

**Sebastian CHUDAK**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Miejsca pamięci narodowej w nauczaniu języków obcych. Cele i sposoby łączenia aktywności poznawczych uczniów z przeżyciami emocjonalnymi**

### **Abstract:**

#### **Places of memory in foreign language teaching: Goals and ways of combining cognitive activities of students with emotional experiences**

It is a fact that language education ought to include the teaching of culture and developing of cultural sensitivity. Intercultural competence is in our contemporary world the expected outcome in language learning and teaching. The intercultural learning paradigm is directed toward educating learners to communicate successfully with speakers from other cultures. Learners are to learn to understand those cultures, to develop empathy for the Other, and to understand others and their point of view. Intercultural learning thus requires learners to not only acquire knowledge about everyday living in other countries but also to explore their culture. Exploring culture must involve not only what is being stored in a cultural memory system of a community. It must also involve the reflection on the reasons why people store certain items or events and the reflection on their relevance for cotemporary individuals and communities. Dealing with the cultural memory could take the *places of memory* (Pierre Nora) as a starting point. Unfortunately, the textbooks rarely contain any information about them. The didactisation of that content in many cases leaves much to be desired. The aim of this paper is to discuss how to involve learners personally and actively in the process of reflection on the *places of memory*.

### **Wstęp**

Bezspornym faktem jest, że nauczanie i uczenie się języka obcego oznacza prezentowanie przez nauczyciela i przyswajanie przez osoby uczące się wiedzy krajo- i kulturoznawczej. Potwierdza to m.in. C. Altmayer (2005: 154), który pisze w tym kontekście:

Das Erlernen einer fremden Sprache lässt sich nicht auf die Aneignung sprachlicher Kenntnisse und Teilfertigkeiten im engeren Sinn reduzieren, sondern ist mit der Aneignung fremdkultureller Inhalte und Bedeutungen aufs Engste verbunden. Dem haben sowohl der Fremdsprachenunterricht als auch die fremdsprachenbezogene Forschung in angemessener Weise Rechnung zu tragen.

Każdy nowo poznawany język jest jak okno, przez które osoba ucząca się owego języka zagląda do innego, nowego dla niej świata, w którym żyją i komunikują się ze sobą ludzie najprawdopodobniej inaczej niż ona sama postrzegający otaczający ich świat, uznający nierzadko odmienne wartości, przejawiający inne od znanych jej z własnego kręgu kulturowego zachowania nie tylko w zakresie werbalnym (np. inaczej rozumiejąc znaczenia pojedynczych jednostek leksykalnych), ale także w niewerbalnym

(np. zachowując mniejszy lub większy dystans przestrzenny, unikając dotyku lub kontaktu wzrokowego, mniej lub bardziej intensywnie gestykułując) czy też parawerbalnym (np. mówiąc bardzo głośno lub cicho). Nie da się też oddzielić nauczania języka od zdobywania wiedzy o szeroko pojętej kulturze krajów języka docelowego. Jej marginalizowanie należy uznać za błąd, gdyż stanowi ona czynnik, który niewątpliwie w bardzo silny sposób determinuje poziom kompetencji komunikacyjnej oraz kompetencji interkulturowej osób uczących się języków obcych.

Zdobycie możliwie bogatej wiedzy na temat szeroko pojętej kultury krajów, w których mówi się danym językiem, to zdecydowanie ważny cel edukacji językowej. Jego wagę podkreśla się w licznych publikacjach, m.in. w dokumencie „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht” (1990: 60–61), w którym w odniesieniu do nauczania i uczenia się języka niemieckiego jako obcego mówi się o nim jako „integraler Bestandteil des Sprachunterrichts”. Znaczenie poznawania (niezależnie od poziomu biegłości językowej uczniów) nie tylko języka, ale także kultury podkreśla się również w „Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego” (Europarat 2001) i opracowanym na jego podstawie „Europejskim Portfolio Językowym”. W znajdujących się we wspomnianych dokumentach opisach poszczególnych zakresów kompetencji przeczytać można m.in., że już na poziomie biegłości językowej B2 uczeń prowadząc rozmowę z rodzimymi użytkownikami języka, nie powinien ich w sposób niezamierzony rozbawiać, irytować ani prowokować do zmiany ich naturalnego sposobu komunikowania się. Innymi słowy, oczekuje się od niego nie tylko odpowiedniej kompetencji lingwistycznej, ale także wysokiego poziomu wiedzy socjokulturowej i wrażliwości interkulturowej. Aby osiągnąć tak określony cel, osoba ucząca się musi z jednej strony niewątpliwie posiadać znaczącą wiedzę o interesującym ją obszarze kulturowym, z drugiej zaś strony pracować nad rozwojem cech takich jak otwartość, ciekawość czy też tolerancja dwuznaczności oraz stale pogłębiać refleksję na temat własnego tła kulturowego i kultury docelowej oraz innych kultur (por. J. Bolten 2007: 86). Wszystko to, a w szczególności wspomniana refleksja, ma w konsekwencji prowadzić do (lepszego) zrozumienia szeroko pojętej kultury, jej struktury głębokiej i wynikających z niej zachowań osób, z którymi wchodzi ona w różnego rodzaju interakcje, wykorzystując przy tym język docelowy.

## 1. Podręczniki a rozwój kompetencji uczniów

W tym kontekście należy postawić pytanie, czy materiały glottodydaktyczne używane w procesie dydaktycznym i w znacznym stopniu determinujące jego przebieg oraz wyniki – w tym obraz innych krajów, konstruowany przez każdego ucznia indywidualnie na bazie własnych doświadczeń, zdobytej wiedzy i nowych bodźców dostarczanych mu w procesie kształcenia (por. C. Badstübner-Kizik 2010: 104) – zawierają treści, które umożliwiają zrozumienie tego, co inne, dwuznaczne lub obce, i stymulują pracujących z nimi uczniów do wspomnianej refleksji na temat kultury i jej różnorodności? Jest to tym bardziej istotne, gdy weźmie się pod uwagę fakt, że w ramach zinstytucjonalizowanej edukacji językowej możliwe jest zaprezentowanie uczniom jedynie niewielkiego wycinka kultury docelowej i że to w ich gestii leży dalszy rozwój własnych kompetencji przez samodzielne poszukiwanie informacji i odkrywanie znaczenia poznawanych elementów szeroko pojętej kultury, tj. kontynuowanie procesu konstrukcji wiedzy także po

zakończeniu etapu edukacji szkolnej, w ramach której wykształcić może się co najwyżej kompetencja podstawowa (*initial competence*). W tym kontekście należy zapytać, jakiego rodzaju tematy są poruszane przez autorów materiałów glottodydaktycznych? W jaki sposób są one prezentowane? A także co należałoby zmodyfikować lub uzupełnić?

Analizując materiały glottodydaktyczne i szukając odpowiedzi na postawione powyżej pytania dojść można do wniosku, że dostępne na rynku wydawniczym i używane przez nauczycieli materiały do pewnego stopnia wspierają kształcenie w tym zakresie. Najczęściej są one jednak jedynie źródłem wiedzy faktograficznej. Prezentowany w nich obraz kultury docelowej jest raczej bardzo ogólny, wyrywkowy, uproszczony, wyidealizowany, nierzadko też zafałszowany (por. C. Altmayer 1997: 1, S. Chudak 2010, 2014) i zwykle ogranicza się do tematów z zakresu tzw. uniwersalnych doświadczeń życiowych (niem. *universelle Daseinserfahrungen*; G. Neuner/ H. Hunfeld 1993: 113) (por. U. Koreik 2009: 14). Jak pokazuje analiza wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego (S. Chudak 2014), uczniowie znajdują w nich głównie informacje na temat geografii krajów niemieckojęzycznych (nazwy większych miast, krajów związkowych, rzek itp.), świąt i zwyczajów (Boże Narodzenie, karnawał itp.), systemu szkolnego, popularnych sportowców, piosenkarzy, zespołów muzycznych, modelek, projektantów mody (Karl Lagerfeld, Tokio Hotel, Heidi Klum, Oliver Kahn, Xavier Naidoo, Sven Hannawald, Steffi Graf, Boris Becker, Michael Schumacher), zabytków (katedra w Kolonii, Brama Brandenburska w Berlinie). Postaci, takie jak Marlene Dietrich, Johann Wolfgang Goethe, Johann Sebastian Bach czy też Albrecht Dürer, pojawiają się w prawie każdym analizowanym podręczniku (por. C. Badstübner-Kizik 2010: 106). Wszystko to omawiane jest jednak bardzo skrótowo. Stan ten trafnie opisuje używane przez M. Majjala (2007: 551) pojęcie „Stichwortlandeskunde” podkreślające hasłowość wiedzy prezentowanej uczniom w formie drobnych ciekawostek wtrącanych między jednym a drugim ćwiczeniem gramatycznym czy leksykalnym itp. Ten rodzaj wiedzy, jak krytycznie zauważa U. Koreik (2012: 1), może być pomocny co najwyżej w wygrananiu partii gry w „kraje, miasta, rzeki”. Refleksja na temat znaczenia prezentowanych zagadnień, wydarzeń i postaci dla docelowego kręgu kulturowego wydaje się być stymulowana – jeśli w ogóle – jedynie w minimalnym stopniu.

Za dobry przykład może posłużyć tutaj poruszany w praktycznie każdym podręczniku i to już na najniższych poziomach biegłości językowej temat obchodzenia przez Niemców urodzin. Polscy uczniowie z kierowanych do nich podręczników dowiadują się najczęściej, że w Niemczech obchodzi się właśnie urodziny (a nie imieniny). Repertuar treści i zadań związanych z tym tematem ogranicza się zwykle do poznania krótkiej formuły życzeń urodzinowych (najczęściej „Herzlichen Glückwunsch.../ Alles Gute zum Geburtstag!”) oraz niemieckojęzycznej adaptacji piosenki „Happy Birthday”, tj. „Zum Geburtstag viel Glück“. Oprócz faktu, że brak tu zróżnicowania (brak informacji o innych niemieckich zwyczajach i piosenkach urodzinowych, jak choćby „Hoch soll er/ sie leben...” lub „Wie schön, dass du geboren bist...” (R. Zuckowski 1981; por. S. Chudak 2007) najbardziej niepokoi to, że materiały te wydają się zupełnie nie stymulować do zadawania pytań o przyczyny i do (samodzielnego) poszukiwania odpowiedzi. I tak np. nawet studenci filologii germańskiej (około 300 osób, uczestnicy prowadzo-

nych przeze mnie w ostatnich latach w Instytucie Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu zajęć, w tym seminariów magisterskich, licencjackich i specjalizacyjnych, w ramach których omawiany jest także temat „Landeskundevermittlung”), tj. osoby, które z całą pewnością na którymś z etapów swojej edukacji językowej omawiały ten temat, nierzadko mające też kontakty z przedstawicielami kultury docelowej i wydawałyby się potencjalnie zainteresowane poznaniem i zrozumieniem kultury krajów niemieckojęzycznych, w zdecydowanej większości przypadków nie znają odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego w Niemczech obchodzone są właśnie urodziny. Co ciekawe nie potrafią też wyjaśnić genezy zwyczaju świętowania w Polsce imienin, co może świadczyć o niskim poziomie ich refleksji na temat własnego tła kulturowego i być interpretowane – obok braku odpowiednich bodźców w podręcznikach – jako jedna z przyczyn braku lub niskiego poziomu refleksji na temat kultury docelowej.

Podsumowując można zaryzykować tezę, że rozwój wspomnianej wyżej kompetencji socjolingwistycznej i interkulturowej stymulowany jest przez używane w procesie dydaktycznym materiały w sposób niedostateczny. Uczniom prezentowane są wprawdzie pewne informacje o szeroko pojętej kulturze docelowej (w tym o historii, malarstwie, muzyce, literaturze). Nie wskazuje się przy tym jednak raczej na to, co jest w kontaktach z przedstawicielami innej kultury potencjalnie konfliktogenne, co może być przyczyną tzw. *Critical Incidents*, jak np. *Hot Spots*, *Hot Words* czy też *Key Words* (por. H.J. Heringer 2004: 162–180, G.G. Hiller 2007: 44–47, S. Wolting/ M. Wolting 2011: 139–140, S. Chudak 2013: 148). Nie mówi się też prawie nic o tematach, które są istotne w kontekście poznania i zrozumienia tego, co stanowi podstawę tożsamości osób wywodzących się z docelowego kręgu kulturowego, co wpływa na ich postrzeganie świata, na ich sposób myślenia, na ich zachowania itd. Do takich tematów należą niewątpliwie tematy historyczne, w tym tzw. miejsca pamięci.

Miejsca pamięci (fr. *lieux de memoire*/ niem. *Erinnerungsorte*), za których prekursora uznawany jest P. Nora (2001), definiowane są jako zinstytucjonalizowane formy zbiorowych wspomnień przeszłości i są osadzone w tradycji badań nad społecznymi ramami pamięci zbiorowej Mauricea Halbwachsa (por. K. Schmidt/ S. Schmidt 2007b: 421–422, A. Szpocinski 2008). Pod pojęciem tym, rozumie się nie tylko miejsca w sensie geograficznym, ale także postaci mityczne, instytucje, dzieła sztuki itp. E. François i H. Schulze (2001b: 18) definiują je jako „langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Übligkeiten eingebunden sind”. Miejsca te mają – jak podkreślają m.in. S. Wolting i M. Wolting (2011: 138) – „eine besonders aufgeladene symbolische Bedeutung, die für die jeweilige Gruppe eine identitätsstiftende Bedeutung hat“. Związane z nimi wspomnienia porównywane są przez K. Schmidt i S. Schmidt (2007b: 421–422) do pomostu łączącego przeszłość z współczesnością i przyszłością, są czynnikiem wpływającym na indywidualne i kolektywne poczucie tożsamości: „Erinnerungen haben (...) die Funktion, eine Brücke von der Vergangenheit in die Gegenwart und möglicherweise in die Zukunft zu schlagen. (...) Erinnerungen dienen der individuellen und kollektiven Sinnstiftung, indem sie Identität und Kontinuität schaffen“.

## 2. Dydaktyka historii a dydaktyka języków obcych

Postulat włączania treści historycznych do repertuaru tematów poruszanych na lekcjach języków obcych pojawia się już stosunków dawno, m.in. we wspomnianych wyżej „ABCD-Thesen...” (1990: 61). W dokumencie tym podkreśla się fakt, iż wiedza krajowej kulturoznawcza to także wiedza o tym, w jaki sposób wydarzenia, procesy czy też postaci historyczne wpływają na teraźniejszość:

Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.

Głównym celem nie jest tu zatem wyposażenie uczniów w wiedzę faktograficzną, ale raczej wykształcenie umiejętności analizowania i wyciągania wniosków, tj. wszystkiego tego, co jest także celem lekcji historii i na co wskazuje m.in. H. Winkler (2011):

Ja, nicht die Anhäufung von Wissen ist das, was wir den Studierenden vermitteln sollten, sondern die Erkenntnis von Zusammenhängen, die Fähigkeit, einzelne Erscheinungen in einen größeren Kontext einzuordnen. Das setzt in allererster Linie Problemverständnis voraus, die Fähigkeit, nach Motiven, Handlungsspielräumen und Alternativen der Akteure zu fragen. Das ist die Grundlage jedes historischen Urteils. Das – glaube ich – ist ein Zugang zur Geschichte, der uns auch offen macht für die Herausforderungen der Gegenwart.

Powyższa wypowiedź dotyczy wprawdzie osób studiujących historię. Jest ona jednak niewątpliwie aktualna także dla dydaktyków języków obcych, ponieważ osiągnięcie wymienianych tu celów jest warunkiem (lepszego) zrozumienia kultury docelowej i rozwoju wspomnianych wyżej kompetencji.

Konieczna jest oczywiście refleksja nad tym, jakie tematy historyczne należałoby omawiać na lekcjach języków obcych. Oczywiście jest, że nie można myśleć tu o prezentacji całości historii docelowego kręgu kulturowego, a zamiast tego należy ograniczyć się np. do wydarzeń szczególnie ważnych, punktów zwrotnych itp. (por. U. Koroik 2012: 5). Niewątpliwie należy kierować się tu kryterium poziomu biegłości językowej, zainteresowań i potrzeb uczniów oraz – na co wskazuje M. Majjala (2006: 28) – stanem ich wiedzy i świadomości historycznej („Geschichtsbewusstsein”). Z drugiej jednak strony dokonując wyboru trzeba brać pod uwagę aktualność i poziom drażliwości tematów łączących kulturę docelową z tą, z której wywodzą się uczniowie. W kontekście polsko-niemieckim warto zatem zwrócić uwagę np. na publikację „Polsko-niemieckie miejsca pamięci” (R. Traba/ H.H. Hahn 2012).

Ponadto warto też zastanowić się nad doбором materiałów dydaktycznych (zarówno wizualnych, jak i audialnych czy audiowizualnych) i technik pracy, które powinny aktywizować uczniów, jak np. analiza tekstów źródłowych (w tym oryginalnych dokumentów, (auto)biografii, pamiętników), samodzielne poszukiwanie informacji, inscenizacje, wycieczki do miejsc związanych z omawianymi wydarzeniami historycznymi, tj. wszystko to, co należy lub powinno należeć do repertuaru form pracy na lekcjach historii (por. J. Maternicki/ Cz. Majorek/ A. Suchoński 1994, U. Kocka 2013: 360–363). Nauka historii w kontekście nauki języka obcego nie powinna opierać się tylko na prezentowaniu faktów historycznych. Niestety obecnie taki sposób prezentacji treści historycznych jest – co konstatuje m.in. M. Majjala (2004: 345) – sposobem zdecydowanie dominującym.

### 3. Czy poznawaniu historii muszą towarzyszyć przeżycia i emocje?

Jedną z głównych zasad pracy na lekcji powinno być także wzbudzenie pozytywnych emocji u uczniów. Wskazywali na to już autorzy „ABCD-Thesen...” (1990: 61): „Bei den Lernenden sollen Neugier und die Lust auf Entdeckungen geweckt werden”. Rolę emocji w procesie poznawania historii podkreśla się także w publikacjach z zakresu dydaktyki historii. W klasycznej już monografii J. Maternickiego, Cz. Majorka i A. Suchońskiego (1994) przeczytać można np., że „do ucznia trzeba ‘przemawiać’ faktami poruszającymi wyobraźnię i wywołującymi pożądane napięcie emocjonalne” (ibid. 1994: 71), a „historię opanowuje się nie tylko umysłem, ale także mniej lub bardziej głęboko przeżywa” (ibid. 1994: 86), zaś „przeżycia są (...) podstawą przekonań, które z kolei warunkują formowanie się idei, wpływają motywacyjnie na procesy woli, a przez to stają się istotnym czynnikiem postępowania i działania” (ibid. 1994: 248). Autorzy postulują „stosowanie takich metod, które sprzyjałyby równoczesnemu uczeniu się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie” (ibid. 1994: 242) i zwracają uwagę na to, że odkrywanie odgrywa tu kluczową rolę, gdyż jest „równocześnie przyswajaniem, jest także przeżywaniem, a zwłaszcza działaniem, ponieważ stanowi zespół czynności aktywizujących ucznia nie tylko (...) w sferze intelektualnej” (ibid. 1994: 245). Obok wykorzystywania w procesie poznawania historii tzw. „historii oralnej” (ibid. 1994: 77) lub przeprowadzania lekcji w muzeach (ibid. 1994: 247) J. Maternicki, Cz. Majorek i A. Suchoński (1994) wymieniają szereg środków dydaktycznych, które uznają za szczególnie aktywizujące i dające możliwość przeżywania faktów i wypracowywania do nich stosunku emocjonalnego: obok tekstów historycznych (w tym tekstów źródłowych, literatury pamiątkarskiej i popularnonaukowej) także środki symboliczne (mapy, szkice itp.), środki obrazowe (ilustracje) oraz środki audiowizualne (w tym programy telewizyjne oraz filmy dokumentalne, dydaktyczne i fabularne) (ibid. 1994: 427–433).

Znaczenie indywidualnych przeżyć dla inicjowania i wzmacniania zainteresowania tematyką historyczną, szczególnie zaś miejscami pamięci, potwierdza także U. Kocka (2013: 356–357), która wspomina własne doświadczenia związane z opuszczonym w dzieciństwie domem rodzinnym i swoim początkowym brakiem zainteresowania tym okresem historii rodzinnej. Jej nastawienie zmieniło się jednak znacząco, kiedy po wielu latach odwiedziła owe miejsce. Moment ten był nacechowany silnymi emocjami, a szczególne znaczenie odegrało spotkanie z jego nowymi mieszkańcami i odzyskanie tabliczki z nazwiskiem, która wisiała kiedyś na drzwiach wejściowych. Autorka podkreśla jednak, że jakkolwiek przeżycie tego rodzaju („Erinnerungserlebnis”) i towarzyszące mu emocje są bardzo ważne, to jednak wielkie znaczenie ma następująca później praca („historisches Lernen”), której celem jest pogłębienie wiedzy i zrozumienie wydarzeń będących przedmiotem subiektywnego i emocjonalnego przeżycia:

Das Gefühl von Rührung, von emotionalem Überwältigtsein im positiven, wie im negativen Sinn wäre bald vergessen oder für Missdeutungen offen, auf jeden Fall nicht immer reproduzierbar, wenn an diese Erlebnisse nicht historisches Lernen anknüpfen würde. (...) Offensichtlich gehen von Erinnerungserlebnissen Motivationen aus, weiter nachzufragen und über das Erlebnis hinaus zu lernen. (...) Dieses Erlebnis wird zwar in meiner Erinnerung bleiben, doch bald verblässen und bedeutungslos werden, wenn ich nicht nach dem historischen Kontext Frage. (...) Subjektive und emotionale Erinnerungen müssen mit Lernen verbunden werden, wenn sie nicht in Bedeutungslosigkeit und baldigem Vergessen versinken sollen (U. Kocka *ibid.*).

#### 4. Miejsca pamięci w nauczaniu języków obcych

Miejsca pamięci, jeśli pojawiają się wśród tematów poruszanych w podręcznikach, traktowane są podobnie jak inne treści krajo- i kulturoznawcze, tj. hasłowo, bardzo ogólnikowo (por. T. Lis 2012: 445–446). Uczniowie informowani są zatem np., że J.W. Goethe to poeta niemiecki... O tym, jak wielowymiarowe jest jego znaczenie dla niemieckiego kręgu kulturowego (por. D. Borchmeyer 2001, G. Bollenbeck 2001, G. Mattenklott 2001) nie dowiadują się praktycznie nic. Podobnie rzecz ma się z innymi miejscami pamięci, np. z zamkiem Neuschwanstein, który zobaczyć można na ilustracjach w wielu podręcznikach. O jego historii, „bajkowym”/ „szalonym” królu Ludwiku II Wittelsbachu ani tym bardziej o znaczeniu symbolicznym tego miejsca (por. C. Clemens 2001) nie dowiemy się z nich jednak praktycznie niczego. Podobnie rzecz ma się z pozostałymi z listy ponad 120 miejsc pamięci opisanych w publikacji „Deutsche Erinnerungsorte” (E. François/ H. Schulze 2001a) i innych podobnych publikacjach (por. H. Caspar 2008, M. Sabrow 2009). Głównym problemem jest to, że nawet jeśli któreś z miejsc pamięci jest wspomniane przez autorów danego podręcznika, to nie tylko brakuje pogłębienia tej tematyki ale i przeżyć oraz doświadczeń sprzyjających wytworzeniu emocji, które byłyby bodźcem do dalszego poszukiwania, badania, analizowania itp. W odniesieniu do zawartych w podręcznikach elementów wizualnych i akustycznych konstatuje to również C. Badstübner-Kizik (2010: 106) i to nie tylko w odniesieniu do używanych w polskich szkołach podręczników do nauki języka niemieckiego, ale także do języka polskiego, historii, muzyki i plastyki:

Im Hinblick auf (...) Informationen über die deutschsprachigen Länder steht Fülle vor Intensität, sie werden präsentiert und erklärt, aber nicht erlebt. (...) Selbstbestimmtes Fragen, Suchen, Vergleichen, Auswerten und Zusammenstellen verstreuter und disparater Informationen spielen kaum eine Rolle. Dominierend ist das Gefühl der Fremdheit und die Überzeugung, dass die in der Schule vermittelten visuellen und akustischen Begegnungen mit den deutschsprachigen Ländern nichts mit den eigenen Interessen, Gewohnheiten und Gefühlen zu tun haben.

Tym samym podręczniki w niewystarczającym stopniu przyczyniają się do realizacji podstawowego celu kształcenia w zakresie wiedzy krajo- i kulturoznawczej, tj. uwrażliwiania (niem. *Sensibilisierung*) uczniów na inność/ specyfikę kulturową osób posługujących się językiem docelowym jako ojczystym (por. „ABCD-Thesen...” 1990: 60) i uświadamiania im potencjalnych przyczyn konfliktów w kontaktach interkulturowych. Wątpliwe wydaje się też to, że stymulują one ciekawość pracujących z nimi osób i że kształtują postawę „badacza kultury”, niezbędną do tego, aby również po zakończeniu edukacji szkolnej osoby te samodzielnie pracowały nad dalszym rozwojem zdobytych już kompetencji.

Pojawiają się oczywiście także podręczniki, które w porównaniu do pozostałej oferty podręcznikowej zawierają interesujące i nowatorskie propozycje dydaktyczne. Jest ich jednak niewiele, a ich jakość z pewnością mogłaby być lepsza. Za przykład posłużyć może tu podręcznik „Rundum. Einblicke in die deutschsprachige Kultur” (I. Faigle 2005), w którym w rozdziale poświęconym historii Niemiec poruszony został wątek Muru Berlińskiego (str. 96–97). W odróżnieniu od innych treści historycznych autorka podręcznika nie ograniczyła się tu wyłącznie do podania faktów. Dobór ilustracji (m.in. fotografii P. Leibniga z 15.08.1961 r.) i fragmenty wspomnień Conrada Schumanna, mlijanta, który jest jednym z najbardziej znanych uciekinierów z NRD, mają – jak można

przypuszczać – większy potencjał do stymulowania refleksji uczniów niż sformułowane w łańcuchu encyklopedycznym stylu notatki o ważnych wydarzeniach historycznych i zadania leksykalno-gramatyczne, które znajdziemy np. w podręczniku „Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene” (A. Köker i in. 2004: 42–49).

Szczególnie wyróżniającym się przykładem jest publikacja pt. „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht” (K. Schmidt/ S. Schmidt 2007a), której autorki jako pierwsze podjęły próbę opracowania tekstów i zadań przeznaczonych dla uczniów o poziomie biegłości językowej od B1 do C1. Innowacyjność tego podręcznika polega na tym, że „zdydaktyzowane miejsca pamięci pojawiają się na lekcji języka niemieckiego właśnie jako miejsca pamięci, dzięki czemu samo pojęcie miejsc pamięci zostaje wprowadzone do praktyki dydaktycznej” (T. Lis 2012: 446, por. U. Koreik 2012: 6). Zbiór oferowanych tu materiałów jest na tyle bogaty, że pozwala na stosunkowo głęboką analizę znaczenia omawianych miejsc (w tym przypadku jedynie miejsc pamięci w sensie miejsc geograficznych: „topografisch fixierbare Orte” (M. Kaluza/ K. Schmidt/ S. Schmidt 2009: 592)). Jest ona oczywiście do pewnego stopnia ograniczona (m.in. przez możliwości językowe uczniów lub ramy czasowe), jednak o wiele intensywniejsza niż w przypadku wszystkich innych dostępnych obecnie podręczników. Problemem pozostaje tu jednak nadal kwestia przeżyć i emocji, o których znaczeniu wspominają także K. Schmidt i S. Schmidt (2007b: 423): „Erinnerung ist per se mehrkanalig: wir erinnern uns an Erlebnisse, an Bilder, Geräusche, Gerüche, Emotionen, Berührungen. Die Komplexität des Erinnerungsvorgangs fordert und erfordert mediale Vielfältigkeit in der Materialauswahl, -bearbeitung und -präsentation“. Poddając analizie opracowany przez autorki materiał dydaktyczny, można odnieść wrażenie, że nie osiągnęły one optimum w zakresie stymulowania emocji i przeżyć. Jedynie w kontekście jednego z miejsc pamięci, tj. Muru Berlińskiego, pojawiają się tu w formie nagrań dźwiękowych ciekawe relacje świadków wydarzeń z lat jego powstania i istnienia. Dobór i jakość materiału ilustracyjnego mogłyby być zdecydowanie lepsze. Niewątpliwie jednak opracowany przez nie materiał dydaktyczny to krok w dobrą stronę.

## 5. Film w dydaktyce miejsc pamięci

Szukając sposobów intensyfikacji przeżyć i emocji nie sposób nie wspomnieć o materiałach audiowizualnych. Na ich potencjał wskazywali już ponad ćwierć wieku temu we wspomnianej już pracy J. Maternicki, Cz. Majorek i A. Suchoński (1994: 432–433):

(...) filmy o tematyce historycznej niezależnie od rodzaju wywierają poważny wpływ na wzrost zainteresowania przeszłością. Kształtując prawidłowe wyobrażenia, film ułatwia pracę nad wprowadzeniem i wzbogaceniem pojęć historycznych, pomaga w dostrzeganiu związków pomiędzy faktami (...). Film przybliża klimat epoki i tło historyczne omawianych wydarzeń, skutecznie pomaga w utrwalaniu wiedzy historycznej (...).

O pracy z materiałem filmowym wspomina także U. Koreik (2012: 11), który dostrzegając jego potencjał, ostrzega jednocześnie przed pewnymi niebezpieczeństwami: „Filmmaterial entwickelt im Unterricht sehr leicht eine Eigendynamik und ist, auch wenn heutzutage alle Lerner über sehr viel Filmseherfahrung verfügen, aufgrund der Komplexität, die Lernern in der Regel nicht bewusst ist, am schwierigsten zu bearbeiten“. Ostatecznie jednak wyraża pogląd, że tego rodzaju praca jest dobrym uzupełnieniem



niem zadań przeprowadzanych w oparciu o tekst, gdyż daje uczniom możliwość poznania innych niż ich własne lub prezentowane w podręcznikach interpretacji tematów historycznych.

Także B. Schmenk i J. Hamann (2007: 385–390) dostrzegają korzyści wynikające z zastosowania materiałów filmowych w procesie odkrywania przez uczniów znaczenia miejsc pamięci. Odnosząc się do faktu zmienności i dynamiki ich znaczenia, który podkreślają E. François i H. Schulze (2001b: 18), B. Schmenk i J. Hamann wskazują na to, że oglądanie i analiza filmów poruszających tematy historyczne może być pomocne w zrozumieniu tego, jakie znaczenie dane miejsce pamięci ma dla współcześnie żyjących ludzi. Immanentną cechą filmów fabularnych jest wprawdzie to, że prezentowany w nich obraz jest subiektywną wizją autora scenariusza, reżysera lub innych osób zaangażowanych w proces produkcji i nie zawsze w stu procentach odpowiada ona faktom historycznym. Niemniej jednak można założyć, że sposób postrzegania prezentowanego wydarzenia przez twórców filmu odpowiada w dużej mierze ocenom, poglądom i emocjom wywoływanym przez ów temat wśród osób wywodzących się z tego samego kręgu kulturowego. Podając za przykład Mur Berliński i film „Good bye Lenin!” (reż. Wolfgang Becker 2003) B. Schmenk i J. Hamann (2007: 387–388) formułują tezę, że film fabularny (w tym przypadku komedia) może być silnym bodźcem do refleksji nad znaczeniem miejsc pamięci:

The movie ‘Good bye Lenin!’ (...) illustrates this kind of focus on memory par excellence. Unlike most films and documentaries on the fall of the Berlin Wall and German unification, ‘Good bye Lenin!’ tackles this vast chapter on German/ European cultural and sociopolitical history in a humorous manner. Indeed, the film enables viewers to think more deeply about history, memory, and truth than perhaps one normally would precisely because it is not a historical documentary full of seemingly, objective, sequential, and distant facts, but rather a self-conscious construct with engaging fictional characters, numerous visual ambiguities, and entertaining and perhaps ever more absurd scenarios whose focus is the cultural fabrication of (a personal) and (collective) memory.

## 6. Wnioski

Podsumowując można powiedzieć, że jeżeli celem edukacji językowej ma być rozwijanie kompetencji (inter)kulturowej uczniów, tj. także wiedzy socjokulturowej i wrażliwości interkulturowej, umiejętności analizowania i konstruowania wiedzy na temat różnych kultur (w tym szeroko pojętej kultury docelowej), to konieczne jest poruszanie w procesie kształcenia tematyki historycznej, w tym także miejsc pamięci. Podkreślić należy jednakże, że celem nie jest tu nauka historii rozumiana jako pamięciowe opanowywanie nazwisk, faktów, dat itp., ale raczej rozwijanie umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, wyciągania wniosków i rozwijania na tej podstawie strategii pomocnych w kontaktach z przedstawicielami innych kultur.

Proces konstrukcji wiedzy musi być jednak odpowiednio zainicjowany i stymulowany. Przydatne będą tu z pewnością zróżnicowane formy pracy, w tym przede wszystkim takie, które są aktywizujące i skierowane na działanie, jak praca metodą projektu, samodzielne poszukiwanie informacji, dokumentowanie itp. Celem wszystkich tych działań jest dostarczenie osobom uczącym się przeżyć i wzbudzenie emocjonalnego stosunku do poznawanych treści („Erinnerungserlebnis”), które będą bodźcem do dalszych samodzielnych aktywności poznawczych.

Impulsem takim może być oczywiście także film (niekoniecznie dokumentalny, ale również – mimo wszystkich związanych z tym gatunkiem niebezpieczeństw – film fabularny). Odpowiadać będzie to potrzebom uczniów, którzy żyją w „omnimedialnej rzeczywistości” (C. Badstübner-Kizik 2013: 44), co nie pozostaje bez wpływu na sposoby przyswajania sobie przez nich informacji (por. S. Chudak 2013: 16–18). Celowym wydaje się zatem prowadzenie dalszych badań nad zastosowaniem filmów w opisanym powyżej kontekście. Szczególnie wartościowe zaś byłoby opracowanie katalogu filmów, które w połączeniu z odpowiednią dydaktyzacją mogłyby być wykorzystane na lekcjach i poza kontekstem lekcyjnym jako element autonomicznego doskonalenia przez uczniów ich kompetencji.

## Bibliografia

- Altmayer, C. (1997), *Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/2 ([http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_02\\_2/beitrag/almayer3.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/almayer3.htm)) (dostęp: 8.04.2014).
- Altmayer, C. (2005), *Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung*, (w:) *Deutsch als Fremdsprache* 3. 154–159.
- Badstübner-Kizik, C. (2010), *Kontakt didaktik und ihre empirischen Implikationen*, (w:) Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15/2. 99–112 (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>) (dostęp: 4.04.2014).
- Badstübner-Kizik, C. (2013), *Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen*, (w:) S. Chudak (red.), *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt am Main. 33–46.
- Bollenbeck, G. (2001), *Weimar*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte I*. München. 207–224.
- Bolten, J. (2007), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt.
- Borchmeyer, D. (2001), *Goethe*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte I*. München. 187–206.
- Caspar, H. (2008), *Erinnerungsorte in Berlin: Führer zu Schauplätzen deutscher Geschichte*. Petersberg.
- Chudak, S. (2007), *Wir feiern Geburtstag... czyli propozycja lekcji poświęconych zwyczajom urodzinowym*, (w:) *Nauczaj lepiej – język niemiecki* 4. Warszawa. 4–15.
- Chudak, S. (2010), *Lehrwerk... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen*, (w:) T. Welke/ R. Faistauer (red.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien. 61–83.
- Chudak, S. (2013), *Körpersprache als Fremdsprache? Nonverbale Aspekte der Kommunikation als Gegenstand der Reflexion im kulturkontrastiv ausgerichteten Unterricht DaF im polnischen Kontext*, (w:) A. Moosmüller/ I. Waibel (red.), *Wissenschaftsmobilität und Interkulturelle Kommunikation im deutsch-polnisch-tschechischen akademischen Kontext*. Marburg. 144–157.

- Chudak, S. (2014), *Zum Deutschlandbild in polnischen DaF-Lehrwerken nach der Wende*, (w:) E. Tichy/ V. Ilse (red.), *Deutsch in Mittelosteuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerausbildung, DaF-Lehrwerke und DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main. 83–98.
- Clemens, C. (2001), *Neuschwanstein*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte III*. München. 422–435.
- Europarat, Rat Für Kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin i. in.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen/ Goethe Institut (1990), *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*, (w:) Fremdsprache Deutsch 3. 60–61.
- Faigle, I. (2005), *Rundum. Einblicke in die deutschsprachige Kultur*. Barcelona i in.
- François, E./ H. Schulze (red.) (2001a), *Deutsche Erinnerungsorte I-III*. München.
- François, E./ H. Schulze (2001b), *Einleitung*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte I-III*. München. 9–24.
- Heringer, H.J. (2004), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen.
- Hiller, G.G. (2007), *Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität-Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents*. Frankfurt am Main/ London.
- Kaluza, M./ K. Schmidt/ S. Schmidt (2009), *Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) A. Hunstiger/ U. Koreik (red.), *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt*. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 78. Göttingen. 591–598.
- Kocka, U. (2013), *Erinnerung und Lernen. Geschichtsdidaktische Überlegungen*, (w:) H.H. Hahn/ R. Traba (red.), *Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Band 4: Reflexionen*. Paderborn. 355–364.
- Koreik, U. (2009), *Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft*, (w:) Info DaF 36/1. 3–34.
- Koreik, U. (2012), *Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen*, (w:) M. Hieronimus (red.), *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 86. Göttingen. 1–14.
- Köker, A./ Ch. Lemcke / L. Rohrman/ P. Rusch/ T. Scherling/ R. Sonntag (2004), *Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Berlin.
- Lis, T. (2012), *Miejsca pamięci narodowej w nauczaniu języków obcych*, (w:) P. Sznurkowski/ E. Pawlikowska-Asendrych/ B. Rusek (red.), *Neofilologie na przełomie tysiącleci. Najnowsze tendencje w literaturze, językoznawstwie, przekładzie i glotto-dydaktyce*. Częstochowa. 441–449.
- Maijala, M. (2004), *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt am Main.
- Maijala, M. (2006), *Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus*, (w:) Info DaF 33/1. 13–30.

- Maijala, M. (2007), *Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Info DaF 34/6. 543–561.
- Maternicki, J./ Cz. Majorek./ A. Suchoński (1994), *Dydaktyka historii*. Warszawa.
- Mattenklott, G. (2001), *Faust*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte III*. München. 603–619.
- Neuner, G./ H. Hunfeld (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin i in.
- Nora, P. (2001), *Czas pamięci*, (w:) ResPublica Nova 07.2001 (tł. Wiktor Dłuski). 37–43.
- Sabrow, M. (red.) (2009): *Erinnerungsorte der DDR*. München.
- Schmenk, B./ J. Hamann (2007), *From History to Memory: New Perspectives on the Teaching of Culture in German Language Programs*, (w:) Ch. Lorey/ J.L. Plews/ C.L. Rieger (red.), *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Inter-cultural Literacies and German in the Classroom*. Festschrift für Manfred Prokop. Tübingen. 373–394.
- Schmidt, K./ S. Schmidt (2007a), *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin.
- Schmidt, K./ S. Schmidt (2007b), *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*, (w:) Info DaF 34/4. 418–427.
- Szpociński, A. (2008), *Miejsca pamięci (lieux de memoire)*, (w:) *Teksty drugie* 4. 11–20.
- Traba, R./ H.H. Hahn (red.) (2012), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*. Warszawa.
- Winkler, H. (2011), *Wir sind rückwärts gekehrte Propheten*, (w:) UniSpiegel, (<http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/heinrich-winkler-ueber-historiker-wir-sind-rueckwaerts-gekehrte-propheten-a-751563-2.html>) (dostęp: 4.04.2014).
- Wolting, S./ M. Wolting (2011), *Kulturthemen – Erinnerungsorte – Schlüsselbegriffe – Hotspots – Hot Words. Überlegungen zu einem Kulturkanon unter Berücksichtigung vermittlungsrelevanter Inhalte deutschsprachiger Kultur aus interkultureller Perspektive*, (w:) C. Badstübner-Kizik (red.), *Linguistik anwenden*. Frankfurt am Main. 135–143.
- Zuckowski, R. (1981), *Radio Lollipop* (CD). Universal Music. Hamburg.