

Piotr Garncarek

Uniwersytet Warszawski

p.garncarek@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7664-7535

Barbara Łukaszewicz

Uniwersytet Warszawski

barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2320-8934

Agnieszka Tambor

Uniwersytet Śląski

agnieszka.tambor@us.edu.pl

ORCID: 0000-0003-1536-8986

HISTORIA W PUNKTACH I W SZTUCE. GLOTTODYDAKTYCZNE SPOJRZENIE NA NAUCZANIE CUDZOZIEMCÓW HISTORII POLSKI

Dorośli cudzoziemcy uczestniczący w lekcjach języka polskiego mają do czynienia z nauczaniem historii Polski bądź jej elementów w zależności od programu kursu i koncepcji lektora, a ta w dużej mierze wiąże się z poziomem zaawansowania językowego danej grupy. Do rozumienia i wyjaśniania wybranych wydarzeń i zjawisk historycznych potrzeba dobrze opanowanej znajomości języka na poziomie komunikatywnym, a niekiedy i wyspecjalizowanej leksyki. O lektorskich dylematach i możliwościach ich rozwiązania pisał Cezary Rowiński, proponując sposoby włączania elementów wiedzy o historii kultury polskiej na lektoratach języka polskiego. Wskazał na częsty błąd początkujących lektorów: „czas zaplanowany na przekazanie elementów wiedzy o kulturze zamieniają oni w jakiś miniwykład, albo też przy okazji przerabiania tekstów podają studentom rozproszone wiadomości” (Rowiński 1992: 177). Wiele rad udzielonych przez autora nauczycielom grup na poziomach średnim i zaawansowanym, a także wykładowcom prowadzącym przedmioty z zakresu historii kultury polskiej, można z powodzeniem zaadaptować do realiów współczesnej glottodydaktyki, np. sięganie po bodźce ikoniczne, takie jak reprodukcje obrazów rodzimego malarstwa hi-

storycznego i wykorzystywanie ich w ćwiczeniach z konwersacji (Rowiński 1992: 179). Również nieocenionym dziś źródłem wiedzy historycznej są wyróżnione przez autora teksty – sekundarne na poziomach średnich i prymarne na poziomach zaawansowanych. Inspiracji lektorskich można także szukać w propozycji autorskiego programu audiowizualnego Mirosława Jelonkiewicza (1998: 229), który radzi „sporządzić listę tematów wychodzących naprzeciw oczekiwaniom słuchaczy, a więc atrakcyjnych”.

Publikacje C. Rowińskiego i M. Jelonkiewicza to jedne z nielicznych przykładów opracowań z zakresu metodyki nauczania historii Polski obcokrajowców uczących się polszczyzny. W dobie napływu cudzoziemskich dzieci do polskich szkół coraz więcej miejsca poświęca się nauczaniu historii jako przedmiotu szkolnego, a także językowi edukacji szkolnej wspomagającemu zrozumienie podejmowanych treści przez najmłodszych uczących się. Tymczasem znajomość historii odgrywa niemałe znaczenie także w nauczaniu osób dorosłych, np. studentów. To jeden z nieodzownych elementów dziedzictwa kulturowego, którego wykorzystywanie wspomaga proces uczenia się i tworzenia więzi społecznych z innymi (Hołuj 2019: 35). Historia jest elementem norm społecznych, niekiedy tak zinternalizowanych w świadomości społeczeństw, że nieodczytywanych przez ich członków jako wytworzonych w zamierzczłych czasach (Czarnowski 2019: 171). Jej poznawanie to klucz do lepszego rozumienia powracających w danym społeczeństwie zjawisk, mód, tendencji czy przekonań. Potwierdzają to opinie nauczycieli historii, nie tylko tych pochodzących z Polski, o czym mówi raport *Cyfrowa Historia*. Na pytanie *Dlaczego nauczanie historii jest ważne?* odpowiadali oni, że: jest ważne dla budowania wiedzy, pomaga uczniom zrozumieć współczesny świat, pozwala rozwijać umiejętność krytycznego myślenia i uczy wyciągania wniosków z przeszłości (*Cyfrowa Historia...* 2022: 12–13). Wszystkie te powody odnieść należy również do procesu glottodydaktycznego i będącego jego częścią nauczania kultury danego kraju – przekonanie to, wspólne autorom niniejszego tekstu, poza niewielką liczbą tekstów traktujących o nauczaniu historii Polski jako nierodzimej, było główną przyczyną podjęcia tematu nauczania historii w kontekście glottodydaktycznym. W poniższym wywodzie przedstawiono wybrane aspekty omawiania tematów historycznych na zajęciach z cudzoziemcami: sposoby jej nauczania oraz propozycje wykorzystywania sztuki i tekstów kultury¹ poświęconych tematyce historycznej.

Autorami podręczników i materiałów uzupełniających przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego są w zdecydowanej większości nauczyciele akademicy. Fakt ten przekłada się bezpośrednio na definiowanie zainteresowanego takim nauczaniem cudzoziemca. Postrzega się go najczęściej jako studenta i osobę dorosłą, kogoś zatem, komu polszczyzna powinna być prezentowana razem z aktywnym tłem zjawisk i faktów kulturowo-historycznych. Ponieważ we współ-

¹ Za *tekst kultury* na gruncie glottodydaktyki powinno się uznać „każdy wewnętrznie zorganizowany według określonych reguł, znaczący wytwór kultury, np. dzieło plastyczne, strój, zachowanie realizujące pewien społecznie utrwalony wzorzec” (Głowiński i in. 1998: 575).

czesnej glottodydaktyce (również polonistycznej) język zyskał obok językoznawczej również i społeczną perspektywę, klasyczne lektoraty języka polskiego są w wielu ośrodkach akademickich systemowo wzbogacane o zajęcia uzupełniające, wprowadzające w świat naszego języka, historię, współczesność i duchowość jego naturalnych użytkowników. Narodowe dzieje, czyli obecność wiedzy historycznej w nauczaniu JPJO, doczekały się własnej historii, obfitującej w różne fazy i sposoby jej eksponowania. Nie zawsze możemy stwierdzić, że była to obecność zamierzona przez autorów poszczególnych opracowań. Łatwiej jest ustalić i zinwentaryzować wydarzenia, daty czy postacie pojawiające się w polonistycznej praktyce glottodydaktycznej w sposób powtarzalny, a czasem wręcz uporczywy (por. Garncarek 1997: 18 i nn.). Nieco wnikliwsza kwerenda literatury przedmiotu pozwala zorientować się, że istnieje w interesującym nas zakresie pewnego rodzaju „ekspozycja stała”, złożona z powtarzających się wydarzeń historycznych, panteonu „wybitnych rodaków”, miejsc pamięci, dat, utworów literackich itd. W podręcznikach nie stanowi ona sama w sobie treści układających się w tematy lekcji. Różna jest też u poszczególnych autorów potrzeba eksponowania tego rodzaju informacji.

Historia Polski rozumiana jako odrębna dyscyplina wiedzy budzi u wielu cudzoziemców, zwłaszcza przebywających w Polsce, rzeczywiste zainteresowanie. Ciekawość ta dotyczy nie tylko przeszłości, lecz także nieznanych zaszczości, które ukształtowały nasz wizerunek w świecie, nasze jego widzenie i zachowania społeczne. To, jak zagadnienia te rozpoznawać i interpretować, wpisując je jednocześnie w proces nabywania języka, jest jednym z najistotniejszych pytań, a nawet wyzwani polonistycznej glottodydaktyki kulturowej. Przyzwyczajeni jesteśmy do chronologii, do szkolnego nawyku obcowania z historią, polegającego na wędrowaniu od czasów najdawniejszych ku współczesności. Nie tego jednak oczekują od nas cudzoziemcy. Dla nich istotniejsze są informacje punktowe, selektywne i wyraźnie odniesione do współczesnych wydarzeń. Trzeba więc odwrócić kolejność – najpierw zderzyć się z dzisiejszością Polski i Polaków, a dopiero później szukać jej historycznych źródeł czy przyczyn. Również przy takim pomysle nauczania nie unikniemy subiektywnych wyborów. Te biorą się z naszego polonocentryzmu, nieprzepartej chęci, by stale malować dla innych „Polaków portret własny”. Narodowa megalomania, którą doskonale rozpoznał i za którą karcił nas już Jan Stanisław Bystron (1995), wpisuje się zapewne w polski kod genetyczny (jeśli takowy istnieje). Nie deprecjonuje ona jednak faktu, że i u nas „działy się dzieje” te wielkie i te tragiczne – czasem tylko nasze, czasem nasze i wasze. Dlaczego zatem nie wpleść w rozumny i metodycznie uzasadniony sposób i tej narracji w proces poznawania polszczyzny? Glottodydaktyka od zawsze czerpie korzyści wynikające z relacji język – kultura. Może na tej samej zasadzie czerpać z równie dla niej oczywistych relacji język – historia. Poniższe zestawienie egzemplifikuje takie powiązania na poziomie leksykalno-pojęciowym.

Tabela 1. Relacja język–kultura–historia na poziomie leksykalno-pojęciowym

Język	Kultura	Historia
Polska, Polacy, Polka, Polak, język polski	polskość, polka (taniec), polonez (taniec, samochód), Polonia (diaspora), Polonia Restituta (medal), polskojęzyczność, polskie drogi, „Polaków portret własny”	pole, polana, Polanie, Rzeczpospolita Polska, Polska Rzeczpospolita Ludowa, polonocentryzm, „Polak potrafi”, „Zbudujemy drugą Polskę”, „polskie obozy koncentracyjne”, polonizacja kresów, polska racja stanu
ojciec, ojcowski, ojczym	ojcowizna, język ojczysty, ojcowskie błogosławieństwo, Bóg Ojciec, Ojciec Nasz (<i>Pater Noster</i>), ojciec chrzestny, <i>Ojciec Mateusz</i> (serial telewizyjny)	ojczyzna, Ojciec Święty, ojciec założyciel, ziemie ojczyste, małe ojczyny, wojna ojczyzniana

Źródło: oprac. własne.

Zawsze mówimy w jakimś języku, myślimy w nim i mamy marzenia senne. Język jest jednocześnie projekcją naszego postrzegania świata – zbiorową, wielogeneracyjną i powtarzalną w poszczególnych pokoleniach zasadą bycia narodem. W nasze (polskie) uniwersum wpisuje się chętnie „narodowy kod genetyczny”, którego istota polega na powracaniu identycznych zbiorowych zachowań w sytuacjach porównywalnych historycznie. Posłużmy się dwoma przykładami:

- * idea odsieczy wiedeńskiej (1683) > idea zdobycia wąwozu pod Somosierrą (1808) > idea zdobycia klasztoru na Monte Cassino (1944).
- * reakcje na próbę królobójstwa (Michał Piekarski, 1620) > reakcje na zabójstwo prezydenta Gabriela Narutowicza (Eligiusz Niewiadomski, 1922) > reakcje na katastrofę lotniczą w Smoleńsku (2010).

Pierwszy z przykładów, dotyczący naszych „pyrrusowych”, prestiżowych i nieprzynoszących realnych korzyści zwycięstw, można poszerzyć o wywody dotyczące bitwy pod Warną w 1444 roku, idei przedmurza chrześcijaństwa, płacenia świętopietrza, idei walki za wolność „waszą i naszą”, zasadność wybuchu powstania warszawskiego, stałą obecność polskiego wojska w misjach pokojowych i rozjemczych ONZ. Drugi przykład stanowi ciekawy przyczynek do dyskusji o współczesnej scenie politycznej w Polsce, jej wyjątkowo silnej brutalizacji i dwubiegowości. Tutaj dywagacje można poszerzyć o: historyczne zaszczości rozbiorowe oraz wynikające z nich społeczne zróżnicowania o charakterze ekonomicznym czy edukacyjnym, poziom życia, stosunek do władzy i urzędów państwowych, a nawet przyczyny małej frekwencji wyborczej w Polsce i aktywności politycznej samych Polaków.

Na obecność treści historycznych w procesie nauczania języka rodzimego jako obcego można i powinno się patrzeć wielostronnie. Musimy pamiętać, że istnieje w cudzoziemskiej świadomości jakaś wiedza zastana na ten temat. Najczęściej jest ona wyrzykowa, przypadkowa, jednostkowa i nie zawsze wolna od krzywdzących stereotypów. Dlatego warto przy glottodydaktycznej okazji mówić o „obliczach polskości” po polsku. Wiemy, co uczący się JPJO wiedzą dość powszechnie:

- * Polska przeżyła trzy rozbiory;
- * druga wojna światowa zaczęła się w Polsce;
- * Jan Paweł II był Polakiem;
- * w Polsce zrodziła się „Solidarność”, były strajki i stan wojenny, w wyniku czego skończył się socjalizm;
- * wybitni Polacy to: Kopernik, Mickiewicz, Skłodowska, Wałęsa, Chopin, Jan Paweł II.

Wiemy też, o co najczęściej pytają, chcąc uzupełnić swoją wiedzę:

- * dlaczego Polacy tak licznie i chętnie chodzą do kościoła i pielgrzymują;
- * czy Polacy są i czują się Słowianami (słowiańską rodziną);
- * ilu było polskich noblistów;
- * dlaczego Polacy są tak bardzo podzieleni politycznie;
- * czy faktycznie jesteśmy antysemitami i rasistami;
- * jaka była i jest sytuacja kobiet w Polsce;
- * jaki jest nasz stosunek do Unii Europejskiej.

Polacy bardzo lubią (jak twierdzą liczni cudzoziemcy) mówić o swojej historii. W tej narracji drażniący bywa jednak ton bogoojczyźniany, polonocentryzm i jednostronność wywodu. Nie zmienia to faktu, że będąc cudzoziemcem uczącym się polszczyzny, chce się wiedzieć więcej, bo uczenie się języków obcych nie jest dzisiaj potrzebą samą w sobie. Powyższe rozważania można ułożyć w dość prosty schemat relacji: Polacy mówią w taki sposób (j ę z y k p o l s k i), w jaki myślą (w y o b r a ż n i a z b i o r o w a). Właśnie tak – jako grupa – postrzegają rzeczywistość (j ę z y k o w y o b r a z ś w i a t a). Polszczyzna należy do grupy języków słowiańskich (e t n i c z n o ś ć) i zapisuje się alfabetem łacińskim (h i s t o r i a).

Historia może być też osadzona w procesie dydaktycznym nieco inaczej: pokazywana nie przez doświadczenia wojen, podbojów i perturbacji administracyjno-politycznych, ale poprzez coś, co bliższe jest duszy współczesnego człowieka, czyli poprzez sztukę. Wiedzę o przemianach ustrojowych państw da się oprzeć przecież na historii literatury, filmu, muzyki czy architektury. Oba tory mogą współistnieć i trwać równolegle, ilustrując bezpośredni wpływ dziejowych wydarzeń na twórczość artystów. O tym, że oddziaływanie to bywa przemożne, przekonali się choćby Adam Mickiewicz, Roman Polański, Tadeusz Borowski, Zofia Kossak-Szczucka czy Władysław Strzemiński². Pomysł na taką formę edukacji historycznej sprawdzi się dobrze w grupach wielonarodowościowych: umożliwi ukazanie różnorodności świata, pozwoli studentom poznać siebie nawzajem, zachęci ich do własnych – zgodnych z zainteresowaniami – poszukiwań, idących często o wiele dalej niż nauczyciel mógłby się spodziewać. W grupach jednorodnych (językowo czy narodowościowo)

² To przenikanie się Wielkiej Historii i sztuki zostało w wypadku tego artysty dobrze (aczkolwiek nie do końca zgodnie z rzeczywistością) ukazane w filmie Andrzeja Wajdy *Powidoki* z 2016 roku.

stworzy szansę na głębsze dyskusje dotyczące gustów, ale i postrzegania kultury jako dobra uniwersalnego, ogólnonarodowego i lokalnego. „Praca z tekstem kultury, jakim jest dzieło sztuki, wiąże się z »aktywnym obserwowaniem«, czyli niejako czynnym aktem rozmowy twórczej z własnym doświadczeniem i osobistą wrażliwością” (Mucha-Iwaniczko 2019: 114).

Rzeczą oczywistą jest, że takie podejście do tematu pozwoli na wyuczenie nowych grup słownictwa, którego brak możemy zaobserwować w podręcznikach (por. Małocha 2022). Próżno bowiem (poza nielicznymi materiałami dodatkowymi³) szukać w klasycznych publikacjach glottodydaktycznych lekcji, na których student mógłby dowiedzieć się, jak po polsku nazwać sztalugi, dłuto i pylony. „Obraz czy rzeźba z powodzeniem mogą stanowić główną oś lekcji, wokół której kształcone są wszystkie sprawności językowe wraz z kompetencją kulturową” (Mucha-Iwaniczko 2019: 113). Przyjrzyjmy się jednak korzyściom pozaleksykalnym, które mogłyby przynieść spojrzenie z uczniami czy studentami na losy świata okiem konesera sztuki. Pierwszym niezaprzeczalnym atutem byłaby z całą pewnością wiedza o trwaniu i przenikaniu się wydarzeń, które mają bezpośredni wpływ na to, co współczesna młodzież ogląda, np. w kinie. Krótko mówiąc, aby wiedzieć, dlaczego filmy *The Avengers* i *Szybcy i wściekli* wyglądają tak, jak wyglądają, trzeba znać Georgesa Mélièsa i wiedzieć, że to on jest ojcem efektów specjalnych. Trzeba znać także Davida Warka Griffitha, który zniósł w kinie zasadę trzech jedności, należy wiedzieć, skąd się wzięły rozwiązania techniczne i narracyjne, aby docenić rolę dźwięku w filmie, zacząć zwracać na niego uwagę i dostrzec, jak bardzo wynalazek ten zmienia naszą percepcję.

Kolejny element to możliwość pokazania historycznych i geograficznych wpływów wytworów sztuki poszczególnych krajów na siebie. Poczynając bowiem od cyklu historycznych obrazów Jana Matejki jako wizualnej podróży przez dzieje państwa polskiego, która umożliwia jednocześnie prezentację faktów i rozwinięcie kompetencji mówienia za pomocą skromnych opisów na niskich poziomach lub wykorzystania form wysoce szczegółowego opisu typu audiodeskrypcji⁴ na pozio-

³ Mowa tu np. o publikacji *Sztuka bez granic* Michaliny Rittner. Zawarto w niej ćwiczenia leksykalne oraz słownictwo specjalistyczne na poziomie B1 z zakresu historii sztuki dla cudzoziemców, którzy zamierzają podjąć studia na kierunkach artystycznych w Polsce. Inny przykład to wydawnictwo *Blżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze* autorstwa Anny Butcher i Barbary Guziuk-Świcy (współautorką pierwszej części, którą trudno zdobyć, jest Alina Laskowska-Mańko). Książka przeznaczona na poziom C1/C2 stanowi część drugą cyklu i obejmuje trzy dziedziny polskiej sztuki: malarstwo, muzykę i film. Lekcję związaną ze słownictwem filmowym można znaleźć także w publikacji *(Nie)codzienny polski*, autorstwa Agnieszki Tambor, a treści poszerzające zasób wiedzy związanej z kinem, muzyką i innymi dziedzinami sztuki w publikacji *Śląskie ścieżki filmowe* tej samej autorki.

⁴ Ta forma opisu wymaga szczególnego podejścia do tworzywa językowego. Wykorzystywane słownictwo powinno być różnorodne, opisujący musi się jednak trzymać bardzo specyficznych zasad. Opis ma rozwijać się od ogółu do szczegółu. Jest to doskonała metoda ćwiczenia opisu obrazka zgodnego z wymogami certyfikacji języka polskiego.

mach średnich i zaawansowanych, można owo spotkanie z wybraną formą sztuki potraktować jako pretekst do sięgnięcia po inne teksty kultury. W tym wypadku sprawdziłby się na przykład tekst piosenki *Stańczyk* (J. Kaczmarski, P. Gintrowski, Z. Łapiński):

Dziś bal na zamku Królowej Bony
Wytruto myszy zwieszono lampiony
I opłacono śpiewaków
Czuję jak błędnie moja twarz błazeńska
Właściem przeczytał o stracie Smoleńska
Ale gdzie Smoleńsk gdzie Kraków⁵

Historia *Stańczyka* splata się w utworze z losami innych postaci historycznych i miejscami, które pozwalają pokazać nie tylko konkretny „fakt”, lecz także jego szerszy interkulturowy kontekst.

Kolejną propozycją mogłoby być spojrzenie architekta – porównanie wyglądu teatru w Cieszynie z innymi projektami wiedeńskich wizjonerów Fellnera i Helmera da doskonały pretekst do rozmowy o losach Śląska cieszyńskiego i trwającej w pewnym sensie do dziś austro-węgierskiej tęsknocie mieszkańców miasta. Na koniec sięgnijmy jeszcze po filmowy przykład. Kilka lat temu wielu polskich widzów dosłownie oszalało na punkcie włoskiego filmu *Dobrze się kłamię w miłym towarzystwie*. Polacy nakręcili zatem swoją wersję tego przeboju pod tytułem *(Nie)znajomi* i nie byli jedyni – film doczekał się ponad 22 remake’ów⁶. Cóż za okazja, żeby pokazać na tym przykładzie wpływy światowych kinematografii, sięgając przy okazji do historii kina, by zaprezentować filmy należące do włoskiego neorealizmu. To z kolei daje bezpośredni pretekst do dyskusji o II wojnie światowej we Włoszech, jej wpływie na mentalność społeczeństwa i śladzie, jaki neorealizm pozostawił w historii kina światowego (polska szkoła filmowa) i kinie współczesnym (*Życie jest piękne*). Jeśli poznamy filmy francuskiej Nowej Fali, inaczej zinterpretujemy film *Amelia*, a każdy, kto pyta czasem sam siebie o specyfikę polskiego kina dramatycznego, powinien przynajmniej pobieżnie poznać takie nurty w kinematografii, jak polska szkoła filmowa i kino moralnego niepokoju.

Sztukę da się oczywiście wykorzystać także w inny – służebny wobec klasycznej formy nauczania historii – sposób. Serial, film, obraz, a nawet gra komputerowa, mogą stać się ilustracją omawianego wydarzenia, zapadając w pamięć na dłużej i wypalając w niej znacznie mocniejszy ślad niż przeczytany podczas zajęć tekst. Takie holistyczne podejście do historii zostało wykorzystane w projekcie *100 faktów z historii Polski, które każdy cudzoziemiec znać powinien*. Strona

⁵ Źródło: <https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Stanczyk/tekst> [dostęp: 16.10.2022].

⁶ Por. https://it.wikipedia.org/wiki/Perfetti_sconosciuti [dostęp: 2.10.2022].

internetowa⁷ oraz publikacja o tym samym tytule, prezentując poszczególne wydarzenia, łączy je jednocześnie z wiedzą o historii języka polskiego oraz z opartymi na nich tekstami kultury. Mówiąc o początkach państwa polskiego, proponujemy zatem zagranie w *Wiedźmina*, historia Gabriela Narutowicza to pretekst do obejrzenia filmu *Śmierć prezydenta*, a chrzest Polski to możliwość poznania twórczości kabaretowej T-raperów znad Wisły – lub odwrotnie. Każdy rozdział zawiera także sekcję *Ciekawostki z innych krajów*, w której prezentuje się wydarzenia, miejsca, pomniki i inne elementy powiązane tematycznie lub chronologicznie z danym okresem w historii Polski – truizmem byłoby przypomnienie, że trwalsze efekty daje uczenie się poprzez działanie i poprzez odniesienia do elementów bliskich i zrozumiałych.

Podsumowując, łączenie „klasycznych” wydarzeń historycznych z tekstami kultury ma wiele atutów i w zasadzie trudno byłoby znaleźć argumenty przeciwko takiemu podejściu. Im więcej wiemy, tym łatwiej zrozumieć nam świat, także ten współczesny, a tego – jak się wydaje – brakuje często w klasycznej edukacji historycznej. To jednak nie koniec zalet. Historia, którą znamy z podręczników, ma założenie negatywne – pokazuje konflikty, bitwy, podboje, a sztuka zawsze łągodzi obyczaje i prezentuje punkty styeczne przeszłych i przyszłych losów naszej cywilizacji.

Historia w ujęciu glottodydaktycznym opiera się na ujmowaniu w formie selektywnej i punktowej wydarzeń ilustrujących powtarzalność pewnych procesów i zjawisk. Odnoszenie ich do współczesności pokazuje cudzoziemcom, jak bardzo poznawany przez nich świat języka polskiego i kultury polskiej wyrasta z przeszłości i jak bardzo jej znajomość pomaga w rozumieniu Polaków jako narodu i społeczeństwa. Różnego typu teksty – również teksty kultury – można potraktować nie tylko jako wykładnię wiedzy historycznej, lecz także pretekst do wyjaśnienia, co dokładnie kryje się pod czynionymi przez ich autorów aluzjami i odniesieniami. Daty mają jedynie pomóc w orientacji i umiejscowieniu omawianych tematów na osi czasu, nadaniu im „otoczek” w postaci np. charakterystyki danej epoki.

Mówienie o historii na lekcjach polszczyzny niewolne jest od ryzyka: podejmowania tematów niepostrzeganych w sąsiednich krajach tak jak w Polsce (powstanie Chmielnickiego), nazywania bądź nienazywania wprost sprawców tragicznych wydarzeń (czy za II wojnę światową odpowiadają Niemcy czy naziści?), dementowania bądź niedementowania nieprecyzyjnych określeń („polskie obozy koncentracyjne”, uznawanie wyrazów *Oświęcim* i *Auschwitz* za synonimy). Czy i w jaki sposób mierzyć się z wymienionymi kwestiami, zależy od samego prowadzącego, ale i od kształtowania przez niego postawy półautonomii w zakresie poznawania kultury polskiej jako obcej (zob. Łukasiewicz 2022). Może on bowiem wskazać uczącym się właściwą drogę samodzielnego zdobywania wiedzy historycznej i odpowiadania na niewygodne pytania zgodnie z własnymi przekonaniami.

⁷ <https://100faktowzhistorii.pl> [dostęp: 26.10.2022].

Temat nauczania historii, podobnie jak wiele innych związanych z wiedzą o kulturze polskiej, wchodzi w zakres tematyczny prac prowadzonych przez Zespół Badań nad Nauczaniem Kultury Polskiej jako Obcej powstały w Centrum Polonicum na Uniwersytecie Warszawskim⁸. Autorzy niniejszego artykułu, w imieniu całego Zespołu, zachęcają do współpracy wszystkich zainteresowanych badaczy z ośrodków glotto-dydaktycznych w kraju i za granicą.

Bibliografia

- Bystróż, J.S. 1995. *Megalomania narodowa*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Cyfrowa Historia. Raport z badań*. 2022. Fundacja Szkoła z Klasą we współpracy z Asocjacja Smilemundo i King Baudouin Foundation.
- Czarnowski, S. 2019. *Kultura*. Kraków: Wydawnictwo „Vis-à-vis Etiuda”.
- Garncarek, P. 1997. *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Głowiński, M., Kostkiewiczowa, T., Okopień-Sławińska, A., Sławiński, J. 1998. *Słownik terminów literackich*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hołuj, D. 2019. Dziedzictwo kulturowe a idea uczenia się przez całe życie. Wybrane doświadczenia krajów europejskich. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie* 2(908), s. 25–43.
- Jelonkiewicz, M. 1998. Historia Polski i kultury polskiej dla cudzoziemców na średnim poziomie językowym (autorski program audiowizualny). *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 1(10), s. 229–232.
- Łukaszewicz, B. 2022. *Wspomaganie autonomii uczących się języka polskiego jako obcego w procesie poznawania kultury polskiej*. W: *Z problematyki kształcenia językowego IX*, red. E. Awramiuk, K. Szamryk, s. 65–77. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Małocha, J. 2022. Obraz historii Polski w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego – wybrane zagadnienia. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum* 1(28), s. 209–236.
- Mucha-Iwaniczko, K. 2019. Współczesne książki o sztuce jako narzędzie dydaktyczne na zajęciach z języka polskiego jako obcego. *Roczniki Humanistyczne* 10(67), s. 113–126.
- Rowiński, C. 1992. *Wprowadzanie elementów wiedzy o historii kultury polskiej i kultury współczesnej Polski na lektoratach języka polskiego dla cudzoziemców (poziom średni i zaawansowany)*. W: *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, s. 177–188. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Źródła internetowe:

<https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Stanczyk/tekst>

https://it.wikipedia.org/wiki/Perfetti_sconosciuti

<http://polonicum.uw.edu.pl/zespol-badan-nad-nauczaniem-kultury-polskiej-jako-obcej>

<http://100faktowzhistorii.pl>

⁸ Zachęcamy do zapoznania się z charakterystyką Zespołu: <http://polonicum.uw.edu.pl/zespol-badan-nad-nauczaniem-kultury-polskiej-jako-obcej> [dostęp: 28.10.2022].

***History in points and arts.
A glottodidactic approach to teaching Poland's history to foreigners***

Summary

This article addresses the issue of teaching history to foreigners learning Polish as a foreign language. The small number of publications in the field of Polish language glottodidactics discussing ways of teaching history to foreigners results in a lack of practical proposals for taking up this issue in foreign language classes. The authors present the possible methods of teaching Poland's history in classes of Polish as a foreign language and of using cultural texts to deepen foreigners' historical knowledge. The didactic proposals involve abandoning the discussion of selected historical events in chronological order in favour of showing the links between the past and the present. The manner of presenting events in the form of recurring collective behaviours in historically comparable situations is demonstrated. The possibilities of using cultural texts to enhance the knowledge of foreigners' history are also described. In addition to the traditional analysis of texts telling about historical events explicitly, one can, among other things, talk about the genesis of the texts based on the historical processes that influenced their form. It is emphasised that addressing controversial topics provides an opportunity for learners to deepen their historical knowledge on their own and to strengthen a semi-autonomous attitude towards studying the Polish culture. The discussion falls into the area of research on teaching Polish as a foreign language and Polish culture as a foreign culture to adult foreigners learning Polish primarily in the academic system.

Keywords: Polish glottodidactics – Polish as a foreign language – Poland's history teaching – Poland's history for foreigners.

Trans. Monika Czarnecka