

Irmína Kotlarska

Uniwersytet Zielonogórski

<https://orcid.org/0000-0003-3858-9650>

i.kotlarska@ifp.uz.zgora.pl

Treści kulturowe w dawnych polskich podręcznikach do nauki języka angielskiego (1788–1950)

Cultural content in old Polish textbooks for teaching English as a foreign language (1788–1950)

The article describes the glottodidactic aspects of the relationship between language and culture in English textbooks published in Poland from the end of the 18th century to the middle of the 20th century and supplements knowledge about the local history of teaching English as a foreign language. The specific aim of the article is to illustrate changes in the way cultural issues are presented in English language teaching depending on the historical period. To achieve this objective, a qualitative analysis of the cultural content present in historical English textbooks was conducted. Its results were contrasted with three models of cultural education: national, intercultural and transcultural. The content analysis took into account textbooks passages referring to high and low culture in direct (texts and illustrations) and indirect ways (e.g. in grammar exercises). The analyses showed that the way cultural content is presented is derived from the teaching method used in the textbook, the needs of the learners, the institutional-ideological entanglements of language education and the changing state of theoretical knowledge on the role of culture in the glottodidactic process. The article demonstrates that the ability to shape knowledge about other nations, their cultures and representatives in the glottodidactic process was already being conducted in the past.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Keywords: history of English teaching in Poland, models of culture, national approach, intercultural approach, transcultural approach, analysis of foreign language textbooks

Słowa kluczowe: historia nauczania języka angielskiego w Polsce, modele kultury, perspektywa narodowa, perspektywa interkulturowa, perspektywa transkulturowa, analiza podręczników do nauki języków obcych

1. Uwagi wprowadzające

Przedmiotem opracowania w niniejszym artykule są treści kulturowe zawarte w dawnych materiałach do nauki języka angielskiego. Obecność w tekstach glottodydaktycznych elementów przekazujących wiedzę o kulturze wynika z uznawanej dziś za truizm zależności między językiem a kulturą. Podkreślanie kulturowych i kontekstowych uwarunkowań komunikacji wybrzmiewa wyraźnie w literaturze glottodydaktycznej (m.in. Kramsch, 1993; Stempelski, Tomalin, 1993; Byram, 1997; Hinkel, 1999; Bianco, Crozet, Liddicoat, 2000; Moran, 2001), także tej odnoszącej się do nauczania języka polskiego jako obcego. Badacze opisują zakres i sposób przedstawiania kultury polskiej w glottodydaktyce (m.in. Miodunka, 2009; Nawracka, 2020), dokonują oglądu treści kulturowych w podręcznikach języka polskiego jako obcego, również tych wydawanych w przeszłości (np. Burzyńska-Kamieniecka, 2002). Kulturowe uwarunkowania języka są także przedmiotem licznych opracowań z zakresu teorii językowego obrazu świata (JOS), jednak ta praktyka badawcza rzadko do tej pory obejmowała dawne podręczniki do nauki języków obcych (Przyklenk, 2016).

Konieczność badań nad historią nauczania języków obcych w Polsce i w Europie wybrzmiewa w głosach ekspertów (Harbig, 2010; Howatt, Smith, 2014; Komorowska, 2013; Smith, 2016); wzrasta także zainteresowanie językoznawców dawnymi materiałami do nauki języka angielskiego (m.in. Kotlarska, 2019; Podhajecka, 2013; Przyklenk, 2016, 2018), diachroniczny wymiar glottodydaktyki otwiera bowiem wiele możliwości badawczych. Niniejsze opracowanie wyrasta z chęci uzupełnienia narracji o dziejach nauczania języka angielskiego w Polsce (zob. m.in. Cieśla, 1974; Iwan, 1972; Podhajecka, 2013; 2018; Schramm, 2008) o wnioski płynące z analizy treści kulturowych w podręcznikach do jego nauki wydawanych przed rokiem 1950. Celem szczegółowym jest zilustrowanie zmian w sposobie przedstawiania kwestii kulturowych w nauczaniu języka angielskiego zależnie od okresu historycznego. Realizacji tego celu służy analiza treści kulturowych w wybranych podręcznikach wydanych od roku 1788 do połowy XX wieku (zob. 2).

Data początkowa to rok ukazania się pierwszego polskiego podręcznika do nauki języka angielskiego Juliana Antonowicza. Wyznaczenie punktu końcowego na połowę XX wieku wynika z oglądu dawnych tekstów – w latach 40. wznawiano podręczniki przedwojenne, w książkach wydanych po roku 1950 można już zauważyć wpływy ideologiczne powojennej zmiany ustroju.

Refleksja nad sposobem ujmowania kultury w materiałach historycznych do nauki języka angielskiego uzupełnia dyskusję nad miejscem kultury w glottodydaktyce. Współczesne podręczniki były już przedmiotem oglądu lingwistyczno-kulturowego (np. Zarzycka, 2000), spośród historycznych najwięcej uwagi poświęcono miejscu kultury w glottodydaktyce międzywojennej (Przyklenk, 2016, 2018). Dawne podręczniki ilustrują sposób i zakres kształcenia językowego, w tym odbywającego się w jego ramach kształcenia kulturowego. Analiza ich zawartości pozwala obserwować rodzaj nauczanej kultury (wysoka/niska), formę jej prezentacji (werbalna/ikoniczna), pochodzenie tekstów o kulturze (teksty rodzime/adaptowane) i funkcję kultury w nauczaniu języka obcego. Obserwacje te osadzone w kontekście politycznym, społecznym i edukacyjnym uświadamiają, że sposób przybliżania kultury jest pochodną stosunku osób odpowiedzialnych za tworzenie materiałów edukacyjnych do kultury kraju docelowego oraz kultury własnej. Wybór i układ proponowanych treści nie tylko waloryzuje nauczany język i kulturę, ale także odzwierciedla obowiązujące w danym okresie przekonania i wyznawane wartości. Taka krytyczna świadomość daje wgląd w tzw. program ukryty, czyli treści, które nie zostały wyrażone wprost i często nie są dostrzegane przez odbiorców, a istnieją obok oficjalnego programu oświatowego (Przyklenk, 2016; Rypel, 2012: 283–302)¹. Uświadomienie sobie przez uczących faktu istnienia tego programu dawniej i dziś daje okazję do prowadzenia bardziej refleksyjnej praktyki edukacyjnej. Spojrzenie wstecz pomaga też dostrzec trwałość i zmianę w myśleniu o nauczaniu (Harbig, 2010: 68). Lektura dawnych podręczników pokazuje, że budowanie otwartości na inność, kształtowanie postawy tolerancji, dbałość o ukazanie roli kontekstu w kształceniu kompetencji komunikacyjnej to stałe elementy edukacji glottodydaktycznej, zmienne są natomiast okoliczności decydujące o wyborze zakresu treści kulturowych i sposobie ich prezentacji.

W uwagach wprowadzających niezbędne jest doprecyzowanie terminu *treści kulturowe*. Są to treści informujące uczących się zarówno o tzw. kulturze przez duże „K” (wyższej, duchowej), której głównym przejawem jest twórczość literacka, jak i o kulturze jako całości uwarunkowań, w jakich grupa funkcjonuje, a więc kulturze przez małe „k” (niższej, subiektywnej) (zob.

¹ Na przykład przekazywane w podręcznikach założenia na temat kobiecości i męskości oraz ról społecznych związanych z płcią.

m.in. Risager, 2007: 40). Elementy kultury wysokiej przekazywane w gło-
toedukacji informują uczących się o najwybitniejszych postaciach i osią-
gnięciach literackich, muzycznych, cywilizacyjnych, społecznych kraju doce-
lowego. Treści dotyczące kultury ujęte są zwykle w programach nauczania,
co przekłada się na ich obecność w podręcznikach. Kultura niska, zwana
kulturą zachowań, odnosi się do zwyczajów danej grupy społecznej, nawy-
ków komunikacyjnych oraz tzw. wiedzy podzielanej, która dla członków danej
wspólnoty komunikacyjnej jest wiedzą oczywistą, ale bywa niedostępna dla
osób z innej wspólnoty, co może wywoływać nieporozumienia komunikacyj-
ne (Komorowska, 2017: 105). Kwestie te rzadziej funkcjonują w podręczni-
kach wprost (Stempelski, Tomalin, 1993: 5–8). Treści odnoszące się do kul-
tury pojmowanej na oba sposoby mają zwykle trzy wymiary: faktograficzny
(realizacja i krajoznawstwo), duchowy (informacje o literaturze, mu-
zyce, sztuce) oraz społeczno-kulturowy (pragmatyczny – treści prezentujące
użycie języka) (np. Risager, 2007: 8).

2. Treści kulturowe w dziejach nauczania języka angielskiego w Polsce – baza materiałowa i perspektywa ogądu

Przedmiotem analizy są wybrane podręczniki do nauki języka angielskiego
(zob. źródła), których dobór podyktowany był chęcią zilustrowania powo-
dów rosnącej popularności nauki języka angielskiego na ziemiach polskich
oraz przeobrażeń w refleksji teoretycznej nad miejscem i rolą kultury w na-
uczaniu języków obcych, a także nad skutecznością stosowanych metod na-
uczania. W omawianym okresie użyteczność angielszczyzny skłaniająca Pola-
ków do nauki tego języka motywowana była:

- 1) intelektualnie (w Oświeceniu argumentowano konieczność nauki
możliwością dostępu do aktualnej wiedzy),
- 2) ekonomicznie (od poł. XIX w. trwała emigracja za chlebem do USA),
- 3) politycznie (po powstaniu listopadowym i w czasie II wojny świato-
wej Polacy emigrowali do krajów anglojęzycznych),
- 4) cywilizacyjnie (postęp technologiczny ułatwił kontakty międzynaro-
dowe),
- 5) instytucjonalnie (po roku 1918 język angielski stał się przedmiotem
nauczania w szkołach państwowych),
- 6) prestiżowo (brytyjska potęga kolonialna oraz ekonomiczno-poli-
tyczne wpływy USA sprawiły, że angielski nazwano w latach 30. XX
wieku *językiem światowym*).

(Dyboski, 1931)

W tym samym czasie zmieniała się refleksja teoretyczna nad miejscem i rolą kultury w nauczaniu języków obcych oraz skutecznością stosowanych metod. Długo obowiązywało przekonanie, że do opanowania języka wystarcza znajomość systemu gramatycznego nauczanego metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Rozwój transportu, przemysłu i handlu powodował wzrost kontaktów międzynarodowych, co rodziło potrzebę praktycznej znajomości języka wzbogaconej wiedzą o warunkach życia w kraju docelowym. Dydaktycy postulowali więc włączenie opisu realiów do edukacji językowej. Innowacje „kulturowe” uwzględniła rozpowszechniająca się pod koniec XIX wieku metoda bezpośrednia (np. Howatt, Smith, 2014: 81–83). Na gruncie polskim jej popularność zbiegła się z dyskusjami nad organizacją i kształtem ideologicznym szkoły toczonymi po odzyskaniu niepodległości. Za wystarczające uważano nauczanie jednego języka obcego, najlepiej niemieckiego, francuskiego lub angielskiego (Iwan, 1972). Chęć umocnienia pozycji języka ojczystego i przekonanie, że szkoła powinna kształcić w duchu narodowo-obywatelskim tak, by jej absolwenci pracowali wspólnie na rzecz państwa, doprowadziły do tzw. reformy jędrzejewiczowskiej. W nowym programie silniej akcentowano cel wychowawczy kształcenia obcojęzycznego:

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.

(Pr: 237)

W cytowanym dokumencie po raz pierwszy pojawił się termin *kulturoznawstwo* zdefiniowany jako „życie obcego narodu, oświetlane w różny sposób na różnych poziomach nauczania” (Pr: 241). Zakres tematyczny i środki służące przekazywaniu tego rodzaju wiedzy opisano następująco:

Stopniowo, za pośrednictwem opowieści, wierszy, pieśni, ilustracji wprowadza się ucznia w dziedzinę codziennego, prywatnego i publicznego życia obcego narodu a więc zaznajamia się go z krajobrazem (wieś i miasto), zajęciami ludności (rolnictwo, rzemiosło, przemysł, handel, wolne zawody), światem baśni, legend, podań historycznych, z niektórymi postaciami przeszłości i terażniejszości, fragmentami współczesnego życia (społecznego, gospodarczego i politycznego). Na tle tak zestawionego materiału zapoznaje się ucznia w granicach możliwości stopniowo z cechami obcego charakteru, obyczajami, zwyczajami i zamiłowaniem obywatela, jego stosunkiem do pracy.

(Pr: 240–241).

Zasadnicze znaczenie dla przekazu treści kulturowych w dawnych podręcznikach mają także poziom wiedzy kulturowej ich autorów (część podręczników napisali Polacy mieszkający długo w Wielkiej Brytanii lub w Stanach Zjednoczonych; część osoby, które nie były w kraju anglojęzycznym) oraz instytucjonalny (podręczniki szkolne przygotowane zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) i pozainstytucjonalny obieg funkcjonowania (tzw. samouczki odpowiadające na potrzeby konkretnych grup społecznych, np. emigrantów). Fundamentalna (choć oczywista) konstatacja brzmi: wszystkie analizowane materiały zawierają treści kulturowe. Linia podziału, która pozwala grupować historyczne podręczniki, przebiega zgodnie z perspektywą ujęcia tych treści.

W glottodydaktyce funkcjonują różne modele kształcenia kulturowego: narodowy (intrakulturowy, monokulturowy), interkulturowy oraz transkulturowy (Gębał, 2019; Risager, 2007; Zarzycka, 2000). W modelu intrakulturowym akcentuje się fakty, zjawiska, postacie, wydarzenia, kulturę (przede wszystkim wysoką) specyficzne dla kraju języka nauczanego. Taki sposób postrzegania wywodzi się z romantycznego przekonania o istnieniu „ducha narodu”, którego emanacją są język i kultura. Perspektywa interkulturowa (zob. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019) zakłada świadome spojrzenie na kulturę własną i docelową, co pozwala dostrzegać między nimi podobieństwa i różnice, buduje postawę zrozumienia, docenienia odmienności oraz umożliwia odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach kulturowych. W ujęciu transkulturowym (uniwersalnym), kultura nie jest utożsamiana z narodem, a jest postrzegana jako zespół różnorodnych zjawisk, wartości lub zachowań, które są ważne dla jej użytkowników/użytkowniczek i przez nich/nie praktykowane (Nawracka, 2020: 36). Wskazane modele funkcjonują w analizowanych podręcznikach na zasadzie współistnienia, co oznacza, że można wskazać perspektywę dominującą, a nie wyłączną.

W dalszej części artykułu przedstawiony zostanie zakres tematyczny oraz forma prezentacji treści kulturowych realizujących wymienione perspektywy w wybranych podręcznikach do nauki języka angielskiego. Do realizacji tego zadania zastosowano metodologią jakościową, której cechą charakterystyczną jest nastawienie na całościowe uchwycenie obrazu w powiązaniu z kontekstem sytuacyjnym. Przeprowadzono zatem jakościową analizę treści podręczników oraz (w mniejszym stopniu) programów nauczania i tekstów specjalistycznych. Analizie poddano warstwę tekstową źródeł: czytanki, dialogi oraz zadania dla uczniów. Podczas lektury tekstów sprawdzano również, jaki typ (wysoki/niski) i wymiar (faktograficzny/duchowy/pragmatyczny) kultury dominuje w analizowanych źródłach. Zebrane dane zestawiono z informacjami o społecznym, politycznym i metodycznym kontekście nauczania języka angielskiego w okresie objętym oglądem.

3. Perspektywa uniwersalna (transkulturowa)

Uniwersalne ujęcie treści kulturowych dominuje w materiałach wydawanych w XVIII i XIX wieku. Podstawą kształtowania kompetencji językowej była w nich nauka gramatyki, pamięciowe opanowanie słownictwa oraz praca z tekstami. Tzw. czytanki były źródłem zdań ilustrujących użycie określonej konstrukcji gramatycznej, a uczący się mieli je recytować z pamięci. Były to zwykle publikacje brytyjskich filozofów, pisarzy, myślicieli:

Z iakich czerpałem ie źródeł, okazuje się z samych nazwisk na dole pod każdym prawie przykładem wyrażonych: podpisując ie chciałem uczniów obeznać z celnieyszemi w literaturze Angielskiej imionami. W historyczney części iest: HUME, SMOLLET; w moralney CHESTERFIELD, FRANKLIN, GOLDSMITH, BLAIR, STEELE, STERNE, LYTTTELTON; w poetyczney, SHAKESPEARE, POPE, WALTER SCOTT, MOORE, LORD BYRON, SHELLEY, SOUTHEY, CAMPBELL, WILSON².

(KSz: III)

Podobny wybór znaleźć można w podręcznikach drukowanych w innych krajach europejskich, co świadczy o istnieniu kanonu tekstów wyzyskiwanych w publikacjach glottodydaktycznych (Klippel, 2018). Dobór autorów wpływa na kształt gatunkowy, warstwę stylistyczną i tematykę czytanek: są to przede wszystkim teksty literackie (bajki, opowiadania), tzw. powiastki moralne oraz przysłowia. Ich treść jest nośnikiem wartości uniwersalnych: dobra, prawdy, mądrości, pracowitości, posłuszeństwa, pomocy innym itp., co ilustrują poniższe fragmenty:

Chłopcy i żaby. Kilku chłopców poszło pewnego dnia bawić się nad staw i wrzucali w niego kamienie z figłów. Teraz był ten staw pełen żab. Gdy chłopcy rzucali kamieniami, to je zabijali. Tedy jedna z żab wystawiła swoją głowę i rzekła: „Proszę nie obrzucać nas tak.” „My się tylko bawimy” rzekł jeden z chłopców. „Prawda”, rzekła żaba, „lecz kamienie, które rzucacie, ranią nas przeto wszystkie. Co jest zabawką dla was, jest śmiercią dla nas.” Powinniśmy udawać, gdy się bawimy, aby nasze figle nie szkodziły nikomu.

(Re: 122)

Men are not to be judged by their Look but by their actions. For many times ravenous Wolves are concealed under sheeps Clothing.

(JA: strona nienumerowana)

Virtue is of intrinsic value and good desert, and of indispensable obligation; not the creature of will, but necessary and immutable: not local, or tem-

² Pisownia cytatów zgodna z oryginałem.

porary, but of equal extent and antiquity with the divine mind: not a mode of sensation, but everlasting truth; not dependent on power, but the guide of all power.

(MC: 88)

Wymiar uniwersalny mają też teksty prezentujące wiedzę ogólną z różnych dziedzin – historii naturalnej, anatomii, przyrody, np.:

The parts of our body are: the head, the trunk and the limbs. We distinguish as parts of the head: the crown and the face. The upper part of the head is covered with hair. Women have long hair, men have short hair.

(Kn: 47)

Zaprezentowane przykłady dowodzą chęci zapoznania uczących się z kulturą wysoką. Kultura niska (robienie zakupów, poszukiwanie pracy, podróżowanie, spożywanie posiłków, życie towarzyskie) przybliżana jest w najstarszych podręcznikach bez odwołań do realiów brytyjskich lub amerykańskich, w formie dialogów imitujących codzienne sytuacje komunikacyjne (MC: 63–77) lub tekstów opisowych, np. *The Garden* (Kn: 89), *I wash my face* (Kn: 69).

4. Perspektywa narodowa

Ujęcie wyraźnie nakierowane na kulturę kraju docelowego widoczne jest w podręcznikach szkolnych z dwudziestolecia międzywojennego, w których zakres tematyczny treści kulturowych wynika z zastosowania tzw. metody bezpośredniej. Zgodnie z jej zaleceniami języka uczono za pośrednictwem obcojęzycznych tekstów i zdań użytych w kontekście sytuacyjnym, bez pośrednictwa języka ojczystego (Cieśla, 1974: 244–254).

Odpowiedzią na ambitne cele programowe (zob. 2) były podręczniki autorstwa Klary Jastroch i Tadeusza Grzebieniowskiego wydane w latach 30. XX wieku. Obecna w nich wiedza kulturowa ma przede wszystkim wymiar faktograficzny; informuje o geografii, historii, społeczeństwie, jego instytucjach, zwyczajach, realiach życia w Wielkiej Brytanii i (rzadziej) Stanach Zjednoczonych. Orientacja na kraj docelowy widoczna jest już w materiałach na pierwszy rok nauczania. Zawierają one proste teksty dotyczące angielskiej waluty (KJ I: 17), systemu miar (KJ I:18), szkoły (KJ I: 57), Londynu (KJ I:19, TG: 94), katedry świętego Pawła (KJ: 53), warunków życia w Anglii (KJ I: 41, TG: 55), sportu (TG: 101). Podręczniki na kolejne lata nauczania uzupełniają te treści, dodano w nich między innymi informacje o ruchu skautowskim

(KJ II: 47–48), sposobach spędzania wolnego czasu (KJ II: 118) oraz ukazanych dość stereotypowo przedstawicielach grup etnicznych (Szkoci, Irlandczycy, Walijszczy). W podręcznikach dla starszych uczniów zamieszczano teksty adaptowane ze źródeł anglojęzycznych opisujące historię i ustrój polityczny Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych. Opisywały one czyny postaci historycznych takich jak Alfred Wielki, William Wallace, Edward I, Oliver Cromwell, Lord Nelson, królowa Wiktoria. Sporo miejsca poświęcono osiągnięciom brytyjskich uczonych (George Stephenson), działaczy społecznych (Florence Nightingale), przedsiębiorców (Andrew Carnegie, Robert Clive), podróżników (Alan Cobham, Irvine i Mallory). Taki dobór postaci buduje jednoznacznie pozytywny obraz kraju oraz dostarcza wzorców osobowych godnych naśladowania. W świetle opowieści o ich dokonaniach Wielka Brytania jawi się jako kraj ludzi odważnych, zaradnych, inteligentnych, nowoczesnych, szlachetnych i dowcipnych. Perspektywa etnocentryczna uwidacznia się także w zamieszczaniu tekstów eksponujących wartości istotne dla kultury docelowej (tzw. duch narodu). Ich repertuar obejmuje m.in.: miłość do zwierząt, poczucie humoru, efektywne wykorzystywanie czasu, poszanowanie prawa, umiłowanie wolności, patriotyzm. Uczący się poznają je za pośrednictwem tekstów literackich, głównie wierszy (TGKJ: 14, 22, 46, 61, 82; KJ II: 53, 75, 84; TG: 79, 89). Dowodem chęci ukazania potęgi Wielkiej Brytanii jest też tytuł *Great and Greater Britain (scenes and stories)* nadany podręcznikowi na III rok nauczania.

Kultura zyskiwała wymiar bardziej ludyczny dzięki tekstom piosenek (drukowanym z zapisem nutowym), dziecięcych rymowanek oraz dowcipom i dykteryjkom, których lekki ton łagodził nieco wyrazisty dydaktyzm podręczników międzywojnia. Istotną składową przekazu treści kulturowych były także ilustracje i fotografie wizualizujące opisywane postaci i miejsca. Użycie kodu ikonycznego przyczyniało się do wzmacniania pozytywnego wizerunku kultury anglosaskiej i wspierało realizację celów afektywnych nauki języka (Nocoń, 2009: 224).

Wymiar narodowy zyskały też treści odnoszące się do tzw. kultury niskiej. Eksplicytnym wykładnikiem nakierowania na kraj docelowy jest przymiotnik *English* oraz nazwa *Great Britain* użyte w tytułach czytanek poświęconych życiu codziennemu, np.: *Agriculture in Great Britain, Some English games, English customs, Life at an English Public School* (tytuły z KJ II). Aby pokazać język w kontekście sytuacyjnym, w podręcznikach drukowano dialogi. Ich lektura dowodzi jednak, że służyły one głównie przekazywaniu wiedzy, w mniejszym stopniu zaś kształtowaniu kompetencji komunikacyjne, (np. KJ II: 121, KJ II: 111–114).

5. Perspektywa interkulturowa

Podejście międzykulturowe rozumiane jako uwarunkowane kulturowo pogłębianie zdolności komunikowania się (Gębał, 2019: 199) dominuje w materiałach tworzonych dla emigrantów do krajów anglojęzycznych. Nadrzędnym celem nauki języka było w nich szybkie wykształcenie umiejętności posługiwania się nim w bezpośrednich kontaktach z natywnymi użytkownikami. Poświadczają to tytuły (MM) i przedmowy publikacji, np.

Trudności, w jakich znajdują się często przybyli do Londynu Polacy, nieumiejący zupełnie Języka Angielskiego, zwłaszcza przy zimnem usposobieniu tego narodu, spowodowały mnie do wydania podręcznych Rozmów, za pomocą których w przypadku potrzeby, przynajmniej w najkonieczniejszych stosunkach codziennego życia z Anglikami porozumieć się będą mogli. Układ tych rozmów zależy na tem, ażeby myśli nasze objawić Anglikowi po Angielsku, w sposób przez niego zrozumiany, i zrozumieć go przynajmniej w koniecznej potrzebie.

(FK: strona nienumerowana)

Podręczniki dla emigrantów miały formę dialogów odbywanych w sytuacjach typowych dla przybyszów chcących osiedlić się w krajach anglojęzycznych (np. rozmowa z oficerem emigracyjnym, poszukiwanie pracy, nadanie przekazu pieniężnego do Polski). Każdy dialog podany jest w wersji polskiej i angielskiej, rozdzielonej zapisem fonetycznym wersji obcojęzycznej. Nauczanie kultury zyskuje w nich wymiar społeczno-kulturowy: przekazują wiedzę o realiach życia codziennego, np. w formie komentarza towarzyszącego dialogowi:

W Stanach Zjednoczonych jedna jest tylko klasa kolejowa. Chcąc wygodnie i bezpiecznie daleką odbyć drogę, kupuje się bilet dodatkowy albo do wagonu sypialnego pierwszej klasy Pullmana, albo też do wagonu sypialnego dla turystów, lub emigrantów. Kogo stać na to, niechaj dla wygody i bezpieczeństwa, mianowicie, gdy dalszą drogę podejmuje, taki bilet dodatkowy kupi, a rady naszej nie pożałuje.

(MM: 23)

Kształcą one przede wszystkim umiejętność adekwatnego zachowania się wśród przedstawicieli danego kręgu kulturowego. Dbałość o ten aspekt kompetencji językowej ujawnia się zwłaszcza w podręcznikach z lat 40. XX wieku dla polskich żołnierzy walczących poza granicami kraju. Skuteczna komunikacja była dla nich warunkiem współpracy militarnej i politycznej, stąd liczne komentarze informujące o sposobach werbalnego i pozawerbalnego

zachowania się w sytuacjach służących nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu, czy też uwagi o przebiegu rytuałów społecznych (m.in. zapraszanie i reagowanie na zaproszenia, składanie wizyt, zachowanie się przy stole). Wiedza społeczno-kulturowa miała zapobiegać potencjalnym nieporozumieniom i konfliktom, a jej dopełnieniem były fragmenty opisujące cechy Anglików, np. małomówność lub powściągliwość w okazywaniu uczuć. Treści opisane wyżej ujawniają się w następujących przykładach:

Bardzo dobrze jest rozpoczynać pytanie od „Excuse me...” co odpowiada polskiemu „Przepraszam pana /panią”.

(AF I: 12)

Słowo „tea” oznacza herbatę jako napój, lecz to samo słowo „tea” znaczy również: „podwieczorek”. Jeśli ktoś zwraca się do nas mówiąc: „Will you come to tea”, tłumaczymy: „Proszę przyjść na podwieczorek”.

(AF II: 14)

Polskiemu „Jak się masz?” odpowiada angielskie „HOW ARE YOU?”. Zadanie tego pytania dowodzi już pewnego stopnia zainteresowania, bliskości. Odpowiada się na to zazwyczaj „Very well, thank you”, „All right, thank you”, jeśli jest wszystko w porządku, lub też daje się inną odpowiedź zależnie od okoliczności.

(IE: 72–73)

Zauważymy, że Tommy nie powiedział „very good” lub „excellent” (doskonały) lub t.p. Wynika to stąd, że Anglicy nie lubią ujawniać swoich uczuć, boją się przesady i zawsze wolą nie dopowiedzieć czegoś, niż powiedzieć za dużo.

(IE: 137)

Odmiennej wymiar interkulturowości mają szkolne podręczniki międzywojenne. Liczne treści kulturowe z zakresu kultury wysokiej i niskiej służą w nich nie tylko przekazywaniu wiedzy o kraju nauczanego języka, mentalności jego rodzimych użytkowników i wyznawanych przez nich wartościach; stają się punktem wyjścia do namysłu nad kulturą ojczystą. Bodźcem wyzwalającym tę refleksję są pytania drukowane pod czytankami (mogły być one traktowane jako polecenie do ćwiczeń w mówieniu), np. „Honesty is the best policy; do you know a Polish saying to express them? Relate a fact from your own experience to illustrate the above saying.” (TGKJ: 17); „What kind of document is Magna Charta? Is there anything like that in Polish History?” (TGKJ: 41); „Tell one of the legends about the origin of Poland” (TGJK: 37). Oczekiwane odpowiedzi kierowały uwagę ucznia na punkty styczne między kulturą własną i obcą; eksponowały także moralizatorski

charakter ówczesnej glottoedukacji. Wymiar wychowawczy miały też teksty specjalistyczne publikowane wtedy na łamach *Neofilologa*, np.:

Idzie tu mianowicie o wydobycie z nauki języka angielskiego głębszych wychowawczych wartości, poruszenie w duszy młodzieży pewnych strun, stawienie jej przed oczy pewnych faktów z życia tamtego narodu, pokazania tamtych ludzi po to, żeby uświadomiła sobie własne braki i wyszała z tej nauki nie tylko soki odżywcze dla mózgu, ale i siłę moralną.

(Siwicka, 1933: 31)

6. Podsumowanie

Wstępna analiza treści kulturowych w dawnych podręcznikach do nauki języka angielskiego wskazuje, że zakres tematyczny i sposób ich prezentacji jest zróżnicowany, choć w dużej mierze oczekiwany. Nauczanie kultury ma w nich wymiar faktograficzny, socjokulturowy oraz aksjologiczny i odbywa się zarówno eksplicytnie w formie werbalnej (teksty) oraz ikonicznej (ilustracje i zdjęcia), jak i za pośrednictwem tak zwanego programu ukrytego, a więc treści, których nie ujawniono wprost. Dominujący model nauczania treści kulturowych jest pochodną stosowanej w podręczniku metody nauczania, potrzeb uczących się, uwikłań instytucjonalno-ideologicznych glottoedukacji oraz zmieniającego się stanu wiedzy teoretycznej na temat roli kultury w procesie glottodydaktycznym. Przedstawione przykłady dowodzą, że już w przeszłości zdawano sobie sprawę z możliwości kształtowania wiedzy o innych narodach, ich kulturach i przedstawicielach w procesie glottodydaktycznym. Przekaz w nich zawarty trafiał do licznej grupy odbiorców, warto więc zastanawiać się nad tym, w jaki sposób kształtowały one wizje świata, wartości, a także stereotypy kulturowe uczących się. Kwestie te zostały w niniejszym opracowaniu zasygnalizowane w oparciu o wybrane źródła i wymagają dalszych analiz, których wyniki wzbogacą toczoną współcześnie dyskusję nad kulturowym wymiarem nauczania języków.

BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska-Kamieniecka A. B. (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Cieśla M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Crozet C., Liddicoat A. J. (2000), *Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching*, (w:) Liddicoat A. J., Crozet C. (red.), Teaching Languages, Teaching Cultures. Melbourne: Language Australia, s. 1–22.
- Dyboski R. (1931), *Język angielski jako język światowy*. „Neofilolog”, nr 2, s. 57–62.
- Gębal P. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Harbig A. M. (2010), *O konieczności badań nad historią nauczania języków obcych*. „Neofilolog”, nr 34, s. 67–78.
- Hinkel E. (red.) (1999), *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howatt A. P. R., Smith R. (2014), *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective*. „Language & History”, nr 57, s. 75–95,
- Iwan K. (1972), *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919–1939. Koncepcje organizacyjno-programowe*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Klippel F. (2018), *Comparing Cultural Content in English-Language Textbooks for Germans in the Eighteenth and Nineteenth Centuries*, (w:) McLelland N., Smith R. (red.), *The History of Language Learning and Teaching III: Across Cultures*. Cambridge: Legenda, s. 1–21.
- Komorowska H. (2013), *Nauczanie języków obcych wczoraj, dziś i jutro*. Wykład dostępny online: <https://www.youtube.com/watch?v=hBVq5j9h03.09.2022> [KjQ [DW 03.09.2022]].
- Komorowska H. (2017), *Kształcenie językowe w Polsce. 60 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kotlarska I. (2019), *Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze*. „Socjolingwistyka”, nr 33, s. 167–180.
- Krajka J., Mackiewicz M., Wilczyńska W. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kramersch C. (1993), *Context and culture in language education*. Oxford: Oxford University Press.
- Miodunka W. (red.) (2009), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Nocoń J. (2009), *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nawracka M. (2020), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*. Kraków-Gliwice: Księgarnia Akademicka.
- Moran P. R. (2001), *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Podhajecka M. (2013), *“English Self-Taught”: Self-Study Guides for Polish Learners of English (1860–1945)*, (w:) Piechurska-Kuciel E., Szymańska-Czapla E. (red.), *Language in Cognition and Affect*. Heidelberg: Springer Berlin, s. 315–343.

- Podhajecka M. (2018), *A history of Polish-English / English-Polish bilingual lexicography (1788–1947)*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Przyklenk J. (2016), *Kim jest mężczyzna w polskim nauczaniu języka angielskiego jako obcego?*, (w:) Mariak L., Rychter J. (red.), *Współczesny i dawny obraz mężczyzny w języku*. Szczecin: volumina.pl Daniel Krzanowski, s. 187–195.
- Przyklenk J. (2018), *Teksty i ko(n)teksty nauki języków obcych w międzywojniu a kształcenie polonistyczne*, (w:) Tambor J. (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 5, Achtelik A., Graboń K. (red.), *W kręgu (glotto)dydaktyki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 128–142.
- Rypel A. (2012), *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schramm E. (2008), *Dzieje nauki języka angielskiego i innych języków nowożytnych w Polsce w okresie zaborów (od schyłku I do narodzin II Rzeczypospolitej)*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Siwicka Z. (1933), *Wychowanie obywatelsko-państwowe na tle języka angielskiego w szkole średniej*. „Neofilolog”, nr 1, s. 31–39.
- Smith R. (2016), *Building ‘Applied Linguistic Historiography’: Rationale, Scope, and Methods*. „Applied Linguistics”, nr 37/1, s. 71–87.
- Stempelski S., Tomalin B. (1993), *Cultural Awareness*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Zarzycka G. (2000), *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, (w:) Mazur J. (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 69–81.

Netografia

<https://www.youtube.com/watch?v=hBVq5j9h03.09.2022> [KjQ [DW 03.09.2022]

Źródła

- AF I** – A. F.(ca 1945), *Nauka angielskiego. Część I w 20-tu lekcjach*. Edinburgh: Polish Fortnighly Digest.
- AF II** – A. F.(ca 1945), *Nauka angielskiego. Część II w 30-tu lekcjach*. Edinburgh: Polish Fortnighly Digest.
- JA** – Antonowicz J. (1788), *Grammatyka dla Polaków chcących się uczyć angielskiego języka*. Warszawa: Drukarnia Nadworna Jego Królewskiej Mości i Komisji Edukacji Narodowej.
- MC** – Ciemniowska M. B. (1860), *Nowy i łatwy sposób nauczenia się w krótkim czasie po angielsku bez nauczyciela*. Warszawa: Drukarnia Jana Psurskiego.
- IE** – Epstein I. (1946), *Kurs języka angielskiego*. Rzym: Wydział Oświaty 2 Korpusu.

- TG** – Grzebieniowski T. (1946), *Podręcznik języka angielskiego na I rok nauczania*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- TGKJ** – Grzebieniowski T., Jastroch K. (1934), *Great and Greater Britain: scenes and stories. Podręcznik języka angielskiego dla 3. klasy gimnazjalnej*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- KJ I** – Jastroch K. (1934), *The first year of English. Podręcznik języka angielskiego na I rok nauczania*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- KJ II** – Jastroch K. (1938), *Life and work in England: podręcznik języka angielskiego dla drugiej klasy gimnazjalnej*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Kn** – Knapczyk J. (1923), *Początki języka angielskiego dla szkół powszechnych i średnich. Część pierwsza*. Lwów–Warszawa: Książnica Polska.
- FK** – Kuszel F. (1857), *Rozmowy podręczne dla Podróżujących do Londynu Polaków nieumiejących zupełnie Języka Angielskiego*. Warszawa.
- MM** – Maryański M. (1906), *Jedyny w swoim rodzaju przewodnik polsko-angielski i słownik polsko-angielski dla wychodźców polskich i przybyszów do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i Kanady, ułatwić mający stawianie kroków pierwszych w kraju obcym i naukę języka angielskiego, z podaniem wymowy i brzmienia każdego wyrazu angielskiego według metody fonetycznej, z dołączeniem niektórych uwag, rad i wskazówek*. Chicago: nakładem autora.
- Pr** – *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, (1934). Lwów: Drukarnia J. Żydaczewskiego.
- Re** – Reussner P. (1920), *Samouczek polsko-angielski. Najlepsza metoda do nauczania się czytać, pisać i rozmawiać po angielsku w 24-ch lekcjach bez nauczyciela [...]*. Warszawa: Wyd. 23 powiększone, nakładem autora.
- KSz** – Szyrma K.L. (1828), *Xiązka wypisów angielskich z słownikiem ułożone przez K.L.S dla użytku młodzieży instytutu politechnicznego*. Warszawa: Drukarnia Gałęzowskiego.

Received: 15.10.2022

Revised: 16.01.2023