

Dorota Gonigroszek <https://orcid.org/0000-0001-7111-4126>

Akademia Piotrkowska

e-mail: dorota.gonigroszek@apt.edu.pl

Iwona Gryz <https://orcid.org/0000-0001-7111-4126>

Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego

e-mail: i.gryz@uthrad.pl

Mysł dydaktyczna Stefanii Ciesielskiej-Borkowskiej na przykładzie artykułu „Wartość wychowawcza nauki języków nowożytnych”

Stefania Ciesielska-Borkowska's views on didactics
as sketched in the article “Educational value
of modern languages learning”

Abstrakt

Niniejszy artykuł przedstawia poglądy Stefanii Ciesielskiej-Borkowskiej dotyczące nauczania języków obcych i korzyści wynikających z przyswajania języków nowożytnych. Profesor Stefania Ciesielska-Borkowska, propagatorka metody bezpośredniej, wyprzedzała swoje czasy, proponując koncepcje aktualne we współczesnej metodyce. Podkreślała rolę indywidualizacji nauczania, użycia środków wizualnych, ćwiczenia poprawnej wymowy. Widziała różnicę między uczeniem się a akwizycją języka, która była opisana przez Stephena D. Krashena wiele lat później. Jej zdaniem uczenie się języków nowożytnych umożliwiało poznawanie innych kultur, sposobu myślenia ludzi, akceptację innych nacji.

Abstract

The following article presents Stefania Ciesielska-Borkowska's views on teaching foreign languages and the benefits of learning modern languages. Professor Stefania Ciesielska-Borkowska, a proponent of the direct method, was ahead of her time when proposing concepts valid in the contemporary

methodology and applicable to modern language instruction. She emphasized the role of individualization of teaching, the use of visual aids, practising correct pronunciation. She noticed the difference between language learning and language acquisition, which was dealt with by Stephen D. Krashen many years later. In her opinion, learning modern languages allows an individual to understand the way people think. An educated person is more tolerant and open to other nations.

Słowa kluczowe: Stefania Ciesielska-Borkowska, historia nauczania języków obcych, metoda bezpośrednia, wartości wychowawcze

Keywords: Stefania Ciesielska-Borkowska, the history of language teaching, the direct method, educational values

Treści programowe przedmiotów, takich jak dydaktyka języka angielskiego czy metodyka nauczania języków obcych, obowiązujących studentów filologii angielskiej o specjalności nauczycielskiej polskich szkół wyższych opracowane są głównie na podstawie literatury anglojęzycznej. Wśród pozycji obowiązkowych praktycznie na wszystkich uczelniach znajdziemy *The Practice of English Language Teaching*¹, *Techniques and Principles in Language Teaching*² czy *A Course in English Language Teaching*³. Jako wykładowcy jesteśmy zobowiązani do stałej rewizji wymaganej literatury przedmiotu i sięgania po coraz to nowsze podręczniki, aby wprowadzane przez nas treści były zaktualizowane. Niewątpliwie tej zasady powinniśmy się trzymać. Niestety często zapominamy o publikacjach polskich autorów, wydanych nieco dawniej.

Niniejszy artykuł ma charakter refleksyjny i ma na celu przybliżyć czytelnikowi pracę Stefani Ciesielskiej-Borkowskiej z 1930 r. zatytułowaną *Wartość wychowawcza nauki języków nowożytnych*. Pierwotnie tekst artykułu ukazał się w czasopiśmie „Neofilolog”, w zeszycie 2 z roku 1930, a następnie zamieszczony został w publikacji stanowiącej wybór przedwojennych artykułów dotyczących różnych aspektów nauczania języków obcych, wydanych pod wspólnym tytułem *Z problematyki nauczania języków obcych* pod redakcją Antoniego Prejbisza w 1962 r. Wspomniane artykuły zaskakują czytelnika „aktualnością”

¹ J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, London 2015.

² D. Larsen-Freeman, M. Anderson, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford 2011.

³ P. Ur, *A Course in English Language Teaching*, Cambridge 2012.

sposprzeżeń i z pewnością stanowią cenne uzupełnienie współczesnych podręczników metodycznych.

Stefania Ciesielska-Borkowska urodziła się w 1889 r. we Lwowie. Tam też ukończyła studia filologiczne – romanistykę i germanistykę. Na Uniwersytecie Lwowskim obroniła w 1914 r. pracę doktorską zatytułowaną „*Percifal*” *Wolframu von Eschenbacha* i „*Perceval*” *Chrétiena de Troyes*. Pracę akademicką łączyła z etatem nauczycielki liceów żeńskich. W 1920 r. przeniósła się wraz z mężem do Krakowa. Pełniła tam funkcję dyrektora Ośrodka Dydaktyczno-Naukowego, którą otrzymała ze względu na jej zainteresowania dydaktyką języków obcych. W dalszych latach swojej kariery Stefania Ciesielska-Borkowska pracowała w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, wykładała na Uniwersytecie Łódzkim, uczyła języka hiszpańskiego w szkołach średnich.

W 1939 r. wydano rozprawę *Mistycyzm hiszpański na gruncie polskim* autorstwa badaczki. W opinii Teresy Eminowicz stanowi ona *pionierską pracę z zakresu hispanistyki polskiej, która do dnia dzisiejszego jest jedyną rozprawą dotyczącą wpływów XVI-wiecznej mistyki hiszpańskiej w Polsce*⁴. II wojna światowa wpłynęła zarówno na działalność naukową badaczki, jak i życie rodzinne. W pierwszych dniach powstania warszawskiego utraciła syna – studenta prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego. W trakcie wojny Ciesielska-Borkowska nie zaprzestała pracy – działała w tajnym nauczaniu.

Badaczka uzyskała habilitację na podstawie rozprawy *Źródła i tendencje kultury hiszpańskiej* na mocy uchwały Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, a w 1956 r. została profesorem nadzwyczajnym. Publikowała w licznych czasopismach naukowych, o zasięgu krajowym i zagranicznym („Przegląd Pedagogiczny”, „Prace Szkolne”, „Oświata i Wychowanie”, „Pedagogium”, „Neofilolog”, „Przegląd Rodzajów Literackich”, „Revue Universitaire” i „La Vie”).

Profesor Ciesielska-Borkowska odbywała podróże zagraniczne, poznając różne rozwiązania edukacyjne i systemy szkolnictwa, co wpływało na jej poglądy dotyczące dydaktyki i kosmopolityczne spojrzenie na stosunki międzyludzkie. Dodatkowo swe zainteresowania problematyką metodyczną łączyła z pracą translatorską. Można założyć, iż przekład tekstów literackich i związane z nim nieuniknione rozterki dotyczące wyboru odpowiednich ekwiwalentów ukształtowały sceptyczny stosunek Ciesielskiej-Borkowskiej do przekładu jako skutecznej techniki nauczania języków obcych.

⁴ T. Eminowicz-Jąskowska, *Stefania Ciesielska-Borkowska (1889-1966)*, [w:] *Złota księga Wydziału Filologicznego*, red. J. Michalik, W. Walecki, Kraków 2000, s. 419-422.

Stefania Ciesielska-Borkowska zmarła w 1966 w Krakowie.

Artykuł profesor Ciesielskiej-Borkowskiej jest krytyczną reakcją na niektóre z zapisów ujętych w *Programie naukowym szkoły średniej* wprowadzonym przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Sekcję Szkolnictwa Średniego w 1919 r., który odmawiał językom nowożytnym posiadania walorów wychowawczych, a ich nauczanie uznawał jako pozbawione większego celu utylitarnego. Kontrowersyjny z punktu widzenia badaczki zapis brzmi:

Przedewszystkim języki nowożytne jako podstawa wychowawcza, nie dostarczają gimnastyki umysłowej, mogącej zastąpić to ćwiczenie, które dają języki starożytne, lub nauki matematyczno-przyrodnicze, budowa ich bowiem jest daleka od klasycznej jasności i logiczności języka łacińskiego, lub prostoty i ścisłości nauk matematyczno-przyrodniczych. Co więcej, współczesna dydaktyka oddala się coraz bardziej od filologicznej, na gramatyce i rozumowaniu opartej, metody nauczania języków nowożytnych, a dąży do jak najszerszego stosowania metody bezpośredniej, wysuwającej na plan pierwszy wyrabianie intuicji językowej poprzez jak najobfitsze słuchanie obcego języka i mówienie nim. [...] W dodatku zaznaczyć należy, iż zajmowanie ogółu młodzieży, zwłaszcza młodszej, w dużym wymiarze nauką języków mało zgadza się z jej naturalnymi zainteresowaniami i popędami, co również osłabiać musi wyniki pracy szkoły na nauce języków opartej⁵.

Z pewnością przytoczone zapisy programu nauczania dla szkół średnich były dla Ciesielskiej-Borkowskiej niedorzeczne. Tym bardziej będą one kontrowersyjne i kuriozalne dla współczesnych nauczycieli języków obcych i metodyków.

Należy jednak zrozumieć kontekst, w którym program ów powstawał. Polska odzyskała właśnie niepodległość, a jej historia naznaczona I wojną światową, a wcześniej zaborami, niewątpliwie miała wpływ na rozumowanie autorów dokumentu⁶. Języki nowożytne, których uczyły się dzieci, często z przymusu,

⁵ *Program naukowy szkoły średniej*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sekcja Szkolnictwa Średniego. Warszawa 1912, s. 38-39.

⁶ Jak wyjaśnia Józef Krasuski, po odzyskaniu niepodległości społeczeństwo polskie musiało zorganizować system oświaty i określić cele edukacyjne i wychowawcze. W okresie międzywojennym dominowały dwie koncepcje wychowawcze – tzw. wychowanie narodowe i wychowanie państwowe. Propagatorzy pierwszej koncepcji, nawiązującej do rzeczywistości zaborowej, stawiali na kształtowanie świadomości narodowej, tradycji, własnej odrębności państwowej, przygotowanie wychowanków do walki o niepodległość. Idea wychowania narodowego w wolnej Polsce traciła poparcie, również z uwagi na mniejszości narodowe stanowiące niemalże 30% powojennego społeczeństwa. Druga koncepcja, bardziej popularna wśród nauczycieli i działaczy oświatowych, stawiała na kształtowaniu w wychowankach ogólnych postaw patriotycznych

rosyjski i niemiecki budziły negatywne skojarzenia. Nie chciano więc poświęcać im szerszej uwagi w edukacji szkolnej. Musimy również pamiętać, iż ponad sto lat temu inaczej pojmowano użyteczność znajomości języków – rzadko kiedy wymagano ich w pracy zawodowej, a odbywanie podróży zagranicznych było przywilejem nielicznych członków społeczeństwa. Profesor Ciesielska-Borkowska wychodzi jednak myślami w przód, widząc w znajomości języków nowożytnych i w samym procesie uczenia się korzyści zarówno wychowawcze, jak i praktyczne. Jednocześnie nie odbiera językom klasycznym przypisywanych walorów, a wręcz je podkreśla, twierdząc: *Języki klasyczne nie potrzebują obrony; od dawna uznano ich doniosłe znaczenie dla rozwoju zdolności intelektualnych i rozumowania, jako też ich oddziaływanie wychowawcze przez wzory cnót ogólnoludzkich, jakich dostarcza lektura starożytnych autorów*⁷.

Kiedy czytamy tytuł artykułu Stefanii Ciesielskiej-Borkowskiej, zastanawia nas, co autorka miała na myśli, pisząc o wartościach wychowawczych nauki języków nowożytnych. Przede wszystkim autorka zamierzała udowodnić, iż nie ustępują one językom klasycznym w oddziaływaniu pozytywnie wpływającym na intelekt jednostki. Należy przypomnieć, że przez wiele wieków łacinę i grekę traktowano jako języki wzorcowe pod względem struktur gramatycznych, za pomocą których można było wyrazić wszystko w sposób logiczny i precyzyjny. Klasyczne utwory literackie były natomiast nośnikiem wartości oraz cnót ponadczasowych. Naukę łaciny i greki traktowano jako ćwiczenia umysłowe, które każdy wykształcony człowiek wykonywać powinien, zwłaszcza w okresie młodości, kiedy formują się charakter i osobowość. Biorąc w obronę języki nowożytne, Ciesielska-Borkowska twierdzi, iż ich przyswajanie budzi spostrzegawczość, obserwację, uwagę, kształci pamięć i wyobraźnię. Warto również przyjrzeć się pojęciu wychowania i sposobie jego zrozumienia w okresie międzywojennym, gdyż zakres referencyjny tego terminu niewątpliwie ewoluował od tego czasu. W *Encyklopedyji Wychowawczej* Jana Tadeusza Lubomirskiego hasło „wychowanie” brzmi następująco: *w wychowaniu chodzi przede wszystkim o wewnętrzną wartość człowieka*⁸. Również Milerski i Śliwierski przywołują starsze znaczenie pojęcia wychowania: *oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie; wyzwalanie w drugiej osobie bądź*

(kult państwa, symboli, przywódców, praca na rzecz kraju, ofiarność). Zob. J. Krasuski, *Historia wychowania*, Warszawa 1989.

⁷ S. Ciesielska-Borkowska, *Wartość wychowawcza nauki języków nowożytnych*, [w:] *Z problematyki nauczania języków obcych*, red. A. Prejbisz, Warszawa 1962, s. 61.

⁸ J.T. Lubomirski, *Encyklopedia wychowawcza*, T. 8, Warszawa 1912, s. 203.

*grupie społecznej pożądanych stanów, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości; efekt powyższych działań lub procesów*⁹.

W podobny sposób o wychowaniu pisze badaczka, odnosząc się do siły oddziaływujących na ucznia w procesie, którego elementami są: metoda, nauczyciel i materiały dydaktyczne. Zdaniem Ciesielskiej-Borkowskiej *czynniki wychowawcze tkwią i w samym materiale naukowym, w metodzie, jaką się go przyswaja i w osobie nauczyciela. Z tego trojakięgo źródła płynie prąd ożywczy, który podmiotowi, tj. uczniowi, dopomaga do rozwinięcia indywidualnych zdolności i skryształizowania danych wewnętrznych, pod wpływem danych zewnętrznych, w zdecydowaną osobowość*¹⁰. Co warte zaakcentowania, uczeń jest traktowany jako podmiot oddziaływania. Takie podejście do ucznia co podkreśla jego indywidualność w procesie dydaktycznym. Autorka artykułu stwierdza dalej, iż *podwaliną wychowania jest utwierdzenie gruntowności wiedzy, że za jej pośrednictwem stopniowo rozwija się i kształci to, co najważniejsze dla człowieka: charakter*¹¹. W tym przypadku jest to wiedza językowa, która umożliwia poznanie innych kultur i dzieł literackich.

Czytając tekst profesor Ciesielskiej-Borkowskiej, zauważamy także zmianę podejścia do nauki języków, jaka zaszła na przestrzeni kilkudziesięciu lat. We współczesnym zglobalizowanym świecie znajomość języków obcych jest wręcz koniecznością. Nauczaniu języków w kontekście szkolnym lub pozaszkolnym przyglądamy się przede wszystkim pod kątem realizacji zakładanych celów o charakterze pragmatycznym – rozwinięcie sprawności komunikacyjnych umożliwiających funkcjonowanie w środowisku międzynarodowym, uzyskanie certyfikatów lub przystąpienie do egzaminów potwierdzających te kompetencje. Watorom wychowawczym wynikającym z uczenia się języków obcych metodycy nie poświęcają zbyt wiele uwagi. Natomiast rola nauczyciela i wartość materiałów dydaktycznych rozpatrywana jest najczęściej w kontekście kształtowania motywacji uczniów.

W odpowiedzi na stwierdzenie, zawarte w *Programie naukowym dla szkół średnich*, iż to językowi polskiemu należy poświęcić główną uwagę w nauczaniu na poziomie szkoły średniej badaczka odpowiada: *Język polski musi z istoty rzeczy dzierżyć stanowisko górujące w nauczaniu i wychowaniu, jako przedmiot umiłowany przez uczniów, skarbiec tradycji narodowej i łącznik przeszłości*

⁹ B. Śliwerski, B. Milerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 274.

¹⁰ S. Ciesielska-Borkowska, op. cit., s. 61.

¹¹ Ibidem, s. 62.

z przyszłością¹². Tym samym potwierdza, iż faktycznie język polski powinien być traktowany jako wiodący przedmiot szkolny ze względu na treści nauczania wpływające na kształtowanie postaw patriotycznych. Jednocześnie Ciesielska-Borkowska przyznaje: *I ojczystemu językowi może oddać nauka języków obcych różne usługi, zależne od tego, jakie zalety przedstawiają poszczególne języki, jak różnorodne są cywilizacje*¹³. Dzięki znajomości języków obcych uczniowie mogą poznawać kulturę oraz literaturę innych krajów, a w konsekwencji lepiej rozumieć własną kulturę, która przecież osadzona jest i rozwija się w szerszym kontekście europejskim i światowym. Dodatkowo autorka artykułu podkreśla znaczenie ćwiczeń porównawczo-kontrastywnych ukazujących różnice i podobieństwa między językami. Zakładając również, iż język jest nośnikiem wartości, lustrem odzwierciedlającym poglądy ludzi, poznawanie mowy innych narodów przyczynia się do rozwoju szerszego światopoglądu młodych ludzi i zrozumienia innych nacji: ćwiczenia porównawczo-gramatyczne odsłaniają uczniowi paralelizm między językiem ojczystym a obcym i uwydatniają cechy charakterystyczne własnego języka. Lektura zaś, ułatwiając poznanie kultury zagranicznej, dostarcza materiału porównawczego dla uplastycznienia własnej kultury, pogłębienie jej znajomości i rozwinięcia światopoglądu młodzieży. Gdy uczeń dojdzie do poczucia żywych zjawisk obcej kultury, będzie to dowodem, że osiągnięta znajomość języka spotęgowała w nim zdolność czucia i rozumienia¹⁴.

W krytykowanych przez Ciesielską-Borkowską zapisach *Programu naukowego szkoły średniej* wymieniono metodę filologiczną jako zalecaną w nauczaniu języków. Ta jedna z najstarszych metod, opracowana jeszcze w średniowieczu, opierała się przede wszystkim na szczegółowej analizie i przekładzie tekstów literackich. Techniki nauczania używane w metodzie filologicznej zależały od wieku i poziomu biegłości uczniów. Ci początkujący uczyli się na pamięć wyrazów łacińskich lub starogreckich oraz ich odpowiedników w języku ojczystym. Musieli także opanować reguły gramatyczne wraz z licznymi wyjątkami tak, by móc je odtworzyć z pamięci. Praktycznie podczas każdej lekcji poddawano dokładnej analizie jakiś tekst literacki (części mowy, formy gramatyczne, wyjątki itp.). Na poziomie bardziej zaawansowanym uczniowie pisali własne teksty, wypracowania i eseje. Docelowo uczeń miał osiągnąć taki poziom znajomości języka, by przekładać teksty z języka ojczystego na łacinę bądź grekę i odwrotnie. Podejmowano próby „odtworzenia” znanych dzieł klasycznych. Zalecaną

¹² Ibidem s. 62.

¹³ Ibidem s. 62.

¹⁴ Ibidem s. 66.

techniką ćwiczeniową było tak zwane podwójne tłumaczenie, polegające na przekładzie tekstu na język ojczysty ucznia, a po upływie pewnego czasu ponownie na wyjściowy. Następnie teksty porównywano i analizowano¹⁵.

Zwolennicy metody filologicznej zakładali, że wyrazy mają dokładne odpowiedniki w językach obcych, a w konsekwencji wierzone, iż każdy tekst może zostać bezproblemowo przełożony. Co istotne, lekcje były zwykle prowadzone w języku ojczystym uczących się, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania.

Ciesielska-Borkowska była propagatorką metody bezpośredniej stanowiącej alternatywę dla metody filologicznej. Zajęcia prowadzone w oparciu o tę metodę odbywają się w języku docelowym, unika się lub wręcz wyklucza użycie języka pierwszego uczniów. Nauczyciel wyjaśnia znaczenie wyrazów, podając definicje, wykonując gesty, używając jako pomocy rysunków lub innych narzędzi wizualnych. Odtwórcza znajomość zasad gramatycznych nie jest wymagana. Uczniowie sami odkrywają zasady gramatyczne, pracując na materiale językowym (metoda indukcyjna). Głównym celem nauki nie jest wykształcenie kompetencji translatorskich, lecz wyćwiczenie praktycznych umiejętności posługiwania się językiem w sytuacjach dnia codziennego. Dialogi, ćwiczenia leksykalne, czytanki tworzone z myślą o uczniach na różnych poziomach zaawansowania w oparciu o naturalny język używany w danym kraju. Klasyczne teksty literackie nie stanowiły już prymarnego materiału dydaktycznego. Przekładu jako techniki nauczania nie stosowano w ogóle¹⁶.

Jako kolejny argument przemawiający za uczeniem się języków nowożytnych badaczka podaje prawidłowe kształtowanie się wymowy, nie tylko w języku obcym, lecz i własnym. Języki nauczane w szkołach – niemiecki, francuski, angielski, hiszpański – nie należą do grupy języków słowiańskich i cechują się zupełnie innymi repertuarami dźwięków, odmiennymi od głosek języka polskiego. Wyszakowanie fonetyczne, staranne powtarzanie głosek, naśladowanie mowy nauczyciela wymaga *świadomego aktu woli, daje uczniowi sposobność do kształcenia starannej wymowy w ogóle*, a nawet wpływa na staranność artykulacji dźwięków w języku ojczystym (*przez ćwiczenia w obcym języku można więc usunąć i błędną wymowę w języku ojczystym*¹⁷).

W innym fragmencie artykułu Ciesielska-Borkowska raz jeszcze podkreśla znaczenie nauczania języków w procesie rozwoju całokształtu osobowości

¹⁵ E.A. Ronowicz, *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Warszawa 1982.

¹⁶ Por. A. P. R. Howatt, *A History of English Language Teaching*, Oxford 1984.

¹⁷ S. Ciesielska-Borkowska, op. cit. s. 62.

człowieka, który myśli i czuje: *nauka języka nowożytnego przyczynia się do pogłębiania światopoglądu, rozwinięcia zdolności rozumowania, refleksji, dążenia do prawdy, cierpliwości intelektualnej w rozwiązywaniu różnych zagadnień, do kształcenia uczuć*¹⁸.

Amerykański językoznawca Stephen Krashen badający uwarunkowania akwizycji języka zaproponował pięć hipotez stanowiących esencję jego poglądów psycholingwistycznych. Jedna z nich osadza się na rozróżnieniu między akwizycją języka (*language acquisition*) i uczeniem się (*language learning*)¹⁹. Pierwszy z terminów odnosi się do procesu nieuświadomionego warunkującego przede wszystkim rozwój mowy dzieci. Drugi z wymienionych procesów ma charakter świadomy, zachodzi w warunkach sformalizowanych (szkoła, kurs językowy itp.), może wiązać się ze stresem, stałym monitorowaniem własnych osiągnięć i nie zawsze kończy się sukcesem. Profesor Ciesielska-Borkowska dokonała pewnego rodzaju antycypacji późniejszych obserwacji Krashena: *Podstawą powstawania i tworzenia się języka są prawa psychologiczno-fizjologiczne. Znajomość języka rozwija się u każdej jednostki według tych praw. I tu leży dalsza zasadnicza różnica między przyswajaniem języka ojczystego we wczesnym dzieciństwie a uczeniem się języka nowożytnego w szkole. Dziecko uczy się języka nieświadomie przez wrodzony instynkt naśladownictwa. Przystosowanie fizjologiczno-motoryczne dokonywa się bez specjalnego udziału woli. Podświadomie układają się dźwięki w wyrazy, wyrazy w zdania, wzbogaca się słownictwo w miarę nabywania coraz to nowych pojęć*²⁰. W odniesieniu do uczenia się języka obcego badaczka używa sformułowań typu świadomy wysiłek pamięci, świadomy wysiłek refleksji, świadomy akt woli. Poglądy badaczki zbiegają się z propozycjami Krashena.

Indywidualne podejście do ucznia czy indywidualizacja nauczania rozumiana we współczesnej dydaktyce jako *dostosowywanie treści, metod i środków nauczania do indywidualnych zdolności, umiejętności i zainteresowań uczniów*²¹ przy uwzględnieniu zdolności i uzdolnień, poziomu inteligencji, stylów poznawczych, temperamentu, typu motywacji charakteryzujących ucznia, aspiracji itp. jest jednym z priorytetowych działań podejmowanych w praktyce nauczycielskiej. Wymóg indywidualnego podejścia do ucznia wynika wręcz z przepisów prawa oświatowego. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty w art. 44c.1 zawiera następujący zapis: *Nauczyciel jest obowiązany*

¹⁸ Ibidem, s. 62.

¹⁹ S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York 1988.

²⁰ S. Ciesielska-Borkowska, op. cit., s. 63.

²¹ B. Śliwerski, B. Milerski, op. cit., s. 43.

*indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia*²². To, co obecnie traktujemy jako nieodzowny element procesu nauczania wpisany w pracę nauczyciela, było również oczywiste dla Ciesielskiej-Borkowskiej, która pisała: *Jednolita zasada nauczania [...] przy indywidualnym jej stosowaniu, zależnym od nauczyciela i uczniów, zaprawia do systematycznej nauki*²³.

Dwudzieste pierwsze stulecie, wiek dynamicznego rozwoju technologicznego, kojarzone jest z użyciem przeróżnych nowoczesnych, zwłaszcza interaktywnych czy multimedialnych pomocy dydaktycznych. Nie umniejszając ich znaczenia w procesie nauczania języków, a także innych przedmiotów szkolnych, należy pamiętać, iż przedwojenne szkoły bazujące na metodzie bezpośredniej wykorzystywały całą gamę środków wizualnych wspomagających zrozumienie znaczenia leksykalnego. Wśród wymienianych pomocy dydaktycznych są: reprodukcje obrazów, rzeźb artystów, fotografie miast i budowli, które dodatkowo miały kształtować wartości estetyczne uczniów. Autorka wspomina przy tej okazji o przewadze „wzrokowców” wśród młodzieży. Pojęcie to odnosi się do preferencji sensorycznych w odbieraniu i przetwarzaniu informacji. W tym przypadku Ciesielska-Borkowska znów niejako wyprzedza swoje czasy, gdyż stylom uczenia się poświęca się wiele uwagi we współczesnej dydaktyce (a także treningach komunikacji interpersonalnej, szkoleniach coachingowych, procesach doradztwa zawodowego itp.). Zdawać by się mogło natomiast że badanie uczących się pod kątem preferowanego sposobu przyswajania informacji jest czymś nowym²⁴.

Polska noblistka Olga Tokarczuk w jednej z wypowiedzi stwierdziła, że *Bóg stworzył człowieka z oczami z przodu, a nie z tyłu głowy, co znaczy, że człowiek ma się zajmować tym co będzie, a nie tym co było* (są to przytoczone słowa średnio-wiecznego, żydowskiego filozofa Majmonidesa)²⁵. Czytając artykuły dawne naukowe dotyczące dydaktyki, nie można zgodzić się ze słowami pisarki. Wiele wątków, pomysłów, idei w historii edukacji powtarza się od lat. Często wracamy do tego co już było, odkrywamy na nowo teorie czy koncepcje, dokonując reasumpcji dokonań postaci znanych w historii myśli pedagogicznej. Artykuł Profesor Stefanii Ciesielskiej-Borkowskiej, a także pozostałe teksty zebrane

²² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).

²³ B. Śliwerski, B. Milerski, op. cit., s. 66.

²⁴ Zob. G. Reid, *Learning Styles and Inclusion*, New Delhi 2005; M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2012; M. Żylińska, *Neurodydaktyka: Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

²⁵ Przytoczone słowa noblistki pojawiały się wielokrotnie w przestrzeni internetowej, między innymi na stronie: <https://www.wielkieslowa.pl/>

w tomie *Z problematyki nauczania języków obcych*, udowadniają, że przedwojenni dydaktycy mieli wiele do powiedzenia w sferze edukacji, a ich pomysły dydaktyczne mogą być stosowane w praktyce nauczycielskiej we współczesnej szkole. Nierzadko pewne propozycje bądź rozwiązania dydaktyczne uważamy za nowatorskie. Jednak spojrzenie wstecz i lektura dawnych rozpraw i tekstów naukowych ukazuje, że wiele z metod, technik, koncepcji psychologicznych opisano i stosowano już wiele lat temu. Konkludując, dobry nauczyciel powinien spoglądać wstecz, by móc iść naprzód, stale rozwijając swe kompetencje i pogłębiając wiedzę niezbędną do wykonywania zawodu.

Bibliografia:

Opracowania

- Ciesielska-Borkowska S., *Wartość wychowawcza nauki języków nowożytnych*, [w:] *Z problematyki nauczania języków obcych*, red. A. Prejbisz, Warszawa 1962, s. 60-69.
- Cieśla M., *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa 1974.
- Eminowicz-Jąskowska T., *Stefania Ciesielska-Borkowska (1889-1966)*, [w:] *Złota księga Wydziału Filologicznego*, red. J. Michalik, W. Walecki, Kraków, 2000, s. 419-422.
- Reid G., *Learning Styles and Inclusion*, New Delhi 2005.
- Harmer J., *The Practice of English Language Teaching*, London 2015.
- Howatt A.P.R., *A History of English Language Teaching*, Oxford 1984.
- Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York 1988.
- Krasuski J., *Historia wychowania*, Warszawa 1989.
- Larsen-Freeman D., Anderson M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford 2011.
- Lubomirski J.T., *Encyklopedia wychowawcza*, T. 8, Warszawa 1912.
- Program naukowy szkoły średniej*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sekcja Szkolnictwa Średniego. Warszawa 1912.
- Ronowicz E.A., *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Warszawa 1982.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2012.
- Śliwerski B., Milerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
- Ur P., *A Course in English Language Teaching*, Cambridge, Cambridge 2012.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
- Żylińska M., *Neurodydaktyka: Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Netografia

<https://www.wielkieslowa.pl/>