

Camilla Badstübner-Kizik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

cbkizik@amu.edu.pl

JĘZYKI I PAMIĘĆ KULTUROWA. O GLOTTODYDAKTYCZNYM POTENCJALE MIEJSC PAMIĘCI

Language and cultural memory. On the didactical potential of realms of memory in the context of foreign language teaching

Looking for motivating concepts to stimulate integrated language and culture-related teaching and learning processes in the foreign language classroom, the vibrant concept of Cultural Memory is certainly an issue to pay attention to. It offers a variety of occasions for language and culture awareness training tightly connected with language learning, reaching far beyond traditional regional studies. Realms of memory, acting as products and markers of a complex cultural memory, can reveal to what extent (by whom, by which means, to what aims) cultural patterns and meanings are constructed, how they change or under which circumstances they survive long periods of time. Up-to-date foreign language didactics can make use of this in aiming at *symbolic competence* (Claire Kramersch). Understanding culture as an ongoing process of (de-and re-)construction, learners might be enabled to notice and (partly) participate in authentic discourses, going on in different languages. Realms of memory, manifesting themselves per definition e.g. as texts, pictures, sounds, buildings, historic or mythic persons, objects, terms or whole cultural concepts, own a considerable linguistic and cultural potential. This clearly points at content and process oriented learning processes involving the foreign language as a natural means of exploration.

The article discusses criteria which might help to choose realms of memory suitable for the foreign language classroom and takes a look at two genuinely "German-speaking" examples in the field of sport (*Córdoba 1978*) and everyday objects (*Schweizermesser*). They can illustrate the wide range of didactic possibilities and stimulating methods which arise from authentic and vivid parts of a widely understood culture.

Keywords: cultural memory, realms of memory, integrated language and culture-related teaching and learning processes, symbolic competence

Słowa kluczowe: pamięć kulturowa, miejsca pamięci, dydaktyka kultury w kształceniu językowym, kompetencja symboliczna

1. Wprowadzenie. W poszukiwaniu podstaw dydaktyki kultury w nauczaniu języków obcych

Pamięć kulturowa oraz miejsca pamięci to koncepcje rozwijające się w ostatnich latach bardzo dynamicznie. Kryją one w sobie spory potencjał dydaktyczny, który należy dostrzec również w glottodydaktyce i dydaktyce kultury w kształceniu językowym. Potencjał ten może zainteresować wszystkich, którzy wychodzą z założenia, że:

- procesy nauczania i uczenia się języków obcych oraz procesy poznawania nowych kultur jak i refleksji nad własnym stosunkiem do nich są nierozłączne. Nauka języka i nauka kultury stanowią jedność, inspirowują się i napędzają lub – przeciwnie – hamują wzajemnie. Tym samym dydaktyka języka obcego zawsze jest również dydaktyką kultury danego języka obcego.
- nie ma przy tym ani jednolitej ani raz na zawsze zapisanej kultury. Nie ma więc jednych Niemiec albo jednej Francji, choć takie sugestie pojawiają się w podręcznikach do nauki języków obcych. Co więcej, niemiecki lub francuski (hiszpański, rosyjski itd.) są językami pluricentrycznymi, tj. językami etnicznymi i urzędowymi w różnych państwach. Państwa te składają się z kolei z wielu regionów posiadających odrębne historie i tradycje, zamieszkiwanych przez ludzi, których nie raz o wiele więcej dzieli niż łączy.

Podstawą dydaktyki języków obcych, która nie neguje (nie wypiera) takich i podobnych założeń jest szeroko rozumiane pojęcie kultury. Zakłada ono, że obszary językowe są zasadniczo bardzo zróżnicowane kulturowo (por. Badstübner-Kizik, 2015). To zróżnicowanie kulturowe obejmuje wszystkie sfery życia publicznego i prywatnego, przebiega wzdłuż linii regionalnych, lokalnych, społecznych, religijno-wyznaniowych, jak i pokoleniowych, i zawiera różnorodne materialne i niematerialne zjawiska, od tak zwanej kultury wysokiej do kultury dnia codziennego. Zjawiska te mogą przybrać różną postać, obejmują potencjalnie wszystkie artefakty, od np. tekstów literackich poprzez budynki i przedmioty aż do gestów lub złożonych koncepcji. W wielu przypadkach zjawiska te są uwarunkowane historycznie i przeszły ogromne zmiany, zarówno w odniesieniu do

ich postaci, jak i do przypisywanej im roli, znaczenia i ich interpretacji. Rola, znaczenie, jak i potencjał interpretacyjny zjawisk kulturowych zależą w dużym stopniu od perspektywy ich postrzegania, a perspektywy te mogą się diametralnie różnić. Jednak również i one oraz wynikające z nich znaczenia są częścią kultury.

Przekazywanie kompletnego i niezmiennego katalogu czy kanonu zjawisk kulturowych jest zatem niemożliwe.¹ Dydaktyka języków obcych i dydaktyka kultury w kształceniu językowym stoją więc przed co najmniej dwoma dylematami: jak poradzić sobie z rozbieżnością między możliwościami językowymi a intencjami poznawczymi uczniów oraz jak w obliczu potencjalnie nieskończonej ilości tematów/treści oraz materiałów dokonać ich wyboru gwarantującego progresję zarówno w zakresie nauki języka jak i treści. Celem nie może być ogląd całości i pozorna kompletność, chodzi raczej o to, aby umożliwić dostęp do kulturowo zakorzenionych struktur znaczeniowych i interpretacyjnych lub inaczej do „wzorców interpretacyjnych”² oraz rozwinąć „kompetencję dyskursywną” i „kompetencję symboliczną”³, która leży u podstaw chociażby częściowego zrozumienia toku interpretacji świata przez ludzi posługujących się pewnym językiem. W tym upatruje jeden z głównych celów dydaktyki języków obcych.

Co obecnie zajmuje większe grupy ludzi w Niemczech, Austrii czy Szwajcarii – aby pozostać przy przykładzie niemieckiego obszaru językowego? Co ukształtowało ich obecne postrzeganie świata? Co się im (nie) podoba, co jest dla nich (nie)ważne? Gdzie leżą różnice pomiędzy poszczególnymi pokoleniami, pomiędzy ludźmi zamieszkującymi poszczególne regiony lub pewne miasta i skąd się one biorą? Co dzieli ich i łączy z podobnymi grupami w kraju, z którego pochodzą uczący się języka niemieckiego? Co widzą, kojarzą, rozumieją „oni” inaczej niż „my”, a w czym (i również dlaczego) nasza pamięć kulturowa jest częściowo zbieżna, wspólna lub porównywalna? Na pytania takie lub podobne nigdy nie można odpowiedzieć ogólnie i wyczerpująco.

Często słychać głosy, że ograniczenia czasowe i administracyjno-logistyczne, jakim podlega zinstytucjonalizowane nauczanie języków obcych, nie

¹ Martin Sabrow pisze np. o daremnym poszukiwaniu nie budzącego wątpliwości kanonu miejsc pamięci NRD („aussichtslose [...] Suche nach einem konsensfähigen Kanon DDR-bezogener Erinnerungsorte”; Sabrow, 2009: 7 n.).

² Georg Kreis proponuje, aby zamiast o miejscach pamięci mówić raczej o punktach węzłowych w dyskursie społecznym („Verdichtungen und Knoten des gesellschaftlichen Diskurses”; Kreis, 2010: 342). Jest tu widoczna zbieżność z „wzorcami interpretowania” („kulturelle Deutungsmuster”). Na temat podstaw tej koncepcji por. np. Altmayer, 2004.

³ Termin ten pochodzi z prac Claire Kramsch. Mówi ona o kompetencji symbolicznej jako jednym z najważniejszych celów zajęć języka obcego (por. np. Kramach, 2011). Chodzi o zróżnicowaną kompetencję interpretowania, jak i umiejętność elastycznego negocjowania znaczeń w procesie interakcji językowej.

pozostawiają miejsca na tego rodzaju rozważania. Jednak właśnie w obliczu wszechobecnej ekonomizacji i konformizacji narzucanej chociażby poprzez programy, sylabusy i podręczniki, warto poddać te głosy w wątpliwość oraz zastanowić się, jakie znaczenie mają powyższe kwestie dla motywacji do nauki, celów i treści zajęć języka obcego, oferowanego jako J3 (w Polsce: język niemiecki jako drugi obcy po angielskim). Jeśli języki takie jak hiszpański, niemiecki, francuski czy rosyjski – po angielskim i oprócz niego – chcą utrzymać swoje miejsce w polskim systemie szkolnym, musimy uświadomić lub przypomnieć sobie, o co chodzi, a wręcz o co musi chodzić w uczeniu się języków obcych. Otóż poza często powierzchowną komunikatywnością, którą zaspokajają zazwyczaj już angielski, chodzi przede wszystkim o zaproponowanie konkretnych, życiowych i ważnych dla uczących się treści. Przez te treści mogą oni uzyskać dostęp do tego, co aktualnie zajmuje ludzi mówiących w danym języku i/lub mieszkających tam, gdzie danego języka na co dzień się używa. Nauczanie i uczenie się języka obcego innego niż angielski w moim przekonaniu potrzebuje takiego uzasadnienia. Język ten powinien – poza podstawowym „porozumiewaniem się” – umożliwić dostęp do treści przekazywanych właśnie za jego pomocą, powinien on prowadzić do konkretnej sfery świata, w której dla uczących się kryje się coś ciekawego i nowego, i która w szerszym sensie umożliwia też lepsze zrozumienie własnego świata. Potrzeba komunikacji powinna zostać uzupełniona ciekawością, zainteresowaniem i chęcią poznania. Tylko wtedy języki obce, inne niż angielski, będą mogły wyjść poza rolę *lingua franca minor*. Nauka języków obcych jest doskonałą okazją do przyswojenia sobie nawyku rozważania nad językami i kulturą, do zastanowienia się nad tym, jak powstają i zmieniają się kulturowe znaczenia, kto je (w jakim celu) „stwarza”, dla kogo i dlaczego (nie) obowiązują i kto albo co (dlaczego, po co, dla kogo) utrzymuje je przy życiu w dostępnych nam formach. W sytuacji nauki szkolnej chodzi tu też o rozbudzanie ciekawości, wyćwiczenie całościowego myślenia, przekraczanie granic między przedmiotami szkolnymi (i dyscyplinami) i zachęcanie do uczenia się przez całe życie. Trening konkretnych sprawności językowych można zresztą w ten sposób bardzo dobrze zrealizować. Bez wątpienia język niemiecki jako obcy – choćby w porównaniu z cieszącym się ogromną popularnością hiszpańskim – znajduje się (nie tylko w Polsce) w niełatwej sytuacji. Jednak również niemiecki – jak każdy język obcy – może stanowić okazję do zastanowienia się nad językami i kulturami, i otworzyć dostęp do nowych wzorców myślenia i interpretacji.

2. Pamięć kulturowa i miejsca pamięci jako źródła inspiracji dydaktycznej

Szukając treści dla zajęć języków obcych opartych na tych założeniach, warto zainteresować się koncepcją pamięci kulturowej i miejsc pamięci.⁴ Pojęcie „miejsca pamięci” (podstawę stanowią łacińskie *loci memoriae*) pochodzi z prac kulturoznawców, socjologów i historyków (np. Maurice’a Halbwachsa, Pierre’a Nora, Jana Assmanna i Aleidy Assmann). Również w Polsce dyskusja wokół miejsc pamięci ma długą tradycję (patrz np. prace Niny Assorodobraj, Barbary Szackiej, Jana Szackiego⁵). Większe grupy społeczne dysponują obok pamięci komunikacyjnej również pamięcią kulturową, która istnieje poza bezpośrednim doświadczeniem, przeżyciem „z pierwszej lub drugiej ręki” i poza bezpośrednią komunikacją.⁶ Czasowo można ją poszerzać niemal bez ograniczeń, przy czym pozostaje ona stosunkowo stabilna, pod warunkiem, że jej treści się „pielęgnuje”, to znaczy stale przywołuje i aktualizuje.⁷ Tak jak i inne formy pamięci, pamięć kulturowa podlega negocjacji, zmianom i funkcjonalizacji, która może prowadzić do manipulacji. Treści pamięci grupują się wokół „punktów stałych” lub „punktów krystalizacyjnych”⁸, czyli właśnie wokół miejsc pamięci. W miejscach pamięci chodzi o zjawiska, które pozwalają na „umocowanie” wspomnień większych grup społecznych, pozwalają przywoływać określone skojarzenia i struktury znaczeniowe na różnych poziomach: np. na poziomie miasta, regionu, kraju lub państwa, na poziomie etnicznym, społecznym,

⁴ Nie jest tu możliwe omówienie teoretycznych podstaw i obszernej kulturoznawczej dyskusji, która przebiega w wielu językach – w dialogu lub niezależnie od siebie. Odsyłam np. do pracy K. Kończal (2013) oraz do tomu wprowadzającego do niemieckojęzycznych badań, wydanego przez M. Saryusz-Wolską jak i do Wprowadzenia do tegoż tomu jej autorstwa (Saryusz-Wolska, 2009). Por. także Saryusz-Wolska i Traba (2014), gdzie znajduje się wiele cennych odniesień, m.in. do polskojęzycznej literatury fachowej. Polskiej terminologii używam za: Saryusz-Wolska i Traba, 2014: 24.

⁵ Polskiej dyskusji na ten temat poświęcony jest tom 5 serii wydawniczej „Polsko-niemieckie miejsca pamięci” (Loew i Traba, 2015). Tom ten ukazał się – w przeciwieństwie do wszystkich innych tomów serii – wyłącznie po niemiecku, aby przybliżyć polski dyskurs naukowy w tym zakresie odbiorcom niemieckojęzycznym.

⁶ W kwestii rozgraniczenia pamięci komunikacyjnej i kulturowej por. np. Erll, 2005: 112-122.

⁷ „Pielęgnowana” i stale aktualizowana pamięć nazywa się też pamięcią funkcjonalną. Odróżnić od tego należy pamięć magazynującą, por. np. Assmann, 2009.

⁸ „Miejscami pamięci mogą być zarówno zjawiska natury materialnej, jak i niematerialnej (...) [Są to] długotrwałe konstytutywne dla wielu pokoleń punkty krystalizacyjne pamięci zbiorowej i tożsamości, które jako część społecznych, kulturowych i politycznych wyczajów zmieniają się w zależności od tego, jak zmienia się ich postrzeganie, przyswajanie, używanie i transponowanie” (François i Schulze, 2003: 17-18; tu cytowane za: Kończal, 2013: 88, tłum. z niem. J. Górny).

wyznaniowym lub językowym, na poziomie danego pokolenia itd. Nie chodzi w pierwszym rzędzie o miejsca w sensie topograficznym, lecz o miejsca wirtualne, miejsca w pamięci zbiorowej.⁹ Przywołane skojarzenia i struktury znaczeniowe mają charakter spajający lub odgraniczający (wykluczający) – w zależności od tego, kto uczestniczy lub nie uczestniczy w powstających konotacjach. Nieskończony zbiór wszystkich miejsc pamięci tworzy zmienną – i dającą się zmieniać! – pamięć kulturową, z której można czerpać według różnorodnych kryteriów. Wybór, jak i zaakceptowanie lub odrzucenie określonego miejsca pamięci może mieć funkcję identyfikacyjną, co staje się szczególnie wyraźne na poziomie państwowym, narodowym lub pokoleniowym. Miejsca pamięci kształtują się w różnych horyzontach czasowych i przechodzą wielokrotne zmiany znaczenia i interpretacji, mogą ulec zatarciu i zostać znów ożywione. Ich znaczenie podtrzymuje się w różnych celach, mogą także zyskać nowe znaczenie, nową funkcję albo zostać zmanipulowane.

Na szczególną uwagę zasługuje, zwłaszcza ze względów dydaktycznych, relacja pomiędzy miejscami pamięci a mediami lub formą medialną, którą przyjmują. Miejsca pamięci mogą bowiem mieć różne formy medialne – mogą występować np. jako budynek, tekst literacki, utwór muzyczny albo jako konkretna czynność. Z drugiej strony same podlegają przekazowi medialnemu np. przez obrazy, filmy, książki, koncerty albo przedstawienia teatralne. Forma medialna wpływa na treść i konstruowanie jej znaczenia. Szczególnie silne i żywotne miejsca pamięci odznaczają się długim przekazem różnymi kanałami medialnymi aż do współczesności, przy tym nierzadko zmieniają się ich znaczenie i funkcja. Wyrazistym przykładem miejsca pamięci o takich właśnie cechach, pochodzącym z polskiego kręgu kulturowego jest koncept „Grunwaldu“, którego antagonizująca funkcja w znacznym stopniu się zdezaktualizowała, choć zdarza się, że jest ożywiana np. w celach politycznych lub na okoliczność konfrontacji sportowych o wyraźnie narodowym wymiarze (np. mecze piłki nożnej Polska-Niemcy). Zauważalna jest jednak pewna zmiana emocjonalna w przekazie tego konceptu. „Grunwald” jest np. coraz częściej wykorzystywany w reklamach i karykaturach, w przemyśle turystycznym i branżach związanych z czasem wolnym.¹⁰ Dla dzisiejszego niemieckojęzycznego społeczeństwa z kolei,

⁹ „„Miejsce pamięci’ jest metaforą, ponieważ nie odnosi się tylko do topograficznie definiowalnych miejsc, lecz ma o wiele większy zakres.” (Górny i in., 2012: 10). Miejsca pamięci „mogą mieć charakter zarówno materialny, jak też niematerialny; należą do nich i realne, i mityczne postacie i zdarzenia, budynki i pomniki, instytucje i pojęcia, książki i dzieła sztuki [...] „Miejsce’ rozumiemy więc jako metaforę, jako topos w dosłownym znaczeniu tego słowa” (François i Schulze, 2003, cyt. za: Górny i in., 2012: 10).

¹⁰ Por. też teksty J. Friedricha (2011) i M. Poprzęckiej (2011) oraz liczne eksponaty prezentowane w ramach wystawy „Obok. Polska-Niemcy. 1000 lat historii w sztuce”

„Grunwald” nie odgrywa żadnej roli, a „przekaz grunwaldzki” w Polsce – np. w mediach – tym bardziej pozostaje dla nich niedostępny i niezrozumiały.¹¹ Na tym przykładzie da się szczególnie dobrze odczytać, gdzie i jak różne zasoby pamięci kulturowej zmieniają się, zderzają się ze sobą oraz kto jest (współ)odpowiedzialny za ich utrzymywanie.

W odniesieniu do niektórych obszarów językowych opracowano już zbiory esejów przedstawiające zjawiska kulturowe, którym przypisywana jest funkcja miejsc pamięci (por. też Kończal, 2013). Bardzo dobrze opracowany jest pod tym względem niemiecki obszar językowy (por. François i Schulze, 2003; Brix, Bruckmüller i Stekl, 2004/2005; Sabrow, 2009; Kreis, 2010). Ponadto istnieją zbiory europejskie, ponadgraniczne i regionalne, np. niemiecko-francuskie miejsca pamięci, miejsca pamięci obszaru Saar-Lor-Lux ale również, co szczególnie ciekawe w kontekście nauki języka niemieckiego w Polsce, polsko-niemieckie miejsca pamięci (por. Hahn i Traba, 2012¹²). Ogromna zasługa i innowacyjność serii publikacji na temat polsko-niemieckich miejsc pamięci polega przede wszystkim na tym, że największą uwagę poświęcono kryterium (dzielącej lub łączącej) wspólnoty, jak i potencjalnie paralelnej funkcji treści pamięci.¹³ Wszystkie wymienione tu zbiory tekstów reprezentują różne kryteria

w części zatytułowanej „Krucjata Północy – zakon krzyżacki i jego mit” (Omilanowska, 2011: 104-154). Autorzy podkreślają rolę peerelowskiej propagandy w utrzymaniu Grunwaldu jako antagonizującego miejsca pamięci. „[...] jak cała propaganda peerełowska, tak i *Grunwald* z czasem tracił swą siłę, rozmywaną przez kpinę i dowcip. Cios padł ze strony sztuki najbardziej masowej – kina i telewizyjnego serialu” (Poprzęcka, 2011: 114). „Jednak i po stronie polskiej nie spotyka się już prób politycznego wykorzystania owego motywu. Krzyżacy stawiają jedynie malowniczy sztafaż dorocznych ludycznych przedsięwzięć na polach grunwaldzkich, odnajdujemy ich w grach komputerowych, puzzlach czy dziecięcych klockach” (Friedrich, 2011: 109).

¹¹ Po niemieckiej stronie „Grunwald” nie wywołuje właściwie żadnych konotacji, a jeśli już, to są one raczej związane z wydarzeniem, które jest rodzajem propagandowego następstwa Bitwy pod Grunwaldem (zwycięska bitwa „Schlacht bei Tannenberg” w roku 1914 pod dowództwem Hindenburga, która umożliwiła jego późniejsze dojście do władzy). Po roku 1945 bitwa ta uległa zapomnieniu, posługując się terminem Assmanna (2009) można powiedzieć, że przechowywana jest w „pamięci magazynującej”.

¹² Seria publikacji dotyczących polsko-niemieckich miejsc pamięci ukazują się w obydwu językach. Kompletny i na bieżąco uzupełniany przegląd tych oraz innych zbiorów tekstów i publikacji na ten temat można znaleźć np. na platformie <http://memodics.wordpress.com> (DW 20.07.2015).

¹³ „[...] wypracowany został nowy wariant kluczowej kategorii: paralelne miejsca pamięci. Odnoszą się one do zupełnie odmiennych fenomenów historycznych. Choć rzeczywiście obiekty wspominania są różne, na płaszczyźnie funkcjonalności występują

doboru¹⁴, są różnie ustrukturyzowane, obok znanych i przewidywalnych przykładów pojawiają się zaskakujące, a także zapomniane. Cechuje je siłą rzeczy wybiórczość, mają też odczuwalne braki. Brakuje np. miejsc pamięci w odniesieniu do migracji, na co wielokrotnie wskazywały już środowiska zajmujące się np. nauczaniem niemieckiego jako języka drugiego w krajach niemieckojęzycznych (Deutsch als Zweitsprache¹⁵). Można by sformułować zarzut, iż zajmowanie się elementami pamięci kulturowej w ramach dydaktyki kultury w kształceniu językowym prowokuje do historycznych, narodowych i etnicznych kategoryzacji i etykietyzacji, zbyt mocno kieruje uwagę na przeszłość, historię polityczną czy też elementy kultury wysokiej, potwierdza powszechne stereotypy lub też za bardzo podkreśla zjawiska i wydarzenia podatne na narodowe rozgraniczanie. Wszystko to zdaje się być obecne we wspomnianych zbiorach na temat miejsc pamięci, jednak moim zdaniem nie oznacza to, że należy je z perspektywy dydaktycznej odrzucić. Dydaktyka języków obcych i dydaktyka kultury w kształceniu językowym powinny traktować te zbiory jako to, czym one w rzeczy samej są, tj. jako eseistyczne prezentacje wybranych (historycznych) zjawisk kulturowych, ukazujące ich znaczenie w teraźniejszości oraz powstawanie i funkcjonowanie wspomnień i wspomniania jak i wzajemne oddziaływanie na siebie pamięci indywidualnej i zbiorowej wewnątrz większych grup społecznych. Mogą one pokazać, jak „powstaje kultura“. Jeśli dokona się ich wyboru według kryteriów dydaktycznych, uzupełni i z(re)medializuje, to umożliwią one treściowo i metodologicznie egzemplaryczne uczenie się. Mogą ułatwić postrzeganie obcej przestrzeni odbieranej przez pryzmat języka obcego jako przestrzeni rozwijającej się w czasie, nieskończonej, podlegającej różnym interpretacjom, różnorodnej i niespójnej, pozostającej w sieci połączeń diachronicznych i synchronicznych. Miejsca pamięci stają się w ten sposób zjawiskami dającymi autentyczne okazje do refleksji nad językiem obcym i stanowią namiastkę autentycznego doświadczenia kultury.

Na podstawie przykładów pochodzących ze zbiorów dotyczących krajów niemieckojęzycznych (Szwajcaria, Austria, Niemcy oraz NRD) łatwo unaocznic różnorodność medialną i funkcjonalną, jaką mogą przyjąć miejsca pamięci

między nimi analogie. Miejsca pamięci, które występują tylko w jednym społeczeństwie i spełniają w nim specyficzną funkcję w odniesieniu do jego kodu tożsamościowego i pamięciowego, zestawiamy z miejscami pamięci innego społeczeństwa spełniającymi w nim porównywalne funkcje.” (Górny i in., 2012: 15).

¹⁴ Dokładniejsze informacje na ten temat por. Badstübner-Kizik, 2014: 46-52.

¹⁵ Stąd wynika pewien dystans w stosunku do koncepcji miejsc pamięci właśnie w kontekście języka niemieckiego jako drugiego. Dopiero w ostatnim czasie także w tym obszarze stawia się dalsze pytania i przedstawia pierwsze rozwiązania.

jako części – tutaj – niemieckojęzycznej pamięci kulturowej. Nie można przy tym nie zauważyć, że nie obowiązują one nigdy w odniesieniu do „wszystkich” lub do „całego kraju” albo „całego obszaru niemieckojęzycznego”, lecz swoją rolę w zasobach pamięci zachowują zawsze tylko dla poszczególnych regionów lub grup ludności. Należą do nich:

- budynki, miejsca i regiony geograficzne (np. *Brama Brandenburska* lub *przełęcz St. Gotthard*¹⁶),
- osoby, zwłaszcza artyści, pisarze, politycy i sportowcy oraz również postaci mityczne (np. *Marlena Dietrich* lub legendarny *Wilhelm Tell*),
- wydarzenia, zwłaszcza natury politycznej lub społecznej (np. *Austriacki traktat państwowy 1955*),
- produkty artystyczne, a zwłaszcza teksty, obrazy, dźwięki lub przedmioty (np. *Heidi*: przykład obrazujący różnorodność medialną, a nawet transmedialną, jak i różne funkcje, jakie media mogą przyjąć w kontekście przekazu i utrzymywania pamięci – por. Badstübner-Kizik, w druku). Oprócz tego istnieje wiele produktów artystycznych wspólnych dla wielu języków i łączących języki, także w formie tłumaczeń, co sprawia, że w sposób uprawniony można mówić tu o miejscu pamięci o globalnym zasięgu. Płynnie przechodzą one nieraz w kategorie produktów kultury masowej. Wymownym przykładem jest tu chociażby wschodnioniemiecki *Piaskowy dziadek* – przykład, który znajduje się w zbiorze polsko-niemieckich miejsc pamięci, a któremu po polskiej stronie odpowiadają *Bolek i Lolek* w porównywalnej funkcji pamięciowej,
- przedmioty codziennego użytku i potrawy (np. austriackie wafelki *Manner-Schnitte*),
- pojęcia, mity, kompleksowe programy (jako przykład podaję tu wielowymiarowe, wielojęzyczne miejsce pamięci *rok '68*).

Ta kategoryzacja ma oczywiście charakter roboczy. Granice pomiędzy poszczególnymi kategoriami są dość płynne, niektóre przykłady są znane również z tradycyjnego krajoznawstwa, jak chociażby *Brama Brandenburska*. Perspektywa jest tu jednak całkowicie inna. Zasadniczo chodzi bowiem o pytania rodzaju: „Jakie znaczenie to ma dziś i dla kogo?” Wszystkie te miejsca pamięci implikują różne formy medialne, w których przejawia się samo miejsce pamięci (np. jako budynek, krajobraz, tekst, obraz albo przedmiot) i rozmaite media, przez które pamięć jest przekazywana albo przywoływana (np. poprzez teksty do czytania lub słuchania, zdjęcia, filmy, symbole, obiekty trójwymiarowe

¹⁶ Wszystkie przykłady przywołane w tekście pochodzą z wymienionych publikacji (por. Francis i Schulze, 2003; Brix, Bruckmüller i Stekl, 2004/2005; Sabrow, 2009; Kreis, 2010; Hahn i Traba, 2012).

lub przestrzeń). To sprawia, że dydaktyka zyskuje różnorodne i bardzo wdzięczne instrumentarium metodyczne: obok dydaktyki tekstów czytanych i słuchanych, ciekawe mogą być również elementy dydaktyki pracy z obrazem, muzyką i filmem (obcojęzyczna dydaktyka mediów), jak i dydaktyki tzw. miejsc pozaszkolnych, związanej z muzeami i wycieczkami, np. gdy odwiedza się w ramach wycieczki klasowej konkretne miasta, budynki, obiekty, pomniki itp. Nawet w ograniczonych ramach czasowych możliwy jest wtedy nie tylko trening sprawności językowych (rozumienie tekstu czytanego, rozumienie tekstu słuchanego, rozumienie słuchowo-wzrokowe, pisanie, mówienie), lecz także wyszukiwanie informacji albo praca w krótszych lub dłuższych projektach, również międzyprzedmiotowych lub wielojęzycznych.

Doświadczenia z zajęć pilotażowych na poziomie akademickim w Polsce, Czechach, Niemczech oraz Austrii pokazują, iż w odniesieniu do zajęć języka obcego zorientowanych na treść i działanie największy potencjał mają przede wszystkim takie miejsca pamięci, które charakteryzują się kilkoma z poniższych właściwości:

- Są „żywe” dla większych grup społecznych w danym kraju / na danym obszarze językowym, to znaczy, że są dość szeroko rozumiane i wywołują porównywalne skojarzenia. Przez to zagwarantowana zostaje pewna reprezentatywność. Tu w centrum stoją następujące pytania: „Czy dla wszystkich jest to tak samo ważne? Dlaczego (nie)?” Dobrym przykładem jest zjawisko *karnawatu* w obszarze niemieckojęzycznym, na którym zresztą świetnie można ukazać wewnętrzne zróżnicowanie obszaru niemieckojęzycznego między północą, południem, wschodem i zachodem lub uwarunkowanie świąt podłożem historycznym lub religijnym, przy czym odzwierciedlone jest ono współcześnie praktycznie tylko w nazwie.
- Są do pewnego stopnia rozpoznawalne także poza danym krajem/obszarem językowym. Dzięki temu można tematyzować oczekiwania i stereotypowe wyobrażenia, które w odniesieniu do danego kraju mają ludzie z zewnątrz i które przez ten kraj nieraz są świadomie podtrzymywane. Sławnym szwajcarskim miejscem pamięci tego rodzaju jest np. *Heidi*: „Heidi jest szwajcarskim miejscem pamięci, ponieważ jest takowym dla nie-Szwajcarów” – jak sformułował to Kreis (2010: 169). Przypadki takie jak ten pozwalają na postawienie pytań o auto-postrzeżanie i postrzeżanie z zewnątrz, czyli stanowią ważny element uczenia się uwrażliwiającego na kulturę. „To jest typowe – naprawdę? Dlaczego tak uważasz?” Dzięki temu możliwe staje się także włączenie doświadczeń osób uczących się, np. poprzez odniesienie do podobnych zjawisk we własnej kulturze: „To znam, to ma jakiś związek ze

- mną.“ W tym kontekście można znaleźć wiele przykładów z zakresu przedmiotów codziennego użytku, jak i kultury masowej.
- Dydaktycznie sprawdzają się miejsca pamięci kształtowane w dłuższym horyzoncie czasowym i zmieniające przy tym formę i znaczenie. Należą do nich również parodia i karykatura. W ten sposób można pokazać, że kultura nie jest niezmienna i nie ma jedynie doniosłego charakteru, lecz że podlega zmianom, które zależą od czasu, nośnika przekazu lub zmieniających się oczekiwań, zainteresowań i potrzeb. Pamięć przekazywana za ich pomocą jest ponadto często zrytualizowana, to znaczy, że oczekuje się jej przywołania przy różnych okazjach i stosuje do różnych celów, ma ona spełniać określone funkcje, często natury politycznej. Przykładem byłaby legendarna przysięga na szwajcarskim *Rütli*, wypowiedana co roku w dniu szwajcarskiego święta narodowego 1 sierpnia, której konotacje nierzadko schodzą na narodowo-konserwatywne, ksenofobiczne tory polityczne. Właśnie na takich przykładach można poddać refleksji powstawanie i funkcjonalizację wzorców postrzegania i interpretowania: „To nie zawsze dla wszystkich oznaczało to samo, znaczenie kulturowe może się zmienić i zostać dla jakichś potrzeb skonstruowane“.
 - Za miejscem pamięci kryje się symboliczny „naddatek znaczeniowy“. W formie bardzo skoncentrowanej i niejako w zastępstwie dla zjawiska wielowymiarowego dane miejsce pamięci ujawnia kompleksowe struktury i umożliwia refleksję nad nimi: „To znaczy więcej niż się zdaje, to część większej całości.“ Dobrym przykładem jest tu *mur berliński* jako symbol podziału Europy i zimnej wojny lub też *scyzoryk / szwajcarski nóż oficerski* jako symbol tak przeciwstawnych konceptów jak funkcjonalność, samowystarczalność oraz wolność i żądza przygód.
 - Dla dydaktyki najkorzystniejsze są miejsca pamięci zachowane i przekazywane w różnych mediach (np. jako obraz, tekst, muzyka, film). Dzięki temu za każdym razem mocniej podkreślane są inne cechy, różne aspekty stają się widoczne. Umożliwia to również zastosowanie łączącego różne media repertuaru metod zorientowanych na działanie. Z perspektywy praktyki jest ponadto ważne, aby miejsce pamięci dało się „rozłożyć“ na mniejsze części (np. na pisemne teksty różnej długości, fragmenty filmu, pojedyncze obrazy itd.). Części składowe takiej siatki multimedialnych tekstów umożliwiają receptywne i produktywne działania językowe na różnych poziomach zaawansowania. Coraz to nowe teksty i obrazy umożliwiają progresję językową i treściową, i czynią nauczanie w odniesieniu do kultury coraz bardziej zróżnicowanym. Szczególnie dobrym przykładem tego jest austriacko-niemieckie miejsce pamięci *Córdoba 1978* z dziedziny sportu.

3. *Córdoba 1978* i *Scyzoryk / szwajcarski nóż oficerski* jako przykładowe miejsca pamięci niemieckiego obszaru językowego

Kończąc chciałabym przedstawić nieco dokładniej ostatnie dwa wspomniane przykłady. Miejsce pamięci *Córdoba 1978* może doskonale przyczynić się do uświadomienia różnic występujących w niemieckim obszarze językowym i do zrozumienia jego wielowymiarowości (np. językowej, mentalnej, historycznej), a jest to aspekt, który na zajęciach języka niemieckiego jako obcego często nie jest wystarczająco uwzględniany (por. Badstübner-Kizik, 2013). Wydarzenie z roku 1978 jest wciąż żywe w dużych grupach społecznych w Austrii (natomiast w Niemczech w o wiele mniejszym zakresie), występuje w wielu formach medialnych oraz umożliwia dokonywanie odniesień do różnych wydarzeń paralelnych – choćby do porównywalnych wydarzeń sportowych o antagonizującym wymiarze politycznym. Samo wydarzenie (chodzi o mecz Austria-Niemcy na mistrzostwach świata w piłce nożnej 1978 w Argentynie oraz zwycięską bramkę austriackiego piłkarza Hansa Krankla w 88. minucie; niezapomniany element meczu stanowi legendarny komentarz komentatora sportowego Eddiego Fingera) okazuje się być do dzisiaj recypowane i parodiowane, zwłaszcza wtedy, gdy spotykają się piłkarskie drużyny narodowe Austrii i Niemiec. Wydarzenie to może służyć jako dobry materiał do dydaktyzacji, zwłaszcza że występuje w dużej liczbie formatów tekstowych bardzo różnej długości i o różnym stopniu trudności (od prostych haseł do dłuższych tekstów). Oprócz tekstów do czytania i słuchania (relacje, wywiady, opisy, reportaże) łatwo dostępna jest bardzo duża liczba zdjęć oraz fragmentów dokumentów filmowych, które umożliwiają rozumienie słuchowo-wzrokowe. Istnieją witryny internetowe, strony fanów i blogi umożliwiające recepcję tekstów autentycznych, które nie powstały dla celów dydaktycznych, a co najważniejsze, nie są trudne dla uczących się języka. Właśnie tu pojawia się możliwość uchwycenia realnego obcojęzycznego świata. W wielu tekstach znajdują się aluzje do wydarzeń historycznych (np. do bitwy pod Königgrätz 1866 lub do austriackiego traktatu państwowego z roku 1955, przypieczętowanego neutralnością Austrii). Dzięki temu można dostrzec i zrozumieć tkwiący w historii potencjał interpretacyjny lub – z drugiej strony – manipulacyjny tegoż miejsca pamięci, którego funkcja znajduje swoje uzasadnienie w tej warstwie historycznej. Określenie wydarzenia mianem „cudu” („Wunder von Córdoba”) z jednej, oraz „hańby” („Schmach von Córdoba”) z drugiej strony uwydatnia polaryzującą rolę tego miejsca pamięci. Ponadto wykazuje ono wiele punktów wspólnych z porównywalnymi miejscami pamięci (np. *Cud z Berna 1954*, *Wembley 1973*, czy też *Gest Kozakiewicza 1980*), nie wspominając już o medialnych paralelach, które

każdorazowo otwierają kolejne wymiary dydaktyczne.¹⁷ Widoczna jest tutaj także symboliczna wartość dodana przypisywana tego rodzaju miejscom pamięci poprzez następującą kontekstualizację: zasłużone zwycięstwo „pokrzywdzonych” nad przeciwnikiem będącym – w ogólnym odczuciu – stroną silniejszą. Postrzegane jest ono jako sprawiedliwe dziejowo i będące połączeniem własnych starań oraz niezwykłego zrządzenia losu. Zajmowanie się miejscami pamięci może również uzmysłwić, że w sporcie (i nie tylko tam) bardzo szybko dochodzi do redukcji i uogólnień, przy czym znajdują tu zastosowanie uniwersalne struktury znaczeniowe (w przypadku *Córdoby* np. „historyczna wrogość” pomiędzy Niemcami i Austriakami).

Scyzoryk / szwajcarski nóż oficerski (Schweizermesser / Schweizer Offiziersmesser) posiada jako miejsce pamięci, obok narodowego (szwajcarskiego), również inny wymiar: globalny i pokoleniowy. Scyzoryk był przez wiele lat tradycyjnym prezentem dla chłopców (jako prezent inicjacyjny, związany z osiągnięciem pewnego wieku), a i do dziś symbolizuje jeszcze przygodę, chęć przetrwania, samodzielność, wolność i niebezpieczeństwo i jest jednocześnie symbolem statusu materialnego, materialnej niezależności. Z drugiej strony, jako szwajcarski tradycyjny symbol funkcjonalności i samowystarczalności jest obiektem licznych parodii i karykatur. Szukanie informacji na temat pierwotnego kształtu i znaczenia oraz na temat nazw i form tego przedmiotu mogą być tak samo interesujące jak pytanie o to, o czym ten nóż właściwie dziś przypomina, jakie przywołuje skojarzenia (gdzie, kiedy, dla kogo) i jakie przedmioty miały lub mają porównywalne funkcje, np. we własnym środowisku, w regionie lub własnym kraju. Wielojęzyczne portale informacyjne, obrazy, teksty użytkowe i reklamowe dają okazję do pracy z tekstami o różnym stopniu trudności, do szukania informacji, do opisów i porównań, ankiet i dyskusji, jak i do tworzenia własnych krótkich tekstów. Również na tym przykładzie można pokazać, że znaczenia kulturowe nie są dane „raz na zawsze”, że rozwijają się wraz z historią i podlegają ciągle nowym interpretacjom. Miejsce pamięci *szwajcarski nóż oficerski* bardzo dobrze ukazuje ponadto, jak produkty kultury i ich historia mogą zostać komercyjnie sfunkcjonalizowane. W tego typu miejscu pamięci tkwi więc potencjał do dyskusji na różne tematy, od procesów globalizacji i komercjalizacji, reklamy, piractwa produktów do dyskusji o przedmiotach kultowych, ależ też o czterojęzycznym wojsku szwajcarskim lub Gwardii Szwajcarskiej przy Watykanie.

¹⁷ Por. np. antagonizację „Polaków” i „Niemców” poprzez koncepty takie jak: *Cedynia 972*, *Grunwald 1410*, *Hołd Pruski 1525* lub *Berlin 1945* w kontekście Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej 2008, której próba została podjęta przez dziennik „Super Sport” z dn. 05.06.2008; por. także analizę R. Necla, 2009.

4. Zakończenie. Perspektywy dydaktyczne

Do tej pory w kontekście dydaktyki języków obcych ukazała się jedna oficjalna propozycja dydaktyzacji miejsc pamięci, jednakże tylko w odniesieniu do konkretnych miast, rejonów, budynków lub pomników znajdujących się na terenie Niemiec (Schmidt i Schmidt, 2007). W ostatnim czasie ukazały się także pozycje teoretyczne skoncentrowane na historycznym, medialnym, literackim oraz symbolicznym wymiarze miejsc pamięci (Roche i Reling, 2014, Badstübner-Kizik i Hille, 2015). W ramach ponadgranicznego, polsko-niemieckiego projektu finansowanego przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej powstają aktualnie modele dydaktyczne dla paralelnych polsko-niemieckich miejsc pamięci.¹⁸ Planowana jest dydaktyzacja literackich, wizualnych, muzycznych i filmowych miejsc pamięci dla odbiorców akademickich w różnych krajach,¹⁹ jak również krytyczna analiza recepcji dotychczasowych zbiorów esejów na temat miejsc pamięci, również w kontekście akademickim.²⁰

Praca z miejscami pamięci może zawsze być tylko egzemplaryczna i w żadnym przypadku nie zastępuje systematycznych zajęć języka obcego z elementami krajoznawstwa. Miejsca pamięci są jednak ważnymi znacznikami, przy pomocy których można unaocznic żywą różnorodność kulturową i doświadczyć

¹⁸ W roku akademickim 2014/2015 rozpoczął się finansowany przez FWPN projekt „Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci” (partnerzy: UAM Poznań, Uniwersytet Łódzki, FU Berlin, GAU Göttingen). Podstawą projektu jest tom 3 serii publikacji „Polsko-niemieckie miejsca pamięci” (Hahn i Traba, 2012). Por. <http://fwpn.org.pl/kalendarium/nowe-modele-w-dydaktyce-kultury-polsko-niemieckie-miejsca-pamieci-O05TAE> (DW 20.07.2015).

¹⁹ W ramach grupy projektowej “MEMODICS: Cultural encounters revisited - the didactic surplus of sites of memory in foreign language teaching” pracują partnerzy z Polski, Niemiec, Austrii, Norwegii i Estonii. Por. informacje na stronie <http://memodics.wordpress.com/> (DW 20.07.2015).

²⁰ Georg Kreis zwrócił m.in. uwagę na „problematykę natury tekstu” i „stosunek obrazów i pojęć”, który w kontekście miejsc pamięci powinien zostać na nowo przemyślany (Kreis, 2010: 336 n.). Jednak w dydaktyce języków obcych i w dydaktyce kultury w kształceniu językowym trzeba spojrzeć na to jeszcze szerzej. Trudnością związaną z recepcją esejów na temat miejsc pamięci, którą zgłaszają studenci z Polski i Niemiec, jest zrozumienie, że ich mozaikowy i fragmentaryczny charakter jest intencjonalny. Także i tę intencjonalność można jednak odpowiednio zdydaktyzować, np. poprzez połączenie różnych mediów. Ostatecznie również Kreis uważa formę eseju z luźno połączonymi skojarzeniami i aspektami za odpowiednią. Taka forma prezentacji bierze bowiem pod uwagę, że miejsce pamięci ma różne aspekty lub „twarze” (por. Kreis, 2010: 337: „Diese Präsentationsform trägt der Tatsache Rechnung, dass ein Erinnerungsort verschiedene Facetten oder ‚Gesichter’ hat”).

jej (również w jej wymiarze historycznym) za pomocą mediów, nawet z dala od tych krajów, gdzie język docelowy jest językiem pierwszym. Sensowne i motywujące jest poszukiwanie kolejnych przykładów, zwłaszcza w kontekście własnych doświadczeń, oraz przykładów innych niż te, które znajdują się już we wspomnianych zbiorach tekstów. W ten sposób kulturowe i językowe uczenie się można wzbogacić o aspekty uwrażliwienia na język, kulturę i media, co literatura przedmiotu określa jako *language, culture and media awareness*.

BIBLIOGRAFIA

- Altmayer, C. 2004. *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Assmann, A. 2009 [2007]. „Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej” [tłum. P. Przybyła] (w) *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka* (red. M. Saryusz-Wolska). Kraków: Universitas: 101-142.
- Badstübner-Kizik, C. 2013. „Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen“ (w) *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* (red. S. Chudak). Frankfurt a.M. Peter Lang: 33-45.
- Badstübner-Kizik, C. 2014. „Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial“ (w) *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* (red. N. Mackus, J. Möhring). Göttingen: Universitätsverlag: 43-64.
- Badstübner-Kizik, C. 2015. „Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes“. *Fremdsprache Deutsch 52: Landeskunde und kulturelles Lernen*: 11-15.
- Badstübner-Kizik, C. (w druku). „Heidi, Janosch und Otfried Preußler. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Erinnerungsort?“ (w) *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht* (red. U. Eder). Wien: praesens.
- Brix, E., Bruckmüller, E., Stekl, H. (red.). 2004/2005. *Memoria Austriae*. T I-III. München: De Gruyter Oldenbourg.
- Erl, A. 2005. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- François, E., Schulze, H. (red.). 2003. *Deutsche Erinnerungsorte*. T I-III. München: C.H. Beck.
- Friedrich, J. 2011. „Krzyżacy w niemieckiej i polskiej kulturze wizualnej” (w) *Obok. Polska-Niemcy. 1000 lat historii w sztuce. Katalog wystawy* (red. M. Omilanowska). Köln: Daumont: 104-109.
- Górny, M., Hahn, H. H., Kończal, K., Traba, R. 2012. „Wprowadzenie” (w) *Polsko-niemieckie miejsca pamięci. Tom 3: Paralele* (red. H. H. Hahn, R. Traba). Warszawa: Scholar: 9-17.
- Hahn, H. H., Traba, R. (red.). 2012. *Polsko-niemieckie miejsca pamięci. Tom 3: Paralele*. Warszawa: Scholar.

- Kończal, K. 2013. „Miejsca pamięci. O niebywałej karierze pewnej koncepcji badawczej” (w) *Polsko-niemieckie miejsca pamięci. T. 4: Refleksje metodologiczne* (red. R. Traba i H.H. Hahn, współpraca M. Górny i K. Kończal). Warszawa: Scholar: 77-100.
- Kramsch, C. 2011: „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte”. *Fremdsprache Deutsch* 44: 35-40.
- Kreis, G. 2010: *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.
- Loew, P. O., Traba, R. (red.). 2015. *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. Band 5: Erinnerung auf Polnisch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Necel, R. 2009. „Doświadczenie tożsamości narodowej a współczesne gry sportowe. Mistrzostwa Europy w piłce nożnej w relacji tabloidów”. *Homo Ludens* 1: 205-212.
- Omilanowska, M. (red.). 2011. *Obok. Polska-Niemcy. 1000 lat historii w sztuce. Katalog wystawy*. Köln: DuMont.
- Poprzęcka, M. 2011. „Jana Matejki Bitwa pod Grunwaldem. Obrazu życie po życiu” (w) *Obok. Polska-Niemcy. 1000 lat historii w sztuce. Katalog wystawy* (red. M. Omilanowska). Köln: Daumont: 110-115.
- Roche, J., Röhling, J. (red.). 2014. *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Sabrow, M. (red.). 2009. *Erinnerungsorte der DDR*. München: C. H. Beck.
- Saryusz-Wolska, M. (red.). 2009. *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Horyzonty Nowoczesności. Tom 80 Kraków: Universitas.
- Saryusz-Wolska, M., Traba, R. 2014. „Wprowadzenie” (w) *Modi Memorandi. Leksykon kultury pamięci*. (red. M. Saryusz-Wolska i R. Traba). Warszawa: Scholar: 13-30.
- Saryusz-Wolska, M., Traba, R. (red.). 2014. *Modi Memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Scholar.
- Schmidt, S., Schmidt, K. (red.). 2007. *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.