

Autoreferat

1. Imię i nazwisko:
Anna Maria Harbig
2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe / artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.
1994 doktor nauk humanistycznych, Universität Leipzig, dysertacja
Deutschsprachige Literatur in Polen. Eine empirische Untersuchung zum Rezeptionsverhalten polnischer Studenten im DaF-Unterricht, promotor dr hab. Antonia Opitz (Universität Leipzig), recenzenci prof. dr Gerhard Neuner (Gesamthochschule Kassel), prof. zw. dr hab. Eugeniusz Klin (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze)
1985 magister filologii germańskiej, Uniwersytet Wrocławski, praca magisterska *Die Bücherverbrennung im Dritten Reich*, promotor prof. zw. dr hab. Norbert Honsza
3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych / artystycznych.
1985 – lektor Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku
1995 – starszy wykładowca Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku
2002 – adiunkt w Katedrze Neofilologii / Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku
4. Wskazanie osiągnięcia* wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.):
 - a) tytuł osiągnięcia naukowego / artystycznego
Monografia *Die aufgezwungene Sprache: Deutsch in galizischen Schulen (1772-1848)*
 - b) (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy)
Harbig Anna Maria, *Die aufgezwungene Sprache: Deutsch in galizischen Schulen (1772-1848)*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2016.
Recenzenci wydawniczy: prof. Helmut Glück (Universität Bamberg), prof. (em.) Bernd Voss (Technische Universität Dresden)
 - c) omówienie celu naukowego / artystycznego ww. pracy / prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.
Cel pracy
Zamierzeniem badawczym było uzyskanie całościowego obrazu nauczania



języka niemieckiego w szkołach ludowych zaboru austriackiego z uwzględnieniem polityki językowej oraz organizacji oświaty. Badany okres sięga od pierwszego zaboru po rok Wiosny Ludów.

Struktura pracy

Po przedstawieniu przedmiotu, stanu i metody badań (11 stron) wyjaśniam w pierwszych trzech rozdziałach (113 stron) argumentację sporów o politykę językową Habsburgów biorąc pod uwagę sytuację w szkolnictwie, etnokonfesjonalną różnorodność Galicji jak i reformę języka pisanego w rdzennych krajach monarchii. W centrum mojego zainteresowania znalazła się szczególnie z perspektywy glottodydaktycznej konstelacja historyczna, w której język niemiecki został narzucony administracji, sądom i szkołom, chociaż nie stanowił języka ojczystego dla żadnej z trzech dużych grup ludności zamieszkujących Galicję (Polacy, Rusini [Ukraińcy], Żydzi), ani nie był środkiem komunikacji lokalnych elit (jak polski i łacina), ani nie należał do języków katechizacji i kultu (jak łacina, cerkiewnosłowiański czy hebrajski). Represyjna polityka austriacka nie tylko, że forsowała w Galicji niemiecki, ale wywołała też zmiany w statusie miejscowych języków. Sprzeczności i konflikty omawiam na podstawie ówczesnych źródeł.

Rozdział czwarty (44 stron) zajmuje się zakresem i poziomem nauczania języka niemieckiego w ramach organizacji różnych typów szkół. Wykorzystując dokumenty szkolne z tamtej epoki (plany zajęć, świadectwa szkolne, zaproszenia na egzaminy) udzielam odpowiedzi na pytanie, w jakich rodzajach szkół i w których klasach niemiecki funkcjonował jako obowiązkowy, dla jakich przedmiotów był on przewidziany jako język nauczania, jaki status przyznano językom ojczystym uczniów, jaki język wzięto pod uwagę jako wyjściowy, jak dalece chodziło w ogóle o nauczanie j. niemieckiego jako obcego, a w jakim stopniu o nauczanie adresowane do rodzimych użytkowników języka. Omówienie autorytarnej polityki językowej i warunków ramowych nauczania j. niemieckiego tworzy tło dla głównej części monografii dotyczącej metod i podręczników używanych w galicyjskich szkołach ludowych.

Rozdział piąty (53 strony) zawiera przegląd stanu dydaktyki języków obcych od końca XVIII w. po pierwszą połowę XIX w. oraz interpretację pism metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli szkół habsburskich. Analiza treści nauczania jak i form ćwiczeń, przede wszystkim jednak problemów nauczania wyłaniających się z tzw. „Methodenbücher“, stanowi wraz z oceną podręczników w rozdziale szóstym

(138 stron) zasadniczą część pracy.

Streszczenie (rozdział 7, 12 stron) daje rozeznanie co do wyników badań, zaś bibliografia (27 stron) dostarcza listę cytowanych rękopisów i źródeł drukowanych z archiwów i bibliotek jak i przywołanej literatury sekundarnej.

Osiągnięcia badawcze

Galicja jako obszar badań jest dobrze reprezentowana w pracach germanistycznych, jednak zainteresowania badaczy koncentrują się wokół zagadnień z zakresu literatury i kultury, natomiast niewiele publikacji powstało dotychczas z punktu widzenia glottodydaktyki. W przeglądzie stanu badań wskazałam na trzy monografie, które podejmują wprawdzie temat nauczania niemieckiego w szkołach galicyjskich, ale skupiają się wyłącznie na wybranych zagadnieniach. Prace Cieśli (1974), Eder (2006) i Glücka (2013) są cennymi przyczynkami do badań nad polityką językową i nauczaniem niemieckiego w przeszłości, traktują jednak tylko pobieżnie podniesiony przeze mnie postulat całościowego wyjaśnienia pytań o organizację, cele, metody i podręczniki nauczania j. niemieckiego w szkołach galicyjskich.

Galicja jest przedmiotem licznych prac w sławistyce (szczególnie Moser 2001), pedagogice i historii (zwłaszcza publikacje Röskau-Rydel 1993, Sadowskiego 2010 i Pelczara 2009). Pomogły one w zapewnieniu faktograficznej podbudowy monografii. Jednak mimo znacznych dokonań w badaniach nad Galicją w wielu wypadkach konieczne było studiowanie akt i dokumentów źródłowych. Poprzez przedstawienie i analizę akt ze szkół i urzędów monografia dotyka poza nauczaniem niemieckiego także tematów pokrewnych i może być tym samym przydatna dla pedagogów czy historyków.

Rozdział pierwszy dotyczy objaśnienia dwóch doktryn habsburskiej polityki językowej: modernizacji i standaryzacji języka pisanego („Sprachverbesserung”), jak i dążenia do wprowadzenia niemieckiego jako języka państwowego w całej monarchii celem wzmocnienia biurokracji przez wykształcenie językowo zunifikowanej warstwy urzędników („Ausbreitung des Deutschen”). Obie doktryny odcisnęły zasadnicze piętno na ustawie szkolnej *Allgemeine Schulordnung* (1774), która obowiązywała we wszystkich habsburskich prowincjach. Chociaż ludność niemieckojęzyczna tylko w niektórych regionach monarchii stanowiła większość, priorytety przyznano nauczaniu j. niemieckiego jako ojczystego z wymogiem hiperpoprawnego użycia języka. W ustawie pominięto zarówno potrzeby wynikające



z dydaktyki języka obcego jak i kwestie motywacyjne w prowincjach niemieckich.

Warunek standaryzacji i modernizacji, tak jak to miało miejsce w odniesieniu do niemieckiego, przeniesiono też na inne języki używane w monarchii. Wprawdzie ustawa *Allgemeine Schulordnung* określała nauczanie gramatyki j. ojczystego jako główny przedmiot i punkt kulminacyjny kształcenia językowego, to jednak ta część programu nauczania nie znalazła zastosowania w galicyjskich szkołach głównych i trywialnych. W dyskusji nad galicyjskim patentem szkolnym w roku 1777 referent gubernialny Koranda, porównał stan standaryzacji niemieckiego i polskiego. Jego zdaniem j. polski nie przeszedł modernizacji „stylu” i ujednoczenia regionalnie zróżnicowanego użycia. Posłużyło to za pretekst, aby do galicyjskiej ustawy szkolnej nie wprowadzić nauczania gramatyki i „stylu” j. polskiego. Wykorzystanie wymogu standaryzacji jako wybiegu celem ograniczenia nauczania języków ojczystych innych niż niemiecki, pokazuje słabo rozpoznaną w dotychczasowych badaniach ambiwalencję terezańsko-józefińskiego Oświecenia. Podnoszone przez biurokrację habsburską roszczenie do krzewienia oświaty ulega unieważnieniu właśnie poprzez naruszenie podstawowej zasady Oświecenia, według której język ojczysty stanowił punkt wyjścia do zdobywania wszelkiej wiedzy i wymagał odpowiedniej opieki. W pracach, które poruszają zagadnienia glottodydaktyczne oraz polityki językowej Habsburgów, nie uwzględnia się dyskusji nad patentem galicyjskim, natomiast polscy historycy i pedagodzy określają używany w dokumentach habsburskich termin „Sprachverbesserung” jako niezrozumiały.

W rozdziale drugim monografii omawiam środki przymusu językowego i szkolnego wprowadzone przez rząd józefiński. Istotnym rezultatem mojej analizy jest określenie różnic w habsburskiej polityce językowej wobec poszczególnych grup ludności Galicji: Polaków, Rusinów (Ukraińców) i Żydów. Dla wyjaśnienia poglądu habsburskiej biurokracji na rolę polskiej szlachty w Galicji przytaczam mało znany dokument ze zbioru rękopisów Ossolineum: protokół Nadwornej Komisji z 1791 z obrad nad projektem konstytucji dla Galicji („Charta Leopoldina“). Z tekstu protokołu wynika, że postulaty szlachty dotyczące poprawy funkcjonowania administracji i szkół zostały tylko w małym stopniu poddane rzeczowej ocenie, natomiast odczytano je jako wyraz rebelii. Odrzucono żądania szlachty, aby usunąć z Galicji niemieckich urzędników i zatrudnić w administracji rodzimy personel, przywrócić język łaciński w urzędach obwodowych jak też

przekazać Stanom Galicyjskim nadzór nad szkołami. Dokument pokazuje, że niezależnie od tolerowania polskiego jako pomocniczego w administracji, sądach i w szkołach habsburska polityka językowa była nastawiona na zgermanizowanie szlachty.

Monografia dowodzi, że działania biurokracji habsburskiej na rzecz forsowania niemieckiego przybrały wobec Żydów w Galicji ostrzejszy kurs niż wobec ludności chrześcijańskiej. Ustawy józefińskie zmuszały Żydów do posługiwania się niemieckim w administracji i sądownictwie. Szczególną cechą tego prawodawstwa był zakaz używania języka „krajowego” (polskiego) w sprawach publicznych. Odmowna postawa Żydów galicyjskich wobec nauki języka niemieckiego miała podłoże religijne i polityczno-kulturowe. Obawiano się, że zapął reformatorski i rygorystyczność przy zakładaniu szkół niemiecko-żydowskich przeniesie się na tradycyjne chedery, co groziłoby utratą instytucjonalnej bazy dla zachowania żydowskiej tożsamości. Gotowość do nauki j. niemieckiego wśród galicyjskich Żydów istniała wyłącznie w większych miastach, które uprawiały handel międzynarodowy. Monografia daje wgląd w funkcjonowanie szkoły i społeczności żydowskiej w Galicji nie traktując tej wspólnoty w sposób uproszczony jako jednolitej, lecz przynosi rozpoznanie jej sprzeciwu wobec habsburskiej polityki językowej na tle zróżnicowanych prądów umysłowych judaizmu.

W odróżnieniu od Polaków i Żydów kler greckokatolicki – kolejna strona konfliktu, która wyłoniła się po 1790, - nie oponuje przeciw narzuconemu nauczaniu j. niemieckiego w szkołach Galicji. Jego reprezentanci zabiegali u administracji habsburskiej o poparcie wobec konkurencji Kościoła rzymskokatolickiego. Głównie chodziło o to, aby uczniowie ukraińscy mogli uczęszczać na katechizację według własnego obrządku, zwłaszcza w gminach mieszanych pod względem stosunków wyznaniowych. Zdaniem duchownych greckokatolickich dzieci ukraińskie były często katechizowane w języku polskim i według rzymskiego rytu. Austriacy odrzucili jednak petycję o zgodę na przejęcie nadzoru przez Kościół greckokatolicki nad nowo zakładanymi szkołami. Z rozdziału drugiego monografii wynika, że ukraińsko-polski konflikt o język(i) nauczania, który otwarcie wybuchł po 1848 miał o wiele wcześniejsze podłoże, niż można się dowiedzieć z dotychczasowych prac o szkolnictwie w Galicji.

Rozdział trzeci zajmuje się nauczaniem języka niemieckiego w szkołach galicyjskich pomiędzy 1805 i 1848. Oddanie konsystorjom nadzoru nad szkołami



elementarnymi i podział tego zwierzchnictwa pomiędzy dwa kościoły było na tym etapie najbardziej znaczącą zmianą polityki szkolnej i językowej. Wzrosło zainteresowanie kleru szkołami jak i konkurencja o język(i) alfabetyzacji i katechizacji. Austriacki ustawodawca preferował język polski w szkołach na wsi, jednak zwiększenie liczby szkół parafialnych w gminach greckokatolickich i starania o kodyfikację oraz standaryzację ruskiego (ukraińskiego) sprawiły, że kler greckokatolicki upominał się o prawo do nauczania w tym języku. W sporze pomiędzy kościołami urzędnicy habsburscy pełnili funkcję rozjemców. Przypomniano klerowi greckokatolickiemu o roli polskiego jako „języka krajowego” w Galicji, uczyniono naukę czytania i pisania po polsku przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich szkół parafialnych i odmówiono pomocy finansowej tym szkołom, które powstały lub miałyby powstać w sąsiedztwie szkół Kościoła rzymskokatolickiego. To, że administracja habsburska do 1848 w stosunku do szkół parafialnych wykazywała propolskie nastawienie, zostało w mojej monografii wyraźnie podkreślone.

Poszerzenie stanu badań przyniosła analiza protokołów posiedzeń Stanów Galicyjskich z lat 1822-1846, obecnie w Bibliotece Sejmu w Warszawie. Petycje szlachty do dworu wiedeńskiego przeciwko używaniu j. niemieckiego w urzędach, sądach i szkołach ujawniają kontrast pomiędzy oficjalnym ustawodawstwem językowym i szkolnym a rzeczywistymi stosunkami w Galicji. Główny zarzut wobec habsburskiej polityki szkolnej brzmiał, że szkoły uczą jedynie języka, zamiast przekazywać wiedzę użyteczną zawodowo. Krytykowano nauczanie w obcym języku jako przyczynę problemów uczniów ze zrozumieniem treści przedmiotów. Postulaty Stanów Galicyjskich, aby przyznać j. polskiemu stosowne miejsce w szkołach, administracji i sądownictwie były przez dwór wiedeński ignorowane. Analiza petycji dowodzi silnego zaangażowania szlachty w kwestii polityki językowej i szkolnej. Dalej można rozpoznać, że wprowadzanie niemieckiego do życia publicznego Galicji mniej manifestowało się poprzez ustawy, a bardziej przez decyzje personalne w urzędach: w przeciwieństwie do wymogu znajomości niemieckiego władanie językami „krajowymi” nie stanowiło kryterium przy obsadzie wyższych stanowisk.

Rozdział czwarty referuje realizację ustaw habsburskich w zakresie organizacji nauczania. Pokazuję, w jakich rodzajach szkół niemiecki był obowiązkowy według programu nauczania, jakich przedmiotów uczono po niemiecku w zależności od etapu edukacji, i w jakim stopniu nauczanie to można przyporządkować kursowi

języka niemieckiego jako obcego. Ważne było ustalenie, jaki status w szkołach ludowych miały języki ojczyste uczniów (polski, ruski i jidysz).

Otwarta dotąd kwestia języka wyjściowego przy nauczaniu niemieckiego w tzw. szkołach głównych „ruskich” została wyjaśniona na podstawie dokumentów ze szkoły głównej w Buczaczu (zbiory dawnego Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie, obecnie w Bibliotece Głównej UAM). Szkoła znajdowała się w regionie zamieszkanym przez ludność ruską (ukraińską), zaś personel nauczycielski stanowili duchowni zakonu bazylianów, z którego rekrutował się wyższy kler Kościoła greckokatolickiego. Jednak w programie nauczania nie znalazł się ani język ruski, ani cerkiewnosłowiański.

Poza szkołami niemiecko-żydowskimi językiem wyjściowym w kursie niemieckiego był wyłącznie język polski. Porównanie programów szkół habsburskich daje odpowiedź na pytanie o rodzaj i zakres przedmiotów podporządkowanych kursowi niemieckiego. W monografii ustalono cztery grupy przedmiotów: (1) zasadniczy przedmiot nauczania języka niemieckiego jako obcego, tzw. „Praktische deutsche Sprachuebung vermittels des Uibersetzens der Lehrbücher” miał do dyspozycji około jednej czwartej godzin lekcyjnych. (2) Mniej więcej tyle samo przeznaczono na przedmioty przejęte z programu j. niemieckiego jako ojczystego (Schönlesen, Schönschreiben, Rechtschreiblehre, Diktatschreiben). (3) Prawie połowę godzin przyznano tym przedmiotom, które formalnie nie stawiały sobie żadnych celów kształcenia językowego (Religion, Sittenlehre, Rechnen, Sachkunde). Jednak użycie niemieckiego jako medium nauczania służyło również opanowaniu języka. (4) Tylko około dziesięciu procent czasu szkolnego poświęcono językowi polskiemu: alfabetyzacji, ćwiczeniom w czytaniu i po roku 1820 gramatyce języka polskiego.

Natomiast zupełnie inne stosunki językowe panowały w obowiązkowych szkołach niemiecko-żydowskich, które funkcjonowały od 1781 do 1806. Ani jidysz ani polski jako język „krajowy” nie były w tych szkołach dozwolone. Nauczanie prowadzono wyłącznie po niemiecku. Wbrew rozpowszechnionej wtedy metodzie nauczania żydowscy uczniowie nie mieli pomocy przy semantyzacji słownictwa w formie tłumaczeń. Potępienie jidysz jako języka „mieszanego” i jako „zepsutego dialektu niemieckiego” spowodowało, że w nauczaniu niemieckiego skupiano się prawie wyłącznie na szkoleniu wymowy i ortografii. Od treści programu szkół głównych w krajach dziedzicznych monarchii szkoły niemiecko-żydowskie różniły

się tylko tym, że nauczanie religii zastąpiono wzmożoną nauką j. niemieckiego. Pod względem wychowawczym podręczniki zawierały kanon wartości, który nie odpowiadał żydowskiej tradycji, ponieważ w tekstach jako godnych czci przedstawiano tylko państwo i monarchę. Natomiast dzieci w szkołach chrześcijańskich uczyły się niemieckiego na podstawie książek, których przesłanie odpowiadało wyobrażeniu wiary ich wspólnoty. Protest Żydów wobec nauki niemieckiego został sformułowany w postaci religijno-politycznych zarzutów i był na tyle silny, że szkoły niemiecko-żydowskie w roku 1806 zamknięto.

Zestawienie programu habsburskich szkół niemiecko-żydowskich i założonej z prywatnej inicjatywy zreformowanej szkoły żydowskiej w Tarnopolu uwydatnia repertuar językowy oświeconych Żydów galicyjskich. Nie zarzucono języka jidysz jako języka potocznego, a hebrajski cieszył się nadal wysokim uznaniem. W dążeniu do asymilacji galicyjscy zwolennicy haskali nie ograniczali się tylko do niemieckiego, ale opowiadali się także za nauczaniem polskiego.

Dla wyjaśnienia roli niemieckiego w szkołach ludowych uwzględniono również kontrasty pomiędzy szkołami w mieście i na wsi. Wiejskie szkoły parafialne finansowane przez kościół doświadczały pod względem polityki językowej alternatywnego traktowania w stosunku do szkół habsburskich w miastach. Zamiast niemieckiego obowiązkowym przedmiotem w szkołach parafialnych był polski, który stanowił też język nauczania. Szkoły parafialne były terenem polityczno-językowych sporów, które wywodziły się z rywalizacji pomiędzy Kościołem rzymskokatolickim a greckokatolickim. Obie wspólnoty religijne różniły się obrządkiem i tym samym również językiem katechizacji. Ze zmagania obu kościołów o autorytet wśród wiernych rozwinęły się w gminach greckokatolickich wielojęzyczne szkoły parafialne, w których oprócz polskiego uczono też cerkiewnosłowiańskiego i ruskiego. Od lat 30. XIX w. udzielano w niektórych szkołach parafialnych w sposób fakultatywny nauki niemieckiego z językiem ruskim jako językiem wyjściowym.

W rozdziale piątym przedstawiono i objaśniono pisma dydaktyczno-metodyczne spod pióra habsburskich pedagogów na tle ogólnego rozwoju dydaktyki języków obcych. Ponadto skorygowano rozpowszechniony pogląd o panującym we wcześniejszych epokach nauczaniu pamięciowym skoncentrowanym na gramatyce. Z programu pedagogiki oświeceniowej, która chciała ułatwić dzieciom naukę i uczynić ją przyjemną, wzięło swój początek nauczanie zróżnicowane według

postępów w opanowaniu języka, które dbało o prymat mówienia, zaś na etapie początkowym skupiało się nie na aparacie reguł gramatycznych, tylko na tekstach odpowiednich dla dzieci. Ten rozwój uległ jednak z początkiem XIX w. zahamowaniu. W okresie romantyzmu i w epoce restauracji zainteresowanie nauczaniem elementarnym nie dotyczyło języków obcych, lecz ojczystych.

Punktem wyjścia dla sposobu nauczania niemieckiego jako obcego w habsburskich szkołach ludowych były instrukcje Felbigera zawarte w *Methodenbuch* (1775). Książka ukazała się jako załącznik do ustawy *Allgemeine Schulordnung* i miała służyć kształceniu nauczycieli. W literaturze przedmiotu przyjmuje się generalnie, że zalecenia Felbigera miały charakter wyłączności i obowiązywały do 1848 roku, co jednak nie znajduje potwierdzenia w moich badaniach. Odpowiedź na pytanie o metodę stosowaną w szkołach galicyjskich była możliwa dzięki analizie pism dydaktyczno-metodycznych, które w dotychczasowych badaniach nie były brane pod uwagę. Należą tutaj wydana w Pradze w głównej szkole normalnej i bez podania autora instrukcja dla nauczycieli *Einige Hilfsmittel durch deren Gebrauch und Anwendung die Erlernung der deutschen Sprache (...) erleichtert und befördert wird* (1779) oraz napisany przez Kazimierza Wohlfeila, dyrektora lwowskiej szkoły normalnej i późniejszego nadzorcę szkolnego, *Handbuch für Lehrer, Aeltern und Erzieher* (Lwów 1798). Te dwie metodyki określały aż do pierwszych dekad XIX w. sposób nauczania niemieckiego w ludowych szkołach galicyjskich. Oba podręczniki rzucają światło na stan dydaktyki językowej późnego Oświecenia, znanej do tej pory głównie z pism filantropistów poświęconych nauczaniu łaciny i francuskiego. Według pism metodycznych z Pragi i Lwowa kurs niemieckiego powinien się zaczynać od nauczania ustnego i - w przeciwieństwie do zaleceń Felbigera - poprzedzać nabycie umiejętności czytania. W krótkich zdaniach po polsku i po niemiecku nauczyciel miał komentować wskazywane przez siebie części ciała, ubioru, mebli i innych przedmiotów w klasie szkolnej, co pozwalało na semantyzację podstawowego słownictwa i przekazanie intuicyjnego wyobrażenia o morfologii i budowie zdania w najprostszych wyrażeniach. Po opanowaniu przez dzieci umiejętności czytania przechodzono do tłumaczenia („Übersetzen“) – w sensie ćwiczenia dwujęzycznych ekwiwalentów słów i zdań. Nauka reguł gramatycznych aż do trzeciej klasy była rzadko praktykowana, chociaż dużo uwagi i czasu poświęcano ćwiczeniu deklinacji i koniugacji. Serie wzorcowych zdań na tablicy i w wypowiedziach nauczyciela



służyły indukcyjnemu rozpoznawaniu regularności języka. Ćwiczenia utrwalające w sterowanych „rozmowach” nauczyciela i uczniów miały pomóc w zapamiętywaniu formy słów jak i w budowaniu zdania według poczucia językowego. Wbrew temu, co się generalnie przyjmuje dla szkolnego nauczania we wcześniejszych epokach, gramatyki nie były głównym materiałem nauczania, tylko adaptacje *Orbis pictus* jak też książki do czytania z wyjątkami z moralizatorskiej literatury dziecięcej.

Metodyki z Pragi i Lwowa nie zakładały w przeciwieństwie do instrukcji Felbigera znajomości gramatyki w języku ojczystym jako koniecznej przesłanki kursu gramatyki w j. obcym. Można rozpoznać w praskim i lwowskim podręczniku metodę nauczania, której właściwością był brak rozdziału pomiędzy słownictwem a gramatyką. Główne zadanie nauczyciela polegało na wpojeniu uczniom słownictwa na lekcji poprzez powtarzające się i różnorodne parafrazowanie tekstów czytanek, przy czym nauczanie gramatyki zostało po dużej części scedowane na nauczanie leksyki w formie kolokacji.

Przyjmowany dotychczas przez ogół badaczy pogląd, że instrukcja metodyczna Felbigera stanowiła jedyną dyrektywę nauczania j. niemieckiego i to o bardzo długim okresie oddziaływania, okazał się w oparciu o wyniki moich badań oceną błędną. Stwierdziłam, że po pierwsze jego instrukcja była niewystarczająca, aby dać nauczycielom konkretne wskazówki, jak uczyć niemieckiego jako języka obcego. Po drugie widoczna w koncepcji Felbigera skłonność do języka pisanego została przewyciężona przez propagowanie tzw. rozmowy sokratycznej w kręgu nauczycieli bliskich filantropistom.

Wreszcie zmiany w książkach metodycznych Hyea (1812) jak również Peitla (1820) na skutek ustawy szkolnej *Politische Verfassung* (1806) są okolicznością, która do tej pory uchodziła uwadze badaczy. Ważne jest rozpoznanie, że metodyki, które pojawiły się po wejściu w życie ustawy *Politische Verfassung* miały tylko niewiele wspólnego z pismami Felbigera, i że propagowanie pochodzącej z nauczania języka ojczystego „metody czytania” (*Lesemethode*) oznaczało regres z punktu widzenia dydaktyki języka obcego.

W rozdziale szóstym poddano analizie pod względem glottodydaktycznym i gramatykograficznym podręczniki do nauczania niemieckiego jako obcego. Poszerzono przy tym wiedzę o zasobie książek, których w XVIII i XIX wieku używano w szkolnym kursie niemieckiego. Uzupełniono wzgl. skorygowano dane dotyczące historii edycji elementarzy, adaptacji *Orbis pictus* i gramatyk dla galicyjskich szkół

ludowych. Zapisy w odnośnych bibliografiach (np. Glück/Schröder 2007) okazały się jako niekompletne lub częściowo błędne.

W mojej pracy odnotowałam też zmiany w zestawie książek szkolnych w latach 90. XVIII w. Wprowadzenie nowego elementarza oraz *Sittenbüchlein* Campego miało wpływ na nauczanie języka poprzez zastosowanie tekstów o tematyce odpowiedniej dla dzieci.

Podręczniki do początkowej nauki niemieckiego jako obcego w galicyjskich szkołach ludowych reprezentują *Nahmenbüchlein* i jego polska wersja *Elementarz*. Sporządzenie *Elementarza* jako tłumaczenia *Nahmenbüchlein* było pierwszym posunięciem habsburskiej biurokracji szkolnej lat 70. XVIII w. w celu przeniesienia do szkół w Galicji nauczania początkowego przewidzianego pierwotnie dla dzieci niemieckojęzycznych. Natomiast nie stwierdziłam dla *Nahmenbüchlein* wydań dwu- i wielojęzycznych, tak jak to miało miejsce w Czechach czy na Węgrzech.

Polsko-niemiecka para elementarzy służyła rozwojowi umiejętności czytania w języku ojczystym i w niemieckim jako obcym. *Nahmenbüchlein* służył także przyswojeniu podstawowego słownictwa. Reguły wymowy języka niemieckiego w *Nahmenbüchlein* były w pierwszych wydaniach *Elementarza* zastąpione przez reguły czytania w j. polskim. W latach 90. XVIII w. zamiast modlitw wprowadzono teksty z literatury dziecięcej. Dalsza modyfikacja polegała na tym, że polska adaptacja *Nahmenbüchlein* została mocniej zaprzęgnięta w nauczanie niemieckiego: m.in. zamieszczono zredagowane po polsku w uproszczonej formie reguły czytania w j. niemieckim.

Elementarze greckokatolickich szkół parafialnych zawierały do początku XIX wieku wyłącznie język cerkiewnosłowiański. Forma pisana języka ruskiego (ukraińskiego) była nauczana dopiero po roku 1816. *Bukvar'* z częścią w j. niemieckim został zredagowany przez Ławrowskiego i wydany w roku 1838 w Przemyślu. Składał się on z trzech części językowych, które różniły się od siebie znacznie pod względem leksykalnym i tematycznym. Reguły czytania podano wyłącznie dla języka ruskiego. Inaczej niż w polskim elementarzu brak było zasad wymowy niemieckiej. Najwidoczniej chciano dać jedynie przegląd zasobu niemieckich głosek. Ograniczony wybór materiału językowego nie pozwalał nawet na opanowanie podstawowego słownictwa w j. niemieckim. Jeśli teksty moralizatorskie w j. ruskim dotyczyły dnia codziennego i religii, to sentencje w j. niemieckim wraz z tłumaczeniem zawierały w większości rady związane z pracą i z



gospodarzeniem.

Teksty w języku polskim zajmowały w elementarzu mało miejsca. To, że nie dołączono tłumaczenia, potwierdza nasz wniosek z rozdziału o polityce językowej i szkolnej, że w gminach greckokatolickich polskiego nie nauczano jako j. obcego. Rola polskiego jako języka komunikacji w Galicji została utrzymana także pod rządami austriackimi. Teksty w j. polskim wykazywały szczególne cechy w zakresie doboru tematu i celu nauczania. Dzieci ukraińskie czytały w elementarzu o obowiązku posłuszeństwa wobec władzy zwierzchniej wyłącznie po polsku, co odpowiadało statusowi „języka krajowego” oraz autorytetowi mówiących po polsku właścicieli ziemskich. Przesłanie tekstu w j. polskim było obce życiu dzieci i brzmiało groźnie w porównaniu do opowiadań o dniu powszednim w języku ruskim i do przetłumaczonych z niemieckiego sentencji moralnych. Czytanki po polsku przegrywały konkurencję o sympatię czytelnika.

Jako podstawowy podręcznik do początkowej nauki języka niemieckiego funkcjonował *Komeniusz*. Była to adaptacja *Orbis pictus*, dopasowana pod względem językowym i treściowym do możliwości poznawczych dzieci i do ich świata życia codziennego. Dwujęzyczne teksty ułatwiały semantyzację leksyki i zawierały niewiele materiału, który odwracałby uwagę od nauki niemieckiego. Wszechobecna w habsburskiej szkole ludowej nauka religii i moralności, która wymagała od nauczyciela objaśniania zbyt abstrakcyjnych, niezrozumiałych dla dzieci także w ich języku ojczystym pojęć, była w *Komeniuszu* zredukowana.

W gramatykach przewidzianych oficjalnie dla wszystkich habsburskich szkół ludowych aspekt uczenia się niemieckiego jako języka obcego nie odgrywał żadnej roli. Dopiero w latach 90. XVIII w. pojawiają się w Galicji podręczniki do gramatyki niemieckiej z językiem polskim jako wyjściowym. Zostały napisane przez Kazimierza Wohlfeila, a ich koncepcja uwzględniała perspektywę kontrastywną. Podręcznik *Kasimir Wohlfeils (theoretische) deutsche Sprachlehre* (1795, 1797, 1800, 1803, 1807) był w pierwszej swojej części pomyślany jako pomoc dla nauczycieli kursu początkowego. Podstawowa morfologia niemieckiego została zredukowana do form ekwiwalentnych w j. polskim. Druga część tej gramatyki starała się o kompletność i podejmowała kwestie sprawiające trudności uczącym się niemieckiego z językiem polskim jako wyjściowym.

W badaniach położyłam nacisk na uwidocznienie odniesień podręczników Wohlfeila do głównych dzieł ówczesnej gramatykografii niemieckiej. Jego prace

gramatyczne cechuje koncepcja eklektyczna, która plasuje się pomiędzy Gottschedem a Adelungem, ale poprzez nawiązania do *Anleitung zur deutschen Sprachlehre* Felbigera (1775) widoczne są też wpływy innych gramatyków (Klopstock, Bob i Gerlach). Wohlfeil oceniał teorię gramatyczną – niezależnie od prestiżu wzorca – według kryteriów dydaktycznych. Wybrany przez niego system deklinacyjny oferował większą przystępność niż główne prace niemieckiej gramatykografii. Ze sposobu prezentacji systemu czasownika - inaczej niż w wypadku szkolnych gramatyk wydawanych w Wiedniu - wynikały wskazówki dotyczące realnego użycia języka. W tym celu Wohlfeil porzucił gramatyczno-szkolną koncepcję jednoznacznego podziału funkcji form modalnych i czasowych. Odchodząc od szkolnych gramatyk z Wiednia potraktował bezokolicznik jako formę podstawową i opisał tryb rozkazujący uwzględniając jego faktyczne zastosowanie. Ponadto jego podręcznik oferował opracowany pod względem dydaktycznym opis użycia rodzajnika oraz klarowną kategoryzację czasownika modalnego.

Książka *Anleitung, den Kindern das deutschen Rechtsprechen und Rechtschreiben am faßlichsten beizubringen* (1799) służyła ćwiczeniu wymowy i ortografii. Wohlfeil rozpoznał niekorzystne oddziaływanie dogmatu „pisz, jak mówisz” narzuconego przez podręczniki wydawane w Wiedniu. Przyjęcie tej zasady w nauczaniu niemieckiego jako obcego prowadziło do zbyt wygórowanych wymagań odnośnie wymowy samogłosek, podczas gdy kwestia akcentu wyrazowego pozostawała prawie w ogóle niezauważona. Natomiast w *Anleitung* Wohlfeila stał się on tematem głównym. Jego podręcznik oferował listy słów z fonemami trudnymi do rozróżnienia dla uczących się niemieckiego z językiem polskim jako wyjściowym (m. in. różne jakości głosek „e” i samogłoski przednie zaokrąglone). Wohlfeil nie oparł się w tym wypadku na regule „pisz, jak mówisz”, tylko objaśnił ortografię mocą zwyczaju językowego („Schreibung nach Gebrauch”). Poza tym *Anleitung* można było wykorzystać do planowania zajęć. W przeciwieństwie do gramatyk szkolnych z Wiednia, które były pomyślane jako kompendium wiedzy, podział i następstwo reguł w *Anleitung* były wyznaczone nie tyle systematyką gramatyczną, co miały na względzie zasadę progresji w uczeniu się.

Przedstawione w monografii analizy prac Wohlfeila pozwalają rozpoznać, że autor uważał za konieczne włączenie aspektu kontrastywności do nauczania języka niemieckiego jako obcego. To dotyczy zwłaszcza podręcznika *Kasimir Wohlfeils*

praktische deutsche Sprachlehre - Kazimierza Wohlfeila praktyczna gramatyka niemiecka (1806, 1808, 1822). Stanowi on dwujęzyczny zbiór przykładowych zdań i tekstów umożliwiających systematyczne nauczanie, które nie zamykało gramatyki w regułkach, lecz pozwalało na ćwiczenie form w sposób urozmaicony. Różnorodność ćwiczeń wdrażających została osiągnięta przez połączenie zdań w sensowne wypowiedzi na kształt dialogów o zmieniających się tematach. Dla deklinacji rzeczownika i rodzajnika autor wybrał indukcyjną metodę opisu, podczas gdy nauka koniugacji była zaplanowana dedukcyjnie, a główna forma ćwiczeń polegała na przekształceniach. Przy przedstawianiu regularności rekcji Wohlfeil zaufał objaśnieniu za pomocą przekładu.

Moje badania nad nauczaniem języka niemieckiego w galicyjskich szkołach ludowych zyskują na aktualności, jeśli zważymy, że *Kasimir Wohlfeils praktische deutsche Sprachlehre* wykazuje nawiązania do współczesnej holistycznej metody nauczania i idei gramatyki konstrukcyjnej – przez uczenie się „chunks”. Wohlfeil nie tylko, że zaoferował wystarczająco dużo przykładów, aby ułatwić zapamiętywanie form słów przez wzorcowe zdania zamiast paradygmatów, ale dążył do tego, aby uczniowie przejęli do swojego słownictwa najczęściej spotykane kolokacje.

Kolejni autorzy gramatyk dla szkół galicyjskich nie podążali śladem holistycznego podejścia Wohlfeila, tylko przejęli syntetyczno-dedukcyjną koncepcję nauczania z obowiązujących gramatyk z Wiednia. Gramatyki, które powstały w Galicji w latach 30. i 40. XIX w. reprezentują mało dotychczas zauważany etap dydaktyki niemieckiego jako języka obcego, a mianowicie wykorzystanie nauki języka obcego jako platformy narodowych ruchów emancypacyjnych.

Opublikowana w 1833 roku we Lwowie *Pierwiastkowa gramatyka języka niemieckiego* Suchorowskiego nie doczekała się kolejnych wydań. Kładąc nacisk na naukę form Suchorowski napisał podręcznik, który pod względem celu i treści nauczania tylko w małym stopniu stanowił alternatywę dla obowiązującego podręcznika szkolnego. Jednak mimo tych wad *Pierwiastkowa gramatyka* mogła okazać się bardziej przydatną do nauki j. niemieckiego jako obcego w szkołach galicyjskich niż podręczniki do gramatyki z Wiednia. Polski język opisu przyczyniał się do zrozumienia reguł gramatycznych. Dużym ułatwieniem dla uczniów były przede wszystkim wyjaśnienia kategorii gramatycznych na przykładach z j. ojczystego. Suchorowski zredukował też materiał gramatyczny. Wyjaśnienia reguł ortografii, które stanowiły dużą część gramatyk z Wiednia, autor skrócił bądź

opuścił. Ćwiczenia deklinacji rzeczownika przez przekształcanie zdań mogły odwieść nauczyciela od odpytywania reguł i paradygmatów albo nawet zachęcić do tworzenia własnych przykładów. Suchorowski w małym stopniu wykorzystał możliwość umieszczenia objaśnień językowo-kontrastywnych. Dał jednak przynajmniej wskazówki co do rodzaju rzeczowników oraz użycia rodzajnika.

W rusko-niemieckiej gramatyce Lewickiego (1845) dla szkół parafialnych i trywialnych Kościoła greckokatolickiego więcej uwagi poświęcono językowi ojczystemu uczniów niż j. niemieckiemu jako obcemu. Lewicki przejął obszerne części gramatyki niemieckiej Peitla, przetłumaczył na język ruski (ukraiński) i poprzedził każdy podrozdział opisem reguł języka ojczystego uczniów. W rezultacie zamiast podręcznika powstało kompendium ruskiej (ukraińskiej) i niemieckiej gramatyki. W tym kontekście zrozumiałe są uwagi do manuskryptu Lewickiego zawarte w recenzji przedstawiciela konsystorium Kościoła greckokatolickiego, które dotyczą prawie wyłącznie problemów ruskiej (ukraińskiej) leksykologii przy tłumaczeniu przykładów i ponadto terminologii gramatycznej w j. ruskim (ukraińskim). Ważną kwestią dla recenzenta manuskryptu było podkreślenie kontrastów pomiędzy morfologią j. polskiego i ruskiego (ukraińskiego). Natomiast dydaktyczna wartość podręcznika nie była dla autora i wydawcy szczególnie ważna, zwłaszcza, że nauczanie j. niemieckiego w tym typie szkół nie było ustawowo wymagane. Funkcja rusko-niemieckiej gramatyki Lewickiego w szkołach parafialnych była inna niż zwykłego podręcznika – stanowiła raczej wyraz polityczno-językowej manifestacji. Chodziło o to, aby przyspieszyć rozwój ukraińskiego języka pisanego i w ten sposób uzasadnić wobec niemieckojęzycznej administracji Galicji prawa j. ukraińskiego jako przedmiotu i jako języka nauczania szkół parafialnych.

Krytyczny przegląd i analiza glottodydaktyczna podręczników używanych w szkołach galicyjskich stanowią o zasadniczym wkładzie monografii do badań nad dydaktyką języka niemieckiego jako obcego w przeszłości. Ta ocena zasadza się na kilku przesłankach: podręczniki po raz pierwszy przedstawione są w sposób wyczerpujący – do tej pory dane bibliograficznie były niepełne lub niepoprawne. Analiza gramatykograficzna nie wyczerpuje się w opisie zjawisk językowych, lecz jest konsekwentnie prowadzona z perspektywy glottodydaktycznej. Wreszcie w monografii dostrzeżono i wyjaśniono dotychczas mało znane związki pomiędzy podręcznikami wydanymi w Galicji i tymi z Wiednia, przy czym pod uwagę wzięto



ówczesną dyskusję gramatyczną i glottodydaktyczną.

Dyskurs glottodydaktyczny z końca XVIII w. (Ehlers, Resewitz, Basedow, Campe, Trapp) dał ramy, w których nauczyciele galicyjscy tacy jak Wohlfeil próbowali ułatwić dzieciom naukę niemieckiego wbrew represyjnej polityce językowej i szkolnej Wiednia. Mimo osadzenia w określonej sytuacji historycznej dydaktyka Wohlfeila wskazuje na charakterystyczne problemy Polaków przy nauce niemieckiego, które występują także w aktualnych kontekstach uczenia się tego języka. To dotyczy m.in. akcentu wyrazowego, rozróżniania opozycji określoność/nieokreśloność przy użyciu rodzajnika, kongruencji we frazie nominalnej czy przestrzegania stałości frazeologizmów.

Rezultat moich prac badawczych poszerza generalnie wyobrażenie o nauczaniu języków obcych w przeszłości. Z oceny poddanych analizie pism i środków dydaktycznych wynika, że uczono w sposób o wiele bardziej zróżnicowany niż sugeruje to utarta kwalifikacja metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo - badawczych (artystycznych).

Wyniki moich badań nad rozwojem dydaktyki j. obcych są zawarte w szeregu artykułów publikowanych od 2000 roku. Na uwagę zasługuje tekst poświęcony przeglądowi funkcji i form nauczania j. obcych w polskim szkolnictwie w wieku XX (poz. 5). Napisany wspólnie z H. Konopką (jej autorstwa jest część dotycząca okresu po 1989) ma przekrojowy charakter i wciąż jeszcze należy do nielicznych prac na ten temat. W artykule przypominałam koncepcje „wychowania narodowego” i kulturoznawstwa oraz ich oddziaływanie na nauczanie języków obcych w międzywojniu. Następnie scharakteryzowałam zmiany, jakie zaszły po roku 1945 w wyznaczaniu szkolnego kanonu języków obcych oraz celów i metod nauczania w szkołach średnich. Poprzez pokazanie różnic w założeniach programów lat 1949/50, 1959, 1966, 1977 (projekt) i 1986/87 wyraźniej określiłam punkty zwrotne dydaktyki języków obcych po drugiej wojnie aż do końca lat 80. ubiegłego wieku. Tekst opisuje, jak pod wpływem doktryny stalinizmu nastąpiło upolitycznienie celów nauczania języków obcych w połączeniu z wprowadzeniem rosyjskiego jako obowiązkowego oraz cofnięcie się do metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Dużo miejsca poświęcam dyskusjom programowym końca lat 50. i w kolejnej dekadzie, kiedy to regres w polskiej glottodydaktyce został powstrzymany dzięki możliwości powrotu do dorobku międzywojnia oraz recepcji światowych trendów w nauczaniu języków obcych. W rezultacie powstały programy

obierające za cel kształcenie umiejętności porozumiewania się w mowie i piśmie w zakresie życia codziennego (1959), co powtórzono jeszcze wyraźniej przy okazji reformy szkolnej w 1966, zaś za metodę obrano złagodzoną wersję metody audiolingwalnej w połączeniu z podejściem sytuacyjnym. W artykule podkreślam, że w ramach projektu reformy oświaty w latach 70. za kluczowe uznano kształcenie sprawności mówienia oraz zalecono stosowanie różnych metod i technik nauczania. Te założenia stały się podstawą dla opracowania nowych – bo reformę wprowadzenia szkoły dziesięcioletniej zaniechano -komunikatywnych programów o podejściu funkcjonalnym i sytuacyjnym lat 80. ubiegłego wieku.

Jeden z głównych tematów współczesnej glottodydaktyki – indywidualizację nauczania – prześledziłam w kontekście dokonań polskich nauczycieli j. obcych lat okresu międzywojnia (poz. 23). Na podstawie programów szkolnych, relacji z praktyki i rozważań teoretycznych drukowanych w *Neofilologu* odpowiadam na pytanie, jak ówcześni dydaktycy rozumieli pojęcie indywidualizacji, czym argumentowali jej konieczność i jakie nowe metody pracy i formy organizacji zajęć znalazły uznanie.

W badaniach nad rozwojem polskiej glottodydaktyki okresu powojennego interesował mnie zwłaszcza związek pomiędzy koncepcjami nauczania j. obcych a recepcją „zachodnich” teorii językoznawczych (poz. 22). Przedstawiłam lingwistyczne teorie lat 60. i 70. w USA i w Europie (strukturalizm, brytyjski kontekstualizm, gramatyka generatywna, pragmalingwistyka) oraz zbadałam ich wpływ na kształt programów nauczania języków zachodnioeuropejskich w polskich szkołach średnich. Mogłam stwierdzić, że wbrew ówczesnym realiom politycznym polscy glottodydaktycy dążyli do utrzymania kontaktu z zachodnim językoznawstwem i starali się o transfer teorii lingwistycznych powstałych na jego gruncie do nauczania j. obcych w polskich szkołach.

W artykule *O konieczności badań nad historią nauczania języków obcych* (poz. 21) uzasadniam celowość większego niż do tej pory udziału tematyki historycznej w badaniach glottodydaktycznych. Tekst daje przegląd zainteresowania dzisiejszej glottodydaktyki własną historią i pokazuje, że poza pracami nad wiekiem XX stan badań pozostaje w stadium dezyderatów.

W oparciu o badania związane z monografią powstała publikacja *Der Deutschunterricht der galizischen Volksschulen im Spiegel der Lemberger Lehrerberatung von 1793* (poz. 27) mająca za podstawę mało znane protokoły



zebrań nauczycieli lwowskich. W artykule omawiam postulaty nauczycieli na rzecz zmian w programie szkół ludowych podczas krótkiej fazy liberalizacji polityki habsburskiej po śmierci Józefa II (1790). Można zauważyć, że główne trudności sprawiała nie tyle metodyka przedmiotu „das Uibersetzen der Lehrbücher”, co zbyt wygórowane wymagania i treści kursu ortografii, jak też niezrozumiała, bo prowadzona w języku niemieckim katecheza oraz brak motywacji źle opłacanych nauczycieli. Krytyka kierowała się zwłaszcza przeciwko nauczaniu ortografii. Przypominano, że istnieje zbyt wiele różnic nie tylko pomiędzy wariantami języka mówionego, ale także w literaturze pięknej, aby sugerować uczniom jednoznaczną pisownię. Podniesiono zasadnicze wątpliwości co do kryteriów standaryzacji, jak i krytykowano biurokratyczne ingerencje w sposób pisowni. Rekomendacja dla „Studienkonsess” brzmiała, aby zaakceptować różnice dialektowe w pisowni języka niemieckiego i nie czynić ich obiektem odrębnego przedmiotu, zbyt obszernego jak na nauczanie początkowe. Zamiast tego postulowano włączenie ortografii do kursu gramatyki w wyższych klasach.

Z artykułów poświęconych nauczaniu j. niemieckiego w galicyjskich szkołach ludowych chciałabym także wskazać na tekst zawierający analizę treści elementarzy i czytanek moralnych pod kątem zróżnicowania społeczności uczniowskiej (poz. 29). Interesowało mnie wyjaśnienie, czy i w jakim stopniu autorzy programów i podręczników chcieli i mogli uwzględnić heterogeniczność uczniów w zależności od przynależności etnicznej, językowej, pochodzenia religijnego i socjalnego a także płci. Mogłam wykazać, że różnorodność etnokonfesjonalna odgrywała w systemie oświatowym narzuconym przez Wiedeń inną rolę niż różnice wynikające z pochodzenia społecznego i płci. Uczniowie otrzymywali w podręcznikach wzorce, które zmierzały do utrzymania istniejącego konsensu ról płci. Tendencja zachowawcza dotyczyła także treści książek przeznaczonych dla szkół w podziale na wieś i miasto. Natomiast różnorodność uczniów pod względem językowym chciano zniwelować.

Przedmiotem moich badań były nie tylko gramatyki pisane dla galicyjskich szkół ludowych okresu 1772-1848, ale także te podręczniki języka niemieckiego dla szkół średnich, które powstały w Galicji po 1867 po osiągnięciu częściowej autonomii i przejęciu administracji szkół przez Radę Krajową (poz. 24). Konkurencja pomiędzy Janotą a Rebenem, autorami podręczników, pokazuje różnorodność poglądów na temat zastosowania metody syntetyczno-dedukcyjnej. Dyskusje polskich

dydaktyków z lat 70. i 80. XIX w. dotyczyły kwestii, jak dalece gimnazjalne nauczanie gramatyki powinno i może odpowiadać wymogom naukowości. Ten kierunek w rozwoju dydaktyki, biorący pod uwagę przede wszystkim problemy systematyki gramatycznej, uległ korekcie pod koniec XIX w. W rozporządzeniu Rady Krajowej z roku 1890 zalecono metodę bezpośrednią, tj. nauczanie wyłącznie w j. obcym oraz przesunięcie systematycznego kursu gramatyki do wyższych klas gimnazjalnych. Nowe wytyczne znalazły odbicie w serii podręczników Germana i Petelenza. Zasługą Petelenza jako autora gramatyki dla zaawansowanych było przedstawienie regularności morfosyntaktycznych na przykładzie tekstu, a nie pojedynczego zdania.

Oprócz badań nad nauczaniem j. niemieckiego jako obcego w ujęciu historycznym moja uwaga kierowała się ku bieżącej polityce językowej w polskich szkołach i uczelniach (poz. 11, 12, 13, 14). W artykułach wskazywałam na brak zaangażowania ministerstwa oraz władz szkół wyższych na rzecz wielojęzyczności przy wdrażaniu procesu bolońskiego. Podkreślałam, że przy wyborze języka lektoratu przez studentów kluczowe znaczenie mają doświadczenia wyniesione z poprzednich etapów nauki (poz. 13). Niekorzystna dla promocji idei wielojęzyczności jest opinia studentów o bezcelowości podejmowania nauki nowego języka na studiach.

Tematem moich publikacji jest również dydaktyka języków obcych w szkole wyższej. Zredagowany przeze mnie i opatrzony wstępem tom pokonferencyjny pt. *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej* (poz. 19) pokazuje zmiany w tradycyjnym obrazie zajęć z języka specjalistycznego, propaguje kształcenie interkulturowe oraz rozwijanie postaw autonomicznych. Dydaktyce języka specjalistycznego oraz komunikacji interkulturowej poświęciłam ponadto kilka osobnych artykułów. Na przykładzie opisu edukacji szkolnej w wypowiedziach pisemnych polskich studentów pokazałam trudności uczących się w formułowaniu tekstu odpowiednio do terminologicznych i frazeologicznych oczekiwań niemieckich odbiorców (poz. 3). W artykule *Interkulturalität im Verständnis polnischer Glottodidaktik* (poz. 9) zwróciłam uwagę na problemy kształcenia kompetencji interkulturowej w polskim szkolnictwie: (a) o ile kształcenie kompetencji interkulturowej skupia się tylko na odkrywaniu kontrastów, to może wzbudzić negatywne nastawienie wobec obcego języka i kultury. Edukacja interkulturowa musi, aby wypełnić swoją misję, wysunąć na pierwszy plan to, co



łączy. (b) W staraniach, aby wzbogacić nauczanie języków obcych przez porównania interkulturowe, problemem okazuje się nie to, co obce, lecz własne. Niewiele podręczników oferuje środki leksykalne potrzebne do opisu polskiej rzeczywistości. (c) Wymóg wiedzy faktograficznej, którą dla porównań interkulturowych często trzeba przywołać, może utrudniać proces nabywania umiejętności językowych. (d) Potencjał doświadczeń interkulturowych Polaków jako pracowników zagranicznych firm i emigrantów nie jest wykorzystywany w edukacji.

Moje zainteresowania badawcze dotyczą nauczania języka niemieckiego jako obcego zarówno obecnie jak i w przeszłości. Przy tym kieruje mną przekonanie, że nie można rozpatrywać stanu dydaktyki języków obcych danego okresu tylko i wyłącznie w kontekście synchronicznym, lecz jako reakcję na uwarunkowania polityki oświatowej i na problemy glottodydaktyczne właściwe poprzedzającej epoce. Całościowy cel moich badań polega na uzyskaniu obrazu rozwoju dydaktyki języka niemieckiego jako obcego od końca XVIII wieku. Zgodnie z dezyderatami wynikającymi ze stanu badań zamierzam podjąć prace na temat uwarunkowań, treści i metod nauczania j. niemieckiego w szkołach galicyjskich po 1848 oraz dokonać analizy znaczącego dorobku glottodydaktyki z okresu Drugiej Rzeczypospolitej.

Bibliografia:

- Cieśla, Michał, *Dzieje nauki języków obcych*. Warszawa 1974.
- Eder, Ulrike, „*Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden*“. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II.* Innsbruck, Wien, Bozen 2006.
- Glück, Helmut, *Die Fremdsprache Deutsch im Jahrhundert der Aufklärung und der Klassik*. Wiesbaden 2013.
- Glück, Helmut / Schröder, Konrad (red.), *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*. Bearbeitet von Pörzgen, Yvonne / Tkocz, Marcelina. Wiesbaden 2007.
- Moser, Michael, Zwei "ruthenische" (ukrainische) Erstlesefibeln aus dem österreichischen Galizien und ihre sprachliche Konzeption. W: *Wiener Slavistisches Jahrbuch*, 47 (2001), 93-122.
- Röskau-Rydel, Isabel, *Kultur an der Peripherie des Habsburger Reiches. Die Geschichte des Bildungswesen und der kulturellen Einrichtungen in Lemberg von 1772 bis 1848*. Wiesbaden 1993.
- Sadowski, Dirk, *Haskala und Leben. Herz Homberg und die jüdischen deutschen Schulen in Galizien 1782-1806*. Göttingen 2010.
- Pelczar, Roman, *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772-1869*. Lublin 2009.

