

Szkoła otwarta na dialog kultur Przykład twórczości Isaaca Bashevisa Singera

Nasze widzenie świata determinują język i kultura. Wypracowane w danej kulturze wartości w sposób arbitralny narzucają sposób widzenia, myślenia i wartościowania świata. Przyzwyczajeni do swoich kryteriów i wartości, wsłuchani w monolog i bezwzględny dyktat własnej kultury, pozbawiamy się czegoś istotnego — doświadczenia różnorodności w dialogu i przez dialog. Tymczasem znajdujemy się na progu nowej ery, gdy odmienność i różnorodność nie są traktowane jako „materiał ludzki” do przekształcania, lecz poszukiwane w poczuciu, że nie ma jednej miary, według której należy wszystkich oceniać i urabiać. Każda kultura ma do zaoferowania innym swe niepowtarzalne wartości i dopiero dzięki współistnieniu tej niezwyklej różnorodności realizuje się w pełni ludzki potencjał. Inne, nieznane, różne od naszej rodzimej, kultury funkcjonować mogą na zasadzie zwierciadła, w których odbija się nasza własna kultura. Jest to, jak pisał ksiądz Tischner, „nie tylko możliwość, ale i potrzeba”¹. Różnice kulturowe nie muszą więc w sposób oczywisty generować konfliktów. Pluralizm kulturowy jest możliwy i w żadnym razie nie stanowi zagrożenia dla państwa. Szczególnie dziś, w dobie globalizacji, gdy wielokulturowość² stała się faktem, idea państwa narodowego, „czystego” pod względem rasowym i kulturowym wydaje się przeżytkiem, „nie na miejscu”.

¹ J. Tischner: *Tolerancja czy wzajemność?* W: *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. Oprac. A. Mirg, L. Mróz. Warszawa 1994, s. 17.

² Przez wielokulturowe społeczeństwo rozumiemy taką społeczność, w której istnieją zależności, zrozumienie, poszanowanie oraz równowaga pomiędzy tymi wartościami, które są wspólne dla całego kraju, a tymi, które mają główne znaczenie dla poszczególnych grup etnicznych. Celem zaś polityki wielokulturowości jest umożliwienie współżycia różnych grup etnicznych w ramach danego społeczeństwa (M. Ratajczak: *Oblicza wielokulturowości*. W: *Wkraczając w XXI wiek. Między globalizacją a zróżnicowaniem*. Red. E. Stadtmüller. Wrocław 2003, s. 76).

Jeden z najbardziej trafnych opisów idei wielokulturowości zawarł w książce *Myślenie jako dialog* V. Biler:

O to, żebym był rzeczywistym uczestnikiem świata kultury, potrzebna mi jest kultura drugiego człowieka. Nie mogę się ograniczyć do tego, że pozwalam mu być odmiennym, ale muszę w jakiś sposób wprowadzić jego kulturę, jego wartości i prawdę w sferę mojego własnego myślenia. Podjąć wewnętrzny dialog z tą drugą kulturą i z tym odmiennym sposobem myślenia. To nie tylko tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego „innego” ja nie mogę być sobą³.

Wielokulturowość zakłada więc harmonijne współżycie wielu kultur w obrębie danego państwa. Integracja społeczna z poszanowaniem prawa do różnicy wydaje się szczególnie dziś najbardziej pożądana z punktu widzenia zarówno ładu wewnętrznego jak i międzynarodowego⁴.

Kultura jest siłą, która może nie tylko łączyć, ale i dzielić. Teoria relatywizmu zakłada, że żadna kultura nie dysponuje kryterium absolutnym, które pozwalałoby na uznanie wyższości lub niższości wytworów innych społeczności. Niestety, teoria to jedno, a rzeczywistość — drugie. Kultura staje się bowiem źródłem barier w komunikacji międzyludzkiej. Etnocentryzm, stereotypy, uprzedzenia, intelektualna ignorancja rodzą społeczne dystanse. Nieznajomość innych ludzi, ich tradycji i kultury zakłóca rzeczywisty i szczerzy dialog. Dialog, którego powodzenie zależy od stopnia otwartości nas samych na to, co różne i odmienne. Bez wysiłku poznawczego skierowanego na inne, obce nam kultury, pozostaną one dla nas jedynie kalejdoskopem dziwności⁵.

Rzeczywistość wielokulturowa doby „globalnej wioski” stawia więc zupełnie nowe wyzwania przed edukacją. Kształcenie w duchu poszanowania ludzi różnych kultur, w duchu dialogu i „pozytywnej tolerancji”⁶ stać się powinno priorytetem współczesnej szkoły. Edukacja wielokulturowa — wszyscy uczą się o kulturze własnej i innych grup — budować będzie podstawy późniejszych,

³ V. Biler: *Myślenie jako dialog*. Warszawa 1982, s. 187.

⁴ Książd Tischner we wstępie do pracy *Cyganie. Odmienność i nietolerancja* pisał: „System danej kultury umożliwia jej uczestnikom realizowanie siebie w sposób, który jest może dla nas obcy, odmienny, czy nie do przyjęcia, lecz jest to sposób jedynie różny, nie gorszy. Uznanie tej prawdy jest KONIECZNE” (J. Tischner: *Tolerancja czy wzajemność?...*, s. 17).

⁵ Ibidem, s. 16.

⁶ Tolerancja definiowana jest jako afirmacja lub popieranie cudzej odmienności, szacunek dla autonomii i wolności, nie zaś jedynie jako przyzwolenie na inność, pobłażliwość czy szlachetna wyrozumiałość. E. Podrez dodatkowo rozróżnia tolerancję pozytywną i negatywną. Tolerancja pozytywna polega na świadomej akceptacji odmienności, która stanowi akt afirmacji ludzkiej wolności i autonomii (E. Podrez: *Tolerancja — problemy i dylematy nie tylko moralnej natury*. W: *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*. Red. A. Borowiak, P. Szarota. Warszawa 2004, s. 15–25).

nieuniknionych we wspólnej Europie, kontaktów między grupami odmiennymi kulturowo.

Przyjmując, że wielokulturowość to fakt, a międzykulturowość to wyzwanie i zadanie edukacyjne, ważnym problemem kształcenia staje się wdrażanie jednostki do bycia — jak pisał Jerzy Nikitorowicz — „między”, szczególnie wobec ożywienia i wzrostu nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii, agresji, dyskryminacji i terroryzmu⁷. Otwarcie na inne kultury powinno się stać nie tylko możliwe, ale i konieczne. Ograniczanie się jedynie do własnej, choćby największej kultury nie jest rzeczą pożądaną. Należy również stanowczo podkreślić, że podstawą dzisiejszej edukacji powinno być nie tylko „tolerowanie” odmienności, lecz dzięki niej odnajdywanie bardziej siebie.

Tradycyjna szkoła, oparta głównie na „odtworzeniu” tradycji, musi uwzględnić w większym stopniu niż dotychczas dynamizm zmieniającego się świata. Dziś niezbędna jest szkoła otwarta na rozumienie tego, co inne, zdolna do dokonania niezbędnych przewartościowań w obrębie tradycji własnej kultury, wreszcie gotowa do międzykulturowego dialogu. Wysiłek włożony w poznanie kultury innych pozwoli jednocześnie lepiej zgłębić swoją kulturę i własne w niej usytuowanie. Należy udowodnić, że pozytywne postawy wobec różnie rozumianych innych, nie tylko pomagają właściwie współżyć odmiennym jednostkom czy grupom, będącym nośnikami owej odmienności, ale też pozytywnie wpływają na relacje wewnątrzgrupowe oraz identyfikacje jednostek⁸. Dostrzeganie bowiem tego, co wartościowe u innych, wiąże się ze zwiększonym wysiłkiem pozytywnej waloryzacji własnej kultury. Kategoryzacja my — oni przestanie już mieć charakter etykiety, a stanie się pogłębioną wizją różnic kulturowych, bez kontekstów oceniających czy porównawczo wartościujących.

Kwestią priorytetową w tak pojętej edukacji jest dialog zmierzający do przełamywania barier, irracjonalnych fobii, uprzedzeń czy stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie wrogości. Kultury nie można bronić przez negowanie innych. Jednocześnie wychowanie w duchu rzeczywistej tolerancji dla tego, co inne, winno iść w parze z dążeniem do zakorzenienia we własnej tradycji kulturowej, z uświadamianiem jej znaczenia i w efekcie — pozytywną jej waloryzacją. Zależność bowiem między otwartością na inność a tożsamością ma znaczenie kluczowe w pracy pedagogicznej.

Należy też zaakcentować wyjątkową rolę szkoły w procesie kształtowania społeczeństwa otwartego na wielokulturowość. Szkoła ciągle pozostaje nie-

⁷ J. Nikitorowicz: *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*. W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki. Białystok 1999, s. 25.

⁸ M. Sobecki: *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*. W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym...*, s. 94.

zastąpioną instytucją socjalizacyjną. Przede wszystkim w szkole można za-
inicjować na odpowiednią skalę zmiany w świadomości, dotyczące tego, co
odmienne kulturowo. Trzeba jednak ten szkolny potencjał odpowiednio wy-
korzystać.

Edukacja wielokulturowa w rodzimej szkole ma szczególne znaczenie.
Polska była przecież kiedyś jednym z najbardziej kosmopolitycznych krajów
w Europie. Mieszkali tu Litwini, Białorusini, Ukraińcy i Niemcy. Polska stała
się też azylem prześladowanych mniejszości — zwłaszcza Żydów — z całego
kontynentu. Przeszość Polski to przeszłość wielokulturowego państwa. Przy-
gotowując dzisiejszą młodzież do aktywnego i efektywnego życia w wielo-
kulturowej rzeczywistości, warto sięgnąć do własnej bogatej historii. Szcze-
gólnie obfitym „materiałem poglądowym” stać się mogą stosunki polsko-
żydowskie.

W Polsce nie ma dziś już Żydów. Zostało zaledwie wspomnienie wielo-
milionowej społeczności, jaka przed wojną żyła w Polsce. W dziejach Polski
rozdział żydowski został zamknięty. Szukając świata żydowskiego, sięgamy po
wiadomości, które na ten temat przekazuje nam tradycja. Nie jest to jednak
miarodajne źródło. Tradycja bowiem informuje o przeszłości w sposób
selektywny. Sprzyja to utrwalaniu powstałych kiedyś stereotypów i uprzedzeń.
Wartość poznawcza tych obrazów jest znikoma. Te myślowe skróty, uprosz-
czenia, najczęściej zniekształcenia zabarwione potężnym ładunkiem emocjonal-
nym, są wynikiem codziennych doświadczeń, przypadkowych zetknięć, zdaw-
kowych sądów, w których element uczuciowy absolutnie wyklucza refleksję czy
poszukiwanie prawdy. Jednak w życiu społecznym znaczenie tych obrazów jest
kolosalne. Warunkują one nasz stosunek do „innego”, decydują o naszym
zachowaniu się wobec „obcych”, motywują nasze sądy i czyny⁹.

Wielowiekowe sąsiedztwo dwóch tak różnych, a jednocześnie tak sobie
bliskich społeczności — polskiej i żydowskiej — musiało doprowadzić do
powstania stereotypu Żyda. Podstawą jego stworzenia była narzucająca się
odmienność stroju, obrzędowości, religii czy w końcu języka. Powierzchowe,
często sporadyczne i przypadkowe kontakty z Żydami wpływały na jakość po-
wstałych i utrwalanych przez wieki fałszywych uproszczeń. Myślenie zaś stereo-
typami wykluczało rzeczywisty i otwarty dialog. Jedynie solidna i rzeczowa
wiedza o innym może dać początek szczerzej „rozmowie”. Strzępy informacji
natomiast, które do młodych ludzi trafiają, mają znamiona wiedzy potocz-
nej, przekazywanej z pokolenia na pokolenie, co sprzyja jedynie utrwalaniu
wielowiekowych stereotypów. Te zaś stosunkowo łatwo potwierdzić, niestety
znacznie trudniej poddać rzeczowej weryfikacji czy w rezultacie zakwestio-
nować. Taka sytuacja otwiera wiele możliwości przed współczesną szkołą,
która, spełniając wymogi edukacji wielokulturowej, winna wyposażać przecież

⁹ A. Hertz: *Obraz Żyda w świadomości Polaków*. „Znak” 1983, nr 2—3.

ucznia w niezbędną do poznania i zrozumienia „innego” wiedzę. Nauczanie o Żydach to przede wszystkim nauczanie tolerancji, otwartości na to, co „inne”, „obce”, „nieznane”, to kształtowanie pewnego typu wrażliwości, która pozwala uznać „innego” za równoprawnego partnera dialogu. Szeroki kontekst historyczny, kulturowy i religijny jest w tej „rozmowie” niezbędny. Zadaniem szkoły staje się więc wprowadzenie ucznia w ten kontekst, co więcej, to właśnie do szkoły, do świadomego nauczyciela należy umiejętne wyznaczenie pola możliwego dialogu i, co oczywiste, prowokowanie do jego prowadzenia. Celem nauczania jest zatem „przerzucać pomosty” pomiędzy nowymi pokoleniami Polaków a zaginionym światem żydowskich *sztetl*. Szczególnie cennym narzędziem w procesie budowania pomostów stać się może literatura, która, zwłaszcza na lekcjach języka polskiego, stanowi niezastąpioną „pomoc naukową”. Rolę zaś „budowniczych” mogą odgrywać na lekcjach języka polskiego ci pisarze, którzy mocno zakorzenieni w swej żydowskiej kulturze, piórem stwarzają dla nas ten tak niedawny, a tak odległy i obcy świat żydowsko-polskich miasteczek pachnących migdałami, dźwięczących muzyką bożnic, gdzie Polak i Żyd żyli wspólnie pod jednym niebem i na tej samej ziemi. Nieocenionym źródłem informacji na temat żydowskiej obyczajowości, religii, stroju stać się może lektura powieści I.B. Singera. Bashevis jest przecież pisarzem mocno wrośniętym w szeroko rozumianą tradycję żydowską, poczynawszy od *Starego Testamentu*, *Talmudu* i mistyki, a skończywszy na bardzo gruntownej znajomości folkloru. Bohaterowie jego powieści mogą stać się z powodzeniem przewodnikami po nieistniejącym już żydowskim świecie. Powieści Singera roztaczają przed nauczycielem polonistą nieograniczone możliwości dydaktyczne¹⁰. Mogą stać się doskonałym narzędziem w kształtowaniu uczniowskiej wrażliwości, empatii i otwartości na to, co „nieznane”. Pełnią też jeszcze inną, nie mniej istotną funkcję — wyposażają ucznia w wiedzę o historycznym kontekście. W to historyczne tło wkomponowany jest obraz polsko-żydowskich stosunków. Uczeń ma więc niespotykaną dotąd szansę obserwowania tych skomplikowanych relacji z zupełnie nowej, nieznaney perspektywy — z żydowskiego punktu widzenia.

Programy nauczania języka polskiego w klasach I—III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum¹¹ „traktują” jednak postać

¹⁰ Z racji ograniczeń, jakie nakłada na mnie objętość artykułu, chciałam jedynie zasygnalizować kwestię szkolnej „nieobecności” powieści Singera i zaproponować zaledwie kilka możliwych sposobów rozwiązań metodycznych na lekcjach języka polskiego.

¹¹ Interesuje mnie przede wszystkim sposób, w jaki tematyka polsko-żydowska realizowana jest w szkołach ponadgimnazjalnych, zwłaszcza w liceum. W pełni świadomie wybrałam właśnie ten etap edukacji, gdyż absolwenci gimnazjum wydają się w najbardziej odpowiednim wieku, przede wszystkim ze względów rozwojowych (bardziej dojrzała pod względem emocjonalnym, intelektualnym i moralnym młodzież). Wybór młodzieży ponadgimnazjalnej nie oznacza jednocześnie, że o temacie tym nie należy mówić w gimnazjum. Już na tym etapie edukacji młodzież powinna otrzymać solidne podwaliny pod dalszą naukę.

Żyda, problem stosunków polsko-żydowskich bardzo powierzchownie. Tematyka „żydowska” pojawia się najczęściej przy omawianiu zagadnienia emancypacji Żydów w XIX wieku. Co zaskakujące, uczeń wprowadzany jest w problematykę antysemityzmu bez owego kontekstualnego zaplecza. Dla licealisty Żydzi, asymilacja i antysemityzm pojawiają się nagle, znienacka. Uczniowie nie mają świadomości wielowiekowego współżycia obu narodów, nie wiedzą, jakie skomplikowane polsko-żydowskie relacje złożyły się na powstanie antyżydowskich nastrojów, o których czytają w jednej zaledwie noweli Marii Konopnickiej¹². Powieści Singera, które doskonale oddają klimat polsko-żydowskich stosunków, zepchnięte do kanonu lektur nadobowiązkowych, cierpliwie czekają na swój czytelniczy renesans¹³. Singer w szkolnych programach nauczania w najlepszym wypadku istnieje marginesowo i jedynie świadomy oraz odpowiedzialny za „pełną” edukację nauczyciel może odkryć przed uczniem ten zapomniany świat.

Większość „badanych” przeze mnie programów nauczania zostawia nauczycielowi duży margines swobody w wyborze materiału zorganizowanego w cykle problemowe. Autorzy programów nauczania zakładają dużą elastyczność w realizacji materiału nauczania. To od zainteresowań i upodobań nauczyciela, a co najważniejsze — zespołu uczniowskiego, z którym pracuje, zależy, w jakim zakresie podejmie materiał zawarty w podręczniku, jakie tematy i zagadnienia poruszy w stopniu węższym, a jakie w szerszym. Nacisk położony jest jedynie na problemowe ujmowanie zagadnień, które można i trzeba ukazywać na przykładach różnych tekstów, niekoniecznie tych samych dla wszystkich uczniów. Problemowy układ materiału nauczania stanowi więc szansę pojawienia się Singera na lekcjach języka polskiego. Szczególnie tematyka lekcji języka polskiego przewidziana, według programów, w trzeciej klasie umożliwia wykorzystanie tekstów Singera: *Literatura ponad narodowymi podziałami i przeciwko ksenofobii: od Bolesława Prusa, Elizy Orzeszkowej... do „Skrzypka na dachu” i prozy Güntera Grassa; Proza kultur odchodzących; Konsekwencje holocaustu i Jaltę dla kultury polskiej i kultur narodowych mniejszości*¹⁴; *Nurt żydowski w literaturze współczesnej*¹⁵; *Swoi — obcy*,

¹² M. Niemczyńska: *Język polski. Program nauczania dla liceum ogólnokształcącego (w zakresie podstawowym i rozszerzonym), liceum profilowanego i technikum (w zakresie podstawowym)*. Rumia 2001. Wybrałam siedem dostępnych na rynku edukacyjnym programów nauczania, których szczegółowa analiza, pod kątem stosunków polsko-żydowskich zamieszczona zostanie w pracy doktorskiej.

¹³ Twórczość Singera znalazła swoje miejsce jedynie w programie krakowskiego wydawnictwa *To lubię. Sztukmistrz z Lublina* i wybór opowiadań znalazły się na *Liście książek, które warto przeczytać (zachęta do samodzielnej lektury, odpowiedź samodzielnej kształcenia)*.

¹⁴ A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński: *Pamiętajcie o ogrodach... Poradnik nauczyciela i program nauczania języka polskiego*. Warszawa 2002, s. 130—135.

¹⁵ B. Kołcz, J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk: *Barwy epok. Poradnik nauczyciela. Program nauczania*. Warszawa 2002, s. 148.

fobie — ksenofobie¹⁶; *Obcość jako kulturowa szansa. Program asymilacji Żydów*¹⁷.

Wymienione zagadnienia możliwe do dyskusji na lekcjach języka polskiego to zaledwie część spośród wszystkich, dla których powieści Singera byłyby doskonałym materiałem wprowadzającym w rozmowę, otwierającym na polsko-żydowski dialog. Jeszcze raz z całą stanowczością należy podkreślić, że decyzja o wyborze powieści Singera leży w gestii nauczyciela i samych zainteresowanych uczniów. Programy nauczania określają jedynie pewien literacki „szkielet”, reszta zależy od wyobraźni samego nauczyciela.

Polonista zdecydowany na „pracę z Singerem” będzie musiał stanąć w obliczu kolejnego trudnego wyboru, gdyż pisarska spuścizna Singera jest ogromna. W dorobku powieściowym autora wyróżnić można powieści o charakterze historycznym, o dziejach Żydów w Polsce od zarania czasów po tragiczny wiek XX. *Opowieść o królu pól, Dwór, Spuścizna, Rodzina Muszkatów, Szosza, Wrogowie czy Sztukmistrz z Lublina* to zaledwie drobna część wszystkich literackich prac Singera, które z punktu widzenia nauczyciela polonisty wydają się najciekawszym, najbarwniejszym i najbogatszym zbiorem, możliwych do podjęcia na lekcji, „tematów żydowskich”.

Wśród tak obszernej literatury rodzinna saga *Dwór i Spuścizna* to jedna z najatrakcyjniejszych i najbogatszych pod względem możliwych do realizacji „tematów żydowskich” powieści. Akcja powieści obejmuje okres pomiędzy upadkiem powstania styczniowego a początkiem XX wieku. Jest to więc wyjątkowy czas historyczny, ukazany w powieściach największych polskich pisarzy¹⁸. Wydaje się więc, że literacki obraz drugiej połowy XIX wieku, utrwalony piórem najznakomitszych polskich powieściopisarzy, będzie oporny na korekty i uzupełnienia. Tymczasem cykl powieści *Dwór i Spuścizna* zmusza nie tylko do rewizji zastanego portretu rzeczywistości ale i do zmodyfikowania go w kilku znaczących szczegółach. Singer prezentuje odmienną wizję historii Polski od tej, do której jesteśmy przyzwyczajeni.

W oczach Singera powstanie to czyn szaleńczy, desperacki, beznadziejny. Jego pokłosiem nie jest już uwznioślenie postaw, nadanie im heroicznego wymiaru martyrologicznego tragizmu, ale ich degeneracja, szczególnego rodzaju dewiacja, zatrącająca o patologię. Jej symbolem stają się hrabia Władysław

¹⁶ A. Kłakówna, M. Wędrychowska, P. Kołodziej: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Kraków 2002, s. 23–26.

¹⁷ P. Czaplński, A. Karolczuk, A. Kowalczyk, K. Mrowcewicz, E. Paczoska: *Przeszłość to dziś. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Warszawa 2002, s. 27.

¹⁸ Teodor Toeplitz wspomina tutaj Żeromskiego, Prusa czy Dąbrowską, twórców rozległych, epickich opisów zanurzonych w realia i nastroje epoki (T. Toeplitz: *Polska Isaaka Singera*. „Polityka” 1984, nr 24, s. 10).

Jampolski wraz z synem Lucjanem. Lucjan Jampolski to wykołajeniec, psychopata zdeprawowany zarówno przez powstanie, jak i późniejszą, dorabianą z pełnym rozmysłem legendę martyrologiczną, czyniącą z hrabiego bohatera narodowego. Singer próbuje, choć nieudolnie, tłumaczyć duchową degrengoladę polskiej arystokracji traumą klęski powstania, utratą wiary w możliwość skutecznej walki o niepodległość, dotkliwymi zsyłkami na Sybir (na Lucjana wydano nawet wyrok śmierci *in absentia*). Cały ten bagaż bolesnych doświadczeń nie zmienia jednak faktu że panowie Jampolscy, Lucjan zwłaszcza, to ludzie na pograniczu psychopatii, z patologicznie rozbudzonym popędem seksualnym, nieodpowiedzialni, uczuciowo martwi. Lucjan jest przy tym mordercą własnej tożsamości¹⁹. Swoją decyzję okupił skrajną nędzą, samotnością, w końcu śmiercią w przytułku.

Dla żydowskich bohaterów powieści Polacy, zawsze obcy, są przedmiotem różnorodnych fascynacji. Na ogół to postaci negatywne. Nieliczne wyjątki to kobiety. Motyw historii miłosnych — najczęściej tragicznych — służy Singerowi do przedstawienia próby wyjścia poza radykalne podziały i uprzedzenia. Miłość ma przezwyciężyć obcość i wrogość. Erotyczne, polsko-żydowskie związki najczęściej kończą się tragicznie zdradą, oszustwem albo przez fatalizm odrębności, którego nawet miłość nie może przezwyciężyć²⁰. Żydzi i Polacy żyją osobno i fakt tej wielowiekowej odrębności wpływa na wszystkie łączące te dwie wielkie kultury związki. *Dwór* i *Spuścizna* stanowią literacki obraz tych trudnych polsko-żydowskich stosunków, w których obcość i różność przybierają wyjątkowo jaskrawą formę. Powieści te ukazują również historię indywidualnych prób walki z systemem kastowym, historię ucieczek poza mury lokalnych gett, wreszcie dzieje narodzin żydowskich ruchów emancypacyjnych, które miały owe mury zburzyć raz i na zawsze. Druga połowa XIX wieku staje się synonimem postępu cywilizacyjnego i zmiany systemów politycznych, co doprowadziło do korozji gmin chasydzkich, od których odrywają się jednostki spragnione wiedzy, postępu, nowoczesności. Zatęchłe, małomiasteczkowe getto staje się dla nich przestrzenią zbyt ciasną, by przyjąć nowe prądy i zaspokoić aspiracje. W tym okresie popularna staje się idea asymilacji Żydów, rozwija się ruch socjalistyczny, w który angażuje się żydowska młodzież, i wreszcie zaczyna się emancypacja narodowa oraz syjonizm. Pękły spoiwa wiążące wspólnotę żydowską, do wnętrza chasydzkich gmin przeniknęły idee laickie, prowadzące często do asymilacji. Żydowskie oświe-

¹⁹ Po ucieczce Miriam Kalman odmawia kadisz i odbywa siedmiodniową żałobę. Najbliższa rodzina i cała żydowska społeczność Jampola uznała Miriam — Libę za zmarłą.

²⁰ Historia związku Miriam — Liby i Lucjana jest właśnie realizacją takiego autorskiego zamysłu. Próba przyjęcia innej kultury, religii, tradycji jako własnej kończy się dla młodej Żydówki porażką. Lucjan staje się uosobieniem całego zła świata, który tak pociągał Miriam. Powodem klęski staje się tu kombinacja wszystkich czynników: zdrady, oszustwa, intelektualnej, kulturowej i moralnej odrębności.

cenie — Haskala — stało się synonimem wielkiego wysiłku duchowego polskich Żydów, aby zburzyć mury getta, przebić się przez sztywne reguły kasty i dzięki procesowi asymilacyjnemu wprowadzić masy żydowskie w prawdziwy „obieg” życia naukowego, duchowego i kulturowego²¹. Celem asymilatorów było normalne życie. Choć zmierzali oni do laicyzacji życia, nie byli antyreligijni; pragnęli modernizacji życia, dostosowania go do wymogów współczesnego świata. Zwolennicy Haskali wierzyli, że dzięki edukacji, „oświeceniu” uda się wyrwać polskich Żydów z ciasnych ram kastowości, że nadejdzie koniec fanatyzmu i ortodoksji, a Żydzi przestaną w końcu być narodem „podłej kondycji” i uwierzą w swoją wartość i znaczenie. Bashevis podejmuje literacką dyskusję na temat możliwości i zasadności asymilacji. Najważniejszą kwestią, na którą próbuje znaleźć odpowiedź, jest pytanie o to, czy można bezkarnie porzucić własną tradycję, odciąć się od korzeni, zapomnieć, że jest się Żydem.

Wysiłek przebicia się przez mur lokalnego, zaściankowego getta podejmuje syn rabin z Jampola — Azriel Baba, lekarz. To chyba jedna z najtragiczniejszych ofiar idei asymilacji. Azriela rozdziera z jednej strony dążenie do racjonalnego pojęcia człowieczego losu, a z drugiej — moralny nakaz wspólnoty, łączącej go z tradycją. Obserwacja własnego środowiska oraz wiedza czerpana z „oświeconych” ksiąg wyrabia w nim bardzo krytyczny stosunek do świata tradycji, z którego wyrósł. Azriel szybko jednak uświadamia sobie, że nie jest zdolny do asymilacji. Porażka, jaką ponosi, każe mu się zastanowić nad własną tożsamością. Życiowy impas, w jakim się znajduje, zmusza go do rewizji młodzieńczego światopoglądu, do określenia swego stosunku do dziedzictwa przodków. Dla Azriela staje się jasne, że jedynie powrót do tradycji pozwoli mu żyć zgodnie z własnym sumieniem. Postanawia zrezygnować ze świata, który mimo wielu prób i wysiłków, pozostał mu nieprzychylny, w którym zawsze pozostawał obcy. Rozczarowanie i rezygnacja w sposób naturalny wiodą na powrót ku temu, co swojskie i własne. Jedynie świat młodości, rabinów, *Talmudu* i pejsów, świat, z którego dobrowolnie zrezygnował, może zapewnić Azrielowi poczucie bezpieczeństwa i rzeczywistej przynależności. Niewiedza i ortodoksja, paradoksalnie, mogą stać się prawdziwym ratunkiem i błogosławieństwem. Niestety, dla Azriela było już za późno na prawdziwą skruchę i powrót na łono tradycji przodków. Konflikt *sacrum* i *profanum*, świeckości i transcendencji stał się dla niego niemożliwy do rozwiązania. Religia i wiedza, polskość i żydowskość nie mogą iść z sobą w parze. Azriel nie czuł się już przynależny do żadnego świata. Był zbyt żydowski, by zostać prawdziwym Polakiem, i już zbyt polski, by na powrót

²¹ Asymilowani wywodzili się z kilku grup. Jedni spośród maskilów, zwolenników Haskali. Niektórzy z nich przybyli do Królestwa jeszcze na początku XIX wieku z Rzeszy. Miejscowi Żydzi nazywali ich „berlinerami”.

stać się Żydem. Ostatecznie porzucił Warszawę i wszystko to, co go z nią łączyło, i udał się na wyprawę po Europie. Podróż ta miała stanowić próbę odbudowy wiary w wartość kultury i cywilizacji, próbę niestety zakończoną fiaskiem. Nowoczesna kultura stała się symbolem destrukcji i moralnej degrengolady. Przygnębiony i rozczarowany Azriel postanawia wyrzec się ideałów młodości na zawsze. Wyjeżdża z Polski i na stałe osiedla się w Palestynie. Wraca do domu swych dziadków.

W wyniku rosnącego antysemityzmu idea asymilacji wkrótce ponosi klęskę. Sceptycznie zaczęto oceniać możliwości uznania Żydów przez Polaków za pełnoprawnych obywateli. Jedynym sposobem na rozwiązanie „problemu żydowskiego” wydawało się stworzenie Żydom ojczyzny. Paradoksalnie antysemityzm inspirował Żydów do integracji narodowej, zmuszał ich do obrony i do szukania własnej ziemi. Antysemityzm zrodził w masach żydowskich „mit wroga”²². Wspólny wróg miał wyjątkową siłę jednoczącą i cementującą naród.

Syjonizm pozwolił masom rozczarowanych Żydów tworzyć wizję przyszłości, porwał młodzież żydowską, dał jej wiarę, nadzieję, dał sens życia. Skutecznie przeciwdziałał nastrojom rozpacz i zwątpienia, dynamizował i aktywizował. W *Dworze* i *Spuściźnie* do syjonistów przyłącza się inteligencja, młodzież z zasymilowanych domów. Wyjazd do Palestyny zaplanował również syn Azriela — Józiek — student prawa na Uniwersytecie Warszawskim. Józiek nie potrafił godnie znosić upokorzeń, jakich stał się ofiarą podczas studiów.

Żydzi asymilujący się w pierwszym pokoleniu walczyli o własne miejsce w polskiej rzeczywistości. Po cichu znosili upokorzenia. Wierzyli, że cywilizacja i postęp, rozwój duchowy świata przyniosą kres antysemityzmowi. Dla pierwszych uciekinierów z kasty już samo przyjęcie do pozakastowego świata było wielkim osiągnięciem. Tymczasem młode pokolenie swoje miejsce w świecie widziało już zupełnie inaczej. Dla dzieci tych Żydów, którzy ulegli asymilacji, w tym dla Józka, samo przyjęcie do chrześcijańskiego świata przestało być wyróżnieniem, wartością samą w sobie. Józiek pragnie przede wszystkim poszanowania swej godności jako człowieka, nie jako Żyda, ale zwykłego człowieka. Celem staje się więc dla niego nie asymilacja, ale budowa własnego państwa, w którym Żydzi mogliby tworzyć naród jak inne nacje.

Droga do polskości wiodła nie tylko przez asymilację, ale również dzięki ruchowi rewolucyjnemu, który angażował całe rzesze młodych i aktywnych Żydów. Emancypacja Żydów miała być elementem ogólnej przebudowy życia

²² Teoretycy syjonizmu antysemityzm przyjmowali jako rzecz absolutnie uzasadnioną. Dopóki Żydzi tworzą w Polsce diasporę i są ciałem obcym, dopóty musi być antysemityzm, który jest formą antagonizmu wobec obcego (A. Hertz: *Żydzi w kulturze polskiej*. Warszawa 2003, s. 210).

w tych krajach, w których tworzyli oni liczną grupę. Nie mogli oni realizować swych aspiracji w oderwaniu od dążeń innych grup „podlejszej kondycji”. Ażeby Polska przestała być dla Żydów jedynie diasporą, musiała nastąpić gruntowna przebudowa całego systemu polityczno-społecznego, likwidacja kasty i pełna emancypacja. To właśnie miały być priorytety odradzającej się społeczności żydowskiej, w tym kierunku powinny iść wszystkie jej działania. Absolutnym imperatywem pragnących pełnej emancypacji Żydów, musiała być zatem walka o gruntowną przebudowę całego życia polskiego.

Wszyscy bohaterowie Singera, zaangażowani w działalność polityczną, to ludzie w jakimś stopniu zasymilowani, żyjący poza granicami kasty, w świecie innych wartości. Porzucili oni wiarę w Boga, w prawdy objawione i, co się z tym wiąże, uświęcony tradycją styl życia. Dla tych Żydów, rozczarowanych do idei asymilacji, obserwujących narastający antysemityzm, socjalizm stał się jedyną szansą włączenia się we wspólnotę ludzi, których działanie ożywiała nadzieja na radykalną zmianę panujących układów społecznych²³.

Asymilacja, działalność polityczna dla każdego z zaangażowanych bohaterów powieści kończy się w najlepszym wypadku rozczarowaniem. Losy bohaterów sagi zdają się sugerować, że największą szansę na odbudowanie własnej tożsamości mają ci, którzy nie zamknęli sobie drogi powrotnej do „domu”. Choć nie wszyscy bohaterowie *Dworu* i *Spuścizny* przybywają skruszeni na próg rodzinnego domu, to jednak podświadomie przeczuwają, że jedynym gwarantem spokoju ducha i normalnego beztroskiego życia jest prawdziwa, szczerza wiara.

Dwór i *Spuścizna* to powieść skonstruowana na zasadzie paralelizmu²⁴. Na przestrzeni całego dzieła, ukazującego paralelny rozwój wydarzeń, prezentowane są dzieje dwóch rodzin: hrabiego Jampolskiego i Żyda Kalmana Jakobiego. W powieści, zbudowanej w większości z rozdziałów, które funkcjonować mogą jako samodzielne jednostki, losy jednej rodziny omawiane są niemal bez związku z drugą²⁵.

²³ W działalność socjalistyczną angażuje się siostra Azriela — Mirele. Początkiem partyjnej drogi Mirele stał się kateryczny sprzeciw wobec tradycyjnej roli żydowskiej kobiety. Mirele chciała samodzielnie decydować o sobie, mieć prawo do własnych wyborów, do życia w zgodzie z własnymi przekonaniem.

²⁴ Ch. Shmeruk wskazuje na trzy rodzaje polsko-żydowskich kontaktów w powieściach Singera: użycie stereotypu, struktura paralelna oraz przechodzenie (Ch. Shmeruk: *Świat utracony. O powieściach Isaaca Bashevisa Singera*. Lublin 2003, s. 138).

²⁵ Chone Shmeruk w paralelnej strukturze powieści widzi odzwierciedlenie realiów pozaliterackich, rzeczywistych stosunków polsko-żydowskich. Badacz dokonuje nawet podziału na dwie powieści: polską i żydowską. Taki podział jest uzasadniony nawet mimo zależności ekonomicznych pomiędzy polskim ziemianinem a Żydem. Jest uzasadniony nawet mimo konwersji, a w konsekwencji połączenia dwóch rodzin przez ślub Lucjana Jampolskiego i Miriam Liby — córki Kalmana. Obecność dwóch różnych rodzin, a co za tym idzie — dwóch różnych wątków, bardzo wyraźnie eksponuje strukturę paralelną (Ch. Shmeruk: *Świat utracony...*, s. 138).

Poza tym układem znajdujemy jednak w powieści partie niezależne, które przedstawiają konwertytów niespowinowaconych z Kalmanem Jakobim: przechrzta Wallenberg i Olga Bielikowa — wdowa po rosyjskim doktorze. Wszystkich konwertytów przedstawił Singer jako społecznie niezintegrowanych z Polakami. Rodzina Jampolskich okazuje Miriam pogardę aż do jej żalosnej śmierci. Martwa dla własnej rodziny wiezie samotne życie w kulturze, której nie rozumie. W powieści występują także Żydzi dystansujący się od swego środowiska i od własnej tradycji, przejmujący sposób życia właściwy dla środowiska polskich gojów: Azriel Babad i jego siostra Mirele. Losy tych bohaterów, żyjących na marginesie wspólnoty, z której się wywodzą, i na marginesie społeczności, ku której ciążą, zdają się potwierdzać, według Chonego Shmeruka, paralelną strukturę dzieła.

Oprócz paralelizmu, naczelnej zasady konstrukcyjnej powieści, wprowadza Singer również motyw przechodzenia. Zdaje się jednak, że zamiarem Singera było przede wszystkim wskazanie różnego nasilenia alienacji w pierwszym pokoleniu konwertytów. Porażkę ponosi również asymilacja. Jedynie wierność własnej tradycji i religii może zapewnić duchowy spokój.

Singer, kreując świat przedstawiony, posługuje się pamięcią. Stosując mniej lub bardziej świadomą selekcję, w wyniku przypominania sobie lub nieświadomego zapominania, Singer tworzy warstwę narracji. Prozę Singera nazwać zatem można „prozą pamięci”²⁶. W prozie tej daje się odnaleźć znajomy i swojski ton. Kontekst literacki, w którym rodziła się i kształtowała literatura jidysz, to XIX-wieczna polska powieść realistyczna. To w bezpośrednim odniesieniu do tego kontekstu kształtuje się model narracyjny w *Dworze* i *Spuściźnie*. Zasadniczą cechą realistycznego modelu narracyjnego stanowi kształtowanie świata na zasadzie prawdopodobieństwa, a ukazywanie go z perspektywy zwykłego, przeciętnego człowieka daje czytelnikowi możliwość zweryfikowania tego świata na podstawie własnego życiowego doświadczenia. Realizm w budowaniu świata bohaterów idzie w parze z realizmem psychologicznym postaci. Żydzi w *Dworze* i *Spuściźnie* to osoby z charakterem i niezwykłym temperamentem. Zmagają się z własnymi słabościami, fobiami i pogmatwanymi uczuciami. Desperacko próbują zdefiniować swą tożsamość, odnaleźć miejsce w świecie, który powoli i systematycznie rozpada się na ich oczach. W religii, syjonizmie czy komunizmie szukają odpowiedzi na obsesyjnie powracające pytania o rolę i miejsce człowieka na ziemi.

²⁶ Nadrzędnym celem tego typu powieści jest szukanie własnej prawdy w przeszłości, chęć ocalenia historii po to, by odnaleźć jednostkową, a często i zbiorową tożsamość (M. Kaczmarek: *Wokół prozy pamięci (zarys problematyki)*. W: *Człowiek i czas. Studia i szkice o literaturze współczesnej*. Red. E. Dąbrowska, A. Pryszczewska-Kozołub. Opole 2002, s. 119–128).

Narrator w powieści staje się, jak pisał Michał Głowiński, „opowiadaczem z ograniczoną odpowiedzialnością”²⁷. Nadal dysponuje nieograniczoną wiedzą na temat świata przedstawionego, lecz przerzuca część zadań i przywilejów, które dotychczas mu przysługiwały, na barki bohaterów. Z pewnych obowiązków w ogóle rezygnuje. Zaprzestaje ferowania ocen i przedstawiania bezpośrednich komentarzy, a także eksponowania swej wszechwiedzy. Obniża się więc autorytet narratora, nie jest już wyrocznią. Pozycja narratora nakłada się na pozycję jednej lub wielu postaci, zaangażowanych w opowiadane historie. Narrator, co prawda, mówi w zasadzie od siebie, ale robi to tak, jakby mogła to czynić dana postać (narracja personalna). Tego typu narracja łączy się z kreacją „bohatera prowadzącego”²⁸. Realia żydowskie czytelnik poznaje zatem z perspektywy Azriela, Cadoka, Mirele, przechrzty Waldenberga czy w końcu świętego cadyka z Marszynowa — Jochanana. Świat przedstawiony zakorzeniony jest natomiast w polskiej topografii. To świat, bliskich polskiemu czytelnikowi, miast i miasteczek, ulic i gościńców, rodzimych realiów i charakterów ludzkich.

Od tej wyjątkowej bliskości, swojskości trzeba więc rozpocząć polsko-żydowski dialog na lekcjach języka polskiego. Nauczyciel powinien umiejętnie, dyskretnie wyeksponować tych bohaterów, z którymi uczeń łatwo mógłby się utożsamić. Nauczanie oparte na „utożsamianiu się” pozwala maksymalnie zbliżyć ucznia do rzeczywistości, którą poznaje, a dzięki temu dokładnie ją zrozumieć²⁹. Uświadamianie sobie różnic kulturowych to zwłaszcza rozumienie stanów umysłu, własnego i ludzi, których się spotyka. Pierwszym zaś etapem w budzeniu szacunku dla różnic kulturowych jest szukanie we własnym życiu sytuacji, w których zachowalibyśmy się tak samo jak osoba reprezentująca inną kulturę. Odwoływanie się do zdarzeń z własnego życia może pomóc zrozumieć, że zachowania, na pierwszy rzut oka odmienne, często różnią się jedynie sytuacją, w jakich je obserwujemy, natomiast ich funkcja jest taka sama. Większość różnic kulturowych tkwi bowiem w nas samych. Kiedy zaakceptujemy własny model kulturowy i to, że inne kultury mogą się od naszej różnić, może nastąpić niwelowanie różnic. Twórczość Singera w takim procesie godzenia może stać się medium niezastąpionym. W końcu postaci, które pisarz wyczarował, podlegają nie żydowskim, ale zwyczajnie ludzkim prawom natury. Zakochują się, zdradzają, nienawidzą, poszukują swego miejsca na ziemi, dokonują wyborów i podejmują decyzje, jakie każdemu

²⁷ M. Głowiński: *Powieść młodopolska. Studium z poetyki historycznej*. Kraków 1997, s. 114.

²⁸ Bohater tego typu zaangażowany jest nie tylko w fabułę, ale również w narrację. Jego język w formie mniej lub bardziej wyrazistej staje się językiem opowiadania, a narrator ogranicza swą wiedzę i swe pole widzenia do dostępnych mu doświadczeń.

²⁹ R. Szuchta: *Refleksje o nauczaniu historii Holocaustu w polskiej szkole*. W: *Tematy żydowskie*. Olsztyn 1999, s. 266.

współczesnemu człowiekowi przyjdzie kiedyś w życiu podjąć. „Inny”, obcy i egzotyczny, którego uczeń spotka w powieściach Singera, traktowany powinien być jako interesujący, stymulujący, pożyteczny w zrozumieniu kondycji własnej, otoczenia, świata³⁰.

Nadrzędnym celem lekcji poświęconych omawianiu powieści Singera jest, oprócz kształtowania „tożsamości osobowej, narodowej i kulturowej”, formowanie człowieka wrażliwego na cierpienie, otwartego na dialog i tolerancyjnego. Człowieka, dla którego godność istoty ludzkiej będzie wartością nadrzędną, który o tę godność będzie walczył bez względu na narodowość i wiarę poniżanego.

Szkoła winna w tym procesie aktywnie uczestniczyć, odkrywać przed uczniem świat moralnych wartości, uczyć go podejmowania świadomych i dojrzałych decyzji. Bogactwo metod i środków, jakimi szkoła dysponuje, może jedynie ten proces ułatwić i uatrakcyjnić. Szkoła, by sprostać wymaganiom dzisiejszego, wielokulturowego świata, musi w końcu przerwać milczenie i „zabrać głos”.

³⁰ J. Nikitorowicz w projektowaniu edukacji międzykulturalnej również podkreśla rolę kultury w procesie samoidentyfikacji i szukania własnej tożsamości. W opinii badacza koncepcja siebie i innych jest niezbędna dla procesów samookreślenia się grupy, gdyż tylko odniesienie do innych pomaga stworzyć własny wizerunek. Każda grupa bowiem traktuje wartość własnej kultury jako znak odrębności i odmienności, co nie musi oznaczać zamykania się i tworzenia kulturowego getta.

Сыльвия Курась

ШКОЛА, ОТКРЫТАЯ ДЛЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР ПРИМЕР ТВОРЧЕСТВА ИСААКА БАШЕВИСА ЗИНГЕРА

Резюме

Автор статьи поднимает проблему многокультурности и ее связей с образованием. Обучение на уроках польского языка и литературы должно прививать уважение по отношению к людям с иными корнями, традициями и обычаями.

Открытую и толерантную позицию учеников автор предлагает формировать посредством литературы. Размышления о различиях и чужеродности автор считает небезынтересным начать с чтения повести Исаака Башевиса Зингера. Автор указывает на присутствие еврейской тематики в избранных программах обучения польскому языку и литературе, а также на ряд возможностей, которые она открывает перед учителем. Рассуждения, касающиеся диалога двух великих культур, подводят автора к идее обсуждения произведений Зингера на уроках польского языка и литературы.

A SCHOOL OPEN TO A DIALOGUE OF CULTURES
AN EXAMPLE OF WRITINGS BY ISAAC BESHEVIS SINGER

Summary

The author of the article raises the issue of multiculturalism and its relations to education. Polish philology education should teach respect for people of different origins and traditions.

The author proposes to develop the attitude of openness and tolerance by means of literature. She advocates to start considerations about "differentness" and "otherness" from the novel by Isaac Beshevis Singer. The author points to the presence of the Jewish problem in selected curricula of the Polish language, as well as a series of possibilities it gives to the teacher. Considerations about a dialogue of two big cultures closes an author's idea of discussing Singers work during Polish lessons.