

*Anna Maria Harbig*

*Uniwersytet w Białymstoku*

---

## **O KONIECZNOŚCI BADAŃ NAD HISTORIĄ NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH**

### **On the necessity of research into the history of teaching foreign languages**

Glottodidactic research is focused on the needs to educate teachers of foreign languages, who perform their job “here and now”. As a result there is little attention paid to the history of teaching foreign languages. In the present article there are arguments for the necessity of a wider introduction of the subject of history into the scope of interest of glottodidactics. An effort is made to show that it is only after further consideration of the didactic tradition that there can be a fuller understanding of the current discussions and developmental tendencies in foreign language instruction. These arguments are preceded by a characterization of the current state of research.

### **1. Wprowadzenie**

Glottodydaktyka powstała w latach 60. ubiegłego stulecia w wyniku dążeń do modernizacji procesu nauczania języków obcych. Dlatego też od początku cechowało ją nastawienie na teraźniejszość i przyszłość. Od glottodydaktyki oczekuje się raczej nowych koncepcji i nakreślenia kierunków rozwoju niż badań nad tradycją nauczania języków obcych (por. Appel 2006). To przekonanie wydaje się wprawdzie zasadne, jednak można wykazać, że historyczny ogląd pozwala na wyciągnięcie wniosków, których inaczej nie sposób uzyskać i które dla wykonywanego dzisiaj zawodu nauczyciela, jeśli nawet pośrednio, są użyteczne (Hüllen 2000). W artykule zostały przedstawione argumenty

przemawiające za potrzebą szerszego niż dotychczas udziału tematyki historycznej w badaniach glottodydaktycznych, zwłaszcza studiów nad przeszłością nauczania języków obcych w Polsce. Starano się przy tym pokazać, że refleksja nad tradycją dydaktyki pomaga dostrzec „trwałość i zmianę” (Hüllen) w myśleniu o nauczaniu, co pozwala na pełniejsze rozumienie aktualnych dyskusji glottodydaktycznych, i że może pobudzać do poszukiwania nowych rozwiązań. Wywód został poprzedzony charakterystyką stanu badań.

## 2. Stan badań

Publikacje na temat historii nauczania języków obcych w Polsce nie stanowią pokaźnej grupy. Najmniej liczne są monografie<sup>1</sup>. Należy tutaj przede wszystkim rozprawa Cieśli (1974) *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, która przy obszernym uwzględnieniu tła politycznego, gospodarczego i kulturalnego przedstawia formy organizacyjne, stosowane metody i materiały dydaktyczne na przestrzeni od średniowiecza po rok 1939. Natomiast Iwan (1972, 1975) skupia się wyłącznie na dwudziestoleciu międzywojennym opisując proces powstawania systemu nauczania języków obcych w odrodzonej po zaborach Polsce. Tematem jej prac są koncepcje organizacyjno-programowe, główne kierunki polityki oświatowej, rola środowiska nauczycielskiego, cele nauczania języków nowożytnych oraz założenia zreformowanej metody bezpośredniej. Zbliżone ramy czasowe mają badania Gierlak (2003), która zajmuje się latami 30., jednak przedmiotem analizy jest także okres okupacji. Monografia dotyczy politycznego aspektu historii nauczania języka niemieckiego w okresie 1933–45, a zwłaszcza obrazu Niemiec w polskich podręcznikach oraz prasie, roli autorów podręczników jako „pośredników kulturowych”, przebiegu wymiany młodzieży za lata 1933–1939 oraz nauczania niemieckiego w okupowanej Polsce w kontekście polityki nazistowskiej.

Historia dydaktyki języków obcych reprezentowana jest również w formie artykułów zamieszczanych na łamach czasopism glottodydaktycznych, w materiałach pokonferencyjnych lub wydawnictwach zbiorowych. Wśród autorów pojawiają się ponownie nazwiska Cieśli, Iwan i Gierlak, którzy pozostają w kręgu tematów omówionych w związku z ich monografiami. Jednak zainteresowanie historią można odnotować także u innych badaczy. Analizy zawartości programów w okresie 1918–1979 dokonują Dobrowolska (1985)

---

<sup>1</sup> W stanie badań nie ujęto prac poświęconych historii nauczania języka polskiego jako obcego oraz języków klasycznych. Należy jednak wspomnieć o monografii Lewandowskiego (1985), która m.in. daje wgląd w organizację, programy i materiały nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce od pierwszych lat powojennych po 1982. Na uwagę i osobne omówienie zasługują także publikacje badaczy związanych z ośrodkami „Arbeitsstelle für die Geschichte DaF” (Bamberg) oraz „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehre” (Augsburg), które dotyczą historycznej roli języków narodowych jako języków obcych w Europie.

w odniesieniu do języków zachodnioeuropejskich i Kwiatkowski (1985) – do języka rosyjskiego. Barcikowska (1998) bada upolitycznienie programów i podręczników do języka niemieckiego w przedziale czasowym 1937–1966. Podobny temat podejmuje Wiśniewska (2002), która omawia programy i materiały do nauki angielskiego za lata 1945–48. Z kolei Konopka/Harbig (2002) śledzą przeobrażenia funkcji nauczania języków obcych w polskim systemie oświaty w XX. wieku. Dorobek powojennej metodyki języka angielskiego (do roku 1980) podsumowuje Rusiecki (1994, przedruk 2000), który zwraca przy tym uwagę na bliskość poglądów polskich badaczy z teorią i praktyką nauczania w USA, Wielkiej Brytanii i innych krajach zachodnich. Grucza (1995, 2001) oraz Papiór (1996) szkicują na przestrzeni stuleci historię kontaktów polsko-niemieckich w kontekście uczenia się i nauczania niemieckiego od początków po współczesność, pokazując pozycję niemieckiego w Polsce, jej wpływ na skalę nauczania tego języka oraz na kształcenie nauczycieli. Natomiast Jurk (2007a i 2007b) daje szkic historii nauczania języków obcych od średniowiecza po wejście Polski do Unii Europejskiej, przy czym autorkę interesują zwłaszcza zmiany w spojrzeniu dydaktyki na kwestię niepowodzeń w nauce. Wspomnieć należy także o tekstach pisanych z okazji rocznic typu 25-lecie czy 30-lecie PRL. Dotyczą one głównie języka rosyjskiego i chociaż mają niewątpliwie propagandowy charakter, to jednak przynoszą faktografię rozwoju metodyki tego przedmiotu, tworzoną od podstaw, jeśli przypomnimy, że język rosyjski przed wojną nie należał do kanonu szkolnych przedmiotów. Inaczej jest w wypadku języków zachodnioeuropejskich, gdzie artykuły podsumowujące stan nauczania języków obcych w PRL (Prejbisz 1969, 1974, 1979; Niezgodna 1984) mają za stały punkt odniesienia sytuację z czasów II Rzeczypospolitej.

Wgląd w historię dydaktyki języków obcych dają także wstępy czy komentarze do wyboru artykułów dokumentujących rozwój polskiej myśli glottodydaktycznej oraz podręczniki do metodyki języków obcych i prace stanowiące przegląd metod. W roku 1962 ukazał się pod redakcją Prejbisza przedruk reprezentatywnych tekstów z Księgi Pamiątkowej I Zjazdu Neofilologów (1929) i z Neofilologa okresu międzywojennego. We wstępie przybliżono przyczyny zwołania zjazdu, jego przebieg i wpływ na ówczesną dyskusję glottodydaktyczną oraz zreferowano tematykę „Neofilologa”, co w rezultacie składa się na obraz stanu dydaktyki języków obcych dwudziestolecia. Podobny charakter posiada późniejszy o 45 lat wybór tekstów z czasopisma „Języki Obce w Szkole” za okres 1957–2007 dokonany przez Komorowską (2007). Spod jej pióra pochodzi także komentarz, który stanowi w zasadzie pierwszy obszerniejszy opis rozwoju metodyki nauczania języków obcych w okresie powojennym. Historia czasopisma została podzielona na pięć okresów, z których każdy otrzymał omówienie uwarunkowań społecznych i edukacyjnych oraz wyróżniających go prądów metodycznych. Na uwagę zasługuje również wybór artykułów polskich glottodydaktyków z lat 1945–75 wydany przez Gruczę

(1979). Wprowadzenie jego autorstwa stawia m.in. pytanie o przedmiot i zakres historii glottodydaktyki oraz naświetla warunki powstania tej dyscypliny w Polsce. Kontynuację i znaczące poszerzenie wspomnianej tematyki znaleźć można w tomie „Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia” (2007) zawierającym teksty Gruczy z lat 1970–2000.

W wypadku podręczników do metodyki częstym zabiegiem jest przedstawienie prac któregoś z czołowych polskich dydaktyków międzywojnia. Nikiel (1964) przytacza poglądy Jakóbca, którego uważa za twórcę metody bezpośredniej na gruncie polskim. Przegląd szkół w metodyce nauczania języków obcych Roniewiczza (1982) przynosi wyczerpujące omówienie dorobku Ippoldta jako reprezentatywnego dla dydaktyki okresu międzywojennego. Z kolei Rogale (1975) interesuje związek pomiędzy teoriami lingwistyki stosowanej lat 60. i wczesnych 70. a metodyką uprawianą w międzywojniu. Stara się on wykazać, że wybitni polscy dydaktycy, głównie Ippoldt i Czerny, byli prekursorami powojennej glottodydaktyki. Porównania okresu przedwojennego i powojennego dokonują Sowińska/Płaczkowska (1973) wskazując przy tym na objawy regresu w metodyce w pierwszym dziesięcioleciu po 2. wojnie światowej i na ożywienie w latach 60., które doprowadziło do ukonstytuowania się dydaktyki języków obcych jako samodzielnej dyscypliny. O nauczaniu języka niemieckiego w PRL piszą Koczy/Grocholski (1980), którzy koncentrują się na przedstawieniu polskich ośrodków glottodydaktycznych lat siedemdziesiątych. Natomiast wcześniejszy okres potraktowany został bardzo lakonicznie.

Na zakończenie przeglądu stanu badań wypada jeszcze odnotować prace historyków i pedagogów, którzy pisząc o historii oświaty w Polsce podejmowali również tematy dotyczące nauczania języków obcych. Mauersberg (1974) podaje najważniejsze fakty dotyczące polityki językowej władz za okres 1944–1948. Kosiński (2000) analizuje m.in. zmiany zachodzące w programach, podręcznikach i sposobie prowadzenia lekcji w szkołach podstawowych i średnich lat 1945–1956, w tym także języków obcych. Cenne jest zwłaszcza odtworzenie tematyki zajęć na podstawie zapisów w dziennikach klasowych. Podobne wątki zawiera praca Wojdon (2001). W grupie programów i podręczników dla szkół podstawowych obowiązujących w PRL autorka uwzględnia materiały do nauki języka obcego i bada je pod kątem przekazu treści propagandowych.

Przegląd stanu badań wykazał, że historia nauczania języków obcych do czekała się tylko niewielu samoistnych opracowań teoretycznych. Stwierdzenie Gruczy sprzed 30 lat, że „historia rozwoju myśli glottodydaktycznej w Polsce nie została jak dotąd opracowana” (1979: 12) nie straciło także dzisiaj na swojej aktualności.<sup>2</sup> Nikle zainteresowanie historią ma kilka przyczyn. Jednym z powodów jest uwikłanie oświaty, a kształcenia humanistycznego w szczególności, w politykę. Jaskrawy przykład stanowi okres 1945–1956, kiedy to nie można było pisać obiektywnie o szkolnictwie, a więc i o dydaktyce języków obcych,

---

<sup>2</sup> Por. także Grucza 2007.

wcześniejszych epok. Natomiast kryzys, jaki nastąpił po roku 1980, nie sprzyjał nauce w ogóle, zaś zmiany ustrojowe zapoczątkowane w 1989, skierowały całą uwagę i wysiłek na przebudowę systemu nauczania języków obcych. Poza tym w stosunku do szkoły okresu PRL – jak pisze Grucza (1996:12) – „zaczęto intensywnie lansować (...) pogląd, jakoby wszystkie rozwiązania wymyślone czy wprowadzone przed 1989 r. były „z natury” złe, wszystkie jej wcześniejsze dokonania skażone swoistym grzechem pierworodnym, stąd należy ją teraz gruntownie zmienić – najlepiej na wzór i podobieństwo szkół „na zachodzie”. Obok wymienionych uwarunkowań politycznych należy także wskazać na czynnik czasu: dopiero wraz z jego upływem dorobek terażniejszości oddajemy przeszłości (por. Hüllen 2000). Im krótszy dystans, tym mniejsza skłonność, aby traktować dany okres jako historię. Dokonania glottodydaktyki z lat 70. stanowią z perspektywy roku 2009 o jej tradycji, natomiast dla uczestników dyskusji tamtego czasu były wyrazem współczesności.

Wspomniane przyczyny miały z pewnością wpływ na skromny stan badań, głównego jednak powodu należy szukać w samej glottodydaktyce i w jej stosunku do przeszłości.

### **3. Zasadność uwzględnienia historii nauczania języków obcych w badaniach glottodydaktycznych**

W pracach dotyczących historii glottodydaktyki podkreśla się zawsze fakt, że jest to dziedzina młoda, oparta na naukowych podstawach<sup>3</sup>. Zwłaszcza w latach 70. widać było chęć odcięcia się od tradycyjnej dydaktyki i metodyki, o czym świadczy następująca wypowiedź: „polska glottodydaktyka jeśli nawet całkowicie nie odrzuca dorobku przeszłych pokoleń, to przynajmniej wykazuje dla niego bardzo niewielkie zainteresowanie” (Ronowicz 1982:5). Przytoczony autor wskazuje na niechętnie cytowanie lub wręcz błędne interpretowanie poglądów nawet bezpośrednich prekursorów „podejścia naukowego” w glottodydaktyce. Obecnie wydaje się, że stosunek do przeszłości uległ na tyle zmianie, że np. międzywojenie zostało uznane za „czas, w którym w ogóle zaczyna się konstytuować polska metodyka nauczania języków obcych, w której powstają pierwsze zaczątki późniejszej polskiej glottodydaktyki” (Grucza 2007:270). Ta tendencja jest uzasadniona, gdyż zaniechanie badań nad okresami nauczania języków obcych pozbawionych naukowej refleksji skutkowałoby albo powstaniem luk w naszej wiedzy o przeszłości, albo oddaniem tego obszaru historykom czy pedagogom.

Nie jest to jedyny powód, dla którego warto postulować szersze uwzględnienie tradycji nauczania języków obcych w badaniach glottodydaktycznych. Hüllen (2000) twierdzi, że w historii dydaktyki dają się zaobserwować pewne stałe, których znajomość może spełniać dwie funkcje: przyczyniać się do kształtowania świadomości, że nauczanie musi sobie radzić z manewrowaniem pomiędzy przeciwieństwami, których w ostatecznym rozrachunku nie sposób pogodzić,

---

<sup>3</sup> Np. Grucza 1979, Pfeiffer 2001.

oraz zapobiegać zbyt pobieżnym sądom na temat postępu, co bierze się stąd, że nader często w dydaktyce ulega się złudzeniu, że nowe pojęcie odsłania nowe zjawiska, i że prowadzi do ostatecznego rozwiązania problemów uczenia się języka. Za przykład może służyć rola gramatyki w nauce języka obcego. Hüllen (2000) dowodzi, że to, co jest dzisiaj określane mianem „gramatyki funkcjonalnej”, było znane także nauczycielom języków obcych w przeszłości, a rozwiązania, które proponowali, są porównywalne z obecnymi: albo zdawano się na naukę reguł gramatycznych i starano się potem poprzez ćwiczenia przewyciężyć dystans pomiędzy abstrakcją (reguły) a konkretną wypowiedzią, albo zarzucano gramatykę ufając, że odpowiednie sprawności zostaną opanowane przez naśladowanie autentycznego języka. Wspomniany badacz stoi na stanowisku, że echa tych postaw można znaleźć we współczesnych pojęciach takich jak nauczanie dedukcyjne i indukcyjne, jak uczenie się kognitywne i behawioralne, jak hipoteza inputu, teoria monitora czy wiedza deklaratywna i proceduralna. Hüllen (2000) nie neguje znaczenia dzisiejszych osiągnięć, ani nie zachęca do powtórzenia rozwiązań przeszłości, jest jednak za tym, aby znajdować odpowiedzi na pytania współczesności mając świadomość poglądów i doświadczeń poprzedników.

Na rolę badań nad historią dydaktyki języków obcych w dokumentowaniu naukowego postępu zwraca uwagę także Appel (2004). Przypomina, że wykazanie postępu jest szczególnie ważne w wypadku nauk humanistycznych, którym zarzuca się, że zbyt łatwo ulegają modom lub też powtarzają cyklicznie określone koncepcje i idee. W wypadku prawdziwości tych zarzutów trudno byłoby mówić o rzeczywistym rozwoju dydaktyki języków obcych. Aby móc wykazać postęp, konieczne są badania nad historią nauczania, ponieważ dyscyplina, która nie zna własnej przeszłości „is largely likely to ape progress by re-inventing what it has forgotten” (Hymes i Fought 1981:5; cyt. za Appel 2004:8)<sup>4</sup>.

Kolejnym powodem, dla którego należy uprawiać badania nad tradycją nauczania języków obcych jest potrzeba oceny na nowo tych poglądów czy kierunków, które w historii dyscypliny nie zajmują należnego im miejsca. Appel (2004) motywuje to następująco: opis historii i historyczny komentarz stanowią zawsze część aktualnych dyskusji i wewnętrznych sporów, wobec czego historiografia jest przeważnie dziełem protagonistów i antagonistów danej debaty i służy do zdefiniowania tego, co w określonym przedziale czasowym ma uchodzić za przedmiot zainteresowania dyscypliny. Dlatego historia pisana jest zwykle pod pewnym kątem, przy czym zwłaszcza innowacje traktowane są prawie zawsze na zasadzie opozycji pomiędzy „tradycyjny”/„nowoczesny” lub „konserwatywny”/„postępowy”, co sprawia, że terażniejszość zostaje ogłoszona jako punkt kulminacyjny historii. Stąd też Appel – wychodząc z odmiennego założenia – formułuje jako cel naukowego opisu historii dydaktyki

---

<sup>4</sup> Appel powołuje się przy tym na historię amerykańskiego strukturalizmu autorstwa Hymesa i Foughta (1981) i opowiada się za uznaniem tej pracy za rodzaj modelu dla pisania historiografii dydaktyki języków obcych.

języków obcych postulat rozumienia danego kierunku i epoki w ich własnym systemie współrzędnych. Takie pojmowanie przeszłości chroni ją przed fałszywymi interpretacjami współczesności, co jak Appel podkreśla wcale nie musi iść w parze z afirmacją tradycji.

Użyteczność badań nad historią nauczania języków obcych zasadza się również na podważeniu utartych przekonań i argumentów poprzez zestawienie, analizę i udostępnienie dokładnych danych i faktów. Wiedza ta jest przydatna zwłaszcza w dyskusjach nad wciąż powracającą kwestią liczby nauczanych języków obcych, kolejnością ich wprowadzania oraz przydziału godzin (Finkenstaedt, 1980). Jeśli przyjrzymy się nauczaniu języków obcych w polskim systemie oświaty od roku 1918 po 2009, to da się zauważyć dominację jednego języka, do czego przyczyniały się albo w ogóle brak w ofercie edukacyjnej drugiego bądź trzeciego języka albo też – w wypadku ich uwzględnienia – niemożność zapewnienia odpowiednich warunków ramowych. W międzywojniu starano się podtrzymywać tradycje nauczania języka francuskiego oraz forsowano język angielski. Jednak już w roku 1934 wskazywano na postępujący proces wypierania języka francuskiego przez język niemiecki oraz na regres w nauczaniu języka angielskiego zamiast jego rozwoju (Prejbisz 1962). Okres po II. wojnie do 1989 cechuje powszechność nauczania tylko języka rosyjskiego, natomiast bardzo mały obecnie udział studentów kierunków niefilologicznych w lektoratach języka francuskiego czy niemieckiego nie wynika tylko z przekonania uczących się o roli angielskiego jako *lingua franca* współczesnego świata. Wyniki badań dotyczących preferencji językowych kandydatów na studia można oddać najlepiej cytując wypowiedź jednej z ankietowanych osób: „wybrałam lektorat języka angielskiego, bo angielski to jedyny język, który umiem”<sup>5</sup>. Porównanie stanu nauczania drugiego języka w przeszłości i obecnie wykazuje, że uczy się go dzisiaj największa liczba młodzieży niż kiedykolwiek wcześniej, jednak w bardzo małym wymiarze godzin.

Studia nad historią nauczania języków obcych ukazują poprzez analizy programów, wymogów egzaminacyjnych oraz podręczników problem kanonu treści nauczania, co jednocześnie pociąga za sobą pytanie o treści kształcenia nauczycieli (Finkenstaedt 1980). Pozwalają także na pokazanie długotrwałego sporu o relację pomiędzy celami utylitarnymi a kształcącymi, którego echa pobrzmiwają w dyskusji na temat podejścia interkulturowego. Autorzy pierwszego polskiego programu po odzyskaniu niepodległości uznali, że nauka języków obcych nie wnosi istotnych wartości do podstawy wychowawczej, i że realizuje przede wszystkim cel praktyczny<sup>6</sup>. Dopiero w programie z 1934 nastąpił zwrot w interpretacji uzasadnienia przedmiotu „język obcy”:

---

<sup>5</sup> Obszerniej na ten temat: Harbig 2007.

<sup>6</sup> Przytoczone stwierdzenie posłużyło za oficjalny argument – bo powodów było wiele – na rzecz rezygnacji zaraz po pierwszej wojnie światowej z nauczania kilku języków, tak jak to było praktykowane w większości szkół średnich pod zaborami (Prejbisz 1962).

z wyłącznie użytkowego na kształcąco-wychowawczy. Hierarchia ta utrzymała się przez bardzo długi okres czasu. Jeszcze z początkiem lat 60. Prejbisz (1962) zauważał, że dydaktyka języków obcych pozostaje wciąż pod wpływem kierunku kulturopoznawczego w wersji wypracowanej w okresie 1934–39. O ile z upływem czasu spór został na tyle zażegnany, że zgodzono się na prymat języka jako koniecznego celu nadrzędnego, to wydaje się, że za sprawą podejścia interkulturowego problem miejsca literatury i kulturoznawstwa w nauczaniu języków obcych na nowo powrócił. Zauważyć należy, że w większość prac poświęconych miejscu i roli interkulturowości w polskich szkołach wskazuje się na brak zainteresowania, zrozumienia czy czasu ze strony nauczycieli dla tego zagadnienia. Winę przypisuje się najczęściej neofilologiom za brak odpowiedniego programu kształcenia. Jednak w dyskusjach pomija się fakt, że w polskich szkołach sytuacje komunikacji interkulturowej należą do rzadkości: uczniowie tworzą pod względem języka i kultury prawie homogeniczną grupę, nauczycielami są tylko sporadycznie *native-speakerzy*, do wyjątków zaliczyć można wymiany klas. Również komunikacja poprzez nowe media (e-mail, chat) lub wykorzystanie tekstów literackich jako namiastki interkulturowego dialogu praktykowane są nadzwyczaj rzadko. Wyjście z tej sytuacji rysuje się w kontekście wydłużenia okresu szkolnego kursu językowego. W ostatniej czy przedostatniej klasie liceum, po 10 czy 11 latach nauki języka, można by zaproponować program, który obejmowałby elementy kulturoznawstwa, literatury, tematy poświęcone mentalności poszczególnych narodów Europy – jeśli wybrać tylko Unię Europejską za punkt odniesienia – i/lub regionów odległych pod względem kulturowym. Dopiero stworzenie i realizacja takiej koncepcji dawałyby szansę na kształcenie umiejętności komunikacji interkulturowej rozumianej jako ogólna zdolność do porozumiewania się<sup>7</sup>.

Historia nauczania języków obcych związana jest z wielojęzycznością w Europie i wchodzi tym samym w skład europejskiej tradycji kultury i historii społecznej. O ile dzisiaj czynione są wysiłki na rzecz propagowania idei wielojęzyczności, to wyniki studiów historycznych mogłyby prawdopodobnie wesprzeć te starania. I tak np. rozpowszechnione przekonanie, że do XVIII. wieku posługiwano się łaciną jako *lingua franca*, a następnie francuskim, nie oddaje całej prawdy o rzeczywistej wielości stosunków językowych (Schröder, 1992)<sup>8</sup>. Wnioski płynące z badań pomagają w przezwycięzeniu skłonności do zawężania spojrzenia do jednego języka, jednego modelu uczenia się i nauczania czy też do jednego typu szkoły jako punktu odniesienia (Finkenstaedt 1980).

Tradycja nauczania języków obcych jest także ważną częścią historii szkolnictwa. W tym kontekście warto przytoczyć przemyślenia pedagogów

---

<sup>7</sup> Idea ta została zapożyczona od autorów niemieckich: Hüllen (1997 i 2005) w oparciu o Iser (1969) i Weinrich (1969). Dane bibliograficzne w Hüllen (2005).

<sup>8</sup> Schröder (1992) wskazuje też na to, że materiały dydaktyczne są ważnymi dokumentami kultury dnia codziennego – zbiory rozmówek, listów i tekstów prozatorskich umożliwiają wgląd w powszednie formy i reguły zachowania.

zajmujących się dziejami oświaty. Mannzmann (1983) stwierdza, że w stosunku do nauczycieli historia dostarcza legitymacji przedmiotowi, który reprezentują, pozwala na określenie jego profilu w opozycji do innych przedmiotów, stanowi źródło informacji o etapach jego rozwoju, statusie (dlaczego jeden wydaje się ważniejszy niż inny), o przeobrażeniach dotyczących treści kształcenia, o ocenie przedstawicieli przedmiotu i jego społecznym oddziaływaniu. Poza nauczycielami historia przedmiotów powinna interesować polityków zajmujących się szkolnictwem oraz przedstawicieli administracji oświaty, gdyż odzwierciedla wpływy, stosunki władzy oraz opcje światopoglądowe będące wynikiem politycznych i ekonomicznych dyskusji, decyzji i przemian. Z kolei rodzice czy też szerzej wszyscy zainteresowani mogą próbować wykorzystać wnioski płynące z historii powstania i rozwoju przedmiotu dla antycypacji przyszłości: czego powinien uczyć się na przykład gimnazjalista, aby odnaleźć się na rynku pracy za 20 lat? Znajomość historii może pełnić funkcje pomocnicze w podejmowaniu takich decyzji.

Na zakończenie należy przypomnieć, że znaczenie badań nad historią nauczania języków obcych wynika ze znaczenia znajomości historii w ogóle. Hejnicka-Bezwińska (1996:9) stwierdza, że „na zrozumieniu uwarunkowań (źródła, przyczyn) naszej teraźniejszości – w dużej mierze będącej dziedzictwem przeszłości – polega praktyczna wartość wszelkiej historii (...)”. Wiedza i doświadczenia płynące z przeszłości powinny być wykorzystane do rozwiązywania zadań w teraźniejszości i przyszłości, nawet jeśli wszystko, co się wydarzyło, jest z perspektywy historycznej jednorazowe i niepowtarzalne (Sauer 1981). Inne postępowanie oznacza utratę dorobku wcześniejszych pokoleń.

## BIBLIOGRAFIA

- Appel, J. 2004. *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der sechziger Jahre*. München: Langenscheidt.
- Barcikowska, H. 1998. „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht für polnische Oberschulen (1937–1966)” (w) *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke* (red. F. Grucza, L. Kolago, T. Naumowicz i J. Wiktorowicz). Warszawa: Wydawnictwo Graf-Punkt.
- Cieśla, M. 1974. *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*. Warszawa: PWN.
- Dobrowolska, J. 1985. „Analiza programów nauczania języków zachodnioeuropejskich w polskich szkołach ogólnokształcących w latach 1918-1979” (w) *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918-1978* (red. T. Wróbel). Warszawa: WSiP.
- Finkenstaedt, Th. 1980. „Vom Stellenwert historischer Studien in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts” *Die Neueren Sprachen* 79: 109–113.

- Gierlak, M. 2003. *Deutschunterricht und Politik. Das Deutschlandbild in den Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache in Polen (1933–1945) vor dem Hintergrund und der deutsch-polnischen Beziehungen*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Grucza, F. 1979. *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Grucza, F. 1995. „Zur Geschichte und Bedeutung der deutschen Sprache in Mitteleuropa” (w) *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag* (red. H. Popp). München: Iudicium.
- Grucza, F. 2001. „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen” (w) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (red. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Grucza, F. 2007. *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.
- Harbig, A. 2007. „Uwarunkowania wyboru lektoratów przez studentów” (w) *Docendo discimus* (red. M. Woźniak, S. Twardo). Warszawa: SJO UW.
- Hejnicka-Bezwińska, T. 1996. *Zarys historii wychowania (1944–1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Hüllen, W. 1997. „Interkultur als alter und neuer Inhalt des Fremdsprachenunterrichts” (w) *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt* (red. M. Wendt, W. Zydatiś). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Hüllen, W. 2000. „Ein Plädoyer für das Studium der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts” *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11: 31–39.
- Hüllen, W. 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- Hüllen, W. 2006. „Unterkellerte Gegenwart. Neue Lösungen für alte Probleme des Fremdsprachenunterrichts” (w) *Sprachen schaffen Chancen* (red. A. Hahn, F. Klippel). München: Oldenbourg Verlag.
- Iwan, K. 1972. *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919-1939. Koncepcje organizacyjno-programowe*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Iwan, K. 1975. *Polska myśl glottodydaktyczna okresu międzywojennego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Jurek, A. 2007a. „Języki obce dawniej i dziś. Część I. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od średniowiecza do II wojny światowej”. *Języki Obce w Szkole* 260: 5–19.
- Jurek, A. 2007b. „Języki obce dawniej i dziś. Część II. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od okresu Polski Ludowej”. *Języki Obce w Szkole* 261: 3–17.
- Komorowska, H. 2007. *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007). Z wyborem tekstów z lat 1957–2007*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Konopka, H., Harbig, A. 2002. „Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im 20. Jahrhundert – Polen” (w) *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts* (red. E. Lechner). Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Kosiński, K. 2000. *O nową mentalność. Życie w szkołach 1945–1956*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Kwiatkowski, M. 1985. „Analiza programów nauczania języka rosyjskiego w polskich szkołach ogólnokształcących w latach 1918–1978” (w) *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978* (red. T. Wróbel). Warszawa: WSiP.
- Lewandowski, J. 1985. *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Mannmann, A. 1983. „Zur Einführung” (w) *Geschichte der Unterrichtsfächer. Band I* (red. A. Mannmann). München: Kösel.
- Mauersberg, S. 1974. *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*. Wrocław: Ossolineum.
- Niezgoda, E. 1984. „O nauczaniu języków obcych”. *Języki Obce w Szkole* 148: 291–300.
- Nikiel, A. 1964. *Metodyka nauczania języka niemieckiego*. Warszawa: PZWS.
- Papiór, J. 1996. „Der diachronische Kontext des Deutschunterrichtes in Polen”. *Konfiguracje – Konfigurationen* 1: 117–147.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Prejbisz, A. 1962. *Z problematyki nauczania języków obcych. Wybór artykułów z „Księgi pamiątkowej I Zjazdu Neofilologów” (1929) i z „Neofilolga” (1930–1939)*. Warszawa: PZWS.
- Prejbisz, A. 1969. „Programy nauczania języków obcych w dwudziestopięcioletniu (1944–1969) (na podstawie programów języka angielskiego)”. *Języki Obce w Szkole* 65: 185–193.
- Prejbisz, A. 1974. „Osiągnięcia trzydziestolecia w nauczaniu języków obcych (1944–1974)”. *Języki Obce w Szkole* 91: 257–262.
- Prejbisz, A. 1979. „O nauce języków obcych z okazji 35-lecia PRL”. *Języki Obce w szkole* 148: 259–262.
- Rogała, L. 1975. *Teorie nauczania języków obcych i ich zastosowanie w praktyce*. Warszawa: Międzyuczelniany Ośrodek Akademii Rolniczych.
- Ronowicz, E. A. 1982. *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*. Warszawa: WSiP.
- Rusiecki, J. 2000. „The Teaching of English in Postwar Poland: the First 35 Years (1945–1980). A Personal View”. *Języki Obce w Szkole* 217: 2–7.
- Sauer, H. 1981. „Fremdsprachen für alle - Geschichte, Vergleich, Thesen” (w) *Kommunikation in Europa. Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*” (red. F. J. Zapp, A. Raasch i W. Hüllen). Frankfurt/M.: Verlag Diesterweg.
- Schröder, K. 1992. „Vorwort” (w) *Fremdsprachenunterricht 1500–1800* (red. K. Schröder). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Sowińska, E., Plączkowska, B. 1973. *Hilfsmaterial zur Methodik des Deutschunterrichts für Germanistikstudenten*. Warszawa: PWN.

- Wiśniewska, H. 2002. „Kilka uwag na temat nauczania języków obcych w Polsce w latach 1945–1948, ze szczególnym uwzględnieniem języka angielskiego” (w) *Mój warsztat metodyczny na początku XXI wieku* (red. R. Kuźmińska). Wrocław: Oficyna Wydawnicza PW.
- Wojdon, J. 2001. *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.