dzieci gotowości szkolnej w zakresie czytania i pisanie, stało się przyczynkiem do przeprowadzenia badań sondażowych wśród rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Ten cel główny zrealizowano w wybranych przedszkolach wśród rodziców na terenie powiatu bialskiego i miasta Biała Podlaska w woj. lubelskim. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z użyciem kwestionariusza ankiety. Wyniki badań pozwoliły poznać opinię badanej grupy rodziców na założony cel badań. Na uwagę zasługuje fakt, że rodzice z jednej strony pozytywnie oceniają pracę nauczycieli, którzy realizując Podstawę programową wychowania przedszkolnego uwzględniają w stopniu równomiernym wszystkie wymagane umiejętności, z drugiej zaś strony oczekują, aby w przedszkolu było więcej zajęć wzmacniających umiejętności czytania i pisanie. Wydaje się, że rodzice te umiejętności uważają za kluczowe w szkolnej edukacji, gdyż prawie wszyscy pracują w domu z dziećmi nad ich doskonaleniem.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzice, przedszkole, umiejętność czytania i pisanie, gotowość szkolna

Summary

Preschool education is considered to be a key factor in preparing children for the commencement of school education. However, the recognition of the crucial role of this kind of education has been accompanied by discussions on how to organize preschool education so that, on the one hand, it reflects current trends in education and upbringing and, on the other hand, helps children to acquire a compendium of basic skills necessary for future school education. Apart from scientific discussions on the role of preschool education, the evaluation and parents' expectations with regard to this first stage of education are of equal importance. Identifying parents' opinion on how preschools fulfill their fundamental responsibility for preparing children to achieve school readiness for reading and writing led to the performance of a survey among parents of preschool children. The research was conducted among parents of children from selected preschools in the town and municipality of Biała Podlaska, Lublin province. The research method of a diagnostic survey, with the use of a questionnaire, was employed. The results made it possible to learn the opinion of the surveyed group of parents with respect to the objective pursued. The research confirmed that, on the one hand, parents are positive about the work of preschool and didactic activities of teachers who, while implementing the Core curriculum for preschool education, take due account of all required skills. The parents, at the same time, expect preschools to lay even greater emphasis on teaching reading and writing to children. Those skills are considered by parents to be especially important in further school education. The research results also reveal that almost all parents work with their children at home on improving the skills.

Key words: child, parents, kindergarten, reading and writing skills, school readiness

Tabele/Tables: 1

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 17

Otrzymano/Submitted:
styczeń/January 2019

Zaakceptowano/Accepted:
styczeń/January 2019

Adres korespondencyjny: dr Joanna Marchel, dr Stanisława Nazaruk, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 95/97 21-500 Biała Podlaska, e-mail:joanna44@o2.pl, Joanna Marchel ORCID: 0000-0003-3748-5219, Stanisława Nazaruk ORCID: 0000-0001-5620-3980,
Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Znaczenie edukacji przedszkolnej w przyszłej drodze edukacyjnej dziecka jest powszechnie uznane, jako kluczowe w kształtowaniu jego psychofizycznego rozwoju. Jednocześnie uznaniu roli przedszkola w tym procesie, towarzyszą od dawna dyskusje (często w formie przeciwstawnych koncepcji) jak organizować edukację przedszkolną, aby była ona zgodna ze współczesnymi trendami dydaktycznymi i wychowawczymi z jednej strony, a z drugiej, by pomagała dziecku nabyć kompendium wiedzy i umiejętności niezbędnych w przyszłej edukacji szkolnej (Górowska-Fells, 2014; Jaszczyszyn, Dąbrowska 2011). W tradycyjnym podejściu do edukacji przedszkolnej, przedszkole uważane jest za instytucję edukacyjną, w której dziecko głównie przygotowuje się do nabycia takich umiejętności jak: czytanie, pisanie, liczenie. Są to niewątpliwie niezbędne umiejętności do opanowania przez dzieci uczęszczające do przedszkola, ale rozumiane w bardzo wąskim zakresie (Jaszczyszyn, 2010; Nazaruk, Marchel, 2016). Jednak współcześnie coraz powszechniej spotyka się tzw. podejście pedagogiczne, gdzie wspomniane umiejętności są naturalnie osiągnięte przez dziecko w procesie ogólnego rozwoju społeczno - emocjonalnego, na który to rozwój w tej koncepcji kładziony jest szczególny nacisk (Brzezińska, 2002, 2007; Czub, 2003). W aktualnych publikacjach na temat znaczenia przedszkola w polskim systemie oświatowym nie są obecne wspomniane dylematy koncepcyjne, o czym świadczą m.in. dość często zmieniane *Podstawy programowe wychowania przedszkolnego*. Obok naukowych dyskusji na temat roli edukacji przedszkolnej nie mniej ważna jest ocena i oczekiwania rodziców wobec realizacji zadań przedszkola w przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Poznanie opinii rodziców na temat koncepcji pracy przedszkola w aspekcie osiągnięcia przez dzieci umiejętności do podjęcia nauki szkolnej stało się przyczynkiem do przeprowadzenia badań sondażowych wśród rodziców dzieci z wybranych przedszkoli.

Należy podkreślić, że cele i zadania wychowania przedszkolnego zostały opracowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w dokumencie zwanym *Podstawą programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, w którym czytamy: „Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania - uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji” (zał. nr 1 do Rozporządzenia MEN, 2017, Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356).

Introduction

The importance of pre-school education in a child's future educational pathway is widely recognized as crucial to shaping his or her psychophysical development. At the same time, the recognition of the role of kindergarten in this process has long been accompanied by discussions (often in the form of contradictory concepts) on how to organize pre-school education so that it is in line with contemporary didactic and educational trends, and on the other hand, to help children acquire a compendium of knowledge and skills necessary in their future school education (Górowska-Fells, 2014; Jaszczyszyn, Dąbrowska 2011). According to the traditional approach to pre-school education, kindergarten is considered to be an educational institution where a child is mainly prepared to acquire skills such as reading, writing, and numeracy. These are undoubtedly necessary skills for children to learn in kindergarten, but they are understood in a very narrow sense (Jaszczyszyn, 2010; Nazaruk, Marchel, 2016). Nowadays, however, the so-called pedagogical approach is increasingly common, where the mentioned skills are naturally achieved by the child in the process of general social and emotional development, which is particularly emphasized in this concept (Brzezińska, 2002, 2007; Czub, 2003). The current publications on the importance of pre-school education in the Polish educational system also contain the aforementioned conceptual dilemmas which are reflected in the frequently changed *Core curriculum of pre-school education*. Parents' views and expectations regarding the execution of kindergarten tasks in preparing children for school education are no less important than scientific discussions on the role of preschool education. Learning parents' opinions on the concept of kindergarten's work in terms of children's achievement of the ability to start school became a reason to conduct the survey among parents of children from selected kindergartens.

It should be emphasized that the objectives and tasks of pre-school education were developed by the Ministry of National Education in a document called *The Core Curriculum of Pre-school Education for Kindergartens and Kindergarten Branches in Primary Schools and other forms of pre-school education* which states that “the purpose of pre-school education is to support the overall development of a child. This support is implemented through the process of care, education and teaching - learning, which allows a child to discover their own capabilities, find the sense of purpose and experience on the path leading to truth, goodness and beauty. As a result of such support, a child reaches maturity to start learning at the first stage of education” (attachment no. 1 to the Regulation of the Ministry of Education, 2017, Journal of Laws of The Republic of Poland 24 February 2017, item 356).

Proces osiągnięcia gotowości do podjęcia nauki szkolnej jest nierozłącznie związany z kształtowaniem osiągnięć dziecka, które w praktyce pedagogicznej nauczyciele nazywają umiejętnościami (Klim-Klimaszewska, 2012; Krasowicz-Kupis, 2006). W cytowanej *Podstawie programowej* osiągnięcia dziecka kończącego edukację przedszkolną zostały opisane szczegółowo w odniesieniu do czterech sfer rozwoju: do sfery fizycznej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej.

Przygotowanie dziecka do podjęcia edukacji szkolnej jest w przedszkolu procesem sformalizowanym i podporządkowanym obowiązującym przepisom prawa oświatowego w tym do głównego z nich *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na fakt, że w ostatnim okresie Ministerstwo Edukacji Narodowej dokonuje częstych i dość radykalnych zmian w tym dokumencie. Opisane w aktualnie obowiązującej *Podstawie programowej* wymagane osiągnięcia dziecka na zakończenie edukacji przedszkolnej, obejmują szereg szczegółowych aktywności przedszkolaka w obszarze fizycznym, emocjonalnym, społecznym oraz poznawczym (Lupuleac, 2014; Michalczyk, 1986). W cytowanej *Podstawie programowej* są jednocześnie opisane określone warunki i sposób realizacji zadań przedszkola w zakresie osiągnięcia przez dzieci gotowości szkolnej. Właśnie ten aspekt wykonawczy dyrektyw wynikających z *Podstawy programowej* jest często przedmiotem zainteresowania i oceny ze strony rodziców (Jaszczyszyn, 2010; Nazaruk, Marchel, 2016). Obecnie nie podlega, bowiem wątpliwości fakt, że przedszkole przygotowuje dziecko do edukacji szkolnej, a środki i metody realizacji tego celu, które autonomicznie wybiera i dobiera zespół nauczycieli przedszkola jest także przedmiotem monitoringu i oceny, w szczególności ze strony rodziców, którzy w naturalny sposób są żywotnie zainteresowani potencjałami i predyspozycjami swoich dzieci. W tym kontekście na uwagę zasługuje zapis z *Podstawy programowej* wskazujący na konieczność współpracy przedszkola z rodzicami m.in. w zakresie osiągnięcia przez dziecko gotowości szkolnej. Z lektury tego dokumentu jednoznacznie wynika, że nauczyciele mają systematycznie informować rodziców o postępach w rozwoju ich dziecka, zachęcać do współpracy w realizacji programu wychowania przedszkolnego. W ramach współpracy z rodzicami dziecka, nauczyciel po opracowaniu diagnozy gotowości szkolnej dzieci, które w danym roku mają rozpocząć naukę w szkole, ma nie tylko obowiązek zapoznać rodziców z wynikami przeprowadzonej diagnozy, ale także poinformować o postępach w rozwoju ich dziecka i zachęcać do współpracy w realizacji programu wychowania przedszkolnego.

Gotowość dziecka do nauki czytania i pisania

Nie ulega wątpliwości, że gotowość do nauki czytania i pisania jest nie tylko kluczowym kompo-

The process of achieving school readiness is inseparably connected with shaping the child's achievements, which in pedagogical practice teachers call *skills* (Klim-Klimaszewska, 2012; Krasowicz-Kupis, 2006). In the quoted *core curriculum*, child's achievements ending pre-school education are described in detail in relation to four spheres of development: physical, emotional, social and cognitive.

Preparing a child to start school education is a formalized process in a kindergarten and is subject to the regulations of the educational law, including the main one - *The core curriculum of pre-school education*. It should be noted that the Ministry of National Education has recently made frequent and quite radical changes in this document. The required achievements described in the present *core curriculum* include a number of detailed pre-schooler's activities in the physical, emotional, social and cognitive areas (Lupuleac, 2014; Michalczyk, 1986). In the above-mentioned *core curriculum* specific conditions and methods of execution of the pre-school's tasks in the area of achieving school readiness by children are also described. This executive aspect of the directives resulting from *The core curriculum* is often the subject of parents' interest and opinions (Jaszczyszyn, 2010; Nazaruk, Marchel, 2016). At present, there is no doubt that kindergarten prepares children for school education, and the means and methods of achieving this goal, which are autonomously selected by a team of kindergarten teachers, also constitute the subject of monitoring and evaluation, especially by parents, who are naturally interested in the potential and predispositions of their children. In this context, it is worth highlighting the provision from *The core curriculum*, which indicates the necessity of cooperation between the kindergarten and parents, e.g. in the scope of achieving school readiness by the child. It is clear from this document that teachers should systematically inform parents about the progress in the development of their children and encourage cooperation in the execution of the pre-school education programme. Within the framework of cooperation with the parents, teachers, after assessing the school readiness of children who are going to start school in a given year, are obliged not only to inform the parents about the results of the assessment, but also to inform them about the progress in the development of their children and encourage them to cooperate in the implementation of the pre-school education programme.

Child's readiness to read and write

There is no doubt that readiness to learn to read and write is not only a key component

mentem ogólnie rozumianej gotowości szkolnej, ale jest to także konieczny determinant skutecznego komunikowania się zarówno indywidualnego jak i w wymiarze społecznym, a zatem ma olbrzymi związek ze sferą rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka.

W programie pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola, w części dotyczącej nauki czytania należy wyróżnić dwa etapy: wyrabianie gotowości do nauki czytania (tzw. etap przedliterowy) i wprowadzanie elementów czytania, czyli systematycznego zapoznawania z kolejnymi literami (Kamińska, 1999; Minczakiewicz, 2000). Oba te etapy są jednakowo ważne i chociaż różnią się znacznie zakresem treści (w pierwszym dominuje dźwięk-głoska, a w drugim jej obraz-litera) są ze sobą wzajemnie powiązane. Dobre przygotowanie w pierwszym okresie decyduje o efektywności osiągnięć w następnym. Okres wstępny jest podbudową, na której opiera się dalsza nauka czytania. Etap ten przypada na okres, w którym dziecko objęte jest edukacją przedszkolną (Matejczuk, 2014).

Według badaczy problematyki nauki czytania wprowadzenie elementów czytania musi być poprzedzone starannym przygotowaniem, od którego w znacznej mierze uzależnione są dalsze wyniki (Michalczyk, 1986; Brzezińska, 2002, 2007). W przygotowaniu tym ważną rolę, obok doskonalenia wymowy dziecka, odgrywa usprawnianie działania analizatora wzrokowego i słuchowego. Działanie tych analizatorów należy usprawniać poprzez rozwijanie spostrzegawczości wzrokowej, potrzebnej do rozróżniania liter. Litery są dla dzieci trudne do rozpoznania i zapamiętania, są to, bowiem znaki abstrakcyjne, które różnią się między sobą tylko drobnymi szczegółami.

Piotr Michalczyk w następujący sposób określa warunki do osiągnięcia przez dziecko gotowości do nauki czytania i pisania (1986, s. 434-435). Dziecko będzie:

- dokonywało precyzyjnej analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej, która jest niezbędna w procesie różnicowania kształtów i dźwięków,
- rozumiało, że wyrazy są graficznym odpowiednikiem słów,
- posiadało orientację przestrzenną, umożliwiającą rozpoznawanie i odtwarzanie kierunków położenia i proporcji odwzorowywanych form graficznych,
- wykazywało umiejętność przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu,
- z pełną świadomością kontrolowało wzrokiem własne ruchy w procesie pisania.

Dalej, jak zwraca uwagę wymieniony autor, ukształtowanie się u dziecka wszystkich umiejętności świadczących o wysokim poziomie jego gotowości do rozpoczęcia nauki czytania i pisania, będzie zachodziło dopiero wtedy, gdy zostaną spełnione pewne warunki, do których należy zaliczyć: „prawidłową wymowę, określoną lateralizację,

of generally understood school readiness, but it is also a necessary determinant of effective communication, both individual and social, and therefore has a huge connection with the emotional and social development of a child.

In kindergarten educational and didactic work programme, within the part concerning learning to read, two stages should be distinguished: developing readiness to learn to read (the so-called pre-letter stage) and introducing elements of reading, i.e. systematic introducing of letters (Kamińska, 1999; Minczakiewicz, 2000). Both of these stages are equally important and although they differ significantly in the scope of content (the first one is dominated by sound-voice, while the second one - by its image-letter), they are both related to one another. Good preparation in the first period determines the effectiveness of achievements in the next period. The initial period is the foundation on which further learning to read is based. This stage falls within the period when a child is in pre-school education (Matejczuk, 2014).

According to researchers, the introduction of reading elements must be preceded by careful preparation, on which further results depend to a large extent (Michalczyk, 1986; Brzezińska, 2002, 2007). In this preparation, an important role, apart from improving the child's pronunciation, is played by the improvement of visual and auditory analyser. The operation of these analysers should be improved by developing visual perception necessary to distinguish letters. Letters are difficult for children to recognize and remember, as they are abstract signs, which differ only in small details.

Piotr Michalczyk describes, in the following way, the conditions for a child to achieve readiness to learn to read and write (1986, p. 434-435). The child will:

- carry out precise analysis and visual and auditory synthesis, which is necessary in the process of differentiation of shapes and sounds,
- understand that expressions are graphic equivalents of words,
- have a spatial orientation that enables recognition and recreation of the directions, position and proportions of reproduced graphical forms,
- demonstrate the ability to convert a graphic image into a motion picture,
- control his or her own movements in the process of writing with full awareness.

Furthermore, as the author points out, a child will develop all the skills necessary to demonstrate a high level of readiness to start learning to read and write only if certain conditions are met: “correct pronunciation, specific lateralization, high efficiency of the dominant hand in terms of both speed and precision of movement, correct level of visual and auditory perception, proper visual, auditory and motor coordination, ability to concentrate for a longer period of time and adequate

wysoką sprawność ręki dominującej zarówno w zakresie szybkości, jak i precyzji ruchów, prawidłowy poziom percepcji wzrokowej oraz słuchowej, właściwą koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową, zdolność koncentracji uwagi przez dłuższy czas i odpowiednią pojemność tzw. pamięci świeżej” (Michalczyk, 1986, s.434).

Pomimo, że osiągnięcie przez dziecko gotowości we wszystkich kluczowych obszarach jest stanem idealnym i pożądanym, to w stereotypowym spojrzeniu na tę problematykę ciągle funkcjonuje pogląd (częściej reprezentowany przez rodziców), że przedszkole obok funkcji opiekuńczych jest miejscem, w którym dziecko powinno zostać wyposażone w wiedzę i umiejętności, wymagane w pierwszej klasie szkoły podstawowej (Górowska-Fells, 2014).

W tym miejscu warto postawić pytanie, w jaki sposób rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola mogą czerpać wiedzę na temat form, metod i środków stosowanych w pracy nauczycieli w obszarze nabywania przez dzieci umiejętności gwarantujących dobry start w przyszłej edukacji szkolnej. Jak już wcześniej wspomniano przedszkole ma w tym zakresie obowiązek współpracy ze środowiskiem rodzinnym. Dokumentem formalnym w tym zakresie jest głównie tzw. „Koncepcja pracy przedszkola”, która musi być podana do publicznej wiadomości (w praktyce to zazwyczaj strona internetowej danej placówki). Koncepcja pracy przedszkola oparta jest na celach i zadaniach zawartych w aktach prawa oświatowego, tj. ustawach i aktach wykonawczych, w tym szczególnie w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*. Warto podkreślić, że wspólne dla wszystkich przedszkoli ramy formalnoprawne budowanych koncepcji są autorskim pomysłem nauczycieli pracujących w danym przedszkolu, którzy mają swobodę w tworzeniu misji przedszkola i własnego programu.

Czy rodzice znają koncepcję pracy przedszkola, czy znają zapisy *Podstawy programowej* dotyczące pracy przedszkola w aspekcie wyposażania dzieci w umiejętności, szczególnie w kontekście gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole? Które z umiejętności nabywane przez dziecko w przedszkolu są przez rodziców uważane za najistotniejsze, a które obszary pracy przedszkola zdaniem rodziców powinny być wzmocnione? Próbę odpowiedzi na postawione pytania podjęły autorki artykułu, które przeprowadziły badania sondażowe w wybranych placówkach przedszkolnych.

Założenia metodologiczne badań

Przeprowadzone badania wpisują się w badania z pedagogiki przedszkolnej. Miały charakter pilotażowy i stanowiły jedynie fragment szerszego kontekstu badawczego dotyczącego gotowości szkolnej dzieci sześciolletnich uczęszczających do przedszkoli publicznych i niepublicznych z terenu miasta i gminy Biała Podlaska. Celem wymienionych badań było poznanie opinii rodziców na temat znajomości

recent memory capacity. (Michalczyk, 1986, p.434).

Despite the fact that achieving readiness in all key areas is an ideal and desirable state, the stereotypical view on this issue still functions as a view (more often represented by parents) that kindergarten, apart from caring functions, is a place where a child should be equipped with knowledge and skills required in the first grade of primary school (Górowska-Fells, 2014).

At this point, it is worth asking how parents of children attending kindergarten can gain knowledge about the forms, methods and means used in the work of teachers in the area of acquiring skills that guarantee a good start in future school education. As mentioned earlier, the kindergarten has a duty to cooperate with the family environment in this respect. The formal document is mainly the so-called “Concept of Kindergarten Work”, which must be made public (in practice it is usually the website of a given institution). The concept of a kindergarten’s work is based on the objectives and tasks included in the educational law acts, i.e. law and executive acts, including in particular *The core curriculum of preschool education*. It is worth stressing that the common formal and legal framework for all kindergartens is an original idea of teachers working in a given kindergarten, who are free to create the mission of the kindergarten and their own programme.

Do parents know the concept of kindergarten work, do they know the regulations of the core curriculum concerning kindergarten work in terms of equipping children with skills, especially in the context of children’s readiness to start school? Which of the skills acquired by a child in a kindergarten are considered by parents to be the most important, and which areas of the kindergarten’s work should be strengthened in the opinion of parents? The authors of the article attempted to answer the above questions by conducting a survey in selected kindergartens.

Methodological assumptions of the research

The conducted research is in line with the research on pre-school pedagogy. They were of a pilot character and constituted only a small part of a broader research context concerning school readiness of six-year-old children attending public and non-public kindergartens in the city and municipality of Biała Podlaska. The aim of the mentioned research was to learn parents’ opinions

ści koncepcji pracy przedszkola, ze szczególnym uwzględnieniem ich wiedzy i oczekiwań w zakresie osiągnięcia przez dzieci umiejętności czytania i pisanie oraz gotowości szkolnej. Ten cel główny uszczegółowiono w czterech kwestiach:

1. Poznanie aktywności rodziców w zakresie współpracy z przedszkolem w obszarach wynikających z realizacji *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*.
2. Poznanie stanu wiedzy rodziców nt. wyników diagnozy przedszkolnej swoich dzieci.
3. Poznanie opinii rodziców nt. nabywania przez dzieci w przedszkolu umiejętności czytania i pisanie.
4. Zaobserwowanie różnic w opinii rodziców w zależności od lokalizacji przedszkola.

Problematyka badań była istotnym czynnikiem determinującym wybór metod ilościowych, które w najogólniejszym ich rozumieniu polegają na „ (...) ilościowym opisie i analizie faktów, zjawisk i procesów” (Łobocki, 2001, s. 55). Niewątpliwie zaletą tych badań jest to, że wyniki można przedstawić w formie różnych zestawień, co w przypadku przeprowadzonego badania opinii rodziców i opracowania wskaźników procentowych ma zastosowanie.

Do zrealizowania założonych celów badań zebrano informacje od rodziców dzieci z wybranych przedszkoli posługując się metodą sondażu diagnostycznego i techniką wywiadu. W literaturze z metodologii badań pedagogicznych znajdujemy różne odmiany albo rodzaje wywiadu. Mieczysław Łobocki podaje dwie najczęściej spotykane: „wywiad nieskategoryzowany i wywiad skategoryzowany” (Łobocki, 2006, s. 266). Zastosowano technikę wywiadu nieskategoryzowanego, ponieważ pozostawia prowadzącemu możliwie duży zakres swobody w zadawaniu pytań, co w odniesieniu do respondentów, czyli rodziców (mających skłonność do subiektywnej oceny swojego dziecka) ma istotne znaczenie. Biorąc pod uwagę cele badań w autorskim kwestionariuszu wywiadu zamieszczono listę pytań dotyczącą poznania opisanej wyżej problematyki. Wymienione wywiady przeprowadziły autorki osobiście w okresie trzech miesięcy: kwiecień- maj- czerwiec 2018 roku. W badaniu udział wzięły tylko osoby chętne. Podstawowe dane rodzi-

on the knowledge of the concept of kindergarten's work, with particular emphasis on their knowledge and expectations regarding children's achievement of reading and writing skills and school readiness. This main objective was detailed in four issues:

1. Parents' cooperation with the kindergarten in the areas resulting from the execution of *The core curriculum of preschool education*.
2. The state of parents' knowledge on the results of pre-school diagnoses of their children.
3. Parents' opinions on the acquisition of reading and writing skills by children in kindergartens.
4. Observing differences in parents' opinions depending on the location of a given kindergarten.

The subject matter of the research was an important factor determining the choice of quantitative methods, which in their most general understanding are based on the “quantitative description and analysis of facts, phenomena and processes” (Łobocki, 2001, p. 55). Undoubtedly, the advantage of these surveys is that the results can be presented in the form of various comparisons, which in the case of the conducted parent survey and the study of percentage index is applicable.

In order to achieve the research objectives, information was collected from parents of children from selected kindergartens using the diagnostic survey method and interview technique. In the literature concerning the methodology of pedagogical research we may encounter different varieties or types of interviews. Mieczysław Łobocki indicates two most common ones: “non-categorized interview and categorized interview” (Łobocki, 2006, p. 266). A non-categorised interview technique was used because it gives the interviewer as much freedom as possible to ask questions which are important concerning the respondents, i.e. parents (who tend to be subjective about their child). Taking into account the objectives of the research, the author's interview questionnaire included a list of questions concerning the issues described above. The above mentioned interviews were conducted by the authors personally in the period of three months: April - May - June 2018. Only those willing to participate in the study took

Tabela 1. Podstawowe dane rodziców i placówek przedszkolnych

Table 1. Basic data of parents and kindergarten facilities

Lp./ No.	Nazwa placówki przedszkolnej/ Kindergarten's name	Lokalizacja/ Location	Rodzice/ Parents			
			K/W (n/ no.)	M/M (n/ no.)	(n/ no.)	%
1.	Przedszkola samorządowe/ Public kindergartens	miasto Biała Podlaska/ Biała Podlaska city	52	21	73	57,9
2.	Niepubliczne Przedszkole/ Non-public kindergartens	miasto Biała Podlaska/ Biała Podlaska city	18	4	22	17,5
3.	Punkty Przedszkolne/ Kindergarten facilities	powiat bialski/wieś/ Biała Podlaska district	28	3	31	24,6
Ogółem/ Total			98	28	126	100,0

K – kobiety, M – mężczyźni, n – liczba/ w- women, m-men, no. – number

ców uczestniczących w badaniu i placówek przedszkolnych, do których uczęszczają ich dzieci przedstawiono w tabeli 1.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1, w badaniu udział wzięło 126 rodziców – kobiety stanowiły 77,8 %, a mężczyźni 22,2%. Analiza danych odnośnie wieku wykazała, że 48 % rodziców to osoby w wieku do 30 lat, między 30 a 40 rokiem życia było 43% badanych, a 9 % stanowiły osoby powyżej czterdziestego roku życia.

Analiza wyników badań

W pierwszym pytaniu skierowanym do rodziców zapytano: czy znają koncepcję pracy przedszkola, do którego uczęszcza ich dziecko. Prawie wszyscy rodzice – 98% , niezależnie od lokalizacji i typu przedszkola, posiadają wiedzę o wymienionym dokumencie oraz wiedzą, że taka koncepcja stanowi ważne źródło informacji o założeniach pracy przedszkola. Jedynie 2% respondentów nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie, co może świadczyć, że nie znają tego dokumentu.

Następnie poproszono rodziców o wskazanie źródeł pozyskania informacji na temat koncepcji pracy przedszkola. Spośród zaproponowanych wariantów w odpowiedziach, rodzice najczęściej wskazywali spotkania grupowe w przedszkolu, (84%) i informacje zamieszczone na stronie internetowej danego przedszkola – 16%.

Udzielając odpowiedzi na trzecie pytanie zawarte w wywiadzie, rodzice wyrazili swoją opinię na temat, czy placówka realizując koncepcję pracy przedszkola spełnia potrzeby rozwojowe dzieci. Prawie wszyscy rodzice (95%) uznali, że koncepcja pracy przedszkola, do którego uczęszcza ich dziecko, w pełni realizuje i spełnia potrzeby wynikające z rozwoju dzieci. Przy czym ponad 60% rodziców z tej grupy uznało, że zdecydowanie tak, natomiast 35% uznało, że raczej tak. Tylko 5% osób udzieliło odpowiedzi negatywnej.

Kolejne pytanie dotyczyło poznania tych elementów koncepcji pracy przedszkola, które rodzice najbardziej cenią. Odpowiedzi rodziców uporządkowano i przedstawiono w sposób malejący:

- najbardziej rodzice cenią przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole – 59%;
- dobrą organizację pracy przedszkola – 29%;
- organizowanie przez placówkę uroczystości i imprez okolicznościowych – 12%.

W dalszej części wywiadu zadano rodzicom pytanie, czy ich zdaniem realizowany przez nauczycieli przedszkola program oraz stosowane formy i metody pracy przygotowują dziecko do podjęcia nauki w szkole szczególnie w kontekście nauki pisania i czytania. Ponad połowa respondentów – 62% uznało, że zdecydowanie ich dzieci są bardzo dobrze przygotowywane do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie, natomiast 38% rodziców stwierdziło, że dzieci są raczej dobrze przygotowywane do rozpoczęcia edukacji szkolnej. Nie stwierdzono żadnej

part. Basic data of parents participating in the study and kindergartens attended by their children are presented in Table 1.

As shown in Table 1, 126 parents participated in the study – women accounted for 77.8% and men for 22.2%. The analysis of age data showed that 48% of parents were people aged up to 30, 43% of respondents were between 30 and 40 years of age and 9% were people over 40 years of age.

Analysis of the results

The first question asked was: do they know the concept of kindergarten that their child attends? Almost all parents – 98%, regardless of the location and type of kindergarten, have knowledge about the document and know that such a concept is an important source of information about the assumptions of the kindergarten's work. Only 2% of the respondents were unable to answer this question, which may indicate that they do not know the document.

Subsequently the parents were asked to indicate the sources of information on the concept of the kindergarten's work. Among the proposed variants in the answers, parents most often indicated group meetings in the kindergarten (84%) and information published on the website of a given kindergarten – 16%.

While answering the third question in the interview, the parents expressed their opinion on whether the pre-school work meets the developmental needs of the children. Almost all parents (95%) agreed that the concept of the kindergarten's work, which their child attends, is fully implemented and meets the needs for the development of children. At the same time, over 60% of parents from this group decided that they definitely did, while 35% decided that they did. Only 5% of respondents gave a negative answer.

The next question was targeted at discovering the elements of the concept of the kindergarten's work that parents value the most. The parents' answers were sorted out and presented in a descending way:

- Parents value preparation of their children to school the most – 59%;
- Good organization of kindergarten work – 29%;
- Organization of celebrations and special events by the institution – 12%.

In the following part of the interview, the parents were asked whether, in their opinion, the programme executed by the kindergarten teachers and the applied forms and methods of work prepared the children to start school education, especially in the context of learning to write and read. More than half of the respondents – 62% felt that their children were definitely very well prepared to start school in the first year, while 38% of parents felt that their children were rather well prepared to start

odpowiedzi negatywnej, co świadczy o dobrej ocenie pracy przedszkola wystawionej przez rodziców. Także w tym przypadku nie stwierdzono różnic uwarunkowanych lokalizacją przedszkola.

W kolejnym pytaniu poproszono rodziców o wskazanie propozycji i uwag dotyczących koncepcji pracy przedszkola. Rodzice wskazywali, że w przedszkolu powinno być więcej nauki czytania i pisanie – 46%. Następnie wskazano na potrzebę zwiększenia ilości zajęć z zakresu umiejętności matematycznych – 33% i zajęć rozwijających sferę emocjonalną oraz społeczną – 21%. Natomiast zajęcia ruchowe i plastyczne uznano, że są realizowane na wystarczającym poziomie.

Wśród pytań zamieszczonych w kwestionariuszu wywiadu skierowanych do rodziców zawarto także pytanie dotyczące znajomości pojęcia gotowości szkolnej. Spośród trzech zacytowanych definicji rodzice mieli za zadanie wskazać poprawną. Prawie wszyscy rodzice wskazali właściwą definicję gotowości szkolnej – 95%, co dowodzi, że to zagadnienie jest im znane i omawiane wspólnie przez rodziców i nauczycieli na różnych spotkaniach.

W kwestii dotyczącej przeprowadzonej diagnozy gotowości szkolnej dzieci, zapytano rodziców, czy konsultują się z nauczycielami rozmawiając o mocnych i słabych stronach rozwoju psychofizycznego dziecka. Aż 85% badanych rodziców stwierdziło, że ta problematyka była przedmiotem indywidualnych rozmów i konsultacji z nauczycielami. Natomiast 15% badanych stwierdziło, że jeszcze nie rozmawiało na ten temat z nauczycielami.

Następnie zapytano rodziców, na które umiejętności w procesie nabywania przez dziecko gotowości szkolnej nauczyciele realizując *Podstawę programową wychowania przedszkolnego* kładą największy nacisk. W większości, tj. około 80% rodziców odpowiedziało, że nauczyciele uwzględniają w równomiernym stopniu wszystkie wymagane umiejętności zapisane w wymienionym dokumencie.

Jednocześnie zapytano rodziców, czy wiedzą, jakie umiejętności zapisane w wymienionej *Podstawie programowej*, są niezbędne do osiągnięcia przez dziecko gotowości szkolnej. Odpowiedzi respondentów na to pytanie były dość zróżnicowane i często uwarunkowane lokalizacją przedszkola. Rodzice dzieci z przedszkoli z terenu Białej Podlaskiej posiadali wiedzę na temat wymaganych umiejętności zapisanych w *Podstawie programowej*, 48% stwierdziło, że zna bardzo dobrze wymagania wynikające z *Podstawy programowej*, a 45% rodziców zna, ale w stopniu ogólnym. Natomiast 7% nie interesowało się jeszcze tą problematyką. Zdecydowana większość rodziców dzieci z przedszkoli z terenu gminy wiejskiej Biała Podlaska 67% odpowiedziało, że umiejętności zapisane w *Podstawie* zna, ale w stopniu dość ogólnym, z kolei 33% stwierdziło, że jeszcze nie zapoznali się z *Podstawą programową*.

W pytaniach zamykających wywiad zapytano rodziców, czy w domu ćwiczą ze swoimi dziećmi takie umiejętności jak czytanie, pisanie i liczenie.

school. No negative response was found, which indicates a good assessment of the performance of the kindergartens by parents. Again, no differences were found due to the location of the kindergarten.

In the next question the parents were asked to indicate the proposals and comments concerning the concept of the kindergarten's work. Parents indicated that there should be more reading and writing education in the kindergarten – 46%. Then, the need to increase the number of mathematical activities – 33% and lessons developing the emotional and social sphere – 21% were pointed out. On the other hand, physical activities and art lessons were considered to be at a sufficient level.

Among the questions included in the interview questionnaire addressed to parents, there was also a question concerning the knowledge of the concept of school readiness. Among the three quoted definitions, parents were asked to indicate the correct one. Almost all parents gave the correct definition of school readiness – 95%, which proves that this issue is known to them and that it was discussed by parents and teachers at various meetings.

With regards to the issue of the children's school readiness diagnosis, parents were asked if they were consulting teachers about the strengths and weaknesses of their child's psychophysical development. 85% of the parents stated that this issue was the subject of individual conversations and consultations with teachers. On the other hand, 15% of the respondents stated that they had not yet talked to teachers about this issue.

The parents were then asked which skills in the process of acquisition of school readiness by the children the teachers put the greatest emphasis on when implementing *the Pre-primary Curriculum*, i.e. about 80% of parents replied that teachers take into account all the required skills included in the document in a balanced manner.

At the same time, the parents were asked if they knew what skills were required for their children to be ready for school. The respondents' answers to this question were quite diverse and often determined by the location of the kindergarten. Parents of children from kindergartens in Biała Podlaska had the knowledge about the required skills included in the core curriculum; 48% of them stated that they knew the requirements of *The core curriculum* very well and 45% of parents knew the requirements of *The core curriculum*, but only to a general extent. 7% of the respondents were not interested in this issue. 67% of parents of children from kindergartens in the rural commune of Biała Podlaska replied that they knew the skills included in *The core curriculum* but to a fairly general extent, while 33% stated that they had not yet familiarized themselves with *The core curriculum*.

In the final questions of the interview, the parents were asked if they were practicing reading, writing and counting skills at home with their

Prawie 70% rodziców odpowiedziało, że zadaje takie ćwiczenia dzieciom, szczególnie w formie zabawy. Pozostali badani, tj. ok. 30% nie zmusza swoich dzieci do ćwiczeń w tym zakresie.

Na zakończenie zadano rodzicom pytanie, czy ich zdaniem dzieci są już gotowe do podjęcia edukacji w pierwszej klasie szkoły podstawowej, szczególnie w zakresie przygotowania do pisania i czytania. Interesujący wydaje się fakt, że wszyscy badani rodzice uznali, że ich dzieci są już przygotowane do podjęcia nauki i wyzwań, jakie napotkają w szkole podstawowej.

Wnioski

Podsumowując należy stwierdzić, że sam fakt podjęcia i przeprowadzenia badań był dużym wyzwaniem ze względu na problematykę badawczą oraz brak standaryzowanego narzędzia do diagnozy przedstawionych zagadnień. Jednak przeprowadzenie wycinkowych badań potwierdziło wagę postawionego celu, który dotyczył poznania opinii rodziców na temat znajomości koncepcji pracy przedszkola, ze szczególnym uwzględnieniem ich wiedzy i oczekiwań w zakresie osiągania przez dzieci umiejętności czytania i pisania oraz gotowości szkolnej. Przeprowadzone badania dostarczyły wielu cennych wskazówek, które można skierować do rodziców i nauczycieli w zakresie efektywnej współpracy.

Z przeprowadzonych badań wynikają wnioski i konkluzje dotyczące problematyki związanej z nabywaniem umiejętności szkolnych przez dzieci podczas edukacji przedszkolnej, ocenianej także z perspektywy rodziców. Niewątpliwie bardzo zadawalający jest fakt, że rodzice są aktywnymi uczestnikami procesu diagnozowania gotowości szkolnej dziecka i ściśle współpracują w tym zakresie z nauczycielami przedszkola. Rodzice znają zawarte w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* wymagania dotyczące osiągania gotowości szkolnej i dobrze oceniają przyjętą przez przedszkole koncepcję pracy w tym zakresie. W zdecydowanej większości rodzice konsultują z nauczycielami postępy dzieci w ich przygotowywaniu do podjęcia nauki w szkole. Jednocześnie zastanawiające jest, że rodzice z jednej strony pozytywnie oceniają pracę nauczycieli, którzy realizując *Podstawę programową* uwzględniają w stopniu równomiernym wszystkie wymagane umiejętności, z drugiej zaś strony oczekują, aby w przedszkolu było więcej zajęć wzmacniających umiejętności czytania i pisania. Wydaje się, że rodzice te umiejętności uważają za kluczowe w szkolnej edukacji, gdyż prawie wszyscy pracują w domu z dziećmi nad ich doskonaleniem.

Przeprowadzone badania potwierdzają jak istotna jest współpraca przedszkola ze środowiskiem rodzinnym dziecka w zakresie nabywania umiejętności szkolnych. Okazuje się, że obok klasycznych

children. Nearly 70% of parents answered that they gave such activities to children, especially in the form of a play. The remaining respondents, i.e. about 30%, stated that they did not force their children to do such activities.

Finally, the parents were asked whether they considered their children to be ready for the first grade education in primary school, particularly in the scope of literacy preparation and reading. It is interesting to note that all the surveyed parents felt that their children were already ready for education and for the challenges they would face in primary school.

Conclusions

To sum up, it should be stated that the fact of undertaking and conducting research was a great challenge due to the research issues and the lack of a standardized tool for diagnosing the presented issues. However, conducting a fragmented survey confirmed the importance of the set goal, which was to discover parents' opinions on the knowledge of the concept of the kindergarten's work, with particular emphasis on their knowledge and expectations regarding children's achievement of reading and writing skills and school readiness. The research has provided valuable guidance to parents and teachers on how to work together effectively.

The research leads to conclusions concerning the issues related to the acquisition of school skills by children during pre-school education, assessed also from the perspective of parents. Undoubtedly, the fact that parents are active participants in the process of diagnosing the child's school readiness and closely cooperate in this respect with kindergarten teachers is very satisfactory. Parents are familiar with the requirements for achieving school readiness included in *The core curriculum of pre-school education* and they appreciate the concept of work in this area adopted by kindergartens. The vast majority of parents consult with teachers their children's progress in preparing them for school. At the same time, it is uncanny that parents, on the one hand, positively assess the work of teachers who, while implementing the core curriculum, take into account all the required skills to a balanced degree, and, on the other hand, expect that there will be more reading and writing skills strengthening activities in kindergartens. It seems that parents consider these skills to be crucial in school education, as almost everyone works at home with their children to improve them.

The conducted research confirms the importance of cooperation between the kindergarten and the child's family environment in terms of acquiring school skills. It turns out that apart from classic forms of cooperation between parents and kindergarten, such as organizing events and trips in which children take part, cooperation in identifying the child's potential is no less important or perhaps

form współpracy rodziców z przedszkolem takich jak np. wspólne koordynowanie wydarzeń, organizowanie wycieczek, w których udział biorą dzieci, nie mniej ważne, a może najważniejsze jest współdziałanie w zakresie rozpoznania potencjałów dziecka. Wspólne monitorowanie oczekiwań, potrzeb i możliwości dziecka w sferze rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego oraz fizycznego może mieć decydujące znaczenie w dalszej drodze edukacyjnej dziecka.

the most important of all. Monitoring children's expectations needs and opportunities in terms of mental, emotional, social and physical development can be of decisive importance in their further educational journey.

Literatura/ References:

1. Brzezińska, A.I. (2002). *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. O pomyślny start ucznia*. Biuletyn Informacyjny PTD, nr 23.
2. Brzezińska, A.I. (2007). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia Rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Czub, M. (2003). Społeczna natura rozwoju emocjonalnego. W: Brzezińska A. I., Jabłoński S., Marchow M (red.), *Ukryte możliwości. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”.
4. Górowska-Fells, M. (2014). *Wczesna edukacja i opieka nad dziećmi w Europie – nowy raport Eurydice*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Polskie Biuro Eurydice.
5. Jaszczyszyn, E. (2010). *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
6. Jaszczyszyn, E., Dąbrowska, J. (2012). Psychological and Pedagogical Assistance to Children in Public Kindergartens and I-III Classes of Primary School in the Light of Polish Legal Regulations. *Journal of Preschool and Elementary School Education*, No. 2/2012.
7. Kamińska, K. (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
8. Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Testing the children's school readiness in Poland*. In: Shoniregun Ch. A., Akmayeva G.A. (eds.), CICE-2012 Proceedings, Canada International Conference on Education, June 18-21, 2012, University of Guelph, Ontario, Canada, Published by Infonomics Society.
9. Krasowicz-Kupis, G. (2006). Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków. W: Pawlina M. (red.), *Badanie gotowości szkolnej sześciolatków*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
10. Lupuleac, V. (2014). Physical education for the correction of dysgraphia in primary school pupils. *Palaestrica of the third millennium-Civilization and Sport*, Vol. 15, no. 2, p.122-126.
11. Łobocki, M. (2001). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
12. Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
13. Matejczuk, J. (2014). Rozwój dziecka, wiek przedszkolny. W: Brzezińska A. I. (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Seria I, T.2. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
14. Michalczyk, P. (1986). O gotowości dziecka do czytania i pisanie. *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 7- 8, s. 434- 435.
15. Minczakiewicz, E. M. (2000). *Logopedia. Mowa-rozwoj- zaburzenia- terapia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
16. Nazaruk, S., Marchel, J. (2016). *Gotowość szkolna dzieci wyniki badań z wybranych przedszkoli z terenu Białej Podlaskiej*. Biała Podlaska: Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II.
17. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356.

WSPARCIE SPOŁECZNE A ZACHOWANIA AGRESYWNE MŁODZIEŻY PONADGIMNAZJALNEJ Z UWZGLĘDNIENIEM MIEJSCA ZAMIESZKANIA ORAZ RODZAJU SZKOŁY, DO KTÓREJ UCZĘSZCZAŁA BADANA MŁODZIEŻ

SOCIAL SUPPORT AND AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF UPPER-SECONDARY YOUTH WITH REGARD TO THEIR PLACE OF RESIDENCE AND THE TYPE OF SCHOOL THE EXAMINED YOUTH ATTENDED

Anna Ławnik^{1(A,B,C,D,E,F,G)}, Elżbieta Szlenk-Czyczerska^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

¹Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu

Higher Medical School in Opole

Ławnik, A., Szlenk-Czyczerska, E. (2019). Wsparcie społeczne a zachowania agresywne młodzieży ponadgimnazjalnej z uwzględnieniem miejsca zamieszkania oraz rodzaju szkoły, do której uczęszczała badana młodzież/ Social support and aggressive behaviour of upper-secondary youth with regard to their place of residence and the type of school the examined youth attended, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations*, 13(3), 137-148. <https://doi.org/10.29316/rs/112854>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Streszczenie

Wstęp. Wsparcie społeczne ma miejsce wtedy, gdy człowiek może liczyć na pomoc wynikającą z zachowań prospołecznych osoby lub grupy. Jest zawsze aktualne i najprawdopodobniej każdy będzie go kiedyś potrzebował. Agresja jest celowym wyrządzeniem krzywdy innej osobie, bojącej się i chcącej uniknąć bólu i cierpienia. Może być sposobem na szybką realizację doraźnego celu, ale niszczy przez to stosunki z ludźmi.

Materiał i metody. Badania przeprowadzono wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych z powiatu białskiego, województwa lubelskiego. Badania realizowano techniką ankiety audytoryjnej nadzorowanej przez autorów pracy.

Wyniki. Uzyskane wyniki badań ukazały potrzebę wsparcia społecznego wśród młodzieży.

Wnioski. 1. Agresja młodzieży wiejskiej była związana ze wsparciem społecznym określanym ogółem. 2. Na agresję młodzieży miejskiej istotny wpływ miało wsparcie społeczne ogółem. 3. Na agresję ogólną uczniów zasadniczych szkół zawodowych oddziaływało wsparcie poczucia wartości oraz wsparcie społeczne ogółem. 4. Wynik ogólny agresji licealistów nie wiązał się w sposób istotny z żadnym z badanych składników wsparcia społecznego.

Słowa kluczowe: agresja, spostrzegane wsparcie społeczne, młodzież

Summary

Introduction. Social support occurs when one can count on the help resulting from prosocial behaviour of another person or a group. It is always valid and everybody will most probably need it someday. Aggression is deliberate causing harm to a person who is in fear and is trying to avoid pain and suffering. It can be a mean to a quick achievement of a temporary goal, however, in consequence, it ruins relationships with other people.

Material and methods. The research was conducted among students of upper-secondary schools from the Biała Podlaska poviat in the Lubelskie voivodeship. The research used the technique of an auditory survey supervised by the author of this paper.

Results. Obtained results of the research showed the need for social support among youth.

Conclusions. 1. Aggression of village youth was related to broadly defined social support. 2. Social support in general had significant influence on the aggression of the city youth. 3. Supporting the self-esteem and social support in general influenced the overall aggression of the students of vocational schools. 4. The overall result of the aggression of high school students was not related in a significant manner to any of the researched components of social support.

Key words: aggression, observed social support, youth

Tabele/Tables: 8

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 21

Otrzymano/Submitted:
kwiecień/April 2019

Zaakceptowano/Accepted:
kwiecień/April 2019

Adres korespondencyjny: dr Anna Ławnik, Zakład Pielęgniarstwa, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Siderska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: lawnikania@gmail.com, <https://ORCID.org/0000-0001-5849-4398>

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Anna Ławnik, Elżbieta Szlenk-Czyczerska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Przegląd literatury tematu przysparza trudności w jednoznacznym zdefiniowaniu określenia „wsparcie społeczne”. Wynika to przede wszystkim z mnogości definicji i różnorodnej interpretacji tego terminu. Drugim powodem powstawania trudności może być, jak podaje *Grotowska - Leder* (2008), fakt, iż „wsparcie społeczne” jest pojęciem dość nowym, dopiero zdobywającym swój status teoretyczny (Ostrowska, 2007).

Wsparcie społeczne może mieć charakter indywidualny lub zbiorowy, profesjonalny lub nieprofesjonalny, może zależeć od sytuacji życiowej człowieka. Jest zawsze aktualne i najprawdopodobniej każdy będzie go kiedyś potrzebował. Ma miejsce wtedy, gdy człowiek może liczyć na pomoc wynikającą z zachowań prospołecznych osoby lub grupy (Segiet, 2005). Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne wzrasta gwałtownie w sytuacjach trudnych (Gabrys, 2009, Kawula, 2012). Aby mogło dojść do nawiązania interakcji wsparcia muszą istnieć sieci społeczne, z którymi jednostka jest powiązana lub które są jej dostępne, np. rodzina, przyjaciele, grupa samopomocy, instytucje (Sęk, Cieślak, 2011). Celem wsparcia społecznego jest rozwiązanie danego problemu lub przezwyciężenie trudnej sytuacji (Kirenko, 2002).

Jak podaje jeden z autorów w literaturze przedmiotu występuje ponad dwieście różnych definicji „agresji”, które - pomimo różnicy dotyczącej kryteriów oraz obszaru badawczego - podkreślają jedną wspólną cechę badanego pojęcia: sprawca w swoim zachowaniu dąży do wyrządzenia szkody natomiast ofiara czuje, że jest pokrzywdzona (Biel, 2011). Słowo „agresja” pochodzi od łacińskiego słowa „aggressio”, w którym to języku oznaczało „napaść, atak” (Talarowska, Florkowski, Gałęcki, 2011). W psychologii „agresja” definiowana jest jako zachowanie ukierunkowane na zadanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do uniknięcia tego cierpienia (Strelau, Doliński, 2010). O tym, że agresja jest celowym wyrządzeniem krzywdy innej osobie, bojącej się i chcącej uniknąć bólu i cierpienia, pisze w swojej książce *Hanna Hamer* (2005). Twierdzi, że agresja może być źródłem przyjemności i sposobem na szybką realizację doraźnego celu, ale niszczy przez to stosunki z ludźmi.

Celem pracy jest analiza zależności pomiędzy postrzeganym wsparciem społecznym a poziomem zachowań agresywnych młodzieży ponadgimnazjalnej. Realizacja celu głównego opiera się na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak młodzież ponadgimnazjalna postrzega ogólną dostępność wsparcia społecznego?
2. Jaki jest poziom zachowań agresywnych młodzieży w odniesieniu do miejsca zamieszkania oraz rodzaju szkoły?
3. Jaki jest związek między wsparciem społecznym, a nasileniem zachowań agresywnych młodzieży?

Introduction

A review of literature on the topic causes difficulty in unambiguous definition of the term „social support”. It is mainly because of the multitude of definitions and diverse interpretation of the term. The second reason why difficulties arise may, according to *Grotowska - Leder* (2008), be the fact that „social support” is quite a new notion, that is still gaining its theoretical status (Ostrowska, 2007).

Social support can be either individual or collective, professional or non-professional. It can depend on one's life circumstances. It is always valid and everybody will most probably need it someday. It occurs when a man can count on the help resulting from prosocial behaviour of another person or a group (Segiet, 2005). The demand for social support rises dramatically in difficult situations (Gabrys, 2009, Kawula, 2012). In order for a supportive interaction to occur, there need to be social networks with which one is connected or that are available to one, e.g. family, friends, a self-help group, institutions (Sęk, Cieślak, 2011). The aim of social support is to solve a particular problem or overcoming a difficult situation (Kirenko, 2002).

As one of the authors of the source literature states, there are over two hundred definitions of „aggression”, which - despite the difference in terms of criteria and the research area - stress one common feature of the researched notion: the behaviour of the culprit aims at causing harm, whereas the victim feels that they are aggrieved (Biel, 2011). The word „aggression” derives from the latin word „aggressio”, which meant „assault, attack” (Talarowska, Florkowski, Gałęcki, 2011). In psychology „aggression” is defined as behaviours directed at inflicting suffering on another human being, that is motivated to avoid that suffering (Strelau, Dolinski, 2010). The fact that aggression is deliberately causing harm to another person, is described by *Hanna Hammer* (2005) in her book. She claims that aggression can be a source of pleasure and a mean to a quick achievement of a temporary goal, however, in consequence, it ruins relationships with other people.

The goal of this paper is to analyse the links between the perceived social support and the level of aggressive behaviour of upper-secondary youth. The realisation of the main goal is based on searching for an answer to the following research questions:

1. How does upper-secondary youth perceive the general availability of social support?
2. What is the level of aggressive behaviour of youth in reference to their place of residence and the type of school they attend?
3. What is the link between social support and intensification of aggressive behaviour of the youth?

4. Czy miejsce zamieszkania i rodzaj szkoły modyfikuje zależność między postrzeganym wsparciem, a poziomem zachowań agresywnych badanych nastolatków?

Material i metody

Badania terenowe (ilościowe) przeprowadzono wśród uczniów klas trzecich i czwartych szkół ponadgimnazjalnych - dwóch liceach i dwóch zasadniczych szkołach zawodowych z powiatu bialskiego, województwa lubelskiego. Badania realizowano techniką ankiety audytoryjnej nadzorowanej przez autorkę pracy.

Na realizację badań uzyskano zgodę Komisji Bioetycznej Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku (Uchwała nr: R-I-002/244/2012).

Do zebrania danych wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

- Kwestionariusz Agresji A. Bussa i M. Perry'ego (wersja Amity)
- Interpersonalną Skalę Wsparcia Społecznego (Skala ISEL College 48 Version)
- Autorski kwestionariusz ankiety składający się z pytań dotyczących sytuacji rodzinnej oraz danych o respondencie.

Badania prowadzono od września 2012 do maja 2013 roku. Badaniem objęto 530 uczniów klas trzecich i czwartych czterech szkół ponadgimnazjalnych, w tym, dwóch liceów i dwóch zasadniczych szkół zawodowych z powiatu bialskiego, województwa lubelskiego. Kryteria włączenia do badań były następujące:

- zgoda dyrektora szkoły na przeprowadzenie badań,
- uzyskanie zgody uczniów na uczestnictwo w badaniu oraz,
- wiek badanych, powyżej 18 roku życia.

Udział w badaniach był anonimowy i dobrowolny.

Analiza statystyczna danych została przeprowadzona w programie STATISTICA P.L v. 7.1. Zostały obliczone średnie arytmetyczne oraz przeprowadzone testy istotności różnic t-studenta. W przypadku niespełnienia założeń do przeprowadzenia w/w analiz, zastosowano testy nieparametryczne: U Manna-Whitneya oraz Kruskala-Wallisa.. We wszystkich analizowanych przypadkach przyjęto poziom istotności $p=0,05$.

Wyniki badań

Poziom agresji a miejsce zamieszkania z uwzględnieniem wsparcia społecznego

Analiza wyników nie wykazała istotnych statystycznie różnicowań pomiędzy poszczególnymi składowymi agresji a miejscem zamieszkania badanej młodzieży (tab. 1).

4. Does place of residence and the type of school they attend modify the link between perceived support and the level of aggressive behaviour of the researched teenagers?

Material and methods

Quantitative field research was conducted among third and fourth grade students of upper-secondary schools - two high schools and two vocational schools from the Biala Podlaska poviat in the Lubelskie voivodeship. The research was carried out with the use of the technique of auditorium survey supervised by the author of this work.

The conduction of the research was approved by the Bioethical Commission of the Medical University of Bialystok (Resolution number: R-I-002/244/2012).

In order to collect the data the following research tools were used:

- the Aggression Questionnaire by A. Buss and M. Perry (the Amity version)
- the Interpersonal Support Evaluation List (the ISEL scale College 48 Version)
- an authorial survey questionnaire consisting of questions concerning family situation and data about the respondent

Research was carried out from September 2012 until May 2013. It involved 530 students from third and fourth grade of four upper-secondary schools, including two high schools and two vocational schools from the Biala Podlaska poviat in the Lubelskie voivodeship.

The criteria for inclusion in the research were as follows:

- the school's headmaster's consent to conduct research
- obtaining the students' consent to participate in the research, and
- the age of the respondents being over 18.

Participation in the research was anonymous and voluntary.

Statistical analysis of the data was done with the use of the STATISTICA P.L v. 7.1. program. Arithmetic averages were calculated and significance tests of the differences in the student's t-distribution were carried out. In case of not having fulfilled the premises to conduct the previously mentioned analyses, nonparametric tests were applied: the Mann-Whitney *U* test and the Kruskal-Wallis test. In all of the analysed cases, the level of significance of $p=0,05$ was assumed.

Results of the research

Level of aggression and place of residence with regard to social support

The analysis of the results did not demonstrate any statistically significant differentiations between particular components of aggression and the place of residence of the researched youth (tab. 1)

Zależność istotną statystycznie stwierdzono pomiędzy badanymi wymiarami wsparcia społecznego a miejscem zamieszkania ankietowanej młodzieży. Osoby mieszkające w mieście postrzegały większą dostępność wsparcia społecznego niż osoby mieszkające na wsi, we wszystkich analizowanych podskalach, jak też w zakresie wsparcia społecznego ogółem (tab. 2).

A statistical significance was determined between the researched aspects of social support and the place of residence of the surveyed youth. People living in the city perceived a higher availability of social support than people living in the countryside, in all of analyses sub scales, as well as the general social support (tab.2).

Tabela 1. Poziom agresji a miejsce zamieszkania (miasto, wieś)

Table 1. Level of aggression and place of residence (city, countryside)

Skala agresji/ Scale of aggression	Miasto/ City		Wieś/ Countryside	
	Mean	SD	Mean	SD
A- Gniew/ Anger	20,2	5,8	19,5	5,6
PA- Agresja fizyczna/ Physical aggression	23,7	8,1	22,5	7,5
VA- Agresja słowna/ Verbal aggression	16,4	3,4	16,5	3,6
H- Wrogość/ Hostility	24,1	6,0	24,9	5,9
T- Wskaźnik ogólny/ general rate	84,5	17,2	83,4	17,5

* - istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$ / significant differentiation when $p < 0,05$

Tabela 2. Poczucie wsparcia społecznego a miejsce zamieszkania (wieś, miasto)

Table 2. Sense of social support and place of residence (city, countryside)

Skala ISEL/ ISEL scale	Miasto/ City		Wieś/ Countryside	
	Mean	SD	Mean	SD
T- ISEL (wsparcie rzeczowe/ substantive support)	28.7*	5.0	27.1*	5.3
B- ISEL (wsparcie przynależności/ belonging support)	25.7*	5.9	23.9*	6.7
A- ISEL (wsparcie oceny/ assessment support)	25.3*	6.1	23.6*	6.7
S- ISEL (wsparcie poczucia wartości/ self-esteem support)	21.4*	5.2	20.3*	5.5
Wsparcie społeczne ogółem/ General social support	101.4*	17.3	95.2*	19.9

* - istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$ / significant differentiation when $p < 0,05$

Tabela 3. Poziom agresji mieszkańców wsi w zależności od wsparcia społecznego

Table 3. Level of aggression of village inhabitants in relation to social support

Poziomy agresji mieszkańców wsi w zależności od wsparcia społecznego/ Levels of aggression of village inhabitants in relation to social support					
Subskale wsparcia społecznego/ Social support sub scales	Czynniki agresji/ Factor of aggression	Wynik testu/ Result of the test	Poziom wsparcia społecznego/ Level of social support		
			Niski/ Low (1)	Średni/ Medium (2)	Wysoki/ High (3)
Subskala materialna/ Material subscale	PA	H=6,83; p=0,0328* (1-2,3)**	25,9	22,1	21,8
	H	H=10,49; p=0,0053* (1,2-3)**	27,2	25,8	23,8
Subskala przynależności/ Belonging subscale	H	H=9,88; p=0,0072* (1-3)**	26,7	24,9	23,5
Subskala oceny/ Self-esteem subscale	H	H=6,01; p=0,0495*	26,4	24,5	24,0
Subskala poczucia wartości/ Self-esteem subscale	H	H=22,7; p=0,0000* (1-2,3)**	26,7	23,4	22,4
Wsparcie społeczne ogółem/ Total social support	H	H=26,64; p=0,0000* (1-2,3; 2-3)**	27,9	25,1	21,6
	T	H=7,04; p=0,0295* (1-3)**	88,2	83,6	77,4

Czynniki agresji: A - Gniew, PA - Agresja fizyczna, VA - Agresja słowna, H - Wrogość, T - Wskaźnik ogólny/

Factors of aggression: A - Anger, PA - Physical Aggression, VA - Verbal Aggression, H - Hostility, T - general rate

* - istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$ / significant differentiation when $p < 0,05$

** - poziomy wsparcia, pomiędzy którymi występuje istotna statystycznie różnica ($p < 0,05$), w wielkości agresji

Z - Wartość testu U Manna-Whitneya; H - Wartość testu Kruskala-Wallis/

levels of support, between which a statistically significant difference occurs ($p < 0,05$), in the size of aggression

Z - magnitude of the Mann-Whitney U test; H - magnitude of the Kruskal-Wallis test

Analizując poziom agresji fizycznej wśród młodzieży wiejskiej stwierdzono istotny statystycznie związek z poziomem wsparcia materialnego. Najbardziej agresywna fizycznie okazała się młodzież mieszkająca na wsi dostrzegająca niski poziom wsparcia materialnego. Zauważono, iż najmniej agresywna okazała się być grupa ankietowanych postrzegająca wysokie wsparcie materialne. Różnica istotna statystycznie wystąpiła pomiędzy badanymi odczuwającymi niskie a średnie oraz niskie a wysokie wsparcie materialne (tab. 3).

Analiza statystyczna wykazała istotną statystycznie zależność wszystkich badanych subskal (wsparcia materialnego, przynależności, oceny, poczucia wartości oraz wsparcia społecznego ogółem) na poziom wrogości wśród badanej grupy pochodzącej ze wsi. Najmniejsza wrogość występowała u badanych, którzy uważali, iż otrzymują w wysokim stopniu wsparcie materialne, przynależności, oceny, poczucia wartości oraz wsparcie społeczne ogółem. Najwyższy poziom wrogości występował wśród osób, które miały poczucie niskiego wsparcia społecznego we wszystkich badanych jego wymiarach.

Wynik ogólny agresji młodzieży wiejskiej wiązał się w sposób istotny statystycznie jedynie ze wsparciem społecznym określanym ogółem. Najbardziej agresywna była młodzież postrzegająca niskie ogólne wsparcie społeczne. Najmniej agresywna była badana grupa ze wsi, której dostarczano w wysokim stopniu ogólne wsparcie społeczne. Różnica istotna statystycznie występowała pomiędzy badanymi odczuwającymi wsparcie społeczne ogółem w stopniu niskim a tymi, co dostępność wsparcia społecznego uznali za wysoką.

Stwierdzono istotny statystycznie związek między poziomem wsparcia oceny i nasileniem agresji fizycznej wśród młodzieży z miasta. Otrzymane wyniki dowodzą, iż najbardziej agresywna fizycznie była młodzież z miasta postrzegająca w niskim stopniu wsparcie oceny. Najniższy poziom agresji fizycznej był wśród osób postrzegających, wysokie wsparcie oceny. Różnica występowała pomiędzy niskim a wysokim poziomem wsparcia oceny (tab. 4).

Wyniki badań wykazały, iż istotny statystycznie związek zachodził pomiędzy poziomem agresji słownej przejawianej przez młodzież z miasta a wsparciem przynależności, oceny oraz poczucia wartości. Największą agresję słowną zaobserwowano wśród ankietowanych mieszkańców miasta postrzegających dostępność wsparcia oceny i poczucia wartości na wysokim poziomie, a także wsparcia przynależności na poziomie średnim. Najmniej agresywni słownie byli ankietowani dostrzegający niskie wsparcie przynależności i oceny, a także ci, którzy wsparcie poczucia wartości postrzegali w średnim stopniu.

Ustalono również, że istotna statystycznie zależność występowała pomiędzy poziomem wrogości młodzieży miejskiej a wsparciem materialnym, przynależności oraz poczucia wartości. Najwyż-

Analysing the level of physical aggression among village youth, a statistically significant connection with the level of material support was determined. The most physically aggressive turned out to be the youth that lived in in the countryside and perceived a low level of material support. It has been noticed that the least aggressive turned out to be a group of interviewees perceiving high material support. A statistically significant difference occurred between the examined that felt a low and medium, as well as low and high material support (tab. 3).

Statistical analysis has shown a statistically significant dependency of all the examined subscales (material support, belonging, assessment, self-esteem and general social support) on the level of hostility within the examined group from the countryside. The lowest hostility was present in the examined that thought they were getting material support, belonging, assessment, self-esteem and general social support at a high level. The highest level of hostility was present among people who had a feeling of low social support in all of its researched aspects.

The general result of aggression of village youth was in a statistically significant way connected only to social support defined generally. The most aggressive was the youth perceiving a low general social support. The least aggressive was the examined group from the countryside that was at a high degree provided with general social support. A statistically significant difference occurred between the examined that felt social support generally at a low rate and those who considered the availability of social support to be high.

A statistically significant link between the level of assessment support and the escalation of physical aggression among youth from the city was determined. The obtained results prove that the most physically aggressive was the youth from the city that perceived assessment support at a low level. The lowest level of physical aggression was among people perceiving a high assessment support. The difference occurred between low and high level of assessment support (tab. 4).

The results of the research have demonstrated that a statistically significant link occurred between the level of verbal aggression, displayed by the youth from the city, and belonging, assessment and self-esteem support. The greatest verbal aggression was observed among interviewed inhabitants of the city, who perceived the availability of assessment and self-esteem support at a high level, as well as belonging support at a medium level. The least verbally aggressive were the respondents perceiving a low belonging and assessment support, as well as those who perceived self-esteem support at a medium level.

It has also been established, that a statistically significant dependency occurred between the level of hostility of the city youth and material, belonging and self-esteem support. The highest level of

Tabela 4. Poziom agresji mieszkańców miasta w zależności od wsparcia społecznego
Table 4. Level of aggression of inhabitants of the city with regard to social support

Poziomy agresji mieszkańców miasta w zależności od wsparcia społecznego/ Levels of aggression of inhabitants of the city with regard to social support					
Subskale wsparcia społecznego/ Social support sub scales	Czynniki agresji/ Factor of aggression	Wynik testu/ Result of the test	Poziom wsparcia społecznego/ Level of social support		
			Niski/ Low (1)	Średni/ Medium (2)	Wysoki/ High (3)
Subskala materialna/ Material subscale	H	H=6,93; p=0,0313* (2-3)**	25,9	25,3	23,1
Subskala przynależności/ Belonging subscale	VA	H=6,1; p=0,0474*	15,9	17,0	16,1
	H	H=8,6; p=0,0135* (1-3)**	26,3	24,5	22,6
Subskala oceny/ Self-esteem subscale	PA	H=7,6; p=0,0223* (1-3)**	26,6	23,4	22,0
	VA	H=6,77; p=0,0339* (1-3)**	15,3	16,7	16,9
Subskala poczucia wartości/ Self-esteem subscale	VA	H=9,44; p=0,0089* (2-3)**	16,9	16,0	19,0
	H	H=14,1; p=0,0009* (1-2)**	26,2	22,7	23,9
	T	H=9,71; p=0,0078* (1-2)**	89,1	81,3	90,2

Czynniki agresji: A - Gniew, PA - Agresja fizyczna, VA - Agresja słowna, H - Wrogość, T - Wskaźnik ogólny/
 Factors of aggression: A - Anger, PA - Physical Aggression, VA - Verbal Aggression, H - Hostility, T - general rate

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$ / significant differentiation when $p < 0,05$

** – poziomy wsparcia, pomiędzy którymi występuje istotna statystycznie różnica ($p < 0,05$), w wielkości agresji

Z - Wartość testu U Manna-Whitneya; H -Wartość testu Kruskala-Wallisa/

levels of support, between which a statistically significant difference occurs ($p < 0,05$), in the size of aggression

Z - magnitude of the Mann-Whitney U test; H -magnitude of the Kruskal-Wallis test

szy poziom wrogości stwierdzono u młodzieży, która postrzegała na niskim poziomie dostępność wsparcia we wszystkich opisywanych subskalach. Najmniejsza wrogość pojawiła się u młodzieży, postrzegającej wysokie wsparcie materialne i przynależności oraz średnie wsparcie poczucia wartości. Różnica występująca w subskali materialnej zachodziła pomiędzy średnim a wysokim poziomem wsparcia społecznego, w subskali przynależności pomiędzy niskim a wysokim poziomem natomiast w subskali poczucia wartości różnicę odnotowano pomiędzy niskim a średnim poziomem wsparcia społecznego.

Z wynikiem agresji ogólnej młodzieży z miasta istotnie statystycznie wiązało się tylko wsparcie poczucia wartości. Poziom agresji ogólnej był niski w badanej grupie gdzie wsparcie poczucia wartości odczuwane było, jako średnie. Różnica istotna statystycznie wystąpiła w zakresie ogólnie rozumianej agresji.

Poziom agresji a rodzaj szkoły z uwzględnieniem postrzeganego wsparcia społecznego

Analiza wyników badań wykazała istotne statystycznie zróżnicowanie w poziomach poszczególnych składowych agresji fizycznej, słownej oraz agresji ogółem a szkołą, do której uczęszczali ankietowani. Wyższą średnią w wymienionych podskalach agresji stwierdzono wśród uczniów zasadniczej szkoły zawodowej. W pozostałych podskalach – gniewu i wrogości, nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie (tab. 5).

hostility was determined in youth that perceived the availability of support in all of the described sub scales to be at a low level. The least hostile was the youth that perceived a high level of material and belonging support, as well as a medium level of self-esteem support. The difference occurring in the material sub scale was between the medium and the high level of social support, in the belonging subscale between the low and high level, whereas, in the self-esteem subscale, the difference was between the low and the medium levels of social support.

With the result of general aggression in youth from the city, only the self-esteem support was connected in a statistically significant manner. The general level of aggression was low in the examined group where the self-esteem support was medium. A statistically significant difference occurred within the extent of generally understood aggression.

Level of aggression and type of school with regard to perceived social support

An analysis of the results of the research demonstrated a statistically significant diversity in the levels of particular components - physical, verbal and general aggression, and the school the respondents attended. A higher average in the mentioned subscales of aggression was determined among vocational school students. In the remaining subscales - of anger and hostility - no statistically significant differences were determined (tab.5).

Zróźnicowanie istotne statystycznie między grupami wyodrębnionymi ze względu na rodzaj szkoły stwierdzono dla wsparcia rzeczowego oraz wsparcia oceny. Większą dostępność wsparcia rzeczowego oraz oceny postrzegają młodzież ucząca się w liceum. W pozostałych podskalach wsparcia nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie (tab. 6).

A statistically significant diversification between groups distinguished on the grounds of the type of school was determined for substantive and assessment support. A greater availability of substantive and assessment support was perceived by the youth attending high schools. In the remaining sub scales of support, no statistically significant differences were determined (tab. 6).

Tabela 5. Poziom agresji a rodzaj szkoły
Table 5. Level of aggression and type of school

Skala agresji/ Scale of aggression	Zasadnicza Szkoła Zawodowa/ Vocational School		Liceum Ogólnokształcące/ High School	
	Mean	SD	Mean	SD
A- Gniew/ Anger	19,6	5,7	20,0	5,6
PA- Agresja fizyczna/ Physical aggression	25,2*	7,8	20,8*	7,1
VA- Agresja słowna/ Verbal aggression	16,8*	3,4	16,1*	3,6
H- Wrogość/ Hostility	24,8	6,0	24,3	5,9
T- Wskaźnik ogólny/ general rate	86,5*	17,8	81,2*	16,6

* - istotne zróźnicowanie przy $p < 0,05$

*significant differentiation when $p < 0,05$

Tabela 6. Poczucie wsparcia społecznego a rodzaj szkoły
Table 6. Sense of social support and type of school

Skala ISEL/ ISEL scale	Zasadnicza szkoła zawo- dowa/ Vocational School		Liceum ogólnokształcące/ High School	
	Mean	SD	Mean	SD
T- ISEL (wsparcie rzeczowe/ substantive support)	27.3*	5.6	28.2*	4.9
B- ISEL (wsparcie przynależności/ belonging support)	24.7	6.4	24.6	6.5
A- ISEL (wsparcie oceny/ assessment support)	23.5*	6.6	25.1*	6.3
S- ISEL (wsparcie poczucia wartości/ self-esteem support)	21.1	5.3	20.3	5.5
Wsparcie społeczne ogółem/ General social support	96.9	19.2	98.8	18.9

* - istotne zróźnicowanie przy $p < 0,05$

*significant differentiation when $p < 0,05$.

Badanie wykazało, iż poziom gniewu uczniów zasadniczych szkół zawodowych wiązał się w sposób istotny statystycznie wyłącznie z poziomem wsparcia poczucia wartości. Szczegółowa analiza wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy osobami postrzegającymi niskie a średnie wsparcie poczucia wartości. Najwyższym poziomem gniewu charakteryzowali się uczniowie zasadniczych szkół zawodowych postrzegający niską dostępność wsparcia poczucia wartości. Najmniejszy wskaźnik gniewu osiągnęli badani uczniowie, którzy dostrzegali wysoki poziom wsparcia poczucia wartości (tab. 7).

Związek istotny statystycznie z poziomem agresji fizycznej wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych miało wyłącznie wsparcie oceny. Różnice istotne statystycznie wystąpiły pomiędzy średnim a wysokim poziomem wsparcia oceny. Zaobserwowano, iż najbardziej agresywni fizycznie byli badani postrzegający niską dostępność wsparcia oceny. Najmniejszy poziom agresji fizycznej odnotowano wśród ankietowanej młodzieży postrzegającej dostępność wsparcia oceny na wysokim poziomie.

Research has proven that the level of anger of vocational school students related in a statistically significant way only to the level of the self-esteem support. Detailed analysis has presented statistically significant differences between people perceiving low and medium levels of self-esteem support. The highest level of anger characterised vocational school students, who perceived a low availability of self-esteem support. The lowest rate of anger was reached by the examined students who perceived a high level of availability of self-esteem support (tab. 7).

Only the assessment support had a statistically significant link to the levels of physical aggression among vocational schools' students. The statistically significant differences occurred between medium and low level of assessment support. It has been observed, that the most physically aggressive were the respondents who perceived a low availability of assessment support. The lowest level of physical aggression was noted among the interviewed youth perceiving the availability of assessment support to be at a high level.

Tabela 7. Poziom agresji badanych osób uczących się w Szkole Zawodowej w zależności od wsparcia społecznego
Table 7. Level of aggression of the respondents attending vocational schools with regard to social support

Poziomy agresji osób uczących się w Szkole Zawodowej w zależności od wsparcia społecznego/ Level of aggression of the respondents attending vocational schools with regard to social support					
Subskale wsparcia społecznego/ Social support sub scales	Czynniki agresji/ Factor of aggression	Wynik testu/ Result of the test	Poziom wsparcia społecznego/ Level of social support		
			Niski/ Low (1)	Średni/ Medium (2)	Wysoki/ High (3)
Subskala materialna/ Material subscale	H	H=6,02; p=0,0493*	25,8	25,8	23,8
Subskala oceny/ Assessment subscale	PA	H=7,69; p=0,0214* (2-3)**	26,1	25,7	22,9
Subskala poczucia wartości/ Self-esteem subscale	A	H=6,41; p=0,0406* (1-2)**	20,7	18,8	18,7
	H	H=26,1; p=0,0000* (1-2,3)**	27,2	23,2	23,3
	T	H=6,87; p=0,0322* (1-2)**	90,0	83,8	84,9
Wsparcie społeczne ogółem/ General social support	H	H=13,84; p=0,0010* (1-3)**	27,9	24,9	22,4
	T	H=6,28; p=0,0432* (1-3)**	91,2	86,7	81,9

Czynniki agresji: A - Gniew, PA - Agresja fizyczna, VA - Agresja słowna, H - Wrogość, T - Wskaźnik ogólny/
 Factors of aggression: A - Anger, PA - Physical Aggression, VA - Verbal Aggression, H - Hostility, T - general rate

* - istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$ / significant differentiation when $p < 0,05$

** - poziomy wsparcia, pomiędzy którymi występuje istotna statystycznie różnica ($p < 0,05$), w wielkości agresji

Z - Wartość testu U Manna-Whitneya; H -Wartość testu Kruskala-Wallis/

levels of support, between which a statistically significant difference occurs ($p < 0,05$), in the size of aggression

Z - magnitude of the Mann-Whitney U test; H -magnitude of the Kruskal-Wallis test

Zależność istotna statystycznie wystąpiła pomiędzy poziomem wrogości uczniów szkół zawodowych a wsparciem materialnym, wsparciem poczucia wartości oraz wsparciem społecznym ogółem. Największy poziom gniewu stwierdzono wśród grupy postrzegającej dostępność wsparcia poczucia wartości, a także wsparcia społecznego ogółem na poziomie niskim. Najmniej wrodoży okazali się być badani uczniowie, którzy postrzegali dostępność wsparcia materialnego, podobnie jak wsparcia społecznego ogółem na wysokim poziomie, dostępność wsparcia poczucia wartości określona została przez najmniej wrogich badanych na poziomie średnim.

Na wynik ogólny agresji uczniów zasadniczych szkół zawodowych wpływ istotny statystycznie wywierało wsparcie poczucia wartości oraz wsparcie społeczne ogółem. Najbardziej agresywna badana młodzież postrzegala wsparcie poczucia wartości oraz wsparcie społeczne ogółem na poziomie niskim. Najmniejszą agresją ogólną charakteryzowała się grupa, postrzegająca wsparcie społeczne ogółem na wysokim poziomie, natomiast wsparcie społeczne poczucia wartości na poziomie średnim. Różnica istotna statystycznie w przypadku subskali poczucia wartości występowała pomiędzy niskim a średnim poziomem, natomiast w przypadku wsparcia społecznego ogółem różnica wystąpiła w zakresie ogólnego nasilenia agresji pomiędzy grupami o niskim i wysokim poziomie wsparcia społecznego.

Analiza wykazała, że z poziomem gniewu badanej młodzieży uczącej się w liceum istotny statystycznie związek miał poziom wsparcia oceny. Najwyższe nasilenie gniewu przejawiali uczniowie

A statistically significant dependence occurred between the level of hostility of vocational school students and material support, self-esteem support and general social support. The highest level of anger was determined in the group perceiving the availability of self-esteem support as well as social support in general to be on a low level. The least hostile turned out to be the examined students who perceived the availability of material support, similarly to general social support, to be on a high level. The availability of self-esteem support was determined by the least hostile respondents as medium.

Self-esteem support and general social support had a statistically significant impact on the general result of aggression of vocational school students. The most aggressive examined youth perceived a low level of self-esteem support and general social support. The lowest general aggression characterised the group which perceived general social support to be on a high level, whereas self-esteem social support was perceived on a medium level. The statistically significant difference in the case of self-esteem subscale occurred between the low and medium levels, whereas in the case of general social support the difference was in the extent of overall intensification of aggression between groups with low and high levels of social support.

Analysis has proven that the level of anger in the examined youth attending high schools was in a statistically significant way linked to the level of assessment support. The greatest intensification of anger was demonstrated by the students of high

Tabela 8. Poziom agresji badanych osób uczących się w Liceum w zależności od wsparcia społecznego
Table 8. Levels of aggression of the respondents attending high schools with regard to social support

Poziomy agresji osób uczących się w Liceum w zależności od wsparcia społecznego/ Levels of aggression of the respondents attending high schools with regard to social support					
Subskale wsparcia społecznego/ Social support sub scales	Czynniki agresji/ Factor of aggression	Wynik testu/ Result of the test	Poziom wsparcia społecznego/ Level of social support		
			Niski/ Low (1)	Średni/ Medium (2)	Wysoki/ High (3)
Subskala materialna/ Material subscale	A	H=0,06; p=0,969	20,5	20,1	20,0
	H	H=14,98; p=0,0006* (1,2-3)**	28,7	25,5	23,2
Subskala przynależności/ Belonging subscale	H	H=18,3; p=0,0001* (1,2-3)**	26,9	24,7	22,4
Subskala oceny/ Assessment subscale	A	H=8,25; p=0,0162* (2-3)**	19,8	19,2	21,5
	H	H=5,99; p=0,0499* (1-2)**	25,9	23,7	24,1
Subskala poczucia wartości/ Self-esteem subscale	VA	H=9,58; p=0,0083* (1,2-3)**	16,5	15,8	19,5
Wsparcie społeczne ogółem/ Social support ingeneral	H	H=16,14; p=0,0003* (1-2,3)**	27,4	24,1	22,5

Czynniki agresji: A - Gniew, PA - Agresja fizyczna, VA - Agresja słowna, H - Wrogość, T - Wskaźnik ogólny/
 Factors of aggression: A - Anger, PA - Physical Aggression, VA - Verbal Aggression, H - Hostility, T - general rate

* - istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$ / significant differentiation when $p < 0,05$

** - poziomy wsparcia, pomiędzy którymi występuje istotna statystycznie różnica ($p < 0,05$), w wielkości agresji

Z - Wartość testu U Manna-Whitneya; H -Wartość testu Kruskala-Wallis/

levels of support, between which a statistically significant difference occurs ($p < 0,05$), in the size of aggression

Z - magnitude of the Mann-Whitney U test; H -magnitude of the Kruskal-Wallis test

liceum, którzy dostępność wsparcia oceny postrzegali na poziomie wysokim. Najmniejszy wskaźnik gniewu osiągnęli uczniowie postrzegający średnią dostępność wsparcia oceny. Różnica istotna statystycznie występowała pomiędzy średnim a wysokim poziomem wsparcia oceny (tab.8)

Wyniki badań wykazały, iż poziom agresji słownej wśród uczniów liceum wiązał się w sposób istotny statystycznie z poziomem wsparcia poczucia wartości. Najbardziej agresywni słownie badani licealiści postrzegali dostępność wsparcia poczucia wartości na wysokim poziomie. Najmniejszą agresję słowną zaobserwowano u młodzieży, która postrzegala dostępność wsparcia poczucia wartości, jako średnią. Różnica istotna statystycznie wystąpiła pomiędzy niskim a wysokim oraz średnim a wysokim poziomem wsparcia poczucia wartości.

Istotny statystycznie związek z poziomem wrogości, wśród młodzieży uczącej się w liceum, miały wszystkie badane składniki wsparcia społecznego (wsparcie materialne, przynależności, oceny, poczucia wartości oraz wsparcie społeczne ogółem). Licealiści z największym nasileniem wrogości postrzegali dostępność wszystkich omawianych komponentów wsparcia społecznego na niskim poziomie. Uczniowie z najmniejszym poziomem wrogości postrzegali wysokie wsparcie materialne, przynależności, poczucia wartości oraz wsparcie społeczne ogółem a także średnie wsparcie oceny. W tym przypadku różnica w natężeniu wrogości wystąpiła pomiędzy niskim a średnim poziomem wsparcia w subskali poczucia wartości oraz oceny, jak również pomiędzy niskim i wysokim oraz niskim i średnim we wsparciu społecznym ogółem. W przypad-

schools who perceived the availability of assessment support on a high level. The lowest rate of anger was reached by the students perceiving a medium availability of assessment support. A statistically significant difference occurred between the medium and the high levels of assessment support (tab. 8).

Results of the research have proven that the level of verbal aggression among high schools' students related in a statistically significant way to the level of self-esteem support. The most verbally aggressive of the examined high school students perceived the availability of self-esteem support on a high level. The least verbal aggression was observed in youth who perceived the availability of self-esteem support as medium. A statistically significant difference occurred between the low and the high, as well as the medium and the high levels of self-esteem support.

All of the examined components of social support (material, belonging, assessment, self-esteem and general social support) had a statistically significant connection with the level of hostility. High schools students with the greatest intensity of hostility perceived the availability of all the discussed components of social support to be on a low level. Students with the lowest level of hostility perceived a high material, belonging, self-esteem general social support, as well as a medium level of assessment support. In this case, the difference in the intensity of hostility occurred between the low and the medium levels of support in the sub scales of self-esteem and assessment, as well as between the low and the high, and the low and the medium

ku wsparcia materialnego oraz przynależności różnica odnośnie poziomu wrogości występowała pomiędzy niskim i wysokim oraz średnim i wysokim poziomem wsparcia.

Dyskusja

W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z licznymi rozważaniami dotyczącymi zarówno zachowań agresywnych, jak i wsparcia społecznego w populacji dzieci i młodzieży z różnych kręgów społecznych, ekonomicznych, różnej płci, a także będących w różnym wieku (Segiet, 2005, Teusz, 2005, Jędrzysek-Geisler, 2011, Makara-Studzińska, Trela, Jankowska-Nowak, Grzywa-Celińska, 2009). Niewielu badaczy zdecydowało się jednak na analizę związku występującego pomiędzy wsparciem społecznym a zachowaniami agresywnymi (Małkowska, Woynarowska, 2004). Stąd też w prezentowanej pracy podjęto próbę zbadania zależności między wsparciem społecznym a zachowaniami agresywnymi młodzieży.

Wyniki badań prezentowane przez *Hunter*, wykazały, że dziewczęta chętniej i łatwiej niż chłopcy zwracają się z prośbą o pomoc (Hunter, James, Boyle, Warden, 2004). Poza tym dziewczęta widzą we wsparciu szansę na zatrzymanie agresji i przemoc, a także badane kobiety otrzymujące wsparcie społeczne miały lepsze samopoczucie od swoich kolegów. Badani uczniowie chętniej zwracają się o pomoc, gdy wiedzą, że ich prośba nie pozostanie obojętna i coś mogą przez to osiągnąć.

Również analiza wyników badań prezentowanych przez Ławnik pokazała, że badane kobiety postrzegały większą dostępność wsparcia rzeczowego, oraz oceny (Ławnik, Marcinowicz, Szepeluk, 2018). Wśród badanej młodzieży, stwierdzono istotne zróżnicowanie w wielkości agresji słownej ($p=0,03$) oraz wrogości ($p=0,001$) wśród kobiet oraz wrogości ($p=0,001$) wśród mężczyzn a poziomem wsparcia materialnego. Stwierdzono, także związek pomiędzy poziomem wsparcia przynależności a poziomem wrogości zarówno u kobiet ($p=0,001$) jak i u mężczyzn ($p=0,01$). Badanie wykazało istotną zależność wsparcia oceny u kobiet z poziomem gniewu ($p=0,01$), agresji słownej ($p=0,03$) oraz ogólnego wskaźnika agresji ($p=0,03$). U mężczyzn natomiast poziom wsparcia oceny wiązał się istotnie statystycznie z agresją słowną ($p=0,01$) oraz wrogością ($p=0,04$). Wsparcie poczucia wartości wiązało się istotnie statystycznie z poziomem agresji słownej ($p=0,02$) i wrogości ($p=0,01$) u kobiet oraz gniewu ($p=0,01$), wrogości ($p=0,001$) i agresji ogólnej ($p=0,01$) u mężczyzn. Badanie wykazało istotne statystycznie zróżnicowanie pomiędzy wsparciem społecznym ogółem a poziomem wrogości ($p=0,001$) wśród kobiet oraz gniewu ($p=0,05$), wrogości ($p=0,001$) i agresji ogólnej ($p=0,04$) u mężczyzn.

levels of general social support. In terms of material and belonging support, the difference regarding the level of hostility occurred between the low and the high, as well as the medium and the high levels of support.

Discussion

In the source literature, we can encounter numerous deliberations concerning both aggressive behaviour, as well as social support in the population of children and youngsters from various social or economic circles, of various genders, as well as ages (Segiet, 2005, Teusz 2005, Jędrzysek-Geisler, 2011, Makara-Studzinska, Trela, Jankowska-Nowak, Grzywa-Celinska, 2009). Few researchers, however, decided to analyse the connection occurring between social support and aggressive behaviour (Małkowska, Woynarowska, 2004). Hence, in this presented work, an attempt at examining the dependencies between social support and aggressive behaviour in youth was made.

Results of the research presented by *Hunter*, have proven that girls turn for help more willingly and easily than boys (Hunter, James, Boyle, Warden, 2004). What is more, girls see in support a chance to stop aggression and violence. Furthermore, the examined women receiving social support had a better mood than their male colleagues. The examined students turn for help more willingly, when they know that their request will not be met with indifference and that they can achieve something through this.

Likewise, the analysis of the results of research presented by Ławnik has shown that the examined women perceived a higher availability of substantive and assessment support (Ławnik, Marcinowicz, Szepeluk, 2018). Among the researched youth, there is a crucial diversity in the size of verbal aggression ($p=0,03$) and hostility ($p=0,001$) in women, and hostility ($p=0,01$) in men and the level of material support. A connection between the level of sense of belonging support and the level of hostility, both in women ($p=0,001$) and men ($p=0,01$) has also been determined. Research has shown a significant dependency of assessment support in women on the level of anger ($p=0,01$), verbal aggression ($p=0,03$) and the general rate of aggression ($p=0,03$). In case of men, however, the level of assessment support related in a statistically significant way to verbal aggression ($p=0,01$) and hostility ($p=0,04$). Self-esteem support correlated in a statistically significant manner with the level of verbal aggression ($p=0,02$) and with hostility ($p=0,01$) in women, as well as with anger ($p=0,01$), hostility ($p=0,001$) and general aggression ($p=0,01$) in men. Research has determined a statistically significant diversification between general social support and the level of hostility ($p=0,001$) in women, as well as anger ($p=0,05$), hostility ($p=0,001$) and general aggression ($p=0,04$) in men.

Różnic istotnych statystycznie w poziomie agresji uwarunkowanej miejscem zamieszkania (wieś/miasto) nie wykazały wyniki badań własnych prezentowanych na łamach *Developmental Period Medicine* w 2014 roku. Choć zaobserwowano istotnie wyższe wartości charakteryzujące agresję u badanej grupy pochodzącej z miasta. (Ławnik, Marcinowicz, Szepeluk, 2014).

Analizując cechy dziecka a także jego uwarunkowania życiowe i cechy środowiskowe wielu badaczy próbuje stworzyć sylwetkę dorastającego, u którego ryzyko wystąpienia zachowań agresywnych jest niskie. Do najczęściej wymienianych czynników należy: płeć żeńska, prawidłowy rozwój prenatalny i wczesno dziecięcy, dobre zdrowie psychiczne i fizyczne, prawidłowy system wartości, wysoka samoocena, sukcesy w szkole, silna więź z rodzicami, wsparcie rodziców oraz środowiska, przynależność do grup rówieśniczych, dostęp do kultury i rekreacji w środowisku lokalnym (Borkowska, Szymańska, Witkowska, 2012).

Wnioski

1. Agresja, w ujęciu ogólnym, młodzieży wiejskiej wiązała się w sposób istotny statystycznie jedynie ze wsparciem społecznym określanym ogółem ($p=0,0295$).
2. Na ogólną agresję młodzieży miejskiej wpływ istotny statystycznie miało wsparcie społeczne określane ogółem ($p=0,0078$).
3. Na wynik ogólny agresji uczniów zasadniczych szkół zawodowych wpływ istotny statystycznie wywierało wsparcie poczucia wartości ($p=0,001$) oraz wsparcie społeczne ogółem ($p=0,0432$).
4. Wynik ogólny agresji uczniów liceum nie wiązał się w sposób istotny statystycznie z żadnym z badanych składników wsparcia społecznego.

Literatura/ References:

1. Biel, K. (2011). Rozwój agresji u dzieci w kierunku niedostosowania społecznego. W: *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 75-101.
2. Borkowska, A., Szymańska, J., Witkowska, M. (2012). *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
3. Gabryś, K. (2009). Środowiska wsparcia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: *Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej*. (red.) Gajdzica, Z. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, 125-132.
4. Grotowska-Leder, J. (2008). Wsparcie społeczne w perspektywie teorii socjologicznych- kontekst więzi społecznych, sieci wymiany. W: *Sieci wsparcia społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej*. Red. Grotowska – Leder, J. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 9-27.
5. Hamer, H. (2005). *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Difin,
6. Hunter, S. C., James, M.E. Boyle, J. M. E., Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
7. Jędrzysek – Geisler, A. (2011). Agresywna młodzież. *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze*, 51(3), 30-34.
8. Kawula, S. (2012). „Spirala życzliwości” jako cel i forma skutecznej pracy środowiskowej. W: *Pedagogika Społeczna. Dzisiaj i jutro*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 153-160.

No statistically significant differences in the level of aggression conditioned by place of residence (city/countryside) were determined in the results of own research presented in *Developmental Period Medicine* in 2014. However, insignificant higher values characterizing aggression in the examined group coming from the city have been observed. (Ławnik, Marcinowicz, Szepeluk, 2014).

Analysing traits of a child, as well as its life conditions and environmental traits, many researchers try to create a model of an adolescent for whom the risk of aggressive behaviours occurring is very low. The most frequently enumerated factors are: female gender, proper prenatal and early childhood development, good mental and physical health, proper system of values, high self-esteem, successes in school, strong connection with parents, parents' and the environment's support, belonging to peer groups, access to culture and leisure in local community (Borkowska, Szymanska, Witkowska, 2012).

Conclusions

1. Aggression, in a general meaning, of countryside youth was connected in a statistically significant way only to general social support ($p=0,0295$).
2. General social support ($p=0,0078$) had a statistically significant impact on general aggression in youth from the city.
3. Self-esteem support ($p=0,001$) and general social support ($p=0,0432$) has a statistically significant impact on the general result of aggression in vocational school students.
4. General result of aggression in high school students was in no statistically significant way connected to any of the researched components of social support.

9. Kirenko, J. (2002). *Nie jesteś sam. Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej i Zatrudnienia Urzędu Marszałkowskiego, Lublin.
10. Ławnik, A., Marcinowicz, L., Szepeluk, A. (2018). Wsparcie społeczne a zachowania agresywne młodzieży ponadgimnazjalnej z uwzględnieniem płci oraz wieku badanej grupy. *Rozprawy Społeczne, Tom 12, Nr 3*, 47-54.
11. Ławnik, A., Marcinowicz, L., Szepeluk, A. (2014). Zachowania agresywne młodzieży ponadgimnazjalnej na przykładzie wybranych szkół z powiatu bialskiego. *Developmental Period Medicine, XVIII(3)*: 343-348.
12. Makara-Studzińska, M., Trela, J., Jankowska-Nowak, R., Grzywa-Celińska, A. (2009). Poziom agresji i złości u młodzieży nadużywającej substancji psychoaktywnych. *Zdrowie Publiczne 119(1)*: 29-32.
13. Małkowska, A., Woynarowska, B. (2004). Postrzeganie przez uczniów gimnazjów wsparcia społecznego a występowanie zachowań ryzykownych. *Edukacja 3*: 36-47.
14. Ostrowska, K. (2007). Wsparcie społeczne ważnym elementem klimatu społecznego. *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia; 12*, 24-28.
15. Segiet, K. (2005). Wsparcie społeczne jako sens wychowania we współczesnym świecie. *Auxilium Sociale, 3-4*, 70-79.
16. Sęk, H., Cieślak, R. (2011). Wsparcie społeczne - sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. (red.) Sęk, H., Cieślak, R. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 11-28.
17. Strelau, J., Doliński, D. (2016). *Psychologia akademicka t.2. rozdział 25*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
18. Talarowska, M., Florkowski, A., Gałęcki, P. (2011). (red.) *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów medycyny i kierunków medycznych*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
19. Teusz, G. (2005). Znaczenie wsparcia społecznego w doświadczaniu przez młodzież krytycznych wydarzeń życiowych. *Auxilium Sociale; 3-4*, 170-185.
20. Tucholska, S. (1998). Pomiar agresji: Kwestionariusz Agresji A. Bussa i M. Perry'ego. *Studia z Psychologii w KUL; 9*: 369-378.
21. Zarzycka, D. Polska adaptacja i walidacja Interpersonalnej Skali Wsparcia Społecznego, wersja dla studentów (ISEL-48v.Coll.: Interpersonal Support Evaluation List, College Version). Praca naukowa zrealizowana ze środków na naukę w latach 2008-2010 jako projekt badawczy, 1-11. Manuskrypt niepublikowany.

WYKAZ AUTORÓW / LIST OF AUTHORS

- Dąbrowska, Anna** dr, Uniwersytet Warszawski,
<https://ORCID.org/0000-0002-5192-2684>
- Gliwka, Grażyna** mgr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II,
<https://ORCID.org/0000-0002-5323-5888>
- Ławnik, Anna** dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
<https://ORCID.org/0000-0001-5849-4398>
- Marchel, Joanna** dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
<https://ORCID.org/0000-0003-3748-5219>
- Nazaruk, Stanisława** dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
<https://ORCID.org/0000-0001-5620-3980>
- Półtorak, Ewa** dr, Uniwersytet Śląski,
<https://ORCID.org/0000-0002-3179-5681>
- Skalski, Sebastian** mgr, Polska Akademia Nauk, <https://ORCID.org/0000-0002-6336-7251>
- Szlenk-Czyczerska, Elżbieta** dr, Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu,
<https://ORCID.org/0000-0002-8145-6768>
- Tymicka, Agata** mgr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II,
<https://ORCID.org/0000-0003-4231-2355>
- Tymoszuik, Katarzyna Barbara** dr, Uniwersytet Marii- Curie Skłodowskiej w Lublinie,
<https://ORCID.org/0000-0001-7801-200X>
- Waszczuk, Joanna** dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaska,
<https://ORCID.org/0000-0001-8823-7691>
- Widawska, Barbara** dr, Akademia Pomorska w Słupsku,
<https://ORCID.org/0000-0001-6257-3750>
- Wójcicka, Edyta Marta** mgr, Uniwersytet Marii- Curie Skłodowskiej w Lublinie,
<https://orcid.org/0000-0003-1799-143X>

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW / REGULAMIN PUBLIKOWANIA

Składanie prac i wymagania techniczne

Prace w czasopiśmie publikowane są równoległe w dwóch językach: języku angielskim i języku polskim. Publikujemy prace oryginalne nigdzie dotychczas nie publikowane o następującym charakterze:

- Artykuł oryginalny/ Original article
- Artykuł przeglądowy/ Review article
- Artykuł recenzyjny/ Scientific review
- Komunikat o wynikach badań; komunikat z konferencji / Short communication
- Studium przypadku/ Case study
- List do redakcji / Letter to the Editor

Wymienione prace mogą być zgłaszane do publikacji w języku polskim i w języku angielskim albo tylko w jednym języku polskim lub w języku angielskim. W tym przypadku prace są przekładane na drugi język przez Redakcję. Wszystkie prace są recenzowane przez specjalistów spoza jednostki macierzystej autorów z zachowaniem zasady wzajemnej anonimowości tzw. double-blind review proces.

W czasopiśmie publikowane są wyłącznie prace uprzednio niepublikowane.

Prace proponowane do druku w czasopiśmie Rozprawy Społeczne/Social Dissertations należy przesać do redakcji wyłącznie drogą elektroniczną za pośrednictwem panelu redakcyjnego dostępnego na stronie <https://www.editorialsystem.com/rozsp>

Przed rozpoczęciem procesu przygotowania pracy do publikacji autor/ autorzy przesłanych artykułów zobowiązani są do wniesienia bezzwrotnej opłaty w wysokości 150 zł. Przed wniesieniem opłaty należy skontaktować się z Redakcją w celu ustalenia właściwej formy wpłaty i szczegółów dotyczących faktury. Autor zobowiązany jest do przelania podanej kwoty na konto Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej: Santander Bank Polska S.A. 45 1500 1331 1213 3001 7949 0000; płatność z innych krajów: 11 1500 1331 1213 3004 3528 0000, SWIFT: WBKPPLPP. Obowiązkiem Autora jest również dostarczenie do Redakcji potwierdzenia dokonania wpłaty (np. w formie elektronicznej na adres mailowy).

Wymagania techniczne:

- edytor: Microsoft Word,
- czcionka: 12 punktów Times New Roman,
- margines: lewa strona 2 cm, prawa strona 3 cm,
- wyrównanie: justowanie,
- interlinia: 1,5 wiersza.

Wskazówki edytorskie:

- klawisz ENTER używa się tylko na końcu akapitu (wszystkie tytuły, punkty będące wyliczeniem itp. traktuje się jako odrębne akapity),
- wcięcia akapitowe zaznacza się tylko za pomocą tabulatora lub innych narzędzi użytego edytora. Nie używać w tym celu spacji. Spacje na-

leży stawiać tylko dla oddzielenia wyrazów, po kropce, przecinku, wykrzykniku, dwukropku, średniku itp.,

- nie używać spacji za nawiasem otwierającym i przed nawiasem zamykającym, a także przed i za odnośnikiem cyfrowym (nigdy przed tymi znakami),
- nie wstawiać tzw. twardej spacji, np. w celu przeniesienia spójników „i”, „a” do następnej linijki.

Deklaracje autorskie

Do składanych prac należy dołączać deklarację autorów (podpisują wszyscy autorzy), a także deklarację etyki, którą wypełnia i podpisuje autor korespondencyjny.

Układ pracy

Teksty nadsyłanych artykułów nie powinny przekraczać jednego arkusza wydawniczego (40 000 znaków ze spacjami, wliczając tytuł, streszczenie, słowa kluczowe i spis literatury).

str. 1. Strona tytułowa

Na stronie tytułowej należy podać: tytuł pracy; nazwiska autorów z afiliacją; imię, nazwisko, adres, numer telefonu (ew. faksu) oraz adres e-mail autora do korespondencji, numery ORCID wszystkich autorów.

str. 2. Streszczenie

Streszczenie (maks. 150 słów) powinno składać się z następujących części (w przypadku artykułów badawczych): cel pracy, materiał i metody badawcze, wyniki oraz wnioski. Pod tekstem streszczenia należy umieścić 3-6 słów kluczowych. Wyrazy „słowa kluczowe” i „streszczenie” powinny być pogrubione.

str. 3. i następne: tekst główny

Tekst główny prac badawczych powinien składać się z następujących części: wstęp, materiał i metody, wyniki badań, dyskusja, wnioski, podziękowania i wyrazy uznania (jeżeli potrzebne, w tej części pracy powinny być ujawnione np. źródła finansowania [granty, projekty itp.], osoby, które nie są autorami pracy, ale miały wpływ na jej kształt), przypisy (jeżeli występują), literatura. W publikacjach innego typu należy zachować logiczną ciągłość tekstu, a tytuły poszczególnych części powinny odzwierciedlać omawiane w nich zagadnienia.

Cytowanie

Cytowanie i spis literatury w czasopiśmie „Rozprawy Społeczne” powinno być zgodne z regułami APA, dostosowanymi do polskich norm językowych (źródło: Harasimczuk, J., Ciecuch, J. (2012). Podstawowe standardy edytorskie naukowych tekstów psychologicznych w języku polskim na podstawie reguł APA. Pobrane z: <https://www.liberilibri.pl/harasimczuk/>)

- gdy praca ma jednego autora (Kowalski, 2011)
- gdy praca ma dwóch autorów – za każdym razem podajemy obydwa nazwiska (Kowalski, Igrkowski, 2011)
- gdy praca ma trzech autorów: pierwsze cytowanie w tekście (Kowalski, Igrkowski, Iksiński, 2011), kolejne cytowanie w tekście (Kowalski i in., 2011); analogicznie postępujemy, gdy praca ma czterech i pięciu autorów – przy pierwszym cytowaniu podajemy wszystkie nazwiska, przy kolejnym – nazwisko pierwszego autora i „i in.”.
- gdy praca ma sześciu lub więcej autorów każde cytowanie powinno brzmieć (Iksiński i in., 2011)
- w przypadku dosłownego cytowania pracy, po dacie i po przecinku należy podać numery stron, np. (Kowalski, 2011, s. 12)
- jeżeli odwołujemy się do prac różnych autorów, którzy mają takie same nazwiska, należy wpisać inicjały imion tych autorów, np. (Kowalski Z., 2011)
- jeżeli kilka prac tego samego autora zostało opublikowanych w tym samym roku, należy wstawić litery a, b, c itd. po roku publikacji, zarówno w cytowaniu, jak i w spisie literatury, np. (Kowalski, 2014a).

Literatura

Wykaz literatury, umieszczony na końcu rozprawy, powinien być uporządkowany alfabetycznie i ponumerowany. Poszczególne pozycje literatury należy zapisywać według wzoru:

Artykuł w czasopiśmie:

Iksiński, A., Kowalski, B. (rok). Tytuł artykułu. Tytuł czasopisma kursywą, nr rocznika/tomu kursywą (nr zeszytu/numeru), strona początku-strona końca.

Uwaga. jeśli artykuł ma numer DOI (Digital Object Identifier), należy podać go na końcu zapisu bibliograficznego jako pełny link, np. <https://doi.org/10.5114/hpc.2017.70524>

Książka:

Iksiński, A., Kowalski, B. (rok). Tytuł książki kursywą. Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Książka napisana pod redakcją:

Iksiński, A., Kowalski, B. (red.). (rok). Tytuł książki kursywą. Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Rozdział:

Kowalski, A. (rok). Tytuł rozdziału. W: B. Iksiński, C. Igrkowski (red.), Tytuł książki kursywą (s. strona początku-strona końca). Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Źródło internetowe:

Kowalski, A. (rok). Tytuł tekstu kursywą. Pobrane z: adres strony internetowej.

Tabele i rysunki

- tabele i rysunki powinny być numerowane i opisane; przykład: Tabela 1. Porównanie nawyków żywieniowych studentów; Rycina 1. Udział w dodatkowych formach dokształcania. Po tytule tabeli lub rysunku nie stawia się kropki;
- tytuł tabeli umieszcza się nad tabelą, tytuł rysunku – pod rysunkiem;
- pod tabelami/rycinami należy podać źródło, przykład: Źródło: opracowanie własne; Źródło: dane GUS; Źródło: Król 2014. Na końcu źródła zawsze powinna być kropka;
- ryciny powinny być wyraźne i czytelne, różnicowanie danych – nie za pomocą kolorów, ale różnych odcieni szarości.

Ocena pracy (zasady recenzowania publikacji)

Artykuły zgłoszone do redakcji zostają poddane wstępnej weryfikacji pod względem formalnym. Niespełnienie wymogów formalnych może skutkować niedopuszczeniem artykułu do recenzji naukowej i jego wycofaniem. Aby ułatwić pracę autorom i zapobiec najczęściej spotykanym błędom i uchybieniom, na stronie internetowej czasopisma dostępna jest tzw. lista kontrolna, dzięki której autorzy mogą upewnić się, czy artykuł został należycie przygotowany przed wysłaniem do redakcji.

Złożone i wstępnie zweryfikowane artykuły podlegają anonimowej recenzji przez co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki. W innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o nie występowaniu konfliktu interesów; za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem:

- a) bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
- b) relacje podległości zawodowej,
- c) bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.

Autor może podać nazwisko potencjalnego recenzenta, lecz Redakcja zastrzega sobie prawo

o decyzji o jego wyborze. W celu przeprowadzenia anonimowej recenzji, do składanych artykułów należy dołączyć tzw. ślepą stronę, zawierającą wyłącznie tytuł pracy. Recenzja posiada formę pisemną (formularz recenzencki podany jest na stronie internetowej czasopisma) i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.

W zależności od oceny recenzenta, Redakcja podejmuje decyzję o dalszym losie pracy. Decyzja Redakcji jest ostateczna.

Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.

Korekta autorska

Po opracowaniu redakcyjnym i graficznym praca zostanie przekazana do autora w celu naniesienia przez niego korekty autorskiej. Obowiązkiem autora jest odesłanie korekty w ciągu jednego tygodnia. Kosztami poprawek innych niż drukarskie będzie obciążony autor.

Wyjaśnienie dotyczące „ghostwriting”

Rzetelność w nauce stanowi jeden z jej jakościowych fundamentów. Czytelnicy powinni mieć pewność, iż autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentują rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Dowodem etycznej postawy pracownika naukowego oraz najwyższych standardów redakcyjnych powinna być jawność informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy etc.), co jest przejawem nie tylko dobrych obyczajów, ale także społecznej odpowiedzialności.

Przykładami przeciwstawnymi są „ghostwriting” i „guest authorship”.

Z „ghostwriting” mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymienienia jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji.

Z „guest authorship” („honorary authorship”) mamy do czynienia wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji.

Aby przeciwdziałać przypadkom „ghostwriting”, „guest authorship” redakcja czasopisma stara się wprowadzać odpowiednie procedury swoiste dla reprezentowanej dziedziny bądź dyscypliny nauki lub wdrożyć poniższe rozwiązania:

1. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszający manuskrypt.
2. Redakcja informuje w „Instrukcjach dla autorów”, że „ghostwriting”, „guest authorship” są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych itp.).
3. Redakcja powinna uzyskać informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”).
4. Redakcja wprowadza zasadę dokumentowania wszelkich przejawów nierzetelności naukowej, zwłaszcza łamania i naruszania zasad etyki obowiązujących w nauce.

Prawa redakcji

Redakcja zastrzega sobie prawo poprawiania usterek stylistycznych, interpunkcyjnych, językowych itp. oraz dokonywania skrótów. Prace przygotowane niezgodnie z regulaminem będą odsyłane autorom do poprawy.

GUIDELINES FOR AUTHORS / PUBLISHING RULES AND REGULATIONS**Submission of works and technical requirements**

The works in the journal are published in parallel in two languages: English and Polish. We publish original works that have not been published so far and are of the following character:

- Original article
- Review article
- Scientific review
- Short communication
- Case study
- Letter to the Editor

These works may be submitted for publication in Polish and in English or only in one language: Polish or English. In this case, the works are translated into the other language by the Editorial Office. All works are reviewed by specialists from outside the authors' mother organisation, adhering to the

principle of mutual anonymity, the so-called double-blind-review process.

Only previously unpublished works are published in the journal.

Works proposed for publication in the journal “Rozprawy Społeczne/Social Dissertations” should be sent to the editorial office only electronically via the editorial panel available at <https://www.editorialsystem.com/rozsp>

Before commencing the process of preparing the work for publication, the author / authors of the submitted articles are required to pay a non-returnable fee of PLN 150. Before paying the fee, please contact the Editorial Office in order to determine the correct form of payment and invoice details. The author is obliged to transfer the amount stated to the account of the Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska:

Santander Bank Polska SA 45 1500 1331 1213 3001 7949 0000; payment from other countries: 11 1500 1331 1213 3004 3528 0000, SWIFT: WBKPLPP. It is also the author's obligation to provide the Editor with the confirmation of payment (e.g. in an electronic form to the email address).

Technical requirements:

- word processor: Microsoft Word,
- font: 12 points Times New Roman,
- margin: left side 2 cm, right side 3 cm,
- alignment: justification,
- line spacing: 1.5 lines.

Editorial tips:

- the ENTER key is used only at the end of the paragraph (all titles, points serving as enumeration, etc. are treated as separate paragraphs),
- paragraph indents are only marked using the tab or other tools of the word processor used. Do not use the space key for this purpose. Spaces should be inserted only for word separation, after a full stop, comma, exclamation mark, colon, semicolon etc.
- do not use spaces after the opening parenthesis and before the closing parenthesis, as well as before and after the digital link (never before these characters),
- do not insert the so-called hard space, e.g. to move the conjunction “and” to the next line.

Authors' declarations

The submitted works should be accompanied by the authors' declaration (to be signed by all authors), as well as the ethics declaration, which is filled in and signed by the correspondent author.

Work layout

Texts of submitted articles should not exceed one publishing sheet (40,000 characters including spaces, including title, summary, key words and references).

p. 1. Title page

The title page should contain: title of the work; names of authors along with affiliation; name, surname, address, telephone number (or fax number) and e-mail address of the author for correspondence, ORCID numbers of all authors.

p. 2. Summary

Summary (max. 150 words) should consist of the following parts (in case of research articles): purpose of the work, research material and methods, results and conclusions. Below the text of the summary 3-6 keywords should be placed. The words “keywords” and “summary” should be in bold type.

p. 3. and subsequent ones: main text

The main text of the research work should consist of the following parts: introduction, material and

methods, research results, discussion, conclusions, expressions of gratitude and acknowledgments (if necessary, in this part of the work, data such as sources of financing should be disclosed [grants, projects, etc.], persons who are not the authors of the work, but have influenced its shape), footnotes (if any), literature. In other types of publications, the logical continuity of the text should be maintained, and the titles of individual parts should reflect the issues discussed in them.

Citation

Citation and the list of literature in the journal “Rozprawy Społeczne/Social Dissertations” should be compliant with APA rules, adapted to Polish language norms (source: Harasimczuk, J., Ciecuch, J. (2012). Podstawowe standardy edytorskie naukowych tekstów psychologicznych w języku polskim na podstawie reguł APA [Principal editorial standards for scientific texts in the field of psychology in the Polish language on the basis of APA rules.]. Downloaded from: <https://www.liberilibri.pl/harasimczuk>)

- when the work has one author (Kowalski, 2011)
- when the work has two authors - each time we give both names (Kowalski, Igrkowski, 2011)
- when the work has three authors: the first citation in the text (Kowalski, Igrkowski, Iksiński, 2011), further citations in the text (Kowalski et al., 2011); we analogously proceed when the work has four and five authors - the first citation gives all the surnames, the next one - the name of the first author and “et al.”
- when the work has six or more authors, each citation should be (Iksiński et al., 2011)
- in the case of the literal citation of the work, after the date and after a coma page numbers should be given, e.g. (Kowalski, 2011, p. 12)
- if we refer to the works of various authors who have the same surnames, enter the initials of the names of these authors, e.g. (Kowalski Z., 2011)
- if several works by the same author were published in the same year, the letters a, b, c etc. should be inserted after the year of publication, both in the citation and in the list of references, e.g. (Kowalski, 2014a).

References

The list of references, placed at the end of the dissertation, should be ordered alphabetically and numbered. Individual items of references should be written according to the following formula:

An article in the journal:

Iksiński, A., Kowalski, B. (year). The title of the article. The title of the journal should be italicised, year/volume number in italics (number of volume/issue), beginning page - ending page.

Note: if the article has a DOI (Digital Object

Identifier) number, it should be given at the end of the bibliographic record as a full link, e.g. <https://doi.org/10.5114/hpc.2017.70524>

Book:

Iksiński, A., Kowalski, B. (year). The title of the book should be italicised. Place of publication: Publishing house.

The book was edited by: Iksiński, A., Kowalski, B. (ed.). (year). The title of the book should be italicised. Place of publication: Publishing house.

Chapter:

Kowalski, A. (year). Chapter title. In: B. Iksiński, C. Igrkowski (ed.), Title of the book in italics (p. beginning page - ending page). Place of publication: Publishing house.

Internet source:

Kowalski, A. (year). The title of the text in italics. Downloaded from: website address.

Tables and drawings

- tables and drawings should be numbered and described; example: Table 1. Comparison of students' eating habits; Figure 1. Participation in additional forms of education. After the title of a table or figure, full stop is not inserted;
- the title of a table is placed above the table, the title of a figure - under the figure;
- the source should be given below tables/figure, for example: Source: author's own elaboration; Source: GUS data; Source: King 2014. At the end of the source there should always be a full stop inserted;
- figures should be clear and legible, distinguishing data - using different shades of grey, not colours.

Work assessment (rules for reviewing publications)

Articles submitted to the editorial office are subjected to initial verification with regard to formal requirements. Failure to comply with the formal requirements may result in the article not being submitted for review and its rejection. In order to facilitate the work of authors and prevent the most frequent mistakes and omissions, the so-called checklist is available on the website, thanks to which the authors can verify whether the article has been properly prepared before sending to the editorial office.

Submitted and initially verified articles are subjected to anonymous review by at least two independent reviewers from outside the unit. In other solutions, a reviewer must sign a declaration of no conflict of interests; a conflict of interest is deemed to occur between the reviewer and the author in the case of:

- a) direct personal relationships (kinship, legal relationships, conflict),
- b) relationship of professional subordination,
- c) direct scientific cooperation in the last two years preceding the preparation of the review.

The author may provide the name of a potential reviewer, but the Editorial Office reserves the right to decide on its selection. In order to conduct anonymous reviews, the so-called blind page should be attached to the submitted articles, containing only the title of the work. The review has a written form (the review form is provided on the journal's website) and ends with a clear conclusion regarding the acceptance or rejection of the article for publication.

Depending on the reviewer's assessment, the Editorial Office shall decide about further use of the work. The decision of the Editorial Office is final.

Surnames of the reviewers of individual publications / issues are not revealed; once a year, the journal publishes the list of cooperating reviewers for public knowledge.

Author's proofreading

After the editorial and graphic elaboration, the work will be forwarded to the author so that they could perform author's proofreading. The author is obliged to return the proofread text within one week. The author will be charged for the costs of corrections other than printing ones.

Explanation referring to "ghostwriting"

Reliability in science is one of its qualitative foundations. Readers should feel confident that the authors of the publication present the results of their work in a transparent, reliable and honest way, regardless of whether they are its direct authors, or whether they used the help of a specialized entity (natural or legal person).

The transparency of information about entities contributing to the creation of a publication (substantive, factual and financial contribution, etc.) should be the proof of the ethical attitude of a researcher and of the highest editorial standards, which is not only a manifestation of good manners, but also social responsibility.

The opposite examples are "ghostwriting" and "guest authorship".

We deal with "ghostwriting" when someone has made a significant contribution to the creation of publication without revealing their participation as one of the authors or without mentioning their role in the acknowledgments included in the publication.

We deal with "guest authorship" ("honorary authorship") when the author's participation is negligible or did not take place, but despite this they are named the author/co-author of the publication.

In order to counteract the cases of "ghostwriting", "guest authorship", the editorial office of the journal tries to introduce appropriate procedures specific

to the field or discipline of science or implement the following solutions:

1. The Editorial Office requires authors to disclose the contribution of individual authors to the creation of a publication (with their affiliation and contribution, i.e. information on who is the author of the concepts, assumptions, methods, protocol, etc. used in the preparation of the publication), whereas the author submitting the manuscript carries the main responsibility.
2. The editorial office informs in "Instructions for authors" that "ghostwriting", "guest authorship" is a manifestation of scientific unreliability, and that any detected cases will be unmasked, including notifying the relevant entities (institutions employing authors, scientific societies, associations of scientific editors, etc.).

3. The Editorial Office should obtain information about the sources of financing of the publication, the contribution of scientific and research institutions, associations and other entities ("financial disclosure").

4. The Editorial Office implements the principle of documenting all manifestations of scientific unreliability, especially infringements and violations of ethical principles applicable in science.

Editorial rights

The Editorial Office reserve the right to correct stylistic, punctuation, linguistic error etc. and to introduce abbreviations. The works prepared not in compliance with the regulations will be sent back to the authors for correction.