

Karolina Fastyn¹, Agnieszka Karczewska²

 <https://orcid.org/0000-0003-0290-3214>

DZIEDZICTWO POLSKO-ŻYDOWSKIE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO ÓBCEGO WYBRANE ZAGADNIENIA

Streszczenie: Dziedzictwo polsko-żydowskie jest ważną częścią polskiej kultury i jako takie powinno być także przedmiotem refleksji glottodydaktyki polonistycznej. Artykuł jest próbą zrekapitulowania dotychczasowych rozwiązań stosowanych w tym obszarze przez autorów publikacji dydaktycznych dla nauczycieli jpjo oraz prezentacją projektów zajęć o wybranych zagadnieniach polsko-żydowskiego dziedzictwa kulturowego dla uczestników kursów na różnych poziomach zaawansowania. Na potrzeby artykułu przeprowadzono kwerendę popularnych podręczników do nauczania jpjo oraz ankietę wśród lektorów języka polskiego, które wykazały potrzebę namysłu nad włączeniem do programów kursów nauczania polszczyzny zagadnień dotyczących polsko-żydowskich związków kulturowych, a także szerzej mniejszości współtworzących przez wieki polską kulturę.

Słowa kluczowe: dziedzictwo polsko-żydowskie, kultura polska, mono- i wieloetniczność, kontakty międzykulturowe, Joseph Bau, Artur Szyk, „Ośrodek Brama Grodzka – Teatr NN”, doświadczenia lektorów

¹ karolina.fastyn@uzh.ch, Universität Konstanz, Sprachlehrinstitut, Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz, Niemcy; Universität Zürich, Slawisches Seminar, Philosophische Fakultät, Rämistrasse 71, 8006 Zürich, Szwajcaria.

² akarczewska@kul.pl, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Literaturoznawstwa, Katedra Edukacji Polonistycznej i Medialnej, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.



POLISH-JEWISH HERITAGE IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. SELECTED ISSUES

Abstract: The Polish-Jewish heritage is an important part of Polish culture and, as such, should also be a subject of reflection in Polish language glottodidactics. This article attempts to summarize the existing solutions applied in this area by authors of educational publications for teachers of Polish as a foreign language and presents lesson plans on selected aspects of Polish-Jewish cultural heritage for participants of courses at various proficiency levels. For the purpose of the article, a survey of popular textbooks and a questionnaire among Polish language instructors were conducted. These revealed the need to consider including topics related to Polish-Jewish cultural connections, as well as the broader contributions of minorities that have shaped Polish culture over centuries, in Polish language course curricula.

Keywords: Polish-Jewish heritage, Polish culture, mono- and multi-ethnicity, intercultural interactions, Joseph Bau, Artur Szyk, "Grodzka Gate – NN Theater", teachers experiences

Inspiracją do napisania artykułu była następująca anegdota z lektoratu języka polskiego jako obcego, zasłyszana w jednym z krajów Europy Zachodniej:

Na początku nowego roku akademickiego, podczas pierwszych zajęć dla początkujących przedstawiłem program kursu, poinformowałem o formie i terminie egzaminu i – jak zwykle – zaprosiłem studentów na polską Wigilię przed świętami Bożego Narodzenia.

Tego samego dnia, wieczorem, napisała do mnie studentka: „Bardzo się cieszę, że będziemy mieli Wigilię. Szkoda tylko, że mówiąc o religii, nie wspomniał pan choćby słowem o wpływie kultury żydowskiej na polską”.

W pierwszym momencie prowadzącego zajęcia bardzo zdziwiło oczekiwanie studentki, aby wspominać o kulturze żydowskiej już na pierwszej lekcji języka, jednak temat współtworzenia kultury polskiej przez Żydów (oraz rzecz jasna przedstawicieli innych narodowości), a także przeplatających się losów Polaków oraz Żydów uważa, podobnie jak inni lektorzy, za istotny. Nie sposób jednak nie zauważyć, że tematy te rzadko (o czym szerzej dalej) ujmowane są w podręcznikach do języka polskiego jako obcego i brakuje pomocy dydaktycznych umożliwiających poszerzenie programu o zagadnienia polsko-żydowskich związków kulturowych. Niniejszy artykuł jest próbą zrekapitulowania dotychczasowych rozwiązań stosowanych przez autorów publikacji dydaktycznych dla nauczycieli jpjo oraz prezentacją projektów zajęć o wybranych zagadnieniach polsko-żydowskiego dziedzictwa kulturowego dla uczestników kursów na różnych poziomach zaawansowania. Tekst zawiera także katalog zagadnień z omawianego obszaru, które można wprowadzać na lekcjach jpjo już od poziomu podstawowego.

1. KULTURA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Od wielu lat przedmiotem badań glottodydaktyków jest integracja na lekcjach języka polskiego jako obcego treści językowych i kulturowo-historycznych. Liczne dyskusje na ten temat rozpoczął w 2004 r., postulujący integrację realiów i kultury z praktyczną nauką polszczyzny, tom pod redakcją Władysława Miodunki (2004). Obecnie zagadnienie to zyskuje jeszcze większą popularność ze względu na zapoczątkowane w opracowaniach Grażyny Zarzyckiej (Zarzycka 2000) międzykulturowe podejście do nauczania języka polskiego jako obcego, akcentujące potrzebę wykształcenia u słuchaczy umiejętności porozumiewania się z członkami różnych kręgów kulturowych. Szczęśliwie, w ostatnich latach powstało także wiele prac dotyczących nauczania kultury regionalnej, jak Iwony Dembowskiej-Wosik (Dembowska-Wosik 2010), Aleksandry Achtelek (Achtelek 2013), Jolanty Tambor (Tambor 2010), Izabeli Wieczorek (Wieczorek 2006)³.

Jak podaje Joanna Małocha, autorzy powstałych po 2005 r. podręczników do nauki języka polskiego jako obcego realizują, choć „nie całościowo i bezwarunkowo” dezyderaty kształcenia wraz z językową kompetencją (Małocha 2022). Zatem, jedno z pytań, na które musi odpowiedzieć sobie nauczyciel języka polskiego jako obcego, jest to, w jaką wiedzę o polskiej kulturze narodowej musi „wyposażyć” uczestniczących w zajęciach cudzoziemców, by rozumieli oni współczesną Polskę i możliwie najbardziej świadomie korzystali z polskiej literatury, kina, muzyki, sztuki, etc.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej, w okresie PRL-u, dominowała narracja o monoetniczności i jednorodności Polski, a co za tym idzie – jej kultury. Lektorzy języka polskiego wykształceni w polskim systemie edukacji sami bywają przekąźnikami tego obrazu polskości: opowiadając o swoim kraju, tradycjach, stereotypach oraz postawach budują w uczniach pewien obraz Polski. W dydaktyce polonistycznej rodzimych użytkowników języka postulat odejścia od prezentowania takiej jednolitej wizji polskości podnosiła Agnieszka Kania w monografii *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* (2017). Wydaje się on słuszny także w przypadku nauczycieli języka polskiego jako obcego, bowiem przekazując uczestnikom kursu obraz Polski jako jednolitego społeczeństwa, uniemożliwiają im dostrzeżenie jego złożoności i bogactwa. Nie uważamy za konieczne prowadzenie wyczerpującego wykładu czy oddzielnego kursu na temat dziejów Żydów w Polsce, losów Żydów podczas drugiej wojny światowej, pojednania polsko-żydowskiego na lekcjach jpjo, gdyż są temu poświęcone inne obszernie publikacje, a kurs języka polskiego ma inne cele. Proponujemy jednak sygnalizowanie ważnych aspektów, które uczący się mogą samodzielnie pogłębiać.

³ Wieczorek ujmując w swoim artykule również stereotypy dotyczące Żydów.

2. PROGRAMY I PODRĘCZNIKI A DZIEDZICTWO ŻYDÓWSKIE

Od 2011 r. treści programów kursowych i podręczników do nauczania jpjo regulują *Programy nauczania języka polskiego jako obcego A1–C2*. Do każdego poziomu przygotowano „Katalog zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych” podzielony na dwie sekcje: „Kompetencja socjolingwistyczna i socjokulturowa” oraz „Polskie realia”. Następnie w części „Realizacja programu” autorzy wyodrębnili „Rozwijanie kompetencji socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych”. Na wszystkich poziomach zaznaczono, że nie przewiduje się podawania wiedzy kulturowej w języku obcym, co stoi w sprzeczności z praktyką w roku 2024 (np. jeden z respondentów ankiety przeprowadzonej na potrzeby tego artykułu informował o przekazywaniu wiedzy o kulturze polskiej na dodatkowym kursie kulturoznawstwa, prowadzonym w języku uczących się). Proponowane techniki nauczania to np. zarówno praca z tekstem autentycznym, wykład, prezentacje (także przygotowywane przez uczących się), jak również realizacja projektów interkulturowych. Autorzy zastrzegają, że jest to katalog „minimum”, a wprowadzanie dodatkowych, wykraczających poza wymienione, zagadnień leży w gestii lektora, który ma być przygotowany na spontanicznie pojawiające się potrzeby uczestników kursu.

W katalogu zagadnień dla poziomu A1 wśród interesujących nas tematów uwzględniono m.in. największe miasta, podstawowe wiadomości z zakresu geografii i historii, sławnych Polaków oraz polskie pieśni i piosenki. Na poziomie A2 w części „Polskie realia” dodatkowo pojawia się punkt „najważniejsze regiony”, z czego można wyciągnąć wniosek, że nauczyciel mógłby na tym poziomie wprowadzać tematy związane ze zróżnicowaniem regionalnym lub z mniejszościami zamieszkującymi poszczególne regiony Polski. W dziale dotyczącym poziomu B1 oraz B2 dodatkowym punktem są m.in. krainy geograficzne. W rozdziałach poświęconych poziomom C1 i C2 wymieniono kilka interesujących nas zagadnień, np. rola Kościoła katolickiego w Polsce oraz zróżnicowanie regionalne: mentalne, regionalne, językowe.

Sformułowane w *Programach* zagadnienia (jak zauważają sami autorzy i co już wzmiankowano) nie wyczerpują tematu, są jedynie propozycjami, które w razie potrzeby powinny być uzupełniane przez lektora. Wynika z tego, że wiedzę o kulturze, polskim społeczeństwie i historii należy realizować na kursie jpjo, ale *Programy* nie dają jednoznacznej odpowiedzi, jakie treści powinny znaleźć się na poszczególnych poziomach. Chociaż nie wspomniano o żadnych mniejszościach, grupach etnicznych lub narodowych, to zgodnie z założeniami autorów w żaden sposób nie wyklucza to uwzględniania owych zagadnień

w ramach nauczania o kulturze i społeczeństwie. Ów wybór musi uwzględniać przewidzianą na dany kurs liczbę godzin, które lektor w pierwszej kolejności poświęca na rozwijanie sprawności językowych.

Na potrzeby artykułu analizie poddano dziesięć podręczników kursowych do nauczania na różnych poziomach zaawansowania, od A1 do C2, podręczników do nauki mówienia oraz zbiorów tekstów o kulturze polskiej: serię *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich*; *Razem po polsku* Dominiki Bucko, Adriany Prizel-Kani, Doroty Rogali i Iwony Janowskiej; *Hurra! Po polsku 3* Agnieszki Dixon, Agnieszki Jasińskiej oraz Małgorzaty Małolepszej; *W świecie polszczyzny. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla obcokrajowców* Stanisława Mędraka; Anny Seretny *Kto czyta – nie błądzi* i *Per aspera ad astra*; *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym* Małgorzaty Kity i Aldony Skudrzyk; *Kiedyś wrócisz tu... II By szukać swoich dróg i gwiazd* Ewy Lipińskiej i Elżbiety Grażyny Dąbskiej; *Przejdź na wyższy poziom (B2/C1)* Elżbiety Zarych, a także zbiór niebędący typowym podręcznikiem do nauki języka polskiego (*Nie*)codzienny polski. *Teksty i konteksty* Agnieszki Tambor.

Przeprowadzona kwerenda ukazała niemal całkowitą nieobecność kwestii dziejów obecności mniejszości żydowskiej w Polsce i jej kultury w treściach nauczania, kilka pozytywnych przykładów dialogu międzykulturowego, omówienia stereotypów dotyczących Żydów⁴, a także rozdziały, które mogłyby ujmować omawiane w artykule zagadnienie.

Autorki tomu *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich* (klasa VIII, część 2, poziom A2) do pierwszego rozdziału wybrały krótki tekst o Muzeum POLIN, w którym znajduje się informacja o „ponadtysięcletniej historii polskich Żydów” (s. 10) i zaproponowały pytania do niego. Na poziomie B1 ciekawe propozycje dydaktyczne proponują dwa nowe podręczniki: *Razem po polsku* z 2022 r. oraz nowa edycja popularnego podręcznika *Hurra 3! Po polsku* z roku 2023. Pierwszy z wymienionych przy każdym rozdziale zamieszcza część „Między kulturami”,

⁴ Jeden ze starszych podręczników *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów (poziom średnio zaawansowany)* Ewy Bajor i Elizy Madej (Warszawa–Łódź 1999), w dziale *Kogo i za co nie lubimy* (s. 102–114) przytacza badania H. Kubiaka z 1993 r. wskazujące, że najtrwalsze w Polsce są stereotypy Cygana, Żyda i Niemca oraz tabelę (brak podanego źródła i roku opublikowania wyników) pokazującą procentową niechęć Polaków do różnych narodowości. Autorki podręcznika na s. 104 proponują zaskakujące i niepoprawne pod względem metodycznym ćwiczenie, w którym uczący się mają wpisać cechy Żydów, Niemców i Cyganów, „które mogą mieć wpływ na utrzymanie się stereotypów”. Jako kategorie do opisanego podano różnice w „cechach fizycznych (wyglądzie), języku, ubiorze, cechach osobowości, zachowaniu oraz innych”.

która – jak wskazują Autorki – ma prezentować kulturę polską na tle innych kultur całego świata. W pierwszym rozdziale książki *Mówimy różnymi językami* jest m.in. zapis w języku hebrajskim⁵, a w części „Świętujemy razem” opis jednego ze świąt judaizmu – Chanuki. Z kolei 19. lekcja z *Hurry*, zatytułowana „W co wierzymy”, dostarcza ćwiczeń słownikowych, dzięki którym uczący się mogą poznać m.in. słowa rabin, synagoga (obok słownictwa charakterystycznego dla innych religii i wyznań, katolicyzmu, prawosławia, protestantyzmu oraz islamu). W omawianej części znajdują się także różne symbole religijne oraz ich nazwy w języku polskim.

Zagadnień tych nie ujmują autorzy publikacji na poziomie biegłości językowej, a także tomu przybliżającego uczącym się języka polskiego jako obcego historii Polski: *Polska półka historyczna. 100 faktów z historii Polski, które każdy cudzoziemiec znać powinien* pod redakcją Agnieszki Tambor oraz powiązany z publikacją bardzo ciekawy cyfrowy projekt „100 faktów z historii”, pozwalający na interaktywne poznawanie dziejów Rzeczypospolitej.

Inny na tym tle jest, niebędący, jak wymienione wyżej, podręcznikiem kursowym czy do nauki mówienia, tom *Kultura polska. Silva rerum* (Cudak, Tambor 2002), w którym znajduje się cały rozdział poświęcony dziejom mniejszości żydowskiej⁶. Książka nie posiada wstępu ani posłowia, nie określono jej adresu czytelniczego, ale poziom zawansowania językowego i poruszone treści pozwalają wnioskować, że jest ona przeznaczona dla wyższych poziomów nauczania polskiego jako obcego. Obok jedenastu tekstów opisujących różne aspekty polskiej historii⁷, zamieszczono tendencyjny esej Marka Pytasza *Żydzi w Polsce*. Autor już w pierwszym zdaniu stawia tezę, którą trudno utrzymać w świetle najnowszych badań nad historią mniejszości żydowskiej i ukazującą nałożenie na tekst filtru zakładającego ukazywanie Polaków w jedynie pozytywnym świetle:

W dziejach Europy Środkowej i Wschodniej, więc także – a może przede wszystkim – w Polsce, jednym z najbardziej zagmatwanych i **zalganych** [podkreślenie – K.F, A.K.] zagadnień jest sprawa relacji polsko-żydowskich. Jak mało które zjawisko,

⁵ Niestety, zawiera on błędną kolejność liter w niektórych wyrazach.

⁶ Na marginesie warto dodać, że redaktorzy wybrali zaskakujące, bo dość przypadkowe, treści na marginesy eseju o polskich Żydach. Czytelnik może znaleźć w nich informacje o Lechu Wałęsie, Zagłobie, Zawiszy Czarnym, legendach o Wandzie oraz Warsie i Sawie, Złotej kaczce, polskich miastach, Warszawie, Wąchocku, Wieliczce, Zamościu, Wrocławiu, Zakopanem, Wielkanocy, przepisach wielkanocnych, Wigilii, sposobach przyrządzania w kuchni polskiej ziemniaków oraz zup.

⁷ Święta, różnice w pisanej i mówionej odmianie języka, kultury szlacheckiej oraz religijnej, emigracji polskiej, tradycja i awangarda w teatrze współczesnym, a także mitologia ojczyzny i kompleksy narodowe w polskim filmie fabularnym.

była ona podatna na różnego rodzaju manipulacje przez najróżniejsze siły polityczne. Kulturywanie w różnych częściach świata po dzień dzisiejszy wyobrażenie Polaka jako antysemitę, zbiega się z antypolonizmem wielu środowisk żydowskich, szczególnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, zaś obie te postawy mają źródło w stereotypach, uprzedzeniach i grach socjotechnicznych, które konwencjonalizowały się przez wiele wieków, choć szczególna dynamika przypada na koniec wieku XIX i wiek XX (Pytasz 2002, s. 243).

Zgodnie z zarysowanym założeniem historia Żydów w Polsce została przedstawiona jako ciąg wydarzeń głównie pozytywnych, a wiele z możliwych spornych kwestii jest niejako „neutralizowanych” przez przywołanie odmiennego sądu lub wydarzenia, które osłabiało negatywne skutki jakiejś decyzji (np. gdy przytacza unieważnienie praw nadanych Żydom przez Bolesława Pobożnego jako konsekwencję antyżydowskich uchwał IV soboru laterańskiego, od razu dodaje, że „Zdaniem historyków decyzje władz kościelnych nie były przestrzegane” (Pytasz 2002, s. 246)). Szczególnie problematyczne są akapity dotyczące wydarzeń drugiej wojny światowej, podsumowane słowami: **„Polacy pomagali na tyle, na ile jedna ofiara nazistowskiego terroru mogła wspomóc drugą ofiarę [wyróżnienie oryginalne]”** (Pytasz 2002, s. 266). Na obronę autora należy przywołać ukazywanie przez niego różnych punktów widzenia, złożoności ruchów społecznych, a także opisanie wkładu Żydów i Polaków pochodzenia żydowskiego w rozwój kultury polskiej czy apele o porzucenie antysemityzmu (np. **„Nie może być antysemityzmu w kraju, w którym większość mieszkańców w życiu nie rozmawiała z Żydem [wyróżnienie oryginalne]!”** (Pytasz 2002, s. 271)). Na powstającym pod koniec lat 90. XX w. i początku wieku XXI opracowaniu Pytasza niewątpliwie piętno odcisnęły czasy, w których było pisane: okres kształtowania się niezależnej państwowości po zakończeniu komunizmu i nakładane wówczas na nauczających języka polskiego jako obcego postulaty rozliczania się z „antypolskimi stereotypami”. Polska opinia publiczna dopiero zaczynała mierzyć się z kwestią win Polaków w czasie drugiej wojny światowej podczas dyskusji wywołanej w 2000 r. po publikacji *Sąsiadów. Historii zagłady żydowskiego miasteczka* Jana Tomasa Grossa⁸, a obserwując dyskurs publiczny, ten proces wciąż trwa. Kurs języka polskiego jako obcego z pewnością nie jest miejscem na rozstrzyganie narodowych sporów, ale elementarne zobowiązania nałożone na każdy typ edukacji – w tym nauczania języka polskiego jako obcego – wymagają od każdego nauczyciela przekazywania uczącym się prawdy, w tym tej trudnej i niepopularnej. Tak więc komunikowanie treści na temat dziedzictwa żydowskiego na kursach języka polskiego dla obcokrajowców powinno zawierać zarówno informacje o schronieniu, które Żydzi znaleźli na terenach polskich, prawach

⁸ Podsumowanie toczony na łamach prasy dyskusji można znaleźć w tomie Forecki 2010.

im nadanych, asymilacji i jej konsekwencjach, jak i współuczestnictwie przedstawicieli polskiego społeczeństwa w prześladowaniach mniejszości żydowskiej na przestrzeni stuleci, podczas Zagłady oraz po jej zakończeniu, w okresie PRL. Lektor języka polskiego może znaleźć pomoc w opracowaniu tego zagadnienia w licznych publikacjach, m.in. cytowanej wyżej monografii Kani *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, tomie pod redakcją Katarzyny Liszki (2021) *Wiedza (nie)umiejscowiona. Jak uczyć o Zagładzie w Polsce w XXI wieku? czy obszernej pracy Roberta Szuchty i Piotra Trojanskiego (2024) Holokaust. (Nie)odrobiona lekcja historii*.

Kończąc omówienie podręczników, należy podkreślić, że – zwłaszcza w podręcznikach kursowych – istnieje duży potencjał do omawiania różnicowania etniczno-kulturowego Polski, o czym szerzej będzie mowa w tym artykule. Jak się wydaje te – zwłaszcza na poziomach biegłości językowej C1 i C2 – uwzględnione w treściach nauczania i ukazujące zarówno dobre, jak i trudne aspekty relacji polsko-żydowskich pomogłyby uczestnikom kursu zrozumieć wiele z współczesnych dyskusji na temat zagłady Żydów oraz relacji polsko-izraelskich rozpalających polską opinię publiczną i podlegających manipulacjom politycznym. Wiedza ta jest ważna także w perspektywie międzykulturowych spotkań Polaków z poznającymi kulturę polską obcokrajowcami, spotkaniach z Innym/Obcym czy Inną/Obcą i może być elementem szerszej refleksji nad różnymi kulturami, światopoglądami, wyznaniem⁹.

3. LEKTORZY O NAUCZANIU DZIEDZICTWA ŻYDOWSKIEGO

Wielu lektorów języka polskiego jako obcego samodzielnie kreuje program kursu i decyduje o uzupełnieniu podręczników własnymi materiałami dydaktycznymi, wspierającymi rozwój kompetencji kulturowej. Aby poznać działania lektorów w tym sektorze, przeprowadzono ankietę wśród praktykujących nauczycielek i nauczycieli języka polskiego jako obcego. Internetowe badanie było anonimowe i składało się z sześciu pytań, na które odpowiedziało 17 osób. Jego uczestnicy pracują w kilku krajach Europy, w szkolnictwie wyższym (9 osób), w szkołach językowych (7 osób) oraz w fundacjach.

⁹ Po wybuchu wojny w Ukrainie w lutym 2022 r. i napływie do Polski uchodźców szczególnie ważne byłoby uwzględnienie w procesie nabywania przez nich języka polskiego kwestii losów mniejszości ukraińskiej na terenach polskich. Wydaje się jednak, że wobec braku wspólnego, polsko-ukraińskiego podręcznika do historii obu narodów postulat ten pozostanie w dłuższej perspektywie niespełniony.

Pierwsze pytanie brzmiało: Czy podczas kursów jpjo wprowadza Pani/Pan elementy wiedzy o obecności innych kultur w Polsce? Respondenci wybierali spośród przygotowanych przez autorki odpowiedzi, a wyniki rozkładały się następująco:

1. Tak, mam opracowane materiały dydaktyczne na ten temat (4 osoby, 23,5%);
2. Tak, okazjonalnie (10 osób, 58,8%);
3. Nie (2 osoby, 11,8%);
4. Inne: zapraszamy gości w ramach kursu kulturoznawstwa, który jest elementem kursu języka polskiego (1 osoba, 5,9%).

Drugie pytanie było skierowane do osób, które nie uwzględniają tematu mniejszości na swoich lekcjach: Jeśli nie (wprowadzają Państwo elementów dotyczących mniejszości) – z jakiego powodu wiedza o obecności innych kultur nie pojawia się na zajęciach?

1. Brak czasu (2 osoby, 40%);
2. Uczestnicy kursu nie interesują się tym zagadnieniem (0%);
3. Brak zagadnienia w programie nauczania / w podręczniku (1 osoba, 20%);
4. Dotychczas się nad tym nie zastanawiałam / zastanawiałem (3 osoby, 60%).

W trzecim pytaniu kwestionariusza Autorki pytały o opinię: Czy wiedza o mniejszościach w Polsce powinna być elementem kursu jpjo?

1. Zdecydowanie tak (10 osób, 58,8%);
2. Raczej tak (7 osób, 41,2%);
3. Raczej nie (0%);
4. Zdecydowanie nie (0%).

Na czwarte pytanie (O których mniejszościach i/lub przedstawicielach kultur regionalnych należałoby przynajmniej raz wspomnieć na lekcjach jpjo?) udzielono następujących odpowiedzi (można było wybrać kilka opcji):

1. Białorusini (12 osób, 70,6%);
2. Górale (11 osób, 64,7%);
3. Kaszubi (13 osób, 76,5%);
4. Karaimi (5 osób, 29,4%);
5. Łemkowie (8 osób, 47,1%);
6. Niemcy (8 osób, 47,1%);
7. Ślązacy (12 osób, 70,6%);
8. Tatarzy (7 osób, 41,2%);
9. Ukraińcy (11 osób, 64,7%);
10. Żydzi (15 osób, 88,2%);
11. Inne: nie warto wyróżniać żadnej z wymienionych grup; należy ująć także Azjatów, Afrykanów, Chińczyków, Arabów.

Piąte pytanie miało na celu ustalenie, jakie zagadnienia dotyczące innych kultur w Polsce bywają poruszane na zajęciach: Czy ujmuje Pani/Pan

w programie kursu jpjo następujące zagadnienia dotyczące innych kultur w Polsce? (można było wybrać kilka odpowiedzi):

1. Obecność mniejszości w Polsce na przestrzeni dziejów (10 osób, 58,8%);
2. Rola i znaczenie mniejszości w Polsce (7 osób, 41,2%);
3. Zróżnicowanie etniczne Polski dzisiaj (8 osób, 47,1%);
4. Regionalne różnice kulturowe (10 osób, 58,8%);
5. Inne:
 - Tak, ale robimy to tylko dzięki dodatkowym godzinom kulturoznawstwa, w innym przypadku pewnie nie mielibyśmy na to czasu. Kulturoznawstwo odbywa się w języku niem. (1 osoba, 5,9%);
 - Trudno powiedzieć, najczęściej nauczam języka polskiego na poziomach do B1, gdzie jest mało czasu na wprowadzanie wiedzy kulturowej (1 osoba, 5,9%);
 - Zróżnicowanie językowe, dialekty, gwary (1 osoba, 5,9%);
 - Nie realizujemy tych zagadnień (1 osoba, 5,9%).

Ostatnie (szóste) pytanie dotyczyło wprowadzania przykładowych zagadnień, związanych z kulturą żydowską: W przypadku wprowadzania wiedzy o kulturze żydowskiej – jakie tematy warto poruszyć? (można było wybrać kilka odpowiedzi):

1. Wpływ języka jidysz lub hebrajskiego na język polski (9 osób, 60%);
2. Wpływ kuchni żydowskiej na polską (4 osoby, 26,7%);
3. Ślady kultury żydowskiej w polskich miastach (10 osób, 66,7%);
4. Stereotypowy obraz Żyda w polskim społeczeństwie (9 osób, 60%);
5. Mniejszość żydowska w Polsce dzisiaj (5 osób, 33,3%);
6. Żydzi w literaturze polskiej (4 osoby, 26,7%);
7. Muzeum Historii Żydów Polskich (9 osób, 60%);
8. Holokaust i obozy koncentracyjne (10 osób, 66,7%);
9. Pogrom Żydów, np. w Jedwabnem (5 osób, 33,3%);
10. Polacy ratujący Żydów w czasie II wojny światowej (4 osoby, 26,7%);
11. Wszystkie z powyższych (3 osoby, 20%);
12. Inne/Komentarze:
 - Wydaje mi się, że trudno jest mówić o stereotypowym obrazie Żyda w naszym społeczeństwie, gdyż ten obraz zależy od środowiska, o którym to mówimy i nie da się go przedstawić w uproszczeniu – a z racji braku czasu i poziomu językowego moich uczących się mogę pozwolić sobie jedynie na uproszczone informacje (1 osoba, 6,7%);
 - Obecność Żydów w Polsce na przestrzeni dziejów (1 osoba, 6,7%).

Jak wskazała przeprowadzona ankieta, przekazywanie uczącym się informacji o mniejszościach lub o zróżnicowaniu regionalnym Polski jest dla nauczycieli ważne i okazjonalnie wspominają o tych zagadnieniach na swoich lekcjach pomimo niewielkiego wsparcia w tym zakresie przez podręczniki.

Wszyscy respondenci zgadzają się, że jest to temat, który powinien pojawić się na lekcji. Niektórzy poświęcają mu więcej czasu, są to jednak sytuacje wyjątkowe, kiedy np. prowadzą zajęcia o polskiej kulturze w języku uczniów. Są też i tacy, którzy dotychczas ten temat pomijali, co wynika z braku czasu lub odpowiednich materiałów dydaktycznych. Problemem jest też zaawansowanie językowe nauczanej grupy – im niższy poziom, tym rzadziej poruszane są kwestie kulturowe (również w związku z niedoborem czasu). Spośród wymienionych w formularzu mniejszości lub przedstawicieli kultur regionalnych uczestnicy ankiety najczęściej wskazywali Żydów jako grupę, o której warto wspomnieć na lekcjach jpjo. Niemal tak samo ważne dla respondentów było uwzględnienie Kaszubów i Ślązaków. Kolejne grupy to Białorusini, Górale i Ukraińcy, natomiast Niemców, Tatarów, Łemków i Karaimów wybierano najrzadziej. Dodawano też własne propozycje, np. Azjaci, Afrykanie, Chińczycy, Arabowie¹⁰. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że najczęściej mówi się o mniejszościach na przestrzeni wieków oraz o regionalnych różnicach kulturowych, następnie o zróżnicowaniu etnicznym Polski dzisiaj oraz o roli i znaczeniu mniejszości w społeczeństwie. W kontekście kultury żydowskiej za najpopularniejsze zagadnienia respondenci uznali wpływ języka jidysz lub hebrajskiego na język polski, ślady kultury żydowskiej w polskich miastach, a także Zagładę, obozy koncentracyjne i powstanie w getcie warszawskim. Na drugim miejscu znalazły się Muzeum Historii Żydów Polskich „Polin” oraz stereotypowy obraz Żyda w polskim społeczeństwie. Następnie pogrom Żydów oraz wiedza o mniejszości żydowskiej w dzisiejszej Polsce. Trzy najrzadziej wybierane zagadnienia dotyczą kuchni żydowskiej, Żydów w literaturze polskiej oraz Polaków ratujących Żydów w czasie II wojny światowej.

4. PODSUMOWANIE CZĘŚCI TEORETYCZNEJ

Jak zaznaczają cytowani wyżej autorzy *Programów nauczania*, o obecności treści kulturowych na kursach jpjo decydują uczniowie oraz lektor. Na przykładzie przytoczonej na początku tego artykułu anegdoty można zauważyć, że potrzeba rozmawiania o tradycji żydowskiej może pojawić się równie dobrze w grupach dla początkujących. Z pewnością truizmem jest stwierdzenie, że w podręcznikach kursowych nie można umieścić wszystkiego. Należy też mieć na uwadze, że uwzględnienie pewnej grupy etnicznej mogłoby prowadzić do wykluczania innych. W kolejnej części artykułu Autorki przedstawiają swoje autorskie pomysły, jak włączać wiedzę o mniejszościach na przykładzie kultury żydowskiej.

¹⁰ Z powodu błędu technicznego w ankiecie nie wymieniono społeczności romskiej.

5. PROPOZYCJE DYDAKTYCZNE

Ponieważ trudno rozmawiać po polsku o kulturze żydowskiej na kursie podstawowym (a może taka rozmowa prowadzić do nieporozumień lub w najlepszym razie do niedomówień), Autorki przygotowały kilka generalnych wskazówek, jak sygnalizować obecność tego zagadnienia na lekcjach jpjo. Już na poziomach podstawowych warto wprowadzać słownictwo, które w przyszłości okaże się przydatne do pracy z wymagającymi tekstami kultury lub o kulturze. Słowa zaprezentowane z ilustracją będą dla uczniów sygnałem, że temat jest aktualny i ważny. W pierwszej kolejności warto wykorzystać wyraz „Żyd” do trenowania wymowy głoski [ż] oraz jako przykład ubezdźwięcznienia na końcu wyrazu i typowego dla języka polskiego łączenia się dźwięku [ʒ] z samogłoską „y”. Następnie w połączeniu z żeńską formą „Żydówka” może być uzupełnieniem wprowadzania nazw krajów lub regionów i ich mieszkańców. W taki sam sposób można wprowadzać inne słowa związane z Polską, np. Ślązak i Ślązaczka, Kaszub i Kaszubka itp. Na poziomie A2, kiedy zaplanowane jest opanowanie tworzenia form męskoosobowych, również można sięgnąć po słowo „Żyd” jako (obok popularnego Szweda) przykład alternacji *d:dź*. Poza tym warto świadomie wybierać słownictwo do trenowania poszczególnych zagadnień gramatycznych tak, by nauka gramatyki była okazją do poznawania Polski i budziła w uczących się zainteresowanie, a może też ochotę na zgłębienie tematu w ich języku ojczystym. Przedstawione poniżej pomysły realizacji omawianych w tym artykule zagadnień są zaczątkiem ciekawych i bogatych w wiedzę o Polsce zajęć. Celem lekcji jest zwrócenie uwagi uczących się na wpływ kultury żydowskiej na polską i rozwijanie kompetencji kulturowej. Celowo nie uwzględniono czasu na realizację zagadnienia, wychodząc z założenia, że lektorzy indywidualnie będą dostosowywać sposób realizacji do czasu, którym dysponują.

5.1. POZIOM SAMODZIELNOŚCI (B1, B2)¹¹

A. Latarnia pamięci. Szlak pamięci lubelskich Żydów

1. Wprowadzenie. Jako wprowadzenie do lekcji warto z uczącymi się omówić zwięźle dzieje społeczności żydowskiej w Polsce, zaznaczyć, że jej losy podczas drugiej wojny światowej budzą w społeczeństwie polskim wiele

¹¹ Poziomy językowe zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* [ESOKJ].

emocji oraz odesłać do naukowych opracowań tego tematu. Warto przypomnieć słownictwo związane z mniejszościami narodowymi, a także judaizmem.

2. Prezentacja Latarni Pamięci. Nauczyciel prezentuje fotografię ostatniej latarni żydowskiego miasta, prosi uczących się o opisanie prezentowanej lampy, jej otoczenia oraz pory dnia, pyta o skojarzenia, a następnie prosi o cichą lekturę opisu Latarni Pamięci ze strony Ośrodka Brama Grodzka: „Latarnia Pamięci – „wieczna lampka” – została zapalona w miejscu po dawnej dzielnicy żydowskiej z inicjatywy Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN” jesienią 2004 r. jako upamiętnienie świata, którego już nie ma. Jest to jedna z ostatnich ocalałych w Lublinie, przedwojennych latarni ulicznych. Zapalona latarnia nie gaśnie ani w dzień, ani w nocy. Świecąc przez całą dobę, przypomina o żydowskim mieście i jego mieszkańcach. Jest świadectwem naszej pamięci o świecie, którego już nie ma. Przed II wojną światową latarnia ta była zlokalizowana na skrzyżowaniu ulic Krawieckiej i Podwala. Od 2017 r. Latarnia jest częścią Szlaku Pamięci „Lublin. Pamięć Zagłady”.

Latarnia Pamięci stoi w miejscu, gdzie przed wojną znajdowało się skrzyżowanie ulic Krawieckiej i Podwale. Zapalona w 2004 r. lampa, niegasnąca ani w dzień, ani w nocy, ma bezpośredni związek z przeprowadzonym tu dwukrotnie misterium pamięci Poemat o miejscu. Misterium odbyło się w 2002 r. i zostało powtórzone w 2004 r. na terenie dawnej dzielnicy żydowskiej, w nocy, przy zgaszonym świetle. Jego ideą było pokazanie, że zapomniana i niechciana przeszłość zawsze do nas powraca – nawet wtedy, gdy przykryta jest betonową skorupą. Przy realizacji misterium zostały wykorzystane znajdujące się na tym terenie studzienki kanalizacyjne. Po otwarciu włożono do nich reflektory, które zaświecono w trakcie misterium. To zapalone światło reflektorów, wychodzące spod betonowej powierzchni parkingu, stało się symbolem powracającej pamięci. Na zakończenie misterium zapalona została jedyna ocalała na tym terenie przedwojenna lampa uliczna. Dzięki temu, w sposób symboliczny, światło, które przebiło betonową skorupę parkingu, zostało z nami. Zapalona latarnia niczym synagogałny *ner tamid* (hebr. wieczne światło) nie gaśnie. Świecąc przez całą dobę, przypomina o żydowskim mieście i jego mieszkańcach. Jest świadectwem naszej pamięci o świecie, którego już nie ma¹².

3. Dyskusja. Po lekturze nauczyciel inicjuje dyskusję na temat symboliki światła w kulturze polskiej, pyta o zwyczaj zapalania zniczy na grobach osób zmarłych i poprosi uczących się o krótką wypowiedź na temat podobnych zwyczajów w ich kulturach. Wypowiedź powinna być przedyskutowana w parach, a jej wnioski zaprezentowane na forum całej grupy.

¹² Szlak pamięci. Latarnia Pamięci, <https://teatrnn.pl/pamiec/latarnia-pamieci/> [10.12.2024].

4. Prezentacja nagrania wydarzenia z cyklu „Misterium Pamięci”. W kolejnej części lekcji uczący się oglądają nagranie Misterium „Poemat o Miejscu”, które odbyło się w 2002 r.¹³

Zadaniem słuchaczy jest przygotowanie notatek, w których zostaną ujęte: przebieg misterium oraz wykorzystane symbole. Po zakończeniu projekcji i omówieniu notatek nauczyciel pyta o znane uczącym się inne sposoby upamiętniania ofiar w Polsce oraz w ich kulturach.

5. Prezentacja innych przystanków „Szlaku lubelskich Żydów”. Na zakończenie uczący się mają za zadanie sprawdzenie na stronie Ośrodka Brama Grodzka – Teatr NN innych przystanków „Szlaku lubelskich Żydów” oraz zaprezentowanie ich pozostałym uczestnikom lekcji.

B. Pracownia artysty. Joseph Bau (1920–2002)

1. Na początku zajęć uczący się dyskutują o wyobrażeniach na temat miejsca pracy artysty i pracownika biurowego. Czym się różnią, a w czym są do siebie podobne? Wprowadzenie i aktywizacja słownictwa związanego z opisem pomieszczeń.

2. Następnie odbywa się wirtualna wycieczka po muzeum Josepha Baua, mieszczącym się w dawnej pracowni artysty, przy ul. Berdyczewskiego 9 w Tel Awiwie¹⁴. Po zakończonej wycieczce i wspólnym opisaniu wnętrza studenci wypełniają kartę pracy.

	Zgadzam się	Nie zgadzam się
W pracowni jest czysto.		
W pokojach znajduje się za dużo przedmiotów, czyli pracownia jest zagracona.		
Pomieszczenia są duże.		
Po pracowni łatwo się poruszać.		
Wnętrza są przestrzenne.		
Pracownia przypomina gabinet pisarza/lekarza.		
W pomieszczeniu mógłby pracować rzemieślnik, np. szewc.		
Nie można mieć pewności, że pracuje w nim artysta.		

¹³ *Misterium „Poemat o Miejscu”*, <https://biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/publication/22191/edition/22029/content/> [10.12.2024].

¹⁴ <https://www.josephbau.org/3Dvista/index.htm> [10.12.2024].

Na ścianach lokalu znajduje się wiele obrazów, plakatów i fotografii.		
W tym lokalu na pewno można się skoncentrować i pracować kreatywnie.		
W pracowni można również odpoczywać.		

Po wypełnieniu karty pracy uczestnicy zajęć wymieniają spostrzeżenia i dyskutują na temat zapisanych przez nich opinii.

3. W dalszej kolejności zaprezentowana zostaje biografia Josepha Baua nazywanego izraelskim „Waltem Disneyem”¹⁵. Warto ująć w niej ciekawostki mogące szczególnie zainteresować uczniów, jak przedstawienie ślubu Baua w „Liście Schindlera” Stevena Spielberga czy współpracę z Mossadem. Warto podkreślić jego przywiązanie do polszczyzny utrzymywane po emigracji do Izraela, widoczne w publikacjach oraz uczeniu córek języka polskiego. Nauczyciel powoli odczytuje daty, aby uczniowie mogli zapisać je za pomocą cyfr.

4. Po odsłuchaniu życiorysu artysty studenci w dwóch grupach przygotowują życiorys artysty inspirowany dwoma różnymi cytatami, jedna wspomnieniem z obozu Auschwitz-Birkenau: „Radio znowu zaczęło nadawać wesołą muzykę taneczną, dzieci kontynuowały polykanie z głośnym mlaskaniem – ale ja jeszcze dłuższy czas pozostałem w obozie koncentracyjnym, który tkwi we mnie” (Bau 2006, s. 18), druga komentarzem literackim: „Pisarstwo Józefa Baua należy do dziejów izraelskiej literatury polskiej, tylko krąg jej współtwórców i ich czytelników potrafił go ocenić, tylko on dał mu wsparcie środowiskowe. Od polszczyzny nie odszedł, natomiast wszystko, co napisał po hebrajsku – pozostaje bardzo polskie, bardzo polsko-żydowskie. Rodzaj humoru, aluzyjność, metaforika, zmysł ekspresji słownej wyrosły z kultury języka polskiego” (Loew 2002/2003, s. 320).

5. Na zakończenie nauczyciel prezentuje zdjęcia prac Baua dostępne na stronie internetowej jego muzeum.

6. Jako pracę domową uczestnicy zajęć przygotowują wypowiedź pisemną (200 słów) na temat miejsca, w którym pracuje im się najlepiej.

5.2. POZIOM BIEGŁOŚCI (C1, C2)

Jestem Żydem, a Polska jest moją ojczyzną. Nie umiem jednego od drugiego oddzielić w moim sercu

Artur Szyk 1894–1951

¹⁵ Biografia dostępna np. na stronie www.sztelt.org.pl [10.12.2024].

Podczas realizacji materiału każdy uczeń tworzy (korzystając ze słownictwa, które pojawi się na lekcji) swój słowniczek terminologii potrzebnej do dyskusji na temat kultury żydowskiej w Polsce, np. *współżycie Polaków i Żydów, koegzystencja, gloryfikować, dziedzictwo żydowskie, spór, przywileje, brak swobód obywatelskich, pogrom, prześladowanie* itp.

1. Wprowadzenie – celem jest aktywizacja słownictwa związanego z patriotyzmem, relacją między państwem a obywatelem.

Zajęcia na temat łódzkiego grafika i ilustratora Artura Szyka mogą rozpocząć się od dyskusji na temat znaczenia słów artysty: „Jestem Żydem, a Polska jest moją ojczyzną. Nie umiem jednego od drugiego oddzielić w moim sercu”.

Propozycje tematów do dyskusji (uczniowie mogą wypowiadać się spontanicznie, dyskutować w grupach lub zapisywać swoje odpowiedzi, aby je potem odczytać na głos):

- Co to znaczy mieć ojczyznę?
- Czy można mieć więcej niż jedną ojczyznę? Dlaczego?
- Czy można nie mieć ojczyzny? Dlaczego?
- Czy posiadanie obywatelstwa danego kraju oznacza, że staje się on ojczyzną? Dlaczego?
- Czy nie będąc obywatelem danego kraju, można uznać go za swoją ojczyznę? Dlaczego?
- Czy czas i miejsce, w którym się mieszka, wpływają na rozumienie pojęcia „ojczyzna”? Dlaczego?

Po dyskusji nauczyciel prezentuje film *Obrazem pisane – Artur Szyk* Miejskiej Biblioteki im. A. Asnyka w Kaliszu (czas trwania 18:55, dostępny na platformie YouTube). Do filmu warto przygotować karty pracy, np. prawda/fałsz – trudność dopasowana do poziomu grupy.

2. Praca w grupach – celem jest zaprezentowanie Statutu Kaliskiego, pierwszego dokumentu nadającego przywileje Żydom w Polsce. Ułatwi to zrozumienie polsko-żydowskich relacji na przestrzeni wieków.

Jedną z ważniejszych prac Artura Szyka była ilustrowana wersja Statutu Kaliskiego, przygotowywana w latach 1926–1929. Jak podaje Joanna Podolska, autorka katalogu wystawy „Artur Szyk – człowiek dialogu”:

„Statut” to zbiór 45 iluminowanych tekstów z dekorowanymi inicjałami i miniaturami, prezentujących przywilej nadany Żydom w 1264 roku przez polskiego księcia Bolesława Pobożnego. Prawa Żydów zostały potwierdzone potem przez kolejnych królów Polski, m.in.: Kazimierza Wielkiego w 1334 roku, Kazimierza Jagiellończyka w 1453 roku, Zygmunta Starego w 1539 roku. W iluminowanych miniaturach malarz pokazał polsko-żydowskie dzieje, od XI wieku po współczesność (Podolska 2011, s. 17).

Wystawa była dostępna dla zwiedzających w Polsce w 2011 r. w Muzeum Miasta Łodzi, a obecnie w różnych miastach w Izraelu. W dostępnym online katalogu wystawy znaleźć można szczegółową biografię Szyka, a także omówienie Statutu Kaliskiego i przygotowanych przez niego rycin.

W ramach zajęć studenci w małych zespołach analizują wybrane przez nauczyciela ryciny. Na początek warto wykorzystać rycinę nr 4 (karta tytułowa Statutu Kaliskiego) oraz nr 7 (sześć tradycyjnych zawodów wykonywanych przez żydowskich mieszkańców w czasie powstania Statutu). W katalogu wystawy znajduje się profesjonalny opis, który może być wykorzystany na zajęciach. Zadaniem uczących się jest przygotowanie opisu ryciny oraz próba odczytania symbolicznych treści.

3. Wymiana poglądów i doświadczeń. Ostatni etap zajęć należy poprzedzić informacją na temat okoliczności powstania samego Statutu Kaliskiego, jego treści oraz wypowiedzi Szyka (katalog wystawy, s. 46–48), co skłoniło go do przygotowania ilustrowanej wersji dokumentu. Dyskusja końcowa poświęcona jest znaczeniu słowa dyskryminacja i temu, jak jej przeciwdziałać.

4. Praca domowa. Studenci przygotowują wypowiedź pisemną (esej) liczącą 200 słów na temat współczesnych migrantów i podobnych do Szyka biografii postaci pochodzących z krajów pochodzenia studentów.

BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., 2013, *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*, w: J. Tambor, A. Achtelik (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, s. 137–144.
- Bajor E., Madej E., 1999, *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów (poziom średnio zaawansowany)*, Warszawa–Łódź.
- Bau J., 2006, *Czas zbezczeszczenia. Wspomnienia z czasów drugiej wojny światowej*, przeł. autor, Kraków.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Rogala D., Janowska I., 2022, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Kraków.
- Cudak R., Tambor J. (red.), 2002, *Kultura polska. Silva rerum*, Katowice.
- Dembowska-Wosik I., 2010, „*Nomina propria*” w tekstach związanych z kulturą lokalną: poszerzanie wiedzy o świecie czy przeszkoda w rozumieniu tekstu? (na podstawie tekstów o Łodzi), „*Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 17, s. 123–130.
- Dixon A., Jasińska A., Małolepsza M., 2023, *Hurra! Po polsku 3*, Kraków.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.

- Forecki P., 2010, *Od Shoah do Strachu. Spory o polsko-żydowską przeszłość i pamięć w debatach publicznych*, Poznań.
- Gross J.T., 2000, *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016, *Programy do nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2016.
- Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich, 2018, Lublin.
- Kania A., 2017, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Kita M., Skudrzyk A., 2009, *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*, Katowice.
- Latarnia Pamięci, <https://teatrnn.pl/pamiec/latarnia-pamieci/> [10.12.2024].
- Lipińska E., Dąbska E.G., 2011, *Kiedyś wrócisz tu... II By szukać swoich dróg i gwiazd*, Kraków.
- Liszi K. (red.), 2021, *Wiedza (nie)umiejscowiona. Jak uczyć o Zagładzie w Polsce w XXI wieku?*, Kraków.
- Loew R., 2002/2003, *Józefa Baua znaki obecności (1920–2002)*, „Archiwum Emigracji. Studia – szkice – dokumenty”, z. 5/6.
- Małocha J., 2022, *Obraz historii Polski w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego – wybrane zagadnienia*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum”, t. 28, nr 1, s. 209–236.
- Mędrak S., 2007, *W świecie polszczyzny. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla obco-krajowców*, Kielce.
- Miodunka W.T. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – perspektywy*, Kraków.
- Misterium „Poemat o Miejscu”, <https://biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/publication/22191/edition/22029/content> [10.12.2024].
- Podolska J., 2011, *Artur Szyk – człowiek dialogu*, Łódź.
- Pytasz M., 2002, *Żydzi w Polsce*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Kultura polska. Silva rerum*, Katowice, s. 243–273.
- Seretny A., 2007, *Kto czyta – nie błędzi*, Kraków.
- Seretny A., 2008, *Per aspera ad astra*, Kraków.
- Szuchta R., Trojanski P., 2024, *Holokaust. (Nie)odrobiona lekcja historii*, Kraków.
- Tambor A., 2018, *(Nie)codzienny polski. Teksty i konteksty*, Katowice.
- Tambor J., 2010, *Teksty regionalne w nauczaniu cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 167–175.
- Wieczorek I., 2006, „Przysłowie prawdę mówi”. *Etnostereotypy w przysłowiach a proces glototodydaktyczny*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim*, Kraków, s. 149–162.
- Wirtualny Sztetl, www.sztetl.org.pl [10.12.2024].
- Zarych E., 2014, *Przejdź na wyższy poziom (B2/C1)*, Poznań.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- <https://www.josephbau.org/3Dvista/index.htm> [10.12.2024].