

HANNA KOMOROWSKA

# Kształcenie językowe w Polsce

---

60 LAT CZASOPISMA  
Języki Obce w Szkole





HANNA KOMOROWSKA

# Kształcenie językowe w Polsce

---

60 LAT CZASOPISMA

Języki Obce w Szkole

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

2017

**Recenzent**

Prof. dr hab. Jerzy Zybert, Uniwersytet Warszawski

**Redakcja**

Agnieszka Karolczuk

**Współpraca redakcyjna i wydawnicza**

Anna Grabowska, Małgorzata Janaszek-Bazanek, Beata Maluchnik

**Opracowanie językowe i korekta**

Agnieszka Karolczuk, Beata Maluchnik

**Opracowanie graficzne i skład**

 RZECZYOBRAZKOWE

**Druk**

Drukarnia Media

**Wydawca**

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Aleje Jerozolimskie 142A

02-305 Warszawa

[www.frse.org.pl](http://www.frse.org.pl)

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017

ISBN 978-83-65591-25-8

Publikacja bezpłatna

**Wstęp** 5

**ROZDZIAŁ I** 7

**Komu zawdzięczamy narodziny i rozwój czasopisma?**

**ROZDZIAŁ II** 15

**Metodyka nauczania języków po polskim październiku. Pierwsze dziesięciolecie istnienia czasopisma (1957-1967)**

- 1 Charakterystyka okresu
  - 1.1. Kontekst społeczny
  - 1.2. Kontekst edukacyjny
  - 1.3. Strategia redagowania czasopisma
  - 1.4. Struktura numeru
- 2 Główne wątki tematyczne (1957-1967)
  - 2.1. Poszerzanie horyzontów – kultura i literatura
  - 2.2. Powrót do wartości – rola antyku
  - 2.3. Organizacja nauczania języków obcych
  - 2.4. Powrót do normalności w programach i podręcznikach
  - 2.5. Pierwsze kontakty nauczycieli ze światem Zachodu
  - 2.6. Praktyka nauczania

**ROZDZIAŁ III** 31

**Ukonstytuowanie się dydaktyki językowej jako dyscypliny. Drugie dziesięciolecie istnienia czasopisma (1967-1977)**

- 1 Charakterystyka okresu
  - 1.1. Kontekst społeczny
  - 1.2. Kontekst edukacyjny
  - 1.3. Strategia redagowania czasopisma
  - 1.4. Struktura numeru
- 2 Główne wątki tematyczne (1967-1977)
  - 2.1. Status dydaktyki – lingwistyka a metodyka; dydaktyka językowa jako dyscyplina akademicka

- 2.2. Pola tematyczne dydaktyki językowej – dydaktyka a psychologia, socjologia, pedagogika i kulturoznawstwo
- 2.3. Rola wychowawcza nauki języków obcych
- 2.4. Spór o teorię i metodę. Audiolingwalizm i kognitywizm.
- 2.5. Proces dydaktyczny: programy – materiały – testy

**ROZDZIAŁ IV** 49

**Dydaktyka językowa w trudnych latach. Trzecie dziesięciolecie istnienia czasopisma (1977-87)**

- 1 Charakterystyka okresu
  - 1.1. Kontekst społeczny
  - 1.2. Kontekst edukacyjny
  - 1.3. Strategia redagowania czasopisma
  - 1.4. Struktura numeru
- 2 Główne wątki tematyczne (1977-1987)
  - 2.1. Nowe funkcjonalne programy nauczania języków obcych
  - 2.2. Język francuski – próba odzyskania straconej pozycji
  - 2.3. Kontynuacja i uszczegółowienie wcześniejszych zainteresowań
  - 2.4. Nowe zainteresowania – nowe tendencje
  - 2.5. Sygnały nadchodzących zmian

**ROZDZIAŁ V** 63

**Dydaktyka językowa w okresie przemian ustrojowych. Czwarte dziesięciolecie istnienia czasopisma (1987-1997)**

- 1 Charakterystyka okresu
  - 1.1. Kontekst społeczny
  - 1.2. Kontekst edukacyjny
  - 1.3. Strategia redagowania czasopisma
  - 1.4. Struktura numeru
- 2 Główne wątki tematyczne (1987-1997)
  - 2.1. Koniec dominacji języka rosyjskiego – równy status i zmieniony zasięg poszczególnych języków

- 2.2. Nowy system kształcenia przyszłych nauczycieli w kolegiach
- 2.3. Nowe ścieżki do uprawnień i kompetencji dla czynnych nauczycieli
- 2. 4. Upowszechnienie się podejścia komunikacyjnego
- 2.5. Minusy podejścia komunikacyjnego szansą dla innych metod i podejść i rozwiązań organizacyjnych
- 2.6. Świadomość języka i kultury – kompetencja interkulturowa
- 2. 7. Promocja wcześniej zakazanych fragmentów kultury i literatury rosyjskiej

## ROZDZIAŁ VI

81

### **Nauczanie języków obcych w nowym stuleciu.**

#### **Piąte dziesięciolecie funkcjonowania czasopisma (1997-2007)**

- 1 Charakterystyka okresu
  - 1.1. Kontekst społeczny
  - 1.2. Kontekst edukacyjny
  - 1.3. Strategia redagowania czasopisma
  - 1.4. Struktura numeru
- 2 Główne wątki tematyczne (1997-2007)
  - 2.1. Reforma szkolna a nauczanie języków obcych
  - 2.2. Różnorodność typów kursów, celów nauczania, stylów i strategii uczenia się – potrzeba indywidualizacji i wdrażania do autonomii
  - 2.3. Samodzielność nauczyciela – wybór i podejmowanie decyzji
  - 2. 4. Polska a dokumenty i programy europejskie

## ROZDZIAŁ VII

97

### **Dziś i dalej.**

#### **Szóste dziesięciolecie funkcjonowania czasopisma (2007-2017)**

- 1 Charakterystyka okresu
  - 1.1. Kontekst społeczny
  - 1.2. Kontekst edukacyjny
  - 1.3. Strategia redagowania czasopisma
  - 1.4. Struktura numeru
- 2 Główne wątki tematyczne (2007-2017)
  - 2.1. Świadomość języka i kultury – kompetencja interkulturowa w rozwijaniu wielo- i różnojęzyczności
  - 2.2. Nauka języka w różnych grupach wiekowych – dzieci, dorośli, seniorzy
  - 2. 3. Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe
  - 2. 4. Specyfika nauczania poszczególnych języków obcych i uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych: nauka języka do celów zawodowych, nauczanie osób z niepełnosprawnością
  - 2.5. Ocenianie
  - 2.6. Nowe technologie
  - 2.7. Tendencje w europejskiej polityce językowej. Rola Polski

#### **3 Stare i nowe wyzwania**

**Zamiast zakończenia** **149**

**Bibliografia** **151**

# Wstęp

Nauczanie języków obcych w Polsce ma bardzo długą historię. Długie tradycje ma też dydaktyka językowa. Już w roku 1925 ukazała się praca Juliusza Ippoldta pod tytułem *Dydaktyka języka niemieckiego*, w roku 1930 – podobna praca na temat języka francuskiego pióra Stefanii Ciesielskiej-Borkowskiej; w roku 1932 powstała *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych* Stanisława Kwiatkowskiego, a w roku 1936 – *Dydaktyka języków nowożytnych* Zygmunta Czernego. Nowoczesna postać dydaktyki języków pojawiła się jednak dopiero 60 lat temu, a za symboliczną datę powstania polskiej glottodydaktyki można uznać społeczno-polityczne przemiany powstałe po przesileniu politycznym i tak zwanej odwilży gomułkowskiej, a więc po październiku 1956 roku, kiedy możliwe było w miarę swobodne – w porównaniu z poprzednimi latami – kształtowanie poglądów na edukację językową. Poglądy te można było nareszcie nie tylko wypowiadać, ale też prezentować na piśmie, co wcześniej, czyli w okresie stalinowskim, nie było w ogóle możliwe. Dowodem tego stały się narodziny pierwszego polskiego czasopisma poświęconego metodyce nauczania języków zachodnioeuropejskich.

Obchodzimy w bieżącym roku sześćdziesięciolecie czasopisma *Języki Obce w Szkole*. Niewiele specjalistycznych czasopism może pochwalić się taką długowiecznością, i – co więcej – taką elastycznością i żywotnością. Czasopismo powstało właśnie w wyniku zdobyczy słynnego Polskiego Października 1956, który w naszym kraju symbolizuje koniec stalinizmu.

W ciągu tych sześciu dekad czasopismo przechodziło przez kolejne etapy rozwoju językoznawstwa i dydaktyki języków obcych. Przechodziło jednak też przez bardzo różne sytuacje polityczne, różne etapy rozwoju ekonomicznego, ale też i różne etapy regresu gospodarki, wreszcie opierać musiało się wielu naciskom, ale musiało też walczyć z obojętnością wtedy, gdy uwaga czytelników w zrozumiały sposób kierowała się w stronę dramatycznych wydarzeń społecznych i politycznych.

Dziesięć lat temu, z okazji pięćdziesięciolecia *Języków Obcych w Szkole*, wydana została antologia tekstów, a właściwie wybranych fragmentów tekstów, wybranych z bogatego zasobu publikacji, jakie pojawiły się w czasopiśmie w tym okresie. Antologii tej towarzyszyły informacje dotyczące poszczególnych stadiów rozwoju czasopisma. W niniejszej publikacji, przygotowanej z okazji 60-lecia czasopisma, wykorzystano pewne fragmenty owych informacji, ujęto je jednak z dalszej już dziś perspektywy. Treść oczywiście poszerzono o ostatnie, niezwykle istotne dziesięciolecie 2007-2017, które w dydaktyce języków obcych na dobre wprowadziło nas w XXI wiek.

W monografii niniejszej ukazano funkcjonowanie *Języków Obcych w Szkole* według pewnych etapów, na tle sytuacji społeczno-politycznej danego okresu oraz panoramy rozwojowej glottodydaktyki. Nie wydawało się uzasadnione dzielenie etapów według okresów prowadzenia pisma przez poszczególnych redaktorów naczelnych. Czas pełnienia przez nich obowiązków był ogromnie zróżnicowany i wynosił od dwóch do dwudziestu siedmiu lat. Co więcej, można w uzasadniony sposób stwierdzić, że wszyscy, bez wyjątku, redaktorzy naczelni, a było ich w omawianym sześćdziesięcioleciu tylko sześciu, utrzymywali stałą linię pisma, to znaczy starali się uwzględniać najnowsze tendencje w nauczaniu języków obcych, utrzymywać i rozwijać działy dotyczące praktycznych aspektów nauczania, a tym samym otwierać łamy zarówno dla prac teoretycznych, jak i dla lekcyjnych pomysłów nauczycieli. Z uwagi na te ogromne zbieżności celów i sposobów działania, trudno zatem dzielić funkcjonowanie *Języków Obcych w Szkole* na etapy według kadencji

osób odpowiedzialnych w danym okresie za czasopismo. W nowym, prezentowanym tu układzie etapy pokrywają się z sześcioma kolejnymi dziesięcioleciami. Choć numery czasopisma ukazują się w układzie rocznym, szkolnictwo funkcjonuje oczywiście w latach szkolnych i akademickich. Uwzględniając ten fakt, koniec danej dekady i początek następnej oznaczamy tu tym samym rokiem. I tak, pierwsza dekada to 1957-1967, druga zaś 1967-1977 itd.


Ze sposobem podziału można oczywiście dyskutować, obecne rozwiązanie jest jedynie próbą ujęcia w możliwie klarowny sposób sześćdziesięciu lat historii czasopisma, które trafnie odzwierciedlało losy kształcenia językowego w Polsce. W treści tekstu i w omówieniu poszczególnych etapów brane były pod uwagę kryteria istotnych zmian sytuacji społecznej i politycznej, wpływających na pojawienie się równie istotnych zmian w systemie szkolnym i kształceniu językowym, a także kryteria istotnych przeobrażeń w teorii procesu nauczania i uczenia się języków obcych.

Tekst składa się z siedmiu rozdziałów – pierwszego, stanowiącego rzut oka na historię *Języków Obcych w Szkole*, którego celem jest podkreślenie roli osób najbardziej zasłużonych dla powstania i popularności pisma i sześciu kolejnych, prezentujących kolejne dziesięciolecia funkcjonowania periodyku.

Należy tu poczynić jeszcze jedno zastrzeżenie. Mam świadomość bardzo licznych pominięć – tematów i nazwisk – wynikających z ograniczeń objętościowych. Biorąc pod uwagę długą, bo przecież 60-letnią historię funkcjonowania obszernego i regularnie ukazującego się tytułu, nie sposób wymienić wszystkich zasługujących na to autorów tekstów ukazujących się przez sześć kolejnych dziesięcioleci w czasopiśmie. Niewątpliwie zdarzają się tu niezamierzone pominięcia, co może być niestosowne, gdy dotyczą autorów już nieżyjących, ale też niewymienieni żyjący mogą odczuwać pewną przykrość. Zważywszy jednak, że w każdym z numerów pojawiało się przeważnie od kilkunastu do kilkudziesięciu nazwisk, przypomnienie każdego z autorów jest po prostu niemożliwe – realistyczne jest jedynie odwołanie się do przykładowych tekstów. Nazwiska poszczególnych autorów, które przewijają się w toku omawiania poszczególnych etapów funkcjonowania *Języków Obcych w Szkole*, zawsze są obecne albo w układzie alfabetycznym, albo w układzie chronologicznym, z uwzględnieniem czasu ukazywania się artykułów w czasopiśmie, jak też pojawiania się na rynku innych publikacji tychże autorów, o ile publikacje te były związane z losami i zawartością czasopisma. Nie podejmę tu natomiast starań o ocenę roli i znaczenia poszczególnych tekstów, a tym bardziej ich autorów, gdyż jakość, a przede wszystkim wpływ wywarły na kształt edukacji językowej, są trudno mierzalne. Wszyscy stanowimy stopnie pewnych schodów, na których kolejne generacje będą nadbudowywać nowe stopnie. Ale pamiętając pytanie Sławomira Mrożka „Czy ten postęp jest aby na pewno do przodu?“, możemy tylko żywić nadzieję, że owe schody prowadzą do góry.



**Komu zawdzięczamy  
narodziny i rozwój  
czasopisma?**

The background is a complex abstract composition of overlapping geometric shapes. It features various shades of teal and blue, with a prominent dark teal circle in the lower-left quadrant. A white semi-circle is positioned at the top right, and a yellow trapezoidal shape is located in the middle-right area. The overall aesthetic is modern and graphic.

Powstanie *Języków Obcych w Szkole* zawdzięczamy uporowi trzech osób, które włożyły ogrom wysiłków, by uzyskać w ówczesnym Ministerstwie Oświaty zgodę na założenie czasopisma. Byli to dwaj romaniści: Feliks Jungman i Tadeusz Woźnicki, oraz germanista – Ernest Rosiński. Feliks Jungman (1884-1964) wydał swój pierwszy podręcznik języka francuskiego dla liceów zawodowych już w roku 1938 we Lwowie, przed wybuchem wojny pełnił funkcję wiceprzewodniczącego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, po wojnie był znanym autorem materiałów dydaktycznych. Młodszy od niego o pokolenie Tadeusz Woźnicki, habilitowany na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza na podstawie rozprawy glottodydaktycznej, co było wówczas jeszcze rzadkością, docent w Instytucie Pedagogiki, badacz faz procesu uczenia się języka obcego, był autorem podręczników do nauki języka francuskiego, ale też pierwszych prac książkowych na temat programów i podręczników. Ernest Rosiński (1911-2011), absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego, asystent znanego germanisty Adama Kleczkowskiego, przed wojną także nauczyciel krakowskich gimnazjów, zesłaniec do Kazachstanu, żołnierz, który przeszedł cały szlak bojowy I Armii WP – po wojnie był jednym z najpopularniejszych autorów podręczników do nauki języka niemieckiego i licznych materiałów uzupełniających.

Ogromne zasługi w tworzeniu linii czasopisma położyli jego pierwsi redaktorzy: wspomniany pierwszy założyciel, Feliks Jungman (1884-1964), jako redaktor naczelny, który pełnił tę funkcję do końca życia, czyli do roku 1964, drugi z założycieli – sekretarz redakcji – Tadeusz Woźnicki, redaktorzy działów: Zofia Bastgen – język angielski, Ernest Rosiński (trzeci z założycieli) – język niemiecki, Feliks Jungman – język francuski i Stefan Staszczuk – język łaciński, a także komitet redakcyjny, w skład którego wchodziła Wanda Dewitzowa, Henryk Łebek, Antoni Prejbisz, Alfred Reszkiewicz i Zbigniew Sabiło, później zaś także Eugenia Sowińska i Jadwiga Daabowa.

Wśród osób tworzących pierwsze numery czasopisma byli znani autorzy podręczników i pierwszych wydawanych drukiem po wojnie wskazówek metodycznych dla nauczycieli. Feliks Jungman i Henryk Łebek tworzyli liczne i popularne podręczniki do nauki języka francuskiego, Jadwiga Daabowa, Zbigniew Sabiło i Stefan Staszczuk – do języka łacińskiego. Z podręczników Wandy Dewitzowej uczący się języka niemieckiego poznawali podstawy gramatyki tego języka, podręczniki i materiały uzupełniające do nauki niemieckiego pisali też Eugenia Sowińska i Ernest Rosiński, zaś z podręczników, które przygotowywali Henryk Łebek czy Tadeusz Woźnicki, uczyli się słuchacze kursów języka francuskiego.

W pierwszych latach ukazywania się czasopisma trwały wkład w tworzenie materiałów dydaktycznych wnieśli też Angliści. Zofia Bastgen opracowywała zarówno szkolne gramatyki języka angielskiego, podręczniki i publikacje metodyczne, jak i pierwsze podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego dla odbiorców anglojęzycznych. Janina Smólska, Antoni Prejbisz, Irena Dobrzycka i Alfred Reszkiewicz byli autorami podręczników nie tylko dla szkół, ale też dla lektoratów w uczelniach wyższych, tworzyli również pierwsze podręczniki dla samouków. Były to podręczniki znane i poszukiwane. Materiały dydaktyczne Antoniego Prejbisza, piszącego podręczniki do nauki języka angielskiego we współautorstwie z Janiną Smólską, cieszyły się tak ogromną popularnością, że – jak zrelacjonował mi to sam dr Prejbisz – ratownik wydający mu kartę pływacką, słysząc nazwisko *Prejbisz*, machinalnie wpisał mu w rubryce posiadacza karty *Prejbisz i Smólska*.

Poprzez swych redaktorów czasopismo współpracowało z ośrodkami badawczymi i uniwersytetami: Tadeusz Woźnicki pracował w Instytucie Pedagogiki, Alfred Reszkiewicz był profesorem w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, a Antoni Prejbisz kierował Studium

Języków Obcych Szkoły Głównej Planowania i Statystyki (SGPiS), potem zaś Polskiej Akademii Nauk. Silny był też poprzez redaktorów kontakt ze szkołami – Jadwiga Daabowa uczyła łaciny w liceum na Saskiej Kępie, a Wanda Dewitzowa wslawiła się tworzeniem pierwszych szkół po wojnie – tworzyła na przykład liceum w Aninie.

Silne były również związki z wydawcą, czyli z Państwowym Zakładem Wydawnictw Szkolnych (później funkcjonującym pod nazwą Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), gdzie kierownikiem Redakcji Języków Obcych i Podręczników dla Szkół z Niepolskim Językiem Nauczania był germanista, Ernest Rosiński, związany z *Językami Obcymi w Szkole* od pierwszego numeru, w późniejszych zaś latach redaktor naczelny czasopisma. W połowie lat 60., a więc po kilku latach skutecznego działania, pismo zdecydowanie okrzepło. W składzie redakcji następowały zmiany, były one jednak niewielkie i nie wiązały się z jakimikolwiek konfliktami.

W roku 1965 redaktorem naczelnym *Języków Obcych w Szkole* został Antoni Prejbisz (1909-1980), a zmiana ta nastąpiła po śmierci pierwszego redaktora naczelnego, Feliksa Jungmana. Wiele osób pracowało w redakcji nieprzerwanie, nowi redaktorzy sukcesywnie dołączali do składu, jak na przykład Helena Majczyńska, a po jej śmierci Anna Zawadzka, uczestniczka Powstania Warszawskiego, siostra bohatera „Zośki” z Szarych Szeregów. Po długim okresie pracy Ewy Niedziałkowskiej w roku 1966 redaktorem technicznym *Języków Obcych w Szkole* została Zofia Strauch.

Wszyscy redaktorzy to jednocześnie autorzy wielu tekstów w pierwszych latach funkcjonowania czasopisma. Są oni jednak tylko częścią dość licznej grupy autorów. W tej grupie znajduje się w tym czasie wielu pracowników uczelni wyższych, często już wtedy emerytowanych, legitymujących się bardzo bogatymi kartami działalności nauczycielskiej i akademickiej z czasów jeszcze przedwojennych, niekiedy nawet sprzed I wojny światowej. Zdążyły się jeszcze w początkowych numerach pisma ukazać artykuły autorstwa urodzonego niedługo po powstaniu styczniowym, a wspomnianego już we Wstępie do niniejszej publikacji, Juliusza Ippoldta (1867-1960), leksykografa, autora słownika niemiecko-polskiego i polsko-niemieckiego, ale też dydaktyka, któremu zawdzięczamy pierwsze opracowania metodyczne. Czynnym autorem był urodzony jeszcze w XIX wieku Antoni Nikiel (1892-1965), autor popularnej szkolnej gramatyki języka niemieckiego. Teksty pisał też nieżyjący od blisko ćwierćwiecza Bolesław Kielski (1915-1993), tłumacz literatury francuskiej i popularny spiker Polskiego Radia (prywatnie mąż znanej aktorki, Ireny Kwiatkowskiej).

Publikowali też będący wówczas w pełni sił, dziś nieżyjący już, profesorowie Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, którzy oprócz swych akademickich specjalności, zajmowali się dydaktyką języka angielskiego. Doskonałym przykładem jest tu Margaret Schlauch (1898-1986), dyrektor Instytutu Anglistyki UW, znana amerykańska profesor, której obce było jeszcze rozróżnienie filologii na językoznawstwo i literaturoznawstwo, wobec czego publikowała znaczące prace z obu dyscyplin. Przybyła do Polski w latach pięćdziesiątych w obawie przed oskarżeniami maccartystów, a wybór Polski podyktowany był faktem, iż jej siostra poślubiła wybitnego polskiego fizyka, współpracownika Alberta Einsteina i współautora jego publikacji – profesora Leopolda Infelda, który – jak wielu innych amerykańskich i kanadyjskich profesorów tego okresu – stał się wówczas w Ameryce obiektem niesłusznych oskarżeń. Oprócz licznych książek na temat historii języka angielskiego, literatury średniowiecznej, stylistyki, profesor Schlauch była autorką artykułów dla nauczycieli, interesowała się też bowiem czynnie upowszechnianiem znajomości języka angielskiego. W późnych latach 60. profesor Schlauch

mówiła już po polsku dość dobrze, w jej polszczyźnie słyhać było jednak wyraźne interferencje angielskich struktur składniowych, a szczególnie dużo strony biernej, używanej często w potocznej angielszczyźnie. Słynna była historia jej ogromnej kultury i kryształowej uczciwości, dlatego sprzedawczyni w księgarni Prusa w Warszawie zdumiała się niepomierne, gdy prof. Schlauch, uważając, że niesłusznie otrzymała zbyt dużo reszty, odezwała się słowami „Proszę pani, pani jest pomyłona”. Tylko po wielkich ludziach zostają tak smakowite anegdoty.

Byli też inni znani naukowcy, którzy jednocześnie z uprawianiem własnej dyscypliny uważali naukę języków za dziedzinę nie tylko ważną dla szkolnictwa, ale i wartą ich czasu i godną ich publikacji. Wśród nich Irena Dobrzycka (1909-2007), późniejszy dyrektor Instytutu Anglistyki UW, literaturoznawca, ale też autorka podręczników do nauki języka angielskiego, spod której pióra wyszedł pierwszy polski podręcznik dla samouków i liczne podręczniki dla różnych stopni zaawansowania językowego. Jest też w tym gronie publikujący w *Językach Obcych w Szkole* Alfred Reszkiewicz (1920-1973), profesor pracujący do końca życia w Instytucie Anglistyki UW, językoznawca, autor słowników, podręczników języka ogólnego i wymowy, a także twórca pierwszych lekcji radiowych języka angielskiego.

Publikowało także w *Językach Obcych w Szkole* wielu czynnych nauczycieli, choć sformułowanie „nauczyciele” budzi wątpliwości. Dzieje się tak dlatego, że w tym czasie bardzo trudno rozróżnić w grupie autorów nauczycieli szkolnych i naukowców zatrudnionych w uczelniach wyższych. Wielu nauczycieli, jak na przykład Aleksander Milecki czy Jerzy Brzeziński lub Maria Szypowska, to osoby, które po pewnym czasie pracy w szkole decydowały się albo na łączenie pracy dydaktycznej w liceum z pracą na uczelni, albo przenosiły się do uczelni wyższych, stale prowadząc szkolenia dla nauczycieli, najczęściej za pośrednictwem ośrodków metodycznych. Niektórzy nauczyciele, pracując na etatach szkolnych, zostają jednocześnie autorami podręczników, inni łączą pracę w szkole z nauczaniem metodyki na wyższej uczelni. Wielu pozostaje w szkolnictwie i to im wydziały filologiczne zawdzięczają swych najlepszych kandydatów. Redaktorzy naczelni też związani byli z dydaktyką, na przykład Ernest Rosiński uczył w warszawskim liceum im. Juliusza Słowackiego, a Antoni Prejbisz prowadził lektoraty dla pracowników naukowych Polskiej Akademii Nauk.

Przewijają się więc w kolejnych numerach czasopisma nazwiska szczególnie aktywnych metodycznie i publikacyjnie praktyków i teoretyków, takich jak na przykład Sabina Anaszkiewicz, Jerzy Brzeziński, Dioniza Cieplakowa, Eleonora Kawowa, Kazimierz Korus, Aleksander Krużyński, Maria Lelewicz, Krystyna Mazowiecka, Aleksander Milecki, Zofia Mondry, Sylwester Ostrowski, Zofia Sikora, Krystyna Stawarz, Grażyna Szczupakowska, Maria Szypowska, Stanisława Wielgus czy Marceli Wielewski.

Co ciekawe i warte podkreślenia, pojawiają się również nazwiska w latach późniejszych znane doskonale z dziedzin zupełnie innych niż metodyka nauczania języków obcych. Warto na przykład przypomnieć, że w roku 1968 w numerze 3. *Języków Obcych w Szkole* artykuł na temat płynności mówienia w języku angielskim, *Fluency in Oral English*, opublikował nie kto inny, a znany później historyk Norman Davies, a sam wybitny tłumacz Bronisław Zieliński przybliżył w numerze 2. z tego samego roku postać Ernesta Hemingwaya. To efekt pomysłowych i skutecznych działań redaktorów naczelnych, ale też dowód, że wielu osobom – bynajmniej nie tylko nauczycielom i metodykom – leżało na sercu upowszechnianie nauki języka angielskiego, w czasach przedpaździernikowych ograniczanego w szkolnictwie do minimum.

W tym okresie też rozpoczyna działalność publikacyjną wielu autorów, których teksty będą się ukazywać we wszystkich następnych okresach funkcjonowania czasopisma, a którzy, pracując w uczelniach wyższych, wychowali liczne pokolenia absolwentów – nauczycieli. Wymieńmy tu alfabetycznie kilka podstawowych nazwisk: Jan Cygan, Henryk Kałuża, Stanisław P. Kaczmarek, Waldemar Marton, Antoni Prejbisz, Ludomir Przesaszewski, Jan Rusiecki, Aleksander Szulc, Tadeusz Woźnicki. Wiązanie się autorów i redaktorów, ale też czytelników z pismem na długo to bardzo charakterystyczna tendencja – *Języki Obce w Szkole* budowały środowisko osób oddanych kształceniu językowemu, a środowisko to kontynuowało funkcjonowanie czasopisma, stopniowo uzupełniając nowymi siłami szeregi starszych i odchodzących autorów.

W roku 1964, poprzez zmianę osoby redaktora naczelnego, nastąpiło jeszcze silniejsze połączenie czasopisma z nowymi tendencjami w metodyce nauczania języków obcych. Antoni Prejbisz był nie tylko autorem licznych podręczników i autorem szkolnych programów nauczania, ale dysponował też świetną znajomością problematyki nauczania dorosłych, a także świata nauki, miał zatem doskonałą orientację w zagadnieniach, które czasopismo miało poruszać. W pracach redakcyjnych pomagał mu doświadczony i wypróbowany zespół. Dział języka angielskiego prowadził sam redaktor naczelny. Sekretarzem redakcji był związany z pismem od pierwszego numeru Tadeusz Woźnicki, który prowadził także dział języka francuskiego. Dział języka niemieckiego nieprzerwanie redagował Ernest Rosiński, również związany z pismem od początku, a dział języka łacińskiego – Zbigniew Sabiło, mający już wówczas w tej dziedzinie dziesięcioletnie doświadczenie. Redaktorem technicznym była nadal Zofia Strauch.

W roku 1975 funkcję zastępcy redaktora naczelnego zaczyna pełnić Tadeusz Woźnicki, a sekretarzem redakcji zostaje Małgorzata Polak. Do redakcji dołącza w roku szkolnym 1977/78 Anna Lipska, by na długo związać się z pismem, szczególnie dbając o dział języka francuskiego. Tadeusz Woźnicki przechodzi do powstałego w roku 1979 Komitetu Redakcyjnego, którego skład podawany jest, począwszy od numeru 4. w 1979 roku, w sposób następujący: Mieczysław Brożek, Jerzy Brzeziński, Maria Cytowska, Jolanta Dobrowolska, Lucjan Grobelak, Zofia Magnuszewska (sekretarz), Waldemar Marton, Bogdan Michalak, Wanda Olszewska, Marta Rogińska, Władysława Woszczyńska, Mieczysław Struczyński, Lidia Sujczyńska, Aleksander Szulc (przewodniczący), Maria Wesołowska i Tadeusz Woźnicki.

Poszerza się w tym czasie grono autorów – oprócz nazwisk wymienionych wyżej redaktorów, którzy piszą też wiele wartościowych tekstów, pojawiają się często nowe nazwiska osób przeważnie związanych z uczelniami wyższymi lub instytutami naukowo-badawczymi, choć wiele z tych osób zachowuje wciąż kontakt ze szkołami. Spośród romanistów najczęściej piszą Sławomir Bazylko, Barbara Burda, Lucjan Grobelak, Zofia Magnuszewska, Maria Szypowska i Helena Żmijewska; spośród germanistów – Alojzy Brzeski, Jerzy Brzeziński, Michał Cieśla, Lidia Hewryk, Halina Kozłowska, Stefan Kubica, Waldemar Pfeiffer, Barbara Płaczkowska, Halina Stasiak, Marian Szczodrowski, Grażyna Szczupakowska, Zdzisław Wawrzyniak, Krzysztof Woziwodzki, Elżbieta Zawadzka; spośród rusycystów – Krystyna Iwan, łacinników – Wanda Popiak, a spośród anglistów – Jolanta Dobrowolska, Hanna Komorowska, Stanisław P. Kaczmarek, Tomasz P. Krzeszowski, Henryk Krzyżanowski, Anna Niżegorodcew, Jan Rusiecki, Janina Smólska, Leon Leszek Szkutnik, Jerzy Sylwestrowicz czy Anna Zawadzka.

Wiele z wymienionych tu osób to już wtedy lub niedługo później doktorzy habilitowani i profesorowie, wielu to autorzy znanych i popularnych słowników i publikacji metodycznych, wielu też łączyło działalność naukową z pisanem podręczników. Jest też grupa autorów – znanych

językoznawców i literaturoznawców – związanych z wydawnictwami akademickimi, bardzo rzadko publikujących artykuły w *Językach Obcych w Szkole*, których jednak nie sposób pominąć, zamieszczają bowiem w tym czasopiśmie teksty o ogromnym znaczeniu dla nauczycieli – to Jerzy Bańczerowski, Jan Cygan, Franciszek Grucza, Norbert Honsza, Róża Jabłkowska, Henryk Kałuża, Norbert Morciniec, Kazimierz Polański i Aleksander Szulc.

Trzecim z kolei redaktorem naczelnym, po śmierci dr Antoniego Prejbisza, w trudnych latach 1980-1981, został germanista, Ernest Rosiński (1913-2011), przez długie lata przedstawiciel wydawcy, którym był Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych (PZWS), a od roku 1974 – Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP), redaktor i autor, od pierwszych dni istnienia *Języków Obcych w Szkole* ściśle z nimi związany. Powołanie go na to stanowisko na krótki, bo tylko dwuletni okres, stanowiło z jednej strony ochronę czasopisma, z drugiej zaś gwarancję zachowania jego linii i utrzymania dobrego kontaktu z dotychczasowymi autorami.

Czwartym redaktorem naczelnym *Języków Obcych w Szkole* została w roku 1982 Maria Gorzelak, która prowadziła pismo nieprzerwanie i fachowo, z ogromnym oddaniem, przez 27 lat, bo aż do roku 2009. W roku 1991 pojawia się wkładka *Język rosyjski*, która ukazuje się w tej formie aż do końca omawianego okresu. Do składu redakcji dołączają Mikołaj Timoszuk i Katarzyna Siekierska. Czasopismo w tym czasie rozwija się bardzo stabilnie, w czym pomagają redaktorzy działów: redaktorem działu języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego jest Marek Zajac, redaktorem działu niemieckiego – Irena Weber, redaktorem działu języka rosyjskiego – Mikołaj Timoszuk, a redaktorem działu języka łacińskiego – Zbigniew Sabiło, którego w drugiej połowie roku 2000 zastępuje Grażyna Czetwertyńska. Redakcję wspierają też Katarzyna Siekierska, Hanna Wiśniewska jako sekretarz redakcji oraz Ewa J. Kamińska jako redaktor techniczny. Pewne zmiany następują w roku 2000, gdy wydawcą *Języków Obcych w Szkole* zostaje Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN). Przestaje się wówczas pojawiać wkładka *Język rosyjski*, a artykuły i materiały, które były tam zamieszczane, zostają zintegrowane z całością numeru. W roku 2002 redakcję działu języka niemieckiego obejmuje Hanna Bawej-Krajewska, a w roku 2003 redakcję języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego przejmuje Jolanta Zajac.

Do grona już wcześniej publikujących autorów dołączają w tym czasie: Janusz Arabski, Halina Chodkiewicz, Krystyna Drożdżal-Szelest, Władysław Figarski, Mieczysław Gajos, Aleksandra Gołębiowska, Wojciech Gorczyca, Jan Iluk, Barbara Lipska-Gorczyca, Agnieszka Korus, Bogdan Krakowian, Anna Michońska-Stadnik, Mirosław Pawlak, Liliana Piasecka, Ewa Piechurska, Grażyna Siedlecka-Orzeł, Ludmiła Sobolew, Marek Szałek, Hanna Szarmach-Skaza, Teresa Tomaszewicz, Weronika Wilczyńska, Jolanta Zajac, Marek Zajac, wiele artykułów zamieszcza też pisząca te słowa Hanna Komorowska.

Część nowych autorów to romaniści, którzy teraz znacznie bardziej się publikacyjnie zaktywizowali, na przykład Zuzanna Dziegielewska, Wanda Krzemińska, Józefa Kwolek, Grażyna Migdalska, Małgorzata Pamuła, Jolanta Zajac i Marek Zajac. Spośród nowych autorów piszących na temat języka angielskiego można wymienić Elżbietę Gajek, Jolantę Latkowską, Hannę Mrozowską czy Dorotę Werbińską. Spośród germanistów pojawia się nazwisko Przemysława Wolskiego, a łacinników – Grażyny Czetwertyńskiej i Piotra Pietrzykowskiego.

Po długiej kadencji Marii Gorzelak przez dwa lata, to jest w latach 2010-2011, funkcję piątego z kolei redaktora naczelnego pełni Marek Zajac, a rolę wydawcy – również na dwa lata, czyli do

roku 2012, przejmuje Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). Czasopismo utrzymuje swój charakter i ukierunkowanie, umiejętnie łącząc teorię i praktykę nauczania.

W pierwszej dekadzie nowego stulecia często publikują w *Językach Obcych w Szkole* Izabella Bawej, Barbara Czarnecka-Cicha, Agnieszka Dybowska, Elżbieta Gajek, Barbara Głowacka, Anna Jurek, Ewa Lipińska, Małgorzata Multańska, Małgorzata Pamuła, Mirosław Pawlak, Wioletta Piegzik, Paweł Poszytek, Paweł Sobkowiak, Agnieszka Szplit, Magdalena Szpotowicz, Anna Turula, Ewa Wieszczyńska, Marzena Wysocka, Jadwiga Zarębska i Marzena Żylińska.

W roku 2012 wydawcą *Języków Obcych w Szkole* zostaje Fundacja Rozwoju Edukacji (FRSE), a funkcję szóstego redaktora naczelnego, licząc od czasu powstania czasopisma, zaczyna pełnić Anna Grabowska. Czasopismo znacznie zmienia swą szatę graficzną, zaczyna też być dostępne online, w wyniku parametryzacji uzyskuje w 2015 roku 8 punktów, co potencjalnie poszerza grupę autorów o doktorantów i pracowników naukowych.

O ile można bez trudu wymienić redaktorów naczelnych, kierujących *Językami Obcymi w Szkole* w ciągu ostatnich 60 lat, o tyle nie sposób wymienić tu wszystkich autorów, szczególnie że coraz bardziej rozrastał się dział „Z doświadczeń nauczycieli”, toteż imponująca liczba nauczycieli upowszechniała w czasopiśmie wiele pomysłów na scenariusze lekcji czy też pojedyncze ćwiczenia i aktywności językowe. Nieco więcej nazwisk i publikacji przytoczymy w kolejnych częściach niniejszego tekstu, jednak nadal będą to jedynie przykłady, nie roszczące sobie ambicji do podania wyczerpującej, pełnej listy nazwisk i tytułów. Wystarczy tu powiedzieć, że autorów było bardzo wielu i wszyscy wnieśli istotny wkład w długoletni sukces czasopisma.

Na koniec tego rozdziału warto podać zbiorczą listę redaktorów naczelnych, sekretarzy i redaktorów działów, którą dziesięć lat temu starannie przygotowała i zamieściła w numerze 5. z roku 2007 najdłużej pełniąca swą funkcję redaktor naczelna czasopisma – Maria Gorzelak, a którą to listę niniejszym poszerzam. Lista ta to historia *Języków Obcych w Szkole* ujęta w nazwiskach, datach i nazwach instytucji.

#### **Redaktorzy naczelni:**

Feliks Jungman (1957-1965)  
Antoni Prejbisz (1965-1981)  
Ernest Rosiński (1981-1982)  
Maria Gorzelak (1982-2009)  
Marek Zając (2010-2011)  
Anna Grabowska (2012-2016)  
Agnieszka Karolczuk (od 2017)

#### **Sekretarze redakcji:**

Tadeusz Woźnicki (1957-1977)  
Małgorzata Polak (1975-1989)  
Hanna Wiśniewska (1989-2000)  
Katarzyna Siekierska (1991-2000)  
Małgorzata Janaszek-Bazanek (2012-2016)  
Beata Maluchnik (od 2017)

### **Redaktorzy działów**

#### **Dział języka angielskiego:**

Zofia Bastgen (1957), Helena Majczyńska (1958-1962), Antoni Prejbisz (od 1962 z przerwą do 1981), Anna Zawadzka (1963-1965), Maria Gorzelak (1982-2009).

#### **Dział języka francuskiego:**

Feliks Jungman (1957-1966), Tadeusz Woźnicki (1966-1977), Anna Lipska (1977-1987), Ewa Dorota Żółkiewska (1987-1988), Marek Zając (1989-2003), Jolanta Zając (2003- ?).

#### **Dział języka niemieckiego:**

Ernest Rosiński (1957-1982), Irena Weber (1982-2002), Hanna Bawej-Krajewska (od 2002).

#### **Dział języka łacińskiego:**

Stefan Staszczuk (1957-1961), Zbigniew Sabiło (1961-2000), Grażyna Czetwertyńska (od 2000).

#### **Dział języka rosyjskiego:**

Mikołaj Timoszuik (od 1991).

W roku 2010 zmieniły się zasady odpowiedzialności za formę i treść czasopisma, funkcjonuje wobec tego jako odpowiedzialny za całość pełen skład redakcji, podczas gdy w nowej strukturze czasopisma, powstałej w roku 2012, pracują już nie redaktorzy działów, a konsultanci, co omawiam w rozdziale VII.

### **Kolejni wydawcy *Języków Obcych w Szkole*:**

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (1957-74)

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (1974-2000)

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (2000-2010)

Ośrodek Rozwoju Edukacji (2010-2011)

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (od 2012)



# **Metodyka nauczania języków po polskim październiku**



**Pierwsze dziesięciolecie istnienia czasopisma  
1957–1967**

# Charakterystyka okresu

## 1.1. — Kontekst społeczny

Czasopismo *Języki Obce w Szkole* rozpoczęło swą działalność w styczniu roku 1957, czyli najwcześniej, gdy było to w ogóle w Polsce realne. Powstanie pisma stało się możliwe wskutek przełomu październikowego w burzliwym roku 1956. W okresie stalinowskim i w pierwszych latach po śmierci Stalina, tj. po 1953 r., kiedy to jeszcze zmiany nie były możliwe, pojawienie się odrębnego czasopisma poświęconego językom i kulturze krajów potępianych wtedy jako „imperialistyczne” w ogóle nie wchodziło w grę; w prasie pojawiały się jedynie artykuły informujące o obowiązujących programach i podręcznikach. Sytuacja zaczęła się zmieniać w wyniku upublicznienia na Zachodzie tajnego referatu Nikity Chruszczowa, sekretarza generalnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego i faktycznego przywódcy ZSRR. W referacie tym, pod tytułem *O kulcie jednostki i jego następstwach*, wygłoszonym 25 lutego 1956 roku na XX Zjeździe KPZR, Chruszczow po raz pierwszy przyznał, że stalinizm był strasliwym terrorem, zapowiedział też zmianę linii partii. Informacje o tym przenikały do Polski za pośrednictwem Radia Wolna Europa i audycji Polskiej Redakcji brytyjskiego BBC oraz innych zagranicznych stacji radiowych. Za początek czasu zmian uznano też śmierć Bolesława Bieruta, która nastąpiła w niejasnych okolicznościach w Moskwie 12 marca, czyli dwa tygodnie po wystąpieniu Chruszczowa. Ogromną rolę odegrały też w Polsce tragiczne wydarzenia poznańskie, do których doszło niespełna trzy miesiące później. Po strajku w Zakładach Przemysłu Metalowego im. H. Cegielskiego, wojsko w dniu 28 czerwca 1956 roku krwawo stłumiło ogromne uliczne demonstracje, zabijając blisko 60 osób i raniąc wielu demonstrantów.

Bezpośrednią przyczyną tak zwanej odwilży październikowej była decyzja ówczesnych władz PZPR, podjęta w dniu 18 października 1956 roku na VIII Plenum PZPR, o odsunięciu od władzy najwierniejszych sojuszników partii stalinowskiej, takich jak na przykład marszałek Konstanty Rokossowski. Zaowocowało to następnego dnia niespodziewanym przyjazdem do Polski Chruszczowa i groźbami interwencji wojskowej. Po negocjacjach uznano jednak zmiany w składzie władz partii, a kilka dni później przywódcą partii został Władysław Gomułka. Jako że był wcześniej więźniem stalinowskim, ludzie obdarzyli go w tych pierwszych dniach ogromnym kredytem zaufania, którego zasadność wydawało się potwierdzać nie tylko opuszczenie Polski przez Rokossowskiego i znacznej liczby jego oficerów, ale też uzyskanie od ZSRR zgody na repatriację 30 000 Polaków.

Względną jak na owe czasy polityczną skuteczność Gomułki i zmiany dokonane bez rozlewu krwi oceniano wówczas dość wysoko, przede wszystkim dlatego, że w tym samym czasie w wyniku interwencji wojsk radzieckich w pierwszych tygodniach listopada w okrutny sposób stłumiono powstanie węgierskie.

Sytuacja w Polsce zmieniła się znacznie. Nastąpiła wyraźna liberalizacja: w gospodarce oznaczała ona zaniechanie kolektywizacji rolnictwa, w polityce wewnętrznej – rehabilitację więźniów politycznych, w polityce zagranicznej – pewne osłabienie zależności od Związku Radzieckiego. W wyniku zmian zelżała cenzura, znacznie zyskała więc humanistyka, zwiększyła się swoboda twórcza literatów i artystów, powróciło wiele tekstów wcześniej zakazanych autorów, pojawiły się liczne tłumaczenia literatury zagranicznej, w teatrach pojawiły się sztuki zachod-

nich dramaturgów. Swobodniej zaczęło też działać szkolnictwo: powstały nowe programy nauczania, w znacznym stopniu odideologizowano treści podręcznikowe.

Liberalizacja w Polsce okazała się, oczywiście, krótkotrwała, Gomułka wkrótce zawiódł pokładane w nim nadzieje, acz rzeczywiście – przy wszystkich nieprawościach systemu – nie było już powrotu do terroru stalinowskiego.

Tempo, w jakim po Październiku powstawały tłumaczenia i inscenizacje, świadczy o tym, że słusznie obawiano się nieodległego „dokręcania śruby” i chciano działać jak najwięcej, jak najszybciej, tworząc pewne fakty dokonane. Nie dziwi w tej sytuacji, że pierwszy numer *Języków Obcych w Szkole* ukazał się już w styczniu 1957, a więc w dwa miesiące po Październiku. Oznacza to przy tym dowodnie, że potrzeba była ogromna, czekano tylko na pierwszą możliwość, a mobilizacja sił językoznawców, literaturoznawców i metodyków wszystkich języków zachodnioeuropejskich była ogromna.

*Języki Obce w Szkole* powstały jako kwartalnik, przekształcając się rok później w dwumiesięcznik, a od 1961 roku wychodzić zaczęły w liczbie pięciu numerów rocznie.

Choć liberalizacja była, jak powiedziano wyżej, w pierwszych popaździernikowych latach bardzo wyraźna, lata 60. zawiódły wiele nadziei, prowadząc do dotkliwego, także dla edukacji, roku 1968. Pierwsze dziesięciolecie ukazywania się *Języków Obcych w Szkole* kończy więc rok szkolny 1966/67.

## 1.2. — Kontekst edukacyjny

Rok powstania czasopisma to czas wielkiego entuzjazmu i wielkich oczekiwań. W tak zmiennej sytuacji można było nareszcie zacząć mówić o nauczaniu języków obcych nie tylko w kontekście języka rosyjskiego, który to język był nadal obowiązkowo nauczany we wszystkich szkołach podstawowych, obowiązkowa była też jego kontynuacja w szkołach ponadpodstawowych. Miał też poświęcone wyłącznie jemu wychodzące od roku 1948 czasopismo dla nauczycieli – dwumiesięcznik *Język Rosyjski*. Pojawienie się czasopisma poświęconego językom zachodnioeuropejskim i łacinie, o znamienym podtytule ANGIELSKI, FRANCUSKI, NIEMIECKI, ŁACIŃSKI było ogromnym osiągnięciem i wyraźną oznaką politycznej odwilży. A potrzeby były ogromne – świadczy o tym powodzenie zestawu odczytów pedagogicznych na temat nauczania języków obcych, prowadzonych przez dydaktyków w latach 1953-54, wydanych w formie książkowej pod redakcją E. Iwańczaka (1956) jeszcze przed powstaniem czasopisma. Warto przy tym zauważyć, że teksty te, podobnie jak wcześniej odczyty, tak silnie skupiały się na kwestiach metodycznych, że nie znajdzie się tam charakterystycznych dla owego okresu hołdów politycznych.

Ważnym argumentem na rzecz powstania takiego czasopisma stał się też Międzynarodowy Festiwal Młodzieży, jaki zorganizowano w roku 1955 w Warszawie. Okazało się bowiem wtedy, w sposób trudny do ukrycia przez partię rządzącą, że młodzi Polacy nie władają językami obcymi w stopniu umożliwiającym jakąkolwiek komunikację. Alarmowała prasa, a władza komunistyczna – jak każda władza – lubiła chwalić się sukcesami i źle znosiła niepowodzenia. Zaczęto myśleć o programie naprawy sytuacji, a elementem tego programu stało się powołanie nowego czasopisma dla nauczycieli. W roku 1958 zmodyfikowano programy nauczania, redukując nad-

miar haseł programowych i usuwając w znacznym stopniu treści ideologiczne, choć – oczywiście – języki zachodnioeuropejskie nadal pojawiały się dopiero w programie klas licealnych.

Z czasem program naprawy poszerzył się i objął całość systemu szkolnego. W roku 1966 zatwierdzono nowy zestaw programów nauczania w związku z wdrożeniem reformy zmieniającej szkołę 11-letnią na obowiązujący odtąd aż do roku 1999 system 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum, opracowano też nowe podręczniki. W celu wsparcia nauczycieli w ich pracy powstała w Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych – poprzedniku dzisiejszego WSiP – tak zwana Biblioteczka z Trójkątem, prezentująca publikacje metodyczne, których kontynuacją stała się później Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych WSiP.

### 1.3. — Strategia redagowania pisma

Rok 1957 przyniósł znaczącą polityczną odwilż, ale nie pełną wolność. Lata 60. owe niepełne wolności jeszcze ograniczyły. Niezbędne były więc – szczególnie w trudniejszych momentach – zabiegi umożliwiające bezpieczne funkcjonowanie pisma, a tego nie dało się w owym czasie osiągnąć bez odpowiednich ustępstw i niezbędnych ograniczeń. Młodszemu pokoleniu pojawiająca się niekiedy (choć i tak bardzo rzadko) specyficzna frazeologia może dziś zupełnie niesłusznie wydawać się znakiem prokomunistycznych postaw, jednak wówczas była ona po prostu ceną za to, by teksty merytorycznie wartościowe i dalekie od partyjnej ideologii mogły się w Polsce w ogóle ukazać drukiem. Redakcja doskonale wiedziała, że bez pewnej dawki „jedynie słusznej” frazeologii nie da się po prostu wydawać pisma, bo nie sposób będzie publikować artykułów o dydaktyce i kulturze krajów zachodnioeuropejskich. Czytelnicy świetnie wiedzieli, że owe frazesy w rodzaju „w duchu socjalistycznego humanizmu i internacjonalizmu” czy „boleśne następstwa wyzysku i ucisku kapitalistycznego” to swego rodzaju językowa, zrytualizowana danina dla systemu, toteż nikomu nie przyszłoby do głowy posądzenie redaktorów naczelnych, Feliksa Jungmana i Antoniego Prejbisza, a także publikujących wtedy autorów, o komunistyczne przekonania. Pewnym wyjątkiem była tu, być może, profesor Margaret Schlauch, która jednak – jako Amerykanka – swe przekonania przywiozła nie ze Związku Radzieckiego, ale ze Stanów Zjednoczonych; była to przy tym osoba zbyt inteligentna, by nie zauważyć po przyjeździe do Polski w roku 1951, jak jej idealistyczne, amerykańskie przekonania mają się do codziennej rzeczywistości krajów zdominowanych przez ZSRR. Wystarczy zresztą i dziś zwyczajnie zapoznać się z treścią i przesłaniem publikowanych wtedy artykułów, a także z postaciami autorów (np. Wiesław Furmańczyk był uczestnikiem Powstania Warszawskiego), by nie mieć w tej sprawie żadnych wątpliwości.

### 1.4. — Struktura czasopisma

Struktura czasopisma nie była stała. Wynikało to z faktu, iż czasopismo ukazywało się jako organ ministerstwa oświaty, musiało zatem publikować odpowiednie zarządzenia i odnosić się do bieżących wydarzeń, takich jak na przykład zjazd oświatowy w roku 1957, na który zresztą przyjechał wtedy sam Jean Piaget. Zmienność struktury czasopisma była też wynikiem nierównomiernego dopływu artykułów. Najczęściej pojawiały się następujące działy czasopisma:

Język i literatura  
Programy i podręczniki

Metodyka  
Języki obce za granicą  
Z doświadczeń nauczycieli  
Głosy z terenu  
Oceny i sprawozdania  
Kronika  
Bibliografia

Działy te pojawiały się w różnych konfiguracjach i w różnej kolejności, w miarę napływu odpowiednich materiałów autorskich.

2

## Główne wątki tematyczne czasopisma w latach 1957-1967

Główne wątki tematyczne przewijające się w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole* w latach 1957-1967 to:

- poszerzanie horyzontów – kultura i literatura,
- powrót do wartości – rola antyku,
- organizacja nauczania języków obcych, programy i podręczniki,
- pierwsze kontakty nauczycieli ze światem Zachodu,
- praktyka nauczania.

### 2.1. — Poszerzanie horyzontów – kultura i literatura

Skoro swobodniej można było mówić o krajach Europy Zachodniej – pojawiła się możliwość zaspokojenia głodu wiedzy u nauczycieli, którzy nie mieli przed Październikiem żadnej szansy wyjazdu ani też możliwości kontaktu z literaturą angielską czy francuską, a bardzo jednostronnego kontaktu z literaturą niemiecką, i to tylko ze względu na istnienie od 1949 roku Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Nic więc dziwnego, że pierwsze numery *Języków Obcych w Szkole* prezentują bogactwo treści kulturowych i literackich. Już w pierwszym numerze pisma Witold Ostrowski przedstawia sylwetkę George’a Bernarda Shaw w tekście *Shaw w perspektywie XX wieku*, a numerze drugim Róża Jabłkowska omawia język i prozę Josepha Conrada w artykule pod znamienym tytułem *Od znajomości sześciu słów po angielsku...*

Stosunkowo najwięcej ukazuje się tekstów na temat literatury i języka angielskiego. Przedstawiane są całe długie okresy, nieznane polskim nauczycielom ze względu na brak dostępu do materiałów, czego przykładem artykuł Jadwigi Bernakiewicz *Literary Atmosphere in England between 1939 and 1958* (nr 6/1958). Przedstawiane są także sylwetki i twórczość poszczególnych autorów. I tak, Irena Dobrzycka przybliży życie i dzieła George’a Byrona (nr 4/1958) i Charlesa Dickensa (nr 3/1962), Wiesław Furmańczyk – Williama Faulknera (nr 2/1964), Marta Sienicka – T.S.Eliota (nr 1/1966), a Bronisław Zieliński – Ernesta Hemingwaya (nr 2/1965). Niektóre z tych artykułów pisane są po polsku, inne po angielsku, co stwarza nauczycielom dodatkową szansę kontaktu z językiem.

Pojawiają się też (co będzie kontynuowane w następnych dziesięcioleciach) obszernie omawiane sylwetki tak różnych dramaturgów, pisarzy i poetów niemieckiego kręgu kulturowego, jak Bertold Brecht, o którym pisali Florian Witczuk w nrze 1/1957 i Jan Hryńczuk w nrze 4/1966, Heinrich von Kleist (Florian Witczuk, nr 3/1961), Gerhard Hauptmann (Zdzisław Żygulski, nr 5/1962) czy Anna Seghers (Gerard Koziłek, nr 5/1970), a także kompozytorów, jak na przykład Ludwig van Beethoven (Adelaida Holona, nr 5/1970).

Romaniści – stosunkowo najskromniej w tym dziale reprezentowani – omawiają sylwetkę Romain Rollanda (Jerzy Parvi, nr 5/1966, i Zofia Karczewska-Markiewicz, nr 5/1969).

Wszyscy piszący starają się godzić cel czysto informacyjny, czyli przekazanie danych o życiu i dziełach danego autora, z rozwijaniem krytycznego myślenia nauczycieli i uczniów – zwracają uwagę na niespójności w linii rozwoju artystycznego, zmiany poglądów, ukierunkowują też zainteresowanie czytelników na mniej znane utwory i rzadziej prezentowane aspekty życia omawianych pisarzy.

Warto podkreślić, że w najwcześniejszym okresie funkcjonowania czasopisma, to jest w latach 1957-1962, dział kultury i literatury jest znacznie obszerniejszy i bogatszy niż w późniejszych latach sześćdziesiątych. Po części powstały w okresie powojennym głód kultury i literatury nieco się zaspokoił wskutek ukazania się po roku 1957 ogromnej liczby tłumaczeń, o których w okresie stalinowskim nie można było nawet marzyć. Mniej liberalny okres lat sześćdziesiątych skłaniał jednak raczej do zajęcia się lingwistyką, w której poruszać się można było znacznie bezpieczniej, bo była ona ideologicznie obojętna, a w tym czasie w krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych rozwijała się bardzo szybko, autentycznie zasługiwała więc wtedy na to, by poświęcić jej więcej miejsca.

## 2.2. — Powrót do wartości – rola antyku

W *Językach Obcych w Szkole* w omawianej dekadzie i na początku następnej, tzn. w latach 1957-1970 bardzo szeroko i w bardzo licznych tekstach omawiana jest dydaktyka łaciny. Niezwykle obszernie prezentowana jest szeroko rozumiana kultura antyczna.

Można zadać sobie pytanie, co było powodem takiego ogromu publikacji z tego zakresu w czasopiśmie, które powstało po wielu latach bezskutecznych starań, by umożliwić dyskusję na temat języków zachodnioeuropejskich. Sprawa jest jednak jasna. W okresie poprzedzającym przemianę 1956 roku stosunek do języka łacińskiego i kultury antycznej w ogóle był dość ambiwalentny. Z jednej strony, łacina była językiem uznawanym przez polityków za bezpieczny, bo martwy. Nie zagrażały więc panującemu systemowi wpływy społeczne i polityczne kraju uznanego przez partię za wrogi i imperialistyczny, jak to się działo na przykład w przypadku języka angielskiego. Z drugiej jednak strony, kultura antyczna niosła liczne wartości, na których opierały się zachodnie demokracje i w tym sensie nie była dla władzy wygodna, nie było więc w interesie tej władzy promowanie jej w systemie szkolnym czy akademickim. Dobitnym tego przykładem była likwidacja niektórych wydziałów filologii klasycznej w czasach radykalnego stalinizmu, w roku 1952. Tak więc Październik '56 stał się drogą do swobodnego przypomnienia zakazanych wcześniej wartości, a łacina jako przedmiot i kultura antyczna jako treści przekazywane w obrębie tego przedmiotu były tych wartości najdogodniejszym nośnikiem. Mówią o tym teksty Lidii Winniczuk (nr 2/1957) i Stefana Srebrnego (nr 4/1957).

Z tego względu autorzy publikujący w *Językach Obcych w Szkole* tego okresu, jak na przykład Jadwiga Daabowa w tekście o problemach dydaktycznych w nauczaniu języka łacińskiego (nr 2/1961) czy Stefan Staszczuk w cyklu artykułów o treściach wychowawczych w nauczaniu języka łacińskiego (nr 2 i 3/1961) nie bez powodu prezentują ogromną rolę antyku w kształtowaniu zalet umysłu i charakteru oraz samodzielności myślenia, do której dopiero w tych latach zachęcać można było tak wyraźnie. Przedstawiciele filologii klasycznej dbają o przybliżenie czytelnikowi ważnych postaci, starają się też pokazać związki antyku ze współczesnością. I tak na przykład Adam Krokiewicz omawia w tekście „Lukrecjusz” postać poety, przyjaciela Cyncerona (nr 2/1957), a Eugeniusz Konik losy Owidiusza na wygnaniu (nr 4/ 1958, Juliusza Cezara (nr 1/1961) i Katyliny (nr 5/1961). Ten sam autor udostępnia nauczycielom aktualne wówczas opinie filologów w artykule „Legenda o Eneasz w świetle najnowszych badań” (nr 3/1958). Inni podkreślają trwałe wartości wniesione przez antyk, a otwarcie lekceważone w okresie stalinowskim, który nakazywał wiarę w pseudonaukowe teorie biologiczne Miczurina czy Łysenki i słał Stalina jako „Wielkiego Językoznawcę”. Łacinnicy przypominają więc teraz wartości takie, jak konieczność gruntownego przygotowania naukowego, jak to czyni Michał Swoboda w tekście o Cynceronie (nr 5/1958). Omawiają też poglądy dawnych autorów na istotne kwestie, takie jak wychowanie młodzieży – pisze o tym Krystyna Paulo de Silva, przybliżając rolę satyryków rzymskich (nr 1/1966), czy wymiana kulturalna i ekspansja w starożytnej Grecji, o czym z kolei pisze Jerzy Schnayder (nr 5/1966), ale odnoszą to także do szerszej pojętego wychowania estetycznego, jak to czyni wspomniana Krystyna Paulo de Silva w swoim tekście w następnym roku.

Dla uatrakcyjnienia kultury antycznej i lepszej integracji łaciny z programem szkolnym podkreślano stosowanie w szkole takich form pracy, które sprzyjają wykształceniu ogólnemu ucznia. W takim podejściu łacinnicy celowali już w okresie przedwojennym i wykorzystywali je w jeszcze nieco mniej brutalnych politycznie powojennych latach poprzedzających okres stalinowski, czego przykładem prace autorów takich, jak Ryszard Gansiniec czy Stanisław Skimina. Powiązanie nauczania łaciny z lekturą, muzyką, wykorzystaniem radia i wizyt w muzeach to sposoby ożywienia nauki języka omawiane obszernie przez jednego z głównych metodyków nauczania tego przedmiotu w owych czasach – wspomnianego już Stefana Staszczuka.

### 2.3. — Organizacja nauczania języków obcych. Programy i podręczniki

Polski Październik – oprócz gwałtownych dysput o kształcie życia społecznego – wywołał też liczne i burzliwe dyskusje dotyczące edukacji zdominowanej wcześniej przez ideologię stalinowską. Jednym z istotnych i dyskutowanych aspektów edukacji było nauczanie języków obcych.

W okresie powojennym na krótko i tylko w niektórych szkołach pojawiały się szanse na 7-letni kurs języków zachodnioeuropejskich, przy czym pojawił się on w niewielkiej liczbie godzin. Było to dla nauki języków obcych zdecydowane cofnięcie się w rozwoju, gdyż kurs 7-letni miał w Polsce doskonałe tradycje. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku kurs taki został wprowadzony we wszystkich szkołach nazywanych wówczas gimnazjalnymi w dużym wymiarze czasu szkolnego, bo w liczbie aż 8 godzin tygodniowo. Po roku 1929 został on przedłużony do 8 lat, a po roku 1934 skrócony do 6 lat, ale zawsze przydział godzin miał znacznie większy niż w Polsce powojennej. Co więcej, ów przedwojenny kurs szkolny realizowany był metodą bezpośrednią z dużym naciskiem na kulturoznawstwo, jak to trafnie podkreśla dużo później Ewa Niezgoda w swoim przeglądowym artykule o historii nauczania języków obcych w Polsce (nr

4/1984). Ten właśnie znakomity kurs 7-letni kurs został szybko po II wojnie światowej wylimnowany ze szkół i zastąpiony krótkim, bo 4-letnim, kursem licealnym.

Język rosyjski wprowadzono jako obowiązkowy i dominujący we wszystkich typach szkół. Z przyczyn politycznych wiadomo było, że język rosyjski będzie jedynym językiem obowiązującym we wszystkich szkołach podstawowych w Polsce. Nie ulegało też wątpliwości, że będzie on przez to pierwszym językiem obcym wprowadzanym do programów szkolnych, i że nakazana będzie jego obowiązkowa kontynuacja w szkołach ponadpodstawowych. O statusie innych języków toczyła się jednak dyskusja.

Skoro na zachwianie pozycji języka rosyjskiego nie sposób było liczyć, walkę o miejsce w programach szkolnych języki zachodnioeuropejskie rozpoczęły z łaciną. To pokazuje, jak skuteczna okazała się nawet w naszym środowisku owego czasu stara zasada *divide et impera*. Nauczyciele łaciny domagali się obowiązkowości nauki ich języka jako elementu wykształcenia ogólnego. Nauczyciele języków zachodnioeuropejskich rozumieli, że – skoro łacina jest traktowana jako jeden z grupy języków obcych poza obowiązkowym rosyjskim – nowożytny język zachodnioeuropejski stanie się wówczas trzecim, a na wprowadzenie nauki trzech języków obcych nie sposób liczyć. Forum dla tych sporów to przede wszystkim słynny zjazd oświatowy zwołany przez ZNP w dniach 3-5 maja 1957 roku, ten, na który przyjechał Jean Piaget. Wystąpienia z tego zjazdu są obszernie przedrukowywane w numerze 3. czasopisma z owego roku.

Okres popaździernikowy wprowadził równy status języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego i łaciny jako drugiego – po rosyjskim – języka obcego nauczanego w liceach ogólnokształcących i niektórych innych szkołach ponadpodstawowych, takich jak np. liceum ekonomiczne. Stosunkowo wielu było wykwalifikowanych nauczycieli mogących kompetentnie uczyć języka francuskiego. Wiele było osób dobrze znających język niemiecki wskutek losów wojennych, choć nie zawsze biegłej znajomości tego języka towarzyszyły kwalifikacje metodyczne. Najmniej było w Polsce wykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego. Tymczasem zainteresowanie poszczególnymi językami dość wcześnie okazało się niezgodne z „podażą” nauczycieli. Szybko zaznaczyła się rosnąca atrakcyjność języka angielskiego. Prawie na równi z nim kształtowało się zainteresowanie językiem niemieckim, czemu sprzyjała bliskość NRD – jedyne go kraju używającego języka uważanego u nas za zachodnioeuropejski, kraju, z którym można było utrzymywać kontakty, odwiedzać go i organizować wymiany młodzieżowe. Język francuski został usunięty w cień.

W tekstach publikowanych w *Językach Obcych w Szkole* pojawia się wyraźnie obawa romanistów o los języka francuskiego w polskiej oświacie. Czują oni słabnące zainteresowanie, widzą, iż następuje całkowita zmiana sceny lingwistycznej. To przecież język francuski stanowił w okresie międzywojennym światowe *lingua franca*, to znajomość tego właśnie języka była świadectwem wykształcenia i przynależności do wyższych klas społecznych, to Paryż był ośrodkiem nauki, kultury i sztuki. Dlatego w artykułach widoczna jest próba utrzymania dotychczasowych pozycji tego języka poprzez ukazywanie jego wcześniejszego zasięgu, czego przykładem jest tekst Józefa Radziejewskiego „Rozpowszechnienie języka francuskiego w świecie” w nrze 1/1958. Argumenty nie okazują się jednak dostatecznie skuteczne, bo w okresie 1957-1967 udział tekstów romanistycznych w czasopiśmie jest niewielki. Co interesujące, właściwie brak ich nawet w dziale, w którym można się ich było spodziewać bardzo wielu, a mianowicie w dziale kultury i literatury. Sądzić by można, że nauczyciele akademicy niejako dali za wygraną, uznali, że popularyzacja ich języka już się nie uda. Pozostają jednak nauczyciele, a ci w gło-



sach z terenu i w dziale „Z doświadczeń nauczycieli” pokazują swą codzienną pracę. Już w nrze 3/1957 Helena Jaworowska opowiada, jak korzysta z francuskiego dziennika *L'Humanité*, co ogromnie motywuje uczniów jako autentyczny materiał zachodni, choć ów jedyny dostępny wówczas w czytelnich Empiku i możliwy do kupienia francuski tytuł prasowy był oczywiście organem francuskiej partii komunistycznej. Nie zmienia to jednak proporcji zasięgu języków – francuski pozostanie językiem o najmniejszym, bo o niewiele ponad 10-procentowym udziale wśród populacji młodzieży uczącej się języka zachodnioeuropejskiego.

A populacja uczących się języków zachodnioeuropejskich jest niezwykle mała. Uczą się przecież języka zachodnioeuropejskiego głównie licealiści, a ci stanowią jedynie kilkanaście procent swej grupy wiekowej. Niektóre technika w niewielkim wymiarze umożliwiają naukę języka niemieckiego. Ogromna masa młodzieży w wieku przedmaturalnym, ucząca się w szkołach zawodowych, nie ma jednak żadnego kontaktu z językiem innym niż rosyjski, rosyjski zaś nie jest w istocie nauczany jako żywy język obcy. Jego obecność w programach to wyraz zależności od ZSRR i znak przynależności do tak zwanego bloku krajów demokracji ludowej. Przeciętny obywatel nie ma żadnej szansy użycia tego języka w sytuacji komunikacyjnej. Nikt w tym czasie – oprócz partyjnych dostojników – nie przyjeżdża ze Związku Radzieckiego i nikt przecież – poza wysokimi urzędnikami państwowymi – nie jeździ tam z wizytami, tylko nieliczni wysocy wojskowi i działacze partyjni jadą się tam kształcić. Liczba osób korzystających ze staży i jadących do ZSRR na studia jest śladowa i dotyczy głównie lat 60.

W tej niewielkiej, bo zaledwie kilkunastoprocentowej populacji pojawiają się też od roku 1961/62 elity językowe – uczniowie szkół z obcym językiem wykładowym: rosyjskim, angielskim, niemieckim i francuskim. Elity te są nieliczne, dają jednak małej grupie uczniów ogromną szansę.

Choć można już po Polskim Październiku krytykować niedostatki polskiej organizacji nauczania języków obcych, nie sposób jej zmienić. W latach sześćdziesiątych trudno będzie już nawet krytykować. Dlatego w *Językach Obcych w Szkole* stale pojawiają się teksty na temat organizacji nauczania w innych krajach, by polscy nauczyciele mieli świadomość, jak być powinno i co można by zrobić lepiej. To dobra strategia. Gdy pojawiają się odpowiednie warunki – scenariusze działania są dzięki temu gotowe. I tak już w nrze 3/1957 Eugenia Sowińska przedstawia organizację nauczania języków obcych NRD i w RFN, Antoni Prejbisz – w Anglii i Holandii. Rok później Helena Majczyńska, w nrze 4/1958, omawia nauczanie języków obcych w Szwecji, a Tadeusz Woźnicki w szkołach całego świata, zaś w numerze 4/1963 Tomasz P. Krzeszowski pisze o nauczaniu języków obcych w szkołach amerykańskich.

#### 2.4. — Powrót do normalności w programach i podręcznikach

W momencie powstania czasopisma w roku 1957 sytuacja języków obcych w Polsce przedstawiała się następująco: język rosyjski nauczany był w szkole 11-letniej w cyklu 7-letnim, a języki zachodnioeuropejskie i łacina – w kursie 4-letnim w wymiarze 3 godzin tygodniowo, co obliczano wówczas na około 350 godzin. Po krótkim okresie funkcjonowania doskonałych, nieideologicznych programów z lat 1947-48, a więc przed nastaniem stalinizmu, nowe programy nauczania i podręczniki – zatwierdzone w roku 1949 – były niezwykle przeciążone, co skłaniało do stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Temu przeciążeniu próbowano zaradzić poprzez coroczne instrukcje programowe redukujące hasła programowe i ograniczające obo-

wiążący materiał podręcznikowy, co powodowało dodatkowy chaos. Stopień trudności tekstów zwiększało ich ogromne upolitycznienie. Niech mówią za siebie przykłady treści programowych z programu opracowanego w roku 1949, a przytaczanych na podstawie ówczesnych dokumentów przez Antoniego Prejbisza w jego przeglądowym artykule „Programy nauczania języków obcych w dwudziestopięcioleciu 1944-69”, opublikowanym w numerze 4/1969, a więc już w drugim dziesięcioleciu funkcjonowania czasopisma: Wyzysk i nędza robotników angielskich w pierwszej połowie XIX wieku. Działalność społeczna Roberta Owena. Wypowiedzi Marksa i Engelsa o ruchu robotniczym w Anglii.

Programy z lat 50., zastane przez Polski Październik, miały już nieco okrojone niezwykle trudne treści historyczne, ale nadal zobowiązywały nauczycieli do omawiania spraw związanych z życiem politycznym tamtego okresu. Oto przykład z tego samego źródła: Obrazki z Polski ukazujące udział klasy robotniczej w kierowaniu państwem. Współzawodnictwo pracy. Awans społeczny robotnika. Opieka nad matką i dzieckiem. Kobiety na ważnych stanowiskach w społeczeństwie. Robotnicy na wczasach.

Takie programy powodowały konieczność tworzenia neologizmów umożliwiających konstruowanie tekstów, np. o spółdzielniach produkcyjnych czy przodownikach pracy. Tym sposobem jeszcze bardziej umacniała się tendencja do korzystania z metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Wcześniej więc, bo już w roku 1957, autorzy, na przykład Antoni Nikiel, piszą o takich zasadach doboru leksyki do podręcznika języka obcego, które pozwoliłyby nie przeciążać pamięci uczniów (nr 2/1957).

Jak widać, już w momencie powstania pisma pojawiła się pilna konieczność opracowania nowych programów i nowych podręczników, potrzebne też było nowe podejście do dydaktyki i wskazanie nowych metod nauczania. Powstanie nowych programów poprzedziły rozważania na temat racjonalnego doboru materiału oraz właściwego kształtu podręcznika. Szczególne zainteresowanie budził dobór materiału leksykalnego. W roku 1959 ukazał się nowy, całościowy program nauczania języków zachodnioeuropejskich i łaciny w kursie 4-letnim.

Wprowadzał on jako cel nauki języków zachodnioeuropejskich umiejętności porozumiewania się w mowie i piśmie w sprawach życia codziennego oraz umiejętność czytania nietrudnych tekstów popularnonaukowych, publicystycznych i literackich ze słownikiem. Tematyka powinna była koncentrować się na życiu i kulturze kraju, którego język jest przedmiotem nauki, a nauczanie miało odchodzić od metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Na owe czasy program ten – wolny od ideologicznych treści i zmierzający w stronę aktywnego użycia języka przez uczniów – miał zdecydowanie nowoczesny charakter.

Wkrótce potem powstają jeszcze nowsze programy przeznaczone do realizacji w związku z reformą szkolną lat sześćdziesiątych, kiedy to wprowadzono 8-letnią szkołę podstawową i czteroletnie liceum. Wdrażanie reformy trwało kilka lat. W roku 1966 siódmoklasiści po raz pierwszy nie zmieniają szkoły, a pozostają w przedłużonej do 8 lat szkole podstawowej. Na jeden rok wstrzymuje się też nabór do szkół średnich. Tym sposobem nowe programy 4-letnie, zatwierdzone w roku 1966, wchodzi w życie w I klasie liceum w roku 1967/68. Zasady programowe zreformowanego liceum to: wyrobienie u uczniów umiejętności posługiwania się językiem obcym w kontaktach bezpośrednich z ludźmi mówiącymi tym językiem, równomierny rozwój sprawności językowych, służebna, a nie dominująca rola podręcznika i tendencja do aktywizowania uczniów, szczególnie w toku rozwijania sprawności posługiwania się żywym językiem.

Dopuszczono w tym czasie 3-letni nadobowiązkowy kurs języka zachodnioeuropejskiego w szkole podstawowej, jednak nie miał on żadnej kontynuacji w szkołach ponadpodstawowych.

Metodą pracy jest metoda audiolingwalna, o silnym komponencie sytuacyjnym, zalecano podejście ustne, wprowadzano na początkowym etapie nauki okres bezpodręcznikowy, sugerowano takie prowadzenie lekcji, by nie dopuścić do pojawiania się jakichkolwiek błędów językowych. Metoda audiolingwalna jest już ówczesnie zmodyfikowana i pozbawiona skrajności wczesnego behawioryzmu – to skutek odcięcia Polski od informacji i kontaktów z krajami zachodnimi: metoda ta do Polski doszła dopiero wtedy, kiedy usunięto z niej w USA i w krajach europejskich behawioralne radykalizmy. Autorzy wielu tekstów chętnie przedstawiają na łamach czasopisma swe intencje, pokazując, jak – ich zdaniem – należy pracować z przygotowanymi przez nich materiałami.

## 2.5. — Prace podręcznikowe

Nowym programom towarzyszą nowe podręczniki zatwierdzone do użytku szkolnego w roku 1966 dla liceum ogólnokształcącego i ekonomicznego i dla techników w roku 1967. Podręcznikom po raz pierwszy zaczynają towarzyszyć nagrania płytowe.

Prace nad podręcznikami ujednoliciło – choć zapewne nie ułatwiło to pracy redaktorom – powstanie w roku 1973 Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, funkcjonującego do dziś WSiP, co nastąpiło wskutek połączenia Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych z Wydawnictwami Szkolnictwa Zawodowego.

Twórcy nowych licealnych materiałów nauczania dla języka angielskiego *We Learn English* to J. Smólska i A. Zawadzka (1974), dla języka francuskiego – *La France et les Français* (1969) – L. Grobelak i M. Szybowska, dla języka niemieckiego – *Lernt mit uns* – J. Honsza i M. Koziłek (1969), później zaś (1970) J. Honsza i N. Honsza. Pojawiają się też podręczniki do liceów ekonomicznych – *We Learn Some Business English* (1970) – W. Rutkowskiej i A. Zawadzkiej, *Faisons des affaires avec les Français* (1969) L. Grobelaka i M. Szybowskiej oraz *Handel und Wandel* (1970) E. Jerschiny. Do grupy autorów materiałów anglojęzycznych dołącza B. Jasińska, francuskich – H. Martyniak i A. Milecki. Dla 2-godzinnego kursu w technikach opracowują materiały B. Kubiak *I Learn English* (1969), A. Milecki *J'apprends le français* (1971) i H. Szarmach *Ich lerne Deutsch* (1974). Funkcjonuje też podręcznik A. Zaracha *Un jour j'irais á Paris* (1971) do nauki języka francuskiego i H. Kozłowskiej i A. Szulca *Deutsch für Anfänger* (1967) do nauki języka niemieckiego. Łaciny uczą się licealiści z podręczników *Vox Latina* (1973), które przygotowali W. Steffen i J. Horowski.

Dla zasadniczych szkół zawodowych napisano także nowe podręczniki: do języka angielskiego wydano podręcznik H. Andrews-Rusieckiej i J. Rusieckiego, dla francuskiego – M. Szybowskiej, a dla niemieckiego – M. Koziłek.

Dla liceów ekonomicznych podręczniki piszą w tym okresie: do języka angielskiego – W. Rutkowska, J. Smólska, A. Zawadzka i B. Jasińska, do języka francuskiego – L. Grobelak, M. Szybowska i H. Martyniak, a do języka niemieckiego – E. Jerschina.

Z kolei dla szkół pomaturalnych pojawiają się podręczniki autorstwa – S. Bartnickiego i B. Pawłowskiej do języka angielskiego, H. Dobruckiej, J. Glanowskiej i Z. Krynickiej – do języka francuskiego i H. Linkiewicz oraz F. Szczura – do języka niemieckiego.

Dla rzadko wprowadzanego nadobowiązkowego kursu języków zachodnioeuropejskich w szkole podstawowej podręczniki pisali też, jeszcze przed zmianą programów: do języka angielskiego – J. Mickunas, do języka francuskiego – H. Martyniakowa, a do języka niemieckiego – M. Cieśla, E. Szarlitt, I. Bykowska, H. Kościńska i J. Stroińska. Później dla kursu mającego się rozpocząć od klasy VII podręczniki przygotowali także następujący autorzy: do języka angielskiego – E. Moszczak i A. Zawadzka, do języka francuskiego – A. Milecki, do języka niemieckiego – J. i N. Honsza i K. Kocza.

Po raz pierwszy pojawiły się też wtedy podręczniki równoległe dla liceów i liceów ekonomicznych, w tym bardzo dobrze przyjęte podręczniki *English? – Yes!* (1976) L.L. Szkutnika i W. Martona do nauki języka angielskiego, czy seria podręczników do nauki języka niemieckiego *Der erste Schritt* (1975) R. Tertel, B. Gruczy i H. Hajduka.

Materiałom tym towarzyszyły poradniki metodyczne, które stały się w polskim szkolnictwie tradycją już od czasu zmian popaździernikowych – wydawane konsekwentnie od roku 1958 – a które po reformie lat 60. szybko zmieniły nazwę na podręczniki dla nauczyciela, a określane są dziś mianem książek nauczyciela.

Ogromną rolę odgrywają też podręczniki dla kształcenia masowego, na przykład bardzo znany *English for Everyone* J. Smólskiej i J. Rusieckiego, który co prawda ukazuje się od roku 1963, ale zyskuje kolejne części i nowe, poprawione wydania w omawianym tu okresie.

Wszystkie te podręczniki charakteryzują już nowe, aktywne metody nauczania języka obcego, dalekie od jakichkolwiek cech metody gramatyczno-tłumaczeniowej, włączone są też do nich elementy mocno zmodyfikowanej metody audiolingwalnej, o czym szerzej potraktuje ostatni podrozdział niniejszego rozdziału.

Informacje na temat podręczników, także tych do języka rosyjskiego, zawiera rocznicowy artykuł Anny Lipskiej, pochodzący z jednej z dwóch części obszernego tekstu tej autorki, napisanego dużo później, bo dopiero w roku 1995, z okazji pięćdziesięciolecia wydawnictwa (Anna Lipska „To już pięćdziesiąt lat...” nr 2/1995 i 3/1995).

## 2.6. — Pierwsze kontakty nauczycieli ze światem Zachodu

Okres 1957-1967 obfituje w przykłady wyraźnego aktywizowania się środowiska nauczycielskiego. O ile język niemiecki, ze względu na powstanie NRD, był w latach wcześniejszych łatwiej dostępny, to dopiero lata popaździernikowej liberalizacji przynoszą pierwsze kontakty z żywym językiem angielskim i francuskim. Widać otwarcie się Polski na świat, choć lata 60. nie pokażą już tego otwarcia w takim wymiarze, w jakim jest to zauważalne w późnych latach pięćdziesiątych, a więc tuż po powstaniu czasopisma.

Przyjeżdżają do Polski pierwsi goście, którym wolno nareszcie kontaktować się ze szkołami i nauczycielami. Już w roku 1957 Zofia Bastgen relacjonuje pobyt, wykłady i wizyty w szkołach inspektora British Council, a Helena Majczyńska – pobyt w Polsce i spotkania z nauczycielami dyrektora Międzynarodowego Ośrodka Studiów Pedagogicznych w Sèvres.

Odbývają się liczne kursy wakacyjne dla nauczycieli języka łacińskiego, a także dla nauczycieli języków zachodnioeuropejskich. Po raz pierwszy w okresie powojennym nauczyciele mają

szanse rozmawiać z rodzimymi użytkownikami języka, którego uczą. Jak wielki to szok – pokazuje Rajmund Ertel w swym opisie lipcowego kursu w Sulejówku, który odbył się w roku 1958. Przecież niewiele wcześniej, bo w roku 1956, na centralnym kursie nauczycieli języków zachodnioeuropejskich w Chełmnie – jak wynika ze sprawozdania Zofii Bastgen umieszczonego w pierwszym numerze nowo powstałych *Języków Obcych w Szkole* – wykładają wyłącznie polscy metodycy i nauczyciele akademicy. W Sulejówku widać już ogromną pomoc British Council, a przewrót październikowy zaznacza się „szokującym” faktem, iż „przedstawiciel Ministerstwa Oświaty mówi piękną angielszczyzną”. Ten dobór kadr w ministerstwie nie okaże się, niestety, trwałym rysem lat 1957-67. Jednak liczne dobrze zorganizowane kursy wakacyjne dla nauczycieli staną się już na stałe dobrą tradycją polskiej oświaty, a poznane metody będą później omawiane na okręgowych konferencjach metodycznych.

Coraz częściej też nauczyciele będą jeździć za granicę – nieoceniona będzie w organizowaniu kursów zagranicznych rola instytutów społeczno-kulturalnych i ambasad.

*Języki Obce w Szkole* stawiają sobie za cel pomoc w stałym doskonaleniu nauczycieli, toteż regularnie publikowane są sprawozdania z kongresów międzynarodowych, ogólnopolskich i wojewódzkich konferencji metodycznych, stale relacjonowane są też treści najważniejszych angielskich, niemieckich i francuskich czasopism metodycznych. Nauczyciele są systematycznie informowani o zasadach, przebiegu i wynikach olimpiad przedmiotowych i egzaminów wstępnych na poszczególne filologie. Oni sami dzielą się informacjami o konkursach organizowanych w poszczególnych szkołach i regionach, o korespondencji ze szkołami w innych krajach, o obozach wędrownych z językiem obcym, o pracy kółek językowych, pojawia się przy tym coraz więcej inicjatyw lokalnych.

Stałym działem czasopisma są teraz recenzje, umożliwiające nauczycielom orientację w bieżącym piśmiennictwie zawodowym, a wielu autorów dba o to, by nauczyciele byli wyposażeni w odpowiednie materiały i pomoce naukowe.

## 2.7. — Praktyka nauczania

Ponieważ w ponad dziesięcioletnim okresie powojennym, poprzedzającym powołanie do życia *Języków Obcych w Szkole* najpowszechniej stosowano metodę gramatyczno-tłumaczeniową – największa liczba artykułów w pierwszym okresie funkcjonowania nowego czasopisma dotyczy możliwości stosowania odmiennych technik pracy nad językiem.

W okresie 1957-1967 widać wyraźnie, jak wiele wysiłku wkładają autorzy w przekonanie nauczycieli o konieczności odejścia od tego sposobu pracy. Dlaczego jednak metoda gramatyczno-tłumaczeniowa stała się aż tak popularna, choć przecież już w okresie międzywojennym bardzo wielu nauczycieli stosowało z powodzeniem metodę bezpośrednią i techniki konwersacyjne?

Miało na to wpływ kilka przyczyn. Podczas II wojny światowej zginęło bardzo wielu wykwalifikowanych nauczycieli. Dorośli absolwenci przedwojennych kierunków uniwersyteckich to w czasie wojny oficerowie, podoficerowie i cywile – więźniowie obozów. Niewielu ich przeżyło. Gimnazjaliści i studenci, a więc ci, którzy szybko mogliby stać się wykwalifikowanymi nauczycielami, ginęli w Powstaniu Warszawskim. Kraj stracił ogromną większość swej elity intelektu-

alnej. Do nauczania w szkołach brakowało kadr, a tym bardziej kadr o wysokich kwalifikacjach metodycznych.

Były jednak i inne powody. Tuż po wojnie ciężkie warunki pracy szkół, a przede wszystkim ogromna liczebność klas i brak pomocy naukowych, stały się czynnikami, które utrudniały pracę nad żywym językiem. W takiej sytuacji metoda bezpośrednia zupełnie się nie sprawdzała.

Co więcej, po roku 1948 skończyła się nadzieja na demokrację. Donosy i aresztowania powodowały lęk przed swobodnym wypowiedzianiem się, szczególnie w większym gronie, gdy poszczególne osoby słabo się znały i nie miały do siebie pełnego zaufania. To wszystko powodowało, że praca z tekstem podręcznikowym metodą gramatyczno-tłumaczeniową dawała nauczycielowi, ale też i uczniom, poczucie bezpieczeństwa, podczas gdy szczere mówienie o sobie, o swoich opiniach, poglądach, a nawet o sytuacji rodzinnej, czego wymagała metoda bezpośrednia, mogło spowodować poważne kłopoty. To dodatkowo utrwalało stosowanie tej już wtedy przestarzałej przeciw metody.

Metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej sprzyjały też przedpaździernikowe programy nauczania, a to ze względu na „przeładowanie” treściami politycznymi i historycznymi.

Stojąc wobec konieczności realizacji na lekcjach języka angielskiego takich haseł programowych, jak „Obraz wsi angielskiej na przełomie średniowiecza i czasów nowożytnych ze wskazaniem na powstanie wielkich miast przemysłowych np. Manchesteru, powstanie proletariatu jako nowej klasy społecznej” - nauczyciel pracujący z uczniami początkującymi czy nawet średnio zaawansowanymi mógł zdać się wyłącznie na tekst podręcznikowy, przetłumaczyć go, objaśnić trudne wyrazy i zadać pytania sprawdzające rozumienie treści.

Taki sposób nauczania panował, gdy powstały *Języki Obce w Szkole*. Dlatego też autorzy w swych artykułach starannie pokazują możliwości stosowania metod aktywizujących uczniów. Sytuacyjna prezentacja, wykorzystanie w niej pomocy wizualnych, konieczność przeprowadzenia ćwiczeń wdrażających, unikanie tłumaczeń, ograniczanie roli języka ojczystego na lekcji języka obcego – to postulaty wysuwane przez przedstawicieli wszystkich języków zachodnioeuropejskich reprezentowanych w czasopiśmie.

Ale nie tylko o właściwe metody nauczania dbają autorzy artykułów w niedawno powołanym do życia czasopiśmie. Wskazują oni konieczność zachowania dobrej atmosfery lekcji, ustanowienia właściwych relacji między uczniami, zalecają wprowadzanie elementów humoru. Na długo przed pojawieniem się pojęcia Krashenowskiego filtra afektywnego polscy metodycy doceniają rolę czynników emocjonalnych i interpersonalnych w procesie opanowywania języka obcego – w numerach 1 i 2/1965 o motywacji pisze Jerzy Sylwestrowicz, a w numerze 4/1967 – Stefan Garczyński. Interesują się też psychologią procesu uczenia się i jego fazami – pisze o tym Tadeusz Woźnicki w numerach 1 i 2/1965 roku.

W swych artykułach autorzy – jak widać to na przykładzie tekstu Marii Szyrowskiej „Kontrola pracy ucznia” w nrze 5/1963 – przypominają też o konieczności dbania nie tylko o nauczanie języka nowymi metodami, ale i o systematyczną kontrolę wyników i staranną poprawę błędów, przy czym już wtedy podkreśla się konieczność unikania stresu uczniowskiego i zachęcania uczniów do autokontroli i samooceny.

Już w początkowych latach wychodzenia czasopisma widać pierwsze tendencje do uszczegółowienia zasad nauczania, Autorzy dokonują coraz częściej precyzyjnej analizy sposobu nauczania. Trudno tu wymieniać tytuły artykułów, bo jest ich bardzo wiele. Najwcześniej, bo już w roku 1957 pojawiają się teksty o roli transkrypcji fonetycznej w dydaktyce (Alfred Reszkiewicz), o nauczaniu leksyki (Antoni Nikiel, Tadeusz Woźnicki), gramatyki (Alojzy Brzeski), a także o nauczaniu czytania (Helena Majczyńska). W następnym roku mamy już artykuły o nauczaniu pisania (Eugenia Sowińska). Najszerzej podejmowany jest w dalszych latach temat nauczania wymowy – w roku 1961 piszą o tym Alfred Reszkiewicz i Zdzisław Mikulski, nieco później, w roku 1962, Norbert Honsza, który kontynuuje temat w roku 1963. Podejmują go też wtedy inni autorzy: Leszek Biedrzycki i Andrzej Kopczyński, a w latach późniejszych tego okresu także Aleksander Szulc i Sławomir Bazyłko.

Liczni autorzy pokazują możliwości rozwijania sprawności mówienia, choć dominuje jeszcze przekonanie o kluczowej roli pytań i odpowiedzi jako głównej techniki pracy w grupie językowej. W latach 60. coraz wyraźniej jednak daje o sobie znać nadchodząca z Zachodu metoda audiolingwalna, zwana w tym czasie najczęściej metoda ustno-słuchową. Publikowane są więc zarówno artykuły ukazujące zdobycze lingwistyki pióra tak znanych postaci, jak Margaret Schlauch i Alfred Reszkiewicz z Instytutu Anglistyki UW: „Współczesne językoznawstwo a nauczanie języka angielskiego. Ważniejsze pozycje bibliograficzne” (nr 5/1961), jak i teksty przybliżające metodę ustno-słuchową, w takiej postaci, jak była ona stosowana w Ann Arbor, np. artykuł Marii Michalskiej w tym samym numerze. Teksty te omawiały możliwości zastosowania tej metody w Polsce, a także jej możliwe lokalne modyfikacje. Analizowane są techniki prezentacji piórem Leona Leszka Szkutnika (nr 3/1964) i typy ćwiczeń oraz sposoby wdrażania i utrwalania nowego materiału piórem Stanisława P. Kaczmarek w tymże numerze.

Czasopismo zamieszcza wiele głosów z terenu, często też napotykamy przykłady całych lekcji lub ich fragmentów ilustrujących nowe podejścia do nauczania języków obcych. Szczególną uwagę poświęca się okresowi bezpodręcznikowemu, stosowaniu dialogów w pracy z uczniami, pomocom audiowizualnym, sposobom wykorzystywania tablicy flanelowej i magnetofonu na lekcjach języka obcego, technikom pracy w laboratorium językowym. Ten ostatni wątek – pomocy technicznych – poruszają szczególnie często w drugiej połowie lat 60. Eustachy Berezowski, Zofia Jancewicz, Aleksander Milecki i Tadeusz Woźnicki.

Coraz częściej pojawiają się nowe koncepcje, takie jak omawiana przez Leona Leszka Szkutnika metoda ustno-słuchowa (nr 3/1962) czy też prezentowane przez Jacka Mikosia i Adama Sozańskiego nauczanie programowane (nr 1/1967).

Po – wydawałoby się – dawno zakończonej, walce z metodą gramatyczno-tłumaczeniową pojawia się także obawa przed popadaniem w drugą skrajność, a więc przed całkowitym odrzuceniem gramatyki i przesadą w stosowaniu metody bezpośredniej. Duże liczebnie klasy, niewiele godzin nauki i dalece niewystarczające wyposażenie szkół nie rokują wówczas sukcesu w wyniku stosowania tej metody, która dobrze sprawdzić się może jedynie w niewielkich grupach i przy dużej liczbie godzin kontaktu z żywym językiem. Wyraźnie widać jednak silne przeciwdziałanie tym zjawiskom i tendencję do równoważenia i harmonii: czasopismo wspierają w tym czasie publikacje książkowe, takie jak na przykład *Metodyka nauczania języka francuskiego* pod redakcją J. Gniadka (1966).

W całym omawianym okresie pojawiają się nazwiska znanych metodyków i autorów podręczników, lektorów uczelni wyższych i wyróżniających się nauczycieli: Janiny Smólskiej, Anny Zawadzkiej, Leona Leszka Szkutnika, Waldemara Martona, Stanisława P. Kaczmarzkiego, Antoniego Prejbisza, Leszka Biedrzyckiego, Alojzego Brzeskiego, Antoniego Nikła, Norberta Honzysy, Lucjana Grobelaka, Aleksandra Mileckiego, Marii Szypowskiej, Tadeusza Woźnickiego, Stefana Staszczyka i wielu innych. Widać w czasopiśmie dbałość jego pierwszych redaktorów o przekazanie nauczycielom solidnych podstaw teoretycznych, ale też o zrównoważenie ich sporą dawką materiałów praktycznych. Pokazują to wyraźnie teksty metodyczne tego okresu.

\*\*\*

W omawianym okresie metodyka nauczania języków obcych pozbyła się, jak widać, balastu ideologii i utworzyła na informacje płynące z różnych dyscyplin naukowych. Zaczęło się wtedy – jeszcze powoli – krystalizować pytanie, czy zostanie wchłonięta przez jedną z tych dyscyplin. Status dydaktyki językowej to główne zagadnienie następnego z wyróżnionych tu okresów, do którego teraz przejdziemy.



# Ukonstytuowanie się dydaktyki językowej jako dyscypliny



**Drugie dziesięciolecie istnienia czasopisma**  
1967–1977

# 1 — Charakterystyka okresu

## 1.1. — Kontekst społeczny

Pierwsze lata omawianego tu dziesięciolecia są trudne i tragiczne. Pierwszy rok szkolny tej dekady rozpoczyna latem wojna izraelsko-arabska (1967) i polityczne wystąpienie ZSRR przeciw Izraelowi, co przynosi w Polsce otwarty, promowany przez PZPR antysemityzm i walki frakcyjne w PZPR, a dalej dramatyczne wydarzenia marcowe: zdjęcie z afisza „Dziadów” Mickiewicza w reżyserii Kazimierza Dejmka i brutalne stłumienie demonstracji studenckich połączone z aresztowaniami, relegowaniem ze studiów i zwolnieniami znanych profesorów. Niedługo później, bo w roku 1970, dochodzi do krwawych wydarzeń na Wybrzeżu, giną robotnicy, nasilają się aresztowania i prześladowania, wzmagają się też walki frakcyjne w partii. Prowadzi to do zauważalnych zmian.

Zmiana następuje przede wszystkim na stanowisku I sekretarza PZPR: Władysława Gomułkę, którego media państwowe nazywały z reguły „towarzyszem Wiesławem”, zastępuje Edward Gierek. Czas jego przywództwa to okres znacznego, w porównaniu z poprzednim okresem, otwarcia się Polski na zagranicę. To mocne odreagowanie po doświadczeniach lat sześćdziesiątych, które dość szybko kazały zapomnieć o październikowym entuzjazmie roku 1956 i październikowej liberalizacji końcowych lat pięćdziesiątych, a doprowadziły do antysemickiej kampanii marca 1968 i dramatycznych wydarzeń grudnia 1970. Znacznemu „poluzowaniu” linii partyjnej towarzyszyło w pierwszej połowie lat 70. wyraźne podwyższenie standardu życia. Na polskich stołach pojawiła się coca-cola, a na drogach francuskie autobusy marki Berliet, uważane wówczas za znak pewnego otwarcia się Polski na Zachód. Dopiero wiele lat później dobitnie okazało się jak bardzo – wskutek gigantycznych pożyczek zagranicznych – było to życie na zachodni kredyt.

Poczuciu owego otwarcia sprzyjało dość pozytywne – po raz pierwszy – nastawienie władzy do nauczania języków zachodnioeuropejskich. Zadziałał tu czynnik ludzki. Otóż nowy I sekretarz KC PZPR, Edward Gierek, który w grudniu 1970 zastąpił na tym stanowisku Władysława Gomułkę, pochodził z rodziny górniczej, która wyemigrowała do Francji. Tam się wychował, znał język francuski, pracował także w kopalniach belgijskich, gdzie opanował język flamandzki, belgijską odmianę niderlandzkiego. Jego stosunek do krajów Zachodu i w konsekwencji także języków zachodnioeuropejskich był o wiele bardziej pozytywny niż jego poprzedników.

Postawa partyjnego przywódcy została szybko zauważona i odwzorowana przez niższe szczeble władz, także oświatowych – jak to się zwykle dzieje w polityce, a co jest szczególnie mocno odczuwalne w ustrojach totalitarnych. Nawiązano kontakty i zaczęto organizować wymiany w dziedzinie nauki, kultury i sportu. Pojawiły się też możliwości turystycznych wyjazdów za granicę wskutek pewnej liberalizacji polityki paszportowej i pierwsze możliwości legalnego zakupu niewielkich kwot dolarowych umożliwiających takie wyjazdy. Kontakt z krajami innymi niż kraje tak zwanego obozu socjalistycznego stał się udziałem większej liczby Polaków. I choć dekada lat 70. wyraźnie załamała się już w swej połowie, czego dowodem tak zwane wydarzenia radomskie – walki i demonstracje robotnicze w Radomiu w czerwcu 1976, kolejne aresztowania i kolejne prześladowania – pomimo tego dramatycznego kontekstu dla nauczania języków obcych był to okres dość równomiernego rozwoju.

## 1.2. — Kontekst edukacyjny

W systemie szkolnym tego okresu zapanował względny spokój. Zakończyła się reforma ustroju szkolnego – pierwsi maturzyści opuścili czteroletnie liceum w roku 1971. W omawianym tu okresie nie ma więc już żadnych poważniejszych ruchów organizacyjnych ani programowych. Wszystkie roczniki uczą się w tym samym trybie, według tych samych programów.

Przygotowuje się jednak nową reformę, wprowadzającą 10-letnią szkołę ogólnokształcącą, władza ma bowiem plan upodobnienia struktury polskiego systemu szkolnego do ustroju szkolnego w ZSRR. Na szczęście, pomimo rozpoczęcia przygotowań do kolejnych zmian, żadne decyzje w tej sprawie nie zostają podjęte, a dotychczasowa struktura organizacyjna i programowa zostaje w pełni zachowana.

Uwaga pedagogów, psychologów i nauczycieli kieruje się więc przede wszystkim na metody nauczania, i to metody aktywizujące uczniów. Od dawna już pracował nad takimi metodami Instytut Pedagogiki (później funkcjonujący od nazwą Instytut Badań Edukacyjnych), pod kierownictwem wybitnego pedagoga, profesora Wincentego Okonia. Naukowiec ów, zatrudniony w Uniwersytecie Warszawskim, był jednym z nielicznych wyjątków, jakimi były osoby bezpartyjne na wysokich stanowiskach kierowniczych, a sytuacja ta wynikała z jego pochodzenia: urodził się w wielodzietnej rodzinie chłopskiej, a władze komunistyczne próbowały takimi pojedynczymi przypadkami udowodniać, że państwem rządzi sojusz robotniczo-chłopski, a nie – jak rzeczywistość było – partyjna biurokracja. Jak to za chwilę pokażę, nawet to nie wystarczyło jednak po zawładnięciu oświatą przez pomarcowe kadry i profesor Wincenty Okoń w roku 1974 ustąpił miejsca osobom, do których partyjne władze miały o wiele więcej zaufania.

Władze w latach 70., oprócz tendencji do pomarcowych zmian kadrowych, charakteryzuje też gigantomania. W oświacie nie zaspokaja ich aspiracji jeden niewielki instytut z dobrą kadrami i pod fachowym kierownictwem, dążą zatem do utworzenia pięciu wielkich ośrodków. W roku 1972 powstają 4 nowe instytuty naukowo-badawcze: Instytut Programów Szkolnych, Instytut Kształcenia Zawodowego, Instytut Badań nad Młodzieżą i Instytut Kształcenia Nauczycieli. Instytut Pedagogiki zostaje przekształcony w Instytut Badań Pedagogicznych, wkrótce odchodzi z niego profesor Wincenty Okoń, na jego miejscu pojawiają się partyjni szefowie, zatrudniający kolejnych partyjnych kierowników, często o miernych kwalifikacjach pedagogicznych i badawczych, co na kilkanaście lat osłabi tę doskonałą wcześniej placówkę. Dawna wykwalifikowana kadra dydaktyków różnych przedmiotów traci tam swe pola badawcze i w większości przechodzi do Instytutu Programów Szkolnych lub Instytutu Kształcenia Nauczycieli.

Rola języków obcych jest już jednak dla wszystkich oczywista. Dowartościowane jest ich nauczanie w szkołach ponadpodstawowych, kwitnie nauczanie prywatne, szczególnie – choć nie tylko – języka angielskiego, powstają szkoły językowe – organizowane przeważnie jako spółdzielnie nauczycielskie. Pewne otwarcie się kraju na zagranicę, wówczas odbierane jako znaczne, dziś odczuwane jako niewielkie, procentuje w nauczaniu. Zwiększa się liczba kursów zagranicznych dla nauczycieli, łatwiej o rodzimych użytkowników języka obcego na kursach wakacyjnych organizowanych w Polsce. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie – w ramach skromnych możliwości finansowych – korzystają z nowych turystycznych możliwości spędzenia kilku czy kilkunastu dni za granicą. Tworzy to nowe motywacje do nauki języków zachodnioeuropejskich i poznawania kultury ich krajów.

## 1.2. — Strategia redagowania pisma, czyli czym rozpocząć i zakończyć dane wydanie periodyku

Zarówno ze względu na podobieństwo do poprzedniego okresu, jak i ze względu na doświadczenie i ciągłość pełnienia funkcji przez redaktora naczelnego i kierowników działów – strategia redagowania pisma była bardzo podobna do tej, którą przedstawiałam, omawiając okres poprzedni, to znaczy lata 1957-1967. Decyzja utrzymania tej strategii okazała się trafna, szczególnie zważywszy jej niezwykłą wprost skuteczność – pismo nie miało kłopotów z władzą, a trzeba przecież pamiętać, że żaden materiał drukowany nie mógł ukazać się bez aprobaty Urzędu Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk, jak oficjalnie nazywano cenzurę.

I tak redaktorzy nadal czynią wysiłki, by jak najbardziej przybliżyć czytelnikom zachodnią myśl lingwistyczną i psychologiczną, zapoznać ich z najnowszymi kierunkami w badaniach naukowych prowadzonych w USA, Wielkiej Brytanii, Francji i w Niemczech Zachodnich. Upowszechniają literaturę zachodnioeuropejską, promują myślenie krytyczne i samodzielność myślenia zarówno nauczycieli, jak i uczniów. I jak zawsze, istotnym celem redakcji jest stworzenie barier ochronnych przed cenzorami. Redaktorzy mają wprawę nabytą w gomułkowskich latach 60. Wiedzą, że cenzor patrzy zawsze przede wszystkim na początek, niekiedy też na koniec artykułu i wnioski. Dlatego numery *Języków Obcych w Szkole* kończą się wcale nie recenzjami, choć takie rozwiązanie zdawałoby się najbardziej logiczne. Dlaczego? Otóż dlatego, że recenzje to w istocie często nie recenzje, a informacje o zawartości czasopism amerykańskich, brytyjskich i francuskich. Owe recenzje to też streszczenia zachodnich książek pisane przez tych, którym udało się dotrzeć do nich w wyniku wyjazdu zagranicznego, kursu metodycznego czy barterowej wymiany, którą dziś trzeba dopiero objaśnić: tytułem osobistego wspomnienia powiem, że książki lingwistyczne i metodyczne dostawałam od swoich amerykańskich znajomych w zamian za interesujące ich albumy ikon i rosyjskiej sztuki ludowej, które były w warszawskiej księgarni z publikacjami radzieckimi bardzo łatwo dostępne i w dodatku naprawdę tanie. Kupno książek nie wchodziło przecież w grę, nie tylko z powodu niemożności bezpośredniego zakupu, ale też po prostu z uwagi na niewymienialność złotych – cena jednej naukowej książki stanowiła wówczas w cichym przeliczeniu równowartość dwu- lub trzymiesięczną pensji.

Z tych wszystkich względów, by nie rzucać się w oczy z tym szczegółowym informowaniem o tym, co dzieje się w naszej dziedzinie na Zachodzie, numer czasopisma kończą zatem bezpieczne sprawozdania z kursów nauczycielskich, czyli tak zwana kronika, często też wspomnienia „Z żałobnej karty”. Na początku numeru redakcja umieszcza zawsze artykuły politycznie neutralne. Niekiedy pojawiają się jednak w tym miejscu teksty wstępne lub artykuły „bardziej zaangażowane” – prześledźmy, jak i po co to się działo.

By to zrozumieć, dobrze jest spojrzeć na daty, a zobaczy się wyraźnie, kiedy czasopismo drukuje na początku numeru artykuły na temat metodyki propagowanej w Związku Radzieckim, przypomina o znaczeniu języka rosyjskiego, czy pojawia się wspomniana stylistyka polityczna. W momencie narastania niepokoju społecznego i zbliżania się sytuacji naprawdę niebezpiecznych – np. w roku 1970 – redakcja decyduje się na przykład na przedruk krótkiego dwustronicowego artykułu Nikołajewej z roku 1963 o Leninie i zamieszczenie jego zdjęcia jako abiturienta gimnazjum na pierwszej stronie czasopisma. Taki prosty, a rzucający się w oczy cenzorom, manewr redakcyjny pozwala bez przeszkód drukować na dalszych stronach tego samego numeru 3/1970 artykuł, ni mniej nie więcej, o myśleniu krytycznym Bertranda Russela pióra Róży Jabłkowskiej, zaraz potem przedstawić stanowisko Europy Zachodniej i UNESCO w kwestiach

oświaty w artykule A. Prejbisza pod tytułem „Międzynarodowy Rok Oświaty”, a do tego szczególnie zaprezentować treści wychodzącego w USA czasopisma lingwistycznego IRAL piórem niżej podpisanej, publikującej wówczas jako Hanna Piskorowska. Wzajemne porozumienie między redakcją a autorami i czytelnikami działało wówczas naprawdę skutecznie.

Stali czytelnicy natychmiast poznają po tytule pierwszego artykułu klimat polityczny danego roku. Tytuły „wstępniaków” redakcyjnych, o nachyleniu partyjnym i politycznym, określane w redakcji po cichu i pogodnie jako „cenzorom na odczepnego”, znaczą początek okresów najtrudniejszych politycznie. Spójrzmy na nr 1 z roku 1976 – rozpoczyna go redakcyjny tekst „O wyższą jakość pracy. Z rozważań po VII Zjeździe PZPR”. Już po tytule tego redakcyjnego artykułu wstępnego widać od razu, że z okresu gospodarczego wzrostu przechodzimy do kryzysów, które zawsze oznaczały „przykręcenie politycznej śruby”. Ale dzięki tej zaledwie 2-stronicowej daninie redaktora naczelnego na rzecz systemu, cały numer łśni nowoczesnością i kontaktem z Zachodem – A. Prejbisz przybliży najnowocześniejsze w tym okresie brytyjskie badania nad kategoriami pojęciowymi, Krzysztof Woziwodzki pokazuje metody pracy z nagraniami, pisząca te słowa Hanna Komorowska omawia amerykańskie i brytyjskie badania nad kompetencją komunikacyjną, a Barbara Burda prezentuje zawartość czasopisma francuskiego *Le Français dans le Monde* – by wymienić tylko niektóre artykuły z tego numeru. Dziś osoby nieznające ówczesnej sytuacji mogą najniesłuszniej twierdzić, że takie postępowanie to dowód konformizmu i braku odwagi redakcji. Można postawić pytanie, czy redaktor naczelny mógł wówczas pominąć takie ukłony wobec ministerstwa i cenzury. Jestem przekonana, że tak odważna decyzja spowodowałaby w najlepszym przypadku bardzo silne ingerencje w dobór autorów i artykułów, konieczność ciągłego analizowania w publikowanych tekstach metod pracy w Związku Radzieckim, a najprawdopodobniej skutkowałaby zamknięciem pisma – wszyscy pamiętali jeszcze aż nazbyt dobrze zamknięcie słynnego *Po prostu*. W odniesieniu do języków byłoby to stokroć łatwiejsze, istniał przecież wydawany równoległe *Język Rosyjski* i to mogło zostać z powodzeniem uznane przez ówczesne władze za zupełnie wystarczające.

Widzimy też w niełatwych momentach artykuły otwierające numer, których tytuły są – jak się wtedy mówiło – „jedynie słuszne”, bo podkreślają sukces lub jedność – pojęcia wówczas przez rządzących ustawicznie przywoływane. Oczywiście, jak zawsze, artykuły te niosą neutralne merytorycznie treści, jak na przykład „Osiągnięcia trzydziestolecia w nauczaniu języków obcych (1944-1974)” w nrze 5/1974 czy „Wspólnymi siłami” (nr 5/1980).

W spokojniejszych okresach wystarcza rozpoczęcie numeru prezentacją postaci historycznej, która cenzorowi nie będzie przeszkadzać w sensie ideologicznym, a więc na przykład postacią Moliera (nr 4/1973), Kopernika (nr 2/1973), Woltera i Rousseau (nr 5/1978) czy Larousse’a (nr 1/1975). Bardzo dobrze też sprawdzają się jako pierwsze tytuły naukowe artykułów lingwistycznych: profesjonalizm i naukowość w dziedzinach mało wrażliwych ideologicznie – w odróżnieniu do tych wrażliwych, jak historia czy socjologia – były przez rządzących w tym okresie uważane za niegroźne, bo to już na szczęście nie lata 50., kiedy władzom komunistycznym przeszkadzały nawet publikacje Wacława Borowego czy Mieczysława Wallisa. Artykuł o tym, jak nauczać deklinacji łacińskich lub jak kategoryzować przymyki, nie budzi z reguły zastrzeżeń tak zwanej Mysiej, czyli Urzędu Kontroli Prasy i Widowisk, mieszczącego się na tejże ulicy pod złej sławy numerem 5. Dziś przytłaczającą rolę tej instytucji przypomina Skwer Wolności Słowa i pomnik w postaci czarnej cenzorskiej kreski, upamiętniający podziemne wydawnictwa tamtego okresu.

### 1.3. — Struktura czasopisma

W interesującym nas tu okresie czasopismo prowadzi następujące działy:

Język i literatura

Metodyka

Z doświadczeń nauczycieli

Sprawozdania i recenzje

Kronika

W roku 1975 powraca dział „Język i kultura”, a wskutek rozpoczęcia na szerszą skalę badań naukowych, i to zarówno w uczelniach wyższych, jak i w nowo powstałych resortowych instytutach naukowo-badawczych, wprowadzono także dział „Z badań”, określanej później jako „Naukowe podstawy glottodydaktyki”, oraz dział „O nauczycielu”.

Przyporządkowanie artykułów nie jest jednak w tym okresie spójne. Trudno winić za to redaktorów, pojawia się bowiem nowa dziedzina akademicka – językoznawstwo stosowane. Zazębia się ono z dydaktyką, a po części także wchłania metodykę nauczania na uczelniach wyższych, co widać w z kolei w przyporządkowaniu zakładów na poszczególnych wydziałach uczelni wyższych. Pojawiają się też nowe instytuty naukowo-badawcze, które przerzucają most pomiędzy praktyką nauczania szkolnego a badaniami o charakterze naukowym. Czynniki nauczyciele robią doktoraty, rozpoczynają pracę na uczelniach i w ośrodkach badawczych, niektórzy pracują też nad habilitacjami – jak na przykład Waldemar Pfeiffer, Jan Rusiecki, Halina Stasiak, Tadeusz Woźnicki czy pisząca te słowa – by wymienić tylko niektórych.

Trudno więc w tym czasie określić, czy dany tekst ma charakter metodyczny, czy jest tekstem naukowym, a może doniesieniem z prac instytutów naukowo-badawczych.

Co więcej, poszczególne problemy wywoływały wówczas skojarzenia nieco inne niż dziś.

I tak dla przykładu: artykuły Jana Czochralskiego „Kiedy rozpoczynać naukę języka obcego?” i Edmunda Ronowicza „Parametr wieku w nauczaniu języków obcych” w roku 1974 znalazły się w numerze 2. w dziale „Programy i podręczniki”, bo wówczas tematykę tę kojarzono przede wszystkim z kwestią organizacji nauczania i miejsca języków obcych w programach szkolnych, nie zaś z psycholingwistyką czy psychologicznymi podstawami procesu uczenia się języka obcego.

## Główne wątki tematyczne czasopisma w latach 1967-1977

Główne wątki tematyczne przewijające się w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole* w latach 1967-1977 to:

- status dydaktyki – lingwistyka a metodyka; dydaktyka językowa jako dyscyplina akademicka;
- pole tematyczne dydaktyki – dydaktyka a psychologia, pedagogika, socjologia i kulturoznawstwo;
- rola wychowawcza nauki języków obcych;
- spór o teorię uczenia się i metodę nauczania;
- proces dydaktyczny: ćwiczenia – materiały nauczania – testy.

### 2.1. — Status dydaktyki – lingwistyka a metodyka; dydaktyka językowa jako dyscyplina akademicka

W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nikt nie zastanawiał się specjalnie nad przynależnością metodyki nauczania do tej czy innej dyscypliny naukowej, bowiem jako dyscyplina akademicka metodyka nauczania po prostu nie istniała, i to ani w Polsce, ani na świecie. Spójrzmy na obszar języka angielskiego, gdzie metodyka nauczania najwcześniej uzyskała status akademicki.

W USA pierwsza tak zwana metoda naukowa (ang. *the scientific method*), jak wtedy określano metodę audiolingwalną, wyrastająca ze strukturalizmu jako teorii języka i behawioryzmu jako teorii opanowywania języka miała już ponad 20 lat. Jednak jej główny wpływ uwidocznił się w dziedzinach innych niż nauczanie języków obcych. Na jej wzorach pojawiło się nauczanie programowane, które silnie wpłynęło na rozwój pedagogiki ogólnej tego okresu i znacznie przekształciło podręczniki szkolne i uniwersyteckie do nauki różnych przedmiotów, a w latach późniejszych stało się podstawą konstruowania programów multimedialnych, już także do nauki języków obcych. Jednak problematyka nauczania języków silnie zaistniała w amerykańskiej świadomości społecznej dopiero w latach 60., a stało się to wskutek poczucia pewnego zagrożenia sukcesami Związku Radzieckiego w podboju kosmosu. Z obawy, że Stany Zjednoczone pozostaną w tyle, nie wiedząc, co dzieje się w krajach Europy i Azji, wdrożono szerokie, wspierane przez rząd programy nauczania języków obcych, a szczególnie języka rosyjskiego, w szkołach i na uniwersytetach oraz na kursach dla dorosłych. Zaowocowało to licznym gronem osób zainteresowanych metodyką nauczania języków obcych, pojawiły się też liczne publikacje na ten temat.

Natomiast szersze naukowe zainteresowanie kwestiami opanowywania języka rozwinęło się w efekcie słynnej krytyki skierowanej w roku 1959 przez Noama Chomsky'ego przeciw pracy Skinnera *Verbal Behaviour*. Akademickie prace dotyczące procesu opanowywania języka drugiego/obcego i metod jego nauczania to przede wszystkim publikacje na temat testowania, które towarzyszyły powstawaniu pierwszych testów prognostycznych, takich jak *Modern Language Aptitude Test* J. B. Carrolla i pierwszych serii testów osiągnięć na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Potem już szybko powstawały poważne ośrodki badawcze zajmujące się tą problematyką na dużych uniwersytetach.

Ośrodki akademickie specjalizujące się w problematyce nauczania języków pojawiły się w Wielkiej Brytanii na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, choć problematyką tą i tu zaj-

mowano się dużo wcześniej. Jednak dopiero prace Linguistics Department Uniwersytetu w Edynburgu, którym kierował profesor S. Pit Corder i wydanie przełomowego *The Edinburgh Course of Applied Linguistics* (1976) wyznaczyły moment wyodrębnienia tego zakresu jako dyscypliny naukowej. Pracownicy tego wydziału, by wymienić na przykład prof. Widdowsona – rozchwytywani wkrótce potem przez najlepsze uniwersytety – utworzyli w następnych latach liczące się ośrodki specjalizujące się w nauczaniu języków w uczelniach wyższych całej Wielkiej Brytanii.

W Kanadzie zainteresowanie nauczaniem języków było bardzo duże – z racji dwujęzyczności, ale także z uwagi na ogromną falę imigracyjną. Jednak dopiero znane badania wpływu postaw i motywacji na efektywność nauki języka opublikowane przez Gardnera i Lamberta w roku 1972 usamodzielniały tę dyscyplinę, a utwierdziły jej status badania Naimana (1978/1996) nad cechami osób opanowujących język obcy z sukcesem.

Nie inaczej przedstawiała się sytuacja w Polsce. Istniały, oczywiście, problemy organizacji nauczania języków obcych i dość różnorodne podejścia do sposobów nauczania języka obcego jako przedmiotu szkolnego – tym jednak zajmowali się przede wszystkim nauczyciele. Kariera akademicka wiązała się z wyborem językoznawstwa lub literaturoznawstwa jako zakresu badawczego i przynosiła na ogół w następstwie porzucenie zainteresowań dydaktycznych; niekiedy tylko łączono karierę akademicką z pracami nad materiałami podręcznikowymi. Doktoratów czy habilitacji z zakresu dydaktyki językowej po prostu nie było. Przykładem może tu służyć pisząca te słowa. Otóż jeszcze w początkowych latach 70. rozważano na Uniwersytecie Warszawskim wybór dyscypliny, do jakiej miałaby należeć przedstawiona przeze mnie do obrony praca doktorska (której znaczne fragmenty ukazały się później jako książka pod tytułem „Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja”), bo nie widziano tam dotąd przypadku przedstawienia rozprawy doktorskiej z obszerną częścią empiryczną i statystyczną z zakresu metodyki nauczania. Dyskutowano więc nad tym, czy odpowiednią dyscypliną jest psychologia (z racji problematyki interferencji), pedagogika ogólna (z racji metod nauczania), czy też filologia (z racji problematyki nauczania języka angielskiego). Jako że psychologia i pedagogika stanowiły wówczas jeden wydział, skierowano rozprawę do tamtejszej Rady Wydziału z zaleceniem, by przy promotorze, którym był dydaktyk ogólny, pojawili się recenzenci z innych dyscyplin – filolog i psychopedagog. Taka niepewność co do statusu dydaktyki języków obcych i jej przynależności do poszczególnych dziedzin nauki trwała do połowy lat 70., a właśnie w latach 70. nasila się dość powszechnie w polskiej w metodyce nauczania języków obcych dążenie do dość zdyscyplinowanej refleksji nad procesem uczenia się i nauczania.

Stosunkowo najłatwiej było w tym czasie ugruntować akademickie podejście do zagadnienia, opierając je na podstawach językoznawczych. Miało to tę dodatkową zaletę, że potrzebne było w tym czasie znaczne poszerzenie wiedzy nauczycieli z tego zakresu. Silne zakorzenienie dydaktyki językowej w lingwistyce teoretycznej niesło też jednak pewne zagrożenia. Zagubić się przecież mogła cała warstwa psychologiczna i pedagogiczna silnie tkwiąca w problematyce metodycznej, rozluźnić mógł się też silny związek dotychczasowej metodyki z praktyką nauczania i środowiskiem nauczycieli i lektorów. I tak, widzimy w tym interesującym okresie, z jednej strony, skłanianie się w stronę językoznawstwa, z drugiej zaś strony – bardzo jasne dążenie dydaktyki językowej do samodzielności. Obie te tendencje, jakkolwiek sprzeczne, pokazywały jednak dobitnie, że dydaktyka językowa wyodrębnia się w pierwszej połowie lat 70. coraz wyraźniej, choć wciąż nie było jeszcze oczywiste, czy jako glottodydaktyka uzyska status samodzielnej nauki, czy też stanie się częścią językoznawstwa.



Uznanie metodyki nauczania języków obcych za pełnoprawną dyscyplinę akademicką, a dokładniej dziedzinę językoznawstwa w połowie lat 70. to w Polsce w ogromnej mierze zasługa prof. dr hab. Ludwika Zabrockiego z Uniwersytetu im Adama Mickiewicza oraz prof. dr hab. Jacka Fisiaka, który rozpoczął nadawanie stopni naukowych – doktora i doktora habilitowanego – z tej dziedziny. Kontynuował to potem także prof. dr hab. Janusz Arabski w Uniwersytecie Śląskim, organizując doroczne konferencje w Szczyrku, przez które przewinęli się praktycznie wszyscy ci, którzy naukowo związali się z tą dziedziną. Powoli takie rozwiązanie upowszechniło się w całej Polsce, także dzięki pierwszym, liczącym się czasopismom naukowym, takim jak *Glottodidactica* czy *Przegląd Glottodydaktyczny*. Nie do przecenienia w całym tym procesie jest też rola prof. dr hab. Franciszka Gruczy jako twórcy Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i autora licznych prac z tej dziedziny, a także organizatora sympozjów ważnych dla rozwoju nowej dyscypliny.

Artykuły zamieszczane w interesującym nas tu okresie w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole* dobrze pokazują omawiane wyżej tendencje.

Przede wszystkim pojawia się duża liczba dobrze udokumentowanych artykułów prezentujących teorię i badania empiryczne na świecie, jak na przykład tekst Jana Rusieckiego analizujący związki gramatyki generatywnej i psycholingwistyki z nauczaniem języków obcych (nr 2/1973), do którego wrócimy w podrozdziale 4. „Spór o metodę” w dalszych częściach tego rozdziału, czy też zawierających przegląd światowych badań nad rolą gramatyki w nauczaniu języka obcego piszącej te słowa Hanny Komorowskiej (nr 1/1972). Pojawiają się też pierwsze raporty ze starannie zaplanowanych badań empirycznych, poddanych później analizie ilościowej i jakościowej: Haliny Stasiak raport z badań nad możliwościami autokorekcyjnymi (nr 3/1971) czy seria raportów mojego pióra, czyli Hanny Komorowskiej raport z badań wyników nauczania (nr 2/1971), raport z badań typów błędów językowych (nr 3/1971) oraz raport z badań nad wartością dydaktyczną komentarza gramatycznego (nr 1/1972), jak też rozważania nad metodologią badań eksperymentalnych w dydaktyce (nr 3/1974). Niewątpliwie tego rodzaju publikacje skłoniły wielu filologów do poważniejszego potraktowania metodyki jako dziedziny akademickiej.

Kwestie językoznawcze przybliży czytelnikom Aleksander Szulc w tekście o modelu komunikacji językowej (nr 1/1971), a terminologię tej dziedziny – Kazimierz Polański w cyklu artykułów na ten temat (nr 3/1973 i nr 4 /1973). Jerzy Bańczerowski prezentuje zagadnienia semantyki w komunikacji językowej (nr 5/1973), a Jan Cygan omawia miejsce gramatyki w opisie języka (nr 4/1975).

Wiele pojawia się artykułów dotyczących poszczególnych aspektów gramatyki języków zachodnioeuropejskich. I tak, szczegółowe kwestie gramatyki opisowej omawiają – w zakresie języka angielskiego Henryk Kałuża (nr 3/1975, nr 4/1976, nr 2/1979 i nr 3/1980), w zakresie języka francuskiego – Zdzisława Szczęsna (nr 1/1975) i Janina Wójcik (nr 1/1978), w zakresie niemieckiego – Norbert Morciniec (nr 4/1978). Jan Horowski pokazuje rozbieżności w wymowie łańciskiej uczących się w różnych krajach (nr 3/1975). Widać też zainteresowanie implikacjami dla dydaktyki – zastosowania językoznawstwa w opracowaniu materiałów nauczania omawia Marian Szczodrowski w tekście rozważającym związki językoznawstwa stosowanego z lingwostatystyką (nr 5/1976), podkreśla też rolę mikrosocjolingwistyki, kulturoznawstwa i realioznawstwa w preparacji takich materiałów (nr 2/1978), a ja sama omawiałam rolę badań nad kompetencją komunikacyjną (nr 1/1976 i nr 3/1978), funkcjami języka i intencjami nadawcy (nr 3/1976).

Podkreślanie związków między lingwistyką a dydaktyką języków obcych najpełniej pokazują fragmenty artykułu Michaela Sharwood-Smitha i Waldemara Pfeiffera z roku 1972, a z kolei widzenie glottodydaktyki jako odrębnej dyscypliny – fragmenty tekstu pióra Franciszka Gruczy z roku 1974.

## 2.2. — Pole tematyczne dydaktyki językowej – dydaktyka a psychologia, socjologia, pedagogika i kulturoznawstwo

Lata 70. w dydaktyce językowej na świecie zaznaczyły się ogromną liczbą fascynujących zjawisk i dokonań. Nasilają się próby odejścia od skrajnych postaci metody audiolingwalnej z jednej strony, a kognitywnej – z drugiej strony. Powstają rozwiązania eklektyczne, które w efekcie przyniosą wczesne formy podejścia komunikacyjnego. Rozpoczynają się prace nad tak zwanymi programami funkcjonalnymi, określanymi wówczas także jako programy pojęciowe. Pojawiają się tak zwane metody niekonwencjonalne, takie jak *The Silent Way*, *Community Language Learning*, sugestopedia, podejście naturalne Krashena, *Total Physical Response* Ashera.

Rozwiązania te torowały sobie drogę do Polski z pewnym opóźnieniem, które subiektywnie oceniałabym na 3 do 5 lat na płaszczyźnie teoretycznej i do 10 lat do momentu, kiedy znalazły swe pełne odzwierciedlenia w programach i podręcznikach. Uważam jednocześnie, że to opóźnienie niezwykle małe, zważywszy istniejącą w Polsce sytuację polityczną i ekonomiczną. Pamiętajmy jednak, że był to okres „paszportowego zamknięcia Polski”, a w związku z tym bardzo nielicznych wyjazdów stypendialnych, możliwych dzięki ogromnemu zaangażowaniu instytucji społeczno-kulturalnych, takich jak British Council czy Alliance Française. Pamiętajmy też, że koszt naukowej książki angielskiej czy francuskiej przewyższał możliwości finansowe polskich naukowców – i tu znów pomoc ambasad i dary książkowe zagranicznych instytucji społeczno-kulturalnych wraz z umożliwieniem kwerendy bibliotecznej w czasie krótkiego wyjazdu zagranicznego stanowiły jedyną możliwość kontaktu z najnowszą literaturą przedmiotu. Dlatego właśnie uważam, że opóźnienie to było relatywnie niewielkie w stosunku do panującej sytuacji.

Ze względu na tę trudność kontaktu z najnowszymi publikacjami wykształciła się w Polsce w latach siedemdziesiątych dobra tradycja szerokiego informowania o stanie dyscypliny.

Czynili to poprzez publikacje książkowe Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, czyli WSiP, Jacek Fisiak, Waldemar Marton, Aleksander Szulc, a także pisząca te słowa Hanna Komorowska. Czasopismo *Języki Obce w Szkole* czyniło to poprzez artykuły informujące o teoriach i badaniach prowadzonych na świecie, a także poprzez stałe sprawozdania z treści kolejnych roczników podstawowych czasopism angielskich, amerykańskich, francuskich i niemieckich, poruszających problemy nauczania języków obcych, a więc *Le Français dans le Monde*, *Deutsch als Fremdsprache* czy *IRAL*.

W tym czasie największy oddźwięk w środowiskach związanych z nauczaniem języków drugich i obcych na świecie miały badania empiryczne prowadzone na dużych grupach uczących się, a badania te były najczęściej ukierunkowane psychologicznie lub pedagogicznie. Niektóre z nich – jak na przykład wspomniane już badania Lamberta i Gardnera na temat postaw i motywacji z roku 1972 – mieściły się w obszarze psychologii społecznej, inne – jak również wspomniane już badania Naimana (1978/1996) nad cechami osób uczących się języka obcego z sukcesem, oraz liczne badania nad błędem językowym i interferencją – w obszarze psycho-

logii uczenia się. Z kolei badania nad opanowywaniem słownictwa można określić jako prace z zakresu psychologii pamięci. Z uwagi na to, że w wielu badaniach prowadzonych w krajach obszaru języka angielskiego i francuskiego brały udział dość zróżnicowane grupy uczących się – istotne okazywały się też czynniki socjologiczne i kulturowe.

Wszystko to padało u nas na bardzo podatny grunt. Choć w Polsce przyporządkowanie dydaktyki językowej językoznawstwu „terytorialnie” nastąpiło szybko i konsekwentnie, czego dowodem struktura wydziałów filologicznych, z zakładami dydaktyki i przyznawanie placówkom lingwistycznym uprawnień do nadawania doktoratów i habilitacji z tej dziedziny, to jednak merytorycznie językoznawstwo nie podporządkowało sobie metodyki nauczania języków obcych – jej związki zarówno z psychologią, jak i z pedagogiką, potem zaś także z socjologią i kulturoznawstwem okazały się niezwykle silne.

Czasopismo *Języki Obce w Szkole* starało się w tej sprawie o równowagę, konsekwentnie dobierając publikowane teksty tak, by omawiały nie tylko kwestie lingwistyczne (jak pokazywał to poprzednio omawiany wątek), ale też tak, by uwzględniały również aspekty psychologiczne, socjologiczne i kulturoznawcze. Co więcej, w roku 1972 redakcja podejmuje decyzję, o której informuje czytelników na s. 83 numeru 2., że będzie od tej pory „zamieszczać informacje dotyczące problematyki i publikacji z zakresu pedagogiki, psychologii i dydaktyki ogólnej”. Trudno o bardziej dobitny wyraz uznania istotności tych dyscyplin dla nauczycieli języków obcych.

Szczególnym zainteresowaniem w omawianym dziesięcioleciu cieszy się problematyka interferencji języka ojczystego i wcześniej poznanych struktur języka obcego w procesie nauki języka, a tym samym problematyka źródeł błędów w ujęciu psychologicznym i kulturowym – pisze o tym na przykład Elżbieta Zawadzka w tekście „Psychologiczno-dydaktyczny aspekt transferu językowego w nrze 2/1972. Pojawiają się liczne artykuły poruszające kwestię motywacji. Widać też zainteresowanie czynnikiem wieku w procesie opanowywania języka obcego, czego przykładem wspomniany już artykuł Edmunda Ronowicza o parametrze wieku w nauczaniu języków obcych (nr 5/1974) i rolę pamięci i jej mechanizmów w tym procesie, co omawia Tadeusz Woźnicki (nr 5/1976), czy też operacji myślowych, o czym traktuje tekst tego samego autora z roku 1972. Powoli zblizamy się zatem do przesunięcia akcentu z osoby nauczyciela na osobę ucznia.

### 2.3. — Rola wychowawcza nauki języków obcych

Przy toczącym się sporze o status dydaktyki językowej jedna sprawa nie budzi jakichkolwiek wątpliwości. Jest nią rola języków obcych, a szczególnie języków zachodnioeuropejskich w wykształceniu ogólnym uczących się. I to nie tylko w takim sensie, w jakim każdy nowy język jest zawsze nowym oknem na świat. W sytuacji tylko częściowego otwarcia Polski na Zachód w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych język obcy to także źródło inspiracji, droga do wiedzy innej niż ta, którą podają oficjalne środki masowego przekazu. To poszerzanie horyzontów w każdym sensie tego słowa. Nie jest to nigdy powiedziane wprost, bo czas mówienia wprost jeszcze wtedy nie nadszedł. Widać to jednak w doborze treści, widać w stałej tendencji do prezentowania dorobku innych krajów i kultur.

Podejście tego rodzaju było dobrze znane starszym nauczycielom o przedwojennym jeszcze wykształceniu pedagogicznym, znane było także tym, którzy w okresie tuż przed II wojną światową byli tylko młodymi uczniami. Wychowawcza wartość nauki języków obcych była bowiem

bardzo silnie podkreślana przez przedwojennych metodyków, takich jak Juliusz Ippoldt, czego dowodem jego *Dydaktyka języka niemieckiego* z roku 1925, a ukierunkowanie kulturoznawcze szkolnej nauki języków było w Polsce odgórnie zalecane, poczynając od roku 1934, czyli dzięki tak zwanej po reformie jędrzejewiczowskiej.

Można łatwo przewidzieć, że było ono wobec tego chętnie przyjmowane i wcielane w życie przede wszystkim przez nauczycieli języka francuskiego i łaciny, ci bowiem mieli często doświadczenia edukacyjne z tamtego właśnie okresu.

Z tych powodów stałym elementem zainteresowań *Języków Obcych w Szkole* jest poszerzanie wiedzy nauczycieli języków obcych o literaturze i kulturze krajów, w których funkcjonują języki obecne w czasopiśmie.

I tak, w zakresie literatury angielskiej znajdujemy sylwetkę Josepha Conrada, o którym nie po raz pierwszy pisze specjalizująca się w jego twórczości Róża Jabłkowska w nrze 1/1974, przedstawiony jest też sir Walter Scott, któremu poświęcają artykuł Leszek Kolek i Błażej Kruppiak w nrze 2/1972.

Literaturę francuską omawia Maria Szypowska w tekście o Molierze w nrze 4/1973 i Krystyna Stawarz, omawiając rozwój przez lekturę na przykładzie dzieł Maupassanta, France'a i Aragona w nrze 1/1973.

Pisarzy niemieckich przedstawia Norbert Honsza w artykułach na temat Heinricha Bölla (nr 2/1973) i Tomasza Manna (nr 4/1975), a także Henryk Domińczak w tekście, którego bohaterem jest Heinrich Heine (nr 2/1974). Michał Cieśla przedstawia drogę Henryka Schliemanna do opanowania języków obcych (nr 1/1975), a Barbara Duda sięga do historii i kultury, czego przykładem jej artykuł o genezie i znaczeniu imion germańskich (nr 1/1974).

Wartości wychowawczych dostarczają też takie artykuły przypominające II wojnę światową, jak Janiny Biron „Wspomnienie okupacyjnej nauki języka francuskiego” z nr 1/1973.

O tym, że oficjalna propaganda przedstawia tylko fragmentaryczny obraz rzeczywistości, a do tego nie zawsze prawdziwy, nie sposób było pisać otwarcie. Wolno jednak było publicznie podkreślać rolę języków obcych w wykształceniu ogólnym, w uzyskaniu wartościowej wiedzy o geografii i historii innych krajów. Można też było – a nawet było to bardzo dobrze widziane – podkreślać rolę języków w zapobieganiu konfliktom i dążeniu do pokoju na świecie. To otwierało drogę do włączania elementów realioznawstwa i kulturoznawstwa w programy nauczania języków obcych i tę możliwość metodycy publikujący w tym okresie starannie wykorzystali. Oznaczało to tym samym szansę na pokazanie pewnych aspektów życia w krajach Europy Zachodniej. Widać to także w linii redakcyjnej czasopisma. Cele wychowawcze nauki języków omawia Antoni Prejbsz w artykule „Rola wychowawcza kulturoznawstwa w nauczaniu języka obcego w szkole średniej” z roku 1978, który to tekst stanowi najpełniejszą prezentację poglądów na te kwestie w związku z planowanym wprowadzeniem 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, do czego – jak wiadomo – nigdy jednak ostatecznie nie doszło.

#### 2.4. — Spór o teorię i metodę. Audiolingwalizm i kognitywizm

W początkach lat siedemdziesiątych dobrze już znane były w Polsce skrajne rozwiązania metodyczne będące rezultatem ścierania się dwóch podstawowych teorii uczenia się.

Dobra już była orientacja nauczycieli w założeniach teorii audiolingwalnej, która wyrosła ze strukturalizmu w językoznawstwie i behawioryzmu w psychologii. Jej atrakcyjność dla nauczycieli wiązała się z odejściem od analizy tekstów literackich, a ukierunkowaniem na naukę żywego języka w naturalnych zdaniach związanych z typowymi sytuacjami. Wiązała się też z łatwością realizacji – tworzenie nawyków poprzez wielokrotne powtórzenia, dryl językowy, związana z tym praca z magnetofonem czy w laboratorium językowym według przygotowanych materiałów, od których nie było odstępstwa, zdejmowały z nauczyciela trud przygotowywania lekcji i indywidualizowania pracy. Wszechogarniająca nuda i brak sukcesów komunikacyjnych u uczących się w naturalnych sytuacjach porozumiewania się w języku obcym studiów jednak entuzjazm wobec tej metody. Chociaż podręczniki szkolne nigdy nie posunęły się do wprowadzania skrajnych form metody audiolingwalnej, narastała potrzeba zmiany.

Wiele wiadomo było także o teorii kognitywnej, wyrosłej z kolei z językoznawstwa transformacyjno-generatywnego i psychologii poznawczej. Tu magnesem było dla nauczycieli zbliżenie procesu opanowywania języka obcego do procesu przyswajania języka ojczystego. Atrakcyjne też było pewne „poluzowanie” rygorów doboru i układu materiału językowego wprowadzanego w kursie i nowe, znacznie bardziej życzliwe podejście do błędów językowych. Z wyraźną ulgą witano możliwość oferowania objaśnień i komentarzy gramatycznych, których metoda audiolingwalna nie dopuszczała lub dopuszczała po całkowitym opanowaniu materiału jako formę systematyzacji umiejętności uzyskanych wcześniej.

Zarówno na świecie, jak i w Polsce, wczesne lata siedemdziesiąte przynoszą serię analiz i badań empirycznych dwóch rodzajów. Grupa pierwsza to studia i badania nad rolą gramatyki, a ściślej nad efektywnością stosowania komentarzy gramatycznych w nauczaniu. Grupa druga to próba bezpośredniego porównania w warunkach szkolnych metod wynikających z obu teorii, a więc rodzaj pedagogicznego eksperymentu rozstrzygającego, tak zwanego *experimentum crucis*.

Najczęściej porównania tego typu pokazywały przydatność stosowania komentarzy gramatycznych i wprowadzania przynajmniej pewnych elementów kognitywizmu do nauczania języków obcych. Ale teorie nie ustępują łatwo pola. Teoria audiolingwalna broniła się dość długo. Wspomniane wyniki badań spowodowały więc na pewien czas nie tyle odrzucenie teorii audiolingwalnej, ile poszerzenie definicji nawyku. Wcześniej panowało wśród audiolingwalistów przekonanie, że zarówno proces tworzenia nawyku, jak i jego produkt w postaci zautomatyzowanego już wypowiedzianych poprawnych zdań ma być procesem przebiegającym poniżej progu świadomości. Teraz dopuszczano już pogląd, że w procesie tworzenia nawyku świadomość może pomóc, a więc objaśnienia i komentarze można wprowadzać nawet w fazie prezentacji i wdrażania, o ile w efekcie ćwiczeń nastąpi pełna automatyzacja.

W Polsce stosunkowo łatwo było metodykom przyjąć, że nawyk budować można świadomie, po to, by go w końcu długiego okresu wdrażania i praktyki zautomatyzować. Tym samym nie było im trudno zgodzić się, że komentarz gramatyczny może okazać się przydatny, a co więcej, że może z pożytkiem wystąpić nie tylko na końcu procesu opanowywania danej porcji materiału jako element systematyzujący, ale także na początku – jako objaśnienie nowo wprowadza-

nego materiału. Takie rozwiązania przyjmowała już w okresie międzywojennym polska zmodyfikowana metoda bezpośrednia, jaką rekomendowali znani przedwojenni metodycy, tacy jak wspomniany już germanista Juliusz Ippoldt, autor *Dydaktyki języka niemieckiego* z roku 1925, a także romaniści: Stanisław Kwiatkowski, autor *Dydaktyki i metodyki nauczania języków nowożytnych* z roku 1921, Stefania Ciesielska-Borkowska, autorka *Zarysu metodyczno-dydaktycznego* dla języka francuskiego z roku 1930, Zygmunt Czerny, autor *Dydaktyki języków nowożytnych* z roku 1933, czy też Bolesław Kielski, autor *Celów i środków nauczania języka obcego nowożytnego* z tego samego roku. Poglądy te, szczególnie dla starszych nauczycieli, którzy tuż przed wojną lub tuż po wojnie uczyli się jeszcze z ich podręczników, nie były zatem na naszym terenie żadnym zaskoczeniem. Pokazują to na przykład artykuły Krystyny Iwan „Zreformowana metoda bezpośrednia...” z nr 2/1971 czy Aleksandra Szulca „Dydaktyka języków obcych wczoraj i dziś” (nr 4/1976).

Prezentując stanowiska teoretyczne, autorzy starali się unikać radykalnych opinii. O ostrożności w stosowaniu skrajnych rozwiązań i konieczności wyważenia sprzecznych stanowisk w opracowywaniu metod pracy nad językiem w praktyce szkolnej piszą w tym czasie Jan Rusiecki, Waldemar Marton i Hanna Komorowska. Charakterystyczny w tonie tekst publikuje W. Marton pod tytułem „Czy nowa rewolucja w nauczaniu języków obcych” z roku 1971. Jaka jest rola gramatyki – czy sprowadza się do wiedzy autora podręcznika i czy potrzebna jest nauczycielowi, czy wolno stosować komentarz gramatyczny i kiedy to robić, czy wykorzystać pewne elementy zmodyfikowanej metody bezpośredniej lat międzywojennych – to kwestie zajmujące uwagę dydaktyków w latach siedemdziesiątych. Jest to, oczywiście, spór o teorię i o metodę, ale też spór po raz pierwszy rozwiązywany poprzez odwołanie się do wyników badań empirycznych – jak widać z tekstu piszącej te słowa, a opublikowanego w roku 1972. Czasopismo *Języki Obce w Szkole* doskonale odzwierciedla tę sytuację w metodyce nauczania języków obcych w latach 1967-1977.

## 2.5. — Proces dydaktyczny: programy – materiały – testy

W omawianym okresie ogromną rolę odgrywają publikacje na temat metod nauczania, a zwłaszcza sposobów budowania poprawności gramatycznej, a także rozwijania poszczególnych sprawności językowych. Już na początku omawianego okresu istotne artykuły na temat nauczania gramatyki publikują w roku 1967 i 1968 Jan Cygan, Henryk Kałuża, a w 1969 także Waldemar Marton. W późniejszych latach uwagę zwracają też eksperymentalne metody pracy nad szybkim czytaniem, którymi zajmuje się Bogdan Krakowian w roku 1968, i nad alternatywnymi sposobami nauczania, takimi jak na przykład nauczanie przez sen, czyli hipnopedię, o czym pisze Antoni Prejbisz w nrze 3/1968.

Pojawiają się też w roku 1967 pierwsze informacje o nauczaniu programowanym (Jacek Mikoś, Adam Sozański) i możliwościach, jakie ono niesie, choć nikt jeszcze nie mógł wtedy przewidzieć jego ogromnej roli w rozwoju programów multimedialnych. W końcu omawianego okresu pojawia się też poruszana przez Stanisława P. Kaczmarek i piszącą te słowa (wówczas jako Hanna Piskorowska) problematyka testów językowych.

Pod koniec lat 60. w *Językach Obcych w Szkole* obecne są uwagi krytyczne dotyczące metody audiolingwalnej (ustno-słuchowej) i pierwsze informacje na temat teorii transformacyjnej i psycholingwistyki. Widać w nich zarówno tendencję do uwzględniania najnowszych osiągnięć

naukowych, jak i racjonalnego, wyważonego sposobu korzystania z nich w praktyce szkolnej. Takie właśnie podejście będzie cechowało czasopismo przez wszystkie następne lata. Widać to w propozycjach nauczycieli, które napływają jako prace konkursowe, *Języki Obce w Szkole* rozpoczynają bowiem organizowanie konkursów w celu wspierania wymiany doświadczeń, na przykład w roku 1969 publikowane są prace konkursowe zatytułowane „Co robię, aby zwiększyć efektywność nauczania języków obcych?”

Lata 70. to okres bujnego rozwoju dydaktyki. Z uwagi na wielkie spory teoretyczne, które toczą się w tym czasie, a które omawiam powyżej – całość kwestii związanych z nauczaniem i ocenianiem nazywano wówczas niekiedy „małą metodyką”. Wbrew tej potocznej nazwie była to oczywiście metodyka ogromna, bo obejmowała całość procesu nauczania, strukturę lekcji, procedury dydaktyczne, preparację materiałów nauczania i testowanie jego wyników. Spór o metodę pomiędzy audiolingwalizmem i kognitywizmem, pierwsze sygnały rodzenia się podejścia komunikacyjnego – wszystko to powodowało uznanie kluczowych kwestii dydaktycznych za sprawy drobne, acz bardzo ważne: drobne, gdyż ich ostateczny kształt był konsekwencją zwycięskiej teorii. To te kwestie przykuwały jednak uwagę nauczycieli, którzy wyznawali od początku zdrowy eklektyzm i nie mogli czekać na rozwikłanie teoretycznych sporów, bo dzwonek lekcyjny rozbrzmiewał dla nich codziennie. Nie ustawało więc ogromne zapotrzebowanie na publikacje omawiające typy ćwiczeń, budowę podręcznika, rodzaje testów językowych, a teksty te wywoływały niezmiennie ogromny oddźwięk w środowisku.

Dowodem wielkiego rozkwitu tej dziedziny w omawianym okresie jest wielość tytułów książek ukazujących się w omawianej dekadzie w Bibliotece Nauczycieli Języków Obcych WSiP. Ukazują się wtedy w niewielkich odstępach czasu:

Alojzego Brzeskiego *O nauczaniu mówienia w języku obcym* (1975)

Alojzego Brzeskiego *Nauczanie języka niemieckiego na stopniu wyższym* (1971)

Jana Cygana *Strukturalne podstawy gramatyki angielskiej* (1976)

Jacka Fisiaka *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych* (1975)

Hanny Komorowskiej *Testy w nauczaniu języków obcych* (1972)

Hanny Komorowskiej *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja* (1975)

Waldemara Martona *Nowe horyzonty nauczania języków obcych* (1976)

Ewy i Michaela Sharwood-Smith *O pisaniu w języku obcym* (1977)

Aleksandra Szulca *Lingwistyczne podstawy programowania języka* (jeszcze PZWS 1971)

Aleksandra Szulca *Praktyczna fonetyka i fonologia języka niemieckiego* (1974)

W PWN zaś ukazuje się Tadeusza Woźnickiego *Z zagadnień modernizacji nauczania języków obcych* (1975).

Głównym zagadnieniem, na jakim koncentruje się metodyka lat siedemdziesiątych, jest **problematyka ćwiczeń językowych**. Zarówno metoda audiolingwalna, jak i metoda kognitywna wnoszą tu pewne rozwiązania, a zainteresowania autorów podręczników i czynnych nauczycieli idą w kierunku uzasadnionych połączeń różnych technik w pracy z uczniami.

I tak, najczęściej analizowane są typy ćwiczeń i wyróżniające je cechy. Ćwiczenia analizowane są też:

- pod kątem ich przydatności do rozwijania poszczególnych podsystemów językowych i sprawności językowych,
- pod kątem ich przydatności dla poszczególnych grup wiekowych,
- pod kątem ich przydatności dla poszczególnych poziomów zaawansowania językowego,

- pod kątem poszczególnych sprawności,
- pod kątem ich występowania w określonym typie podręcznika,
- pod kątem pomocy naukowych niezbędnych do ich przeprowadzania.

Widać wyraźnie, jak wiele aspektów procesu nauczania i uczenia się bierze się już pod uwagę, i jak daleko posunęła się analiza metodyczna sytuacji dydaktycznych.

Ogromne zainteresowanie kwestią doboru ćwiczeń zauważamy w artykułach publikowanych w omawianym dziesięcioleciu. Tłem są tu docierające z USA i Wielkiej Brytanii informacje na temat badań nad funkcją komunikacyjną języka i kontekstem sytuacyjnym wypowiedzi, a w konsekwencji także nad komunikatywnością wypowiedzi ucznia. Pisze o tym A. Prejbisz w dwuczęściowym artykule „Postulat komunikatywności w nauczaniu języka obcego” w nrze 2/1972 i 3/1972. Antoni Prejbisz przedstawia także typologię ćwiczeń językowych i analizuje cechy oraz wartość ćwiczeń poszczególnych rodzajów (nr 3/1971 i 4/1971), nieco inne spojrzenie na te kwestie proponuje Marceli Szafranski w artykule o rodzajach ćwiczeń w nauce języków obcych w nrze 5/1976.

Jerzy Sylwestrowicz omawia ćwiczenia językowe pod kątem ich przydatności dla różnych grup wiekowych (nr 2/1971), Stanisław P. Kaczmarek w tym samym roku analizuje ćwiczenia wdrażające w konkretnym podręczniku („Ćwiczenia językowe o charakterze wdrażającym do podręcznika *English for Newcomers to Australia*”), podczas gdy Jerzy Brzeziński i Krzysztof Wąsak prezentują ćwiczenia wielofazowe przydatne w pracy z magnetofonem (nr 5/1972).

Leszek Biedrzycki analizuje ćwiczenia wymowy, podkreślając rolę pogładowości (nr 5/1975). Alojzy Brzeski przedstawia ćwiczenia automatyzujące prowadzące do rozwoju sprawności swobodnego mówienia (nr 4/1971) i skłania nauczycieli do swobodnych ćwiczeń w mówieniu w postaci tak zwanej rozgrzewki językowej (nr 4/1973), Antoni Prejbisz – ćwiczenia wspomagające rozwój sprawności rozumienia mowy (nr 5/1973 i 1/1974), a Jan Rusiecki omawia ćwiczenia pozwalające skutecznie rozwijać sprawność pisania, analizując także problemy pojawiające się w toku tej pracy (nr 1 i 4/1971).

Najlepsza nawet organizacja ćwiczeń językowych na lekcji w masowym nauczaniu języków obcych nie jest w stanie zapewnić dobrego przygotowania językowego uczniów. Możliwości poprawy sytuacji szuka się we wczesnych latach siedemdziesiątych przede wszystkim w **pracy własnej ucznia**, bo – jak się wydaje – szansą jest tu wdrożenie uczniów do samokształcenia, a tym samym zwiększenie ilości czasu przeznaczanego na naukę języka w stosunku do skromnej liczby godzin szkolnych. Te kwestie omawia w latach 1972-1973 na przykład Jerzy Sylwestrowicz w tekście o wdrażaniu uczniów do samokształcenia (nr 3/1972) i o potrzebach i możliwościach w tym zakresie (nr 2/1973). Tematyka ta staje się też szczególnie ważna w konkursie ogłoszonym przez czasopismo. Podejmują ją autorzy zwycięskich prac: Krystyna Stawarz w artykule o wdrażaniu uczniów do samokształcenia (nr 3/1973) i Franciszek Jezierski w artykule o wdrażaniu uczniów do samodzielnego posługiwania się słownikami – w tym samym numerze. Na autonomię jest jeszcze w dydaktyce języków obcych, jak się okazuje, nieco za wcześnie. Artykuły te – pomimo swej innowacyjności, a może właśnie wskutek swego nowatorstwa – nie znajdują jeszcze wtedy spodziewanego oddźwięku.

Nadzieją staje się dobrze opracowany **podręcznik** do nauki języka obcego. Jego rozwiązania ćwiczeniowe omawiają Janina Smólska i Anna Zawadzka w cyklu artykułów zamieszczonych



w nrach 2 i 3/1973. Naukowe podstawy preparacji materiałów kładzie już w roku 1972 Waldemar Pfeiffer w artykule z numeru 5. Te tendencje utrzymają się długo i stanowić będą solidny fundament rozwoju dydaktyki w latach następnych. Utrwali je fakt, iż w tym czasie ukazują się nowe podręczniki realizujące omawiane postulaty. Dla języka angielskiego są to podręczniki J. Smólskiej i A. Zawadzkiej, a także M. Szkutnika i L.L. Szkutnika, oraz B. Pawłowskiej i M. Witek, dla języka francuskiego – podręczniki A. Mileckiego, a także J. Glanowskiej i S. Janickiej, a dla języka niemieckiego – podręczniki W. Pfeiffera, M. Drożyńskiej-Dei, Cz. Karolaka oraz S. Dzidy i W. Franke.

Ogromną rolę odegrają też liczne podręczniki Leona Leszka Szkutnika, jak na przykład *Thinking in English*, które odchodziły od banalnej tematyki sytuacji codziennych, były jednak przeznaczone do nauczania pozaszkolnego, któremu nieco więcej miejsca poświęcimy w omówieniu następnego okresu.

Nowym jednak zjawiskiem – wstępnie tylko sygnalizowanym w końcu poprzedniego omawianego tu okresu – jest pojawienie się serii artykułów dotyczących *testowania*, konstrukcji testów językowych oraz ich weryfikacji, autorstwa piszącej te słowa Hanny Komorowskiej (nr 3/1972, a także nr 1/1974 i nr 2/1974).

Kwestia badania wyników nauczania, a także opracowywania narzędzi służących zarówno ewaluacji postępów dużych populacji, jak i tak zwanych testów nauczycielskich przydatnych jako testy osiągnięć w klasie – na długo zajmie uwagę nauczycieli.

Tak staranne, a zarazem intensywne rozważanie kwestii wyników nauczania w toku omawianej tu dekady nasiliło refleksję nad kształtem nowoczesnych programów nauczania, tym bardziej że trwały w tym czasie prace nad programami dla nowego systemu szkolnego, jaki miała wprowadzić kolejna reforma w postaci ustanowienia szkoły 10-letniej. Pomysły te – na szczęście – zostały zapomniane; powstanie Solidarności, a potem ogłoszenie stanu wojennego zamknęły rozdział prac nad programami tworzonymi dla tych celów. Jednak dla dydaktyki okres dyskusji nad programami językowymi, toczony w dużych, dobrze dobranych grupach specjalistów w zakresie poszczególnych języków, okazał się niezwykle przydatny. Znalazł on wyraz w pierwszych programach nauczania języków zachodnioeuropejskich dla kursu 4-letniego szkół dziesięcioletnich, opublikowanej w nrze 4/1977 czasopiśmie. Wersja ta miała być w planach rządowych pilotowana eksperymentalnie w 19 szkołach średnich, poczynając od roku 1981. Jak wiemy, nigdy do tego nie doszło. W tej pierwszej wersji tkwią już jednak pewne pomysły metodyczne, które rozwiną się w programach następnej dekady.

\*\*\*

Jak widać, w omawianym okresie dydaktyka językowa uzyskała status dyscypliny akademickiej i choć przyporządkowana językoznawstwu stosowanemu – zachowała silne związki z psychologią, socjologią, pedagogiką i kulturoznawstwem, bez pomijania podstawowego zadania, jakim jest stała pomoc nauczycielom w rozwiązywaniu ich codziennych problemów zawodowych. Pozwoli to formułować lepiej uzasadnione rekomendacje dydaktyczne i budować całościowe, nowoczesne programy nauczania w następnym okresie, do którego teraz przejdziemy.



# Dydaktyka językowa w trudnych latach



**Trzecie dziesięciolecie istnienia czasopisma  
1977–1987**

# 1 — Charakterystyka okresu

## 1.1. — Kontekst społeczny

Okres 1977-1987 to okres pełen napięć społecznych, zdarzeń wspaniałych, ale i tragicznych. Od jego początku, w wyniku wydarzeń radomskich w roku 1976, działał już Komitet Obrony Robotników, później przekształcony w Komitet Samoobrony Społecznej KOR. Nasilały się represje, zwolnienia z pracy i aresztowania. Dochodził do tego bardzo poważny kryzys gospodarczy, braki żywności w sklepach, podniesienie cen mięsa i wędlin, co doprowadziło do strajku na Lubelszczyźnie, następnie strajku w stoczni gdańskiej i powstania Solidarności w roku 1980. Rozpoczyna się trwająca później długo ogromna aktywność Solidarności, równoległe pogarsza się – choć zapewne bardziej z przyczyn politycznych niż ekonomicznych – sytuacja gospodarcza. W dniu 13 grudnia 1981 roku następuje ogłoszenie stanu wojennego, a wraz z nim internowanie wielu obywateli i długotrwała walka z opozycją.

Rozwija się podziemna prasa, powstają podziemne wydawnictwa, szeroko rozpowszechniana jest literatura drugiego obiegu, toczą się konspiracyjne działania oświatowe.

Lata osiemdziesiąte to okres ogromnej, jak na owe czasy, fali emigracji politycznej, połączonej także z ekonomiczną. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych pojawia się faktyczna dwuwalutowość, gdyż ze względu na szalejącą inflację transakcje prywatne odbywają się w oparciu o przeliczniki dolarowe.

## 1.2. — Kontekst edukacyjny

Paradoksalnie okres niezwykle trudny gospodarczo i politycznie okazał się dla organizacji systemu szkolnego dość korzystny. Brzmi to nieprawdopodobnie, stwierdzenie takie staje się jednak jasne, gdy uświadomimy sobie, że program Solidarności sprzeciwił się wdrożeniu kolejnej reformy, przygotowywanej w końcu lat siedemdziesiątych, a mającej na celu wprowadzenie szkoły 10-letniej. Ministerstwo wstrzymało przygotowywanie aktów prawnych wprowadzających zmiany, reformę zahamowano. Proklamacja stanu wojennego spowodowała ostateczne zarzucenie tych planów. Tym sposobem istniejąca struktura systemu edukacji została zachowana i polski system oświatowy nie przybrał, na szczęście, kształtu swego radzieckiego odpowiednika.

Były zarazem pozytywne efekty uboczne tego, że wcześniej toczyły się prace przygotowawcze tej później zaniechanej reformy. Mówię tu o znacznej liczbie oficjalnie zorganizowanych konferencji poświęconych kształceniu językowemu, władze bowiem, zadowolając się planem zmiany strukturalnej systemu oświaty, kwestie programowe, przynajmniej w zakresie języków obcych, pozostawiły do uzgodnienia dydaktykom. Konferencje, o których mowa, stworzyły możliwość wielokrotnego spotykania się głównych przedstawicieli metodyki nauczania poszczególnych języków, nie tylko zachodnioeuropejskich, ale także języka rosyjskiego i języków mniejszości narodowych z całej Polski. W normalnych warunkach byłoby o to trudno, zważywszy duże odległości między ośrodkami akademickimi i metodycznymi, trudności finansowe, a także niechęć władz do wszelkich większych zgromadzeń. Choć wiele osób miało już za sobą wieloletnią współpracę i wypracowane wspólne poglądy, to jednak potrzeba było licznych szczegółowych

ustaleń – a pamiętajmy, że nie istniała jeszcze u nas poczta elektroniczna ani telefonia komórkowa, a sporo osób nie miało nawet telefonu stacjonarnego. Konferencje te pozwoliły na przeprowadzenie dyskusji nad istotnymi kwestiami związanymi z konstrukcją programów nauczania oraz z rekomendowanymi metodami. Jak to zwykle bywało w dydaktyce – stosunkowo najnowocześniejsze rozwiązania, z uwagi na kontakt z najnowszymi badaniami prowadzonymi w ośrodkach amerykańskich, brytyjskich, francuskich i niemieckich, proponowała dydaktyka języków zachodnioeuropejskich.

Dyskusje te i pierwsze przymiarki do konstruowania nowych programów okazały się bardzo pomocne dużo później, bo w latach 80. Środowisko metodyków języków zachodnioeuropejskich – po części w związku z oczywistością swych dążeń na tle dominującego języka rosyjskiego, a po części w wyniku ustaleń dokonanych w toku spotkań programowych jeszcze w końcu lat siedemdziesiątych – było niezwykle zgodne co do swoich postulatów, wiedziało o tym i miało te postulaty dokładnie i na świeżo opracowane. Przykładem tego mogą być krótkie negocjacje Solidarność – MEN z kwietnia 1981 r., a więc na ponad pół roku przed stanem wojennym. Bez wiedzy urzędników MEN, mając wspólne cele, uzgodnione w toku wcześniejszych kontaktów, w toku nieformalnych spotkań ustalono skład specjalistów obu zespołów. Porozumiano się, że po stronie MEN zasiądą, oprócz urzędników, wszyscy pracownicy Zakładu Języków Obcych Instytutu Programów Szkolnych i przedstawiciele Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych – także ci, którzy byli zwolennikami Solidarności, m.in. Barbara Burda-Kosno, Hanna Komorowska, Krzysztof Woziwodzki czy Ewa Niezgoda, a dla stworzenia lepszych pozorów dwu różniących się od siebie grup metodyków rozdzieli się od lat stale współpracująca ze sobą para autorów o całkowicie przecież zbieżnych poglądach – Janina Smólska i Jan Rusiecki: Janina Smólska usiadła po stronie MEN, Jan Rusiecki po stronie Solidarności. Próba wnioskowania – na podstawie podpisanego protokołu – przez jakiegokolwiek upolitycznionego lub niezorientowanego historyka, że Janinę Smólską i Jana Rusieckiego rozdzieliła polityka i walczyli ze sobą po obu stronach barykady, byłaby po prostu śmieszna.

Dowodem jest zresztą sam zestaw uzgodnień z dnia 21.04.1981 rokuw pełni zbieżny z opiniami i postulatami wszystkich metodyków języków zachodnioeuropejskich, a wyrażany wielokrotnie jeszcze w późnych latach 70., jak na przykład :

- zmierzanie, w miarę możliwości kadrowych, do usytuowania języków zachodnioeuropejskich na równi z językiem rosyjskim;
- upowszechnienie przedłużenia kursu języków zachodnioeuropejskich do 6-7 lat, czyli o dwuletni kurs w szkole podstawowej, kontynuowany w liceach przez 4 lata, a w technikach przez 5 lat;
- uczynienie kursu w szkole podstawowej obowiązkowym tam, gdzie to tylko możliwe;
- zapewnienie kursu kontynuacyjnego w liceum dla tych uczniów, którzy uczyli się języka zachodniego w szkole podstawowej;
- zwiększenie zasięgu nauczania w systemie rozszerzonym w liceach.

Z uwagi na stan wojenny, który rozpoczął się parę miesięcy później, nie istnieje ślad tych zdarzeń w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole*. Teksty protokołów znaleźć można w broszurze *Negocjacje w sprawach oświaty i wychowania marzec-maj 1981* (Warszawa, Wydawnictwo Związkowe „Mazowsze” 1981, ss. 89-92).

Stan wojenny zatrzymał wszelkie zmiany organizacyjne, co – jak już wspomniano – było korzystne przede wszystkim z uwagi na odwołanie reformy wprowadzającej szkołę 10-letnią.

Nie zatrzymał jednak działań programowych, a nawet wręcz przeciwnie – przez zwiększoną kontrolę obecności w miejscu pracy i wykonania zadań – przyspieszał niektóre prace toczące się w instytutach naukowo-badawczych. Należały do nich te dotyczące programów i metod nauczania, tych bowiem nie uniemożliwiał zakaz zgromadzeń i utrudnienia w podróżowaniu. Trudności te dotknęły raczej Instytut Kształcenia Nauczycieli, co na dłuższy czas zachwiało systemem doskonalenia i organizacją krajowych i zagranicznych kursów metodycznych.

Rodzaj działań podejmowanych w obrębie instytutów mniej wówczas władzę interesował. Działo się tak dlatego, że stan wojenny skierował uwagę władzy na walkę z opozycją, internowania, aresztowania, poszukiwanie ukrywających się przywódców Solidarności, toteż – w obliczu poważnych problemów politycznych – uwaga rządu skupiona była na sprawach bardzo odległych od zagadnień związanych z nieistotnymi w tym świetle kwestiami, takich jak konstrukcja programów czy metody nauczania języków obcych.

W drugiej połowie lat osiemdziesiątych nastąpiła pewna liberalizacja w sytuacji ogólnokrajowej, nadal jednak metodyka nauczania pozostawała poza zasięgiem zainteresowań decydentów.

### 1.3. — Strategia redagowania czasopisma

17 maja 1980 roku umiera dr Antoni Prejbisz, długoletni – bo pełniący tę funkcję nieprzerwanie przez 16 lat – redaktor naczelny *Języków Obcych w Szkole*. Do końca tego roku czasopismo ukazuje się z nazwiskiem redaktora naczelnego w czarnej obwódce. Dopiero w roku 1981 funkcję nowego redaktora naczelnego obejmuje germanista, Ernest Rosiński, związany z czasopiśmem od dnia jego powstania. Przeprowadza on *Języki Obce w Szkole* przez dwa trudne lata, po których – przechodząc na emeryturę w wieku lat 70 – przekazuje swe obowiązki Marii Gorzelak.

Zespół redakcyjny czasopisma to w początkach lat osiemdziesiątych także Anna Lipska i Zbigniew Sabiłło jako redaktorzy działów i Małgorzata Polak jako sekretarz redakcji. Od numeru 3/1982 dołącza do zespołu Irena Weber w funkcji redaktora działu. W roku 1987 Annę Lipską zastępuje na dwa lata Ewa Dorota Żółkiewska, potem zaś w roku 1989 – Marek Zajac. Po krótkim okresie pełnienia tej funkcji przez Janinę Zielińską, w roku 1983 Ewa J. Kamińska dołącza do zespołu jako redaktor techniczny.

Mogłoby się здаwać, że okres stanu wojennego i lata bezpośrednio poprzedzające transformację okażą się dla czasopisma szczególnie trudne, a mogą nawet przynieść obniżenie jakości prezentowanych treści. Tak się jednak bynajmniej nie stało. Widzę tu dwie przyczyny takiego biegu wypadków.

Przyczyna pierwsza to – w moim przekonaniu – ówczesny etap rozwoju naszej dyscypliny. W wyniku ogromnego rozwoju dydaktyki w latach siedemdziesiątych dziedzina ta weszła w dekadę lat 80. z ogromnym dorobkiem teoretycznym i metodologicznym oraz terminologią naukową. Jeśli porównać dowolny numer czasopisma z lat osiemdziesiątych z dowolnym numerem czasopisma na przykład z późnych lat pięćdziesiątych, uderza różnica treści, stylu i języka. Widać, że dziedzina ta przeszła od ogólnych rozważań i doraźnego poradnictwa do logicznych, dobrze ustrukturyzowanych tekstów i do bardzo konkretnych przykładów faz lekcyjnych, ćwiczeń i testów. Ten naukowy, dość trudny dla odbiorcy typ tekstu, pisany niekiedy nawet dość hermetycznym językiem, wraz z licznymi obcojęzycznymi przykładami powoduje, że już na

pierwszy rzut oka czasopismo robi wrażenie wąsko profesjonalnego periodyku dla fachowców. W tym czasie było to politycznie bardzo bezpieczne – władza obawiała się aktywnego oporu, demonstracji, konspiracji i emocjonalnego poruszenia wielkich grup ludzi. Hermetycznie prezentowane zawodowe kompetencje nie budziły jej niepokoju, a przykłady z codziennej pracy lekcyjnej pozwalały przypuszczać, że w tej dziedzinie panuje spokój, toteż cenzura nie ma powodu do ingerencji. I choć z punktu widzenia nauczycieli tych praktycznych przykładów i porad było niekiedy za mało – owa dawka teorii i naukowości była wówczas dobrym gwarantem niewtrącania się władzy w redagowanie czasopisma. Zapewniało to *Językom Obcym w Szkole* możliwość dalszego rozwoju.

Przyczyna druga to fakt, iż dokładnie opisane i przedyskutowane były już na tym etapie sprawy wychowawczej wartości nauki języków zachodnioeuropejskich, a także dobre określenie relacji dydaktyki z psychologią, socjologią i kulturoznawstwem. Jak wiemy, kwestie te znajdowały się w centrum zainteresowania dydaktyki w obu wcześniejszych wyróżnionych tu okresach. Tak więc tematyka, którą władze mogłyby uznać za „politycznie wrażliwą”, była już dobrze opracowana i niejako wyczerpana w końcu lat siedemdziesiątych.

Oczywiście, obie te przyczyny nie okazałyby się wystarczające, gdyby nie niekontrowersyjna dla władzy osoba Ernesta Rosińskiego jako redaktora naczelnego i jego dobre decyzje edytorskie. Nie bez znaczenia była tu fachowość i ogromne wyważenie prezentowanych treści tak, by „powiedzieć swoje”, nie wprowadzając zbędnych deklaracji ideologicznych i podkreślając raczej fachowy charakter czasopisma.

Pozwalało to nawet utrzymać nieprzerwany cykl sprawozdań z nielicznych wtedy wyjazdów na międzynarodowe kongresy nauczycielskie – głównie dostępne wtedy dla rusycystów i germanistów – i równie nielicznych wyjazdów na zagraniczne kursy dla nauczycieli. Pozwoliło także utrzymać sprawozdania z zawartości roczników podstawowych czasopism fachowych z obszaru języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego, nie mówiąc nawet o stałej informacji o publikacjach czeskich i węgierskich. Pozwalało to także zwiększyć kontakt z praktyką poprzez udostępnienie łamów w większym stopniu przykładom lekcyjnym i ćwiczeniowym z poszczególnych języków, nadsyłanym przez nauczycieli, a także pokazać przebieg olimpiad, konkursów językowych oraz zapoznawać z przebiegiem i wynikami egzaminów wstępnych na uczelnie.

#### 1.4. — Struktura czasopisma

Struktura czasopisma nie jest w tym czasie stała i wynika z bieżących potrzeb oraz napływu materiałów. W czasopiśmie prawie zawsze ukazują się w tym czasie następujące działy:

Podstawy glottodydaktyki  
Metodyka  
Języki obce za granicą  
Z prac instytutów  
O nauczycielu  
Z doświadczeń nauczycieli  
Programy i podręczniki  
Poradnik językowy  
Czytelnicy piszą

Recenzje  
Sprawozdania

Pojawiają się też niekiedy dodatkowe działy:

Język i kultura  
Języki obce w szkole podstawowej  
Egzamin maturalny  
Podręczniki i inne środki dydaktyczne  
Materiały praktyczne  
Informacje  
Z żałobnej karty

Struktura włączająca dział „Z prac instytutów” była konieczna, zważywszy funkcjonowanie kilku instytutów naukowo-badawczych podległych ministerstwu oświaty, z których dwa – Instytut Kształcenia Nauczycieli i Instytut Programów Szkolnych – są z czasopiśmem w stałym kontakcie. Zarazem powoduje to jednak nieuchronne trudności w przyporządkowywaniu artykułów do poszczególnych działów, czego dowodem stosunkowo największe „zazębia”, jakie pojawiają się w działach „Podstawy glottodydaktyki”, „Z badań” i „Z prac instytutów”.

2

## Główne wątki tematyczne okresu 1977-1987

Główne wątki tematyczne pojawiające się w metodyce nauczania, a zarazem i w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole* w omawianym okresie to:

- nowe funkcjonalne programy nauczania języków obcych,
- podręczniki i inne materiały nauczania,
- zawód nauczyciela,
- techniki pracy nad językiem w klasie.

### 2.1. — Nowe funkcjonalne programy nauczania języków obcych

Istotny czynnik, umożliwiający w tym czasie prace programowe wysokiej jakości, to odwrócenie się uwagi decydentów od metodycznych problemów poszczególnych dziedzin nauczania. Jak powiedziano już w podrozdziałach o kontekście społecznym i edukacyjnym, problemy nurtujące władze komunistyczne były wtedy zupełnie innego rodzaju: wiązały się z walką z opozycją, poszukiwaniem siatek konspiracyjnych i drukarni podziemnych. Selekcja materiału leksykalnego w programie czy progresja struktur syntaktycznych w kursie licealnym nie były kwestiami, którymi ktokolwiek z wysoko postawionych urzędników skłonny byłby zwracać sobie głowę. W tej dziedzinie można więc było w tym czasie zrobić wiele i to na najlepszych zachodnich wzorach. Po takie właśnie dobre wzory sięgnięto w pracach programowych.

Pierwszy i podstawowy wzór istniał w pracach programowych ośrodka w Reading, gdzie zespół profesora Wilkina przygotowywał pierwsze programy pojęciowe (*notional curricula*),



konstruowane na podstawie kryteriów logiczno-semantycznych, takich jak czas, przestrzeń, częstotliwość, ruch itp., określane też jako programy syntetyczne. Prace te – zapotrzebowane i wspierane przez Radę Europy – wyrosły z badań nad kompetencją komunikacyjną, aktami mowy, funkcjami komunikacyjnymi i intencjami nadawcy oraz z postulatu komunikacyjności w nauczaniu. Były one przedmiotem licznych publikacji w literaturze angielskiej, amerykańskiej i francuskiej wczesnych lat 70., a ze względu na pewne otwarcie Polski na Zachód, szczególnie w pierwszej połowie owej dekady – informacje te stosunkowo szybko do nas trafiły. Dlatego kwestie te były już w dużej mierze omawiane we wczesnych latach siedemdziesiątych w polskiej dydaktyce, zarówno w pracach książkowych, jak i w artykułach publikowanych na łamach *Języków Obcych w Szkole*. Działo się to po części z okazji prezentowania związków z innymi, pokrewnymi dyscyplinami, po części z racji sporu o teorię i metodę, po części wreszcie z zainteresowania strukturą lekcji, typami ćwiczeń i materiałami nauczania, o czym szczegółowo pisałam w poprzednim rozdziale.

Drugi wzór prac programowych płynął z działań i publikacji Rady Europy, której przedstawiciele, co prawda, sami zapotrzebowali programy Wilkinsa, ale użyli ich nie bezpośrednio, a jako pomostu do skonstruowania własnych inwentarzy programowych o charakterze już raczej funkcjonalno-pojęciowym. W połowie lat siedemdziesiątych ukazał się tak zwany *Program progowy (Niveau Seul – The Threshold Level)*, a zaraz potem *Waystage*, w wersjach angielskiej, francuskiej i niedługo potem niemieckiej. Prace te były publikowane w oficjalnych wydawnictwach akademickich, a nie tylko jako wewnętrzne materiały Rady Europy, toteż dostęp do nich był trudny, jak do wszystkich zagranicznych pozycji książkowych z dziedziny lingwistyki czy psychologii. Echa tych prac jednak już do Polski wyraźnie dochodziły. Widać to nie tylko z artykułów prezentujących badania nad kompetencją komunikacyjną, o których była mowa w poprzednim rozdziale, ale także na przykład z tekstu Władysławy Roszczynowej „Un Niveau Seul” z numeru 5/1978.

Jako trzecie źródło istotną rolę odegrały istniejące już wstępne, a dobre, wzory polskie. Jak już wspomniano, w latach siedemdziesiątych powołano w Polsce zespoły, których zadaniem miało być przygotowanie nowych programów nauczania dla planowanej szkoły 10-letniej w ramach reformy, która – ku zadowoleniu wszystkich nauczycieli i metodyków – nigdy nie weszła w życie. W skład tych zespołów powołano wówczas najlepszych specjalistów z ośrodków uniwersyteckich i instytutów naukowo-badawczych, a także czynnych nauczycieli. Spędzili oni wiele godzin na dyskusjach dotyczących najnowszych tendencji w dydaktyce i ich konsekwencji dla kursów szkolnych. Opracowali też wstępne wersje tych programów, o czym była mowa w analizie ostatniego wątku tematycznego poprzedniego okresu lat 1967-1977. Nowe pomysły z rozpoczętych prac nad programami dla planowanej szkoły 10-letniej mogły przydać się w nowej fazie prac programowych dlatego, że zawierały już zestawy funkcji komunikacyjnych i środków językowych do ich wyrażania. Prezentują i charakteryzują owe nowe tendencje Jolanta Dobrowolska i Janina Tymińska w artykule z roku 1979 – widać w nim, co pomoże przygotować koncepcję nowoczesnych programów nauczania języków obcych w połowie lat osiemdziesiątych.

Przy okazji starano się też rozegrać pewne kwestie organizacyjne. Skoro do niezrealizowanej szkoły 10-letniej przygotowano programy czteroletnie, a więc rozpoczynające się od klasy VII, pojawiła się dobra okazja, by zachować ten punkt początkowy i – choć na niewielką skalę – wprowadzić w Polsce 6-letni kurs języka zachodnioeuropejskiego, co argumentowano gotowymi rozwiązaniami odpowiednimi dla uczniów 14-letnich. Ministerstwo wydało wówczas nawet wstępną zgodę na nadobowiązkową naukę języka zachodnioeuropejskiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo w dwu ostatnich klasach szkoły podstawowej, a więc w klasie VII i VIII.

Pojawiła się też doskonała okazja upowszechnienia języka hiszpańskiego, gdyż w toku przygotowań do niezrealizowanej reformy po raz pierwszy rozpoczęto przygotowywanie szkolnych programów nauczania tego języka.

Ostateczne wersje programów, a więc zarówno programu dla kursu 4-letniego w liceum, jak i – określanego jako tymczasowy – programu dla kursu 6-letniego rozpoczynającego się w klasie VII szkoły podstawowej, zaprezentowano w kolejnych numerach rocznika 1984 i 1985, zaś w numerze 2/1986 podsumowano całość prac programowych i przekazano listę obowiązujących programów i podręczników. W tym samym roku rozpoczęto też drukowanie rozkładów materiału dla kolejnych klas przygotowane przez Marię Gorzelak.

## 2.2. — Język francuski – próba odzyskania straconej pozycji

Pierwsza połowa lat osiemdziesiątych była przez środowiska edukacyjna traktowana jako zdecydowany przełom. I choć przełom ten wiązał się między innymi z tragicznymi latami stanu wojennego, to jednak budował bardzo odmienny od poprzedniego obraz systemu szkolnego.

Na tej fali zaznaczyła się nowa próba odzyskania przez środowisko romanistów pozycji języka francuskiego utraconej w latach powojennych. A przecież język francuski był językiem kultury i wykształcenia, symbolem statusu społecznego. Teraz tę rolę wyraźnie przejmował język angielski.

Jak pamiętamy, ogromny spadek popularności francuskiego zaznaczył się już na tyle wcześniej, że w momencie powstawania *Języków Obcych w Szkole* nowa i niekorzystna sytuacja tego języka była już całkowicie przesądzona. Stało się tak z powodu gwałtownego wzrostu zainteresowania językiem angielskim wskutek zyskiwania przez ten język coraz silniejszej pozycji politycznej i ekonomicznej w powojennej Europie i na całym świecie.

Oczywiście, nie pomogła tu też francuskiemu narzucona sytuacja dominacji języka rosyjskiego w szkolnictwie podstawowym i średnim, jednak nawet romaniści zdawali sobie sprawę, że – nawet gdyby można było wtedy marzyć o nieobowiązkowości rosyjskiego – francuski i tak przegrałby walkę choćby z językiem niemieckim, co później, w latach dziewięćdziesiątych, uwiódło się już bardzo wyraźnie.

Co dziś może wydawać się dziwne, język francuski widziany był przez władze stosunkowo chętniej niż inne języki: angielski, włoski czy hiszpański, gdyż polskie władze komunistyczne popierały Francuską Partię Komunistyczną, do której należeli tak wybitni przedstawiciele kultury, jak Pablo Picasso czy Louis Aragon. Tak więc romaniści o dramatyczny spadek zainteresowania swym językiem nie winili nawet rządu komunistycznego. Próbowali raczej przekonać społeczeństwo, w ostatnim heroicznym wysiłku, że język francuski jest nadal drogą do kultury i cywilizacji, że Francja ma Europie wiele do zaoferowania w dziedzinie elektroniki, komunikacji, techniki czy medycyny, i że wiele krajów – nawet po wyzwoleniu spod dominacji francuskiej – nadal używa tego języka albo jako języka szkolnictwa, albo jako języka urzędowego, albo po prostu jako języka komunikacji międzynarodowej.

Racje te przedstawia obszernie Lucjan Grobelak w swym dramatycznym apelu o zainteresowanie językiem francuskim, zawartym w tekście „Warunki rozwoju nauczania języka francuskiego w Polsce i wybrane elementy jego unowocześnienia” w nrze 4/1987.

Jego staraniom towarzyszy wyteżony wysiłek wykwalifikowanych romanistów, wciąż pracujących w szkołach, którzy dają dowód swych kompetencji, dostarczając w tym czasie czasopiśmiu ogromnej liczby doskonałych przykładów lekcji, typów ćwiczeń, sposobów atrakcyjnego organizowania pracy domowej, a także świetnych podręczników i poradników metodycznych. Romaniści pracują jako najwyżej kwalifikowana siła w zespołach do spraw opracowania nowych, komunikacyjnych programów nauczania języków obcych i jako metodycy wspierający nauczycieli swą wiedzą i doświadczeniem. Wystarczy tu wymienić Barbarę Burdę-Kosno, Mieczysława Gajosa, Wandę Krzemińską, Józefę Kwolek, Zofię Magnuszewską, Grażynę Migdałską, Mieczysława Struczyńskiego, Marię Szypowską, Weronikę Wilczyńską, Tadeusza Woźnickiego, Jolantę Zając, Marka Zająca, Helenę Żmijewską, Ewę Dorotę Żółkiewską – z góry przepraszając wszystkich tych, których tu nie wymieniamy.

Biegu historii nie da się już jednak zawrócić. Angielski staje się językiem międzynarodowym, globalnym i zyskuje status *lingua franca* Europy i świata. Język francuski jest już tylko jednym z kilku ważnych języków europejskich, nie tylko ustępując pola angielskiemu i niemieckiemu, ale też licząc się ze wzrastającą konkurencją języka włoskiego i hiszpańskiego.

### 2.3. — Kontynuacja i uszczegółowienie wcześniejszych zainteresowań

Stan wojenny, jak już powiedziano, poprzez odwrócenie uwagi od kwestii lingwistycznych i metodycznych, ale też dzięki wysiłkom pracowników Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych – nie zachwiał pracami wydawniczymi w dziedzinach tak wówczas mało interesujących władzę. Ukazują się też w tej dekadzie liczne polskie publikacje książkowe, które zbliżają wiedzę nauczycieli do stanu interesujących ich dyscyplin na Zachodzie.

W roku 1983 ukazuje się polskie tłumaczenie słynnego już na świecie *Kursu edynburskiego językoznawstwa stosowanego* pod redakcją J.P.B. Allena i S. Pit Cordera z roku 1976. Ta przełomowa w latach siedemdziesiątych publikacja dzięki profesorowi Janowi Rusieckiemu z Instytutu Anglistyki UW pozwoliła szerokiemu gronu nauczycieli w Polsce lepiej zrozumieć związki językoznawstwa z nauczaniem języków obcych, a także upowszechnić zagadnienia socjolingwistyki i psychologii uczenia się.

Ukazują się też i wywołują znaczny oddźwięk w czasopiśmie publikacje polskich autorów. Najczęściej cytowane z nich to:

Janusza Arabskiego *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)* (1985),

Jerzego Brzezińskiego *Nauczanie języków obcych dzieci* (1987),

Haliny Chodkiewicz *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego* (1986),

Franciszka Gruczy (red.) *Z problematyki błędów obcojęzycznych* (1978),

Tadeusza Woźnickiego i Elżbiety Zawadzkiej *Fazy procesu przyswajania języka obcego* (1979),

Hanny Komorowskiej *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego* (1978) oraz *Metody badawcze w glottodydaktyce* (1982), a także dwa tomy redagowanych prac zbiorowych zespołu pracowników Zakładu Języków Obcych Instytutu Programów Szkolnych *Wybrane problemy programów nauczania* (1984) i *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego* (1987),

Bogdana Krakowiana *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej* (1985),

Waldemara Martona *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole* (1979) i *Dydaktyka*

*języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne* (1978),

Edmunda Ronowicza *Pomoce audialne w nauczaniu języków obcych* (1979),

Jerzego Sylwestrowicza *Lekcja języka obcego* (1979),  
Heleny Źmijewskiej *Elementy realizmowe w nauce języków obcych* (1983).

Publikacje te stymulują pojawianie się licznych artykułów teoretycznych. Wśród artykułów teoretycznych tego okresu, podobnie jak wcześniej – widać na przykład znaczną grupę tekstów dotyczących problemów gramatycznych poszczególnych języków. Wyróżnia się też grupa tekstów przybliżających **zagadnienia językoznawcze, szczególnie socjolingwistyczne** – przykładem może tu być artykuł Aleksandra Szulca „System języka a działanie językowe” w nrze 2/1982, a także Teresy Szczepkowskiej „Socjolingwistyka a nauczanie języków obcych” w nrze 4/1982.

Sporo uwagi poświęca się też nadal **kwestiom kulturoznawczym** – oprócz wspomnianego już artykułu Aleksandra Szulca pojawia się tekst o elementach cywilizacji w nauczaniu języka Barbary Burdy-Kosno z nru 3/1984, prezentujący poglądy Genevieve Zarate rozpoczynającej już wtedy w *Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger – BELC* intensywne prace nad komunikacją międzykulturową. Problematykę tę podejmuje też Jan Rusiecki w artykule o socjopragmatycznych i sytuacyjnych uwarunkowaniach użycia języka w nrze 1/1985. Zwróćmy uwagę na to, że to ten właśnie wątek – tak wcześnie sygnalizowany – stanie się pierwszoplanowy w momencie wchodzenia w XXI wiek. Stale prezentuje się w czasopiśmie sylwetki pisarzy, filozofów i działaczy społecznych: czynią to Helena Źmijewska w artykule o Wolterze i Rousseau (nr 5 /1978), Krystyna Skrzypczak w tekście, którego bohaterem jest E.T.A. Hoffmann (nr 3/1978), Sławomir Tryc w artykule, w którym zaprezentowany jest Heinrich von Kleist (nr 2/1978). Pojawia się też w czasopiśmie przypomnienie stulecia urodzin Janusza Korczaka w nrze 1/1979.

Uwagę zwraca się wciąż na zagadnienia związane z **błędem językowym**, jak to czyni Zofia Magnuszewska w artykule „Interferencja a elementy kulturoznawcze i reguły socjolingwistyczne” w nrze 2/1978 i Aleksander Szulc w tekście „Błąd językowy a dydaktyka języka obcego” z nru 5/1982.

Prowadzi to do dalszego zainteresowania **teorią i praktyką testowania komunikacji językowej**. Omawiają te kwestie Małgorzata Pogorzelska-Bonikowska, Grażyna Trembecka i pisząca te słowa (nr 5/1983 i nr 3/1985). Widać, że kwestie kontroli i oceny wyników nauczania stają się kluczowe, widać też jednak zainteresowanie testami diagnostycznymi, plasującymi i testami biegłości. Pojawia się świadomość technik mieszanych, stosowanych w toku egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie, szczególnie zaś w toku egzaminów konkursowych.

Możliwości podwyższenia efektywności szkolnej nauki języka upatruje się w językowym i teoretycznym **przygotowaniu nauczycieli**. Realistyczne myślenie o innym niż czysto filologiczne programie studiów nauczycielskich jest jeszcze wtedy niemożliwe, dlatego uwaga autorów kieruje się przede wszystkim na organizację praktyk pedagogicznych w szkołach. Cykl artykułów poświęconych temu zagadnieniu rozpoczyna redakcja w roku 1980: w nrze 3. artykułami Wandy Krzemińskiej, Anny Okulicz-Kozaryn i w nrze 4. artykułami Barbary Płaczkowskiej i Anny Marx, oraz w nrze 5. tekstem Niny i Pawła Budzanowskich. Pisze o tym również nieco później Maria Gorzelak (nr 3/1982). Pojawia się też istotny temat sposobu hospitowania i oceniania lekcji języków obcych prowadzonych przez czynnych nauczycieli, co staje się przedmiotem rozważań Zofii Magnuszewskiej (nr 4/1979).

Nadal istotne są *kwestie kompetencji nauczycielskich i ich rozwijania*. Teraz jednak w centrum uwagi zaczyna pojawiać się nie tylko przygotowanie nauczycieli do zawodu w toku studiów filologicznych, ale też problematyka zawodu nauczyciela i możliwości awansu. Instytut Kształcenia Nauczycieli opracowuje wymagania na poszczególne stopnie specjalizacji zawodowej i zestawia wymaganą do tych celów literaturę, o czym informuje czasopismo w numerze 4/1983.

Kompetencje nauczycielskie demonstrowane są także w praktyce poprzez liczne przykłady ciekawych, nowoczesnie poprowadzonych lekcji, pomysły metodyczne i sugestie wysuwane przez czynnych nauczycieli. Przykładem mogą służyć tu artykuły prezentujące wykorzystanie idei Edwarda De Bono rozwijania twórczego myślenia uczniów w artykule Urszuli Frysztackiej-Szkróbki (nr 3/1987) czy też pomysły uatrakcyjniania lekcji autorstwa Aleksandry Gołbiewskiej (nr 3/1981) lub Macieja Sienickiego (nr 1/1986). Ogromny wkład w prezentowanie pomysłów takiej pracy z uczniami, która rozwinię w nich także szersze zainteresowania literaturą i sztuką, mają – jak zwykle – nauczyciele łaciny, czego przykładem artykuły Stanisława Mamzera (nr 3/1981) i Janiny Właźlak (nr 2/1988).

#### 2.4. — Nowe zainteresowania – nowe tendencje

Widać w omawianej dekadzie nowe wątki i innego rodzaju problematykę, która odróżnia omawiany okres od okresów wcześniejszych.

Przede wszystkim widoczna jest naukowość młodej dyscypliny. Przejawia się to teraz nie tylko w budowaniu solidnych podstaw naukowych poprzez studia teoretyczne, ale także poprzez coraz częstsze dążenia do opierania stwierdzeń i rekomendacji na badaniach prowadzonych na próbach nauczycieli i uczniów. Pojawia się więc coraz więcej artykułów zawierających *raporty z badań empirycznych*, czego przykładem diagnostyczne badanie przeprowadzone przez Krzysztofa Woziwodzkiego na grupie nauczycieli szkół średnich, a dotyczące sposobów prezentacji leksyki (nr 1/1983), czy też badania nad strategiami uczenia się elementów leksykalnych prowadzone przez Danutę Biskup (nr 1/1988). Należą do tej grupy także liczne i regularnie prezentowane w czasopiśmie raporty z egzaminów maturalnych i z egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Przywołać tu można także badania sondażowe nad recepcją nowych, komunikacyjnych programów nauczania w środowisku nauczycielskim, prowadzone przez Zakład Języków Obcych Instytutu Programów Szkolnych (nr 4/1988). Dowodem zainteresowania badaniami empirycznymi są także badania ankietowe prowadzone wśród lektorów przez Lucynę Aleksandrowicz-Pędich, a dotyczące trudności kontynuowania nauki rozpoczętej w liceach na lektoratach w uczelniach wyższych (nr 3/1988).

Pojawia się już nie tylko zainteresowanie metodą bezpośrednią, audiolingwalną czy kognitywną, ale także tak zwanymi *niekonwencjonalnymi metodami nauczania*. Omawia je Krystyna Drożdżal w artykule o nowych kierunkach nauczania języków obcych, w którym zawiera ona przegląd wybranych metod (nr 1/1983). Ze względu na pojawiające się podręczniki z obudową określane we Francji jako „metody”, rodzi się potrzeba odróżnienia metod od starannie zaplanowanych i dobrze obudowanych kursów – pisze o nich Mieczysław Gajos (nr 4/1985).

W pierwszej połowie lat osiemdziesiątych uwagę autorów zajmują po raz pierwszy nie tylko ogólne kwestie związane z rozwijaniem sprawności językowych, ale przede wszystkim

**umiejętności składowe poszczególnych sprawności.** Stosunkowo nowym zjawiskiem jest też prezentacja nie – jak dotąd – bardzo ogólnych zaleceń metodycznych, ale dość już szczegółowych procedur pracy nad ich poszczególnymi aspektami. Informacje na ten temat powstają w oparciu o bogatą krajową i zagraniczną literaturę przedmiotu. Na przykład Halina Chodkiewicz omawia problematykę czytania w artykule o zasadności podziału czytania na intensywne i ekstensywne (nr 1/1981), Janina Smólska analizuje możliwości rozwijania sprawności mówienia poprzez gry językowe i aktywizację uczniów w toku pracy w klasie (nr 3/1981 i nr 4/1981), Bogdan Krakowian poświęca uwagę sprawności rozumienia i ćwiczeniom umiejętności recepcji mowy (nr 4/1982). Pisaniu z kolei poświęcono cały konkurs nauczycielski, z którego prace drukowano w cyklu „Z doświadczeń nauczycieli” w kolejnych numerach rocznika 1986. Bardzo obszerny cykl czterech artykułów poświęconych kolejno czterem sprawnościom językowym przedstawia pisząca te słowa Hanna Komorowska w numerach 1-4/1989.

Te nowe zainteresowania i idee pojawiają się także w **nowych materiałach nauczania.**

Nie sposób pominąć tu nowatorskich pomysłów Leona Leszka Szkutnika, który zapoczątkował doskonały cykl materiałów dla różnych języków, nie tylko, choć głównie, dla języka angielskiego. Pokazał w nich możliwość łączenia dobrze pojętych ćwiczeń wdrażających z podejściem komunikacyjnym poprzez serie naturalnych, codziennych i dowcipnych dialogów trenujących określone struktury gramatyczne z przydatnymi wymiennikami leksykalnymi. W dalszych swych pracach pokazał możliwość łączenia treści programowych innych przedmiotów i dyscyplin z materiałem języka obcego, a co warte szczególnego podkreślenia – propagował to podejście na długo przed pojawieniem się pojęć takich jak *Language Across the Curriculum (LAC)* czy *Cross-Curricular Approach*. Również na długo przed pierwszymi sygnałami niezadowolenia z banalności sytuacji i dialogów, na których koncentrowało się podejście komunikacyjne, pokazywał szanse uwzględniania treści intelektualnych w podręcznikach do nauki języków obcych, a przy tym możliwości przekazywania autentycznych, indywidualnych, emocjonalnych treści przeżycia, czego przykładem *Thinking in English* czy *In Deutsch erlebt* (1982), by wymienić tylko niektóre z ogromnej liczby podręczników tego autora przygotowanych dla kilku języków obcych.

Oprócz podręczników wielką rolę zaczynają odgrywać inne pomoce naukowe i elementy obudowy dydaktycznej. W poprzednim rozdziale była mowa o tym, że już w połowie lat 80. pojawiają się pierwsze sygnały komputeryzacji i pierwsze informacje o **rolu komputerów w nauczaniu.** Najwcześniejszy artykuł na ten temat to tekst Macieja Sienickiego „Komputery nadchodzą... Co robić?” (nr 2/1985), ponad dwa lata później pisze o tym także Małgorzata Zdybiewska, szczegółowo analizując zastosowanie technik mikrokomputerowych w nauczaniu języków obcych na przykładzie języka angielskiego (nr 4/1987).

Po latach odrzucenia technik tłumaczeniowych w nauce języka obcego, z uwagi na złe skojarzenia z metodą gramatyczno-tłumaczeniową, pojawia się też problematyka **przekładu** i jego roli w nauczaniu języków obcych. Teresa Tomaszewicz w artykule z numeru 3/1983 ukazuje możliwości prowadzenia pożytecznych ćwiczeń translacyjnych, a Stanisław P. Kaczmarski pokazuje, na czym polega walijska metoda bilingwalna w nauczaniu języków obcych (nr 1/1985) oraz jakie znaczenie ma transferencja gramatyczna w bilingwalnym ujęciu tego nauczania (nr 3/1986).

Istotną rolę zaczyna też odgrywać rozumienie *roli czynników indywidualnych* w procesie uczenia się języka obcego, czego dowodem artykuł Jarosława Anczewskiego wyszczególniający różnorodne teoretyczne aspekty indywidualizacji procesu uczenia się języka obcego (nr 2/1981), artykuły Marka Szałka o sposobach podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego (nr 3/1984 i 4/1984) czy też tekst Teresy Szczepkowskiej omawiający badania, których przedmiotem były czynniki organizacyjne i dydaktyczne wpływające na efektywność nauczania języków obcych (nr 1/1983). Do tej grupy tekstów należy też artykuł Elżbiety Zawadzkiej o psychologicznych uwarunkowaniach nauczania języków obcych w szkole podstawowej (nr 1/1986), a także jej tekst o związkach zdolności muzycznych z procesem uczenia się języków obcych (nr 3/1987). Wśród czynników indywidualnych pojawia się też zagadnienie wieku przyswajania języka obcego, co widać w artykule Janusza Arabskiego, w którym autor zawarł także wskazówki dla uczących tego języka (nr 2/1988). Omawia się też kwestię indywidualnego zastosowania strategii uczenia się przez ucznia, a pisze o tym Ludmiła Sobolew w artykułach na temat strategii uczenia się języka obcego (nr 4 i 5/1987) i o strategii komunikacji (nr 1/1988).

To te kwestie będą szerzej rozwijane w następnych latach kończących wiek XX i znaczących przejście do nowego stulecia.

\*\*\*

W latach stanu wojennego i tuż po nim, pomimo ogólnie niekorzystnej sytuacji dla rozwoju nauki i oświaty, udało się metodykom nauczania języków obcych – głównie dzięki skierowaniu uwagi władzy na walkę z opozycją – skutecznie zająć się pewnymi aspektami procesu nauczania i uczenia się. Były to przede wszystkim te kwestie, które – aczkolwiek bardzo istotne dla dydaktyki językowej – nie były traktowane przez władzę jako ideologicznie groźne. Zaliczały się do nich problemy hierarchizacji sprawności językowych jako celów nauczania, a także kwestie selekcji i gradacji materiału językowego w programach. Stworzyło to podstawy dla upowszechnienia podejścia komunikacyjnego w okresie, jaki nastąpił po upadku komunizmu, czyli po roku 1989.





# Dydaktyka językowa w okresie przemian ustrojowych



**Czwarte dziesięciolecie istnienia czasopisma**  
1987–1997

# Charakterystyka okresu

## 1.1. — Kontekst społeczny

Krach ekonomiczny i polityczny systemu doprowadza do ustępstw władzy komunistycznej i w efekcie do negocjacji Okrągłego Stołu. Czerwcowe wybory roku 1989 zmieniają sytuację – w ostatnim kwartale 1989 roku powstaje pierwszy niekomunistyczny rząd z premierem Tadeuszem Mazowieckim na czele.

Lata 90. to okres po upadku komunizmu, a więc okres transformacji ustrojowej. Stopniowo zahamowana zostaje inflacja, wprowadza się reformę systemu bankowego, podatkowego i emerytalnego, zmiany w systemie opieki zdrowotnej, planowana jest też reforma systemu edukacji. Dynamicznie rozwija się sektor prywatny, co powoduje rosnące różnice majątkowe w społeczeństwie. Łatwość przekraczania granic sprzyja kontaktom międzynarodowym we wszystkich dziedzinach. Polscy obywatele zaczynają masowo jeździć za granicę, do Polski przyjeżdża wielu cudzoziemców, gdyż zmiana systemu w Polsce powoduje rosnące zainteresowanie naszym krajem.

Polska otwiera się na Zachód, od stycznia 1990 jest już członkiem Komisji ds. Edukacji, Kultury i Sportu Rady Europy (tak zwanego CDCC), a także Organizacji Współpracy Gospodarczej (OECD), nawiązuje też kontakty z G-24 – grupą do spraw kontaktów językowych wtedy jeszcze Europejskiej Współpracy Gospodarczej EWG (później przekształconej w Unię Europejską). Podejmuje się starania o wejście do NATO.

Efektom tych działań jest szybko rozwijająca się współpraca międzynarodowa. Ułatwi ona w tym czasie, także w kontaktach bilateralnych, uzyskanie pomocy instytutów społeczno-kulturalnych, ambasad i rządów krajów gotowych współpracować w upowszechnieniu języków ich krajów w Polsce. Pomoc ta obejmowała podręczniki, kadre nauczającą, wyposażenie i wymianę zagraniczną, niezwykle istotną dla powstających w tym czasie kolegiów nauczycielskich, o czym będzie szerzej mowa w podrozdziale 2.

## 1.2. — Kontekst edukacyjny

Głównym zadaniem szkolnictwa państwowego po transformacji ustrojowej staje się skierowanie możliwie dużej liczby absolwentów szkół podstawowych do szkół ogólnokształcących typu licealnego, a znaczne ograniczenie liczby szkół zawodowych. Dotyczy to przede wszystkim tak zwanych „ślepych torów edukacyjnych”, czyli 3-letnich szkół zawodowych, nie dających pełnego wykształcenia średniego i nieumożliwiających tym samym dostępu do studiów wyższych. W czasach komunizmu w szkołach tego typu uczyła się ponad połowa, bo aż 53 proc. polskiej młodzieży w wieku 15-18 lat, a ponad jedna trzecia uczęszczała do techników dających pełne wykształcenie średnie i – dzięki maturze – umożliwiającym staranie się o przyjęcie na wyższą uczelnię. W zależności od okresu, w liceach ogólnokształcących uczyło się od 14 do (w najlepszym okresie poprzedzającym transformację) do 20 proc. młodzieży.

Od początku lat 90. powstają w Polsce bardzo liczne szkoły społeczne, a także niezbyt liczne szkoły prywatne. Szkoły społeczne poprzez większą samodzielność w konstruowaniu progra-

mów, mniejsze grupy uczniowskie i bardziej demokratyczny charakter relacji między uczniami, nauczycielami i rodzicami stymulują zmiany w szkolnictwie państwowym. Powstają nowe programy nauczania tych przedmiotów, co do których nie było możliwości dokonania modyfikacji wcześniej, a więc przede wszystkim historii i języka ojczystego.

Trwają dyskusje dotyczące sposobu wykorzystania wolności i spory wokół strategii reform. Nie dotyczy to jednak języków obcych, tu bowiem – jak pokazała to analiza lat 70. i 80. w obu poprzednich rozdziałach – dyskusje zostały już wcześniej przeprowadzone, stanowiska uzgodnione i scenariusze reform nieźle przygotowane.

Do zmian w nauczaniu języków obcych prowadziły już lata poprzedzające transformację, Ostatnie lata przed nią to w nauczaniu języków obcych okres, w którym nauczyciele języków zaznajamiają się z programami komunikacyjnymi. Sondażowe badania przeprowadzone przez pracowników Zakładu Języków Obcych Instytutu Programów Szkolnych w roku 1987/1988 wśród nauczycieli, relacjonowane w numerze 4/1988 czasopisma, wykazują pozytywny stosunek pedagogów do programów komunikacyjnych i ich życzliwość wobec funkcjonalnego i sytuacyjnego podejścia do nauczania języków zachodnioeuropejskich w liceum. Bardzo też pozytywnie oceniana jest struktura podręczników, choć ze sprzeciwem spotyka się bardzo wówczas marna ich szata graficzna. Jednak wszyscy nauczyciele, choć nie uważają programów za zbyt obszerne i przeciążające uczniów, chętnie widzieliby, rzecz jasna, większy udział języków zachodnioeuropejskich w programie szkolnym, większą liczbę godzin tygodniowo, podział na grupy językowe na wszystkich lekcjach oraz bogatsze zaopatrzenie w pomoce naukowe pozwalające lepiej realizować program.

W ostatnim rządzie przed transformacją roku 1989 ministrem edukacji został anglista, prof. dr hab. Jacek Fisiak – osoba niezwykle sprzyjająca zarówno upowszechnianiu języków zachodnioeuropejskich w systemie szkolnym, jak i rozwojowi dydaktyki językowej. Choć rozpoczął on pewne korzystne zmiany polegające na częściowym wprowadzeniu możliwości uczenia się języka zachodnioeuropejskiego w szkole podstawowej i umożliwił w niektórych regionach licealną naukę dwu języków zachodnioeuropejskich, nie wprowadził na większą skalę zapoczątkowanych przez siebie działań, niebawem nastąpił bowiem upadek muru berlińskiego, a z nim komunizmu, w Polsce zmiana systemu i powołanie nowego rządu. Reformy obejmujące nauczanie języków obcych w szkolnictwie i kształcenie nauczycieli języków obcych podjął nowy rząd, a pierwsze z nich przeprowadził już w roku 1990. Jako że są to kwestie wymagające szczegółowego omówienia, nie wprowadzamy ich do niniejszego podrozdziału – traktują o nich dalsze podrozdziały.

### 1.3. — Strategia redagowania czasopisma

Po transformacji, w latach 90., nie ma już powodu mówić o strategii radzenia sobie z władzą i cenzurą. Następuje okres, kiedy można po prostu zastanawiać się nad merytorycznymi rozwiązaniami najkorzystniejszymi dla czytelników w istniejącej sytuacji.

W kształcie czasopisma, redagowanego w tym czasie nieprzerwanie przez Marię Gorzelak, następują dwie bardzo istotne zmiany: treściowo-organizacyjna i zmiana związana z profilem czasopisma.

Pierwsza zmiana – treściowo-organizacyjna – wiąże się z językami, które czasopismo obejmuje swym zakresem. W tym czasie *Języki Obce w Szkole* łączą się z ukazującym się do tej pory jako oddzielne czasopismo *Językiem Rosyjskim*, którego materiały praktyczne ukazują się od tego momentu w postaci oddzielnej wkładki. Artykuły o bardziej teoretycznym charakterze na temat nauczania języka rosyjskiego jako obcego są najczęściej włączane do głównego numeru czasopisma. Ten nie zawsze jasny podział powoduje dla czytelników pewne utrudnienia w poszukiwaniu interesujących ich materiałów. Z tymi utrudnieniami będzie można sobie poradzić dopiero po pełnej integracji wkładki z materiałem czasopisma, a ta nastąpi dopiero po roku 2000, a więc w roku przejścia wydawania czasopisma przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN).

Druga zmiana to zmiana profilu. Nie jest ona jednorazowa i wyraźna, następuje jednak powoli przesunięcie w ukierunkowaniu czasopisma w stronę pewnego rodzaju bardzo przydatnego, praktycznego „forum” nauczycielskiego. Pojawia się zdecydowanie mniej artykułów przybliżających teorię i podejmujących problemy podstaw naukowych metodyki, niż było to widoczne w poprzednich okresach, znacznie zaś więcej jest rozkładów materiałów, planów i przykładów lekcji, informacji i sprawozdań.

Przyczyną jest przede wszystkim ogromna potrzeba materiałów praktycznych, związanych z obniżeniem wieku rozpoczynania nauki języka obcego i wprowadzeniem do szkoły podstawowej języka zachodnioeuropejskiego. Zmiana wiąże się jednak nie tylko z potrzebą tego rodzaju materiałów, ale i z potrzebą publikowania, gdyż awans zawodowy nauczycieli w coraz większym stopniu zależy od oceny ich aktywności, także publikacyjnej. To już nie tylko chęć udostępnienia swej wiedzy i podzielenia się autorskimi rozwiązaniami, to także konieczność wykazania się wiarygodnymi materiałami do dokumentacji awansu. Stąd wielość materiałów o charakterze praktycznym.

Jest też inna przyczyna: metodycy zatrudnieni w ośrodkach akademickich, a liczba wyższych uczelni rośnie błyskawicznie, są wskutek reformy finansowania swoich macierzystych uczelni coraz częściej zmuszeni poszukiwać takich miejsc publikacji swoich tekstów, które przyniosą wyższy status w ich miejscu pracy. Niestety, czasopismo *Języki Obce w Szkole*, o praktycznym nachyleniu, wydawane w języku polskim, traktowane jest wtedy jako popularnonaukowe. Powstaje zarazem wiele publikacji ciągłych w ośrodkach akademickich i w instytutach naukowo-badawczych. Wielu dotychczasowych autorów, szczególnie zaś autorów tekstów na temat języków o największym zasięgu, dla których istnieje wiele możliwości publikacyjnych, czyli przede wszystkim anglistów i germanistów, zaczyna w związku z tym umieszczać swe teksty gdzie indziej. Mniej jest przez to w piśmie tekstów teoretycznych.

#### 1.4. — Struktura numeru

Nowa sytuacja nie pozostaje bez wpływu na typ publikacji w *Językach Obcych w Szkole* – stąd wspomniana, wyraźnie widoczna zmiana profilu. Wielość tematów i nowych sytuacji, przy jednoczesnym staraniu o zachowanie równowagi, mnoży w tym okresie liczbę działów czasopisma.

Są to:  
Język i kultura  
Podstawy glottodydaktyki  
Metodyka  
Z prac instytutów  
Informacje  
Języki obce za granicą  
Języki obce w szkole podstawowej  
O podręczniku  
Komputery w nauczaniu języków obcych  
Z doświadczeń nauczycieli  
Czytelnicy piszą  
Recenzje  
Sprawozdania  
Materiały praktyczne

Z jednej strony ułatwia to orientację w tematyce coraz liczniejszych artykułów, z drugiej jednak – jak zawsze w takich przypadkach – trudniej o klarowne przyporządkowanie poszczególnych artykułów określonym działom.

Jak już powiedziano, zarówno potrzeba chwili, jak i sposób określania ścieżek awansu nauczycielskiego powodują wzrost liczby tekstów pisanych przez samych nauczycieli. Zdecydowanie rośnie liczba materiałów praktycznych – są to teraz nie tylko scenariusze lekcji, ale też próbki ćwiczeń, a także pełne zestawy testów językowych przygotowywanych z okazji olimpiad, konkursów językowych, matur i egzaminów wstępnych. Są to także dokumenty programowe i teksty zarządzeń, które w tym okresie diametralnie zmieniają, i to na korzyść, sytuację języków obcych w szkołach.

Pojawia się nadal bardzo duża liczba recenzji, stale też obecne są informacje o nauczaniu języków obcych w innych krajach. Wszystko to znacznie zwiększa objętość czasopisma, a z uwagi na zastosowany druk i wciąż jeszcze niskiej klasy papier – utrudnia jednak niekiedy czytanie. Uzyskane informacje są jednak zawsze warte włożonego wysiłku.

Publikuje się, oczywiście, co pewien czas artykuły nieco bardziej teoretyczne, ale jest ich niewiele i – co charakterystyczne – są to najczęściej teksty pióra rusycystów i romanistów, na przykład Władysława Figarskiego czy Jolanty Zajęc.

Z początkiem roku 1994 *Języki Obce w Szkole* zyskują nową, atrakcyjną szatę graficzną, a kolorowe okładki zachęcają do zagłębiania się w lekturę dwuszpaltowych kolumn czasopisma.

W roku 1997 czasopismo obchodzi swoje 40-lecie uhonorowane artykułem Ryszarda Golca „Vivat sequentes – 40 lat w służbie nauczycieli i 200 numerów czasopisma” w numerze 5., gdzie Autor trafnie podsumowuje: „Czterdzieści lat w życiu społeczeństwa to niedługi okres, ale dla periodyku o określonym celu, zadaniach i charakterze, jakim jest czasopismo *Języki Obce w Szkole*, jest to okres znaczący. W ciągu tych lat zaszło wiele zmian, wiele wydawnictw upadło, a to pismo ostatnio jakby przeżywało drugą młodość, nabierało nowego rozmachu oraz inicjatywy. Obecnie jest ono jednym ze skuteczniejszych środków kultury dydaktyczno-wychowawczej i popularyzacji nauczania języków obcych w naszym kraju.”

## Główne wątki tematyczne okresu 1987-1997

Podstawowe tematy, które absorbują Autorów piszących do *Języków Obcych w Szkole* w latach po transformacji, czyli dekadzie zamykającej XX wiek, to:

- sygnały nadchodzących zmian,
- zmiany w szkolnym kształceniu językowym: równy status i zmieniony zasięg języków obcych w Polsce,
- zmiany w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli,
- nowe ścieżki do uprawnień i kompetencji dla czynnych nauczycieli,
- upowszechnienie się podejścia komunikacyjnego,
- minusy tego podejścia i tworzące się w związku z nimi nowe „nisze edukacyjne” dla innych metod i podejść,
- promocja wcześniej zakazanych aspektów kultury i literatury rosyjskiej.

Jak widać, postanowiłam wyróżnić tu wątek kształcenia nauczycieli, choć prawie nie znajduje on odbicia w publikacjach *Języków Obcych w Szkole*. Dzieje się tak dlatego, że – jak powiedziano już w omówieniu kontekstu edukacyjnego – dyskusje na ten temat toczyły się już w latach 70., a postulaty dotyczące tych kwestii sformułowano ostatecznie w latach 80. i zamknięto je w raporcie o stanie nauczania języków obcych. Rzecz jasna, nigdy do roku 1989/90 nie zostały one zrealizowane. Omawiany tu okres lat 90. to nareszcie ich realizacja w praktycznym działaniu. Artykuł Jana Rusieckiego „Nauczanie języków obcych w Polsce. Propozycje zmian systemu” z nr 1/1990 był – zważywszy cykl produkcyjny czasopisma – relacją z wcześniejszych analiz, prowadzonych w czasie zmiany rządu i przygotowań do reformy, ukazał się zaś w momencie podpisywania aktów prawnych wprowadzających tę reformę. Ze względu na wagę sprawy kształcenia nauczycieli i jej konsekwencje dla metodyki nauczania warto jednak – jak sądzę – wydzielić ten wątek,

### 2.1. — Sygnały nadchodzących zmian

Końcowe miesiące ostatniego komunistycznego rządu przed transformacją zaznaczyły się dwoma dość istotnymi wydarzeniami, które stały się dobitnymi sygnałami nadchodzących zmian.

Z inicjatywy prof. dr hab. Jacka Fisiaka, ministra edukacji w ostatnim rządzie przed transformacją, powstało istotne dla nauczania języków obcych zarządzenie nr 21 z 4 kwietnia 1989 roku. Umożliwiło ono wcześniejsze wprowadzanie języków zachodnioeuropejskich od klasy VI w wymiarze 2 godzin tygodniowo, co oznaczało 3-letni kurs języka zachodnioeuropejskiego w szkole podstawowej. Nie planowano wtedy kursu kontynuacyjnego w 4-letnim liceum, ale był to pierwszy sygnał powrotu do 7-letniego kursu języka, jaki – choć w niewielkim zakresie – funkcjonował w Polsce po wojnie. Zarządzenie to pozwalało także na wybór dwóch języków nowożytnych, przy czym zaistniała po raz pierwszy prawnie potwierdzona możliwość, aby były to dwa języki zachodnioeuropejskie. Szansa ta była co prawda ograniczona do pewnej liczby ówczesnych województw – były to województwa: konińskie, krakowskie, łódzkie, olsztyńskie, poznańskie, przemyskie, szczecińskie, stołeczne warszawskie i wrocławskie.

Zarządzenie to stanowiło ogromny krok ku liberalizacji, zwalniając licznych uczniów z konieczności uczenia się języka rosyjskiego i znacznie przedłużając szkolny kurs języka zachodnioeuropejskiego.

Z tej samej inicjatywy profesora Jacka Fisiaka jako ministra edukacji – w początkach obrad Okrągłego Stołu zlecono też przygotowanie raportu o stanie nauczania języków obcych w Polsce, wraz z propozycjami zmian, piszącej te słowa Hannie Komorowskiej. Raport wymieniał i omawiał wszystkie zasadnicze, istniejące wówczas trudności związane z nauczaniem języków obcych w systemie szkolnym i wskazywał drogi poprawy sytuacji, postulując:

- równy status języków w systemie szkolnym,
- możliwość swobodnego wyboru języków,
- przedłużenie kursu języka zachodnioeuropejskiego we wszystkich szkołach,
- wprowadzenie wczesnego startu (9 i 11 lat) dla dwu pierwszych języków obcych,
- zwiększenie liczby godzin nauki języków,
- zapewnienie podziału na grupy językowe,
- utworzenie szkół językowych na wzór szkół artystycznych,
- zwiększenie liczby szkół z wykładowym językiem obcym lub szkół prowadzących naukę wybranych przedmiotów w języku obcym,
- wprowadzenie 3- i 5-letniego systemu kształcenia nauczycieli języków obcych.

Raport ten, którego przygotowywanie rozpoczęło się w kwietniu 1989 r., a który został wydrukowany w *Językach Obcych w Szkole* w numerze 5. czasopisma, stał się podstawą działań edukacyjnojęzykowych pierwszego rządu polskiego po upadku komunizmu, czyli rządu Mazowieckiego. Jego skutkiem była reforma nauczania języków obcych w systemie szkolnym i reforma kształcenia nauczycieli.

## **2.2. — Zmiany w szkolnym kształceniu językowym. Koniec dominacji języka rosyjskiego – równy status i zmieniony zasięg poszczególnych języków**

Powstanie pierwszego niekomunistycznego rządu Tadeusza Mazowieckiego w końcu roku 1989 umożliwiło realizację postulatów sformułowanych w *Raporcie o stanie nauczania języków obcych*, przygotowanym w tym samym roku, o czym mowa była w poprzednim podrozdziale. Gładkie przejście i szybka realizacja postulatów były możliwe dlatego, iż obu ministrów, czyli ministra ostatniego rządu przed transformacją, prof. Jacka Fisiaka, i ministra pierwszego rządu po transformacji, prof. Henryka Samsonowicza – łączyło pełne zrozumienie roli języków zachodnioeuropejskich w życiu naukowym, politycznym, gospodarczym i kulturalnym kraju. Obaj byli międzynarodowej sławy profesorami uczelni wyższych, obaj też pełnili funkcje rektorów wielkich uniwersytetów, obaj rozumieli znaczenie języków obcych w edukacji, dlatego przekazanie istotnych spraw było w ministerstwie edukacji – z pożytkiem dla sprawy języków – naprawdę płynne.

Jak pamiętamy, podstawowym postulatem *Raportu* było zrównanie statusu języka rosyjskiego i języków zachodnioeuropejskich. Status języka rosyjskiego przejawiał się w Polsce obligatoryjnością na wszystkich szczeblach kształcenia oraz faktem, iż jest on pierwszym językiem obcym wprowadzanym w systemie szkolnym. Status nie miał jednak nic wspólnego z przydatnością komunikacyjną, gdyż – co jest do dziś trudne do zrozumienia dla obywateli państw zachodnich, sądzących, że blok państw komunistycznych był monolitem – kontakty z obywatelami

ówczesnego ZSRR nie istniały. Nawet obywatele ZSRR napotykali ogromne trudności w podróżowaniu po własnym kraju, a nieliczne wycieczki w obu kierunkach miały charakter grupowy i bardzo wtedy dbano o odseparowanie turystów od mieszkańców. Funkcję komunikacyjną pełnił język rosyjski tylko i wyłącznie dla wysoko postawionych wojskowych i polityków, a ci na pewno nie wynosili jego znajomości z lekcji prowadzonych w systemie szkolnym. Masowość i obowiązkowość kształcenia była więc komunikatem politycznym o podległości Związkowi Radzieckiemu, a nie dążeniem do rozwinięcia kompetencji językowej.

Zrównanie statusu oznaczało więc w praktyce odejście od obligatoryjności nauczania języka rosyjskiego i umożliwienie swobodnego wyboru języka obcego już w szkole podstawowej. Co więcej, umożliwiało też wybór dwóch języków zachodnioeuropejskich w toku nauki w szkole ponadpodstawowej, z pominięciem języka rosyjskiego, co wcześniej było – z przyczyn politycznych – niewyobrażalne, choć w czasie swej krótkiej kadencji zdołał to osiągnąć, jednak tylko w dziewięciu spośród blisko 40 ówczesnych województw, prof. Jacek Fisiak.

W nowej sytuacji politycznej postulat ten został zrealizowany błyskawicznie. Komisja Ekspertów ds. języków obcych, pod przewodnictwem piszącej te słowa Hanny Komorowskiej, przygotowała postulaty pomocne urzędnikom nowego ministerstwa w zredagowaniu odpowiednich przepisów i już w dniu 12 lutego 1990 roku powstało Zarządzenie nr 5 MEN, które umożliwiło reformę nauczania języków obcych w systemie szkolnym od początku nowego roku szkolnego. Mówiło ono o swobodzie wyboru języka od klasy V szkoły podstawowej, czyli w kursie 4-letnim, w wymiarze 3+3+2+2 lub 4+4+4+4 – jeśli szkoła zdecyduje się na zsumowanie godzin języka obowiązkowego i nadobowiązkowego, by lepiej nauczyć jednego języka. Było to realne, gdyż wprowadzono także możliwość wyboru drugiego języka obcego w szkole podstawowej w wymiarze dwu godzin tygodniowo (nie później jednak niż w klasie VI). Język zachodnioeuropejski wprowadzono także do zasadniczych szkół zawodowych w wymiarze 2 godzin w klasie I i 1 godziny w klasie II oraz zmieniono jego status z przedmiotu najczęściej nadobowiązkowego na obowiązkowy w technikach i liceach zawodowych, obligując do nauczania go w wymiarze 2 godzin w każdej klasie.

Omawiany raport już wcześniej zwracał uwagę na przewidywalny spadek zainteresowania językiem rosyjskim i francuskim i wartość bodźców, które powstrzymałyby drastyczne zmniejszenie się zasięgu tych potrzebnych jednak Polakom języków. We wcześniejszych latach i w odniesieniu do swojego języka romaniści widzieli ten problem dość wyraźnie. Teraz widzą go w dość bolesny statystycznie sposób także rusycyści, np. Jadwiga Stankiewicz (nr 5/1992), okazuje się bowiem, że już w roku szkolnym 1990/1991 liczba uczniów uczących się języka rosyjskiego w liceach zmniejszyła się o 49,1 proc, a w średnich szkołach zawodowych o 65,2 proc. Rusycyści próbują zatem wysnuć wnioski z sytuacji tego języka w krajach, gdzie od dawna jest językiem dobrowolnie wybieranym, czego przykładem artykuł Władysława Figarskiego na temat motywującej funkcji swobody wyboru na przykładzie sytuacji języka rosyjskiego we Francji (nr 4/1991).

Ze względu na utrzymujące się zainteresowanie językiem niemieckim w Polsce germaniści nie mają podstaw do obaw tego rodzaju. Mogą wobec tego pod innymi względami porównywać się z różnymi krajami. Świadczy o tym na przykład artykuł Aleksandra Kozłowskiego o nauczaniu języka niemieckiego jako obcego na świecie (nr 1/1994).

Liczne z kolei materiały praktyczne publikowane w *Językach Obcych w Szkole* wspomagają nauczycieli, którzy po raz pierwszy zetknęli się z sytuacją nauczania swego języka kierunkowego w szkole podstawowej.



### 2.3. — Zmiany w kształceniu nauczycieli. Nowy system kształcenia przyszłych nauczycieli w kolegiach

Polska wchodziła w okres po upadku komunizmu w sytuacji, kiedy to w systemie szkolnym zatrudnionych było 18 tysięcy nauczycieli języka rosyjskiego, a łącznie tylko 4,5 tysiąca nauczycieli wszystkich pozostałych języków. Dobrą ilustracją rozmiaru braków, jakie pojawiły się po wprowadzeniu równego statusu wszystkich języków obcych nauczanych w systemie oświatowym, może być najbardziej wówczas pożądanym w szkołach język angielski. Otóż w szkolnictwie pracowało w tym czasie jedynie 1200 nauczycieli tego języka. Widać było przy tym znaczny odpływ kadr, bo jeszcze dwa lata wcześniej nauczycieli tych było w szkolnictwie 1600. Z 11 uniwersytetów wychodziło około 300 absolwentów anglistyk rocznie, jednak tylko piąta część tych absolwentów decydowała się na pracę w szkole. Co więcej, wcześniejsze władze nie widziały potrzeby przyciągania ich do zawodu nauczycielskiego – w roku poprzedzającym transformację nie zatrudniono w Warszawie ani jednego nauczyciela. Liczbę nauczycieli języka angielskiego niezbędnych w skali kraju szacowano wtedy na około 20 000 osób.

Wiadomo było przy tym, że nie da się uzupełnić szybko braków poprzez zwiększenie liczby miejsc na uniwersytetach, a to z kilku powodów.

Po pierwsze, nawet przy maksymalnych, realistycznych zwiększeniach – nie byłby to rząd liczby, o który chodzi – potrzebne więc były nowe instytucje kształcenia, tworzone w obrębie innej ustawy.

Po drugie, było wiadomo, że nawet próby znacznego powiększenia naboru na studia filologiczne nie zmienią ich charakteru, co znaczy, że będzie to nadal 5-letnie akademickie kształcenie filologiczne, niemające wiele wspólnego z rozwijaniem kompetencji nauczycielskich. Potrzebne były więc instytucje edukacyjne nowego typu, o krótszym cyklu kształcenia, lecz wyraźnie sprofilowanym pod kątem dydaktycznym.

Wreszcie wiadomo było, że nauczyciele wykształceni w mieście nie zdecydują się na pracę na prowincji przy takich samych, niskich płacach. Potrzebne więc były instytucje kształcenia utworzone blisko miejsca zamieszkania także potencjalnych kandydatów z małych ośrodków.

Rozpoczęty przez prof. Jacka Fisiaka jako ministra edukacji proces reformy nauczania języków obcych był z zaangażowaniem kontynuowany przez ministerstwo kierowane przez prof. Henryka Samsonowicza, pierwszego ministra rządu powstałego po transformacji, a więc rządu Tadeusza Mazowieckiego. Komisja Ekspertów ds. języków obcych opracowała koncepcję nowego systemu kształcenia nauczycieli, którą zaczęto wdrażać od nowego roku szkolnego 1990/91.

W wyniku reformy kształcenia nauczycieli powstał – równoległe do istniejących już 5-letnich studiów filologicznych – system 3-letnich nauczycielskich kolegiów języków obcych dla angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego. Opiekę nad nimi przejęły uniwersytety, co umożliwiło absolwentom przystępowanie do egzaminów licencjackich i kontynuowanie nauki na studiach magisterskich. Początkowo planowano założenie 30 kolegiów, w efekcie powstało ich ponad 60, a w następnych latach, zważywszy tworzenie także kolegiów prywatnych, liczba ta przekroczyła setkę.

Programy i plany nauczania opierały się na założeniu, że niezbędne minimum to 24 godziny tygodniowo zajęć prowadzonych wyłącznie w języku obcym kierunkowym. Podstawowy układ

bloków przedmiotowych był następujący: 1) blok praktycznej nauki języka obcego, 2) blok kulturoznawczy nazywany też blokiem edukacji dla demokracji, 3) blok metodyczny i psychopedagogiczny, 4) blok literaturoznawczy i 5) blok językoznawczy. Proporcje między tymi blokami rekomendowano jako 60 proc. dla bloku praktycznej nauki języka, 10 proc. dla bloku kulturoznawczego, 20 proc. dla kształcenia metodycznego i psychopedagogicznego oraz po 5 proc. dla bloków literaturoznawczego i językoznawczego – z założeniem, że wiele treści związanych z literaturą i językiem będzie realizowanych także w pierwszych trzech blokach.

W początkowym okresie funkcjonowania kolegiów pierwszy rok był ukierunkowany na praktyczne opanowanie języka, trzeci zaś dopiero wprowadzał duży ładunek przedmiotów teoretycznych. Wkrótce zmodyfikowano to rozwiązanie, by uniknąć sytuacji, kiedy to dostawanie się do kolegium na rok gwarantowało doskonale, darmowe opanowanie języka obcego i zachęcało do porzucenia nauki i wykorzystywania nabytych umiejętności językowych w innych zawodach. Zasadnicza koncepcja programowa pozostała jednak trwałym elementem do dziś i nadała kształt wielu licencjackim programom filologicznym powstałym później w państwowych i prywatnych szkołach wyższych.

W odróżnieniu od kolegiów w Czechach, na Słowacji i Węgrzech, nowe instytucje kształcenia nauczycieli nie były pomyślane jako tymczasowe zakłady kształcenia nauczycieli, nastawione na zaspokojenie doraźnych potrzeb kadrowych. Dzięki reformie rozłamującej akademickie studia 5-letnie na 3-letnie studia licencjackie i 2-letnie studia magisterskie, stały się one integralną częścią szkolnictwa wyższego. Ich sukces spowodował powstanie natychmiast, bo już w roku 1990, sieci ponad 30 kolegiów nauczycielskich w 15 innych profilach, wzorowanych na kolegiach językowych.

Dwie trzecie absolwentów kolegiów rozpoczęło natychmiast pracę w oświacie, choć – czemu trudno się dziwić – wybierali oni ze względów finansowych w pierwszym rządzie pracę w szkołach społecznych i językowych, potem zaś dopiero pracę w szkołach państwowych. Jedna trzecia kierowała się na studia magisterskie, po których wiele osób także podejmowało pracę w szkołach, najczęściej już licealnych.

Powstanie 3-letnich kolegiów językowych spowodowało też pewne zmiany na uniwersytetach, i to nie tylko dlatego, że i tam zorganizowano silne i dobrze wyposażone kolegia uniwersyteckie. Początkowy opór środowisk uniwersyteckich stosunkowo szybko ustąpił także z tego powodu, że były już widoczne dowody nie tylko akademickiego charakteru dydaktyki językowej, ale i jej społecznej wagi i rynkowego na nią zapotrzebowania. Ogromne znaczenie miało też międzynarodowe dowartościowanie kształcenia nauczycieli – nieoceniona pomoc kadrowa i biblioteczna uzyskiwana z ambasad krajów wspierających upowszechnienie swych języków, liczne programy TEMPUS i wymiany z centrami kształcenia nauczycieli w Europie. Jeszcze później, po uruchomieniu płatnych uzupełniających studiów drugiego stopnia, okazało się, że kolegia to doskonale źródło kandydatów na te studia – silnie umotywowanych dojrzałych studentów, dobrze przygotowanych do studiów magisterskich.

Jak już powiedziano, ogromnie ważna społecznie kwestia kształcenia nauczycieli właściwie nie znajduje odbicia w *Językach Obcych w Szkole* w postaci bezpośredniej. Jednak znaczna liczba doskonałych nauczycieli liceów, którzy zostali zatrudnieni w kolegiach, i ogromna liczba materiałów praktycznych publikowanych w czasopiśmie to pośredni dowód na to, że w istocie chodziło o kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Materiały publikowane w czasopiśmie były

szeroko wykorzystywane w toku zajęć metodycznych w kolegiach, a nauczyciele stanowiący kadre kolegiów uzyskiwali kolejne stopnie specjalizacji zawodowej.

#### 2.4. — Nowe ścieżki do uprawnień i kompetencji dla czynnych nauczycieli

Oprócz kwestii kształcenia przyszłych nauczycieli, trzeba było też w tym okresie dynamicznych przemian rozwiązać problem nauczycieli, którzy już uczyli w szkołach, pomimo braku kwalifikacji. Dotyczyło to szczególnie anglistów, których długo jeszcze brakowało w systemie oświaty. Trzeba było też rozwiązać problem przekwalifikowania w przypadku nauczycieli tracących możliwości uczenia tego przedmiotu, do którego nauczania posiadali odpowiednie uprawnienia, co dotyczyło głównie rusycystów. Dotyczyło to wreszcie tych wykwalifikowanych nauczycieli wszystkich języków obcych, którzy chcieli poszerzać swą wiedzę, rozwijać umiejętności i uzyskiwać kolejne stopnie specjalizacji zawodowej.

Kwestię nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie i uczących danego języka obcego pomimo braku formalnych kwalifikacji, z założeniem, że posiadają oni odpowiednie umiejętności, próbowano wtedy rozwiązać poprzez umożliwienie im potwierdzenia tych kompetencji drogą odpowiednich egzaminów. Zarządzenie nr 33 z dnia 30 sierpnia 1990 roku mówiło o egzaminach państwowych, których pozytywne przejście miało być skróconą drogą do kwalifikacji nauczycielskich, o czym mówiło także rozporządzenie ministra z dnia 26 lipca 1990 roku. Kroki te były podjęte poza zakresem działania wspomnianej wyżej Komisji Ekspertów ds. języków obcych, powołano bowiem przy ministerstwie oddzielną Państwową Komisję Egzaminacyjną. Egzaminy okazały się jednak niezwykle trudne – w pierwszym roku spośród 800 osób egzamin zdało jedynie 30 i one uzyskały uprawnienia do nauczania. Pisze o tym Ludmiła Sobolew w artykule o państwowym egzaminie dla nauczycieli języka angielskiego w nrze 1/1992. Egzaminy te stworzyły barierę i spowodowały wiele po części uzasadnionych pretensji do MEN, nie stały się zaś skróconą drogą do kwalifikacji nauczycielskich. Nauczycielom pozostawało zatem podjęcie studiów w kolegiach nauczycielskich lub też inne drogi, o których mowa poniżej.

Druga istotna grupa, której problemy należało rozwiązać, to grupa nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie bez kwalifikacji, ale też i bez odpowiednich umiejętności, a także osób, które chciałyby zostać nauczycielami danego języka obcego, jeszcze go w danym momencie nie ucząc. Najliczniej w tej grupie reprezentowani byli rusyści, którzy tracili miejsca pracy, chcieli jednak pozostać w szkolnictwie, w miarę możliwości jako nauczyciele języka zachodnioeuropejskiego. Trzeba tu przypomnieć, że w odróżnieniu od innych państw Europy Wschodniej, nie powstał w Polsce system szybkiego przekwalifikowywania nauczycieli języka rosyjskiego do nauczania języków zachodnioeuropejskich. W innych krajach dawnego bloku państw socjalistycznych uważano, że nauczyciele tacy mają umiejętności nauczania języka obcego, a brak im tylko dobrej znajomości tego języka. W Polsce wiedziano jednak, że języka rosyjskiego nauczano metodami niekomunikacyjnymi, jako przedmiotu o znaczeniu ideologicznym, a bynajmniej nie praktycznym. Dlatego nauczyciele języka rosyjskiego, chcący zdobyć uprawnienia do nauczania innych języków, musieli w Polsce przejść przez taki sam system kształcenia w kolegiach lub w toku kursów kwalifikacyjnych jak wszyscy pozostali kandydaci do zawodu nauczyciela języka zachodnioeuropejskiego. W grupie tej znajdowali się także nauczyciele innych, niejęzykowych przedmiotów szkolnych, którzy chcieli uczyć języka angielskiego, niemieckiego lub francuskiego, a także ludzie po wyższych studiach – inżynierowie, ekonomiści, a nawet lekarze – którzy z różnych względów

postanowili zostać nauczycielami języka obcego. Dla wszystkich tych osób przygotowano na zlecenie MEN program kształcenia i uruchomiono w roku 1992 kursy kwalifikacyjne. Były one przeznaczone dla osób posiadających dyplom magistra kierunku innego niż filologiczny lub legitymujących się – wskutek ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli – uprawnieniami do nauczania przedmiotów innych niż dany język obcy. Jeśli osoby te z powodzeniem zdały egzamin międzynarodowy z danego języka obcego na wymaganym przez ministerstwo poziomie, wtedy trzy elementy łącznie, to znaczy 1) dyplom uczelni wyższej lub zakładu kształcenia nauczycieli, 2) odpowiedni certyfikat biegłości językowej i 3) zaświadczenie ukończenia kursu kwalifikacyjnego, dawały im uprawnienia do nauczania języka obcego analogiczne do takich, jakie uzyskują absolwenci kolegów językowych. Według programu ministerialnego i we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim, za zgodą jego ówczesnego rektora, prof. Włodzimierza Siwińskiego, przygotowano też dla wszystkich polskich nauczycieli, pod kierunkiem Marii Gorzelak, korespondencyjną formę kursów kwalifikacyjnych ze wsparciem w postaci szkoleń stacjonarnych. Wydawnictwo EDE-POLAND wydało komplet podręczników i zeszytów ćwiczeniowych z zakresu metodyki nauczania, kulturoznawstwa, psychologii i pedagogiki, autorstwa A. Diniejko, A. Janowskiego, H. Komorowskiej i A. Murkowskiej.

Pomimo wszelkich wysiłków, procent niewykwalifikowanych nauczycieli był jednak w Polsce nadal dość wysoki, gdyż absolwenci z dobrą znajomością języka, szczególnie we wcześniejszych latach 90., łatwo znajdowali pracę w innych sektorach gospodarki. Najkorzystniej przedstawiał się wówczas poziom kwalifikacji nauczycieli języka francuskiego, którzy stanowili przy tym stabilną kadrę pedagogiczną.

Intensywnie rozwijały się wszelkie kursy i szkolenia organizowane przez CODN i podległe mu ośrodki metodyczne, a także przez wydawnictwa i ośrodki akademickie. Liczne staże i kursy zagraniczne oraz wymiany i wizyty studyjne organizowały ambasady oraz towarzystwa społeczno-kulturalne. W propagowaniu przydatnych rozwiązań dydaktycznych nie do przecenienia okazała się też rola Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu (ECML), współfinansowanego przez Radę Europy i Ministerstwo Edukacji w Austrii, gdzie organizowano rocznie do 30 kilkudniowych warsztatów metodycznych, a w każdym z nich uczestniczył też polski metodyk, lektor lub nauczyciel.

Ogromne zasoby materiałów praktycznych zamieszczanych na łamach *Języków Obcych w Szkole* okazały się niezmiernie przydatne wszystkim kształcącym się studentom i słuchaczom kolegów językowych i kursów kwalifikacyjnych, a także czynnym nauczycielom podnoszącym swe kwalifikacje.

## 2.5. — Upowszechnienie się podejścia komunikacyjnego

Lata dziewięćdziesiąte to okres, w którym widać już, że podejście komunikacyjne (*the Communicative Approach*), po latach sporów pomiędzy audiolingwalizmem i kognitywizmem, odniosło wyraźne zwycięstwo. Stało się tak z powodu upowszechnienia się tego podejścia na świecie i z uwagi na fakt, iż – w odpowiedzi na umożliwienie nauczycielom swobodnego wyboru podręcznika – pojawiło się w Polsce bardzo wiele zagranicznych materiałów nauczania, a te miały z reguły charakter komunikacyjny.

Także liczne nowo powstałe kolegia językowe, uczące języka metodami komunikacyjnymi i propagujące te metody w bloku przedmiotów metodycznych, skutecznie upowszechniły to podejście. Podobną rolę pełniły liczne kursy kwalifikacyjne wraz z warsztatami organizowanymi przez wydawnictwa.

W upowszechnianiu podejścia komunikacyjnego pomogły w tym czasie także publikacje książkowe, omawiane na łamach *Języków Obcych w Szkole* i znajdujące odbicie w publikowanych tam materiałach praktycznych. Warto tu przykładowo wymienić następujące książki: Stanisława P. Kaczmarskiego *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego* (1987), Hanny Komorowskiej *Podstawy metodyki nauczania języków obcych* (1993), Idy Kurcz *Język a psychologia* (1992), Aleksandra Kozłowskiego *Literatura piękna a nauczanie języków obcych* (1991), Aleksandra Kozłowskiego *Z teorii i praktyki nauczania języków obcych* (1992), Anny Michońskiej-Stadnik *Jak nauczyć się języka obcego* (1993), Teresy Siek-Piskozub *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym* (1996), Marka Szałka *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego* (1992), Mirosławy Stawnej *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych* (1991), Ryszarda Wenzla *Jak uczyć języka obcego poprzez samodzielne tworzenie tekstu* (1991), Władysława Woźniewicza *Metodyka lekcji języka rosyjskiego* (1987).

Jednak pomimo aspiracji wielu zwolenników podejścia komunikacyjnego, by nadać mu ceniony przez nich status samodzielności w dydaktyce języków obcych, trudno było nie zgodzić się, że ma ono jednak dość eklektyczny charakter.

Z audiolingwalizmu wzięto przecież wiele. Przede wszystkim zapożyczono podstawową ideę ram kursu językowego, programu nauczania, starannej selekcji materiału językowego, jego przemyślanej gradacji. Zachowano także wiele rozwiązań metodycznych, takich jak fazowość lekcji przebiegającej od prezentacji poprzez kontrolowaną praktykę językową, czy rozróżnienie między procesem nauczania/uczenia się a kontrolą i oceną wyników tego procesu. Wykorzystano też liczne techniki pracy oparte na sytuacyjności, stosujące pomoce audialne i wizualne, posługujące się licznymi technicznymi środkami nauczania. Wzięto też z audiolingwalizmu wiele pomysłów z zakresu teorii i praktyki testowania językowego.

Kognitywizm także przysłużył się podejściu komunikacyjnemu w ogromnym stopniu. Idea programu spiralnego pozwoliła na swobodniejsze potraktowanie zarówno tekstów prezentowanych uczniom, jak i gradacji materiału językowego. Z kognitywizmu wzięto także potraktowanie błędu jako naturalnego elementu procesu uczenia się, to dzięki niemu też w strukturze lekcji języka obcego dodano do fazy prezentacji i kontrolowanej praktyki także fazę swobodnych wypowiedzi, ustalając tym samym trójfazowość jako podstawowy model lekcji.

Bardzo trudno wskazać wówczas jakiegokolwiek cechy podejścia komunikacyjnego, które wyraźnie odróżniałyby je od dobrego połączenia najlepszych cech audiolingwalizmu i kognitywizmu. Ci, którzy koniecznie chcieliby widzieć u podłoża podejścia komunikacyjnego solidną teorię, uważają, że za taką wyróżniającą cechę uznać można interakcyjność i konstruowanie wiedzy, jednak przypominając nacisk na dialogi w audiolingwalizmie i typy procesów poznawczych w kognitywizmie – łatwo podważyć zasadność takich wyróżników.

Dziś uważa się, że teorią leżącą u podstaw podejścia komunikacyjnego jest teoria społecznego konstruktywizmu, choć powstała ona o wiele później niż praktyka podejścia. W ostatecznym rozrachunku liczy się jednak dydaktyczna skuteczność. Liczy się też jakość i przebieg procesu lekcyjnego oraz jakość materiałów nauczania, to bowiem rodzi motywację nauczyciela i ucznia. A w tym zakresie podejście komunikacyjne ma wiele blasków.

Przede wszystkim wprowadza ono często występujące sytuacje, przydatną, bo codzienną tematykę, naturalne zdania i dialogi. Ponadto ukierunkowuje uwagę ucznia na to, co będzie umiał zrobić czy załatwić, używając języka obcego, a więc opiera program na funkcjach komunikacyjnych i intencjach mówiącego. Co więcej, ogromnie uatrakcyjnia przebieg zajęć poprzez zastosowanie gry, piosenki i minidramy, wprowadzenie projektów oraz interakcyjną pracę w parach i grupach językowych. Daje szansę realizacji wielowątkowych, mieszanych programów nauczania, które łączą cechy programów sytuacyjnych, funkcjonalnych, gramatycznych i leksykalnych. Umożliwia przy tym ogromną różnorodność budowy lekcji i doboru stosowanych w niej technik.

Podejście komunikacyjne ma tak wiele zalet, że nie sposób dziwić się jego dzisiejszej popularności. Dlatego lata dziewięćdziesiąte to już nie okres sporów o teorię w dydaktyce językowej. To raczej staranna analiza wielu możliwych rozwiązań metodycznych, dopuszczalnych w bardzo przecież swobodnej strukturze eklektycznego podejścia komunikacyjnego. To czas różnorodnych pomysłów na organizację lekcji i pracy pozalekcyjnej, a nawet pracy pozaszkolnej. To lata gromadzenia pomysłów dotyczących przebiegu zajęć, sposobu wykorzystywania licznych podręczników i wzbogacania procesu o wielorakie materiały uzupełniające. Widać to doskonale w rocznikach *Języków Obcych w Szkole* z tego okresu. Nowe ujęcia i nowe rozwiązania widać nie tylko w tytułach i tekstach artykułów, ale też w licznych nowych podręcznikach i materiałach uzupełniających.

## 2.6. — Minusy podejścia komunikacyjnego szansą dla innych metod i podejść i rozwiązań organizacyjnych

Podejście komunikacyjne ma jednak także pewne wady, które metodyka i rynek starają się zrekomensować na różne sposoby. Dlatego w latach 90. pojawiają się też w Polsce **metody nietypowe a popularne**, które zyskują u nas zainteresowanie, jakim bynajmniej nie cieszą się w tak wielu innych krajach. Należy do nich przede wszystkim metoda nauczania dzieci autorstwa Helen Doron, a także tak zwana Metoda Callana. Ich popularność wiąże z wadami lub brakami podejścia komunikacyjnego.

Metoda Callana powstała i została zarejestrowana w roku 1963. Jest to klasyczne podejście audiolingwalne, bazujące na wielokrotnych powtórzeniach pytań i odpowiedzi podawanych w dużym tempie. Ogromne powodzenie metody Callana wiele mówi o rozczarowaniu podejściem komunikacyjnym. Obiecywało ono przecież uczniom płynność i swobodę komunikacyjną. Jednak nie pamiętano, że powstało ono w zupełnie innych warunkach. Opracowano je w brytyjskich szkołach językowych, gdzie uczący się spędzają na nauce języka codziennie kilka godzin. Wskutek przebywania w kraju języka, którego się uczą, są ponadto wystawieni na działania danych językowych także poza zajęciami, zaś wskutek wielonarodowościowych i wielojęzycznych grup uczących się – mają rzeczywistą motywację do używania opanowywanego języka w kontaktach między sobą, bo język ten to ich jedyne *lingua franca*.

Ta sytuacja nie daje się powtórzyć na 45-minutowej lekcji szkolnej. Ekspozycja na język jest z konieczności minimalna, Uczący się nie mają też motywacji posługiwania się między sobą językiem obcym, bo ich monolingwalną grupę łączy wspólny język. W tej sytuacji metoda ta, choć już ponad 40-letnia i – delikatnie mówiąc – nieprzesadnie atrakcyjna, okazuje się pożądana, gdyż uczący się mają przekonanie, że dużo i często mówią w czasie lekcji. Do tego w podejściu komunikacyjnym uczniowie we wczesnych etapach nauki skazani są na poruszanie się w banalnej tematyce codziennej, czemu nie przeciwdziałają podręczniki, bardzo w tym podejściu do siebie zbliżone. Skoro tematyka często nudzi – monotonia metody Callana nie wydaje im się odstręczająca.

A przecież mówimy tu o podejściu komunikacyjnym stosowanym poprawnie, jednak nie zawsze tak się dzieje. Podejście to jest znacznie mniej odporne na niekompetentnych nauczycieli niż metody tradycyjne. Zastosowana przez nauczyciela, który mało płynnie mówi w języku obcym, mija się z celem. Nieumiejętność utrzymania dyscypliny podważa sens pracy w parach czy grupach, dyskusji i odgrywania ról, bo interakcję zastępuje cisza lub bałagan. Zbyt wczesne przechodzenie do swobodnej praktyki, gdy uczniowie nie przeszli przez ćwiczenia wdrażające, powoduje nadmiar błędów i blokadę komunikacji. Wszystko to skłania wielu uczących się do zawrzenia metodzie, która każe na lekcji zachowywać się aktywnie, szybko i bez przerwy powtarzając, co trzeba, za nauczycielem, a do tego jeszcze sporo obiecuje.

Owe cienie podejścia komunikacyjnego, o których interesująco pisze Anna Niżegorodcew w artykule o zaletach i słabościach komunikacyjnego nauczania języków obcych (nr 3/1993), każą wielu osobom przypuszczać, że – skoro efektywność nauczania nie jest wysoka – naukę trzeba zacząć od kolebki, zyskując czas, jeśli nie da się zwiększyć skuteczności. Tu rysuje się z kolei powód powszechności w Polsce metody Helen Doron.

Jednocześnie mamy do czynienia z promocją podejścia humanistycznego, ukierunkowanego na ucznia i jego emocjonalne oraz intelektualne potrzeby, z czego wynika zainteresowanie, jakie budzą **metody niekonwencjonalne**. Autorzy *Języków Obcych w Szkole* ustosunkowują się do tych zjawisk, omawiając także – jak to czyni Jolanta Zajac w artykule *Niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych* w numerze 4/1992 – liczne rozwiązania proponowane w tym czasie w ramach podejścia humanistycznego.

Zupełnie inne, własne sposoby rozwiązania tych problemów proponują **podręczniki Leona Leszka Szkutnika**. Autor ten od początku promował podejście intelektualne, poszerzanie horyzontów umysłowych uczącego się i rozwijanie jego wrażliwości. Od dawna też jego podręczniki – o czym była już mowa w omówieniu poprzedniego okresu – różniły się od praktycystycznych, pełnych trywialnej codzienności, komunikacyjnych materiałów nauczania, które uczyły radzenia sobie w sytuacjach codziennych, ale ograniczały horyzont uczącego się do prostych zakupów, rezerwacji hotelowych, biletów kolejowych i wizyty u lekarza, niekiedy okraszając ten zestaw informacją o filmie, życiu gwiazdek z okładek popularnych magazynów czy znanych sportowców. Przekonania Szkutnika wyraża publikowany w *Językach Obcych w Szkole* artykuł „Nauka języka jako sztuka” z nru 5/1994.

Panaceum na trudności w stosowaniu podejścia komunikacyjnego – od strony organizacyjnej, bo nie zawsze metodycznej – zdaje się stanowić **nauczanie dwujęzyczne**. Tu ilość czasu poświęcona nauce języka jest równa ilości nawet połowy czasu spędzanego w szkole, a opanowywanie wiedzy z różnych dyscyplin poprzez język eliminuje banalność tematyki typowej dla

podejścia komunikacyjnego, choć wykorzystuje stosowane w tym podejściu zasady i techniki pracy. Szkoły z klasami dwujęzycznymi organizowane są od roku 1991/92, a jak podaje ówczesny naczelnik Wydziału Kształcenia Ogólnego MEN, Jadwiga Przybylska-Gmyrek, w tekście na temat nauczania w klasach dwujęzycznych polskich liceów ogólnokształcących (nr 3/1997), w roku 1996/7 nauczanie dwujęzyczne prowadzone było w Polsce w 34 szkołach, w tym w 14 z językiem angielskim, 13 z językiem niemieckim, 6 z językiem francuskim i 1 z językiem hiszpańskim. Następne lata przyniosły ponad trzykrotny wzrost tej liczby.

Liczne możliwości oferuje też *nauczanie wspomagane komputerem*. Teoretyczne artykuły na temat zastosowania komputerów w nauce języka obcego, które ukazywały się w czasopiśmie już wcześniej, wzbogacone zostają w końcu lat 80. poprzez tekst Marka Zająca „Zastosowanie mikrokomputerów na lekcjach języków obcych” (nr 4/1988) i znajdują wyraźny oddźwięk w szkołach. Dowodem tego jest fakt, iż pojawiają się także pierwsze artykuły z terenu, w których nauczyciele dzielą się swymi doświadczeniami w wykorzystywaniu komputerów w nauczaniu. W latach dziewięćdziesiątych coraz popularniejsze stają się programy komputerowe, o których pisze Jan Rusiecki w serii artykułów o konkordancyjnych programach komputerowych (nr 5/1992), o ocenianiu jakości programów (nr 3/1993) oraz o etycznych aspektach nauczania wspomaganego komputerem (nr 5/1991), a do których z dużą dozą optymizmu odnosi się także w związku z nauczaniem języka francuskiego Grażyna Migdałska w tekście „Chodzi o to, żeby było łatwiej ... - zaufajmy komputerom” (nr 5/1991).

Uwagę dydaktyków zaczyna przyciągać autonomia. Drogę do autonomicznego uczenia się języków obcych wskazuje na przykład Przemysław Wolski, ukazując jednocześnie możliwości komputerowego wspierania tego procesu (nr 3/1995).

## 2.7. — Promocja wcześniej zakazanych fragmentów kultury i literatury rosyjskiej

Upadek komunizmu stał się szansą odkrycia i upowszechnienia nieznanych dotąd w Polsce losów pisarzy i poetów rosyjskich. Wcześniej wolno było wprowadzać do programów i podręczników niektóre wiersze Puszkina, bo na ich przykładzie można było pokazać zło caratu. Wolno też było analizować niektóre opowiadania Czechowa, bo wyśmiewały carskich urzędników. Pomimo długiego, bo 8-letniego kursu szkolnego i tym samym dość zaawansowanego szczebla nauczania – nie pojawiały się jednak fragmenty dzieł na przykład Dostojewskiego, nie było też, oczywiście, mowy o utworach tych pisarzy i poetów, którzy zginęli w czystkach stalinowskich czy też w jakikolwiek sposób zostali później uznani za nieprawomyślnych. Ich postaci i twórczość znane są tylko tym, którzy we wcześniejszych latach mieli dostęp do publikacji emigracyjnych czy do literatury drugiego obiegu. Transformacja daje pierwszą możliwość upowszechnienia wiedzy o ich losach i zapoznania czytelników z niektórymi ich tekstami. Połączenie *Języka Rosyjskiego i Języków Obcych w Szkole* stwarza po temu odpowiednią płaszczyznę – materiały praktyczne dla języka rosyjskiego zostają zawarte w specjalnej wkładce, podczas gdy artykuły z dziedziny kultury i literatury zamieszczane są w numerze głównym.

Walenty Piłat przedstawia w nrze 2/1993 dramaturgię Aleksandra Sołżenicyna, Władimira Wojnowicza i Władimira Maksimowa, a w nrze 2/1994 – postać, wiersze i dramaty Josifa Brodskiego, zaś Jan Orłowski w nrze 1/1992 – losy i wiersze rozstrzelanego przez czekistów poety Mikołaja Gumiłowa, a w nrze 5/1994 – tragedię poetki Maryny Cwietajewej.



\*\*\*

Dydaktyka językowa dobrze, jak się wydaje, wykorzystała czas, jaki nastał po upadku komunizmu. Upowszechniono nauczanie języków obcych, obniżono granicę wieku rozpoczynania nauki języka zachodnioeuropejskiego, stworzono nowy system kształcenia nauczycieli, szeroko rozpropagowano podejście komunikacyjne i jego techniki poprzez podręczniki i materiały uzupełniające. Pojawiły się też nowe metody, nowe podejścia i nowe rozwiązania organizacyjne. Co jeszcze przyniosą ostatnie lata XX wieku i pierwsze lata wieku XXI? Na to pytanie spróbujemy poszukać odpowiedzi w następnym rozdziale.



# **Nauczanie języków obcych wchodzi w nowe stulecie**



**Piąte dziesięciolecie funkcjonowania czasopisma  
1997–2007**

# 1 — Charakterystyka okresu

## 1.1. — Kontekst społeczny

Polska wkroczyła w XXI wiek niewątpliwie dość silna ekonomicznie i z widomymi oznakami, że ów wzrost gospodarczy ma szansę utrzymać się również w najbliższej przyszłości. Starania Polski o wejście do NATO zostały uwieńczone sukcesem 12 marca 1999 roku. Polska uzyskuje też możliwość działania na forum europejskim jako równorzędny partner polityczny, gdyż starania o uzyskanie statusu członka Unii Europejskiej zostają zakończone pozytywnie 1 maja 2004 roku. Konsekwencją wstąpienia do Unii było otwarcie wielu rynków pracy i emigracja zarobkowa Polaków, szacowana dziś na około 1-1,5 miliona osób. To niespotykana dotąd skala zmian, bo warto przypomnieć, że tak zwana Wielka Emigracja po Powstaniu Listopadowym to grupa co najwyżej 20 tysięcy osób, a liczbę tych, którzy pozostali na Zachodzie po II wojnie światowej, szacuje się na około 100 tysięcy. Nie wiemy, czy osoby, które wyjechały w ciągu ostatnich trzech lat, zdecydują się kiedykolwiek wrócić do kraju na stałe, jednak pozostają one w kontakcie z rodzinami i znajomymi w Polsce, toteż ich przebywanie w innych krajach ma ogromny wpływ na to, jak obywatele Polski – bez względu na poziom wykształcenia – zaczynają postrzegać rolę znajomości języków obcych w realizacji swych dążeń życiowych.

## 1.2. — Kontekst edukacyjny

W ostatnich latach XX wieku trwają przygotowania do reformy systemu szkolnego po ponad trzydziestu latach nieprzerwanego funkcjonowania stałej struktury szkolnictwa ogólnokształcącego w postaci 8-klasowej szkoły podstawowej i 4-klasowego liceum. Wdrażanie reformy rozpoczyna się 1 września 1999 r., kiedy to 7-latki idące po raz pierwszy do szkoły i uczniowie kończący klasę szóstą rozpoczynają nowy cykl: jedni w nowej, 6-letniej szkole podstawowej, drudzy w otwierającym się gimnazjum. Jednak faktyczne wdrożenie zajmuje wiele lat, 3-letnie liceum rozpoczyna swój pierwszy cykl dopiero w roku 2002. Równoległe z systemem szkolnym bardzo dynamicznie rozwija się rynek usług edukacyjnych wszelkich typów.

W wyniku ustanowienia ścieżek awansu zawodowego i określenia wymogów na jego poszczególne szczeble, wielu nauczycieli chce wykazać się publikacjami w czasopiśmie metodycznych, a nie tylko – jak dotychczas – dzielić się swymi doświadczeniami. Zmieni to w znacznym stopniu charakter czasopism zawodowych, jeszcze wyraźniej przesuując go w stronę codziennej praktyki nauczania.

W szkolnictwie wyższym następuje zmiana struktury kształcenia – rozbitego od tej pory na studia licencjackie i magisterskie. Pojawia się ogromna liczba prywatnych szkół wyższych, a także państwowych wyższych szkół zawodowych. Dzięki temu podwyższa się tak zwany wskaźnik skolaryzacji, czyli procent młodzieży podejmującej studia wyższe. Zmienia się też system finansowania uczelni wyższych, których budżet od tej pory zależy, z jednej strony, od liczby studentów i pracowników ze stopniami naukowymi, z drugiej zaś – od liczby badań naukowych i tak zwanych punktowanych publikacji (monografii, tekstów pisanych w językach obcych i publikowanych w czasopiśmie akademickich).

Lata 1997-2007 to w Polsce okres pełnego wdrożenia reformy edukacji. Pierwsi gimnazjaliści, którzy – po ukończeniu sześciu klas, a więc niepełnej dawnej szkoły podstawowej – rozpoczęli naukę w nowo otwartym gimnazjum 1 września roku 1999, kończą ją w roku 2005. Pierwszy pełny cykl nauki w nowym systemie dla 7-latków, które weszły od I klasy w całkowicie nowy system, dobiega końca dopiero w roku 2011.

Reforma ma trzy główne aspekty: organizacyjny, programowy i egzaminacyjny.

Co do organizacji systemu szkolnego, reforma przyniosła zmianę systemu z 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum lub 4-/5-letniego technikum na nowy trójstopniowy system 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum i 3-letniego liceum, przy czym pozostawiono jednak nienaruszony system kształcenia zawodowego w technikach. Przyniosło to w efekcie cztery 3-letnie etapy edukacyjne, z których pierwszy to nauczanie zintegrowane, drugi to nauczanie w podziale na przedmioty i jednostki lekcyjne w starszych klasach szkoły podstawowej, po czym następują 3-letnie okresy nauki w gimnazjum i w liceum.

Co do programów – mocą ustawy zatwierdzono podstawy programowe dla poszczególnych etapów nauczania. Podstawy te, spisane w postaci założeń i wytycznych, miały stanowić bazę do samodzielnego tworzenia przez nauczycieli autorskich programów nauczania. Wiele programów powstało jednak nie z inicjatywy indywidualnej, a z inicjatywy wydawnictw zainteresowanych promowaniem swych podręczników. Sprzyjało temu prawo swobodnego wyboru materiałów nauczania. Często wybór podręcznika determinowała nie decyzja o tym, który program będzie realizowany, a odwrotnie – to właśnie wybór podręcznika decydował o tym, który program zostanie realizowany, a był to przeważnie właśnie program przygotowany przez dane wydawnictwo.

Co do systemu egzaminacyjnego – wprowadzono egzaminy zewnętrzne, takie jak test kompetencyjny na zakończenie gimnazjum i Nową Maturę, której założeniem było nie tylko przeniesienie kontroli poza szkołę, ale przede wszystkim jej ujednoczenie i obiektywizacja. Pozwoliło to zarazem na usunięcie podwójnego egzaminowania ucznia: raz na koniec nauki szkolnej i drugi raz – w procedurze kwalifikacyjnej na wyższe uczelnie.

Lata 1997-2007 to także dalszy, ogromny wzrost liczby szkół wyższych, a tym samym szybki wzrost odsetka młodych ludzi, którzy nie poprzestają na wykształceniu średnim. Wskutek przytłaczającej liczby nowo powstałych uczelni państwowych i prywatnych szkolnictwo wyższe liczy wtedy ponad 370 instytucji, powstają wobec tego mechanizmy kontrolne w postaci wymogu samooceny, działa też powołana przez rząd Państwowa Komisja Akredytacyjna.

Szkoły wyższe chętnie włączają w swe struktury kolegia nauczycielskie. I choć dla nauczycieli kolegialnych nie zawsze jest to organizacyjnie i finansowo korzystne, rozwiązanie takie – zarówno dla nich samych, jak i dla ich słuchaczy – niesie także wiele innego rodzaju plusów. Nadaje ono uczącym się status studenta, a do tego uniezależnia lokalne instytucje oświatowe od dużych uczelni wyższych, sprawujących dotąd opiekę naukową nad kolegiami. Co więcej, takie rozwiązanie pozwala uzyskać dyplom licencjacki w momencie ukończenia studiów, bez konieczności przechodzenia przez dodatkową procedurę w odległej uczelni wyższej.

Pojawia się też i upowszechnia w tym okresie wielka liczba różnego rodzaju programów międzynarodowych o charakterze edukacyjnym, co aktywizuje szkoły i uczelnie, otwierając okno

na świat uczniom i studentom nie tylko wielkich miast uniwersyteckich, ale również niewielkich instytucji oświatowych, odległych od ośrodków akademickich.

Sytuacja polskiej glottodydaktyki na tle światowych tendencji w nauczaniu języków obcych jest widoczna w publikacjach książkowych, pojawiających się równoległe z artykułami w czasopiśmie. Przykładami mogą tu być książki takie, jak:

Marii Dakowskiej *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals* (2007)

Hanny Komorowskiej *Metodyka nauczania języków obcych* (2002) i *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa* (2007)

Mirosława Pawlaka (red.) *Autonomia w nauce języka obcego* (2004)

Marty Torenc *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne* (2007)

Ewy Wieszczezyńskiej *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania* (2007)

Weroniki Wilczyńskiej *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego* (1999)

### 1.3. — Strategia redagowania czasopisma

Od roku 2000 przestaje się pojawiać wkładka *Język Rosyjski*, a artykuły i materiały, które były tam zamieszczane, zostają zintegrowane z całością numeru. Redaktorem naczelnym jest nadal Maria Gorzelak, redaktorem działu języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego – Marek Zając, redaktorem działu niemieckiego – Irena Weber, redaktorem działu języka rosyjskiego – Mikołaj Timoszuk, a redaktorem działu języka łacińskiego – Zbigniew Sabiłło, którego w drugiej połowie roku 2000 zastępuje Grażyna Czetwertyńska. Redakcję wspiera też Katarzyna Siekierska, Hanna Wiśniewska jako sekretarz redakcji oraz Ewa J. Kamińska jako redaktor techniczny. Pewne zmiany następują w roku 2002, kiedy to redakcję działu niemieckiego obejmuje Hanna Bawej-Krajewska, i w roku 2003, kiedy redakcję języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego obejmuje Jolanta Zając. Czasopismo wydaje teraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN).

Potrzeba publikowania ze strony nauczycieli starających się o wyższe stopnie specjalizacji zawodowej, a także autentyczna potrzeba uzyskiwania praktycznego wsparcia w postaci scenariuszy lekcji, pomysłów dydaktycznych, autorskich typów ćwiczeń powodują znaczny rozrost objętości czasopisma. Już w roku 2001 *Języki Obce w Szkole*, wcześniej niesięgające stu stron, stają się czasopismem o około 130 stronach, by z czasem, na przykład w roku 2008, osiągnąć objętość nawet do 200 stron.

U progu nowego tysiąclecia narasta tendencja, która ujawniła się nieco wcześniej, bo już w latach 90. – wówczas z uwagi na wprowadzenie języków zachodnioeuropejskich do szkół podstawowych. Otóż nauczyciele potrzebują coraz większej liczby przykładów lekcji, prac projektowych, działań pozaszkolnych, chcą też dzielić się swoimi sukcesami i radzić w sprawach pojawiających się trudności, a metodycy zatrudnieni w uniwersytetach publikują już gdzie indziej, z przyczyn omawianych w poprzednim rozdziale. *Języki Obce w Szkole* coraz bardziej przybierają charakter, który określiłam w omówieniu poprzedniego okresu jako „dyskusyjne forum nauczycielskie”. Poszczególne numery czasopisma, o coraz większej objętości, zawierają wiele stosunkowo krótkich tekstów, które tworzą wielobarwną mozaikę tematyczną i językową. Daje to czytelnikom ogromne możliwości wyboru, zaczyna jednak utrudniać uchwycenie zasadniczych tendencji czy dostrzeżenie naprawdę istotnych problemów. Redaktorzy, widząc ten problem, rozważają możliwe drogi wyjścia z tej sytuacji.

Ostatecznie redakcja decyduje się na zupełnie nowe rozwiązanie, które pozwoli zachować wszystkie plusesy powstałej sytuacji, unikając możliwie wielu z jej minusów. Postanawia każdego roku wskazać problem o dużej wadze i poświęcić mu oddzielny, tematyczny numer specjalny, to znaczy dodatkowy numer 6 w danym roczniku czasopisma. Rozwiązanie takie wydaje się niezwykle trafne. Nie ma już przecież powrotu do sytuacji, kiedy tylko kilka czy kilkanaście głosów nauczycielskich mogło zmieścić się w jednym numerze. Nie ma też w tym czasie powodu dublować w *Językach Obcych w Szkole* wydawnictw akademickich czy naukowych czasopism specjalistycznych. Równowagę między różnorodnością artykułów coraz częściej pióra czynnych nauczycieli, a koniecznością koncentracji na pojedynczych, ale bardzo istotnych problemach metodycznych, może zapewnić tylko dodatkowy, tematyczny numer czasopisma. Nie chodzi jednak o oddelegowanie pewnych grup tematycznych do numerów specjalnych. Poruszana w nich tematyka znajduje swe miejsce także w regularnie ukazujących się numerach, a pojawienie się numerów specjalnych oznacza szczególne potrzeby w danej dziedzinie zgłaszane przez duże grupy nauczycieli.

I tak w roku 2000 wychodzi numer tematyczny poświęcony nauczaniu wczesnoszkolnemu, w roku 2001 ukazują się aż dwa numery specjalne poświęcone kolejno nauczaniu języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz nauczaniu uczniów niepełnosprawnych, w roku 2002 – nauczaniu dwujęzycznemu, w roku 2003 – naszemu miejscu w Europie i europejskim systemom nauczania, w roku 2004 – metodom i technikom nauczania, w roku 2005 – ocenianiu, a w roku 2006 – nauczaniu języka polskiego i nauczaniu o Polsce. Tematyka numerów specjalnych wskazuje wyraźnie dziedziny, które okazują się szczególnie potrzebne pewnym grupom nauczycieli, na przykład nauczycielom pracującym z młodszymi dziećmi czy też z uczniami opanowującymi język polski jako obcy oraz tym, którzy pracują z uczniami o pewnych deficytach, a warto przy tym, by pewną orientację w tych kwestiach mieli też inni. Istnieje również tematyka łącząca na co dzień wszystkich, a więc problematyka metod nauczania i metod oceniania, stąd dwa kolejne numery specjalne poświęcone są tym właśnie zagadnieniom.

#### 1.4. — Struktura czasopisma

Działy czasopisma pozostają podobne do tych, które występowały we wcześniejszych okresach, choć proporcje między nimi zmieniają się teraz znacznie, przechylając się na korzyść praktyki. Są to:

- Język i kultura
- Podstawy glottodydaktyki
- Metodyka
- Z prac instytutów
- Z badań
- Informacje
- Języki obce za granicą
- Komputer, Internet, multimedia
- Przedszkola, szkoła podstawowa, gimnazjum
- Z doświadczeń nauczycieli
- Materiały praktyczne
- Konkursy
- Czytelnicy piszą
- Sprawozdania
- Omówienia i recenzje

W latach dwutysięcznych w pełni już widać zjawisko, które sygnalizowałam, omawiając poprzedni okres. Reforma sposobu finansowania szkolnictwa wyższego skłania pracowników naukowych z ośrodków akademickich do publikowania monografii i artykułów w drukach zwartych i w tak zwanych czasopismach punktowanych, co bardzo radykalnie zmienia skład autorski *Języków Obcych w Szkole*. Choć językoznawcy i metodocy, tacy jak Janusz Arabski, Halina Chodkiewicz, Krystyna Drożdżał-Szelest, Danuta Gabryś-Barker, Anna Michońska-Stadnik, Jan Rusiecki, Halina Stasiak, Marian Szczodrowski, czy pisząca te słowa Hanna Komorowska, nadal publikują bardzo wiele, także w Polsce – to ich nazwiska albo nie pojawiają się już w kręgu autorskim *Języków Obcych w Szkole*, albo pojawiają się zupełnie sporadycznie. Z niewielkimi wyjątkami (Wojciech Gorczyca, Elżbieta Górską, Bożydar Kaczmarek, Stanisław P. Kaczmarski, Krzysztof Polok, Danuta Stanulewicz, W. Szymaniak) artykuły – nawet te publikowane w działach „Podstawy glottodydaktyki” czy „Z prac instytutów” ukierunkowane są także praktycznie. Z drugiej strony – artykuły bardzo praktyczne coraz częściej prezentują w swych wstępach solidną podbudowę teoretyczną. Granica między tekstami teoretycznymi i praktycznymi zaczyna się coraz bardziej zacierać.

Wśród autorów powtarzają się niektóre nazwiska znane z publikacji we wcześniejszych latach 90.: Bożena Banach, Jan Iluk, Iwona Janowska. Bogusław Kubiak, Grażyna Migdalska, Ewa Piechurska, Teresa Pogwizd, Janina Skrzypczyńska, Marek Szałek, Grażyna Wójcik, Piotr Wietrzykowski czy Marek Zajac.

Pojawia się jednak także wiele nowych nazwisk, a nazwiska autorów stosunkowo niewiele jeszcze publikujących w poprzednich okresach teraz zaczynają pojawiać się o wiele częściej, czego przykładem Izabella Bawej, Barbara Czarnecka-Cicha, Agnieszka Dybowska, Elżbieta Gajek, Barbara Głowacka, Anna Jurek, Ewa Lipińska, Małgorzata Multańska, Ewa Osoba, Małgorzata Pamuła, Mirosław Pawlak, Wioletta Piegzik, Ewa Pobiedziska, Paweł Poszytek, Ewa Rysińska, Paweł Sobkowiak, Maria Szot, Agnieszka Szplit, Magdalena Szpotowicz, Halina Szwajgier, Anna Turula, Ewa Wieszczezyńska, Marzena Wysocka, Jadwiga Zarębska czy Marzena Żylińska. Trudno ciągnąć tę listę całymi stronicami, wypada tylko przeprosić wszystkich niewymienionych.



## Główne wątki tematyczne okresu 1997-2007

Można by powiedzieć, że główne wątki tego okresu wyznaczają tematy numerów specjalnych, o których była mowa wyżej. To, oczywiście, w dużej mierze prawda, ale nie jest to cała prawda, gdyż kompletne roczniki, na które – oprócz numerów specjalnych – składa się każdorazowo pięć pełnych numerów czasopisma, to ogrom materiału obejmującego swym zakresem także i wiele innych grup problemów metodycznych. Dlatego, by nie dublować tematyki numerów specjalnych, poniżej przedstawię inne wątki, które także zajmują w latach 1997-2007 wiele uwagi autorów i czytelników. Nie stały się one przedmiotem numerów specjalnych także dlatego, że przewijają się przez praktycznie całość publikacji z zakresu dydaktyki językowej, a zajmują też wiele miejsca w piśmiennictwie psychologicznym i pedagogicznym tego okresu.

Wątki, które w tych latach widzę jako główne, to:

- reforma szkolna i jej konsekwencje dla nauczania języków obcych,
- ogromne zróżnicowanie potrzeb językowych i celów nauczania, a wraz z nim konieczność indywidualizacji i autonomizacji w nauczaniu,
- konieczność dokonywania wyboru i podejmowania decyzji ze strony nauczyciela,
- konsekwencje nowego statusu Polski w Europie dla nauczania języków obcych.

### 2.1. — Reforma szkolna i jej konsekwencje dla nauczania języków obcych

Reforma systemu edukacji niesie wiele poważnych konsekwencji dla nauczania języków obcych. Przede wszystkim obniża się *wiek rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego*, który staje się obowiązkową częścią programu nauczania szkoły podstawowej już od klasy IV, co oznacza finansowanie tej nauki przez rząd, a więc z pieniędzy podatników. Zachęca się też szkoły do wcześniejszego nauczania języka, a więc już w nauczaniu początkowym, co finansowane jest przez rodziców lub przez władze samorządowe. Szkoły mają też możliwość zwiększenia liczby godzin nauki poprzez wykorzystanie tak zwanych godzin do dyspozycji dyrektora szkoły. Pojawia się też projekt programu ministerialnego, zgodnie z którym w roku 2008 obowiązkowy kurs języka obcego zostanie wprowadzony do programu nauczania od klasy I szkoły podstawowej. Pojawiają się zatem środki finansowe na ten cel, co powoduje, że w końcu omawianego okresu ponad 60 proc. polskich szkół podstawowych oferuje kurs językowy już od początku nauki szkolnej. Efektem tego dla metodyki nauczania jest powstanie ogromnej liczby różnego rodzaju podręczników, materiałów uzupełniających i pomocy naukowych oraz programów multimedialnych dla tej grupy wiekowej. Konsekwencją tego jest także wprowadzenie tematyki wczesnego startu językowego do programów kształcenia przyszłych nauczycieli na studiach filologicznych i w kolegiach nauczycielskich oraz pojawienie się licznych warsztatów i szkoleń metodycznych organizowanych zarówno przez CODN i podległe mu ośrodki, jak i przez wydawnictwa. Niestety, są też cienie tej sytuacji – w tej samej grupie uczniowskiej pojawia się ogromne zróżnicowanie poziomów językowych, co utrudnia pracę nauczycieli.

Pojawia się też *swoboda wyboru zarówno programu, jak i podręcznika*. Zatwierdzone mocą ustawy podstawy programowe skłaniają do stosowania podejścia komunikacyjnego, są one jednak na tyle ogólne, że w ich ramach możliwa jest wielość rozwiązań metodycznych.

Dlatego mnoży się liczba autorskich programów dla poszczególnych etapów nauczania, a rynek podręczników zapełnia się olbrzymią masą nie zawsze odróżniających się wyraźnie od siebie materiałów nauczania. Dla nauczyciela oznacza to konieczność zdobycia nowych umiejętności konstruowania własnego programu nauczania, dokonywania trudnego wyboru spośród wielu istniejących dokumentów programowych dla tego samego szczebla nauczania, a także wyboru i oceny podręcznika.

*Nowa Matura*, wprowadzając obowiązkowość zdawania języka obcego, staje się jeszcze jednym czynnikiem istotnych zmian. Od strony uczących się pojawia się dodatkowa motywacja do nauki i dodatkowy, skonkretyzowany cel, tym istotniejszy, że wynik matury decyduje teraz o dostaniu się na studia. Od strony nauczycieli nowa sytuacja skłania do zmiany priorytetów, a wraz z nimi do zmiany systemu oceniania – teraz bowiem płynność i skuteczność komunikacyjna okazuje się znacznie istotniejsza niż poprawność gramatyczna, co dla wielu nauczycieli oznacza przestawienie się na inne niż dotychczas tory myślenia i działania.

Omawiany system wzbogacony jest poprzez stale rozwijające się *szkolnictwo dwujęzyczne*. W roku 2001 mamy już 46 liceów prowadzących klasy dwujęzyczne, z czego ogromna większość to klasy z językiem angielskim (18) i niemieckim (17), w roku 2002 liczba szkół wszystkich szczebli z klasami dwujęzycznymi przekracza już 80, a pod koniec omawianego tu okresu jest ich ponad 120.

Reforma systemu edukacji, poprzez wprowadzenie ścieżek *międzyprzedmiotowych*, skłania też nauczycieli do współpracy w większych zespołach, w których nauczyciele języków obcych współpracują z nauczycielami innych przedmiotów szkolnych.

Bez wyraźnego związku z całością reformy ministerstwo wprowadziło, zarządzeniem z roku 2004, zasadę niezwykle niekorzystną dla kształcenia nauczycieli języków obcych. Otóż na poziomie licencjackim mieli oni uzyskać albo kwalifikacje do nauczania dwu przedmiotów szkolnych, albo do żadnego. Rozwiązanie takie dobrze służyłoby nielicznej grupie nauczycieli przedmiotów o minimalnej liczbie godzin w programie szkolnym, takich jak fizyka czy geografia w małych, wiejskich szkołach, gdyż wypracowanie pensum oznaczało dla nich łączenie godzin w oddalonych od siebie placówkach. Dla przyszłych nauczycieli języków obcych oznaczało to skrócenie o połowę czasu przeznaczanego na naukę języka i opanowanie jego dydaktyki. Na wiele lat obniżyło to poziom absolwentów uprawnionych do nauczania. Co więcej, kolegia i licencjackie kierunki niefilologiczne dobierały jako drugi przedmiot popularny język zachodnioeuropejski, czyniąc to często w celach tak naprawdę marketingowych. Ci absolwenci, o uprawnieniach formalnie nie do podważenia, na długie lata obniżą poziom nauczania w szkołach. Z zarządzenia tego ministerstwo wycofa się dopiero w następnym omawianym tu okresie, bo w roku 2012.

Materiały praktyczne zamieszczane w *Językach Obcych w Szkole* okazują się więc tym potrzebniejsze.

Wszystkie te kwestie odzwierciedlają kolejne numery czasopisma. Dla przykładu numer 4/2000 zawiera informację o nowych egzaminach pióra Grażyny Czetwertyńskiej, o maturze z języków obcych autorstwa Alicji Goszczyńskiej, Marii Olchowik i Hanny Srokowskiej, a także o sylabusach maturalnych, przygotowaną przez Andrzeja Kwaśniewskiego. W numerze 1/2002 Daniel Makus analizuje też koncepcję kształcenia językowego w gimnazjum.

## 2.2. — Różnorodność potrzeb i celów nauczania – potrzeba indywidualizacji i wdrożenia do autonomii

W poprzednich okresach znajomość języków obcych była w Polsce stosunkowo słaba, toteż ogromna masa kursów językowych, zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych, ukierunkowana była na nauczanie na szczeblu początkowym lub średnio zaawansowanym. Nauczanie na szczeblu zaawansowanym dotyczyło niezwykle wąskiej grupy studentów filologii i handlu zagranicznego, jak też niektórych pracowników naukowych.

Upowszechnienie nauczania języków obcych w latach 90. przyniosło w tej dziedzinie ogromne zmiany, które w pełni obserwujemy w omawianym tu okresie. Przede wszystkim podniósł się przeciętny poziom znajomości języków. W tym czasie już prawie żaden kurs języka angielskiego, oprócz kursów dla dzieci, nie zaczyna się od rzeczywistego startu językowego, mnożą się kursy na szczeblu zaawansowanym i różnego rodzaju kursy egzaminacyjne, nawet te o znacznym stopniu trudności. **Zróżnicowanie wieku i poziomów nauczania** ze stale zwiększającym się udziałem kursów średniego i wyższego stopnia to cecha charakterystyczna omawianych lat. W poprzednich okresach kursy językowe nie tylko charakteryzowały się mniejszym zróżnicowaniem, ale także nosiły prawie wyłącznie charakter kursów języka ogólnego. Teraz zróżnicowanie to wynika z faktu, iż nie są to tylko kursy szkolne. Ogromną rolę – o czym już była mowa w omówieniu okresu lat 1987-1997 – zaczęły odgrywać kursy oferowane przez coraz liczniejsze, stale mnożące się szkoły językowe oraz zajęcia oferowane na ogromnym, ale trudnym do precyzyjnego oszacowania rynku lekcji prywatnych. Coraz trudniej więc ocenić rolę szkoły w osiągnięciu danego poziomu językowego przez jej uczniów, gdyż nauka szkolna stale wspierana jest, uzupełniana, a często wręcz zastępowana równoległą nauką płynącą z innych źródeł. Kwestie te nie są jednak przedmiotem artykułów w *Językach Obcych w Szkole*. Przedstawiciele szkół językowych nie zawsze są – co rozumiałe – zainteresowani upowszechnianiem swego *know-how*, a nauczycielom szkolnym trudno wypowiadać się o wpływie innych źródeł wiedzy i umiejętności na wyniki swych uczniów.

Stale jednak w centrum zainteresowań pozostaje jako główny czynnik rozwoju językowego **wczesny start w nauce języka**, o którego koncepcjach pisze E. Wieszczyńska (nr 6/2000) oraz **kształcenie dwujęzyczne** jako możliwość intensyfikacji nauki, co analizuje Jan Iluk (nr 6/2002).

We wcześniejszych omawianych tu okresach kursy specjalistyczne, a więc **kursy języka do celów zawodowych**, pojawiały się śladowo, gdyż poziom językowy – o czym mowa wyżej – był tak niski, że niezbędne było przede wszystkim położenie fundamentu ogólnego pod cały dalszy proces opanowywania języka obcego. I znów okres, jaki nastąpił po transformacji, całkowicie to zmienił, dając wielkiej liczbie uczących się dobre podstawy językowe ze szczebla początkowego i przynajmniej niższego średniego. Dlatego też pierwsze lata nowego stulecia to lata wielkiego wzrostu i zróżnicowania kursów specjalistycznych. Widzimy tu niezliczone odmiany kursów, wynikające z odmiennych zamówień instytucji różnego typu, poczynając od zakładów przemysłowych, przez małe i średnie przedsiębiorstwa o ogromnym spectrum produkcyjnym, niezliczone grupy zawodowe, takie jak kelnerzy, pracownicy służb naziemnych lotnisk, bankowcy, pielęgniarki i lekarze, aż do służb cywilnych i polityków. *Języki Obce w Szkole* nie pomijają tych kwestii, czego przykładem artykuł Bogusława Kubiaka o pojęciu języka specjalistycznego (nr 5/2002) czy tekst na temat typologii nauczania języka specjalistycznego (nr 2/2006)

Co ważne, różnorodność tych potrzeb i celów dotyczy nie tylko kursów pozaszkolnych. Kilka-set polskich uczelni wyższych prowadzi już wtedy kursy językowe o nachyleniu specjalistycznym z racji wielości kierunków studiów, a i licea profilowane oraz technika nie pracują w tym czasie z kandydatami o zerowym stopniu znajomości języka, bo – nawet jeśli ten stopień jest niekiedy niski – uczący się mają za sobą co najmniej sześć lat szkolnej nauki języka obcego i mogą przystąpić do kursu o silnym nachyleniu zawodowym.

Tak znaczne upowszechnienie nauczania języków i objęcie nauczaniem różnych języków obcych wszystkich dzieci od 10. roku życia włącza też w obręb uczących się dzieci niepełnosprawne. Znacznie szerszy udział niepełnosprawnych w polskim rynku pracy powoduje zwiększone ich zainteresowanie nauką języka obcego. Tak więc rośnie zapotrzebowanie na umiejętności **nauczania języków obcych osób niepełnosprawnych**, przy czym jest tu potrzebna metodyka nauczania różnych grup osób, o różnego rodzaju deficytach czy niepełnosprawnościach. To zupełnie nowa dziedzina dydaktyki językowej, która dotychczas zajmowała tylko nieliczne ośrodki – na przykład nauczaniem niewidomych zajmował się wspaniale zakład prowadzony przez prof. Bogusława Marka w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Teraz zainteresowanie tymi kwestiami rośnie i obejmuje nie tylko badaczy takich, jak B. Marek (nr 1/2001) czy E. Domagała-Zysk (nr 1/2001), ale także nauczycieli praktyków uczących na różnych szczeblach zaawansowania i w różnego rodzaju placówkach. Interesującym przykładem może być tekst Katarzyny Jaworskiej-Biskup na temat pracy z uczniem niewidomym z numeru 4/2007.

Szczególne zainteresowanie budzi też w omawianym okresie sprawa **dysleksji**, powracająca bardzo często na łamach *Języków Obcych w Szkole* w cyklu ważnych artykułów, w ogromnej większości pióra Anny Jurek. Szczególnie znacząca była seria obszernych tekstów jej autorstwa zamieszczanych w czterech kolejnych numerach czasopisma z roku 2004.

Zróżnicowanie poziomów nauczania języków obcych łączy się z pojawieniem się znacznie **szerszego wachlarza języków obcych** w ofercie edukacyjnej. Pojawiają się nie tylko liczne kursy języka włoskiego i hiszpańskiego, ale także portugalskiego, szwedzkiego, chińskiego, japońskiego, arabskiego i innych. Mamy więc do czynienia – jak to widać choćby z tekstu Grażyny Płoszajskiej (nr 2/2005) – z rosnącym zainteresowaniem nie tylko nauczaniem języków obcych, ale także **nauczaniem języków mniejszości** narodowych: białoruskiej, litewskiej, niemieckiej, ormiańskiej, słowackiej i ukraińskiej, nauczaniem języków mniejszości etnicznych – na przykład łemkowskiej, a także nauczaniem języka kaszubskiego jako jedynego języka uznanego za regionalny w naszym systemie oświatowym.

Widać też i inną różnicę między metodyką nauczania w ostatnich latach a wcześniejszymi, omawianymi tu okresami. Otóż wcześniej uwaga metodyków i nauczycieli nie była silnie skierowana na różnice indywidualne pomiędzy uczącymi się. Działo się tak ze względu na ograniczenie nauczania języków zachodnioeuropejskich do grupy uczniów liceów, niektórych techników oraz do studentów nielicznych wówczas uczelni wyższych, ale także z uwagi na dużą jednorodność społeczną i edukacyjną tej grupy. Kwestie te, takie jak na przykład czynnik wieku, inteligencje wielorakie, motywacja i postawy, a także pamięć, interesowały naukowców już wcześniej, gdyż mogły wyjaśniać pewne mechanizmy przyswajania języka, nie przekładało się to jednak wyraźnie na praktykę nauczania. Choć w *Językach Obcych w Szkole* pojawiały się pojedyncze artykuły na te tematy, o czym była mowa w poprzednim rozdziale, to jednak praktycy interesowali się wtedy raczej zasadami konstruowania materiałów nauczania i metodami nauczania niż analizowaniem różnic wśród uczących się. Nawet w późnych latach 90. kierowano uwagę jesz-

cze głównie na podobieństwa między uczącymi się, gdyż podstawowym dążeniem było wtedy możliwie szerokie upowszechnienie podejścia komunikacyjnego. Już wtedy zaczęły się jednak ujawniać istotne różnice. Przełom wieku przyniósł wyostrenie tej tendencji. W XXI wieku okazało się, że uczący się języków obcych – niegdyś głównie licealiści – to osoby, które charakteryzuje znaczne zróżnicowanie wiekowe: od przedszkola do uniwersytetu trzeciego wieku, o różnych potrzebach językowych, a także o różnych cechach osobowości i stylu poznawczego. Powoduje to konieczność brania tych różnic pod rozwagę w planowaniu zajęć, a w ich trakcie takiej indywidualnej uwagi domagają się od nauczycieli sami uczniowie-klienci. Niezbędna jest więc *indywidualizacja*. Oznacza ona dla nauczycieli przede wszystkim umiejętność obserwacji i diagnozy, ale oznacza też innego rodzaju kompetencje zawodowe, na przykład te związane z odpowiednią selekcją materiałów nauczania, tekstów, aktywności komunikacyjnych, a nawet z budowaniem innego typu lekcji, w toku których w tym samym czasie różni uczniowie lub różne grupy uczniów wykonują odmienne zadania.

Indywidualizacja zachęca do *wykorzystania nowych technologii* na lekcjach i poza nimi.

Stale wzrasta zainteresowanie multimediami i komputerowym wspomaganiami nauki języków obcych. Komputery w tym czasie powoli stają się stałym elementem pracy szkoły, będąc też przedmiotem zainteresowania specjalnych programów krajowych i międzynarodowych, do czego wrócimy jeszcze dalej, omawiając nasze miejsce w europejskiej polityce językowej.

Znajduje to odzwierciedlenie w artykułach publikowanych w *Językach Obcych w Szkole*. W związku z nauczaniem języka niemieckiego pisze o tym Stanisław Nowak w tekście z nr 4/1998, zaś w związku z nauczaniem języka rosyjskiego – Eleonora Wesołowska w artykule z tego samego numeru. Z kolei rolę Internetu na lekcji języka angielskiego podejmuje Elżbieta Gajek w tekście w nrze 5/1999, a na lekcji języka włoskiego i łaciny – Roman Sosnowski w nrze 3/1999.

Indywidualizacja prowadzi też do *autonomii uczącego się* w procesie opanowywania języka obcego. I tu pojawia się wiele problemów. Patrząc od strony nauczyciela – autonomizacja w początkowym okresie jest niewątpliwym utrudnieniem w pracy, wiąże się bowiem z przygotowaniem ogromnej ilości materiałów, ich starannym przydzieleniem poszczególnym uczniom, precyzyjnym zaplanowaniem lekcji i utrudnieniami w sposobach kontroli i oceny. Jednak na dalszych etapach autonomia zdejmuje z nauczyciela wiele trudności i w znacznym stopniu przerzuca odpowiedzialność za proces i wynik nauki na samego ucznia. Patrząc od strony uczącego się – sytuacja nie przedstawia się podobnie. Na początkowym etapie, gdy w grę wchodzi zróżnicowanie materiałów i zadań w pracy pod kierunkiem nauczyciela i w pracy własnej – rośnie motywacja i powstaje przekonanie o tym, że nauczyciel bierze pod uwagę potrzeby i zainteresowania uczącego się. Później jednak nie zawsze tendencje do autonomizacji są przez uczących się dobrze przyjmowane. Nie wszyscy też uczący się chętnie przyjmują tego rodzaju wyzwania. Niechętnie widzą je, na przykład, ci uczniowie, którzy w kursie obowiązkowym opanowują język obcy tylko jako część przymusowej nauki szkolnej, a nie dołączają do niej żadnych własnych motywacji wewnętrznych. Wielu nauczycieli, szczególnie tych, którzy pracują w trudnych dydaktycznie klasach gimnazjalnych czy klasach w niektórych szkołach zawodowych, staje wobec pytania, jak uczyć autonomii w działaniu ucznia, jeśli ów tego działania sobie nie życzy i nim się niekoniecznie interesuje? Bywa też, że uczniowie dorośli na kursach w szkołach językowych zadają pytanie, za co ponoszą wysoką opłatę semestralną, jeśli skłania się ich do samodzielnego poszukiwania materiałów, do samodzielnej organizacji pracy własnej i do tego, by nie traktować nauczyciela jako podstawowego źródła informacji.

Dlatego istotnym elementem rozważań w omawianym tu okresie jest taki sposób działania, by pomóc uczącym się w określeniu własnych cech, stylów i strategii, a także w określaniu własnych potrzeb i związanych z nimi celów pracy, a w konsekwencji – by rozwinąć u nich umiejętność doboru własnych materiałów i sposobów pracy wraz z trudną umiejętnością samooceny. Tu ogromną rolę odgrywa też *Europejskie Portfolio Językowe* jako narzędzie ułatwiające nauczycielom wdrażanie uczniów do autonomii, o czym piszą na przykład Halina Stasiak w numerze 5/2001, Barbara Głowacka, Małgorzata Pamuła, Dorota Sikora-Banasik, Angela Bajorek i Iwona Bartosz-Przybyło w nrze 1/2005, a także Izabela Marciniak w nrze 5/2005 oraz Małgorzata Pamuła, Joanna Zyska i Maja Zazula w tym samym numerze. Więcej uwagi poświęcimy sprawie portfolio w podrozdziale na temat dokumentów i programów europejskich w dalszych częściach niniejszego rozdziału.

W związku z tak ogromnym zróżnicowaniem potrzeb i celów pojawia się ogromna liczba materiałów nauczania różnych typów, co jednak nie rozwiązuje problemów nauczycieli, bo nie sposób znaleźć podręcznik odpowiadający dokładnie potrzebom określonej grupy uczących się. To wszystko powoduje konieczność samodzielnego konstruowania planu kursu, tworzenia jego szczegółowego programu, doboru materiałów z różnych źródeł, o częstokroć nowej, nieznannej nauczycielowi tematyce i dostosowania technik pracy do potrzeb i możliwości uczących się. Znajduje to wyraz w licznych artykułach i głosach nauczycieli wypowiadających się na ten temat w *Językach Obcych w Szkole*.

### 2.3. — Samodzielność nauczyciela – wybór i podejmowanie decyzji

Reforma programowa pozwoliła nauczycielom tworzyć własne programy autorskie lub samodzielnie dokonywać wyboru takiego programu i takich materiałów nauczania, jakie uznają za odpowiednie dla danej grupy uczniów.

Mogli oni jednak także na rozmaite sposoby wpływać na to, jak toczy się proces uczenia się ich uczniów, stosując różnorodne metody lub ich połączenia. To owe połączenia są dziś szczególnie charakterystyczne, panuje bowiem powszechny eklektyzm, zwany już w tym czasie pod nazwą *post-method era*. Pojawiają się zatem nie tylko najrozmaitsze odmiany i warianty podejścia komunikacyjnego, ale też nietypowe połączenia integrujące na przykład podejście komunikacyjne z metodą *Community (Counselling) Language Learning*.

Zarówno w praktyce nauczania, jak i w licznych projektach szkolnych, regionalnych i międzynarodowych widać dziś tendencję do współpracy z innymi instytucjami, takimi jak na przykład muzea, ale także do włączania w proces nauczania rodziców. Współpraca okazuje się tym potrzebniejsza, że brak jeszcze kompletnych podstaw teoretycznych nauczania, a te, które istniały w przeszłości – na przykład dla metody audiolingwalnej czy kognitywnej – nie okazały się wystarczające i nie zagwarantowały satysfakcjonujących wyników. Raporty z badań empirycznych – liczniejsze niż się na ogół sądzi, bo publikowane w niskonakładowych i trudno dostępnych akademickich czasopismach – nie dostarczały też wniosków, które nauczyciele mogliby łatwo wykorzystać. Wynika to z faktu, iż prowadzone są na nielicznych, z konieczności niereprezentatywnych próbach uczących się, a w dodatku w kontekstach edukacyjnych tak odmiennych, że trudno pokusić się o bezpośredni transfer badanych aspektów z teorii do praktyki nauczania. Co więcej, w humanistyce wyniki bywają nie tylko rozbieżne, ale też wzajemnie sprzeczne, co nie ułatwia wnioskowania. Potrzebne są więc zawodowe kompetencje profesjonalnego nauczy-

ciela, o które stale dba czasopismo. Zagadnienie to omawia na przykład Magdalena Kęmbłowska, pisząc o roli nauczyciela w zreformowanej szkole (nr 2/2003). Można wtedy angażować siebie i uczniów w atrakcyjne, a zarazem wartościowe aktywności, takie jak motywujące projekty pedagogiczne, których przykłady prezentują M. Pamuła i A. Pytlarz (nr 2/1998).

Nauczyciel musi teraz każdorazowo sprawdzać wartość poznanych lub samodzielnie opracowanych strategii i technik nauczania, przewidywać ich konsekwencje, rozważać ich plusy i minusy. Określenie „refleksyjny praktyk” to już nie tylko naukowa moda, to rzeczywista konieczność. Postawa refleksyjna jest jednak znacznie utrudniona, gdyż nauczyciel jest przecież ciągle oceniany – przez swych zwierzchników, przez obserwatorów zewnętrznych, przez uczniów i ich rodziców. Jego własna refleksja nie zawsze zgadza się z ocenami innych osób, a ocen tych nie może lekceważyć. Jednak te napływające do nauczyciela z różnych stron oceny jego pracy stają się dlań kolejnym przedmiotem refleksji.

Im bardziej można jednak zainteresować i zaktywizować uczniów, a także im lepiej da się uzasadnić ich rodzicom linię swego postępowania, tym większa szansa powodzenia. Potrzebna okazuje się wiedza o tym, jak przedstawiają się działania efektywnych nauczycieli. Ilustrują to liczne artykuły publikowane w tym okresie w *Językach Obcych w Szkole*, których przykładem jest tekst Doroty Werbińskiej relacjonujący badania mające na celu opis cech i zachowań skutecznych nauczycieli języka angielskiego (nr 1/2004).

Coraz częściej też problemem nauczycieli staje się fakt, iż uczący się, stosunkowo szybko osiągając możliwość skutecznego porozumiewania się w prostych sytuacjach, zatrzymują się na poziomie, który komunikacyjnie uznali za wystarczający. Mamy wtedy do czynienia ze zjawiskiem, które można tu określić jako *szybki sukces komunikacyjny*, do którego w dość prostych sytuacjach wystarcza poziom B1 i *fosylizacja*, z którą w późniejszym czasie i im samym, i ich nauczycielom bardzo trudno sobie poradzić. I na tę kwestię zwracają uwagę autorzy artykułów w czasopiśmie.

Bardzo ważne w podejmowaniu przez nauczyciela racjonalnych decyzji jest orientacja w nowych tendencjach w dyscyplinach podstawowych: językoznawstwie, literaturoznawstwie i psychologii. W omawianym dziesięcioleciu daje się zauważyć wyraźne staranie o stałe zaspokajanie tej potrzeby. Pojawiają się artykuły przekazujące niezbędne informacje dotyczące semantyki kognitywnej, autorstwa Elżbiety Górskiej (nr 2/2001), teorii aktów mowy – autorstwa Marzeny Wysockiej (nr 1/2007), przydatności tekstu literackiego autorstwa Hanny Mrozowskiej (nr 3/ 2001) i Ewy Turkowskiej (nr 5/ 2006). I w tym kontekście nie zapomina się jednak o rozwijaniu refleksyjności nauczycielskiej, czego dowodem np. artykuł Marka Derenowskiego w numerze 1/2007.

#### 2.4. — Polska a dokumenty i programy europejskie

Po pięciu latach funkcjonowania wersji roboczej, w roku 2001 pojawia się, opublikowana przez Cambridge University Press w postaci książkowej, kompletna wersja podstawowego dokumentu Rady Europy odnoszącego się do nauczania języków obcych: *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, a w roku 2003 jej polska wersja *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się nauczanie, ocenianie*, wydana przez CODN. Owocuje to – jak w wielu innych krajach europejskich – upowszechnieniem się sześciostopniowej skali poziomów językowych: A1, A2, B1, B2, C1 i C2, i licznymi zmianami

organizacyjnymi w studiach języków obcych szkół wyższych, w kolegiach językowych, na filologiach, a także w szkołach językowych.

Pojawia się też *Europejskie Portfolio Językowe* Rady Europy, które ma pomóc zwiększyć efektywność nauczania, a także skłonić do dokumentowania doświadczeń językowych i interkulturowych. Wspiera uczniów w refleksji nad własnym stylem uczenia się i uzyskiwanymi wynikami, pomaga określić własne cele i dążenia, określić swe mocne i słabe strony, dobrać techniki i strategie uczenia się, dokonywać systematycznej samooceny, a także gromadzić przykłady własnych prac, które ilustrują opanowane umiejętności. Do roku 2002 powstaje w Europie blisko 70 tego rodzaju dokumentów dla różnych grup wiekowych uczących się, a 20 jest w toku opracowywania i pilotowania. Ostateczna liczba podawana przez Radę Europy w momencie zamknięcia procedury zatwierdzania wersji krajowych przekroczyła sto. W roku 2002 zapada decyzja Ministerstwa Edukacji o przystąpieniu Polski do prac nad własnymi wersjami *Portfolio*.

Powstaje u nas pięć wersji polskiego *Portfolio* dla pięciu różnych grup wiekowych uczących się. Najwcześniej wprowadzać można *Moje pierwsze Portfolio Językowe dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat*, a także następne w kolejności wiekowej *Europejskie Portfolio Językowe dla klas I-III*, czyli dla dzieci od 6 do 10 lat, przygotowane przez zespół pod kierunkiem Małgorzaty Pamuły. Mówi o nim na przykład artykuł tej autorki o roli rodziców w edukacji językowej najmłodszych, a zarazem w budowaniu *Europejskiego Portfolio Językowego dla dzieci* (od 3 do 6 i od 6 do 10 lat) zamieszczony w numerze 5/2006.

Następne w kolejności wiekowej to *Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, przygotowane pod kierunkiem Barbary Głowackiej, któremu poświęcono wiele publikacji, między innymi tekst o portfolio jako o drodze do wielojęzyczności (nr 4/2002), czy też o przydatności portfolio (nr 6/ 2003), a także o kluczowej roli nauczyciela (nr 4/ 2004) i jego pracy z portfolio oraz interpretacji jego zawartości (nr 2/2007). Istotne jest też uświadomienie nauczycielom, że portfolio to typowa forma oceniania alternatywnego – czyni to E. Wajda w nrze 4/2004.

Dla uczniów starszych i uczących się w szkołach wyższych powstało pod kierunkiem Mirosława Pawłaka *Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, któremu jego koordynator poświęcił między innymi artykuły prezentujące to narzędzie (nr 3/2005) i ukazujące je jako wprowadzenie do autonomii ucznia (nr 1/2006), ale również poddał je badaniom, które relacjonuje w numerze 3/2006.

Powstało też pod kierunkiem Katarzyny Kieszkowskiej *Portfolio dla dorosłych*, wzorowane na portfolio szwajcarskim, o którym informuje artykuł z nru 1/2006.

Wszystkie wersje są starannie pilotowane w krajowych kontekstach edukacyjnych, a procesowi walidacji patronuje i akredytację zapewnia – jak zawsze w przypadkach narodowych wersji portfolio – Rada Europy w Strasburgu. Wszystkim im poświęcono nie tylko liczne artykuły w *Językach Obcych w Szkole*, których przykłady podaję wyżej, ale również artykuły autorstwa nauczycieli dzielących się swymi doświadczeniami w przystępowaniu do pracy z *Portfolio* oraz informujących o efektach tej pracy.

Ponieważ Polska jest jednym z wielu krajów, w których pracuje się nad krajowymi wersjami *Portfolio*, wdrożenie naszych rozwiązań staje się przedmiotem ożywionej wymiany doświadczeń także z zagranicznymi partnerami różnorodnych programów, które pojawiają się teraz



w polskich szkołach. Są to **programy Unii Europejskiej**, cieszące się u nas wielkim powodzeniem i obejmujące już kilka tysięcy szkół. Wspierają one współpracę szkół w różnych krajach, skłaniają przy tym do wykorzystywania nie tylko tradycyjnych form komunikacji, ale także nowoczesnych technologii informacyjnych, a do tego zachęcają do integracji języka obcego z treściami nauczania innych przedmiotów. I choć – czemu trudno się dziwić – największy procent tych programów wykorzystuje trzy języki: angielski, niemiecki i francuski, to coraz częściej pojawiają się inne języki europejskie, także te o stosunkowo niewielkim zasięgu. Ze względu na wielość form pracy i stosowanych narzędzi, programy te pozwalają włączyć się w pracę uczniom o różnym stopniu znajomości języka i o różnego rodzaju umiejętnościach. Programy te omawia tekst Pawła Poszytka *Europejskie programy wspierają nauczycieli języków obcych w Polsce* zamieszczony w numerze 6, czyli numerze specjalnym czasopisma, wydanym w roku 2003, a także inne teksty wzbogacający te tematykę z numeru 2/2004. Numer ten w całości poświęcony jest tematyce polskiej edukacji językowej na tle tendencji europejskich, co ilustruje wagę problematyki w tym okresie.

Rośnie tym samym potrzeba dzielenia się swymi doświadczeniami w tej dziedzinie, co ilustrują artykuły zamieszczane w *Językach Obcych w Szkole* w tym czasie, a pisane przez nauczycieli, którzy piszą o swoich pomysłach dydaktycznych. Owe materiały praktyczne zajmują w tym okresie około 2/3 objętości każdego numeru czasopisma.

Istotne znaczenie dla szkół ma też polska edycja unijnego programu edukacyjnego *European Language Label*, która w omawianych latach nagrodziła europejskim znakiem innowacyjności językowej ponad sto spośród kilkuset instytucji zgłaszających najciekawsze projekty. Były wśród nich przede wszystkim szkoły, startowały i bywały nagradzane także na przykład ośrodki kształcenia nauczycieli czy muzea. Podstawą oceny są, z jednej strony, wspólne kryteria międzynarodowe, takie jak na przykład innowacyjność, wielostronność, wymiar europejski, kreatywność czy łatwość wykorzystania projektu w innych warunkach, z drugiej zaś – dodatkowe kryteria sformułowane dla danej edycji w Polsce, wśród których mieliśmy już takie priorytety, jak nauczanie dorosłych, nauczanie dzieci czy kształcenie nauczycieli. Widać je w tekstach prezentujących rolę *European Language Label*, który promuje tego rodzaju projekty, co podkreślają artykuły Pawła Poszytka na temat kolejnych edycji konkursu, np. z numeru 4/2003, z roku 2004, z roku 2005 i w numerze 5/2007 (tekst pisany z Gracjaną Więckowską). W następnym okresie, który stanie się przedmiotem opisu w kolejnym rozdziale niniejszego tekstu, problematyka ta pojawi się jeszcze w czasopiśmie wielokrotnie.

Wiele działań można w kształceniu językowym poprzez regularne wymiany młodzieżowe, organizowane przeważnie przez nauczycieli danej szkoły. Projekty takie, przy dobrej organizacji, łączą wypoczynek z nabywaniem nowej wiedzy i umiejętności, sprzyjają wzajemnemu poznawaniu, co utrudnia upowszechnianie się stereotypów, a ponadto pozwala jednocześnie rozwijać kompetencję językową i interkulturową,

Upowszechnieniu tych programów i pomysłów sprzyjają też – oprócz naturalnych mechanizmów motywacyjnych – wymogi awansu zawodowego nauczycieli. Pojawia się zatem w *Językach Obcych w Szkole* wiele artykułów prezentujących przygotowania do realizacji projektów, ich wdrażanie, zalety, ale też napotykaną trudności.

Tego rodzaju współdziałanie premiją coraz liczniejsze programy międzynarodowe wchodzące w skład *Life Long Learning* (2007-2013), a kontynuujące działania z lat poprzednich, prowa-

dzone w ramach programów takich, jak na przykład *Comenius*, *eTwinning* czy wspomniany już konkurs *European Language Label*, co w znacznym stopniu wpływa na sposób pracy: znacznie więcej zaobserwować można teraz pracy samodzielnej, pracy w parach i grupach językowych. Rośnie też liczba prac projektowych, a wspierają je wielkie programy realizowane w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli: *INSETT*, *YOUNG LEARNERS* czy *DELFORT*, co omawia w numerze 3/2002 Maria Gorzelak.

Tendencje w polityce edukacyjnej i językowej omawiają w kolejnych numerach czasopisma Maria Bołtruszko, Grażyna Czetwertyńska, Hanna Komorowska, Marek Lotko, Paweł Poszytek, Ewa Wieczorek i wielu innych.

\*\*\*

Omówione tu dziesięciolecie to nie tylko wejście w XXI wiek. To także całkowite otwarcie się na świat, unowocześnienie struktur, treści i metod nauczania oraz oceniania efektów kształcenia językowego. To pełny rozwój dobrze już ustabilizowanej edukacji nauczycielskiej oraz badań naukowych nad procesami uczenia się i nauczania języków obcych. To również intensywne kontakty międzynarodowe, w tym także wymiany edukacyjne i naukowe na wszystkich szczeblach.

# Dziś i dalej



**Szóste dziesięciolecie czasopisma**  
2007–2017

# 1 — Charakterystyka okresu

## 1.1. — Kontekst społeczny

Trudno jest mówić o latach bieżących, kiedy brak jeszcze odpowiedniej perspektywy do ich oceny, a nawet do syntetycznego opisu, kwestię kontekstu zatem po raz pierwszy w niniejszej publikacji potraktuję dość skrótowo.

Pomimo pewnych wewnętrznych konfliktów, był to politycznie i ekonomicznie okres dość stabilny. Polska od dłuższego już czasu dobrze funkcjonowała w NATO, Radzie Europy i Unii Europejskiej, rynki pracy były dla Polaków otwarte, a możliwość swobodnego poruszania się zapewniona. Fundusze unijne sprzyjały inwestycjom centralnym i lokalnym, dość znacznie poprawiła się więc infrastruktura. Pojawiły się jednak także poważne problemy. Przede wszystkim pogłębiły się rozwarstwienia ekonomiczne nie tylko pomiędzy regionami, ale też pomiędzy poszczególnymi ludźmi, i to niezależnie od poziomu wykształcenia i miejsca zamieszkania. Co więcej, narastające napięcia zewnętrzne, spowodowane konfliktami zbrojnymi, falą uchodźców przybywających do Europy i zamachami terrorystycznymi, wzmożyły lęki, a te sprzyjały wewnątrz kraju narastającym sporom ideologicznym, których nie czas jeszcze osądzać.

Bardziej klarownie przedstawia się sytuacja edukacyjna w Polsce.

## 1.2. — Kontekst edukacyjny

Okres lat 2007-2016 w edukacji to także okres względnej stabilności. W pełni już wdrożona reforma edukacji z roku 1999 przyniosła dobrą pozycję Polski w międzynarodowych badaniach PISA, a nauczyciele gimnazjów – przedtem nie zawsze radzący sobie z trudną grupą wiekową swych uczniów – w większości pokonali, jak się wydaje, najpoważniejsze trudności. Pojawiło się więc sporo pozytywnych zjawisk, które poniżej wymienię.

Rozpoczynają się w roku 2008 prace nad przystosowaniem Europejskiej Ramy Kwalifikacji do polskich potrzeb oraz nad skonstruowaniem i wdrożeniem Polskiej Ramy Kwalifikacyjnej, wcześniej nazywanej Krajowymi Ramami Kwalifikacyjnymi – KRK. Umożliwia to międzynarodową porównywalność certyfikatów, dyplomów i kompetencji absolwentów instytucji edukacyjnych różnych szczebli, ułatwia też znacznie mobilność edukacyjną i zawodową, choć nieuchronnie mnoży się przy tym liczba procedur administracyjnych i działań biurokratycznych.

W roku 2009 opracowane zostają nowe podstawy programowe dla wszystkich etapów edukacyjnych, przygotowane też zostają – na podstawie recenzji zapotrzebowywanych przez ministerstwo u niezależnych specjalistów – listy aprobowanych dokumentów programowych oraz rekomendowanych podręczników, w tym oczywiście także podręczników do nauki języków obcych.

W dziedzinie kształcenia nauczycieli ministerstwo w roku 2012 wycofuje się z dwuprzedmiotowości w przygotowaniu nauczycieli do zawodu, co odciąża kierunki filologiczne i umożliwia staranniejszy rozwój kompetencji językowej i dydaktycznej studentów w toku studiów licencjackich.

Nie obywa się jednak bez problemów. W sytuacji niżu demograficznego i zmniejszania się liczby studentów zamknięte zostają w roku 2014/15 niezwykle zasłużone dla edukacji nauczycielskie kolegia języków obcych. Ich 25-letnia działalność była zdecydowanym sukcesem, czego dowodem fakt, iż system kształcenia nauczycieli w kolegiach został wybrany do prezentacji w brytyjskiej publikacji pod redakcją Ch. Tribble'a jako jedna z kilkunastu najciekawszych i najwartościowszych innowacji pedagogicznych w Europie (Tribble 2012).

Zastrzeżenia budzi niedostateczne przygotowanie absolwentów systemu szkolnego do rynku pracy. Bezrobocie, co prawda, maleje, głównie z uwagi na ogromną emigrację zarobkową, jednak pracodawcy narzekają na brak samodzielności i inicjatywy młodych ludzi, co więcej – także na niedostateczną kreatywność i nieumiejętność współpracy w grupie, a przyczyn tego zjawiska upatrują w pracy szkół wszystkich szczebli.

W związku z tym w szkolnictwie wyższym toczy się dyskusja na temat ukierunkowania kształcenia. Problem jest kontrowersyjny, gdyż z jednej strony kształcenie akademickie istotnie nie zawsze odpowiada na bezpośrednie zapotrzebowanie rynku, z drugiej zaś strony – kształcenie praktyczystyczne uważane jest za ryzykowne ze względu na przyszłość absolwentów, którzy funkcjonować będą na zmieniającym się dynamicznie rynku pracy, gdzie wciąż zanikają pewne zawody i tworzą się nowe.

Główna fala krytyki kieruje się w stronę testowego sposobu oceniania, który nie wspiera twórczego i analitycznego podejścia do materiału, a co gorsza – skłania nauczycieli do uczenia „pod testy” w celu poprawy pozycji danej szkoły w rankingach. Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych ma, co prawda, zalety związane z obiektywizmem oceny, wzmaga jednak zrozumiałe protesty przeciw wszechmocy testowania. Krytyce – niewątpliwie słusznej – nie towarzyszą jednak konstruktywne propozycje, bo masowość kształcenia nie ułatwia zindywidualizowanej, ustnej oraz pisemnej kontroli i oceny, a trudno wyobrazić sobie powrót do elitarności kształcenia.

Nieefektywnym poszukiwaniem możliwości poprawy sytuacji była sugestia wcześniejszego startu szkolnego. Wsparła tę próbę krytyka istniejących rozwiązań płynąca ze środowisk naukowych, które podkreślały nietypowość późnego rozpoczynania nauki szkolnej przez polskie dzieci w sytuacji, kiedy w ogromnej większości krajów dzieci rozpoczynają swą szkolną drogę w wieku 6, 5, a nawet 4 lat. Próbą dostosowania się do tendencji europejskich w aspekcie struktury systemu szkolnego stała się planowana reforma startu szkolnego, polegająca na wprowadzeniu obowiązku szkolnego dla 6-latków i obowiązkowej, przedszkolnej klasy zerowej dla 5-latków. Owa próba doprowadziła do jeszcze większego konfliktu wewnętrznego w kraju. Koncepcja wcześniejszego startu szkolnego napotkała poważne przeszkody. Analizując argumenty, można jedynie przypuszczać, że w istocie nie chodziło o tak zwaną gotowość szkolną, bo szkoła ma dostosować się do dziecka, a nie dziecko do szkoły. Problem tkwił raczej w wątpliwościach co do gotowości szkoły do zapewnienia opieki, bezpieczeństwa i komfortu dzieci, podczas gdy warunki te zapewnia przedszkole, oferując posiłki, możliwość snu i gwarantując wielogodzinną opiekę w czasie pracy rodziców, co daje owym rodzicom także możliwość efektywnej pracy zarobkowej. Szkoła z dużą i hałaśliwą świetlicą takiego komfortu dzieciom i rodzicom najczęściej nie jest w stanie zapewnić w tym samym stopniu. Opór wielu rodziców okazał się bardzo duży, toteż z planowanych zmian zrezygnowano.

Pod koniec omawianego okresu przedmiotem krytyki stały się także gimnazja. W momencie pisania tego tekstu planowana jest kolejna reforma, powracająca do systemu 8+4, z rozbudo-

wanym systemem kształcenia zawodowego. Ma ona wejść w życie już w roku 2017, kiedy to po raz pierwszy dzieci z klas VI mają kontynuować naukę w szkole podstawowej, a nie będzie już naboru do gimnazjów.

Nauczycieli języków obcych cieszy jednak w tym okresie przede wszystkim obniżenie wieku rozpoczynania nauki języka – początkowo do klasy I szkoły podstawowej, później zaś objęcie nauczaniem języka obcego także dzieci przedszkolnych.

Otwiera się też w ostatnim dziesięcioleciu coraz szerzej współpraca między środowiskami akademickimi a nauczycielami. Sprzyjają temu coraz liczniej ukazujące się publikacje książkowe dotyczące nauczania języków obcych – przytoczę tu kilka tytułów ilustrujących kluczowe zagadnienia glottodydaktyki. Są to na przykład:

Zofii Chłopek *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność* (2011)

Katarzyny Karpińskiej-Szaj *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych* (2013)

Anny Jaroszewskiej *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce* (2013)

Hanny Komorowskiej (red.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (2009)

Mirosława Pawlaka (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (2009)

Pawła Poszytka *European Standards of Testing Language Proficiency and the Polish 'Nowa Matura' Examinations in English*

Jolanty Sujeckiej-Zajac *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej* (2016)

Magdaleny Szpotowicz i Małgorzaty Szulc-Kurpaskiej *Teaching English to Young Learners* (2009)

Jerzego Zyberta *Efektywność w szkolnej nauce języka obcego* (2013).

### 1.3. — Strategia redagowania czasopisma

W roku 2008 nastąpiły pewne zmiany w redakcji czasopisma – funkcję sekretarza przejęła Marta Piasecka. Redaktorem działu języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego został Konrad Leszczyński, języka niemieckiego – Barbara Kujawa, a działu rosyjskiego – Wojciech Sosnowski. W roku 2009/2010. Maria Gorzelak, czwarty redaktor naczelny pisma od czasu jego powstania, zakończyła swą długą, bo 28-letnią pracę na stanowisku prowadzącej czasopismo.

Od roku 2010 do 2011, funkcję piątego z kolei redaktora naczelnego przejął romanista, Marek Zajac, już wcześniej związany z czasopismem jako redaktor działu języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego. Wydawcą czasopisma został Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). Charakter *Języków Obcych w Szkole* nie uległ zmianie, utrzymały one swój profil jako czasopismo łączące teorię i praktykę nauczania. choć proporcje zmieniły się nieco na korzyść teorii w głównych numerach pisma, a na korzyść praktyki w liczniejszych niż wcześniej numerach specjalnych, co zapewniło korzystną równowagę. Zyskała ogromnie szata graficzna czasopisma – w roku 2010 unowocześniona została okładka i zmieniony na korzyść format czasopisma, zaś od roku 2012 ukazuje się ono on-line w nowej, autentycznie nowoczesnej postaci. W skład redakcji wchodzi początkowo Magdalena Woynarowska-Sołdan i Joanna Szymula, później także Stanisław Dłużniewski, Ewa Wiczorek i Justyna Maziarska-Lesisz, dalej Anna Fus, Katarzyna Gańko, Elżbieta Koźniewska, Iwona Konopka, Elżbieta Zwierzyńska, Elżbieta Gorazińska i Teresa Woynarowska. Konsultację naukową zapewniała w tym czasie Małgorzata Pamuła-Behrens.

W roku 2012 czasopismo zostało przekazane Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), a finansowanie go zapewniono z grantu Komisji Europejskiej, przeznaczonego na realizację programu *Life Long Learning – Uczenie się przez całe życie*. Od 1 stycznia 2014 roku *Języki Obce w Szkole* finansowane są z programu ERASMUS +. W związku z tym zmieniła się nieco strategia redagowania czasopisma i – w konsekwencji – jego struktura: zostały stworzone dwa nowe działy: „Języki w Europie”, poświęcony rozwojowi polityki językowej Unii Europejskiej i „Unijna wieża Babel” zawierający artykuły prezentujące rezultaty projektów realizowanych w programach europejskich, takich jak *eTwinning* czy *European Language Label*. Czasopismo jeszcze więcej uwagi niż dotychczas zaczęło poświęcać współpracy międzynarodowej.

Strategia redagowania czasopisma zmieniła się jednak nie tylko z tego powodu. Zmiany w strukturze grup uczących się, pojawienie się nowych grup wiekowych, zwiększająca się liczba studentów, wzrost liczby dorosłych uczących się, wzrost roli języków specjalistycznych stały się czynnikami, które zwróciły na czasopismo uwagę środowisk akademickich, w tym także coraz liczniejszej w Polsce grupy doktorantów. Jednocześnie redakcja czasopisma częściej zwracała się do specjalistów z sugestią przygotowania tekstów poświęconych problemom składającym się na wiodący temat numeru, choćby z tej przyczyny, że nowe zjawiska, takie jak na przykład pojawianie się kolejnych egzaminów zewnętrznych, podlegały szeroko zakrojonym badaniom, których wyniki warto było udostępnić nauczycielom. Przykładem mogą tu być badania prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych, czego dowodem raporty takie, jak *Europejskie badanie kompetencji językowych ESCL. Raport krajowy* czy też *Badania efektywności nauczania języka angielskiego*.

Czasopismo skłoniło się zatem ku teorii, szczególnie że – w dobie Internetu – nie było już potrzeby drukowania w nim materiałów praktycznych, dziś łatwo dostępnych w atrakcyjnej postaci w sieci. Potrzebne były raczej teksty pozwalające na rozwijanie kompetencji nauczycielskich, które odsyłały do niekomercyjnych materiałów dostępnych w systemie hipertekstowym. Zmieniło to charakter *Języków Obcych w Szkole*, co widać w liczbie artykułów naukowych. O ile w roku 2011 opublikowano 12 tekstów o takim charakterze, to już w roku 2013 tekstów tego typu pojawiło się 35. Efektem tej tendencji stała się parametryzacja czasopisma i przyznanie mu w roku 2015 – w wyniku ewaluacji czasopisma – 8 punktów. Obecnie artykuły naukowe to około 2/3 objętości pisma, co nie znaczy, że nauczyciele nie otrzymują materiałów praktycznych – te bowiem uzyskują dzięki linkom zawartym w tekstach w czasopiśmie, co umożliwia dotarcie do niekomercyjnych scenariuszy lekcji, aktywności, ćwiczeń i dodatkowych tekstów.

Zysk jest obopólny, gdyż naukowcy pozostają w kontakcie z nauczycielami, a nauczyciele poszerzają swą wiedzę i doskonalą swe umiejętności zawodowe, uzyskując informacje o źródłach pozyskiwania materiałów praktycznych.

Od momentu, kiedy wydawaniem *Języków Obcych w Szkole* zajęła się Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), redaktorem naczelnym jest Anna Grabowska, a sekretarzem redakcji Małgorzata Janaszek-Bazanek. Działami zawiadywały od tego momentu Julia Płachecka, Agnieszka Dryjańska i Beata Płatos. Radą Programową kierowała pisząca te słowa, w skład rady weszli: Zofia Berdychowska – konsultant w zakresie języka niemieckiego, Wojciech Sosnowski – w zakresie języka rosyjskiego, Aleksandra Ratuszniak – w zakresie języków romańskich, Danuta Szczęsna – w zakresie języka polskiego jako obcego, nieodżałowana już dziś Magdalena Szpotowicz w zakresie wymiaru europejskiego kształcenia językowego, Radosław Kucharczyk – w zakresie wielojęzyczności i wielokulturowości oraz Jolanta Urbanik – w zakresie kształcenia językowego w szkołach wyższych.

Czasopismo ukazuje się jako bezpłatny kwartalnik w wersji on-line, a teksty dostępne są nie tylko jako PDF, ale także w wersji mobilnej. Umożliwia to czytelnikom dostęp do licznych źródeł i niekomercyjnych materiałów, do których odsyła ich teksty artykułów, w samych tekstach zaś autorzy mogą oceniać wartość tych materiałów i omawiać sposób ich wykorzystania, bez konieczności zamieszczania ich w czasopiśmie.

Wszystko to oznacza z jednej strony ogromną liczbę użytkowników, z drugiej zaś strony – znaczne poszerzenie zasięgu oddziaływania pisma (liczba odsłon pomiędzy rokiem 2013 a 2016 to aż 1.250.000): dziś dociera ono także do nauczycieli np. języka angielskiego i polskiego w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Chinach czy Turcji. Co warto podkreślić – nauczyciele pracujący w odległych rejonach geograficznych często pozostają w aktywnym kontakcie z *Językami Obcymi w Szkole*.

#### 1.4. — Struktura czasopisma

Struktura czasopisma zmieniała się w tym okresie kilkakrotnie.

Czasopismo rozpoczęło funkcjonowanie w omawianym tu okresie w następującym układzie działów:

- Podstawy glottodydaktyki
- Między teorią a praktyką
- Programy, egzaminy, raporty, informacje
- Z doświadczeń nauczycieli
- Sprawozdania
- Recenzje.

Późniejsze wydania zawierały zazwyczaj artykuły zgrupowane w działach:

- Między teorią a praktyką
- Z doświadczeń nauczycieli i uczniów
- Informacje.

Później zaś, a więc po roku 2012, czasopismo oferowało działy:

- Języki w Europie
- Temat numeru
- Unijna wieża Babel
- Pomysły dla aktywnych.

Układ ten został później przeorientowany na następujący:

- Temat numeru (zawierający zazwyczaj dwie grupy tekstów prezentowanych jako zagadnienia teoretyczne i materiały praktyczne)
- Zdaniem dydaktyka
- Języki w Europie
- Na końcu języków.

Jak widać, coraz trudniejsze stawało się rozróżnienie na grupę tekstów językoznawczych, literaturoznawczych czy kulturoznawczych i grupę artykułów związanych z doświadczeniami



nauczycieli, stąd częste próby przeorganizowywania treści czasopisma i zrozumiałe trudności z zakwalifikowaniem tekstów do poszczególnych działów.

Nadal pojawiają się numery specjalne, w roku 2008 wydany zostaje numer poświęcony autonomii, w roku 2009 – podstawom programowym i programom nauczania, w roku 2010 – zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu zatytułowany „CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki”. W roku 2011, oprócz regularnie ukazujących się numerów czasopisma, redaktor naczelny, którym jest w tym czasie Marek Zajac, wydaje aż cztery pełne numery specjalne, wszystkie całkowicie poświęcone wczesnej nauce języka obcego, a jest to w tym czasie temat gorący, nauczanie języków obcych weszło bowiem do szkół podstawowych już w pierwszym momencie zetknięcia się dziecka ze szkołą.

Kiedy jednak od roku 2012 pojawia się tematyczne ukierunkowanie poszczególnych numerów czasopisma, co widać już z nazwy działu „Temat numeru” – oddzielne numery specjalne przestają być potrzebne. Tematy to niekiedy zagadnienia łączące nauczycieli wszystkich języków obcych, jak na przykład nauczanie wczesnoszkolne czy ocenianie kompetencji językowych, niekiedy zaś tworzone są serie numerów poświęconych poszczególnym językom.

Widać w tym okresie intensywniejsze niż dotąd kontakty międzynarodowe, które obejmują nie tylko indywidualnych autorów, ale również instytucje, takie jak na przykład Cambridge English Assessment czy European Centre for Modern Languages w Grazu. W czasopiśmie przewijają się zatem także nazwiska zagranicznych autorów: o rozwoju zawodowym pisze Gillian Horton-Krueger, o treściach multimedialnych w środowisku e-learningowym – Sebastien Ducourtieux, o dokumentach europejskich – Waldemar Martyniuk, o wielojęzyczności – Jan Sokol, a o testowaniu – Nick Saville.

Ogólnie rzecz biorąc, przewija się na łamach czasopisma bardzo wiele nazwisk i znów nie jest możliwe wymienienie wszystkich. Publikują w tym czasie Grażyna Czetwertyńska, Mirosław Gajos, Anna Jaroszevska, Radosław Kucharczyk, Waldemar Martyniuk, Zbigniew Możejko, Agnieszka Otwinowska, Małgorzata Pamuła-Behrens, Urszula Paprocka-Piotrowska, Małgorzata Piotrowska-Skrzypek, Paweł Poszytek, Magda Roda, Joanna Rokita-Jaśkow, Paweł Sobkowiak, Magdalena Sowa, Małgorzata Spychała, Piotr Steinbrich, Jolanta Sujecka-Zajac, Magdalena Szpotowicz, Grzegorz Śpiewak, Marzena Żylińska i bardzo wielu innych autorów, z których tekstami warto się zapoznać, a umożliwiają to łatwo dostępne wersje poszczególnych numerów umieszczone na stronie [www.jows.pl](http://www.jows.pl)

## 2

## Główne wątki tematyczne (2007-2017)

Bogactwo treści jest w tym okresie ogromne. Stale pojawiają się nowe poziomy nauczania języka, stale wzrasta świadomość różnicowania potrzeb i możliwości uczących się, a także rośnie świadomość różnicowania kontekstów, w jakich przebiega ich nauka. Wprowadzane są w tym czasie kolejne egzaminy zewnętrzne, a na wszystkie zmiany czasopismo reaguje stosownymi tekstami, odpowiadając na potrzeby nauczycieli.

Co więcej, w ostatnim dziesięcioleciu widać narastającą specjalizację. Ogrom badań, publikacji i materiałów dydaktycznych powoduje, iż niektóre kwestie, już wcześniej poruszane jako aspekty reformy edukacji czy też jako nowe tendencje, teraz stają się niezależnymi subdyscyplinami glottodydaktyki czy choćby wątkami, którym poświęca się cały numer tematyczny. Takie kwestie to na przykład:

- świadomość języka i kultury – kompetencja interkulturowa w rozwijaniu wielo- i różnojęzyczności,
- nauka języka w różnych grupach wiekowych: dzieci, dorośli, seniorzy,
- zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe CLIL,
- specyfika nauczania poszczególnych języków obcych i osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych: nauka języka do celów zawodowych, nauczanie osób z niepełnosprawnością
- ocenianie,
- nowe technologie,
- polityka edukacyjna i językowa w Europie oraz rola Polski.

W każdym z wymienionych wątków obecna jest stale kwestia motywacji do nauki języków.

## 2.1. — Świadomość języka i kultury – kompetencja interkulturowa w rozwijaniu wielo- i różnojęzyczności

We wspomnianym okresie pojawiają się najwcześniejsze sygnały zainteresowania świadomością ucznia. Zainteresowania te rozwijały się w kilku etapach.

Początkowo dotyczyły one głównie świadomości językowej (*language awareness*), która w ujęciu brytyjskim, zapoczątkowaną pracą Hawkinsa *Awareness of Language* z roku 1984, dotyczy rozumienia mechanizmów funkcjonowania języka i świadomości różnic znaczeniowych, a także wiedzy o tym, jak różnicuje się środki językowe w zależności od sytuacji, miejsca, osoby rozmówcy, treści komunikatu i intencji mówiącego. W Polsce koncepcje te nie pozostały niezauważone, czego przykładem tekst na ten temat autorstwa Hanny Mrozowskiej z nr 5/1999, a więc pochodzący z wcześniejszego jeszcze niż omawiany okresu.

Wkrótce jednak zainteresowania te, oprócz świadomości językowej, zaczynają obejmować także kwestie świadomości zjawisk kulturowych. Początkowo koncentrowano się więc na elementach określanych jako realioznawcze czy cywilizacyjne, traktując je jako potrzebną uczniowi wiedzę o kraju i społeczeństwie, które używa danego języka jako ojczystego. Chodziło nie tylko o wiedzę z zakresu geografii czy historii, ale również wiedzę o obyczajach, stylu życia, zwyczajach poszczególnych grup społecznych, niekiedy także o bieżącej sytuacji w polityce, gospodarce czy kulturze. Najczęściej jednak w obrębie tego podejścia zwracano uwagę na faktograficzne ujęcie obszaru języka obcego.

Ostatnie dziesięciolecie przyniosło w tym względzie ogromne zmiany. Wywołała je promocja wielo- i różnojęzyczności zapoczątkowana przez Radę Europy i kontynuowana przez Centrum Języków Nowożytnych w Grazu i na wielką skalę także przez Unię Europejską (Komorowska 2013, 2014).

W oczywisty sposób nastąpiło wtedy połączenie zainteresowań świadomością językową i świadomością podobieństw i różnic kulturowych. Zwrócono na przykład uwagę na to, że związki między językiem a kulturą są niezwykle silne, toteż nawet poszczególne skojarzenia znaczenio-

we dotyczące wyrazów, zdawałoby się – dobrze znanych, mogą okazać się w różnych kulturach bardzo odmienne, dalej analizowano podobieństwa i różnice stylów życia, instytucji społecznych i wartości (Byram 2012a, 2012b, Jessner 2006, Risager 2007).

W dalszej fazie zauważono, że informacje o innym kraju, jego mieszkańcach i ich życiu codziennym to tematyka budująca pozytywne postawy ucznia wobec tego społeczeństwa i pozytywne motywacje wobec nauki języka jako przedmiotu szkolnego. Realizuje się tym sposobem na lekcjach cele afektywne nauki języka, które łączą się z celami wychowawczymi, a także innymi celami kształcenia ogólnego. Pozwala to uniknąć stereotypów, promować tolerancję i przeciwdziałać ksenofobii.

Ważne okazało się też zapobieganie nieporozumieniom w toku bezpośrednich kontaktów. Rozwój językoznawstwa i etnografii komunikacyjnej coraz wyraźniej ukazuje złożoność uwarunkowań aktu komunikacyjnego, rolę kontekstu, zwyczajów danej grupy społecznej, nawyków komunikacyjnych i tak zwanej wiedzy podzielanej, która dla członków danej wspólnoty komunikacyjnej jest wiedzą oczywistą, ale która bywa całkowicie niedostępna dla osób z innej wspólnoty. Wszystkie te kwestie wiążą się z próbą uniknięcia niepowodzeń komunikacyjnych i zbędnych konfliktów, które wynikają nie tyle z niezajomości języka, ile z niezajomości kodów kulturowych i stylów komunikowania się.

Działaniom dydaktycznym, mającym na celu ukazanie związków języka i kultury, pracownicy naukowcy i lektorzy poświęcali sporo miejsca i uwagi już w latach 1987-1997, jednak problematyka ta żywiej zainteresuje ogół nauczycieli dopiero w związku z wejściem Polski do Unii Europejskiej. Co warte jednak szczególnego podkreślenia – w Polsce najwcześniej kwestie języka i kultury poruszali łacinnicy; pisali o tym już w pierwszym dziesięcioleciu istnienia czasopisma (1957-1967) i jako grupa zawodowa konsekwentnie kontynuowali to zainteresowanie: w poprzednim dziesięcioleciu Stanisław Mamzer omawiał hasła łacińskie znajdujące się w herbach krajów anglojęzycznych (nr 1/1997). Później tematyka ta stale i regularnie pojawia się w czasopiśmie. O elementach kulturoznawczych i rozwijaniu kompetencji socjokulturowych w nauce języka obcego pisze na przykład Marek Krawiec (nr 4/ 2010). Kwestie nauczania kultury na lekcjach języka obcego porusza na łamach czasopisma Zofia Chłopek, prezentując także wyniki badań (nr 1/ 2009). Stale zatem podejmowane są różnorodne próby wprowadzenia tych zagadnień na lekcje języka obcego oraz do pracy pozalekcyjnej, o czym pisze na przykład Janina Skrzypczyńska (nr 2/ 2009), a także Magdalena Sowa w numerze 1 z tego samego roku, a rok później – Agnieszka Pawłowska (nr 1/2010). Szczególnie korzystną formą pracy jest tu praca projektowa, co podkreślano już we wcześniejszych okresach funkcjonowania pisma. Rozwijanie kompetencji interkulturowej wiąże się też z rozwijaniem czytania ze zrozumieniem i myślenia krytycznego poprzez pracę z tekstem, także z tekstem literackim, pokazują to na przykład dwa artykuły Magdy Rody w numerze 5/2010. O rozumieniu szczególnej roli tej problematyki świadczy fakt, iż np. w roku 2010 redakcja wprowadza w *Językach Obcych w Szkole* nowy dział „Projekty europejskie. Interkulturowość”.

Również **temat wielojęzyczności w połączeniu z edukacją interkulturową**, ważny w tym czasie dla glottodydaktyki, znajduje miejsce na łamach *Języków Obcych w Szkole*. Czasopismo publikuje teksty naukowców współpracujących z Europejskim Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu, takie jak tekst Michela Candeliera i Anny Schröder-Sury na temat *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (FREPA)* w nrze 4/2012.

Zagadnienia wielo- i różnojęzyczności i kwestie komunikacji interkulturowej nie tracą na aktualności, publikowane są bowiem stale różnorodne materiały na temat uwrażliwiania dziecka na język i języki, autorstwa polskich nauczycieli, takich jak na przykład Małgorzata Jaskuła (nr 2/2015). Podejścia teoretyczne łączą się ściśle z pomysłami praktycznymi, co pokazują wyraźnie teksty Krystyny Mihułki o sposobach rozwijania kompetencji interkulturowej z numeru 2/2012. Pojawiają się interesujące polemiki z już wydrukowanymi na ten temat tekstami, np. polemika Karoliny Stefaniak z Anną Ciostek w tekstach z numerów 2 i 4/2012. Zainteresowanie tą tematyką nasila się tak bardzo, że wielojęzyczność i jej konsekwencje stają się motywem wiodącym jednego z numerów (nr 2/2015).

## 2.2. — Nauka języka w różnych grupach wiekowych – dzieci, dorośli, seniorzy

W omawianym okresie powszechny staje się wczesny start językowy. Pierwszy język obcy wkraça do klas I szkoły podstawowej w roku 2009, co budzi zadowolenie nauczycieli i rodziców, jest jednak zarazem nowością, która rodzi wiele pytań. *Języki Obce w Szkole* zapewniają szkołom i nauczycielom wsparcie, drukując liczne artykuły teoretyczne i skłaniające do refleksji, jak też liczne materiały praktyczne. Przykładem wartościowych tekstów na ten temat może być artykuł Marioli Boguckiej, prezentujący dylematy, fakty i mity na temat wczesnego nauczania języka obcego (nr 4/ 2009), a także tekst z tego samego roku o rozwijaniu rozumienia i kompetencji narracyjnej autorstwa Jolanty Gładysz (nr 1/2009). Czasopismo pozwala jednak dostrzec tę problematykę w szerokiej perspektywie, także historycznej, co widać w obszernym studium Anny Jaroszewskiej z numeru 1/2010.

Coraz istotniejsze staje się budowanie lekcji języka obcego w taki sposób, by uwzględnić cechy rozwojowe dzieci, które różnicują 6-, 7- i 8-latki. Czasopismo zwraca na to szczególną uwagę, poświęcając wszystkie numery tematyczne w liczbie czterech, wydane w jednym tylko roku 2011, problematyce metod i technik nauczania małych uczniów. Konsekwentnie prezentuje możliwość rozwijania inteligencji wielorakich, publikując teksty Małgorzaty Pamuły, a także przedrukowując niezwykle wartościowy rozdział autorstwa przedwcześnie zmarłej wybitnej specjalistki w dziedzinie wczesnego nauczania języków obcych, Magdaleny Szpotowicz, pod tytułem *Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym* z książki *Skuteczne nauczanie języka obcego* (Komorowska 2009), który to tekst znaleźć można w numerze 1/2011. W numerach specjalnych nie zapomina się też o szeroko pojętej roli oceniania, jak również o istotnym dla skuteczności nauki w tej grupie wiekowej odpowiednim formułowaniu informacji zwrotnej dla dzieci i rodziców. Problematykę tę podejmują Magdalena Szpotowicz i Agnieszka Turek (nr 4/2011).

Ostatnie pięciolecie to nadal okres intensywnego zainteresowania wczesnym startem, gdyż rośnie zapotrzebowanie na nauczycieli posiadających odpowiednie kompetencje do pracy z małymi dziećmi. Z tego powodu tematyka nauczania dzieci młodszych stale przewija się na łamach czasopisma, a w numerze 1/ 2015 problematyce tej poświęcono dział „Temat numeru”.

Oprócz nauki w systemie szkolnym przedmiotem zainteresowania wielu grup nauczycieli i lektorów staje się nauczanie w szkole wyższej. Tematyka ta łączy się z kwestią nauki języka do celów zawodowych, kwestie kształcenia w językach specjalistycznych nie wyczerpują jednak problematyki rozwijania umiejętności studentów. Czasopismo reaguje na to serią artykułów

poświęconych tematom takim, jak na przykład europejski repertuar dobrych praktyk na zajęciach akademickich w językach obcych, co analizuje Danuta Romaniuk w nrze 3/2015, czy też styl naukowy w studenckich pracach dyplomowych, o czym interesująco pisze Urszula Paprocka-Piotrowska (nr 3/2016).

Nie bez znaczenia dla nauczycieli pracujących w szkołach językowych jest też kwestia nauczania osób dorosłych, a tych coraz więcej uczy się nie tylko dlatego, że wymaga tego ich praca zawodowa, ale też dla własnej przyjemności, osobistego rozwoju, a niekiedy także, by nie zostać w tyle za swymi dziećmi, które w szkole uczą się dwu języków obcych. Osobami dorosłymi uczącymi się języków obcych są też, oczywiście, studenci, jednak najczęściej rozwijają oni umiejętności językowe w obrębie swojego kierunku studiów, dlatego kwestie te omówimy w podrozdziale dotyczącym języków specjalistycznych.

Pojawia się w tym okresie zupełnie nowa grupa uczących się – są to seniorzy, których dzieci i wnuki znalazły się za granicą w wyniku mobilności zawodowej, ekonomicznej lub edukacyjnej, a którzy chcą mieć możliwość wyjazdu do ich miejsca zamieszkania i poradzenia tam sobie w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, a także ci, którzy widzą naukę języka jako szansę na lepsze porozumienie z własnymi wnukami. Czasopismo i na tę potrzebę nauczycieli i lektorów reaguje stosownymi tekstami. Nauka języka w różnych grupach wiekowych to temat wielu publikacji, przykładem może być tekst Anny Jaroszewskiej dotyczący nauczania seniorów w numerze 2/2012.

### **2.3. — Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe**

W omawianym dziesięcioleciu wątek ten nabiera ogromnego znaczenia. Coraz częściej pojawia się w szkolnictwie nauczanie przynajmniej jednego przedmiotu w języku obcym, przy czym widać tu ogromne zróżnicowanie proporcji języka ojczystego i obcego. Pod tym względem istnieje ogromna wielość układów tych proporcji, jednak dla wygody ujmuje się je w cztery podstawowe modele: niekiedy lekcje toczą się wyłącznie w języku obcym, niekiedy oba języki używane są na równi, bywa też tak, że język obcy zajmuje mniejszą część lekcji, ale zdarza się też, że w języku obcym wprowadzana jest tylko terminologia. Poszczególne rozwiązania oznaczają, siłą rzeczy, różne cele lekcji: znacznie większa rola języka ojczystego oznacza przewagę celów przedmiotowych, równe proporcje wskazują dwukierunkowość kształcenia – rozwój języka jest tu traktowany na równi z rozwojem wiedzy i umiejętności przedmiotowych, przechylenie proporcji w stronę języka obcego oznacza nadanie większej wagi celom językowym.

Jako że w omawianym okresie nastąpił ogromny wzrost liczby szkół oferujących w niektórych klasach zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe – w Polsce aż do blisko 300, wzrosło też zainteresowanie nauczycieli zarówno teorią zagadnienia, jak i praktycznymi rozwiązaniami stosowanymi w innych szkołach (Pawlak 2015). Stąd wiele artykułów odnoszących się szczególnie do pracy w gimnazjach, ten bowiem typ szkoły okazał się najbardziej odpowiedni dla podejścia CLIL. Zważywszy, że blisko dwie trzecie szkół wprowadziło CLIL z językiem angielskim, najwięcej pojawia się w czasopiśmie tekstów dotyczących tego właśnie języka. Publikowane są jednak, oczywiście, także artykuły na temat zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego z językiem niemieckim, francuskim, hiszpańskim i rosyjskim. Stosunkowo mało jest tekstów na temat podejścia CLIL w szkołach podstawowych i liceach, to bowiem szczyble szkolne, na których CLIL pojawia się stosunkowo rzadziej.

Omawiane są w *Językach Obcych w Szkole* zarówno poszczególne aspekty CLIL, na przykład interkulturowość, trening strategii, rozwijanie myślenia krytycznego czy tworzenie materiałów dydaktycznych, jak i zastosowania tego podejścia w nauczaniu poszczególnych przedmiotów szkolnych: geografii, matematyki, biologii, fizyki, wychowania fizycznego. Pokazywane są też rozwiązania stosowane w innych krajach.

I tak na przykład w numerze 1/2011 o edukacji dwujęzycznej z językiem angielskim piszą Elżbieta Leniart i Małgorzata Mirowska, a o kształceniu dwujęzycznym z językiem niemieckim – Przemysław Wolski. Zainteresowanie tą tematyką stale się nasila, czego dowodem fakt, iż CLIL sięga szkolnictwa wyższego, o czym interesująco pisze w nrze 3/2016 Ewa Kapałczyńska, prezentując możliwości wprowadzania zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego w pracy ze studentami Politechniki Poznańskiej opanowującymi język niemiecki.

#### **2.4. — Specyfika nauczania poszczególnych języków obcych i uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych: nauka języka do celów zawodowych, nauczanie osób z niepełnosprawnością**

Chociaż istnieje w glottodydaktyce wielka liczba wątków, które interesują wielu różnych nauczycieli i łączą kompetencje pedagogów uczących różnych języków i pracujących z różnymi grupami uczniów, to jednak okazuje się, że warto uszczegółowić pewne zagadnienia, bo interesują one nauczycieli konkretnego języka lub pedagogów uczących konkretną grupę wiekową uczniów albo uczących się o pewnym określonym deficycie. Nie porzucając koncepcji omawiania problemów istotnych dla całości kształcenia językowego, można i trzeba analizować zagadnienia z zakresu konkretnych dydaktyk szczegółowych. Tą drogą poszła redakcja w ostatnich latach.

W rezultacie tak podjętych decyzji czasopismo rozpoczęło publikowanie numerów poświęconych poszczególnym językom: numer 1/2013 został poświęcony nauczaniu języka francuskiego, nr 2/2013 – języka rosyjskiego, nr 3/2013 – języka polskiego jako obcego, nr 4/2013 – języka niemieckiego, numer 1/2014 – nauczaniu języka angielskiego, nr 2/2014 – nauczaniu języka hiszpańskiego i portugalskiego, nr 3/2014 – nauczaniu języka włoskiego i łaciny, a nr 4/2014 – nauczaniu języków mniej w Polsce popularnych, takich jak na przykład arabski, węgierski, fiński, ukraiński, chiński czy japoński.

Nie znaczy to bynajmniej, że problematyka dydaktyki poszczególnych języków nie pojawiała się także w innych numerach czasopisma. I tak, w numerze 3/2016 Małgorzata Majewska-Meyers prezentuje sposób wykorzystania materiałów podręcznikowych do nauki języka polskiego jako obcego w pracy z osobami posługującymi się niemieckim jako językiem ojczystym, a Emilia Podpora-Polit – również koncentrując się na materiałach podręcznikowych – omawia problematykę nauczania języka niemieckiego dawniej i dziś.

Wśród języków, których dydaktyką zajmuje się czasopismo, poczesne miejsce zajmuje język polski nauczany jako obcy. Świadczy o tym nie tylko wymieniony wyżej tekst Małgorzaty Majewskiej-Meyers, ale także liczne inne teksty o metodach nauczania i testowania go. Teksty podkreślają wagę naszego rodzimego języka także wtedy, gdy uczą się go dzieci za granicą, co pod kątem motywacji analizuje na przykład Agnieszka Rabiej (nr 3/2013), pokazują też, jak przedstawiają się egzaminy w perspektywie przewodniczącego komisji egzaminacyjnych

sprawdzających znajomość języka polskiego jako obcego, o czym pisze Władysław Makarski (nr 3/2013).

Zróznicowanie w obrębie glottodydaktyki dotyczy też poszczególnych sprawności językowych, o których wiele już dziś wiadomo, i których nauczaniu warto poświęcić większą liczbę artykułów. Z tego powodu działy „Temat numeru” czasopisma w roku 2016 poświęcone zostają poszczególnym kompetencjom językowym – numer 1/2016 dotyczy rozwijania sprawności receptywnych, a numer 2/2016 – sprawności produktywnych.

Zgodnie z narastającymi potrzebami nauczycieli i uczących się wiele miejsca poświęcano problematyce nauczania języków specjalistycznych, zajmując się zarówno nauką języka w kształceniu zawodowym na poziomie szkoły średniej, jak i nauką lektoratową w uczelni wyższej oraz nauczaniem osób dorosłych, pogłębiających umiejętności przydatne w miejscu pracy i umożliwiające mobilność zawodową. Szczególnie istotnym elementem staje się unowocześnienie metod i technik nauczania. Ogromną rolę odgrywają tu nowe technologie, oddające nieocenione usługi w dydaktyce dla celów zawodowych – pisze o tym interesująco Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska w numerze 4/2015.

Co do pracy z grupą uczniów o jeszcze innych potrzebach edukacyjnych, a mianowicie pracy z uczniami z deficytami, szczególną uwagę kieruje się ku uczniom z deficytem słuchu i wzroku, odpowiednie teksty to na przykład recenzja pióra Jolanty Sujeckiej-Zajac dotycząca książki autorstwa Ewy Domagały-Zyśk i Katarzyny Karpińskiej-Szaj na temat nauczania uczniów z niedosłuchem w numerze 2/2012 i w tym samym numerze tekst Beaty Wyszyńskiej o nauczaniu uczniów z wadami wzroku. Interesująco o języku migowym, którego uczą się osoby słyszące, pisze w numerze 4/2015 Bartosz Wilimborek.

Wszystkie wymienione wyżej wątki łączy świadomość potrzeb ucznia i jego możliwości, co wymaga znacznych kompetencji zawodowych nauczyciela, którego zadaniem jest organizowanie, umożliwianie i wspieranie procesu uczenia się oraz wdrażanie ucznia do autonomii. Do tego jednak dobrze przygotowany jest tylko ten nauczyciel, który sam został do niej wdrożony w toku studiowania i zdobywania kwalifikacji zawodowych (Komorowska 2012).

## 2.5. — Ocenianie

W ostatnim dziesięcioleciu pojawiła się powszechna świadomość dwóch – znanych co prawda już wcześniej – przeciwstawnych tendencji w ocenianiu, które to tendencje nauczyciele muszą jednak w swej pracy uwzględnić, jakkolwiek okazuje się to trudne w ich codziennych działaniach.

Pierwsza tendencja to ukierunkowanie nauczania na ocenianie sumujące, które wiąże się z wystawianiem ocen semestralnych i rocznych, a także z pojawianiem się kolejnych egzaminów zewnętrznych, zarówno krajowych, jak i międzynarodowych. Ocenianie tego typu z konieczności wiąże się z narzędziami testowymi, gdyż masowość edukacji utrudnia wprowadzanie innych form kontroli i oceny, a jeśli – to jedynie fragmentarycznie, inaczej proces okazałby się zbyt czo- i kosztochłonny. Niektóre egzaminy z przyczyn organizacyjnych wręcz pomijają ocenianie sprawności mówienia, kluczowej w podejściu komunikacyjnym. Zadaniem nauczycieli jest jednak jak najlepsze przygotowanie uczniów do obowiązujących egzaminów, bez względu na to, jaka jest ich ostateczna struktura.

Druga tendencja wyrasta ze świadomości, że ocenianie powinno wspierać proces uczenia się, a nie jedynie oszacowywać jego końcowy efekt. Kontrola i ocena nie powinny w związku z tym być tak silnie czasowo i organizacyjnie oddzielone od codziennej pracy nad językiem. Kieruje to uwagę na ocenianie kształtujące i przydatność informacji zwrotnej zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia.

Rzecz jasna, uwzględnienie obu kierunków pracy w ograniczonym czasowo procesie dydaktycznym jest więcej niż trudne. Z tego powodu cały numer czasopisma z początku roku 2015 zostaje poświęcony temu zagadnieniu. Pojawiają się tam teksty dotyczące egzaminów i testów kompetencyjnych i egzaminów językowych, takie jak na przykład artykuł Beaty Trzcińskiej na temat egzaminu maturalnego czy Moniki Cichomskiej – na temat sprawdzianu szóstoklasy, a także teksty dotyczące oceniania kształtującego, takie jak na przykład artykuł Grażyny Czwertwińskiej, podkreślającej rolę tej formy zarówno w nauczaniu, jak i w uczeniu się języka obcego, czy Jolanty Sujeckiej-Zajac, ukazującej wieloaspektowość oceniania. Czasopismo nie zaniedbuje też problematyki samooceny, o której pisze Piotr Steinbrich (wszystkie wymienione teksty w numerze 1/2015).

Ogromną wagę przywiązuje się także do kwestii oceniania znajomości języka polskiego jako obcego. Obszerne analizy tych kwestii zawierają na przykład teksty Anny Seretny o standaryzacji wymagań w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego (nr 3/2013) i Władysława Miodunki na temat doświadczeń 10-lecia certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływu na nauczanie polszczyzny cudzoziemców (w tym samym numerze).

## 2.6. — Nowe technologie

Zważywszy że do szkół wkracza pokolenie cyfrowych tubylców, wzrasta zainteresowanie nauczycieli wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauce języków obcych. Czasopismo natychmiast reaguje na tę potrzebę – już numer 3/2011 wprowadza tematykę TIK jako wiodący temat numeru. Autorzy pokazują, jak wykorzystać telefon komórkowy, tablicę interaktywną, a także jak stosować webquesty, ukierunkowują też poszczególne rozwiązania na konkretne sprawności, takie jak na przykład rozumienie ze słuchu. Tematyka ta jest jednak tak ważna dla nauczycieli, że cztery lata później ukazuje się znów cały, obszerny numer czasopisma poświęcony językom w sieci – to numer 4/2015.

Dydaktyzacja treści multimedialnych w środowisku e-learningowym to zagadnienie interesujące wszystkich nauczycieli – pisze o tym Sébastien Ducourtioux (nr 4/2015). Jednak zastosowanie nowych technologii jest sprawą szczególnej doniosłości w nauczaniu języków zawodowych, tam bowiem mniej jest materiałów podręcznikowych, a nauczyciele i uczniowie opierać się muszą na zasobach Internetu, częściej też muszą wykorzystywać nowe technologie do tworzenia prezentacji czy też do szybkiego porozumiewania się, np. do telekonferencji. Czasopismo reaguje na ten problem, wydając numer 3/2016 właśnie na temat nauczania języków do celów specjalistycznych, oba te wątki – nowe technologie i języki do celów zawodowych coraz częściej się zazębiają. Kwestie teoretyczne i możliwe rozwiązania praktyczne z tym związane prezentuje na przykład wspomniany wyżej tekst Elżbiety Danuty Lesiak-Bielawskiej, podczas gdy praktyczne możliwości użycia nowych technologii nawet tam, gdzie szkoła nie dysponuje szczególnie imponującym wyposażeniem, omawia Marcin Zaród w numerze 4/2015 poświęconym językom w sieci, pokazuje też możliwości rozwijania sprawności mówienia i pisanie za pomocą nowych technologii (nr 2/2016).



## 2.7. — Tendencje w europejskiej polityce językowej. Rola Polski

Tematyka europejska jest stale obecna w czasopiśmie, nie jest przy tym analizowana w oderwaniu, a z punktu widzenia tego, co wiąże się z tym dla Polski: jakie przynosi naszemu krajowi korzyści, oraz jakie krajowe priorytety Polska chce ze swej strony wprowadzić. W roku 2009 Paweł Poszytek publikuje tekst pod tytułem *Nowości w unijnej polityce językowej i co z nich wynika dla Polski* (nr 1/2009). Pojawiają się liczne informacje na temat projektów e-Twinning, np. w artykule Gracjana Więckowskiej (nr 2/2011) czy też w tekście Anny Grabowskiej i Małgorzaty Janaszek w tym samym numerze.

W naturalny sposób intensywność prezentacji problematyki europejskiej w czasopiśmie wzrasta – nie tylko dlatego, że od roku 2012 wydawcą zostaje Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), ale także z uwagi na fakt, że rosną w siłę programy *Erasmus*, *Comenius*, *eTwinning*, *European Language Label* i inne. Czasopismo kontynuuje wprowadzony w poprzednim dziesięcioleciu dobry zwyczaj raportowania przebiegu i wyników konkursu o Europejski Znak Jakości w edukacji językowej – czynią to na przykład Anna Grabowska w numerze 3/2013 i Weronika Skaczkowska w numerze 3/2014.

Tendencje polityki językowej instytucji europejskich są w czasopiśmie zawsze wyczerpująco prezentowane, ale też stale analizowane pod kątem ich przydatności dla polskiego systemu kształcenia, czego przykładem artykuł Mariusza Marcza o celach nauczania języka angielskiego w Polsce w świetle współczesnych europejskich dokumentów edukacyjnych (nr 1/2014).

Kwestie kontaktów międzynarodowych, programów unijnych, projektów Rady Europy i Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych wiążą się jednak w naturalny sposób z większością tekstów publikowanych w czasopiśmie w ciągu ostatnich kilkunastu lat, trudno więc omawiać je tu odrębnie.

### 3

## Stare i nowe wyzwania

Wyzwaniami nazwiemy dwie zupełnie różne grupy spraw, które chciałabym tu wyraźnie od siebie oddzielić. Jedna z nich to trudności, które znamy, i wiemy, że powinniśmy je pokonać, ale często albo jeszcze nie wiemy, jak tego dokonać, albo brak nam środków, by osiągnąć pożądany stan. Druga z nich – to pojawiające się kwestie czy sytuacje, które już dostrzegamy, ale nie są one jeszcze dobrze zdiagnozowane, toteż nie wiemy, czy okażą się problemami trudnymi do rozwiązania, czy może poradzimy sobie z nimi w efekcie dość łatwo. Dlatego w tytule zdecydowałam się użyć określenia „stare i nowe wyzwania”.

Wśród owych starych wyzwań, a więc trudności już zdiagnozowanych, których jesteśmy w pełni świadomi, a których jeszcze nie rozwiązaliśmy, widzę wiele spraw, ale najważniejszą z nich jest niewątpliwie **jakość i efektywność kształcenia językowego**. Wyniki testu gimnazjalnego z roku 2016 pokazały dobitnie, że jest tu bardzo wiele do zrobienia. Problemem jest nie tylko poziom biegłości uzyskiwany przez uczniów, ale też ogromne różnice pomiędzy szkołami położonymi na różnych terenach. Można powiedzieć, że różnice te dotyczą wszystkich przedmiotów, a nie tylko języków obcych. To prawda, ale w obrębie języków różnice są jednak nieproporcjonalnie większe.

Statystyki wykazują 6-7 punktową różnicę między miastem a wsią na korzyść miasta w praktycznie wszystkich dziedzinach z wyjątkiem języków obcych, gdzie różnica jest dwukrotnie większa. Wyniki kształtują się następująco: w teście z języka polskiego uczniowie z miast powyżej 100 000 mieszkańców uzyskali 72 punkty, podczas gdy uczniowie wiejscy – 67 punktów, w teście z historii różnica wynosiła 60 punktów do 55, w teście z przedmiotów przyrodniczych – 55 do 49 punktów, a w teście matematycznym – 54 do 47. Jednak w teście z wybranego języka obcego uczniowie z dużych miast uzyskali z języka angielskiego na poziomie podstawowym przeciętnie 72 punkty, podczas gdy uczniowie wiejscy tylko 58, różnica jest więc aż 14-punktowa. W teście na poziomie rozszerzonym różnica jest jeszcze większa, bo wynosi aż 16 punktów: uczniowie z dużych miast uzyskiwali średnio 54 punkty, podczas gdy uczniowie wiejscy tylko 38 punktów.

W przypadku języka niemieckiego różnica na poziomie podstawowym nie jest wielka i wynosi 7 punktów, jak w przypadku innych przedmiotów szkolnych – uczniowie z dużych miast uzyskali średnio 62 punkty, podczas gdy uczniowie wiejscy 55 punktów. Jednak na poziomie rozszerzonym różnica ta jest ogromna – aż 23-punktowa: uczniowie z dużych miast uzyskali średnio 63 punkty, a uczniowie wiejscy 40 punktów.

Dwa główne problemy leżą u podstaw tej niekorzystnej sytuacji.

Pierwszy z nich to problem z *kontynuacją nauki języka obcego*. Język obcy oferowany jest na praktycznie wszystkich już szczeblach edukacji, jednak nie jest bynajmniej tak, że uczeń kończący kurs na danym etapie, na etapie następnym będzie rzeczywiście kontynuował naukę, poczynając od poziomu, na jakim faktycznie ją skończył. Nie jest to, oczywiście, winą nauczyciela, gdyż – wbrew swojej woli – jest on zmuszony uczyć w tej samej klasie uczniów autentycznie początkujących, tych, którzy uczyli się już długo, ale niezbyt skutecznie, i tych, którzy uczyli się krótko, ale u świetnego nauczyciela. Sytuację taką nazywają angiści, mocno niesłusznie, *mixed ability classes*. W istocie są to klasy, gdzie spotykają się uczniowie znajdujący się na różnych poziomach biegłości językowej, czyli tak zwane *broad banded classes*, a w takich właśnie trudniej jest nauczycielowi wziąć pod uwagę różnice stylów, strategii, motywacji czy uzdolnień, bo znacznie poważniejszym problemem są kolosalne różnice umiejętności, mierzone niekiedy wręcz w wielu latach nauki. W ciągu najbliższych kilku - kilkunastu lat problem może w znacznym stopniu rozwiązać rozpoczęcie nauki od klasy I. Na razie stoją jednak przed nauczycielami trudności i pytania. Jak radzić sobie z takim zróżnicowaniem, nie koncentrując się tylko na uczniach o najniższym poziomie umiejętności lub tylko na najlepszych? I jak skłonić szkołę do przyjęcia systemu lektoratowego, gdzie uczniowie na lekcjach języka, prowadzonych zawsze w tych samych godzinach, będą grupowani według umiejętności, a nie według przynależności do danej klasy szkolnej?

Drugi z nich to problem *budowy lekcji języka obcego*. Dziś nauczyciel ma do dyspozycji setki podręczników i materiałów uzupełniających. Dają one tysiące możliwości kombinacji tekstów, ćwiczeń, aktywności komunikacyjnych, form pracy i zastosowanych środków nauczania. Po uważnym przyjrzeniu się widać jednak, jak bardzo są one do siebie podobne. Ta wielość połączona z niebezpiecznym podobieństwem nie ułatwia wyboru.

Nie ułatwia też decyzji o kształcie lekcji czy zajęć lektoratowych fakt, iż podręczniki mają dziś strukturę obszernych jednostek metodycznych, a podział długich ciągów na „strawne” jednostki lekcyjne to zadanie nauczyciela. Co więcej, nauczyciel jest często krytykowany za

realizowanie jednego podręcznika – znacznie większym uznaniem u wielu metodyków cieszy się fakt poszukiwania materiałów pozapodręcznikowych. Pewna ich liczba cieszy uczących się różnorodnością, ale wystarczy poczytać internetowe fora i blogi, by pojąć rozmiar frustracji osób zarzucanych kserokopiami i nie mogących sensownie nadrobić zaległości wywołanych nawet pojedynczymi nieobecnościami na zajęciach. Stąd biorą się wątpliwości, jak pogodzić te sprzeczne niejednokrotnie oczekiwania hospitujących, nauczycieli i uczniów, a przy tym jak radzić sobie z zalewem materiałów, przygotowując jedne konkretne zajęcia. Ale pojawiają się też pytania, w jakim stopniu sposoby prowadzenia zajęć można i warto skodyfikować – nauczyciele wprowadzają przecież tak wiele tak różnych form pracy – i do jakiego stopnia warto trzymać się raz przyjętego planu.

To jedna strona tego trudnego zagadnienia; drugą są oczekiwania administracji oświatowej związane z planowaniem i sprawozdawczością, a te zmuszają nauczyciela do planowania pracy daleko w przód, często nawet przed spotkaniem z grupą uczniowską, co paraliżuje możliwość bieżącego reagowania na trudności uczniów i utrudnia realizowanie ich potrzeb językowych.

Inaczej przedstawia się sprawa nowych wyzwań. To, co uznamy za nowe wyzwania, to z reguły dość subiektywny obraz tego, co jeszcze nie jest dobrze znane, ale ważne, a także tego, co jeszcze się nie pojawiło, ale czego nadejście i wagę dopiero przeczuwamy. Wskażę tu po jednej kwestii z każdej kategorii.

Wśród nowych wyzwań już widocznych, a o jeszcze nierysujących się rozwiązaniach, widzę sprawę **celów nauczania, a wśród nich umiejętności cząstkowych**, określanych w dokumentach europejskich jako *partial competences*. Oficjalne założenia polityki językowej mówią o określaniu tych umiejętności, które są uczącemu się potrzebne, i o indywidualizacji sposobów realizowania tak postawionych celów. Widzimy dziś jednak ogromną rozbieżność między deklaracjami o indywidualizacji, o uwzględnianiu potrzeb uczących się, ich stylów i strategii uczenia się czy celów, jakie sobie stawiają, a skrajnym ujednoczeniem systemów egzaminacyjnych w językach obcych. A to systemy egzaminacyjne o prawie identycznych formatach rządzą przecież w istocie kursami językowymi i materiałami nauczania. Ujednoczono zatem kształt materiałów, ujednoczono zarazem metody pracy, ujednoczono się też efekty, bo wszyscy rozwijają wszystkie sprawności językowe, choć być może potrzebują tylko niektórych z nich. Do tego wymóg precyzji w planowaniu lekcji i konieczność opracowywania planów wynikowych znacznie zmniejsza szansę na jakąkolwiek elastyczność. W tym głoszeniu indywidualizacji i zarazem opracowywaniu planów wynikowych na rok w przód pod kątem wspólnego dla wszystkich egzaminu – ja osobiście widzę sporo hipokryzji, której źródłem jest dość surrealistyczne połączenie ciągle zbiurokratyzowanego systemu oświaty i wyraźnie już widzialnej „ręki” rynku egzaminów zewnętrznych i materiałów do nich prowadzących.

W tej drugiej kategorii – kategorii spraw jeszcze niezbyt dobrze znanych, których wagę w najbliższej przyszłości już przeczuwamy – widzę na przykład coraz częstsze pojawianie się uczniów o innej historii edukacyjnej niż większość grupy językowej, w której się znaleźli. Są to uczniowie migranci, a więc zarówno uczniowie, dla których język polski nie jest językiem ojczystym, jak i dzieci polskie, które spędziły większość życia szkolnego za granicą, a teraz wracają do kraju i pojawiają się w nieznanym sobie polskim systemie oświatowym. Realizację programu utrudniają im trudności językowe. Niekiedy dotyczy to nawet podstawowej komunikacji, z reguły jednak nie jest to już kwestia nieumiejętności skutecznego, codziennego porozumiewania się, ale problem nieznanomości tak zwanego kodu rozwiniętego, języka określanego jako

„akademicki”, języka, w jakim toczą się lekcje i jakim pisane są podręczniki. Adaptację utrudniają tym uczniom też różnice pomiędzy funkcjonowaniem szkoły w ich poprzedniej historii edukacyjnej i obecnie, różnice w prawach i obowiązkach ucznia, a także różnice w niepisanych oczekiwaniach dotyczących zachowania w grupie rówieśniczej i w kontaktach z dorosłymi. To jeszcze niewielkie fragmenty dzisiejszej pracy większości nauczycieli, zjawisko to będzie jednak narastać.

\*\*\*

Dziś jesteśmy w przededniu kolejnej reformy, której kształt nie jest jeszcze w momencie pisania tych słów znany w szczególności określających codzienną pracę nauczycieli. *Języki Obce w Szkole* staną zatem w swym siódmym dziesięcioleciu wobec kolejnych nowych wyzwań.

# Zamiast zakończenia

Próbuję przyjrzeć się pierwszym i ostatnim numerom czasopisma *Języki Obce w Szkole* z okresu sześćdziesięciu lat, bo takie porównanie pozwoli najlepiej scharakteryzować omawiany bieżący okres. Próbuję tym samym popatrzeć na pierwsze i ostatnie lata funkcjonowania metodyki nauczania języków obcych jako dyscypliny. Różnica jest ogromna.

Jeśli miałabym zaryzykować syntetyczny opis, powiedziałabym tak: w poprzednich okresach metodyka nauczania odpowiadała na bardzo konkretne zapotrzebowanie naukowe i społeczne: ustalano podstawę teoretyczną, a według kolejnych, nadchodzących wraz z rozwojem dyscypliny założeń teoretycznych, budowano programy, materiały nauczania i lekcje. Zmieniały się, wraz ze zmianą prądów, zarówno owe założenia teoretyczne (kolejno audiolingwalne, kognitywne, komunikacyjne), jak i odpowiadające im rozwiązania praktyczne. Na każdym z mijających etapów była jednak wyraźna – choć zmieniająca się z czasem – odpowiedniość teorii i praktyki, widoczna też w strukturze czasopisma, które grupowało teksty teoretyczne, a po owej części teoretycznej przekazywało doświadczenia nauczycieli w stosowaniu rozwiązań praktycznych. Rozwiązania te dotyczyły jednolitych grup uczących się, wydawały się więc metodykom i nauczycielom możliwe do całościowego ogarnięcia rozumem i działaniem. Ten okres minął już zapewne bezpowrotnie.

Dziś – choć struktura czasopisma jest pozornie podobna – ten zmieniający się w poszczególnych okresach, ale zawsze dość spójny obraz glottodydaktyki całkowicie się rozsypał. O jakkolwiek jednolitą podstawę teoretyczną dziś trudno, bo konstruktywizm w jego wydaniu edukacyjnym bardzo trudno odróżnić od kognitywizmu; zazębia się on bardzo mocno z podejściem komunikacyjnym, przyznaliby się do niego bez trudu i Platon, i Piaget, a jedyny jego wyraźny rys to dość ostry sprzeciw wobec audiolingwalizmu. Nie ma też jednolitej metody, bo już samo podejście komunikacyjne stało się skrajnie eklektyczne. Podejście interkulturowe – choć interesujące – jest mocno jeszcze niedookreślone, więc też lepiej opisuje się poprzez krytykę innych, nietrudnych zresztą do krytykowania podejść, niż poprzez własny pozytywny i skonkretyzowany program. Niektórzy próbują nadal szukać w tym obrazie cech spójności. Inni wprost mówią, że to eklektyzm, w dydaktyce coraz częściej określanej jako *post-method era*, czyli era postmetodyczna, co w epoce ciągle jeszcze postmodernistycznej nie powinno nas specjalnie dziwić, bo w niej każda prawda jest tylko subiektywną perspektywą mówiącego, a uogólnienia nie okazują się przesadnie przydatne, gdyż każdy problem i tak trzeba będzie pragmatycznie rozwiązać wtedy, kiedy się pojawi, i w takim kontekście, w jakim się wówczas znajdziemy. Konkretnie rozwiązania każdy wypróbować w sytuacji, w jakiej przyszło mu działać. Stąd tak silny akcent na sytuacyjnych uwarunkowaniach podejmowanych decyzji i refleksyjności nauczycieli, którzy te decyzje podejmują.

A rozdrobnienie tych problemów powoduje, że owe rozwiązania przestają już być – jak powiedziano o poprzednich okresach – możliwe do ogarnięcia. To jeden z podstawowych dylematów zawodu nauczyciela (Gabryś-Barker 2012, Komorowska 2015, OECD 2007, 2008). Nie sposób już być metodykiem wyspecjalizowanym w nauczaniu przedszkolnym i zarazem wysoko wykwalifikowanym lektorem języka specjalistycznego. Nie sposób prowadzić badań z zakresu neurolingwistycznych podstaw nauczania i jednocześnie orientować się w najnowszych teoriach trafności testu językowego. A jeśli uda się w ogóle choć częściowo połączyć tę wiedzę, niewątpliwie dzieje się to kosztem innych jeszcze, zaniedbanych wtedy zakresów.

Tak dzieje się w wielu dyscyplinach, dydaktyka języków obcych nie jest tu żadnym wyjątkiem. Inne, starsze dyscypliny miały jednak czas i podjęły wysiłek, by staranniej zadbać o pewną wspólną podstawę, pewien kanon, na którym nabudowuje się moduły szczegółowe lub których opanowanie podejmują uczący się już na własną rękę.

Potrzeby takiej części wspólnej i zgody co do kanonu jeszcze w dydaktyce językowej nie widać. Grozi to rozdrobnieniem dyscypliny i zaburzeniem komunikacji między przedstawicielami jej jakże różnych rozgałęzień. Będą oni mówić, pisać i publikować, ale nie będą się nawzajem słuchać ani czytać. Opracowanie takiego kanonu widzę jako najpilniejsze zadanie dydaktyki językowej na najbliższe lata.

# Bibliografia

(artykuły zamieszczone w *Językach Obcych w Szkole*, na które powołano się w tekście)

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 1988. Trudności kontynuowania nauki rozpoczętej w liceach na lektoratach w uczelniach wyższych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 274-276.
- Anczewski, J. 1981. Teoretyczne aspekty indywidualizacji procesu uczenia się języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 80-87.
- Arabski, J. 1988. Przystawianie języka obcego i niektóre wskazówki dla uczących tego języka. *Języki Obce w Szkole*, 2, 104-111.
- Bañcerowski, J. 1973. Semantyka w komunikacji językowej. *Języki Obce w Szkole*, 5, 257-268.
- Bastgen, Z. 1957. Z pobytu gości zagranicznych w Polsce. *Języki Obce w Szkole*, 3, 190-191.
- Bernakiewicz, J. 1958. Literary Atmosphere in England between 1939 and 1958. *Języki Obce w Szkole*, 6, 342-344.
- Biedrzycki, L. 1975. O pogłębienie w nauczaniu wymowy. *Języki Obce w Szkole*, 5, 264-269.
- Biron, J. 1973. Une leçon inachevée. *Języki Obce w Szkole*, 1, 58-60.
- Biskup, D. 1988. Badania nad strategiami uczenia się elementów leksykalnych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 30-35.
- Brzeski, A. 1967. O ćwiczeniach pisemnych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 22-26.
- Brzeski, A. 1971. Od ćwiczeń automatyzujących do swobodnego mówienia. *Języki Obce w Szkole*, 4, 193-200.
- Brzeski, A. 1973. Tak zwane „rozgrzewki językowe”. *Języki Obce w Szkole*, 4, 204-207.
- Brzeziński, J., Wąsak, K. 1972. Przygotowanie ćwiczeń wielofazowych gwarancją pełnego wykorzystania magnetofonu w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 5, 290-294.
- Budzynowska, N, Budzynowski, P. 1980. Przygotowanie studentów do pracy w szkole w świetle praktyk pedagogicznych. *Języki Obce w Szkole*, 5, 270-272.
- Burda-Kosno, B. 1984. *Języki Obce w Szkole*, 3, 206-209.
- Candelier, M., Schröder-Sura, A. 2012. Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej. *Języki Obce w Szkole*, 4, 4-11.
- Cichmińska, M. 2015. Sprawdzian szóstoklasisty – wyniki i komentarze. *Języki Obce w Szkole*, 1, 17-20.
- Cieśla, M. 1975. Henryka Schliemanna droga do opanowania języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 4-7.
- Cygan, J. 1975. Miejsce gramatyki w opisie języka. *Języki Obce w Szkole*, 4, 200-206.
- Chodkiewicz, H. 1981. Zasadność podziału czytania na intensywne i ekstensywne. *Języki Obce w Szkole*, 1, 7-12.
- Ciostek, A. 2015. Wielojęzyczność w Unii Europejskiej. *Języki Obce w Szkole*, 2, 109-114.
- Czterwertyńska, G. 2000. Nowe egzaminy coraz bliżej. *Języki Obce w Szkole*, 4, 31-32.
- Czterwertyńska, G. 2015. Ocenianie jako nauczanie i uczenie się. *Języki Obce w Szkole*, 1, 4-9.
- Czochralski, J. 1974. Kiedy rozpoczynać naukę języka obcego? *Języki Obce w Szkole*, 5, 290-294.
- Daabowa, J. 1961. Problem dydaktyczny w nauczaniu języka łacińskiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 77-84.
- Davies, N. 1968. Fluency in Oral English. *Języki Obce w Szkole*, 3, 158-163.
- Dobrowolska, J., Tymińska, J. 1979. Niektóre problemy opracowywania programów nauczania języków obcych w powszechnej szkole średniej. *Języki Obce w Szkole*, 1, 17-19.
- Dobrzycka, I. 1958. Nieznany Byron. *Języki Obce w Szkole*, 4, 204-207.
- Dobrzycka, I. 1962. Charles Dickens. *Języki Obce w Szkole*, 3, 129-135.
- Domagała-Zyśk, E. 2001. Uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności w szkole ogólnodostępnej. *Języki Obce w Szkole*, 1, 33-37.
- Dominićzak, H. 1974. Heinrich Heine – nauczyciel i obrońca pokrzywdzonych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 65-67.
- Drożdźiał, K. 1983. Nowe kierunki nauczania języków obcych (przegląd wybranych metod). *Języki Obce w Szkole*, 1, 27-34.

- Ducourtioux, S. 2015. Dydaktyzacja treści multimedialnych w środowisku e-learningowym – bogactwo możliwości. *Języki Obce w Szkole*, 4, 24-32.
- Duda, B. 1974. Geneza i znaczenie imion germańskich. *Języki Obce w Szkole*, 1, 6-11.
- Ertel, R. 1958. Wakacyjny kurs języka angielskiego w Sulejówku. *Języki Obce w Szkole*, 6, 369-372.
- Figarski, J. 1991. Dowolny wybór języka rosyjskiego jako obcego istotnym czynnikiem motywującym uczniów do jego przyswajania. *Języki Obce w Szkole*, 4, 352-361.
- Frysztacka-Szkróbka, U. 1987. Zastosowanie brainstormingu według ujęcia Edwarda de Bono w pracy z uczniem zdolnym. *Języki Obce w Szkole*, 3, 263-267.
- Furmańczyk, W. 1964. William Faulkner. *Języki Obce w Szkole*, 2, 65-70.
- Gajek, E. 1999. Internet na lekcji języka angielskiego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 342-348.
- Gajos, M. 1985. Nowe metody nauczania języka francuskiego jako obcego (bilans roku 1984). *Języki Obce w Szkole*, 4, 299-306.
- Garczyński, S. 1967. Motywacja w nauce języków. *Języki Obce w Szkole*, 4, 245-250.
- Głowacka, B. 2002. *Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności*. *Języki Obce w Szkole*, 4, 39-44.
- Głowacka, B. 2003. *Europejskie Portfolio Językowe – dlaczego warto*. *Języki Obce w Szkole*, 6, 111-114.
- Głowacka, B. 2004. *Europejskie Portfolio Językowe – mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel*. *Języki Obce w Szkole*, 4, 21-31.
- Głowacka, B. 2007. Poza dostarczone informacje. *Języki Obce w Szkole*, 2, 79-90.
- Golec, R.. 1997. *Vivat sequentes – 40 lat w służbie nauczycieli i 200 numerów czasopisma*. *Języki Obce w Szkole*, 5, 387-394.
- Gołębiowska, A. 1981. Trzy drobne pomysły na lekcję języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 299-300.
- Gorzelał, M. 1982. Praktyki pedagogiczne – stan obecny a stan pożądany. *Języki Obce w Szkole*, 3, 141-146.
- Gorzelał, M. 2002. INSETT, YOUNG LEARNERS, DELFORT – programy z Europejskim Znakiem Jakości. *Języki Obce w Szkole*, 3, 34-38.
- Goszczyńska, A., Olchowik, M., Srokowska, S. H. 2000. Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 33-35.
- Grabowska, A. 2013. European Language Label – o motywacji, integracji i pasji w nauce języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 103-108.
- Grobelak, L. 1987. Warunki rozwoju nauczania języka francuskiego w Polsce i wybrane elementy jego unowocześnienia. *Języki Obce w Szkole*, 4, 291-297.
- Grucza, F. 1974. Lingwistyka a glottodydaktyka. *Języki Obce w Szkole*, 3, 140-142.
- Holona, A. 1970. Ludwig van Beethoven. *Języki Obce w Szkole*, 5, 268.
- Honsza, N. 1973. Heinrich Böll. *Języki Obce w Szkole*, 2, 76-79.
- Honsza, N. 1975. Nowelistyka Tomasa Manna. *Języki Obce w Szkole*, 4, 196-199.
- Horowski, J. 1975. Współczesna wymowa łaciny. *Języki Obce w Szkole*, 3, 133-138.
- Hryńczuk, J. 1966. Bertold Brecht. *Języki Obce w Szkole*, 4, 193-197.
- Iluk, J. 2002. Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce. *Języki Obce w Szkole*, 6, 34-36.
- Jabłkowska, R. 1957. Od znajomości sześciu słów po angielsku.... *Języki Obce w Szkole*, 2, 74-81.
- Jabłkowska, R. 1974. The Accent of Heroic Truth. A fragment from a study of Joseph Conrad's language. *Języki Obce w Szkole*, 1, 1-5.
- Jaskuła, M. 2015. Wielojęzyczność w klasie. *Języki Obce w Szkole*, 2, 42-46.
- Jaworowska, H. 1957. Prasa francuska w życiu ucznia. *Języki Obce w Szkole*, 3, 176-179.
- Jaworska-Biskup, K. 2007. Praca z uczniem niewidomym. *Języki Obce w Szkole*, 4, 56-58.
- Jurek, A. 2004. Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część 1, 1, 57-72; Część 2, 2, 46-54; Część 3, 3, 37-45; Część 4, 4, 60-64.
- Jezierski, F. 1973. Wdrażanie uczniów do samodzielnego posługiwania się słownikami. *Języki Obce w Szkole*, 3, 179-183.



- Kaczmarek, S. P. 1964. Ćwiczenia wdrażające i utrwalające a nauczanie języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 151-163.
- Kaczmarek, S.P. 1971. Ćwiczenia językowe o charakterze wdrażającym do podręcznika *English for New-comers to Australia*. *Języki Obce w Szkole*, 2, 85-92.
- Kaczmarek, S. P. 1985. Walijska metoda bilingwalna w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 25-30.
- Kaczmarek, S.P. 1985. Transferencja gramatyczna w bilingwalnym ujęciu nauczania języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 203-209.
- Kałuża, H. 1975. An Inventory of the Predicative Forms in English. *Języki Obce w Szkole*, 3, 147-150.
- Kałuża, H. 1976. The Definitions of the English Present, Present Perfect and Preterite. *Języki Obce w Szkole*, 4, 219 -223.
- Kałuża, H. 1979. Aspect in English. *Języki Obce w Szkole*, 2, 71-74.
- Kałuża, H. 1980. Present Simple – the Commonest Tense in English *Języki Obce w Szkole*, 3, 140-145.
- Kałuża, H. 1983. English Prepositions and Particles. *Języki Obce w Szkole*, 2, 91-94.
- Kapałczyńska, E. 2016. Projekty CLILiG jako jedna z metod aktywizujących studentów do nauki języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 57-63.
- Karczewska-Markiewicz, Z. 1969. Romain Rolland. *Języki Obce w Szkole*, 5, 257-259.
- Kęłbowska, M. 2003. Rola nauczyciela języka obcego w zreformowanej szkole. *Języki Obce w Szkole*, 2, 33-39..
- Kieszkowska, K. 2006. O *Europejskim Portfolio Językowym dla dorosłych*, 1, 64-67.
- Kolek, L., Krupnik, B. 1972. Sir Walter Scott. *Języki Obce w Szkole*, 2, 65-70.
- Komorowska, H. 1972. Komentarz gramatyczny w nauczaniu języków obcych – sprawozdanie z badań. *Języki Obce w Szkole*, 1, 35-44.
- Komorowska, H. 1972. Przegląd światowych badań nad rolą gramatyki w nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 1, 51-54.
- Komorowska, H. 1976. Funkcje języka, intencje nadawcy a nauczanie języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 131-136.
- Komorowska, H. 1985. Nauczanie i testowanie tak zwanych zintegrowanych sprawności językowych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 209-219.
- Komorowska, H. 1989. Nauczanie języków obcych w Polsce. Stan obecny i propozycje zmian. *Języki Obce w Szkole*, 5, 407-410.
- Komorowska, H. 1989. Sprawności językowe a umiejętności szczegółowe – sprawność mówienia, *Języki Obce w Szkole*, 1, 10-27; - sprawność rozumienia ze słuchu, 2, 108-122; - sprawność czytania, 3, 206-215; Umiejętności składowe tzw. sprawności akademickie (study-skills) i sprawności pisania, 4, 291-299.
- Komorowska, H. 1991. Reforma kształcenia językowego i systemu kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce, *Języki Obce w Szkole*, 3, 309-212.
- Komorowska, H. 2004. Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich, *Języki Obce w Szkole*, 1, 38–45 i 2, 34-40.
- Konik, E. 1958. Owidiusz na wygnaniu. *Języki Obce w Szkole*, 4, 198-204.
- Konik, E. 1961. Juliusz Cezar. *Języki Obce w Szkole*, 1, 1-2.
- Konik, E. 1961. Katylna. *Języki Obce w Szkole*, 5, 257-266.
- Konik, E. 1958. Legenda o Eneasz w świetle najnowszych badań. *Języki Obce w Szkole*, 3, 163-171.
- Kozielek, G. 1970. Anna Seghers. *Języki Obce w Szkole*, 5, 263-267.
- Kozłowski, A. 1994. Nauczanie języka niemieckiego jako obcego na świecie. *Języki Obce w Szkole*, 1, 9-19.
- Krakowian, B. 1982. Ćwiczenia umiejętności recepcji mowy jako podstawy nauczania innych sprawności języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 4, 200-206.
- Krokiewicz, A. 1957. Lukrecjusz. *Języki Obce w Szkole*, 2, 65-74.

- Krzemińska, W. 1980. Praktyki. *Języki Obce w Szkole*, 3, 146-152.
- Krzyszowski, T.P. 1963. Języki obce w szkołach amerykańskich. *Języki Obce w Szkole*, 4, 186-194.
- Kubiak, B. 2002. Pojęcie języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 6-11.
- Kubiak, B. 2006. Typologia nauczania języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 25-27.
- Kwaśniewski, A. 2000. Informacja o nowych sylabusach maturalnych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 35-36
- Lesiak-Bielawska, E.D. 2015. Technologie informacyjne w dydaktyce języków specjalistycznych. *Języki Obce w Szkole*, 4, 4-10.
- Lipska, A. 1995. To już pięćdziesiąt lat... cz. I *Języki Obce w Szkole*, 2, 99-103; cz. II, 3, 195-201.
- Magnuszewska, Z. 1978. Interferencja a elementy kulturoznawcze i reguły socjolingwistyczne. *Języki Obce w Szkole*, 2, 70-75.
- Magnuszewska, Z. 1979. Hospitacje. *Języki Obce w Szkole*, 4, 228-231.
- Majczyńska, H. 1957. Z pobytu gości zagranicznych w Polsce. *Języki Obce w Szkole*, 3, 191-192.
- Majczyńska, H. 1958. Nauczanie języków obcych w Szwecji. *Języki Obce w Szkole*, 4, 226-230.
- Majewska-Meyers, M. 2016. *Polnisch mit System*. O podręczniku do samodzielnej nauki języka polskiego jako obcego dla niemieckiego obszaru językowego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 67-73.
- Makarski, W. 2013. Egzamin za znajomości języka polskiego z perspektywy przewodniczącego komisji egzaminacyjnych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 23-25.
- Makus, D. 2002. Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy. *Języki Obce w Szkole*, 1, 50-57
- Mamzer, S. 1981. Repetitio est mater studiorum (końcowa lekcja łaciny). *Języki Obce w Szkole*, 3, 301-302.
- Marek, B. 2001. Świat bez wzroku: czy uczeń niewidomy to uczeń niepełnosprawny? *Języki Obce w Szkole*, 1, 28-32.
- Marczak, M. 2014. Cele nauczania języka angielskiego w świetle współczesnych europejskich dokumentów edukacyjnych o nauczaniu, uczeniu się i ocenianiu. *Języki Obce w Szkole*, 1, 65-72.
- Marton, W. 1971. Czy nowa rewolucja w nauczaniu języków obcych? *Języki Obce w Szkole*, 3, 134-138.
- Marx, A. 1980. Praktyki. *Języki Obce w Szkole*, 4, 214-215.
- Michalska, M. 1961. An Oral Approach. *Języki Obce w Szkole*, 5, 291-302.
- Migdalska, G. 1991. Chodzi o to, żeby było łatwiej ... - zaufajmy komputerom. *Języki Obce w Szkole*, 5, 414-425.
- Mihułka, K. 2012. Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel? *Języki Obce w Szkole*, 2, 82-89.
- Mikoń, J., Sozański, A. 1967. Nauczanie programowane języków obcych. *Języki Obce w Szkole* 1967, 1, 12-17.
- Miodunka, W. 2013. 10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 16-22.
- Morciniec, N. 1978. Upodobnienia spółgłoskowe języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole*, 4, 204-210.
- Mrozowska, H. 1999. Świadomość językowa w nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 395-397.
- Niezgoda, E. 1984. O historii nauczania języków obcych w Polsce. *Języki Obce w Szkole*, 4, 291-300.
- Nikiel, A. 1957. Zagadnienie doboru słownictwa w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 81-85.
- Nikiel, A. 1963. Lekcje przykładowe języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole*, 1, 21-23.
- Niżegorodcew, A. 1993. Komunikacyjne nauczanie języków obcych – zalety i słabości. *Języki Obce w Szkole*, 3, 195-200.
- Nowak, S. 1998. Komputer na lekcji języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole*, 4, 326-327.
- Okulicz-Kozaryn, A. Praktyki. 1980. *Języki Obce w Szkole*, 4, 152-157.
- Orłowski, J. 1992. Wspomnienia o Gumilowie. *Języki Obce w Szkole*, 1, 4-5.
- Orłowski, J. 1994. Dramat Maryny Cwietajewej. *Języki Obce w Szkole*, 5, 397-399.
- Ostrowski, W. 1957. Shaw w perspektywie XX wieku. *Języki Obce w Szkole*, 1, 3-6.
- Pamuła, M. 2006. Rodzic partnerem w edukacji językowej najmłodszych, czyli rola rodzica w budowaniu *Europejskiego Portfolio Językowego dla dzieci* (od 3 do 6 i od 6 do 10 lat). *Języki Obce w Szkole*, 5, 37-40.

- Pamuła, M., Pytlarz, A. 1998. Kształcenie kompetencji interkulturowej a wykorzystanie projektu pedagogicznego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 103-105.
- Paulo de Silva, K. 1966. Satyrycy rzymscy jako wyraziciele poglądów na wychowanie młodzieży. *Języki Obce w Szkole*, 1, 6-10.
- Paulo de Silva, K. 1967. Podstawy wychowania estetycznego w kształtowaniu młodego pokolenia. *Języki Obce w Szkole*, 1, 3-6.
- Paprocka-Piotrowska, U. 2016. Styl naukowy w studenckich pracach dyplomowych. Uwagi z seminarium. *Języki Obce w Szkole*, 3, 29-22.
- Parvi, J. 1966. Romain Rolland. *Języki Obce w Szkole*, 5, 257-259.
- Pawlak, M. 2005. Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów, *Języki Obce w Szkole*, 3, 61-68.
- Pawlak, M. 2006. Autonomia ucznia a *Europejskie Portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, *Języki Obce w Szkole*, 1, 42-50.
- Pawlak, M. 2006. *Europejskie Portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* w badaniach pilotażowych – opinie, uwagi, sugestie. *Języki Obce w Szkole*, 5, 63-74.
- Pfeiffer. 1972a. Glottodydaktyka w świetle rozwoju pokrewnych dyscyplin naukowych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 70-73.
- Pfeiffer, W. 1972b. Niektóre zagadnienia preparacji materiałów do nauczania języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 5, 294-301.
- Piłat, W. 1993. Z perspektywy emigracji. Dramaturgia Aleksandra Sołżenicyna, Władimira Wojnowicza i Władimira Maksimowa, *Języki Obce w Szkole*, 2, 102-104.
- Piłat, W. 1994. Tekst literacki w nauczaniu języków obcych (dramaty Josifa Brodskiego). *Języki Obce w Szkole*, 2, 99-100.
- Płaczkowska, B. 1980. Praktyki. *Języki Obce w Szkole*, 4, 209-214.
- Podpora-Polit, E. 2016. Nauczanie języka niemieckiego wczoraj i dziś – kilka refleksji po lekturze przedwojennych podręczników *Języki Obce w Szkole*, 3, 74-80.
- Pogorzelska-Bonikowska, M. 1983. Testy komunikacji językowej. *Języki Obce w Szkole*, 5, 323-329.
- Polański, K. 1973a. Z terminologii lingwistycznej. Cz. I. *Języki Obce w Szkole*, 3, 135-141.
- Polański, K. 1973b. Z terminologii lingwistycznej. Cz. II. *Języki Obce w Szkole*, 4, 198-203.
- Poszytek, P. 2003. Europejskie programy wspierają nauczycieli języków obcych w Polsce. *Języki Obce w Szkole*, 6, 103-107.
- Poszytek, P. 2003. Certyfikaty European Label przyznane po raz drugi. *Języki Obce w Szkole*, 4, 39-40.
- Poszytek, P. 2004. III Edycja Konkursu European Language Label rozstrzygnięta. *Języki Obce w Szkole*, 4, 47-54.
- Poszytek, P. 2004. Nauczanie języków obcych w kontekście procesu lizbońskiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 40-43.
- Poszytek, P. 2005. Certyfikaty European Language Label rozdane po raz czwarty. *Języki Obce w Szkole*, 4, 44-53.
- Poszytek, P., Więckowska, G. 2006. European Language Label 2006. *Języki Obce w Szkole*. 67-73.
- Poszytek, P. 2009. Nowości w unijnej polityce językowej i co z nich wynika dla Polski, *Języki Obce w Szkole*, 1, 81-85.
- Prejbisz, A. 1957. Nauczanie języków obcych w szkolnictwie średnim w Anglii i Holandii. *Języki Obce w Szkole*, 3, 141-148.
- Prejbisz, A. 1969. Programy nauczania języków obcych w dwudziestopięcioleciu 1944-69. *Języki Obce w Szkole*, 4, 190-191.
- Prejbisz, A. 1971. Ćwiczenia materiału językowego w nauczaniu języka obcego. Cz. I. *Języki Obce w Szkole*, 3, 139-146; Cz. II, 4, 201-207.
- Prejbisz, A. 1972. Postulat komunikatywności w nauczaniu języka obcego. Cz. I. *Języki Obce w Szkole*, 2, 77- 83; Cz. II, 3, 136-142.

- Prejbisz, A. 1973. Sprawność rozumienia mowy w nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 269-275.
- Prejbisz, A. 1974. Sprawność rozumienia mowy w nauczaniu języka obcego (c.d.). *Języki Obce w Szkole*, 1, 23-29.
- Przybylska-Gmyrek, J. 1994. Nauka języka jako sztuka. *Języki Obce w Szkole*, 5, 393-395.
- Rabiej, A. 2013. Co motywuje i demotywuje dzieci do nauki języka polskiego za granicą? *Języki Obce w Szkole*, 3,
- Radziejowski, J. 1958. Rozpowszechnienie języka francuskiego w świecie. *Języki Obce w Szkole*, 1, 43-50.
- Romaniuk, D. 2015. Europejski repertuar dobrych praktyk na zajęciach akademickich w językach obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 104-106.
- Ronowicz, E. 1974. Parametr wieku w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 5, 282-290.
- Roszczyńska, W. 1978. Un Niveau Seul. *Języki Obce w Szkole*, 5, 271-275.
- Rusiecki, J. 1971. Problemy nauki pisania w języku obcym. Cz. I. *Języki Obce w Szkole*, 1, 17-23; Cz. II, 4, 208-212.
- Rusiecki, J. 1973. Gramatyka generatywna, psycholingwistyka a nauczanie języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 91-97.
- Rusiecki, J. 1985. Czego uczymy, gdy uczymy języka obcego? (czyli o socjopragmatycznych i sytuacyjnych uwarunkowaniach użycia języka). *Języki Obce w Szkole*, 1, 3-10.
- Rusiecki, J. 1990. Nauczanie języków obcych w Polsce. Propozycje zmian systemu. *Języki Obce w Szkole*, 1, 11-17.
- Rusiecki, J. 1991. Spór o etyczne aspekty nauczania wspomagane komputerem. *Języki Obce w Szkole*, 5, 411-413.
- Rusiecki, J. 1992. Konkordancyjne programy komputerowe. *Języki Obce w Szkole*, 5, 421-424.
- Rusiecki, J. 1993. O złych i dobrych programach komputerowych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 264-270.
- Schlauch, M., Reszkiewicz, A. 1961. Współczesne językoznawstwo a nauczanie języka angielskiego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 267-269.
- Schnayder, J. 1966. U podstaw wymiany kulturalnej i ekspansji w starożytnej Grecji. *Języki Obce w Szkole*, 5, 259-265.
- Sharwood-Smith, M. 1972. Związki językoznawstwa z nauczaniem języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 5, 260-266.
- Tomaszkiewicz, T. 1983. Zastosowanie przekładu w procesie nauczania. *Języki Obce w Szkole*, 3, 167-174.
- Trzcinińska, V. 2006. Za rok matura... ale jaka? *Języki Obce w Szkole*, 4, 63-66.
- Seretny, A. 2013. Standaryzacja wymagań w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 23-25.
- Sienicki, M. 1985. Komputery nadchodzą... Co robić? *Języki Obce w Szkole*, 2, 150-154.
- Sienicki, M. 1986. Ćwiczenia w mówieniu. Czy tylko obrazki? Cz. I. *Języki Obce w Szkole*, 1, 61-66.
- Sienicka, M. 1966. T.S.Eliot. *Języki Obce w Szkole*, 1, 1-6.
- Skaczkowska, W. 2014. European Language Label – podziel się pasją do języka. *Języki Obce w Szkole*, 3, 106-107.
- Skrzypczak, K. 1978. E.T.A. Hoffmann. *Języki Obce w Szkole*, 3, 144-146.
- Rok Korczakowski. 1979. [wstęp Redakcji oraz fragmenty książki Alicji Szlązakowej *Janusz Korczak* (Warszawa 1978, WSiP) w wersji angielskiej, francuskiej i niemieckiej]. *Języki Obce w Szkole*, 1, 3-10.
- Szulec, A. 1982. Błąd językowy a dydaktyka języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 259-266.
- Smólska, J. 1981. Uczenie się a używanie języka. *Języki Obce w Szkole*, 3, 140-145.
- Smólska, J. 1981. Gry językowe. *Języki Obce w Szkole*, 4, 220-225.
- Smólska, J., Zawadzka, A. 1973. Język obcy w szkole – potrzeby uczniów, możliwości szkoły, metody nauczania. Cz. I. *Języki Obce w Szkole*, 2, 97-104; Cz. II, 3, 141-148.
- Sobolew, L. 1987. Strategie uczenia się języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 397-403.
- Sobolew, L. 1988. Strategie komunikacji w języku obcym. *Języki Obce w Szkole*, 1, 23-29.

- Sobolew, L. 1992. Państwowy egzamin dla nauczycieli języka angielskiego – wyniki i wnioski. *Języki Obce w Szkole*, 1, 32-35.
- Sosnowski, R. 1999. Wykorzystanie Internetu w nauczaniu języków obcych (na przykładzie języka włoskiego i łaciny). *Języki Obce w Szkole*, 3, 223-226.
- Sowa, M. 2016. Nomenklatura na usługach dydaktyki. Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 4-11.
- Sowińska, E. 1957. O nauczaniu języków obcych w NRD i NRF. *Języki Obce w Szkole*, 3, 148-154.
- Srebrny, S. 1957. Filologia klasyczna. *Języki Obce w Szkole*, 4, 211-212.
- Stankiewicz, J. 1992. Zmiany w zasięgu nauczania języków obcych w szkołach podstawowych i średnich w roku szkolnym. *Języki Obce w Szkole*, 5, 402-405.
- Stasiak, H. 1971. Raport z badań nad możliwościami autokorekcyjnymi. *Języki Obce w Szkole*, 3, 161-165.
- Staszczuk, S. 1961. Treści wychowawcze w nauczaniu języka łacińskiego. Cz. I. *Języki Obce w Szkole*, 2, 69-76; Cz. II, 3, 145-155.
- Stawarz, K.. 1973. Wiersze w nauczaniu języka francuskiego. *Języki Obce w Szkole*, 1, 31-35.
- Stawarz, K. 1973. Wdrażanie uczniów do samokształcenia. *Języki Obce w Szkole*, 3, 176-179.
- Stefaniak, K. 2015. Wielojęzyczność w Unii Europejskiej – polemika. *Języki Obce w Szkole*, 3, 107-110.
- Steinbrich, P. 2015. Samoocena w klasie językowej. *Języki Obce w Szkole*, 1, 33-37.
- Swoboda, M. 1958. M. Tullius Cicero o konieczności gruntownego przygotowania naukowego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 257-264.
- Sujecka-Zajac, J. 2015. Wrażliwe ocenianie jako element interwencji proaktywnej w kontekście glottodydaktycznym. *Języki Obce w Szkole*, 1, 10-16.
- Sylwestrowicz, J. 1965. Z zagadnień motywacji w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 16-21; Cz. II, 2, 106-114.
- Sylwestrowicz, J. 1971. Ćwiczenia językowe dla klas starszych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 77-84.
- Sylwestrowicz, J. 1972. O wdrażaniu uczniów do samokształcenia. *Języki Obce w Szkole*, 3, 129-135.
- Sylwestrowicz, J. 1973. Potrzeby i możliwości samokształcenia. *Języki Obce w Szkole*, 2, 104-110.
- Szafrański, M. 1976. Rodzaje ćwiczeń w nauce języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 5, 270-274.
- Szałek, M. 1984. Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego. Cz. I. *Języki Obce w Szkole*, 3, 209 – 217; Cz. II, 4, 304-309.
- Szczepkowska, T. 1982. Socjolingwistyka a nauczanie języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 4, 195-199.
- Szczepkowska, T. 1983. Czynniki organizacyjne i dydaktyczne a efektywność nauczania języków obcych w świetle badań. *Języki Obce w Szkole*, 1, 15-21.
- Szczęśna, Z. 1975. *E caduc*. *Języki Obce w Szkole*, 1, 7-12.
- Szczodrowski, M. 1976. Językoznawstwo stosowane a lingwostatystyka. *Języki Obce w Szkole*, 5, 259-263.
- Szczodrowski, M. 1978. Glottodydaktyka, socjolingwistyka i kulturoznawstwo. *Języki Obce w Szkole*, 2, 67-70.
- Szcutnik, L.L. 1962. Kilka refleksji nauczyciela na temat metody ustno-słuchowej. *Języki Obce w Szkole*, 3, 157-158.
- Szcutnik, L.L. 1964. Prezentacja a nauczanie. *Języki Obce w Szkole*, 3, 148-150.
- Szcutnik, L.L. 1994. Nauka języka jako sztuka. *Języki Obce w Szkole*, 5, 393-395.
- Szulc, A. 1971. Model komunikacji językowej. *Języki Obce w Szkole*, 1, 1-7.
- Szulc, A. 1982. System języka a działanie językowe. *Języki Obce w Szkole*, 2, 73-80.
- Szypowska, M. 1963. Kontrola pracy ucznia. *Języki Obce w Szkole*, 5, 245-247.
- Szypowska, M. 1973. *La tricentenaire de la mort de Molière*. *Języki Obce w Szkole*, 4, 193-197.
- Trembecka, G. 1985. Testowanie – mity i fakty. *Języki Obce w Szkole*, 3, 219-226.
- Tryc, S. 1978. Heinrich von Kleist – Realist und Patriot. *Języki Obce w Szkole*, 2, 75-78.
- Trzcńska, B. 2015. Egzamin maturalny z języka angielskiego 2015. *Języki Obce w Szkole*, 1, 21-28.
- Wajda, E. 2004. Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów od 10 do 15 lat jako forma oceniania alternatywnego. *Języki Obce w Szkole*, 4, 31-34.

- Werbińska, D. 2004. Skuteczny nauczyciel języka angielskiego – wyniki badań. *Języki Obce w Szkole*, 1, 78-81.
- Wesołowska, E. 1998. Internet po rosyjsku. *Języki Obce w Szkole*, 4, 328.
- Wieszczczyńska, E. 2000. Koncepcje nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka. *Języki Obce w Szkole*, 6, 44-45.
- Wilimborek, B. 2015. Nauczanie języka migowego osób słyszących. *Języki Obce w Szkole*, 4, 115-118.
- Winniczuk, L. 1957. Filologia klasyczna na uniwersytecie. *Języki Obce w Szkole*, 2, 122-124.
- Witczuk, F. 1957. Bertold Brecht. *Języki Obce w Szkole*, 1, 7-10.
- Witczuk, F. 1961. Heinrich von Kleist. *Języki Obce w Szkole*, 3, 129-139.
- Właźlak, J. 1988. W trosce o wychowanie estetyczne. *Języki Obce w Szkole*, 2, 124-128.
- Wolski, P. 1995. Autonomiczne uczenie się języków obcych a komputery. *Języki Obce w Szkole*, 3, 246-254.
- Woziwodzki, K. 1983. Prezentacja leksyki i kontrola zrozumienia tekstu w rozwijaniu sprawności mówienia. *Języki Obce w Szkole*, 1, 22-26.
- Woźnicki, T. 1958. Języki obce w szkołach całego świata. *Języki Obce w Szkole*, 4, 225-226.
- Woźnicki, T. 1965. Fazy procesu uczenia się języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 1, 13-16.
- Woźnicki, T. 1965. Fazy procesu przyswajania języka obcego (dokończenie). *Języki Obce w Szkole*, 2, 101-106.
- Woźnicki, T. 1976. Mechanizmy pamięci a nauczanie języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 5, 264-268.
- Woźnicki, T. 1972. Operacje myślowe związane z procesem tworzenia wypowiedzi językowych. *Języki Obce w Szkole*, 5, 267-271.
- Wójcik, J. 1978. Les fonctions et la valeur de l'article en français contemporain. *Języki Obce w Szkole*, 1, 19 -25.
- Zajac, J. 1992. Niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych, *Języki Obce w Szkole*, 4, 303-306.
- Zajac, M. 1988. Zastosowanie mikrokomputerów na lekcjach języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 4, 325-326.
- Zaród, M. 2015. Bezpłatne zasoby internetowe w klasie językowej. *Języki Obce w Szkole*, 4, 11-15.
- Zaród, M. 2016. Cyfrowy klucz do mówienia i pisanie. *Języki Obce w Szkole*, 2, 66-71.
- Zawadzka, E. 1972. Psychologiczno-dydaktyczny aspekt transferu językowego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 97-102.
- Zawadzka, E. 1986. Uwarunkowania nauczania języków obcych w szkole podstawowej – wybrane problemy psychologiczne. *Języki Obce w Szkole*, 1, 51-57.
- Zawadzka, E. 1987. Zdolności muzyczne a uczenie się języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 209-214.
- Zdybiewska, M. 1987. Zastosowanie techniki mikrokomputerowych w nauczaniu języków obcych na przykładzie języka angielskiego. *Języki Obce w Szkole*, 4, 318-324.
- Zieliński, B. 1965. Ernest Hemingway. *Języki Obce w Szkole*, 2, 65-68.
- Żmijewska, H. 1978. Le bicentenaire de la mort de Voltaire et de Rousseau, *Języki Obce w Szkole*, 5, 260-265.
- Żygulski, Z. 1962. Gerhard Hauptmann. *Języki Obce w Szkole*, 5, 257-261.
- Instytut Programów Szkolnych. 1988. Funkcjonowanie zmodernizowanych programów kształcenia i wychowania w szkole podstawowej (raporty z badań opinii nauczycieli o programach nauczania języków zachodnioeuropejskich). *Języki Obce w Szkole*, 4, 306-314.

# Bibliografia

(inne pozycje, na które powołano się w tekście)

- Arabski, J. 1985. *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: WSiP.
- Brzeski, A. 1975. *O nauczaniu mówienia w języku obcym*. Warszawa: WSiP.
- Brzeski, A. 1971. *Nauczanie języka niemieckiego na stopniu wyższym*. Warszawa: WSiP.
- Brzeziński, J. 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Byram, M. 2012a. *Autobiography of Intercultural Encounters (AIE)*. Council of Europe: Strasbourg.
- Byram, M. 2012b. Reflecting on teaching 'culture' in foreign language education. In: *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Newby, D. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chodkiewicz, H. 1986. *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Ciesielska-Borkowska, S. 1930. *Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny*. Lwów: Książnica Atlas.
- Cieśla, M. 1974 *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Cygan, J. 1976. *Strukturalne podstawy gramatyki angielskiej*. Warszawa: WSiP.
- Czerny, Z. 1936. *Dydaktyka języków nowożytnych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dakowska, M. 2007. *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: PWN.
- Dewitkowa, W., Jungman, F., Prejbisz, A. (red.) 1956. *Z zagadnień nauczania języków obcych*. Warszawa: PZWS.
- Europejskie badanie kompetencji językowych ESCL. Raport krajowy*. 2011. Warszawa: IBE.
- Europejskie Portfolio Językowe – wersje polskie*
- Pamuła, M., Rzyńska, J., Zazula, M. 2005. *Europejskie Portfolio Językowe. Moje pierwsze Europejskie Portfolio Językowe dla dzieci od 3 do 6 lat*. Warszawa: CODN.
- Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Pamuła M., Sikora-Banasik D. 2006. *Europek na zajęciach języków. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa: CODN.
- Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Pamuła M., Sikora-Banasik D. 2006. *Europejskie Portfolio Językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*. Warszawa: CODN.
- Głowacka B., Kofman D., Ryciuk D., Wajda E., Żmudzka D., 2004, *Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, CODN. 2005. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów w wieku 10 – 15 lat*. Warszawa: CODN.
- Głowacka, B. 2005. *Czego Janek się nauczy... Przewodnik dla nauczycieli do Europejskiego Portfolio Językowego dla uczniów w wieku 10 do 15 lat*. Warszawa: CODN.
- Głowacka, B., Ryciuk, D. 2003, *Instrukcja dla nauczycieli prowadzących pilotaż EPJ 10-15 lat*, Warszawa: CODN.
- Pawlak M., Bartczak E., Lis Z. i Marciniak I., 2006. *Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: CODN.
- Pawlak M., Marciniak I., Lis Z. i Bartczak E., 2006. *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury? Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: CODN.
- Kieszkowska, K. 2005. *Europejskie Portfolio Językowe dla dorosłych*. Warszawa: CODN.
- Fisiak, j. 1975. *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*. Warszawa: WSiP.
- Gabryś-Barker, D. 2012. *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gardner, R., Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. New York: Newbury House.

- Gniadek, J. 1966. *Metodyka nauczania języka francuskiego*. Warszawa: PZWS.
- Grucza, F. (red), 1978. *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WSiP.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ippoldt, J. 1925. *Dydaktyka języka niemieckiego*. Warszawa: Książnica Atlas.
- Iwańczak, E. (red.) 1956. *Z praktyki nauczania języków obcych. Odczyty pedagogiczne z r. szk. 1953/54*. Warszawa: PZWS.
- Jaroszevska, A. 2013. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*. Warszawa: Impuls.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kaczmarek, S.P. 1987. *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Karpińska-Szaj, K. 2013. *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: UAM Wydawnictwo Naukowe.
- Komorowska, H. 1972. *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 1975. *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badawcze w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. (red.) 1984. *Wybrane problemy programów nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (red.) 1987. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 1993. *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (red). 2007. *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Warszawa: Academica
- Komorowska, H. (red). 2009. *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwo CODN
- Komorowska, H. 2012. Learner autonomy and its implications for the *EPOSTL*. W: D. Newby (red.) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 51-82.
- Komorowska, H. 2013. Multilingualism – its open and hidden agendas. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Vol 3. No 4, 463-482.
- Komorowska, H. 2014. Language awareness: From embarrass de richesses to terminological confusion. W: Łyda, A., Szcześniak, K. (eds). *Awareness in Action*. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag, 3-20.
- Komorowska, H. 2015. Rola nauczyciela – mity i slogany a rzeczywistość, *Neofilolog* 45/2, 143-156.
- Komorowska, H. 2016. Pittfalls of attribution - conversational styles in language education. W: Gałajda, D., Zakrajewski, P., Pawlak, M. (eds). *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective*. Frankfurt am Mein: Springer, 129-147.
- Kozłowski, A. 1991. *Literatura piękna a nauczanie języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Krakowian, B. 1985. *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*. Warszawa: WSiP.
- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. Warszawa: WSiP.
- Kwiatkowski, S. 1932. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*. Lwów: Książnica Atlas
- Marton, W. 1976. *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Marton, W. 1978. *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne* Warszawa : PWN.
- Marton, W. 1979. *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Michońska-Stadnik, A. 1993. *Jak nauczyć się języka obcego*. Wrocław: Europa.
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. 2015. Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011-2014). Warszawa: IBE.
- Naiman, N. 1978 /1996. *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- OECD. 2007. *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD.
- OECD. 2008. *Trends Shaping Education*. Paris: OECD.
- Pawlak, M. 2004. (red) *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwa UAM.



- Pawlak, M. (red.) 2009. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań- Kalisz: Wydawnictwa UAM.
- Pawlak, M. 2015. *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*. Warszawa: ORE.
- Pit Corder, S. , Allen, J.P.B. (eds.). 1976. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Poszytek, P. 2008. *European Standards of Testing Language Proficiency and the Polish 'Nowa Matura' Examinations in English*. Kraków: Universitas.
- Risager, K. 2007. *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ronowicz, E. 1979. *Pomoce audialne w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Sharwood-Smith, E., Sharwood-Smith, M. 1977. *O pisaniu w języku obcym*. Warszawa: WSiP.
- Siek-Piskozub, T. 1996. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Warszawa: WSiP.
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Sylwestrowicz, J. 1979. *Lekcja języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Szałek, M. 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: [s.n.].
- Sujecka-Zajęc, J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki medialnej*. Lublin: Werset.
- Stawna, M. 1991. *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. 2009. *Teaching English to Young Learners*. Warszawa: PWN.
- Szulc, A. 1971. *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa; PZWS.
- Szulc, A. 1974. *Praktyczna fonetyka i fonologia języka niemieckiego*. Warszawa: WSiP.
- Torenc, M. 2007. *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Atut.
- Tribble, Ch. (ed.) *Managing Change in English Language Teaching. Lessons from Experience*. London: The British Council.
- van Ek, J.A. 1976. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- van Ek, J.A., Alexander, L.G. i Fitzpatrick, M.A. 1980. *Waystage English*. Oxford: Pergamon.
- Wenzel, R. 1991. *Jak uczyć języka obcego poprzez samodzielne tworzenie tekstu*. Warszawa: WSiP.
- Wieszczęczyńska, E. 2007. *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania*. Wrocław: Atut.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa- Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woźnicki, T. 1975. *Z zagadnień modernizacji nauczania języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Woźnicki, T., Zawadzka, E. 1979/1981. *Fazy procesu przyswajania języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Woźniewicz, W. 1987. *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa: WSiP.
- Zybert, J. 2013. *Efektywność w szkolnej nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Żmijewska, H. 1983. *Elementy realizmowe w nauce języków obcych*. Warszawa: WSiP.





Nowoczesna postać dydaktyki języków pojawiła się (...) 60 lat temu, a za symboliczną datę powstania polskiej glottodydaktyki można uznać społeczno-polityczne przemiany (...) po październiku 1956 roku, kiedy możliwe było w miarę swobodne – w porównaniu z poprzednimi latami – kształtowanie poglądów na edukację językową. Poglądy te można było nareszcie nie tylko wypowiedzieć, ale też prezentować na piśmie, co wcześniej (...) nie było w ogóle możliwe. Dowodem tego stały się narodziny pierwszego polskiego czasopisma poświęconego metodyce nauczania języków zachodnioeuropejskich.

Obchodzimy w bieżącym roku sześćdziesięciolecie czasopisma *Języki Obce w Szkole*. Niewiele specjalistycznych czasopism może pochwalić się taką długowiecznością, i – co więcej – taką elastycznością i żywotnością.

*ze Wstępu*