



Joanna Przyklenk

 <http://orcid.org/0000-0002-0385-6432>

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice, Polska

Irmina Kotlarska

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

Uniwersytet Zielonogórski  
Zielona Góra, Polska

## Dyskurs glottoedukacyjny a dyskurs glottodydaktyczny. W poszukiwaniu *genus proximum* i *differentia specifica* dyskursu dotyczącego nauki języków obcych (perspektywa lingwistyki historycznej)

A Glottoeducational Versus a Glottodidactic Discourse.  
In Search of the *genus proximum* and *differentia specifica*  
of the Discourse Regarding Foreign Language Didactics  
(the Perspective of Historical Linguistics)

**Abstract:** The article stems from the belief in the usefulness of the discourse category used to present the transformations of communication activities in old texts, and the need to supplement linguistic descriptions of the glottodidactic process with a diachronic perspective. The text constitutes a part of the Polish studies on a diachronic discourse, and its aim is to expand the network of concepts used to describe the communication process of individuals in terms of developing competences in a foreign language and the knowledge about this language and its users being transmitted. Proposing a term other than *glottodidactic* to describe communication practices in the area of teaching/learning foreign languages results from the adopted diachronic perspective. Observation of old texts documenting foreign language education indicates a greater share of informal education at that time as compared to the present. Professionalization and institutionalization, which are key to the glottodidactic discourse, begin to dominate in the 20th century. This

makes the term less appropriate in relation to older statements describing the discursive space of foreign language education. The understanding of the expression *a glottoeducational discourse* is presented against the background of taxonomies of discourse functioning in Polish literature and the conceptual scopes of the terms *didactics*, *glottodidactics* and *education*. This allowed us to establish that a *glottoeducational discourse* fits into the space of educational discourse and is a term that is broader in scope than a *glottodidactic discourse*. The definitional considerations are exemplified by the description of non-discursive elements in the texts of the glottoeducational discourse based on the sources illustrating the English-speaking education of Poles. The text sources in question indicate a high absorberency of the glottoeducational discourse – it is formed in close connection with an institutional and a specialist discourse, and is subject to ideological influences as well as serves identity functions.

Keywords: glottoeducational discourse, historical linguistics, English-speaking education of Poles, inter-discursive relations

Abstrakt: Artykuł wyrasta z przekonania o użyteczności kategorii dyskursu dla prezentacji przeobrażeń działań komunikacyjnych w tekstach dawnych oraz konieczności uzupełnienia lingwistycznych opisów procesu glottodydaktycznego o perspektywę diachroniczną. Opracowanie wpisuje się w polskie badania nad dyskursem o nacyleniu diachronicznym. Jego celem jest rozszerzenie siatki pojęć stosowanych do opisu procesu komunikowania się jednostek w zakresie kształtowania kompetencji w języku obcym oraz przekazywanej wiedzy na temat tego języka i jego użytkowników. Zaproponowanie innego niż *glottodydaktyczny* określenia do opisu praktyk komunikacyjnych w obszarze nauczania / uczenia się języków obcych wynika z przyjętej optyki diachronicznej. Obserwacja dawnych tekstów dokumentujących edukację obcojęzyczną wskazuje większy niż obecnie udział kształcenia nieformalnego. Kluczowe dla dyskursu glottodydaktycznego profesjonalizacja oraz instytucjonalizacja zaczynają dominować w XX wieku. To sprawia, że termin ten jest mniej adekwatny w odniesieniu do starszych poświadczeń opisujących przestrzeń dyskursywną kształcenia obcojęzycznego. Rozumienie wyrażenia *dyskurs glottoedukacyjny* zaprezentowano na tle funkcjonujących w literaturze polonistycznej taksonomii dyskursu oraz zakresów pojęciowych terminów: *dydaktyka*, *glottodydaktyka* i *edukacja*. Pozwoliło to ustalić, że *dyskurs glottoedukacyjny* mieści się w przestrzeni *dyskursu edukacyjnego* i jest określeniem zakresowo szerszym niż *dyskurs glottodydaktyczny*. Egzemplifikacją rozważań definicyjnych jest opis elementów inno-dyskursywnych w tekstach dyskursu glottoedukacyjnego na przykładzie źródeł ilustrujących edukację anglojęzyczną Polaków. Zaprezentowane źródła tekstowe wskazują na dużą chłonność dyskursu glottoedukacyjnego – kształtuje się on w ścisłej łączności z dyskursem instytucjonalnym i specjalistycznym, podlega wpływowi ideologicznym; pełni też funkcje tożsamościowe.

Słowa kluczowe: dyskurs glottoedukacyjny, lingwistyka historyczna, edukacja anglojęzyczna Polaków, relacje międzydyskursywne

Rozważania zawarte w przedstawionym opracowaniu wyrastają z prowadzonych przez nas studiów nad dawnymi tekstami dokumentującymi nauczanie języków obcych na ziemiach polskich (także za granicą, ale wciąż wśród Polaków, np. nauczanie języka angielskiego w Polonii amerykańskiej). Badaniom tym towarzyszy przekonanie o użyteczności kategorii dyskursu dla prezentacji przeobrażeń działań komunikacyjnych w tekstach dawnych oraz konieczności uzupełnienia lingwistycznych opisów procesu glottodydaktycznego o perspektywę diachroniczną.

Kategoria dyskursu jako narzędzie naukowego opisu różnych dyscyplinowo badań jest stale modyfikowana i poszerzana o nowe aspekty poznawcze. W studiach jej poświęconych możemy wyróżniać m.in.

procesualne, interakcyjne, strategiczne, kognitywne czy kulturowe sposoby jej interpretowania (Rypel, 2012: 15–19). W językoznawczych pracach polonistycznych dostrzegamy ewolucję w zakresie konceptualizacji dyskursu: początkowo umieszczano go bądź na poziomie aktualizacji tekstowej – jako synonim wypowiedzi (Grzegorzczkowska, 1998), jako „konkretne, o charakterze interaktywnym, zdarzenie językowe i czynność mowy” (Kawka, 1999: 25), „zespół tekstów rozpoznawalnych ze względu na grupę sensów, sposób konceptualizacji świata i dobór środków (np. werbalnych)” (Skudrzyk, Warchała, 2002: 278) – bądź na płaszczyźnie idealizacji (Grabias, 1994; Labocha, 1996). Zmiany widać również w sferze zagranicznych inspiracji: wcześniej opowiadano się za tzw. francuską szkołą analizy dyskursu, lingwistyką amerykańską oraz anglosaską z Teunem van Dijkem na czele (Witosz, 2012a: 63–64); dziś, wypracowując teorię własną, sięga się do źródeł europejskiej myśli dyskursywnej, a więc do Michela Foucaulta, krytycznej analizy dyskursu i koncepcji socjologicznej Ernesta Laclaua i Chantal Mouffe (Witosz, 2016: 26). Dotychczasowe językoznawcze ustalenia teoretyczno-metodologiczne i prowadzone na ich podstawie studia empiryczne pozwalają przypuszczać, że kategoria dyskursu ma większą moc eksplikacyjną niż np. kategoria stylu czy gatunku (Wojtak, 2011: 70).

W niniejszych rozważaniach przyjmujemy definicję dyskursu zaproponowaną przez Waldemara Czachura, wedle której dyskurs to „zbiór habitualnych praktyk komunikacyjnych, realizowanych przez różne podmioty w formie seryjnych wypowiedzi (tekstów), które w procesie komunikacji kształtują określone wizje świata według przyjętych reguł kulturowych” (Czachur, 2020: 144). Tak szerokie rozumienie dyskursu nie czyni zeń obiektu badań tylko lingwistycznych; dyskurs, traktowany dziś jako „kategoria modelująca zachowania społeczne i komunikacyjne” (Witosz, 2009: 67), staje się kategorią lingwistyczną wówczas, kiedy jest „rozpatrywany z perspektywy interakcyjnych działań językowych oraz tekstów jako form ich manifestowania się i oddziaływania społecznego, a także szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego (...)” (Czachur, 2020: 144). Co ważne, o kształcie obecnej w analizach polonistycznych koncepcji dyskursu współdecyduje tradycja badań nad

tekstem (Witosz, 2012a, 2012b), czyli osiągnięcia stylistyki funkcjonalnej, etnolingwistyki, socjolingwistyki czy genologii lingwistycznej.

Typ dyskursu będący przedmiotem naszych rozważań, najczęściej nazywany dyskursem glottodydaktycznym, jest w proponowanym ujęciu pewnym modelem w zakresie dydaktycznych praktyk komunikacyjnych. W tym sensie mieści się w przestrzeni dyskursu dydaktycznego, któremu za Stanisławem Gajdą (1999: 13–14) wyznacza się miejsce w obszarze szeroko traktowanego dyskursu naukowego.

Obok określnika *dydaktyczny* pojawia się w pracach polskich badaczy także określenie *edukacyjny*<sup>1</sup>, a sposoby rozumienia obu pojęć zwykle uzależnia się od przyjmowanych znaczeń terminów wyjściowych, tj. *dydaktyka* i *edukacja*. Ponieważ w dyskusji językoznawczej wypracowano już pewien model interpretowania znaczeń obu jednostek, proponujemy przyjąć za Jolantą Nocoń szerokie rozumienie edukacji, a węższy zakres przypisać dydaktyce; dyskurs dydaktyczny byłby więc „dyskursem zinstytucjonalizowanym, dokonującym się w zorganizowanych formach edukacji (w procesie nauczania-uczenia się) i w określonych ramach czasoprzestrzennych” (Nocoń, 2009: 21). Przymiotnik *edukacyjny* stanowiłby tu hiperonim dla przymiotnika *dydaktyczny*, choć jak podkreśla badaczka – w pojmowaniu tych kategorii można mówić o płynności; niektórzy traktują je także synonimicznie (za: Nocoń, 2013b: 115–116). Jeszcze węższym pojęciem będzie w tym układzie *dyskurs szkolny* (Kawka, 1999: 27–37), a dalej *lekcyjny* (Skowronek, 1999: 12–13).

Stojąca w centrum naszej uwagi glottodydaktyka (z grec. *glotta* ‘język’; *didaktikós* ‘pouczający’) zgodnie z przyjętym tokiem rozumowania sytuowałaby się w relacji podrzędności do dydaktyki. Erę samookreślenia się tej dziedziny badawczej przypieczętowało użycie w 1965 roku terminu *glottodydaktyka* w tytule zainicjowanego przez Ludwika Zabrockiego periodyku pt. „Glottodidactica. An International Journal of Applied

<sup>1</sup> Zob. polskie pionierskie badania na polu dyskursu edukacyjnego zawarte w pracach Teodozji Rittel, z których wywodzi się koncept lingwistyki edukacyjnej (np. Rittel, 2017).

Linguistics”. Współcześnie, uogólniając, w polskich pracach pod pojęciem *glottodydaktyka* rozumie się profesjonalne kształcenie nauczycieli języków obcych, teorie akwizycji językowej, nauczanie i uczenie się języków obcych oraz opracowywanie materiałów dydaktycznych i metod nauczania języków obcych. Najczęściej termin ten jest traktowany jako synonim określenia *dydaktyka języków obcych* (zob. np. Miodunka, 2006: 7; Barkowski, Krumm, 2010: 105)<sup>2</sup>. O autonomiczny status glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej upominają się m.in. Maria Dakowska (2014) oraz Anna Jaroszevska (2014), z których pierwsza zauważa, że sprowadzając dydaktykę języków obcych wyłącznie do metodyki ich nauczania, odmawia się „tej dziedzinie walorów poznawczych” (Dakowska, 2014: 25). Podkreśla się także humanistyczny i interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki, która łączy subdyscypliny językoznawcze z psychologią, pedagogiką, antropologią kulturową i socjologią edukacji, oraz nakierowanie prowadzonych w jej obrębie badań na podniesienie efektywności przyswajania, uczenia i nauczania języków (Gębał, 2019: 55).

Określenia: *glottodydaktyka*, *dydaktyka języków obcych*, *nauczanie / uczenie się języków obcych* mogą być używane w odniesieniu zarówno do teoretycznych podstaw glottodydaktyki, jak i do jej wymiaru praktycznego. Ponieważ interesujący jest dla nas dyskurs glottodydaktyczny – czyli *par excellence* dyskurs dydaktyczny typu przedmiotowego, tj. zakładający kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie nauczanego języka obcego i przekazywanie wiedzy na temat tego języka

<sup>2</sup> W odniesieniu do glottodydaktyki rozumianej jako dziedzina naukowa używa się nazw: w Polsce – dydaktyka języków obcych, glottodydaktyka, metodyka (nauczania JO), językoznawstwo stosowane; Francja – dydaktyka języków (nowożytnych), dydaktołogia języków i kultur, metodyka nauczania języków; kraje anglosaskie – językoznawstwo stosowane, przyswajanie (akwizycja) języków drugich/obcych, metodyka nauczania języków drugich/obcych, lingwistyka edukacyjna, dydaktyka języków obcych; Niemcy – badania nad przyswajaniem języka drugiego; badania nad nauczaniem języka, dydaktyka języków obcych, metodyka nauczania języków obcych (za: Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 42–46; zob. także: Gębał, Miodunka, 2020: 20–21).

i jego nosiciele – to skupiamy się głównie na praktykach komunikacyjnych realizujących ów proces. Refleksję teoretyczną – tak naukową, jak i przednaukową – traktujemy jako przedmiot dociekań historii pedagogiki i włączamy do obserwacji jako tło dalszych analiz.

Tak jak dyskurs nie jest kategorią jedynie lingwistyczną, tak i glotto-dydaktyka nie jest domeną rozstrzygnąć wyłącznie językoznawczych (Miodunka, 2016: 41). Ujęcie lingwistyczne, w tym proponowane podejście historycznojęzykowe do nauczania / uczenia się języków obcych, byłoby więc jednym z wielu możliwych sposobów deskrypcji wskazanego fenomenu.

Podejście historycznojęzykowe<sup>3</sup> obliguje nas do badania tekstów o różnej proveniencji temporalno-lokatywnej, co wiąże się z przyjęciem perspektywy maksymalnie szerokiej, tj. zwróceniem uwagi nie tylko na teksty o funkcji prymarnie dydaktycznej (np. podręczniki, samouczki, rozmówki, słowniki, wzorniki tekstów, glosariusze), lecz także na teksty innego typu. Skoro obiektem analiz jest przestrzeń dyskursywna, w której zachodzą procesy nauczania / uczenia się języków obcych, to należy uwzględnić – zwłaszcza w odniesieniu do wieków dawnych – także te wypowiedzi, które informują o transmisji wiedzy innojęzycznej pośrednio, a zatem np. literaturę wspomnieniową, literaturę piękną, korespondencję oraz teksty urzędowe. Ponadto warto przyjrzeć się materiałom zawierającym informacje na temat przyczyn podjęcia nauki takiego, a nie innego języka. Jest to o tyle istotne, że uczenie się języka obcego jest częściej niż w przypadku innych przedmiotów wynikiem świadomego wyboru uczącego się i/lub okoliczności, które sprawiają, że nauka ta była i jest podejmowana poza nurtem kształcenia sformalizowanego. Wreszcie należy wziąć pod uwagę teksty traktujące o skutkach nauki

<sup>3</sup> Choć prac poświęconych historii nauczania języków obcych przybywa, wciąż postuluje się ich dalszy rozwój (np. Harbig, 2010). Badacze z grupy History of Language Learning and Teaching (<https://www.hollt.net/>) głoszą potrzebę opracowań historyograficznych dziejów nauczania / uczenia się języków obcych (Smith, 2016). Na gruncie polskim szerokie studia nad nauczaniem jppo prowadzi Anna Dąbrowska oraz Rafał Zarębski (zob. m.in. Dąbrowska, 2018a, 2018b; Zarębski, 2022).

języka obcego. Jeśli bowiem celem działań glottodydaktycznych jest przygotowanie do skutecznej komunikacji, to cennym dopełnieniem pola obserwacji będą wypowiedzi poruszające kwestię (nie)pomyślności kształcenia, widoczną np. w sytuacji realnej rozmowy.

Przyjęta optyka diachroniczna oraz propozycja dyskursywnego opisu trzech członów sytuacji dydaktycznej – motywacji, kształcenia i skutku kształcenia weryfikowalnego w sytuacji niedydaktycznej<sup>4</sup> – sprawiają, że dla tak zakreślonego pola eksploracji właściwsze byłoby określenie *dyskurs glottoedukacyjny*. Choć zakresowo jest to termin szerszy względem pojęcia *dyskurs glottodydaktyczny*, to precyzyjniej oddaje interesujący nas obszar badań, czyli „dyskurs edukacyjny (...) widziany w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie jako każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza w obrębie określonego horyzontu kognitywnego” (Skudrzyk, Warchała, 2002: 279) – tu horyzontu kształcenia obcojęzycznego. Dyskurs glottoedukacyjny w odróżnieniu od glottodydaktycznego, który traktuje się jako dyskurs specjalistyczny, często też instytucjonalny<sup>5</sup>, objąłby swym zakresem zarówno formalne, jak i nieformalne kształcenie w obszarze języków obcych. Wybór określnika *glottoedukacyjny* w odniesieniu do zorientowanych dyskursologicznie badań tekstów niewspółczesnych jest uzasadniony też tym, że im dalej w przeszłość, tym mniejszy w edukacji innojęzycznej udział kształcenia sformalizowanego. Bliżej współczesności wyraźniejsza staje się profesjonalizacja tego działania, widoczna w tekstach dyskursu glottodydaktycznego, które już pozwalają za centrum dyskursywne uznać „dyskurs konstytuujący się w publicznej przestrzeni instytucji oświatowych (państwowych i prywatnych) działających zgodnie z obowiązującymi regulacjami programowymi i według akceptowalnych zasad dydaktycznych” (Nocoń, 2013a: 21).

<sup>4</sup> Komponenty te można zbadać, gdy mają swe tekstowe reprezentacje. Odwołując się do jednej z definicji dyskursu edukacyjnego, należy stwierdzić, że kluczowe w oglądzie badawczym byłyby: użycie języka, przekazywanie idei oraz interakcje w sytuacjach społeczno-edukacyjnych (Rittel, Rittel, 2015: 43).

<sup>5</sup> Zob. przegląd badań: Zarzycka, 2018: 30–31.

Ponieważ „każdy dyskurs jest miejscem ścierania się (...) innych dyskursów” (Witosz, 2016: 30), w obrębie przestrzeni glottoedukacyjnej można też dostrzec aktualizacje różnych modeli dyskursywnych (zob. Zarzycka, 2018: 30), których analiza przyczyni się do rozpoznania interesującego nas obiektu oraz skonstruowania sieci powiązań, w jakie dyskurs ten wchodzi z innymi typami dyskursywnymi. Mamy tu na myśli przede wszystkim współwystępowanie elementów dyskursu typu prywatnego, instytucjonalnego, ideologicznego, ale też tożsamościowego czy tematycznego; ich udział na przestrzeni wieków różnie się kształtował. Dyskursowi glottoedukacyjnemu początkowo towarzyszy też większa obecność wzorców obcych (co poświadcza np. historia nauczania jppo w XIX wieku; Dąbrowska, 2010)<sup>6</sup>.

Opis relacji międzydyskursywnych wymaga omówienia wielu kształtujących je komponentów. W celu ich zobrazowania proponujemy przegląd zależności dyskursywnych, w jakie wchodzi dyskurs glottoedukacyjny, dokonany dla przykładu na podstawie lektury różnych gatunkowo i stylowo tekstów ilustrujących edukację anglojęzyczną Polaków<sup>7</sup>. Oglądem objęto materiały do nauki angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku, tj. podręczniki, w tym szkolne, i samouczki przeznaczone dla uczących się języka angielskiego w Polsce lub dla emigrantów przebywających w krajach

<sup>6</sup> Dla badań dyskursologicznych istotne jest rozróżnianie materiałów dydaktycznych opracowanych do nauki danego języka obcego przez rodzimych użytkowników tegoż języka od materiałów przygotowanych czy choćby adaptowanych przez użytkowników innych języków niż nauczany, ponieważ uwarunkowania językowe, kulturowe czy etniczne znajdują odzwierciedlenie w doborze i prezentacji nauczanych treści.

<sup>7</sup> Tworzone przez Polaków materiały do edukacji obcojęzycznej są źródłem wiedzy nie tylko o sposobach postrzegania innojęzycznych osób i ich kultury w kręgu polskojęzycznym, lecz także o języku i kulturze ich autorów. W ramach glottoedukacji uczy się obcego języka i kultury, jednak dobór i układ treści kształcenia warunkowane są zróżnicowanymi czynnikami kontekstowymi ściśle powiązanymi z aktualnym etapem ewolucji rodzimego języka uczących (się).



anglojęzycznych, prasę specjalistyczną oraz programy szkolne poświadczające politykę językową państwa polskiego wobec języka angielskiego.

Spojrzenie wstecz ukazuje wyraźną obecność tematyki poświęconej nauce języków obcych w gatunkach dyskursu prywatności (pamiętnikach, dziennikach, zbiorach wspomnień). Nauka języków obcych długo była na ziemiach polskich częścią edukacji domowej, a ta z kolei wiązała się z życiem rodzinnym (zwykle w środowiskach arystokratycznych). Lektura tekstów wspomnieniowych wskazuje, że wybory glottoedukacyjne były częścią przygotowania arystokratów do wykonywania funkcji publicznych, co obrazuje fragment *Dziennika nauczyciela domowego (1814–1823)* autorstwa Juliana Antonowicza, wychowawcy hrabiego Jana Bogdana Tarnowskiego:

18. Czer[wca]. Posiadanie doskonałe języków podług zamiarów Ojca, i urodzenia twojego, jest Ci koniecznie potrzebne (Antonowicz: 30/54)<sup>8</sup>.

Z kolei umieszczenie angielszczyzny na liście przedmiotów szkolnych w 1919 roku tworzy przestrzeń dla współobecności dyskursu glottoedukacyjnego i instytucjonalnego (edukacja formalna). Oprócz podręczników szkolnych dla uczniów (np. Grzebieniewski, Jastroch, 1936) pojawia się także podręcznik dla nauczyciela (Jastroch, 1934). Ten nowy typ tekstu modelował przebieg procesu edukacyjnego zgodnie z obowiązującą metodą i programem nauczania języka angielskiego publikowanym przez ministerstwo oświaty. Forma stylowejzykowa materiałów do nauki języka angielskiego kształtowana przez instytucje edukacyjne pozostawała zatem w łączności z ustaleniami poczynionymi na płaszczyźnie dyskursu specjalistycznego (metodycznego). W Polsce rozwój refleksji teoretycznej nad metodami i organizacją nauczania języków obcych przypadł na początek XX wieku i wiązał się z osadzaniem filologii języków nowożytnych jako dyscyplin naukowych na polskich uniwersytetach. Poglądy akademickie

<sup>8</sup> Pisownia cytatów zgodna z oryginałem.

wymieniano za pośrednictwem monografii metodycznych (Kwiatkowski, 1932), a także na łamach czasopisma specjalistycznego „Neofilolog”, którego zawartość ilustruje powstawanie wspólnoty dyskusyjnej skupiającej profesorów akademickich, nauczycieli i uczących się języków obcych.

Obecność dyskursu ideologicznego w glottoedukacji skupionej na angielszczyźnie uwidoczniła się wówczas, kiedy kształcenie w jej zakresie stało się elementem realizacji krajowej polityki edukacyjnej. Cele nauczania języków nowożytnych miały wyraźną obudowę ideologiczną umocowaną w przekonaniu o konieczności zaangażowania szkoły we wzmacnianie roli państwa, np.:

Celem szkoły jest wychowanie i kształcenie na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej. (...) Kształcąc jednostkę na tych [polskich – J.P., I.K.] dobrach kulturalnych, winna szkoła wychowywać ją świadomie i celowo do życia społecznego i obywatelskiego. (...) Wymaga to wyrobienia odpowiedzialności jednostki za czyny i przyzwyczajania jej do karności i ofiar na rzecz dobra zbiorowego (*Program*, 1934: VII).

Rys ideologiczny przełożył się również na sposób prezentacji realiów anglosaskich. Promowanie innej kultury i otwartości na spotkanie z *Innym* to jedno z najbardziej rozpoznawalnych postaw obecnych w nauczaniu neofilologicznym. W szkole stosującej przywołaną ideę kształcenia państwowego treści prezentujące kulturę Wielkiej Brytanii (oraz Stanów Zjednoczonych) i kreujące wizerunek Anglików (Amerykanów)<sup>9</sup> miały także dostarczać wiedzy o *Nas* i naszej (polskiej) kulturze.

<sup>9</sup> Odstępstwem od tej reguły są podręczniki wydawane w latach 50. XX wieku (np. Bastgen, 1951). Dobór treści kulturowych dowodzi w nich wyższości krajów socjalistycznych nad kapitalistycznymi, stąd obecność tekstów o niewolnictwie czy wyzysku robotników, jako zjawiskach typowych dla kultury anglosaskiej, oraz opisujących postęp technologiczny i cywilizacyjny w krajach socjalistycznych.

Glottoedukacja zyskiwała więc wymiar tożsamościowy, co obrazuje cytata:

Idzie tu 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 siłę moralną.

Nie wynika z tego wcale, aby nauczyciel miał gloryfikować wszystko, co się tyczy Anglii, (...), ale idzie o to, żeby młodzież zdobyła (...) wartości pozytywne (...) (Siwicka, 1933: 31).

Zmienność okoliczności społeczno-historycznych, w jakich Polacy przyswajali język angielski, sprawiała, że dyskurs tożsamościowy wzmacniał poczucie przynależności narodowej, wykorzystując typowe dla jej konstruowania kategorie: *Bóg, honor, ojczyzna* (Rypel, 2012: 175–223). Obserwujemy to m.in. w podręcznikach przeznaczonych dla Polaków uczących się języka angielskiego za granicą (np. w czasie emigracji ekonomicznej do USA lub w okresie II wojny światowej). Poglądy na temat istoty polskości wyrażane są *explicite* w wypowiedziach, które identyfikują adresatów publikacji, np.:

Jestem ziomkiem Kościuszki i Pułaskiego, którzy walczyli za niepodległość Stanów Zjednoczonych Ameryki.

Jestem Polakiem i chcę Polakiem pozostać aż do śmierci.

Jestem Polakiem i pragnę gorąco, aby moje dzieci pozostały tem samym.

Jestem rzymsko-katolikiem i takim pozostanę.

Pragnę, aby dzieci moje zostały wychowane w religii rzymsko-katolickiej (Maryański, 1905: 7).

Badania nad dawnymi tekstami dokumentującymi edukację obcojęzyczną dowodzą, że większy niż współcześnie był początkowo udział kształcenia nieformalnego (pozaszkolnego). Kluczowe dla dyskursu glottodydaktycznego profesjonalizacja oraz instytucjonalizacja zaczynają

dominować w XX wieku. To sprawia, że termin *dyskurs glottodydaktyczny* jest mniej adekwatny w odniesieniu do starszych poświadczeń opisujących przestrzeń dyskursywną kształcenia obcojęzycznego. W tej funkcji lepsze zdaje się pojęcie *dyskurs glottoedukacyjny*, które jest zakresowo szersze niż określenie *dyskurs glottodydaktyczny*.

Przykładowo wskazane świadectwa tekstowe edukacji języka angielskiego jako obcego dowodzą, że dyskurs glottoedukacyjny kształtuje się w ścisłej łączności z dyskursem instytucjonalnym (nie zawsze szkolnym), podlega wpływom ideologicznym i bierze udział w formowaniu tożsamości uczących się. Zaprezentowane „miejsca wspólne” nie są jedynymi dowodami obecności elementów innodyskursywnych w tekstach dyskursu glottoedukacyjnego – powszechność, zróżnicowanie i bogactwo treści przekazywanych w edukacji obcojęzycznej czynią ten typ dyskursu wyjątkowo chłonnym.

W refleksji nad dyskursem edukacyjnym/dydaktycznym powtarza się zwykle za Basilem Bernsteinem, że dyskurs ten pozbawiony jest „specyficznej, własnej treści dyskursywnej” (Bernstein, 1990: 172), a kluczowa jest „zasada rekontekstualizacyjna, która wybiórczo przejmuje, przemieszcza i reorientuje inne formy dyskursu, aby ustanowić swój własny ład i uporządkowania” (Bernstein, 1990: 172; por. Kawka, 1999: 119). Sama idea inspirowała badaczy dyskursu edukacyjnego do skupiania uwagi nie tyle na treści, ile na „sposobie przekazywania wiedzy, rozumianym jako zbiór reguł i zasad komunikowania się o charakterze społecznym” (Kawka, 1999: 148). Można jednak sądzić, że w węższym wymiarze, a zwłaszcza w odniesieniu do ujmowanej historycznie glottoedukacji, możliwe jest rozpoznanie treści własnej tego dyskursu, ponieważ nie stanowi on prostej transpozycji wiedzy z poziomu naukowego na dydaktyczny. Dobór, organizację i scalanie treści innodyskursywnych w procesie glottoedukacyjnym uznajemy za znaczące.

W proponowanych badaniach nad dawnymi śladami tekstowymi edukacji obcojęzycznej kierowanej do Polaków chodzi o to, by przyjmując wielostronną perspektywę wewnętrzną (dyskursywną oraz interdyskursywną) i zewnętrzną (metadyskursywną – to, co o dyskursie „mówi się” w innych dyskursach), poszukiwać w źródłach elementów

pozwalających zbudować dyskursywną reprezentację świata. Takie założenie umożliwi pełną charakterystykę kluczowych dla tożsamości dyskursu kategorii podmiotowych i przedmiotowych (Witosz, 2016: 33).

## Literatura

- Barkowski H., Krumm H., 2010, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Francke, Tübingen–Basel.
- Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Czachur W., 2020, *Lingwistyka dyskursu jako integrujący program badawczy*, Atut, Wrocław.
- Dąbrowska A., 2010, *Plagiaty w dawnych tekstach*, w: *Intertekstualność we współczesnej komunikacji językowej*, red. J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 289–301.
- Dąbrowska A., 2018a, *Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego*, „Język Polski”, nr 2, s. 22–41.
- Dąbrowska A., 2018b, *Byli przed nami, uczyli przed nami. Nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo) – spojrzenie diachroniczne*, w: *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t. 5, *W kręgu glottodydaktyki*, red. A. Achtelek, K. Graboń, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 15–43.
- Dakowska M., 2014, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gajda S., 1999, *Współczesny polski dyskurs naukowy*, w: *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 9–17.
- Gębal P., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gębal P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Grzegorzczkowska R., 1998, *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu*, w: *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 37–43.
- Harbig A., 2010, *O konieczności badań nad historią nauczania języków obcych*, „Neofilolog”, nr 34, s. 67–78.
- Jaroszewska A., 2014, *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Labocha J., 1996, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, w: *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Bałowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 49–53.
- Miodunka W., 2006, *Wprowadzenie. Metodyka, dydaktyka i pedagogika a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 7–9.
- Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Nocoń J., 2013a, *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*, w: *Język a Edukacja*, t. 2, *Tekst edukacyjny*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 13–26.
- Nocoń J., 2013b, *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, w: *Przewodnik po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Universitas, Kraków, s. 111–139.
- Rittel T., 2017, *Lingwistyka edukacyjna i dyskurs edukacyjny. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Rittel T., Rittel S., 2015, *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia – znaczenia – terminy. Wybór i opracowanie*, Collegium Columbinum Waclaw Walecki, Kraków.
- Rypel A., 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

- Skudrzyk A., Warchała J., 2002, *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*, „Studia Pragmalingwistyczne”, t. 3, *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, s. 277–284.
- Smith R., 2016, *Building ‘Applied Linguistic Historiography’: Rationale, Scope, and Methods*, „Applied Linguistics”, vol. 1, s. 71–87.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.
- Witosz B., 2009, *Dyskurs i stylistyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Witosz B., 2012a, *Badania nad dyskursem we współczesnym językoznawstwie polonistycznym*, „Oblicza Komunikacji”, nr 5, s. 61–76.
- Witosz B., 2012b, *Od kategorii stylu funkcjonalnego do wieloaspektowych badań dyskursu*, w: *Strukturalizm w Europie Środkowej i Wschodniej. Wizje i rewizje*, red. D. Ulicka, W. Bolecki, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, s. 323–339.
- Witosz B., 2016, *Kategoria dyskursu w polonistycznej edukacji akademickiej*, w: *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*, red. W. Czachur, A. Kulczyńska, Ł. Kumiega, Universitas, Kraków, s. 19–39.
- Wojtak M., 2011, *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*, „Tekst i Dyskurs / Text und Diskurs”, nr 4, s. 69–78.
- Zarębski R., 2022, *Kilka uwag o wybranych niegdysiejszych pomocach do nauczania polszczyzny w środowisku frankofońskim*, „Roczniki Humanistyczne”, nr 6, s. 233–252.
- Zarzycka G., 2018, *Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 25, s. 27–42.

## Cytowane źródła

- Antonowicz J., 1814–1823, *Dziennik nauczyciela domowego*, rękopis.
- Bastgen Z., 1951, *Here and there. Podręcznik do nauki języka angielskiego dla klasy IX*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Grzebieniowski T., Jastroch K., 1936, *Great and greater Britain (scenes and stories). Podręcznik języka angielskiego dla 3. klasy gimnazjalnej*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.
- Jastroch K., 1934, *Uwagi wstępne dla nauczyciela do podręcznika „The first year of English”*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.

- Kwiatkowski S., 1932, *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa.
- Maryański M., 1905, *Przewodnik Polsko-Angielski i Słownik Polsko-Angielski z wymową fonetyczną z dodaniem przestróg, uwag i wskazówek. Dla wychodźców polskich i przybyszów do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i Kanady*, nakładem autora, Chicago.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, 1934, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Lwów.
- Siwicka Z., 1933, *Wychowanie obywatelsko-państwowe na tle języka angielskiego w szkole średniej*, „Neofilolog”, z. 4, s. 31–39.

JOANNA PRZYKLENK – PhD, Institute of Linguistics, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr, Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

A linguist; her research interests involve history of the Polish language with particular emphasis on the methods of textology, linguistic genology and stylistics, and glottodidactics. In her research, she focuses on the following cognitive areas: identity discourses considered in the context of glottodidactics, multilingualism and the attitude of Poles towards foreigners of other languages, social archives from a linguistic perspective, artistic language. Selected publications: *Staropolska kronika jako gatunek mowy* [Old Polish chronicle as a speech genre] (Katowice 2009), *Distance toward Foreigners in the Polish Public Discourse of the Polish-Lithuanian Commonwealth* („East European & Balkan Studies” 2018), „Cyberprzestrzeń” w polskim dyskursie parlamentarnym [“Cyberspace” in Polish parliamentary discourse] („Forum Lingwistyczne” 2020).

Językoznawczyni. Zainteresowania naukowe: historia języka polskiego ze szczególnym uwzględnieniem metod tekstologii, genologii lingwistycznej i stylistyki oraz glottodydaktyki. W prowadzonych badaniach skupia się na następujących obszarach poznawczych: dyskursy tożsamościowe rozpatrywane w kontekście glottodydaktyki, wielojęzyczności i stosunku Polaków do innojęzycznych obcych; archiwa społeczne w ujęciu lingwistycznym; język artystyczny. Wybrane publikacje: *Staropolska kronika jako gatunek mowy* (Katowice 2009), *Distance toward Foreigners in the Polish Public Discourse of the Polish-Lithuanian Commonwealth* („East European & Balkan Studies” 2018), „Cyberprzestrzeń” w polskim dyskursie parlamentarnym („Forum Lingwistyczne” 2020).

E-mail: joanna.przyklenk@us.edu.pl



IRMINA KOTLARSKA – PhD, Institute of Polish Philology, University of Zielona Góra, Zielona Góra, Poland / dr, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra, Polska.

A linguist; her research interests include history of the Polish language, linguistic pragmatics, discourse analysis, glottodidactics. Recently, she has been focusing on textological, genological and discourseological analyzes of old English language learning materials created by Poles. Selected publications: *Intencjonalność wypowiedzi w „Dzienniku nauczyciela domowego” (1814–1823) Juliana Antonowicza w świetle analizy pragmatycznej i leksykalnej* [Intentionality of statements in Julian Antonowicz’s “Diary of a Home Teacher” (1814–1823) in the light of pragmatic and lexical analysis] (Zielona Góra 2016), *Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze* [Materials for learning English published from the end of the 18th century to the mid-20th century as sources for research on Polish-English language contacts. Research prolegomena] („Socjolingwistyka” 2019), *Sociocultural, political and educational aspects of teaching English in Polish schools in the interwar period (1918–1939)* (in: *Policies and Practice in Language Learning and Teaching*, Amsterdam 2022).

Językoznawczyni. Zainteresowania badawcze: historia języka polskiego, pragmatyka językowa, analiza dyskursu, glottodydaktyka. Ostatnio skupia się na tekstologicznych, genologicznych i dyskursologicznych analizach dawnych materiałów do nauki języka angielskiego tworzonych przez Polaków. Wybrane publikacje: *Intencjonalność wypowiedzi w „Dzienniku nauczyciela domowego” (1814–1823) Juliana Antonowicza w świetle analizy pragmatycznej i leksykalnej* (Zielona Góra 2016), *Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze* („Socjolingwistyka” 2019), *Sociocultural, political and educational aspects of teaching English in Polish schools in the interwar period (1918–1939)* (w: *Policies and Practice in Language Learning and Teaching*, Amsterdam 2022).

E-mail: i.kotlarska@ifp.uz.zgora.pl