re-BUS

You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Teksty obcojęzyczne i ko(n)teksty nauki języków obcych w dwudziestoleciu międzywojennym a kształcenie polonistyczne

Author: Joanna Przyklenk

Citation style: Przyklenk Joanna. (2018). Teksty obcojęzyczne i ko(n)teksty nauki języków obcych w dwudziestoleciu międzywojennym a kształcenie polonistyczne. W: A. Achtelik, K. Graboń (red.), „W kręgu (glotto)dydaktyki". (S. 128-142). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.

UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH
Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

JOANNA PRZYKLENK

Uniwersytet Śląski
Katowice, Polska

TEKSTY OBCOJĘZYCZNE I KO(N)TEKSTY NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM A KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE

Celem artykułu jest przybliżenie wybranych wartości poznawczych, jakie płyną z tekstów obcojęzycznych oraz ko(n)tekstów nauki języków obcych w dwudziestoleciu międzywojennym dla językoznawczej obserwacji dyskursu glottodydaktycznego. W artykule dyskurs ten jest rozpatrywany w odniesieniu do kształcenia polonistycznego w historii krajowej edukacji. Tak nakreślony obszar badawczej obserwacji wymaga paru uściśleń.

Po pierwsze opowiadam się za współczesną polonistycznie zorientowaną koncepcją dyskursu, w której umieszcza się go na poziomie idealizacji, a definiuje jako „kategorię modelującą zachowania społeczno-komunikacyjne" (Witosz 2009, 67). Koncepcja ta, wprowadzając nową jakość badawczą, nie zrywa jednak z tradycją dotychczasowych badań nad tekstem, a nawet – jak zauważa Bożena Witosz (2012) – tradycja ta wpływa na specyfikę polonistycznej konceptualizacji dyskursu; chodzi tu przede wszystkim o bogatą tradycję badań stylistyki funkcjonalnej, etnolingwistyki, socjolingwistyki czy genologii lingwistycznej. Opowiedzenie się za optyką dyskursywną to świadomy wybór z kolekcji dobrze znanych lingwistyce tekstu pojęć, takich jak *tekst*, *styl*, *gatunek* i *dyskurs*, z których każde jest nieostre i polimorficzne

(Wojtak 2011, 70); dyskurs jednak, jak zauważa Maria Wojtak, wyróżnia istotna wartość eksplikacyjna.

Po drugie przez dyskurs glottodydaktyczny rozumiem dyskurs dydaktyczny typu przedmiotowego, gdzie dyskurs dydaktyczny jest, w ujęciu Jolanty Nocoń, „dyskursem zinstytucjonalizowanym, dokonującym się w zorganizowanych formach edukacji (w procesie nauczania – uczenia się) i w określonych ramach czasoprzestrzennych" (Nocoń 2009, 21). Skupiam się zatem przede wszystkim na praktykach komunikacyjnych realizujących proces kształtowania kompetencji komunikacyjnej w zakresie nauczanego języka obcego i przekazywania wiedzy na temat tego języka i jego nosicieli. Innymi słowy prezentowane tu materiały glottodydaktyczne są empiryczną podstawą, obiektem językoznawczego namysłu dyskursologicznego.

Po trzecie w refleksji nad dyskursem zwraca się uwagę na znaczenie komponentu pragmatycznego analiz, a więc na komunikujące się podmioty, zawiązującą się między nimi interakcję i społeczne, kulturowe oraz ideologiczne umocowanie komunikacji (Witosz 2009, 71). W tym studium skupię się przede wszystkim na ostatnim elemencie – społeczno-kulturowym oraz ideologicznym, tożsamościowym zakotwiczeniu analizowanego typu komunikacji, pamiętając przy tym, że w zależności od przyjętego punktu widzenia w obrębie danej przestrzeni dyskursywnej dostrzec można też aktualizacje innych modeli dyskursywnych, np. elementów dyskursu ideologicznego, instytucjonalnego, medialnego czy tożsamościowego.

Po czwarte przyjmuję szersze rozumienie użytego w tytule wystąpienia związku *kształcenie polonistyczne*. Tradycyjnie pod tym pojęciem rozumie się edukację w zakresie literatury, kultury polskiej oraz języka polskiego. Proponuję na potrzeby analiz uwzględnić tu również historię Polski jako niezbędny komponent wiedzy polonistycznej, bez którego trudno mówić o zintegrowanym oglądzie „polskości". Taki blok przedmiotów humanistycznych polskiej szkoły, nie tylko międzywojennej, pozostaje w ścisłym związku z nauką języków obcych, treści wychowawcze są bowiem w przypadku tych przedmiotów szerzej reprezentowane niż ma to miejsce na lekcjach przedmiotów ścisłych czy przyrodniczych.

Po piąte wpisując się w przekonanie o tekstocentrycznej naturze komunikacji, za podstawę analiz dyskursywnych uznaję tekst, byt konkretny, rozumiany jako aktualizacja i gatunku, i dyskursu.

Wraz z nauką języka obcego przyswajane są pewne wzorce i modele zachowań społecznych, a ponadto wiedza o kulturze i życiu codziennym członków konkretnej wspólnoty językowej, co ma w założeniu sprzyjać osiąganiu pewnej kompetencji socjokulturowej (zob. Gębal 2005). Jednak dobór treści kształcenia innojęzycznego nie pozostaje bez związku z misją polskiej szkoły, celami ogólnymi edukacji czy zadaniami stojącymi przed nauczaniem języka ojczystego[1]. W artykule zatem wskazane zostaną te treści nauczania neofilologicznego, które – współkształtowane przez model edukacji polonistycznej – służąc zadaniom dydaktycznym, promowały także obce języki i obce kultury. W dwudziestoleciu międzywojennym w warunkach szkolnej nauki języków obcych, zwłaszcza przy treściach kulturowych, realizując założenia programu, trudno było uciec od werbalizmu, encyklopedyzmu i daleko idącej stereotypizacji, co czyni z glottodydaktyki międzywojnia wdzięczny materiał do analiz.

TEKSTY

Podstawą niniejszych rozważań jest przede wszystkim 11. zeszyt *Poradnika w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*[2] (rocznik V, z. 5 (11)), wydany w Warszawie w 1933 roku, a więc już po słynnej reformie tzw. „jędrzejewiczowskiej" z 1932 roku. Publikacja liczy 244 strony, a składają się na nią: *Uwagi wstępne*; *Pracownia języków obcych nowożytnych*; *Lektura*; *Uwagi o bibliotekach szkolnych*. Zasadniczą część zeszytu stanowi rozdział pt. *Pomoce do nauczania języków obcych nowożytnych*, czyli bibliograficzny wykaz lektury obcojęzycznej; na końcu publikacji znajduje się załącznik w postaci wywodu dr. Bolesława Kielskiego pt. *Cele i środki nauczania języka obcego nowożytnego w szkole średniej ogólnokształcącej*.

[1] W kontekście międzywojnia por. uwagi poczynione przez Beatę Urbanowicz (2010).

[2] Wyszło 17 zeszytów *Poradnika…* w 9 rocznikach wydawanych w latach 1929–1939. Dla publikacji przyjęto w niniejszym artykule skrót Por, a liczba po przecinku oznacza stronę zeszytu. Zob. też wykaz źródeł zamieszczony na końcu artykułu.

Zeszyt stanowi rezultat pracy zbiorowej Komisji Doradczej Języków Obcych przy Wydziale Szkolnictwa Średniego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Por, 3). Dostrzegając znaczenie lektury w pogłębianiu znajomości języka obcego, w poznawaniu obcego narodu i jego kultury oraz widząc w niej skuteczny środek wychowawczy, zalecano, by czytać jak najwięcej, a w zakresie czytelniczego doboru kierować się takimi czynnikami jak:

1) wartość literacka lektury (…);
2) konieczność poznania kultury obcego narodu (…);
3) cel wychowawczy: przyświeca on szkole także przy nauczaniu języka obcego, uwzględnić go więc należy przy lekturze, bacząc na jej wartość dla kształcenia charakteru, zwłaszcza zmysłu społecznego i obywatelsko-państwowego, oraz na pozytywne nastawienie wobec świata i życia (…);
4) zainteresowania młodzieży (…) (Por, 7–8).

Przy doborze lektury uwzględniono też trzy stopnie rozwoju psychologicznego ucznia, przypisując każdemu z wyróżnionych etapów inne upodobania czytelnicze. I tak dla dzieci w wieku „silnego przeżywania i wyobraźni (11–13 lat)" (Por, 8), rekomendowano „barwne krótkie opowiadania z życia i fantazji" (czyli baśnie, podania, opowieści historyczne, sceny z życia dzieci), opisy, pogodne i humorystyczne wiersze. Dla „wieku poznawania siebie, ludzi, świata (14–16 lat)" (Por, 8) zalecano „opowiadania o interesującej i bogatej akcji oraz podłożu wybitnie uczuciowym" (nowele, podania i legendy), ballady oraz barwne opisy kraju i ludzi. Z kolei w „wieku wytwarzania się światopoglądu (17–19 lat)" (Por, 8) proponowano takie formy wypowiedzi jak: powieść, współczesna nowela, dramat, liryka, popularna literatura naukowa (Por, 8). Autorzy *Poradnika…* preferowali nadto polskie wydania tekstów współczesnych, nowszych także pod względem językowym oraz prozatorskich, zwłaszcza nowel i powieści, bo te gatunki w ich opinii „najwięcej odbijają i naświetlają życie codzienne i współczesne" (Por, 9).

Jak wspomniałam, trzonem publikacji jest wykaz bibliograficzny zalecanej lektury sporządzony osobno dla każdego z języków, tj. angielskiego, francuskiego i niemieckiego, dla poszczególnych poziomów nauki – niższego, średniego i wyższego. Szczególnie interesująco przedstawia się wykaz książek

przeznaczonych do lektury domowej pt. *Biblioteka ucznia*[3], w którym poza danymi bibliograficznymi niemal zawsze pojawia się krótki opis publikacji w formie minirecenzji czy rekomendacji, rzadko sprowadzany do jednozdaniowej uwagi np. wydawniczej. Autorzy zwykle nie wprowadzają opisu w wypadku wybitnych twórców i ich dzieł, które są rozpoznawalne także poza krajem autora; rekomendacji nie znajdziemy zatem przy takich nazwiskach jak: Szekspir, Balzac, Corneille, Hugo, Molier, Racine, Goethe czy Schiller. W postaci rozwiniętej na opis ten składają się: krótkie streszczenie utworu, wykaz walorów literackich i/lub wychowawczych publikacji, uwagi na temat języka i wydania. To niezwykle cenny dokument epoki, zważywszy na fakt, że bardzo długo w szkolnych materiałach glottodydaktycznych, jeśli już specyfikowano języki, to tylko pod kątem ich gramatyk (Iwan 1972, 37).

Po reformie z 1932 roku na poziomie gimnazjalnym i licealnym obowiązywały trzy cele edukacji obcojęzycznej – praktyczny (praktyczna znajomość języka obcego), poznawczy (wiedza na temat obcego narodu – jego literatury, kultury, historii, geografii, psychiki itd.) oraz wychowawczy; w programie licealnym z 1937 roku autorzy jawnie przyznają:

> w niektórych przedmiotach pominięto wiadomości może nawet ważne pod względem poznawczym, a umieszczono inne, mniej ważne ze stanowiska ściśle naukowego, niezbędne jednak z punktu widzenia wychowawczego w stosunku do jednostki jako osobowości, jak również jako członka społeczeństwa, narodu i państwa (Min 1937H, 8).

Dobór lekturowych tekstów podporządkowany jest więc tym trzem celom. Kwestia nabywania biegłości językowej, czyli cel praktyczny, znajduje w spisie

[3] Obok niego pojawiają się jeszcze dwa zestawienia: *Biblioteka podręczna dla ucznia i nauczyciela* oraz *Biblioteka nauczyciela*. Pierwszy zawiera dane bibliograficzne głównie wydawnictw encyklopedycznych, słowników, prac poświęconych językowi i gramatyce, kulturze oraz adresy wydawnicze antologii i śpiewników. Drugi z kolei to właściwie spis pomocy dydaktycznych nauczyciela. W przypadku obu tych zestawień charakterystyka treści prezentuje się skromnie; mamy tu raczej do czynienia z katalogowym rejestrem dostępnych na rynku publikacji i z uwagi na taki ich *stricte* prezentystyczny i metodyczny charakter, nie będą one w dalszych analizach brane pod uwagę.

odzwierciedlenie przede wszystkim w określaniu stopnia trudności językowej tekstu, co wyraża się takimi słowami jak: *język/styl bardzo łatwy*, *łatwy*, *dość łatwy*, *nietrudny*, *niezbyt trudny*, *nieco trudniejszy*, *trudniejszy*, *nieco trudny*, *trudny*. Towarzyszą im ponadto informacje typu *wymaga dobrej znajomości francuskiego*, a także wypowiedzi *meta-* charakteryzujące język i styl utworu. Są to najczęściej uwagi zapewniające o stylu *potoczystym*; języku *pięknym*, *prostym*, *doskonale wypolerowanym*; *pełnym polotu*, *błyskotliwości i finezji salonowej*, a także o stylu *chropowatym i niewyrobionym*. Obie płaszczyzny łączą komentarze, w których wskazuje się na rejestr stylistyczny tekstu czy jego fragmentu jako pewną trudność w odbiorze lektury, np.: *pisana gwarą uczniowską – przedstawia dość znaczne trudności językowe*; *trudność nasuwa używanie gwary żołnierskiej*.

Cel poznawczy uwypuklają te części deskrypcji, w których streszczane są poszczególne dzieła. Wykaz liczy około czterystu publikacji (z czego 350 opatrzono różnej długości charakterystykami), nie sposób więc szczegółowo odnieść się do tego zagadnienia. Wskażemy zatem ogólne tendencje i preferencje w zakresie doboru treści. Z elementów zewnątrztekstowych podnosi się kwestię obiegu czytelniczego dzieła oraz jego literackiej oceny, stąd obecne uwagi zapewniające, że mamy do czynienia z *arcydziełem*, *dziełem ważnym w rozwoju powieści europejskiej*, książką *uważaną za najlepszą powieść Georges Sand*, *narodową sztuką niemiecką* czy *jedną z najpopularniejszych książek*, *niezwykle popularną wśród dziatwy angielskiej*, *lubianą i czytaną*. Aspekt popularności jest uwypuklany przede wszystkim w opisie tekstów anglojęzycznych.

Co do elementów wewnątrztekstowych, to w charakterystykach lektur docenia się przede wszystkim ich świat przedstawiony, a zwłaszcza realizm, autentyzm w ujęciu obcojęzycznego świata, jego historii, kultury, biologii, geografii. Stanowisko takie stoi w zgodzie z wyrażanym ówcześnie przekonaniem o ilustracyjnym i obrazowym znaczeniu czytanego tekstu. Dzieła o treści fantastycznej czy mało prawdopodobnej są co prawda w spisie przywoływane, jednak w ich wypadku albo rezerwuje się im miejsce na niższym etapie edukacji (w gatunku bajki, baśni), albo docenia się ich walor literacki i/lub wychowawczy, kiedy mało rzeczywistej treści utworu można dać rzeczową wykładnię realistyczną; akceptuje się gatunkową fikcjonalność

w przedstawianiu zdarzeń, jeśli ma ona znaczenie dla budowania tożsamości narodowej (w postaci podania, legendy).

Naukę języków obcych, jak i innych przedmiotów w polskiej szkole międzywojnia, w znacznym stopniu determinował trzeci cel, tj. wychowawczy, uważany zresztą za nadrzędny cel ówczesnej edukacji. W deskrypcjach rekomendowanych lektur autorzy spisu zwracają uwagę przede wszystkim na takie podnoszone w dziełach kwestie, przypisując im wysoki walor wychowawczy: umiłowanie życia codziennego, zdrowy optymizm, pokonywanie własnych słabości i przeciwności losu, szczere uczucia miłości (też do świata natury) i przyjaźni, bohaterstwo, patriotyzm, ofiarność, wytrwałość, humanitaryzm, współczucie dla biednych i pokrzywdzonych, solidarność rodzinna i inne. Zdecydowanie przeważają zagadnienia przezwyciężania trudności oraz nagradzania dobra, a karania zła. Podkreślić też warto, że zwłaszcza w opisach literatury francuskiej (rzadziej niemieckiej) doceniane są: brak tendencji i jawnego moralizatorstwa.

Konteksty

Kształcenie obcojęzyczne jest silnie kontekstualizowane. W tym miejscu zwróćmy uwagę na trzy istotne, jak sądzę, w procesie glottodydaktycznym, konteksty, tj. kontekst polonistyczny, dydaktyczny i pluralizmu językowego.

Kontekst polonistyczny, czyli kształcenie polonistyczne, w ogromnym stopniu warunkuje naukę języków obcych, zwłaszcza w tzw. programie ukrytym (Rypel 2012, 283–285), a to z uwagi na język ojczysty, który w pewnym stopniu zawsze jest obecny w edukacji innojęzycznej. W omawianym tu wykazie dzieł literatur europejskich znajdujemy parokrotnie odwołania do kontekstu polskiego. W jednym wypadku mamy do czynienia z intertekstualnym nawiązaniem, kiedy w opisie dzieła Feuilleta przyrównuje się je do polskiego utworu:

Jest to niby francuskie „Dewajtis" bez jego patriotycznej nuty (Por, 51).

Obecne jest także przywołanie polskich realiów, tj. zbójników, w charakterystyce tekstu poświęconego szkockim górom. Dwukrotnie akcentuje się natomiast wagę literackiego motywu dla polskiego czytelnika: z uwagi na *novum* tematyki (motyw morza w literaturze angielskiej, Por 16) i z racji związku akcji utworu z emigracją polską w Szwajcarii po powstaniu listopadowym (Por, 100). Także dwa razy w spisie literatury niemieckiej podkreślony zostaje fakt, że bohaterem utworu jest Polak, np.:

„Die Quittung" czerpie swą treść z ostatniej wojny światowej; bohaterem jest Polak z Górnego Śląska. Ta ostatnia nowelka jest najciekawsza ze względu na postać bohatera, którego autor przedstawia z artyzmem i miłością (Por, 115).

Na około 350 tekstów mających w wykazie własne opisy to niewiele, jednak w literaturze obcej, powstałej w obcym Polakom języku, widziano głównie środek do „poznania charakteru i umysłowości narodu [np. – dop. J.P.] angielskiego, uświadomienia cech i wartości wychowawczych kultury angielskiej oraz pogłębienia odczucia odrębności [podkreśl. – J.P.] kultury polskiej" (Min 1937Hang, 3). By uchwycić istotę OBCEGO, skupiano się więc na tym, co dzieli, mniej uwagi poświęcając temu, co łączy. Widząc jako rezultat edukacji „rozumnego i dobrego człowieka i obywatela" (Kielski 1933, 217), podkreślano, że podczas przyswajania obcego języka zdobywana jest wiedza o innym narodzie, ale przede wszystkim następuje „pogłębienie samowiedzy narodowej, płynące z porównania, poznania podobieństw, a jeszcze więcej różnic, tak, jak zimno poznajemy przez to, że odczuwamy ciepło itp." (Kielski 1933, 220). W nauce języka obcego chciano widzieć narzędzie wychowania narodowo-państwowego, środek rozwoju uczuć ogólnoludzkiej solidarności oraz sposób rozwijania osobowości ucznia – tak pod kątem umysłowym, jak i estetycznym, obywatelskim i moralnym (zob. Kielski 1933, 221).

Dodajmy nadto, iż neofilolodzy międzywojnia (i nie tylko tego czasu) w języku ojczystym upatrywali raczej przeszkody, utrudnienia w trakcie procesu kształcenia obcojęzycznego, choć już podczas I Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie (2–4 lutego 1929 r.) Juliusz Ippoldt opowiadał się za wykorzystaniem języka ojczystego w nauce obcej mowy zwłaszcza ze

względów logiczno-psychologicznych (w nauczaniu gramatyki, w translacji) czy w sytuacji wychowawczej (Ippoldt 1929, 35–37), np. kiedy

> przemowa nauczyciela ma charakter serdeczny lub poważny, tam ciepło wewnętrzne lub powaga chwili wymaga bezpośredniego kontaktu, zaś użycie języka obcego musiałoby wywrzeć wrażenie chłodne (Ippoldt 1929, 37).

Badacz znajduje też miejsca wspólne dla nauczania języka rodzimego i obcego, proponując, by wyzyskać polszczyznę dla uświadomienia uczniom różnic między językami w zakresie np. gramatyki, semantyki, etymologii czy zapożyczeń (Ippoldt 1929, 38).

Kontekst dydaktyczny, czyli warunki edukacji glottodydaktycznej, jest w prezentowanym materiale widoczny głównie we wspomnianym już wcześniej określaniu stopnia trudności lektury. Warunkiem dostępności utworu dla potencjalnego czytelnika bywa także jego dojrzałość oraz wcześniejsze przygotowanie lekturowe, por. „dla wyrobionej intelektualnie i moralnie młodzieży" (Por, 45). Obecna jest również specjalizacja zainteresowań odbiorców, widoczna w przykładzie rekomendacji publikacji *dla przyrodniczo zainteresowanej młodzieży*. Pojawiają się też, choć zaznaczmy, że rzadko[4], płciowo zdefiniowani odbiorcy, wpisani w kulturowy stereotyp płci (brawurowa, przygodowa książka dla chłopców, a jak powieść sentymentalna, to dla dziewcząt).

Dydaktyczny wymiar nauczania języka obcego w międzywojniu w prezentowanym spisie lektur wyróżnia poglądowość. Stąd predylekcje do wyboru utworów narracyjnych w typie obrazka, opowiadania, noweli, powieści czy scen z życia zamkniętych w prosto opowiedzianej historii. Literatura jest tu traktowana jako swoiste exemplum służące ilustracji określonego modelu życia, wzorców osobowościowych człowieka. Tę poglądowość na niższym poziomie edukacji uwidacznia konsekwentne zwracanie uwagi na sposób wydania książki, a zwłaszcza zawarty w niej materiał ilustracyjny (rysunki, fotografie, mapy); na wyższym etapie tę funkcję unaoczniania obcej rzeczy-

[4] Dla katalogu publikacji anglojęzycznych – trzykrotnie, francuskojęzycznych – siedmiokrotnie, a niemieckojęzycznych – czterokrotnie.

wistości i wspólnoty doznań przejmie pogłębiony psychologizm postaci literackich. W opisach chwali się zatem *prawdziwość rysunku psychologicznego*; *typy ludzi morza realistycznie malowane*; *niezrównaną znajomość psychiki ludzi prostych*.

Kontekst pluralizmu językowego dotyczyłby natomiast relacji, w jakich pozostają względem siebie nauczane języki obce, a więc w interesującym nas zakresie – języki: angielski, francuski i niemiecki. W wykazie najwięcej miejsca poświęcono językowi niemieckiemu (54 strony), następnie angielskiemu (25 stron) i francuskiemu (24,5 strony), co oddaje w pewnym stopniu realizm międzywojennej edukacji. Teoretycznie można było bowiem wybrać jeden z języków, w praktyce jednak wybór często ograniczał się do języka niemieckiego ze względu na możliwości edukacyjne ówczesnego systemu oświatowego[5]. Najwięcej pozycji zawiera wykaz literatury niemieckiej, a najbardziej skrótowo omówione są dzieła francuskojęzyczne. Świadczyć to może o przekonaniu dydaktyków, że pozycje te są powszechnie znane i ogólnie dostępne, więc nie ma potrzeby ich szerzej prezentować, rekomendować (widoczny byłby tu ślad tradycji frankofilskich zapoczątkowanych w wieku XVII), bądź to wyraz akceptacji faktu, że francuszczyzna zdominowała nauczanie prywatne, domowe.

Warto jeszcze w tym miejscu zauważyć, że z najbardziej wielostronnymi omówieniami lektur mamy do czynienia w spisie książek angielskich, co nie dziwi, bo to język stosunkowo nowy na ziemiach polskich; z kolei we francuskich uwypukla się walory literacko-estetyczne, a w niemieckich – zagadnienia wychowawczo-poznawcze oraz podnoszone w literaturze kwestie społeczno-polityczne.

Oczywiście zarówno kontekst dydaktyczny, jak i kontekst pluralizmu językowego są współkształtowane w znacznym stopniu przez konteksty polonistyki szkolnej. Wiele rozwiązań edukacyjnych jest bowiem właściwe polskiej szkole w ogóle, a zhierarchizowany układ popularnych języków obcych oraz preferencji w ich wyborze to często wynik aktualnej mody

[5] Polskie Towarzystwo Neofilologiczne podaje, że w przypadku szkół powszechnych w 1931 roku na 2512 szkół z językiem niemieckim 278 uczyło francuskiego, a znikoma liczba szkół kształciła uczniów w zakresie angielszczyzny (za: Iwan 1972, 56).

językowej i obecnego w języku ojczystym obrazu konkretnego języka obcego i jego nosicieli.

Koteksty

Terminu *kotekst* używam tu w wąskim, tradycyjnym znaczeniu jako kontekst językowy, czyli najbliższe otoczenie przed i za danym elementem językowym, którym w naszych badaniach jest wyraz. Opisy książek konstytuujące omawiany zbiór bibliograficzny są aktualizacją gatunku recenzji czy rekomendacji, stąd wysoki udział w tych tekstach określeń wartościujących. Badania jakościowe oraz ilościowe tego słownictwa mogą przynieść satysfakcjonujące wyniki poznawcze. W tym miejscu – z racji ograniczeń wydawniczych – chciałabym pokrótce przedstawić problem kotekstu w jego dwóch ujęciach.

Po pierwsze warto pokrótce wskazać, na jakie wartości dzieł używane określniki zwykle wskazują. Dla porządku wywodu pominę w tym miejscu omawiane już wcześniej kwestie językowego stopnia trudności lektury oraz wyrażaną epitetem charakterystykę poznawczo-wychowawczych wartości rekomendowanych do czytania książek.

Określniki dotyczą nadto trzech kręgów tematycznych, tj.: 1) ogólnej wartości utworu; 2) jego literackiej wartości oraz 3) kształtu stylistyczno-językowego. W pierwszym ze wskazanych obszarów dominują takie określniki, które charakteryzują *de facto* odczucia czytającego, np.: *książka interesująca*; *powieść zajmująca*; *treść ciekawa*, *miła*, *idealna*; *akcja zajmująca*; też częste zwroty w stylu: *czyta się z dużym zainteresowaniem*; *czyta się z niesłabnącym zainteresowaniem*; *trzyma uwagę czytelnika w ciągłym napięciu*. W drugim typie znajdziemy leksykę oceniającą pozytywnie literacki wymiar tekstu; tu docenia się przede wszystkim dobrze skonstruowaną fabułę i wartką akcję (*bogata fabuła*; *zręcznie osnuta intryga*), tekstową kreację postaci (*dobrze odtworzone charaktery*), humor czy ironię (*rasowy angielski humor; lektura pełna humoru*; *szczery humor*; *lekka ironia*; *skrząca werwą i humorem satyra*; *dyskretny humor*) oraz bliżej nieidentyfikowane wartości literackie

(*wysoki walor literacki*). Znaczące miejsce zajmuje w tym zestawieniu zwrócenie uwagi na kunszt pisarski autorów prezentowanych dzieł, *ad exemplum*: *żywo i tragicznie przedstawione losy*; *fabuła zręcznie splata się z historią i tworzy interesującą całość; świetnie odmalowany świat wierzeń wiejskich i folkloru*; *werwa i fantazja autora*; *zwięzłość i trafność obrazu, epitetu, słowa.* Zdecydowanie przeważają w tym zakresie określniki odnoszące się do samego sposobu wyrazu, np.: *opowiedziana przystępnie i zajmująco*; *doskonale*, *żywo napisana powieść*; *dobrze napisany obrazek*; *z brawurą pisana powieść*; *naiwnie i żartobliwe skreślone dzieje; skreślona z wdziękiem i sentymentem niepozbawionym humoru francuskiego*; *w sposób zajmujący*, *barwny i b. przystępny.*

Zwróćmy przy tym uwagę, że taka ujawniona w ujęciu kotekstowym aksjologizacja pokrywa się z postulatami stawianymi przez Władysława Szyszkowskiego nauce języka ojczystego w zakresie literatury. Zalecał on, by dobór szkolnej lektury polonistycznej był podporządkowany rozwojowi psychicznemu młodzieży, tzn. by w pierwszym etapie skupiać się na akcji, w drugim na osobie bohatera, a w trzecim na problemach ukazanych w utworach oraz na ich estetycznej wartości literackiej (Szyszkowski 1930, 69).

Po drugie, zastanawiające jest, że w publikacji typu glottodydaktycznego będącej w założeniu jej autorów bibliograficzną pomocą dydaktyczną, pojawia się tak wyraźnie zaznaczony leksykalnie styl perswazyjny. Z jednej strony można w tej strategii dostrzec rodzaj podpowiedzi, wskazówki udzielanej nauczycielowi, jak powinien już w bezpośrednim kontakcie z uczniem odpowiednio wybrać i polecić dany utwór literacki. Z drugiej jednak to może być wyraz autorskiej świadomości niskiego statusu kształcenia obcojęzycznego w międzywojennej Polsce. Edukacja w tym zakresie była przecież traktowana marginalnie, a jej orędownicy musieli nie tylko przekonywać, że nauka języków obcych nie szkodzi polszczyźnie, ale też udowadniać, że ma ona jakiekolwiek walory poznawcze, bo te w zakresie językowym przypisywano zwykle obcym językom starożytnym.

Konkludując, chciałabym podkreślić znaczenie celów edukacyjnych w modelowaniu procesu dydaktyki języków obcych. Na przestrzeni lat widać w tym zakresie największe przeobrażenia. Współcześnie w nauczaniu języka angielskiego (typu *global English*) dominująca perspektywa pragmatyczna, utylitarna sprawia, że treści kulturowe i wychowawcze schodzą na dalszy plan.

Jakże wymowny w tym zakresie jest przykład Szekspira, którego utworów w dwudziestoleciu międzywojennym w omawianym tu wykazie nie scharakteryzowano, zakładając ich powszechną znajomość na poziomie szkolnej edukacji, a we współczesnych podręcznikach do języka angielskiego jest to często jedyny pisarz, o którym szkolny materiał glottodydaktyczny traktuje. To także, rzecz jasna, cena, jaką się płaci za globalizację i traktowanie dziś angielszczyzny jako *lingua franca*.

Ponadto w moim przekonaniu warto przyglądać się edukacji obcojęzycznej z uwzględnieniem perspektywy polonistycznej. Już w międzywojniu dostrzegano znaczącą rolę języka ojczystego w glottodydaktyce, np. w referacie Walerii de Tilly z 1929 roku znajdujemy następującą konstatację:

> Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych nie ogranicza się jednak do pośrednictwa, jest ona daleko większa. Język ojczysty jest podstawą, na której buduje się poznanie języka obcego (Tilly 1929, 53).

Żeby jednak można było mówić o powodzeniu tego typu badań, należy brać pod uwagę tylko takie materiały, które mają swoistą polską sygnaturę, czyli takie, których autorami są Polacy lub przynajmniej oni decydują o wyborze czy układzie proponowanych treści nauczania. Stworzenie bowiem podręcznika do nauki języka obcego czy choćby wzorowanego na źródłach oryginalnie obcojęzycznych wyboru tekstów, sporo mówi nie tylko o obcym języku i kulturze, ale też o języku i kulturze tego, kto wyboru dokonał. Oczywiście tekstowa kreacja modelu glottodydaktycznego może – jak w przypadku analizowanego tu wykazu lekturowego – mieścić się tylko w sferze potencji, trudnej do realizacji w ramach modelu polskiej szkoły. Jednak nawet taki potencjalny dobór obcojęzycznych treści pozwala opisywać tendencje w zakresie edukacji obcojęzycznej dwudziestolecia międzywojennego.

ŹRÓDŁA I ICH SKRÓTY

Min 1937H – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Wydział humanistyczny (projekt)*, Lwów 1937.

Min 1937Hang – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język angielski. Wydział humanistyczny (projekt)*, Lwów 1937.

Por – *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*, r. V, z. 5 (11), Warszawa 1933.

BIBLIOGRAFIA

Gębal P., 2005, *Realioznawstwo w podręcznikach do nauczania języków polskiego i niemieckiego jako obcych: analiza porównawcza programów i pomocy dydaktycznych*, Kraków, Archiwum UJ, http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/doccontent?id=239227&from=FBC [dostęp: 25.01.2016].

Ippoldt J., 1929, *Wykorzystanie języka ojczystego w nauce języka obcego*, w: *Języki nowożytne. Księga pamiątkowa I-go Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie w dniach 2–4 lutego 1929*, Warszawa: Książnica Atlas.

Iwan K., 1972, *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919–1939. Koncepcje organizacyjno-programowe*, Poznań: Wyd. UAM.

Kielski B., 1933, *Cele i środki nauczania języka obcego nowożytnego w szkole średniej ogólnokształcącej*, w: *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*, r. V, z. 5(11), Warszawa.

Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Wyd. UO.

Rypel A., 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz: Wyd. UKW.

Szyszkowski W., 1930: *Nauka języka ojczystego w świetle współczesnych postulatów dydaktycznych i pedagogicznych*, w: *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich*, Warszawa, r. II, z. 2/3.

Tilly de W., 1929, *Stosunek języka polskiego do nauczania języków nowożytnych*, w: *Języki nowożytne. Księga pamiątkowa I-go Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie w dniach 2–4 lutego 1929*, Warszawa: Książnica Atlas.

Urbanowicz B., 2010, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1939. Zarys koncepcji ustroju szkolnego*, w: Fic M., Krzyżanowski L., Skrzypek M., red., *Dwa dwudziestolecia Rzeczypospolitej. Oświata – religia – kultura i społeczeństwo. Próba bilansu*, Katowice: 4DPlus.

Witosz B., 2009, *Dyskurs i stylistyka*, Katowice: Wyd. UŚ.

Witosz B., 2012, *Badania nad dyskursem we współczesnym językoznawstwie polonistycznym*, „Oblicza Komunikacji", nr 5.

Wojtak M., 2011, *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*, „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs", nr 4.

Joanna Przyklenk

FOREIGN TEXTS AND CONTEXTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE INTERWAR PERIOD AND THEIR REFERENCES TO TEACHING THE POLISH LANGUAGE AND CULTURE

The author proves the need to analyse foreign texts and contexts of foreign language teaching in order to describe the linguistically oriented glottodidactic discourse of the interwar period. The analysis is based on the foreign literature reading list entitled *Biblioteka ucznia* and published in *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących* (volume V, issue 5/11) in Warsaw in 1933. Referring to the short reviews that *Biblioteka ucznia* contains, the article author discusses the didactic goals (practical, cognitive, educational). She also considers the context of Polish studies as well as the didactic and pluralist context of foreign language teaching and refers to the problem of evaluation and persuasiveness of this reading list.

Keywords: glottodidactic discourse, teaching foreign languages, interwar period