

Irmina Kotlarska

ORCID: 0000-0003-3858-9650  
Uniwersytet Zielonogórski

## Kilka uwag o polskim dyskursie glottodydaktycznym w okresie międzywojennym (na przykładzie nauczania języka angielskiego) – teksty i konteksty

Jubileusz Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego to święto instytucji, w której od lat rozwija się zielonogórska szkoła historycznojęzykowa. Obserwowanie dziejów używania polszczyzny intensywnie zajmuje grupę badaczy pracujących w Instytucie, a wieloletnie doświadczenie przekłada się na eksplorowanie urozmaiconej bazy tekstów źródłowych i różnorodność metod badawczych stosowanych w celu odpowiedzi na pytania kto, jak i w jakim celu posługiwał się polszczyzną w różnych okresach jej dziejów. Niniejszy tekst pozostaje w kręgu rozważań historycznojęzykowych, a jego celem jest opis uwarunkowań kontekstowych oraz tekstowych instytucjonalnego nauczania języka angielskiego w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym. Wybór tematu podyktowany jest chęcią kontynuacji studiów nad dawnymi polskimi materiałami do nauki języka angielskiego<sup>1</sup> oraz próbą odpowiedzi na apel o intensywniejsze włączenie w optykę badań diachronicznych materiałów glottodydaktycznych dokumentujących zarówno naukę języka polskiego jako obcego<sup>2</sup>, jak i źródeł będących świadectwem edukacji obcojęzycznej Polaków<sup>3</sup>.

Przeprowadzone dotychczas (wciąż niepełne) rozeznanie zawartości treściowej katalogu tekstów obejmującego materiały do nauki języka angielskiego pisane przez Polaków i dla Polaków od schyłku XVIII do końca pierwszej połowy XX wieku uwiaryściło różnorodność zagadnień szczegółowych możliwych do opracowania na ich podstawie<sup>4</sup>. Wynika to m.in. z rozbudowanych uwikłań kontekstowych działań edukacyjnych popularyzujących znajomość języka i kultury angielskiej (oraz amerykańskiej) wśród Polaków. Działania te przebiegały z różną dynamiką, były silnie warunkowane

1 Patrz: bibliografia.

2 Apel ten wybrzmiał w artykule R. Zarębskiego *Kilka uwag o wybranych niegdysiejszych pomocach do nauczania polszczyzny w środowisku frankofońskim*, „Roczniki Humanistyczne” 2022, s. 233-252.

3 Por. uwagi zawarte w tekstach A. Harbig 2010, J. Przyklenk 2018, M. Podhajeckiej 2021 (bibliografia).

4 Część z nich została zaprezentowana w tekście *Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze*, „Socjolingwistyka” 2019, nr 33, s. 167-180

społecznie, ideologicznie, kulturowo i organizacyjnie (różnie zorganizowany proces kształcenia), co sprawia, że kategorią przydatną do analiz omawianego katalogu tekstów wydaje się dyskurs jako kategoria „modelująca zachowania społeczno-komunikacyjne”<sup>5</sup>, pozwalająca powiązać język z wieloma sferami jego funkcjonowania. Kontekst dyskursu otwiera dociekania także na przedstawienie uwarunkowań zewnętrznych w badaniach nad dynamiką języka. Dyskurs jest w tym zakresie pokrewny metodologicznie do komunikacyjno-kulturowego paradygmatu badawczego językoznawstwa poststrukturalistycznego, rozwijanego przez zielonogórskich historyków języka: przedmiotem zainteresowania jest język będący narzędziem komunikacji uzależniony od uczestników i sytuacji społeczno-kulturowej<sup>6</sup>.

Wybór kategorii dyskursu jest też podyktowany charakterem bazy materiałowej: analizowane teksty dokumentują nauczanie i uczenie się języka angielskiego, są świadectwem lokalnej historii praktykowanego na całym świecie procesu nauczania języka angielskiego jako obcego. Nakazuje to wziąć pod uwagę ustalenia czynione przez neofilologów, dla których dyskurs jest kategorią ugruntowaną i chętnie wykorzystywaną w badaniach nad różnymi wymiarami komunikacji, także w badaniach diachronicznych. Warto zauważyć, że perspektywa diachroniczna nauczania i uczenia się języków obcych stała się przedmiotem analiz badaczy skupionych w sieci badawczej pod nazwą HoLLT (History of Language Learning and Teaching). Postulują oni, by językoznawstwo stosowane doczekało się opracowań historiograficznych zgodnie z zasadą, że bez zrozumienia przeszłości trudno jest rozwijać przyszłość. Jednym z zadań stawianych diachronicznie ukierunkowanym badaniom z zakresu językoznawstwa stosowanego jest próba odtworzenia sposobów konstruowania tożsamości narodowych, rasowych, religijnych, klasowych w podręcznikach do nauki języków obcych<sup>7</sup>, co dodatkowo uzasadnia przyjęcie kategorii dyskursu jako pojęcia sterującego narracją o dziejach nauczania języka angielskiego w Polsce i ich tekstowych świadectwach.

Jasna intencja nadrzędna spajająca analizowane teksty źródłowe pozwala przypisać je do jednego z czterech typów dyskursu publicznego, jakim jest dyskurs edukacyjny<sup>8</sup>. Badania nad tym typem dyskursu mają już dość długą tradycję na gruncie językoznawstwa polonistycznego, spośród której dla dalszych rozważań najistotniejsze są ustalenia

5 B. Witosz, *Dyskurs i stylistyka*, Katowice 2009, s. 67.

6 S. Borawski, *Synteza dziejów polszczyzny a możliwości integracji badań*, [w:] *Historia języka w XXI wieku. Stan i perspektywy*, red. M. Pastuchowa, M. Siuciak, Katowice 2018, s. 17-31.

7 R. Smith, *Building 'Applied Linguistic Historiography': Rationale, Scope, and Methods*, „Applied Linguistics” 2016, nr 37/1, s. 71-87.

8 S. Dubisz, *Dzieje języka polskiego jako problem badawczy w pracy historyka języka*, „Poradnik Językowy” 2009, nr 3, s. 19-34.

poczynione przez Jolantę Nocoń oraz Agnieszkę Rypel<sup>9</sup>. Dyskurs edukacyjny jest kategorią szeroką: to dyskurs przekazujący wiedzę. Tworzy się we wszelkiego rodzaju społecznych sytuacjach nauczania-uczenia się, tzn. w takich interakcjach komunikacyjnych, w których ludzie podejmują świadome i celowe działania prowadzące do zmiany u jednego z interlokutorów. Kategorią zakresowo węższą jest zinstytucjonalizowana odmiana dyskursu edukacyjnego wyróżniająca się znacznym sformalizowaniem (efekt podporządkowania zasadom dydaktycznej organizacji procesu kształcenia), regularynością (podporządkowanie szkolnym dokumentom programowym) oraz ściśle określonymi ramami czasoprzestrzennymi (szkoła). Jolanta Nocoń nazywa go dyskursem dydaktycznym lub szkolnym. Agnieszka Rypel z kolei dyskurs zachodzący w zinstytucjonalizowanej i formalnej sferze działań przekazujących wiedzę nazywa sformalizowanym dyskursem edukacyjnym. Przedmiotowa orientacja na nauczanie języków obcych pozwala wyodrębnić wreszcie dyskurs glottodydaktyczny, którego cechą dyferencyjną są uwarunkowania kognitywne: jego centrum są praktyki komunikacyjne realizujące proces kształtowania kompetencji komunikacyjnej w zakresie nauczanego języka obcego i przekazywania wiedzy na temat tego języka, jego nosicieli oraz kultury krajów docelowych.

Dla kształcenia anglojęzycznego podział na edukację naturalną i formalną, czy też zasadniejszy w perspektywie dziejów nauczania języków obcych nowożytnych na ziemiach polskich edukację prywatną i szkolną, zyskuje zastosowanie wtedy, gdy w centrum zainteresowania postawi się praktyki komunikacyjne i teksty wydane po roku 1918. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości edukacja językowa, w tym edukacja glottodydaktyczna, stała się częścią kierowanego przez państwo systemu oświatowo-wychowawczego, dla którego instytucją najbardziej reprezentatywną jest masowa szkoła powszechna z jej procesami, celami, formami organizacyjnymi, treściami, zasadami, programami i metodami<sup>10</sup>. Zinstytucjonalizowana nauka języków obcych, będąc elementem realizacji polityki oświatowej państwa, zyskała zatem uwarunkowania ideologiczne. Choć braki kadrowe ograniczyły liczbę uczących się języka angielskiego w szkołach<sup>11</sup>, proces jego nauczania został ujęty w dokumentach programowych i opracowany w finansowanych przez państwo podręcznikach. W dalszych rozważaniach skupię się ideologicznym oraz społeczno-kulturowym zakotwiczeniu międzywojennego dyskursu glottodydaktycznego. Polityka oświatowa nie od razu przyjęła konsekwentny charakter. Najbardziej twórczy i efektywny czas

9 J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009; A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012.

10 A. Rypel, *op. cit.*, s. 32.

11 K. Iwan, *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919-1939. Koncepcje organizacyjno-programowe*, Poznań 1972, s. 97.

w tej materii przypada na lata 1928-1933, kiedy to sformułowano podstawy ideologii wychowywania państwowego i podjęto się ich wdrożenia, przeprowadzając reformę szkolną i uniwersytecką. Ustawa oświatowa z 1932 r., której pomysłodawcą był ówczesny szef Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusz Jędrzejewicz, oprócz haseł reformy polskiego szkolnictwa głosiła postulat ogólnospołecznej sanacji i wzmocnienia roli państwa poprzez praktykę edukacyjną. „Przez szkołę należy zmieniać nasz stosunek do państwa” – takie hasło przyświecało założeniom programowo-organizacyjnym nauczania i wychowania reformowanej szkoły. W myśl nowych założeń najważniejsze dla każdego obywatela winno stać się poszanowanie państwa, oddanie dla jego rozwoju, kształtowanie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej. Krzewienie takiej postawy miało odbywać się między innymi w szkole<sup>12</sup>. Konstrukcja i treści nauczania zawarte w nowo wypracowanych programach szkolnych wszystkich szczebli kształcenia najlepiej oddają wagę zagadnień z zakresu wychowania państwowego. Uwagi wstępne należy zakończyć stwierdzeniem, że prezentowane rozważania prezentują stan wiedzy *in statu nascendi*. Zgłębianie (kon)tekstowych uwarunkowań dziejów nauczania języka angielskiego w Polsce dwudziestolecia międzywojennego odsłania mnogość czynników kształtujących tę złożoną epokę. Omawiane fakty, teksty, osoby i instytucje, choć istotne, nie są jedynymi elementami wpływającymi na edukację anglojęzyczną Polaków w tym okresie.

Polityka oświatowa w zakresie edukacji obcojęzycznej formowała się w toku długich i burzliwych dyskusji toczonych w kręgu wspólnot dyskursywnych obejmujących:

1) przedstawicielei powołanego 1 lutego 1918 roku Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia publicznego, którzy byli odpowiedzialni za postać organizacyjno-programową polskiej szkoły. Jednym z najważniejszych zadań odradzającego się państwa polskiego było stworzenie ujednoliconego systemu kształcenia i zaprowadzenie efektywnej polityki oświatowej. Władze państwowe dostrzegały w niej kluczowy instrument do unifikacji zróżnicowanych pod wieloma względami regionów II Rzeczypospolitej. Zapóźnienia w dziedzinie oświaty, podyktowane ponadwiekowym okresem zaborów, wymagały podjęcia szeregu działań zapoczątkowanych już w 1919 r. wprowadzeniem obowiązku szkolnego;

2) nauczycieli języków obcych nowożytnych w szkołach różnego szczebla, którzy odczuwali potrzebę dyskusji o sposobach i zakresie nauczania języków obcych w Polsce. W społeczności nauczycieli języków obcych nowożytnych dominowali licznie germaniści oraz romaniści; do szkół trafiali dopiero pierwsi absolwenci studiów anglistycznych organizowanych przez prof. Romana Dyboskiego na Uniwersytecie

12 M. Stolarczyk, *Wychowanie państwowe w drugiej Rzeczypospolitej w świetle programów szkolnych (po wprowadzeniu reformy oświatowej z 1932 roku)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, nr 37, s. 215.

Jagiellońskim oraz prof. Andrzeja Tretiaka na Uniwersytecie Warszawskim. Nauczyciele zrzeszeni w sekcji języków nowożytnych przy Towarzystwie Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych wystąpili z inicjatywą zorganizowania Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych. W czasie zjazdu, który odbył się w lutym 1929 roku w Warszawie, powołano Polskie Towarzystwo Neofilologiczne i podjęto uchwałę o wydawaniu czasopisma „Neofilolog” poświęconego zagadnieniom dydaktyki języków obcych nowożytnych. Powstałe z potrzeby wymiany doświadczeń forum dyskusyjne zrzeszało nauczycieli języków obcych ze szkół średnich, powszechnych oraz katedr neofilologii w różnych ośrodkach uniwersyteckich<sup>13</sup>.

Za podstawę dalszych analiz przyjmuję teksty wytworzone przez przedstawicieli wymienionych wspólnot: podręczniki szkolne do nauki języka angielskiego funkcjonujące w okresie międzywojennym (w tym także tzw. podręczniki dla nauczyciela), artykuły metodyczne publikowane w czasopiśmie „Neofilolog” oraz w księdze pamiątkowej I zjazdu nauczycieli języków nowożytnych (*Języki nowożytne*, Warszawa 1929), a także akty prawne regulujące nauczanie języków obcych nowożytnych w polskich szkołach w latach 1918-1939 (patrz: źródła). Teksty te reprezentują różne obszary i funkcje sformalizowanego dyskursu glottodydaktycznego, co skutkuje różnorodnością gatunkową analizowanych źródeł, wśród których istotne miejsce zajmują teksty reprezentujące gatunki prymarnie edukacyjne, czyli te, których funkcją pierwotną jest przekazywanie wiedzy oraz wzorców kultury. Podstawowym narzędziem służącym realizacji tego celu jest podręcznik szkolny. Przekazywanie wiedzy może mieć także postać dzielenia się wiedzą i doświadczeniem między ekspertami. Gatunkowymi świadectwami takiej formy przekazywania wiedzy są poradniki metodyczne, artykuły metodyczne, konferencje metodyczne, prasa specjalistyczna. Istotne są także teksty prawne będące narzędziem realizacji polityki edukacyjnej państwa<sup>14</sup>: podstawa programowa, programy nauczania, wykazy podręczników, rozporządzenia ministerialne.

Zaprezentowany dobór materiałów źródłowych pozwala odpowiedzieć na istotne dla dyskursu glottodydaktycznego pytania: DLACZEGO należy uczyć języków obcych, JAKICH języków obcych uczyć, JAK to robić? Tuż po odzyskaniu niepodległości szczególnie istotna wydawała się odpowiedź na pierwsze pytanie. Podstawą polityki językowej państwa polskiego była wówczas idea dominacji polszczyzny w życiu publicznym<sup>15</sup>. Programy nauczania nadawały edukacji polonistycznej specjalną rangę, traktując ją jako podstawowe narzędzie formowania narodowej tożsamości,

13 *Z problematyki nauczania języków obcych. Wybór artykułów z „Księgi pamiątkowej I zjazdu neofilologów” (1929) i z „Neofilologa” (1930-1939)*, red. A. Prejbisz, Warszawa 1962, s. 7.

14 A. Rypel, *op. cit.*, s. 37-58.

15 E. Woźniak, *Polityka językowa państwa polskiego w okresie międzywojennym*, „Socjolingwistyka” 2015, nr 19, s. 8.

nadwątłej okrese zaborów. Powszechną niechęcią darzono języki dawnych zaborców, co negatywnie odbijało się na chęci ich nauki. W takiej sytuacji akcentowanie konieczności intensywnej edukacji językowej społeczeństwa polskiego było centralnym tematem dyskusji o nauczaniu języków obcych. Konieczność tę motywowano przede wszystkim wartościami o charakterze społeczno-państwowym i kulturowym, jakie niesie ze sobą edukacja językowa. Uczestnicy pierwszego zjazdu nauczycieli języków obcych podawali następujące korzyści edukacji obcojęzycznej:

– Umożliwia zdobycie aktualnej wiedzy:

„My mamy tę młodzież wykształcić tak, by stanęła godnie w szeregu pracowników we wszystkich dziedzinach życia narodowego i państwowego. [...] Zastraszający (jest) brak znajomości języków nowożytnych wśród młodzieży akademickiej, brak, wobec którego, powiedzmy prawdę, żadna prawdziwie ważna praca naukowa nie jest możliwa”<sup>16</sup>.

– Gwarantuje utrzymanie łączności z tzw. kulturą Zachodu:

„Dla państwa znajomość u przyszyłych obywateli języków nowożytnych ma z tego względu znaczenie, że istotnie bodaj, że byt nasz jest uzależniony w dużym stopniu od tego, czy będziemy umieli iść w parze z narodami na zachodzie, czy będziemy umieli przeciwstawić się zakusom naszych wrogów. Pójść w parze z narodami kulturalnymi, z narodami Zachodu to znaczy znać ich życie bezpośrednio; umieć walczyć z wrogiem to również znać życie tego wroga”<sup>17</sup>.

„Języki nowoczesne w nauczaniu szkolnym i w kulturze narodowej polskiej mają znaczenie wielce doniosłe. Kultura bowiem nasza jest od dawna związana wielu niemi z kulturą zachodniej Europy. A cóż lepiej odzwierciedla odtwarza kulturę, w czym najwszechstronniej utrwała się ona i odzwierciedla, jeśli nie w języku? Poznać gruntownie język danego narodu to poznać i przeniknąć przejawy jego psychiki”<sup>18</sup>.

– Pozwala poznać psychikę obcych narodów i tym samym przygotować się na ewentualne zagrożenia płynące z ich strony:

„Inaczej nie może być w kraju o takim położeniu geograficznym, politycznym, gospodarczym, jak nasze. Postawienie na krańcach kultury zachodniej, jako pomost naturalny między zachodem a wschodem, kraj *par excellence* od wschodu na zachód i od północy na południe, przeznaczeni jesteśmy do roli pośredników między wielkimi narodami świata, a gdy do tej roli nie będziemy przygotowani, zajmie nasze miejsce kto inny, bo pustki w życiu być nie może. Wciśnieni między dwa kolosy, zmuszeni do współpracy lub do współzawodnictwa z nimi, musimy znać ich duszę, serca i myśli,

<sup>16</sup> *Języki nowożytne: księga pamiątkowa 1. Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie, w dniach 2-4 lutego 1929*, Warszawa 1929, s. 13.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 14.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 15.

by w tej współpracy, czy w tem współzawodnictwie nie ulec. Słabsi liczbą mówców musimy znajomością sytuacji. A do tej znajomości prowadzi nauka ich języków, dająca wstęp do ich literatury umożliwiająca pobyt u nich”<sup>19</sup>.

– Wzmacnia poczucie odrębności narodowej, budując tym samym narodową tożsamość:

„Poznając innych, poznajemy lepiej siebie. Przez przeciwstawienie siebie, jako Polaka, innym narodom, każdy łatwiej dostrzeże swoje wady narodowe, a także lepiej, bezstronnie oceni swe zalety. Nauczanie języków nowożytnych przez umożliwienie porównania struktury duchowej polskiej z francuską, niemiecką, angielską ma się przyczynić do wychowania dobrego obywatela Polaka, świadomego swych zadań odrębnych narodowych i przygotowanego do współzawodniczenia kulturalnego narodów europejskich. Podstawą nauczania w szkole jest język ojczysty, a nauczanie języków obcych ma za zadanie rozszerzyć horyzont myśli ucznia przez zaznajomienie go z kulturą innych narodów, dla głębszego odczucia kultury ojczystej”<sup>20</sup>.

– Potęguje miłość do języka ojczystego:

„Porównanie języków kształci nie tylko intelekt, a więc posiada siłę formalno-kształcącą, ale oddziałuje także wychowawczo. Ten wpływ potęguje się jeszcze przez to, że rozszerzając pogląd językowy, wskazuje, że każdy język ma prawo do obywatelstwa, że każdy jest objawem ducha ludzkiego, nie gorszym od języka ojczystego. Przeciwdziałamy więc jednostronności i szowinizmowi narodowemu, uczymy tolerancji, ponieważ przekonywujemy się, jak bogate jest życie duchowe obcego narodu. Przez porównanie budzimy więc poszanowanie dla języka obcego, a potęgujemy miłość do ojczyzny.

Zbliżamy się przez to do ideału społeczeństwa, które uważając swój naród i język za świętość, każe go uważać za część składową europejskiej, ale i światowej wspólnoty. Dochodzę więc tutaj do wniosku, że nauka języków obcych oprócz swoistych celów ma jeszcze jeden: przyczynia się do lepszego zrozumienia języka ojczystego. Szanujmy język obcy, a kochajmy rodzinny”<sup>21</sup>.

W księdze pamiątkowej I zjazdu nauczycieli języków nowożytnych można znaleźć odpowiedź na pytanie JAKICH języków uczyć w Polsce:

„Już Komisja Edukacyjna pozostawiła nam wskazanie: «Mając wzgląd okoliczności, w których się kraj nasz znajduje względem granic swoich i związku polityczne, jak i handlowe, oczywista okazuje się potrzeba jak najpowszechniejszej znajomości języka niemieckiego». Ze względu na nasze związki kulturalne i historyczne drugim językiem powinien być język francuski. Obydwa te języki otwierają nam niezmierzone

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 16.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 50.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

skarby kulturalne i dają dostęp do bogatej literatury z wszelkich dziedzin. Każdy z nich daje kulturę niewątpliwie pełną, ale jednostronną. Obydwa te języki wzajemnie się uzupełniają: niemiecki jako syntetyczny, francuski jako analityczny szkolą umysł na swój sposób. Przez to ułatwiają nam dalszą naukę języków, zarówno analitycznych, jak angielski, jak i syntetycznych. To ułatwienie nauki dalszych języków, w życiu bardzo często niezbędne, pochodzić będzie i stąd, że nasz uczeń posiadać będzie trzy języki różnych ras: słowiańskiej, germańskiej i łacińskiej”<sup>22</sup>.

Źródłem przytoczonych wypowiedzi były artykuły opublikowane w księdze pamiątkowej zjazdu nauczycieli języków nowożytnych. Sytuują one kształcenie obcojęzyczne w kilku istotnych kontekstach: kontekście kognitywnym (języki = wiedza), cywilizacyjnym, tożsamościowym i szczególnie intensywnie eksponowanym kontekście wychowawczym. W dokumentach prawnych tworzonych przez przedstawicieli Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego analogiczne treści wyrażone są w postaci celów nauczania języków obcych w polskiej szkole. Dokumenty programowe obrazują zmianę w postrzeganiu celów kształcenia obcojęzycznego: w programie z roku 1919 cele akcentują „wprawę w poprawnym władaniu językiem obcym w mowie i piśmie”, „przygotowanie do czytania i rozumienia łatwiejszych utworów napisanych językiem współczesnym” oraz „poznanie w zarysie kultury danego narodu”<sup>23</sup>. Program z roku 1934 wyznaczał nauczaniu języków obcych przenikające się wzajemnie funkcje: praktyczną, poznawczą oraz wychowawczą. O ile cel praktyczny nadal zakładał sprawne posługiwanie się językiem angielskim (także w zakresie stosowania norm gramatycznych), o tyle zakresy celów poznawczego i wychowawczego zostały mocno rozbudowane. Cel poznawczy zakładał „poznanie obcego środowiska i psychiki obcego narodu”, co scala go z celem wychowawczym, ponieważ: „Poznawanie życia i charakteru obcego narodu przyczynia się do uświadomienia odrębności i wartości własnego narodu; młodzież zyskuje szerszą perspektywę na świat, uczy się tolerancji, pogłębia uczucia sprawiedliwości i ogólnoludzkiej solidarności, kształci w sobie uczucia humanitarne”<sup>24</sup>.

Narzędziem realizacji zaprezentowanych celów były podręczniki szkolne. Ich analiza pozwala odpowiedzieć na pytanie, JAK uczono języków nowożytnych w okresie międzywojennym oraz JAK realizowano zalecenia ministerialne w tekstach dydaktycznych. W dwudziestoleciu międzywojennym na potrzeby anglojęzycznej dydaktyki szkolnej ukazały się podręczniki trzech autorów: Jadwigi Knapczyk, Klary Jastroch

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 20.

<sup>23</sup> *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytne*, Warszawa 1919, s. 37.

<sup>24</sup> *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s. 237.



oraz Tadeusza Grzebieniowskiego (źródła)<sup>25</sup>. Metodyczną odpowiedzią na zadane wyżej pytania było zastosowanie w nich metody bezpośredniej. Zgodnie ze swą nazwą metoda ta eksponowała bezpośredni związek z językiem nauczanym i znaczne (nawet całkowite) ograniczenie stosowania języka rodzimego. Wskazówki dotyczące opanowania kolejnych elementów systemu języka mówiły, by słownictwo zawsze prezentować w tekście, nauczać gramatyki sposobem induktywnym, opierać program na tematach i sytuacjach, a nie na strukturach. Istotne były elementy kulturoznawcze, kluczową umiejętnością: sprawne komunikowanie się, co determinowało typ zadań dla uczniów zamieszczanych w podręcznikach<sup>26</sup>. Szkolne podręczniki międzywojenne uczą gramatyki indukcyjnie: najpierw prezentowane są przykłady, następnie podana jest reguła lub wzór na koniugację czasowników. W podręcznikach Klary Jastroch i Tadeusza Grzebieniowskiego skondensowane sekcje poświęcone gramatyce umieszczone są na końcu książek, a ich struktura odpowiada łacińskiemu modelowi klas wyrazów. W serii Jadwigi Knapczyk nie ma wydzielonej sekcji gramatycznej – objaśnienia gramatyczne pojawiają się bezpośrednio pod tekstami zawierającymi nowo prezentowaną strukturę, która tłumaczona jest także na język polski; język ojczysty uczniów jest również wykorzystywany do podawania reguł gramatycznych. Zadania gramatyczne to najczęściej tzw. dryle językowe, czyli ćwiczenia, w których istnieje pełna kontrola odpowiedzi ucznia, tzn. w którym w każdym zadaniu istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź i odpowiedź ta jest w pełni przewidywalna. Typowe przykłady poleceń do tych zadań to m.in.: *uzupełnij zdania zaimkiem dzierżawczym; przekształć podane zdania na stronę bierną, zastąp czasowniki w zdaniach formami pierwszej osoby liczby pojedynczej*. Wynika to z zawartych w programie zaleceń stosowania naśladownictwa na początkowym etapie nauki. Autorzy starali się, aby nauczanie gramatyki było funkcjonalne: jest dużo ćwiczeń, w których uczniowie są proszeni o użycie nowo poznanej struktury w mowie lub piśmie, np. *przećwicz podawanie godzin, używając zegara; opowiedz coś o Sylwestrze; zdam relację z tego, co widzisz w letni poranek na wsi*. Ćwiczenia sprawności mówienia i pisania były zróżnicowane: uczniowie są zachęceni do streszczania tekstów, układania dialogów, opisywania miejsc, ilustracji i wydarzeń, tworzenia opowiadań w mowie i piśmie. Akcentowanie sprawności produktywnych

25 Zaprezentowane rozważania są skondensowanymi wnioskami opublikowanymi w tekstach poświęconych przemianom we wzorcu tekstowym podręczników do nauki języka angielskiego wydawanych w dwudziestolecie międzywojennym (Kotlarska 2019) oraz czynnikom społecznym, politycznym i instytucjonalnym wpływającym na szkolną edukację anglojęzyczną w latach 1918-1939 w Polsce (Kotlarska 2022). Oba teksty zawierają bibliografię odnoszącą się do dziejów szkolnictwa polskiego opisywanego okresu.

26 K. Iwan, *Polska myśl glottodydaktyczna okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Szczecin 1975, s. 15-99.

świadczy o tym, że zalecenie, aby nauka języka angielskiego miała przede wszystkim charakter praktyczny, było dokładnie przestrzegane.

Innym przykładem realizacji metody bezpośredniej są zadania zawierające pytania skierowane do ucznia. Jak możemy przeczytać w poradnikach metodycznych, lekcje, zwłaszcza te dla początkujących, opierały się na schematach pytanie-odpowiedź („Teacher: I am looking at you. Ty patrzysz na mnie. Spójrz na mnie! Na kogo patrzysz? Uczeń: Patrę na ciebie”). Takie dialogi były wykorzystywane w okresie bezpodręcznikowym. Kluczowa była wtedy praca nad umiejętnością słuchania i mówienia w podany sposób. Po tekstach pojawiają się również pytania sprawdzające rozumienie tekstu lub stymulujące wykorzystanie sprawności produktywnych, np. *Która pora roku jest dla Ciebie przyjemniejsza, lato czy wiosna? Gdzie spędzasz weekendy?*

Efektywności nauczania miały też sprzyjać zamieszczane w podręcznikach ilustracje i zdjęcia sytuacji z życia codziennego dostosowanych do wieku uczących się (szkoła, sposoby spędzania wolnego czasu), które urealniały kontekst używania nauczanego języka. W podręcznikach znalazły się także objaśnienia alfabetu fonetycznego oraz tabele wymowy angielskiej. Ich obecność to skutek akcentowania w procesie nauczania roli wymowy zbliżonej do rodzimej i zachęta do nauczania jej od pierwszej lekcji.

Realizacja celu poznawczego (poznanie kultury narodu angielskiego) zmieniała się w omawianym okresie: początkowo cel poznawczy utożsamiono z wiedzą faktograficzną o życiu codziennym obcego społeczeństwa, „jego pracach, zwyczajach i obyczajach”; w programie nauczania z 1934 roku cel poznawczy podporządkowano realizacji celu wychowawczego, rozumianego jako rozwój charakteru ucznia. Seria podręczników autorstwa Jadwigi Knapczyk zawiera tekst o realiach życia codziennego, takich jak szkoła, pogoda, dom, zawody, przyroda, wieś, środki komunikacji, korespondencja, ale z bardzo niewielką ilością odniesień do realiów brytyjskich. Można przypuszczać, że po kursie z wykorzystaniem podręczników Knapczyk uczniowie potrafili rozmawiać po angielsku na tematy związane z życiem codziennym, ale mieli słabą wiedzę faktograficzną o Wielkiej Brytanii.

Podręczniki drukowane w latach 30. dostarczają uczniom więcej informacji faktograficznych, w tym o angielskich pieniądzach, miarach, codziennych zwyczajach, szkołach i sposobach spędzania wolnego czasu. Anglia pozostała głównym przedmiotem zainteresowania, głównie z perspektywy współczesnej, chociaż na drugim i trzecim poziomie nauczania pojawiają się teksty informujące o wydarzeniach i postaciach historycznych. Fakty o Anglii i Anglikach podawane są w tekstach, obrazkach i dialogach. Zarówno Grzebieniowski, jak i Jastroch podkreślają wyspiarski charakter Wielkiej Brytanii, Anglicy postrzegani są jako miłośnicy morza i władcy mórz. Wiedzy o geografii dostarczają teksty o miastach brytyjskich, takich jak Londyn, Kent, Yorkshire, Newcastle oraz innych znanych miejscach, np. Lake District. Powracającym

tematem jest sport (zdjęcia meczów piłkarskich, zasady gry w tenisa ziemnego, wiersz o krykcie, opis wyścigów łodzi w Cambridge). Tematyka sportowa pozwalała także zaakcentować znaczenie zasady fair play w życiu społecznym Wielkiej Brytanii. Istotnym elementem prezentowanego wizerunku Anglików była także miłość do natury, poczucie humoru oraz wysoki poziom cywilizacyjny życia na Wyspach Brytyjskich (teksty o prasie, radiu, telewizji, podróżnikach i wynalazcach).

Realizacji celu wychowawczego kształcenia anglojęzycznego należy upatrywać w zamieszczaniu w podręcznikach treści eksponujących wartości zwyczajowo eksponowanych w edukacji, takich jak pracowitość, posłuszeństwo, prawdomówność, skromność. Mówienie o kwestiach abstrakcyjnych na początkowym poziomie nauczania jest ograniczone umiejętnościami językowymi uczniów, dlatego nośnikiem wartości pożądanych są między innymi angielskie przysłowia oraz teksty omawiające ruch skautowski. Na bardziej zaawansowanych poziomach pożądane wartości były prezentowane poprzez teksty publikowane w tzw. wypisach. Przykładem tego typu książki jest *Life and work in England* Klary Jastroch oraz *Great and Greater Britain* Tadeusza Grzebieniowskiego i Klary Jastroch. Teksty tam zawarte służą nie tylko jako źródło wiedzy historycznej, ale także jako ilustracje brytyjskiego patriotyzmu i umiłowania wolności. Te dwie wartości miały szczególne znaczenie dla nowo rozwijającego się państwa polskiego. Ze względu na trudną historię Polski, w której patriotyzm był mylony z przywilejami nadawanymi szlachcie i magnatom, zaleca się młodzieży zapoznanie się z charakterystycznymi cechami patriotyzmu angielskiego, którym jest lojalność wobec państwa, wolność jednostki związana ze współdziałaniem dla wspólnego dobra i tolerancja. Wartości te ilustrują teksty literackie, np. *Patriotyzm* Waltera Scotta, *Moja ziemia* Thomasa Osborne'a Davisa czy *Rule Britannia* zawierające zdanie: „Britons never shall be slaves”, a także teksty opisujące postaci i wydarzenia historyczne, np. *Wallace – bohater Szkocji*, *Lord Nelson*, *The Freeing of the Salves*, *Magna Charta*.

Zaprezentowane rozważania skłaniają do sformułowania tezy o przydatności kategorii dyskursu do badań nad dziejami komunikacji glottodydaktycznej. Kontekst dyskursu otwiera dociekania na przedstawienie uwarunkowań zewnętrznych tej dynamicznej formy komunikacji, nie tracąc jednocześnie z pola obserwacji konkretnych przedmiotów analizy i obserwacji takich jak tekst, gatunek, styl. Dalsze, prowadzone już, stylistyczne, socjolingwistyczne i kulturowe badania nad katalogiem tekstów dokumentujących dawną edukację anglojęzyczną Polaków pozwolą przedstawione w niniejszym opracowaniu spostrzeżenia uściślić, a być może także zweryfikować.

## Źródła

### Podręczniki

- Grzebieniowski T., *A first English book. Podręcznik języka angielskiego dla klasy I gimnazjalnej*, Lwów-Warszawa 1934.
- Grzebieniowski T., *Wskazówki metodyczne do podręcznika 'A first English book dla I klasy gimnazjalnej'*, Lwów-Warszawa 1934.
- Grzebieniowski T., *A second English book: podręcznik języka angielskiego dla 2 klasy gimnazjalnej*, Lwów-Warszawa 1935.
- Grzebieniowski T., Jastroch K., *Great and Greater Britain: scenes and stories. Podręcznik języka angielskiego dla 3. klasy gimnazjalnej*, Lwów 1934.
- Jastroch K., *The first year of English. Podręcznik języka angielskiego na I rok nauczania*, Lwów 1934.
- Jastroch K., *Uwagi wstępne dla nauczyciela do podręcznika 'The first year of English'*, Lwów 1934.
- Jastroch K., *Life and work in England: podręcznik języka angielskiego dla drugiej klasy gimnazjalnej*, Lwów 1938.
- Knapczyk J., *Początki języka angielskiego dla szkół powszechnych i średnich. Część pierwsza*, Warszawa-Lwów 1922.
- Knapczyk J., *Początki języka angielskiego dla szkół powszechnych i średnich. Część druga*, Warszawa-Lwów 1924.

### Dokumenty programowe

- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytny*, Warszawa 1919.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.
- Program naukowy szkoły średniej*, Warszawa 1919.

### Teksty specjalistyczne

- Języki nowożytny: księga pamiątkowa 1. Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie, w dniach 2-4 lutego 1929*, Warszawa 1929.
- Z problematyki nauczania języków obcych. Wybór artykułów z „Księgi pamiątkowej I zjazdu neofilologów” (1929) i z „Neofilologa” (1930-1939)*, red. A. Prejbiż, Warszawa 1962.

## Bibliografia

- Borawski S., *Synteza dziejów polszczyzny a możliwości integracji badań*, [w:] *Historia języka w XXI wieku. Stan i perspektywy*, red. M. Pastuchowa, M. Siuciak, Katowice 2018, s. 17-31.
- Cieśla M., *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa 1974.
- Dubisz S., *Dzieje języka polskiego jako problem badawczy w pracy historyka języka*, „Poradnik Językowy” 2009, nr 3, s. 19-34.
- Harbig A.M., *O konieczności badań nad historią nauczania języków obcych*, „Neofilolog” 2010 (34), s. 67-78.
- Iwan K., *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919-1939. Koncepcje organizacyjno-programowe*, Poznań 1972.
- Iwan K., *Polska myśl glottodydaktyczna okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Szczecin 1975.
- Kotlarska I., *Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze*, „Socjolingwistyka” 2019, nr 33, s. 167-180.
- Kotlarska I., *Polshczyzna w służbie glottodydaktyki – zmiany we wzorcu tekstowym podręczników do nauki języka angielskiego wydanych po 1918 roku (wstęp do badań)*, [w:] *Dziedzictwo językowe przeszłości – w stulecie odzyskania niepodległości*, red. J. Klimek-Grądzka i M. Nowak, Lublin 2019, s. 71-86.
- Kotlarska I., *Sociocultural, Political, and Educational Aspects of Teaching English in Polish Schools in the Interwar Period (1918-1939)*, [w:] *Policies and Practice in Language Learning and Teaching: 20th-century Historical Perspectives*, red. S. Doff, R. Smith, Amsterdam 2022, s. 263-288.

- McLelland N., Smith R., *Introduction: Establishing HoLLT: The History of Language Learning and Teaching*, [w:] *The History of Language Learning and Teaching I: 16th-18th Century Europe*, red. N. McLelland i R. Smith, Cambridge 2018, s. 1-19.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.
- Podhajecka M., *Lektorzy języka angielskiego w międzywojniu*, Kraków 2021.
- Przyklenk J., *Teksty i ko(n)teksty nauki języków obcych w międzywojniu a kształcenie polonistyczne*, [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. V: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, red. A. Achtelek i K. Graboń, Katowice 2018, s. 128-142.
- Rypel A., *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012.
- Smith R., *Building 'Applied Linguistic Historiography': Rationale, Scope, and Methods*, „Applied Linguistics” 2016, nr 37, s. 71-87.
- Stolarczyk M., *Wychowanie państwowe w drugiej Rzeczypospolitej w świetle programów szkolnych (po wprowadzeniu reformy oświatowej z 1932 roku)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, nr 37, s. 215.
- Witosz B., *Dyskurs i stylistyka*, Katowice 2009.
- Woźniak E., *Polityka językowa państwa polskiego w okresie międzywojennym*, „Socjolingwistyka” 2015, nr 19, s. 7-20.
- Zarębski R., *Kilka uwag o wybranych niegdysiejszych pomocach do nauczania polszczyzny w środowisku frankofońskim*, „Roczniki Humanistyczne” 2022, s. 233-252.

### **Kilka uwag o polskim dyskursie glottodydaktycznym w okresie międzywojennym (na przykładzie nauczania języka angielskiego) – teksty i konteksty**

**STRESZCZENIE:** Tekst ma na celu opis kontekstowych uwarunkowań oraz świadectw tekstowych dokumentujących instytucjonalne nauczanie języka angielskiego w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym. Rozbudowane uwikłania kontekstowe działań edukacyjnych popularyzujących znajomość języka i kultury angielskiej (oraz amerykańskiej) wśród Polaków sprawia, że kategorią nadrzędną dla prezentowanych rozważań jest dyskurs. Podstawową metodą stosowaną w artykule jest analiza treściowa źródeł różnego typu, pozwalająca wskazać zależności między postulowanymi w dokumentach rządowych celami nauczania języka angielskiego a ich podręcznikową realizacją.

**SŁOWA KLUCZE:** dzieje nauczania języka angielskiego w Polsce, dwudziestolecie międzywojenne, dyskurs edukacyjny, dyskurs glottodydaktyczny, analiza treściowa źródeł

### **Some remarks on the Polish glottodidactic discourse in the interwar period (on the example of English language teaching) – texts and contexts**

**SUMMARY:** The text aims to describe the contextual conditions and textual testimonies documenting the institutional teaching of English in Poland in the interwar period. The extensive contextual entanglements of educational activities popularising the knowledge of English (and American) language and culture among Poles makes discourse the overriding category for the presented considerations. The basic method used in the article is a content analysis of sources of various types, which makes it possible to indicate the relationship between the English language teaching goals postulated in government documents and their textbook implementation.

**KEY WORDS:** history of English language teaching in Poland, interwar period, educational discourse, glottodidactic discourse, content analysis of sources