



Sylvia KURAŚ

Gimnazjum nr 9 w Rudzie Śląskiej

Szkoła otwarta (?) na dialog kultur

School Amenable (?) to a Dialogue of Cultures

Abstract: The author addresses an important subject matter of raising the young generation in a spirit of tolerance, respect for the other person's right to being other. She indicates how a Polish language class can teach dialogue and open young people to other cultures, and prepare them to live an active and effective life in multicultural reality. In her view, Polish-Jewish relations, reflected in literary works of Polish, Polish-Jewish and Jewish writers, can provide a valuable teaching material. She notices that Polish literature is not a source of exclusively negative stereotypes. On the contrary, Jewish people are portrayed in a warm, sympathetic and oftentimes friendly manner. Yet, as the author emphasizes, the Polish literary tradition will not help familiarize the Jewish culture. Therefore, she suggests including in Polish language and literature classes texts of such authors as for instance Isaac Bashevis Singer and proposes specific didactic solutions (working on Singer's texts by *flipped classroom* method).

Key words: multiculturalism, dialogue of cultures, Polish-Jewish dialogue, Polish studies education, education for tolerance, Singer, *flipped classroom* method.

Wrocław. Europejska Stolica Kultury. Listopad, 2015 roku.

Płoną pochodnie podczas manifestacji antyislamskiej. Wśród biało-czerwonych flag, młodych ludzi skandujących patriotyczne hasła, płonie kukła Żyda...

* * *

Edukacja w czasie pluralizmu kultur stoi przed poważnym wyzwaniem: wdrażaniem młodego człowieka do funkcjonowania w świecie różnic, w kulturowym tyglu. Budowanie własnej tożsamości nie może zatem opierać się na tradycji własnej jako nośniku jedynej i bezdyskusyjnej słuszności. Uczniowskiej

perspektywy nie należy zawężać do dokonów rodzimej cywilizacji, choćby były to dokonania przełomowe i jedyne w swoim rodzaju. Otwarcie się na inne kultury w ramach zadań współczesnej szkoły powinno być zatem nie tylko możliwe, lecz wręcz niezbędne.

Widzenie świata determinują język i kultura. Wypracowane w danej kulturze wartości w sposób arbitralny narzucają sposób widzenia, myślenia i wartościowania rzeczywistości. Społeczeństwo przyzwyczajone do swoich ideałów, wsłuchane w monolog i bezwzględny dyktat swojej kultury, patrzy na świat przez pryzmat własnych kryteriów i pozbawia się czegoś istotnego — doświadczenia różnorodności w dialogu i przez dialog.

Tymczasem u progu nowego tysiąclecia „odmienność i różnorodność są poszukiwane nie jako »materiał ludzki« do przekształcania w nowy, lepszy gatunek, lecz w poczuciu, że nie ma jednej miary, według której należy wszystkich oceniać i urabiać”¹. Każda kultura oferuje innym niepowtarzalne wartości i dopiero dzięki współistnieniu niezwyklej różnorodności kulturowej realizuje się w pełni ludzki potencjał.

Inne nieznane kultury, różne od rodzimej, funkcjonować mogą na zasadzie zwierciadła, w którym odbija się nasza własna cywilizacja. Jest to, jak pisał ksiądz Józef Tischner, „nie tylko możliwość, ale i potrzeba”². Różnice kulturowe nie muszą generować konfliktów. Pluralizm kulturowy jest możliwy i w żadnym razie nie jest zagrożeniem państwa. Szczególnie dziś, w dobie globalizacji, gdy wielokulturowość³ stała się faktem, idea państwa narodowego, „czystego” pod względem rasowym i kulturowym, zdaje się przeżytkiem. Jeden z najbardziej trafnych opisów idei wielokulturowości zawarł Władimir Bibler w książce *Myślenie jako dialog*:

[...] żebyś 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 my-

¹ 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. 166.

² J. Tischner: *Tolerancja czy wzajemność?*. W: *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. Red. A. Mirga, L. Mróz. Warszawa 1994, s. 17.

³ Pod pojęciem „wielokulturowe społeczeństwo” rozumiemy taką społeczność, którą cechują zależność, zrozumienie, poszanowanie oraz równowaga pomiędzy tymi wartościami, które są wspólne dla całego kraju, i tymi, które mają naczelne znaczenie dla poszczególnych grup etnicznych. Celem polityki wielokulturowości jest umożliwienie współżycia różnych grup etnicznych w ramach danego społeczeństwa. Por. M. Ratajczak: *Oblicza wielokulturowości*. W: *Wkraczając w XXI wiek. Między globalizacją a zróżnicowaniem*. Red. E. Stadtmüller. Wrocław 2003, s. 76.

ślenia. To nie tylko tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego „innego” ja nie mogę być sobą⁴.

Wielokulturowość opiera się więc na założeniu harmonijnego współżycia wielu kultur w obrębie danego państwa. Integracja społeczna, z poszanowaniem prawa do różnicy, zdaje się szczególnie dziś pożądana zarówno dla ładu wewnętrznego, jak i międzynarodowego⁵.

Tymczasem kultura jest siłą, która może nie tylko łączyć, ale i dzielić. Teoria relatywizmu kulturowego zakłada, że żadna kultura nie dysponuje kryterium absolutnym, które uprawniałoby ją do hierarchizowania wytworów innej cywilizacji. Niestety, rzeczywistość daleka jest od tej teorii. Kultura bowiem staje się źródłem konfliktów w komunikacji międzykulturowej. Etnocentryzm, stereotypy, uprzedzenia, intelektualna ignorancja rodzą społeczne bariery. Nieznajomość innych ludzi, ich tradycji i kultury, zakłóca rzeczywisty i szczery dialog. Dialog, którego powodzenie zależy od stopnia otwartości człowieka wobec tego, co różne i odmienne. Bez wysiłku poznawczego skierowanego na inne, obce nam kultury, pozostaną one dla nas jedynie „kalejdoskopem dziwności”⁶.

Rzeczywistość wielokulturowa doby globalnej wioski⁷ stawia więc edukacji zupełnie nowe wyzwania. Kształcenie w duchu poszanowania ludzi różnych kultur, w duchu dialogu i „pozytywnej tolerancji”⁸, stać się powinno priorytetem współczesnej edukacji wielokulturowej. Edukacja międzykulturowa, w której wszyscy uczą się o kulturze własnej i innych grup, budować będzie podstawy późniejszych, nieuniknionych we wspólnym świecie kontaktów między grupami odmiennymi kulturowo.

Jeśli przyjąć, że wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość wyzwaniem i zadaniem edukacyjnym, ważnym problemem kształcenia staje się

⁴ Por. W. Bibler: *Myślenie jako dialog*. Tłum. J. Dobieszewski. Warszawa 1982, s. 187.

⁵ Ksiądz 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...*, s. 17.

⁶ Ibidem, s. 16.

⁷ Twórcą terminu jest kanadyjski teoretyk komunikacji Herbert Marshall McLuhan. Por. M. McLuhan: *Galaktyka Gutenberga*. W: *Wybór pism*. Wybór J. Fuksiewicz. Tłum. K. Jakubowicz. Warszawa 1975, s. 209—300; M. McLuhan: *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Tłum. N. Szczucka. Warszawa 2004.

⁸ Tolerancja definiowana jako afirmacja lub popieranie cudzej odmienności, szacunek dla autonomii i wolności, nie zaś jedynie przyzwolenie na inność, pobłażliwość czy szlachetna wyrozumiałość. Ewa Podrez dodatkowo dokonuje klasyfikacji na tolerancję pozytywną i negatywną. Tolerancja pozytywna polega na świadomej akceptacji odmienności, która jest aktem afirmacji ludzkiej wolności i autonomii. Por. E. Nowicka: *Wprowadzenie. Poznanie swojskości i obcości*. W: *Inny — Obcy — Wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*. Red. E. Nowicka, J. Nawrocki. Warszawa 1996; E. Podrez: *Tolerancja — problemy i dylematy nie tylko moralnej natury...*, s. 15—25.

wdrażanie jednostki do bycia — jak pisał Jerzy Nikitorowicz — między, szczególnie wobec ożywienia i nasilenia się tłumionych nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji i rosnącego terroryzmu⁹. Otwarcie na inne kultury powinno stać się nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne. Ograniczanie się jedynie do własnej, choćby największej, kultury nie jest pożądane. Należy również stanowczo podkreślić, że dzisiejsza edukacja powinna być nastawiona nie tylko na tolerowanie odmienności, lecz przede wszystkim na odnajdywanie własnej tożsamości dzięki kontaktom z Innym.

Tradycyjna szkoła, oparta głównie na „odtworzeniu” arbitralnej słuszności zawartej w tradycji, musi uwzględnić, w stopniu większym niż dotychczas, dynamizm zmieniającego się świata. Dziś niezbędna jest szkoła otwarta na zrozumienie tego, co inne, szkoła zdolna do dokonania niezbędnych przewartościowań w obrębie tradycji własnej kultury, wreszcie — szkoła gotowa do międzykulturowego dialogu. Wysiłek włożony w zrozumienie kultury innych pozwoli jednocześnie lepiej zrozumieć siebie, swoją kulturę i własne w niej usytuowanie. Niezwykle ważne jest, aby młody człowiek nauczył się pozytywnych postaw wobec odmienności, co stanowi podstawę właściwego współistnienia odmiennych jednostek czy grup będących nośnikami owej odmienności oraz mających pozytywny wpływ na relacje wewnątrzgrupowe, a także identyfikację jednostek¹⁰. Dostrzeganie bowiem tego, co wartościowe u innych, wiąże się z wysiłkiem pozytywnej waloryzacji kultury własnej. Kategoryzacja my — oni przestanie wówczas nosić charakter etykiety, a stanie się pogłębionym obrazem różnic kulturowych, bez kontekstów oceniających czy porównawczo-wartościujących.

Konieczne jest też zaakcentowanie wyjątkowej roli szkoły w procesie kształtowania społeczeństwa otwartego na wielokulturowość. Szkoła ciągle pozostaje niezastąpioną instytucją socjalizacyjną. W szkole można bowiem zainicjować działania, które doprowadziłyby do zmian świadomości w zakresie tolerancji wszystkiego, co inne. Ważne jest jednak to, by ten szkolny potencjał odpowiednio wykorzystać.

Kwestią priorytetową w tak pojętej edukacji jest dialog zmierzający do przełamywania barier, irracjonalnych fobii, uprzedzeń czy stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie wrogości. Kultura danego narodu nie może bronić się przez negowanie innych kultur. Jednocześnie wychowanie w duchu rzeczywistej tolerancji dla tego, co inne, winno iść w parze z zabieganiem o zakorzenienie we własnej tradycji kulturowej, uświadamianiem jej znaczenia i w efekcie zmierzać do pozytywnej waloryzacji. Zależność między postawą otwartą na inność i tożsamością ma však znaczenie kluczowe w pracy pedagogicznej.

⁹ 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.

¹⁰ M. Sobecki: *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadania wychowania*. W: *Edukacja międzykulturowa...*, s. 94.

Edukacja międzykulturowa w szkole polskiej nabiera szczególnego znaczenia. Polska była przecież kiedyś jednym z najbardziej kosmopolitycznych krajów w Europie. Mieszkali w niej nie tylko Polacy, lecz także Litwini, Białorusini, Ukraińcy, Tatarzy i Niemcy. Polska stała się też azylem prześladowanych mniejszości — szczególnie zaś Żydów — z całego kontynentu. Przeszłość Polski to przeszłość wielokulturowego państwa¹¹. Przygotowując młodzież do aktywnego i efektywnego życia w wielokulturowej rzeczywistości, warto sięgnąć do własnej, bogatej historii. Szczególnym „materiałem pogładowym” stać się mogą stosunki polsko-żydowskie w literackim obrazie, stworzonym nie tylko przez pisarzy polskich, lecz także polsko-żydowskich i żydowskich¹².

Można zatem wskazać trzy podstawowe powody, dla których polonista szkolny powinien zająć się problemem Żydów i kulturą żydowską: pamięć Holokaustu i moralny obowiązek przekazania jej kolejnym pokoleniom, jawny lub utajony polski antysemityzm oraz konieczność wychowywania w duchu tolerancji, pluralizmu kultur i postaw. W szkole należy też przywołać wielowiekowe wzajemne polsko-żydowskie relacje, wszak Żydzi żyli obok Polaków przez prawie 800 lat, współtworząc polską kulturę¹³.

¹¹ Por. M. Bałaban: *Historia i literatura żydowska ze szczególnym uwzględnieniem historii Żydów w Polsce*. T. 1—3. Warszawa 1988; Z. Borzymińska: *Studia z dziejów Żydów w Polsce. Materiały edukacyjne dla szkół średnich i wyższych*. Warszawa 1995; A. Eisenbach: *Z dziejów ludności żydowskiej w Polsce w XVII i XIX wieku. Studia i szkice*. Warszawa 1983; H. Graetz: *Historia Żydów*. T. 7—9. Tłum. S. Szenhak. [Reprint]. Kraków 1990; H. Haumann: *Historia Żydów w Europie Środkowej i Wschodniej*. Tłum. C. Jenne. Warszawa 2000; P. Johnson: *Historia Żydów*. Tłum. M. Godyń, M. Wójcik, A. Nelicki. Kraków 1988; P. Kunczewicz: *Goj patrzy na Żyda. Dzieje braterstwa i nienawiści od Abrahama po współczesność*. Warszawa 2000; L. Poliakov: *Historia antysemityzmu*. T. 1—2. Tłum. A. Rasińska-Bóbr. Kraków 2008.

¹² Por. M. Adamczyk-Garbowska: *Odcienie tożsamości. Literatura żydowska jako zjawisko wielojęzyczne*. Lublin 2004; J. Błoński: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 1994; M. Inglot: *Postać Żyda w literaturze polskiej lat 1822—1864*. Wrocław 1999; M. Janion: *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*. Warszawa 2000; *Literackie portrety Żydów*. Red. E. Łoch. Lublin 1996; W. Panas: *Pismo i rana. Szkice o problematyce żydowskiej w literaturze polskiej*. Lublin 1996; E. Prokop-Janiec: *Międzywojenna literatura polsko-żydowska jako zjawisko kulturowe i artystyczne*. Kraków 1992; Eadem: *Udział Żydów w literaturze polskiej*. „Kontury” 1999, nr 10, s. 128—155; Eadem: *Żydowscy twórcy w literaturze polskiej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1, s. 19—41; *Po żydowsku... Tradycje judaistyczne w kulturze i literaturze*. Red. D. Kalinowski. Słupsk 2005; A. Sandauer: *O sytuacji pisarza polskiego pochodzenia żydowskiego w XX wieku. (Rzecz, którą nie ja powinienem był napisać...)*. Warszawa 1982; B. Umińska: *Postać z cieniem. Portrety Żydówek w Polskiej literaturze od końca XIX wieku do 1939 roku*. Warszawa 2001; S.J. Żurek: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008; Idem: „...lotny trud pólstnienia”. O motywach judaistycznych w poezji Arnolda Śluckiego. Kraków 1999; Idem: *Synowie księżycy. Zapisy poetyckie Aleksandra Wata i Henryka Grynberga w świetle tradycji i teologii żydowskiej*. Lublin 2004.

¹³ O potrzebie podejmowania problematyki żydowskiej w szkole pisała Bożena Chrzastowska w: B. Chrzastowska: *Żydzi w Polsce — swoi czy obcy?*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa 1995, s. 222—224.

Młode pokolenie zwykle nie zna Żydów ani ich kultury¹⁴. W swoich ocenach najczęściej bezmyślnie powtarza sądy rodziców, dziadków czy rówieśników¹⁵. Uczniowska nieznajomość żydowskiego obyczaju, uprzedzenia i stereotypy odziedziczone po przodkach lub zasłyszane w mediach — oto czym dysponuje nauczyciel języka polskiego, przystępując do pracy na lekcjach podejmujących problematykę złożonych relacji polsko-żydowskich.

Taka sytuacja otwiera jednak przed szkołą wiele możliwości. Współczesna szkoła, spełniająca wymogi edukacji międzykulturowej, winna przecież wypoasażyć ucznia w niezbędną do poznania i zrozumienia Innego wiedzę. Wymaga to starannego i przemyślanego programu nauczania, w którym reakcją na odmienność nie będzie koncentrowanie się na różnicach. Tą pierwszą reakcją przy spotkaniu z Innym powinno być zdziwienie połączone z gotowością do akceptacji¹⁶. Poznawanie Innego winno być nieustannym odkrywaniem, nie zaś jednorazowym, epizodycznym aktem. Winno być dialogiem. „Kształtowanie takiej postawy — pisze Zbigniew Benedyktowicz — oznaczałoby uchylenie podejścia »My i oni« na rzecz nastawienia »Ja — TY«”¹⁷. Zrozumienie kultury In-

¹⁴ Współcześnie wśród młodzieży, dzieci, nawet wśród ich rodziców i dziadków słowo *Żyd* funkcjonuje nadal jako stały element wyzwisk i obelg. Nasycony negatywnymi emocjami, staje się — jak pisze Joanna Tokarska-Bakir — „abstrakcyjnym symbolem ujemnym”. Badaczka w swej obszernej pracy poświęconej legendzie o krwi przywołuje długą listę wyzwisk, w których słowo *Żyd* zajmuje centralne miejsce. Ten antysemityzm bez Żydów Joanna Tokarska-Bakir nazywa antysemityzmem ekspletywnym lub rytualnym. W Polsce początku XXI wieku antysemityzm przybiera również formę zawoalowanych, dwuznacznych sygnałów, co badaczka nazywa antysemityzmem strukturalnym. W badaniach nad współczesnym antysemityzmem Tokarska-Bakir przywołuje też kategorię antysemityzmu poprawionego, odzeganego się od teorii rasistowskich, opierającego się na hasłach rodem z endeckiej argumentacji, przedstawiającego się jako jedyne skuteczne narzędzie w walce o „prawdziwą, czystą polskość”. Por. J. Tokarska-Bakir: *Legenda o krwi. Antropologia przesądu*. Warszawa 2008, s. 43—53.

¹⁵ Przeprowadzone w 1992 roku badania nad antysemityzmem wykazały, że podstawowym źródłem wiedzy na temat Żydów jest dla Polaków telewizja, film, radio (58,5%). 48,3% respondentów informacje na ten temat czerpie z rozmów z rodziną. W dalszej kolejności wymieniane są książki, rozmowy ze znajomymi i jedynie 13,9% ankietowanych wymienia szkołę jako podstawowe źródło wiedzy na ten temat. Por. A. Żbikowski: *Źródła wiedzy Polaków o Żydach. Socjalizacja postaw*. W: *Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego*. Red. I. Krzemiński. Warszawa 1996, s. 65. Obecnie fundamentalny wpływ na kształtowanie stosunku do Innego mają elity polityczne, które sięgając po repertuar polsko-żydowskich resentymentów, kształtują obowiązujący model patriotyzmu. Zob.: <http://www.newsweek.pl/polska/minister-anna-zalewska-nie-wie-kto-mordowal-zydow-w-kielcach-i-jedwabnem-,artykuly,391895,1.html> [data dostępu: 17.09.2016].

¹⁶ Jednym z głównych celów edukacyjnych, jakie wyznacza obowiązująca podstawa programowa z języka polskiego, jest „kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania innych kultur i tradycji”. Por. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009, s. 16.

¹⁷ Por. Z. Benedyktowicz, D. Markowska: *O niektórych problemach identyfikacji kulturowej w procesach porozumiewania się*. „Etnografia Polska” 1979, t. 23, z. 2, s. 218.

nych jest fundamentalnym elementem poczucia własnej tożsamości. Poznajemy siebie w konfrontacji z Innym. Jest on bowiem dla nas niezbędnym kontekstem, polem odniesienia. Głęboka identyfikacja z własną kulturą, świadomy stosunek do własnej historii są zatem niemożliwe bez rozumowego i pełnego tolerancji doświadczania kultury innej niż nasza własna¹⁸.

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 jest zaś w ten kontekst ucznia wprowadzić, co więcej, to właśnie szkoła, a w niej świadomy nauczyciel, powinna umiejętnie wyznaczyć pola możliwego dialogu i do jego prowadzenia prowokować. Im wcześniej tematyka żydowska znajdzie się w kręgu zainteresowań młodzieży, tym lepiej. Być może uodporni ją to na bezrefleksyjne przejmowanie stereotypów, na antysemityzm, który w znacznej części jest efektem rozległej niewiedzy i maskowanej obawy, że nawet najbardziej banalne pytanie zdoła odsłonić płytkość formułowanych poglądów¹⁹.

Obowiązkiem nauczania jest więc przerzucanie pomostów pomiędzy nowymi pokoleniami Polaków a zaginionym światem żydowskich sztetł. Szczególnie cennym narzędziem w procesie budowania pomostów stać się może literatura, która zwłaszcza na lekcjach języka polskiego jest niezastąpioną „pomocą naukową”²⁰. Nasuwa się tu jednak pytanie, czy literatura polska — poezja i proza — może pomóc w przewyciężaniu uprzedzeń oraz w poznawaniu środowiska kultury żydowskiej i zachodzących w niej zmian.

Literatura polska nie jest źródłem jedynie negatywnych stereotypów²¹. Przeciwnie, Żydzi traktowani są ciepło, z życzliwością, często nawet po przyjacielsku, ale polska tradycja literacka nie może pomóc w poznawaniu kultury żydowskiej. Stąd też konieczność czytania oryginalnych twórców żydowskich, takich jak Isaac Bashevis Singer — pisarz, który piórem stworzył dla nas ten tak nie-

¹⁸ Zbigniew Benedyktowicz proces poznawania Innego wyjaśnia przez nawiązanie do etymologii angielskiego słowa *understanding*. *Understanding* to stawianie siebie poniżej tego, co chcemy poznać i zrozumieć. Por. *ibidem*, s. 218.

¹⁹ Por.: B. Chrzastowska: *Żydzi w Polsce...*, s. 224.

²⁰ Istotne ustalenia dotyczące poruszanej problematyki polsko-żydowskiej na lekcjach języka polskiego zawiera podpisany w 1995 roku przez Andrzeja Garlickiego i Szewacha Edena dokument *Zalecenia dotyczące podręczników historii i literatury w Polsce i w Izraelu*. W rozdziale zatytułowanym *Tematy żydowskie w programach nauczania literatury w szkołach polskich* zawarte zostały sugestie co do realizacji tematyki żydowskiej na lekcjach języka polskiego. Dokument skierowany jest raczej do nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, o czym świadczy proponowana przez twórców *Zaleceń...* lista lektur. Por. *Zalecenia dotyczące podręczników historii i literatury w Polsce i w Izraelu*. Warszawa — Jerusalem 1995. „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1997, nr 3—4.

²¹ M. Inglot: *Postać Żyda...*, s. 185.

dawny, a tak odległy i obcy świat. Świat żydowsko-polskich miasteczek, pachnących migdałami, dźwięczących muzyką bożnic, w którym Polak i Żyd żyli wspólnie pod jednym niebem i na tej samej ziemi. Lektura powieści Singera stać się może nieocenionym źródłem informacji na temat żydowskiej obyczajowości, religii czy nawet stroju. Bashevis jest przecież pisarzem mocno wrośniętym w szeroko rozumianą tradycję żydowską — zarówno pisemną, jak i ustną: od *Tory*, *Talmudu* i mistyki począwszy, na bardzo gruntownej znajomości obyczajów i tradycji Żydów polskich skończywszy. Droga twórcza Singera była drogą wierności żydowskiej tradycji. Pisarz „wybrał siebie jako Żyda”, nigdy nie kwestionował swego pochodzenia, nie kamuflował go, uczynił z niego bezwzględna wartość. Wybrał język jidysz i choć inni pogardliwie nazywali go „żargonem”, pozostał mu wierny na zawsze. Nowoczesny i inteligentny twórca na stałe już wpisał się w świadomość czytelniczą jako piewca małych żydowskich wiosek i miasteczek. Jego literatura wyrosła przede wszystkim z tego, co go otaczało, co ukształtowało go jako pisarza: z kultury, tradycji, literatury i religii żydowskiej. A choć wartość literatury jako dokumentu historycznego jest ograniczona, proza Singera pozwala odtworzyć wiele zbiorowych odczuć i przeświadczeń, które przemilczane przez twórców rodzimej literatury, uzupełniają obraz stosunków polsko-żydowskich, wzbogacają go o nieznaną dotąd w szkole autentycznie żydowską perspektywę²². Bohaterowie jego powieści z powodzeniem mogą się stać przewodnikami po nieistniejącym już żydowskim świecie.

Powieści Singera dają nauczycielowi poloniście nieograniczone spektrum możliwości dydaktycznych. Mogą stać się doskonałym narzędziem kształtowania uczniowskiej wrażliwości, empatii i otwartości na to, co „nieznane”. Oprócz tego pełnią jeszcze inną, nie mniej istotną funkcję. Wyposażają ucznia w wiedzę, w niezbędny historyczny kontekst. Co więcej, w to historyczne tło wkomponowany jest obraz polsko-żydowskich stosunków. Powieści Singera pokazują diagnozę konfliktów polsko-żydowskich, ujawniają mechanizm powstawania i funkcjonowania antysemityzmu. Jednocześnie Singer nie opowiada się za żadną ze stron. Nie moralizuje, nie feruje wyroków, po prostu pozwala cieszyć się odkrywaniem „nowego ładu”.

Polonista zdecydowany na „pracę z Singerem” będzie musiał stanąć w obliczu trudnego wyboru, gdyż pisarska spuścizna Singera jest ogromna. Jako podstawę niniejszego opracowania wybrałam jedynie te powieści, które z punktu widzenia polonisty wydają się najciekawszym, najbarwniejszym i najbogatszym zbiorem możliwych do podjęcia na lekcji tematów żydowskich. Ten wybór podyktowany był względami czysto pragmatycznymi.

Dwór, *Spuścizna*, *Rodzina Muszkatów* to utwory, które mogą zostać potraktowane podczas lekcji jako wyjątkowo bogate źródło wiedzy. Stanowią arty-

²² Heiko Haumann, autor *Historii Żydów w Europie Środkowej i Wschodniej*, wiele wydarzeń z pogranicza historii i kultury ilustruje fragmentami powieści Isaaka Bashevisa Singera. Por. H. Haumann: *Historia Żydów...*, s. 54, 55, 127, 147, 163, 168.

styczny zapis problemów polsko-żydowskich, których zasygnalizowanie i omówienie jest niezbędne do właściwego zrozumienia jakości wzajemnych relacji Polaków i Żydów na polskiej ziemi.

Nauczyciel polonista podejmujący problematykę żydowską na lekcjach może, a nawet powinien posłużyć się również polskim dorobkiem literackim jako niezbędnym kontekstem. Warto zderzyć z sobą dwa sposoby oglądania polsko-żydowskiej rzeczywistości²³. To pozwoliłoby przezwyciężyć jednostronne ujęcia postaci żydowskich, wprowadziłoby szeroki kulturowy kontekst i dałoby uczniowi możliwość spojrzenia na ten sam problem z dwóch perspektyw, usłyszenia dwóch różnych głosów w tej samej sprawie.

Nadrzędnym celem lekcji poświęconych omawianiu powieści Singera jest, oprócz kształtowania „tożsamości osobowej, narodowej i kulturowej”²⁴, kształtowanie 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 powinna w tym procesie aktywnie uczestniczyć, odkrywać przed uczniem świat moralnych wartości, uczyć go podejmowania świadomych i dojrzałych decyzji. Szczególnie dziś, w dobie globalnej wioski, gdy przeraża nas myśl, że jesteśmy zróżnicowani, że ktoś może myśleć, wyglądać inaczej niż my, warto podjąć trud wychowania ludzi szanujących każdą odrębność drugiego człowieka. Nie można udawać, że antypolonizm i antysemityzm nie istnieją. Trzeba odważnie podjąć ten ważki, choć bolesny dla obu stron temat, choćby w imię wspólnych korzeni religijnych lub podobnych losów²⁵. Bogactwo metod i środków, jakimi dysponuje nauczyciel, może jedynie ten proces ułatwić

²³ Zderzenie dwóch perspektyw to jeden z podstawowych postulatów przywołanego wcześniej dokumentu: *Zalecenia dotyczące podręczników historii i literatury w Polsce i w Izraelu*.

²⁴ Cyt. za: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski...*, s. 16.

²⁵ Współcześnie żywy jest jeszcze pochodzący z tradycji chrześcijańskiej obraz Żyda bogobójcy. Wiara w żydowską odpowiedzialność za śmierć Boga bywa dziś powodem wielu zajęć antysemickich. Zadaniem szkoły jest „odczarować” to „magiczne” myślenie. Kościół polski podjął się trudnej pracy katechizacji w imię dialogu chrześcijańsko-żydowskiego. Na polskim rynku wydawniczym ukazało się wiele wartościowych prac poświęconych trudnym chrześcijańsko-żydowskim relacjom. Por. W. Chrostowski: *Jan Paweł II o Żydach i judaizmie 1990—1995*. „Znak” 1996, nr 3; *Żydzi i judaizm w dokumentach Kościoła i nauczaniu Jana Pawła II*. Oprac. W. Chrostowski, R. Rubinkiewicz. Warszawa 1990; M. Czajkowski: *Co nas łączy? ABC relacji chrześcijańsko-żydowskich*. Warszawa 2004; G. Ignatowski: *Kościół i synagoga. O dialogu chrześcijańsko-żydowskim z nadzieją*. Warszawa 2000; *Dialog chrześcijańsko-żydowski w Polsce*. Red. G. Ignatowski. Katowice 2008; Brat Johanna: *Chrześcijaństwo i antysemityzm. Między bolesną przeszłością a nadzieją jutra*. Tłum. M. Tarnowska. Kraków 2000; *Kościół polski wobec antysemityzmu 1989—1999. Rachunek sumienia*. Oprac. B.W. Oppenheim. Kraków 1999; S.J. Żurek: *Zbawienie pochodzi od Żydów. O książce „Błogosławiony Bóg Izraela” Romualda Jakuba Wekslera-Waszkina*. W: Idem: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008, s. 246—250.

i uatrakcyjnić. Szkoła, by sprostać wymaganiom dzisiejszego wielokulturowego świata, musi w końcu przerwać milczenie i zabrać głos²⁶.

W pracy z Singerem proponuję nadrzędnym elementem porządkującym interpretację powieści uczynić świat przedstawiony i składające się nań: czas i miejsce akcji, bohaterów oraz zdarzenia. Szczególną uwagę należy zwrócić na naczelną kategorię, organizującą większość literackich wypowiedzi Singera: kategorię pamięci. Zestawienie: pamięć i proza, można wykorzystać do kontekstualnego omówienia wybranych przez nauczyciela problemów: typu konwencji literackiej, konstrukcji narratora i narracji, konstrukcji bohaterów i fabuły.

Czas i miejsce akcji, dwie podstawowe kategorie interpretacyjne, mogą stać się doskonałym przyczynkiem do wyodrębnienia dwóch rodzajów czasu: czasu *sacrum* i czasu *profanum*. Przywołany przez Singera dualizm czasu ma fundamentalne znaczenie dla uświadomienia sobie żydowskiego rozumienia historii. Analizę miejsca akcji ograniczyć można do żydowskich dzielnic Warszawy, kładąc jednocześnie nacisk na egzotykę literackiego opisu.

Wątki biograficzne poszczególnych bohaterów, tak indywidualne dla każdego z nich, przynoszą zarazem ogólny obraz zbiorowego żydowskiego losu. W dziejach jednostkowych bowiem kryje się drugie, narodowe dno. Bohaterowie w tej perspektywie stają się hasłami wywoławczymi pewnych procesów o charakterze bardziej ogólnym. Kalman Jakobi, Azriel, Cadok oraz Asza Heschel, bohaterowie *Dworu*, *Spuścizny Rodziny Muszkatów*, przywołują pojęcie asymilacji. Losy czterech pokoleń mężczyzn składają się na literacką wizję procesu asymilacji.

W procesie interpretacyjnym warto przyjrzeć się kobiecym protagonistkom powieści Singera. Ich losy bowiem składają się na problem rewolucji i udziału

²⁶ Nie można mówić o zupełnej nieobecności tematu żydowskiego w polskiej dydaktyce. Temat ten jest podejmowany w coraz liczniejszych publikacjach dydaktycznych. Polska szkoła powoli odzyskuje głos w tej sprawie. Por. *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*. Red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo. Kraków 2005; *Dziedzictwo kulturowe Żydów na Lubelszczyźnie. Materiały dla nauczycieli*. Red. merytoryczna M. Kubiszyn, G. Żuk, M. Adamczyk-Garbowska. Red. metodyczna S.J. Żurek. Lublin 2003; *Holokaust — lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*. Red. J. Chrobaczyński, P. Trojański. Kraków 2004; *Tematy żydowskie. Historia. Literatura. Edukacja*. Red. E. Traba, R. Traba. Olsztyn 1999; S. Buryła: *Trudne tematy z przeszłości*. „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 3, s. 36—38; Idem: *Holocaust jako temat lekcji języka polskiego*. „Polonistyka” 2004, nr 4, s. 22—25; P. Drobnik: *Wiedza o judaizmie i Żydach polskich na lekcjach literatury*. „Polonistyka” 2009, nr 9, s. 559—562; M. Sobczyk: *Pamięć i empatia*. „Polonistyka” 2004, nr 4, s. 56—57; M. Sporek-Czyżewska, W. Szroeder: *Na pograniczu sztuk kultur i narodów*. „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 4, s. 26—30; R. Szuchta, P. Trojański: *Holokaust — zrozumieć dlaczego*. Warszawa 2003; S.J. Żurek: *Co czytają maturzyści?*. „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3, s. 128—140; Idem: *O Holokauście z perspektywy emigracji (na przykładzie wypowiedzi publicystycznych zamieszczonych w paryskiej „Kulturze” w latach 1948—2000)*. W: *Literatura emigracyjna w szkole*. Red. Z. Kudelski, S.J. Żurek. Lublin 2008, s. 95—121.

w niej żydowskich kobiet. Proces emancypacji kobiet analizować można przez pryzmat żydowskich tradycji religijnych. Naczelną kategorią jest tu „patriarchat”, który w świetle krytyki feministycznej stanowi uzasadnienie często dramatycznych wyborów Singerowskich rewolucjonistek.

Konwersja, którą za Elżbietą Hałas nazwać można świecką, jako wariant asymilacji omówiona zostaje przez pryzmat losów trzech bohaterów: Wallenberga, Olgi Bielikowej i Miriam Liby. Warto zatem zwrócić uwagę uczniów na problem różnych motywacji i różnych konsekwencji zmiany religii. Historie wybranych bohaterów obudować można kontekstami z zakresu socjologii religii i religioznawstwa. W toku analizy przywołać należy pojęcie antysemityzmu żydowskiego, kluczowe dla właściwego zrozumienia psychologicznych konsekwencji apostazji.

W toku pracy nad powieściami Singera warto również zwrócić uwagę na dwa podstawowe dla tradycji i kultury żydowskiej pojęcia: syjonizmu i chasydyzmu. Wyinterpretowane z losów dwu bohaterów: Józka i Cadoka, powinny być rozumiane jako alternatywna droga do asymilacji. Dla podbudowy psychologicznej syjonizmu warto przywołać prace Zygmunta Baumana i Artura Sandauera. Podkreślić należy również problem syjonizmu w kontekście pomysłów na rozwiązanie tzw. kwestii żydowskiej w okresie między dwiema wojnami, podejmowane często przez liczne polskie ugrupowania polityczne.

Pojęcie chasydyzmu zaś rozważyć można przez pryzmat żydowskiej kultury tradycyjnej, chroniącej przed wieloma problemami, którym zasymilowani musieli stawić czoła. W tej perspektywie przywołać wypada pojęcie żydowskiego miasteczka, sztetl, azylu pobożnych Żydów, obszaru zadomowienia i swojskości. „Miasteczko” umiejscowić można również w szerszym kontekście literaturoznawczym jako motyw literacki.

Bohaterów, Polaków, bardzo znikomą reprezentację, na tle żydowskich protagonistów Singera nie sposób pominąć w toku działań interpretacyjnych. Charakterystykę wybranych bohaterów oprócz można na analizie zjawiska antysemityzmu w wymiarze bardzo intymnym, bo małżeńskim. Ogląd tego problemu zawęzić można do małego kręgu polsko-żydowskich partnerów i pokazać antysemityzm jako bezinteresowną nienawiść wymierzoną w konkretnego człowieka. W toku analiz warto odwołać się do Artura Sandauera pojęcia „allosemityzm”, który rzuca nieco światła na pochodzenie antysemityzmu polskich bohaterów. Konieczne wydaje się również zwrócenie uwagi na stereotyp jako podstawowy element składający się na kreację sylwetek bohaterów Polaków.

Ostatnim ważnym elementem analizy uczynić warto zjawisko antysemityzmu, które zyskuje w omawianych powieściach Singera charakter powszechnego w relacjach polsko-żydowskich uczucia. Antysemityzm pojawia się w dwu wariantach: jako zbrodnia na społeczności żydowskiej i jako kara za odstępstwo od wiary. Analizując fakty składające się na wspólną polsko-żydowską historię, można zwrócić szczególną uwagę uczniów na mechanizm powstawania antyse-

mickich odczuć, pokusić się o wspólną próbę rekonstrukcji procesu transformacji antyjudaizmu w antysemityzm.

Lekcje z Singerem należy zacząć od wprowadzenia ucznia w świat kultury żydowskiej. Świat obcy, niezwykły, inny niż ten, do którego przywykliśmy.

Spotkanie z kulturą żydowską proponuję przeprowadzić metodą *flipped classroom* (odwróconej klasy)²⁷. Zespół klasowy otrzymuje od nauczyciela materiały do opracowania na portalu ed.ted.com²⁸. Wiedza teoretyczna, z którą uczniowie przychodzą na lekcje, zostanie teraz poddana „obróbce” praktycznej. Klasa podzielona na zespoły zajmie się wyznaczonymi przez nauczyciela zagadnieniami związanymi z kulturą żydowską. Praca na lekcji wymagać będzie zastosowania nowoczesnych technologii.

Grupa 1

Zaloguj się na stronie thinglink.com. Na podstawie dostępnych Ci materiałów przygotuj plakat dotyczący tradycyjnego ubioru żydowskiego. Oznacz i nazwij wszystkie jego elementy. Udostępnij plakat reszcie klasy.

Do swojej prezentacji opracuj kwiz w aplikacji Learningapps.org.

Grupa 2

Zaloguj się na stronie pinterest.com. Na podstawie dostępnych Ci materiałów utwórz wirtualną tablicę dotyczącą tradycyjnych świąt żydowskich. Do każdego z pinów dołącz krótki komentarz. Tablicę udostępnij reszcie klasy. Do swojej prezentacji stwórz kwiz w aplikacji Learningapps.org.

Grupa 3

Zaloguj się na stronie thematic.co. Na podstawie dostępnych Ci materiałów przygotuj prezentację zdjęć związanych z obyczajami żydowskimi (narodziny dziecka, bar micwa, ślub, śmierć). Do każdego ze zdjęć dołącz krótki ko-

²⁷ Odwrócona lekcja polega na odwróceniu form nauczania. Uczeń otrzymuje do opracowania materiały przed lekcją, podczas zajęć zaś powtarza i utrwala przyswojoną wiedzę.

²⁸ Witryna umożliwia przesyłanie filmów, kwizów oraz dodatkowych linków uczniowi. Dzięki witrynie uczniowie mają dostęp do niezbędnych materiałów edukacyjnych, które podczas rzeczywistej lekcji w sali szkolnej zostaną przełożone na aktywność ucznia i ćwiczenia utrwalające. Podstawą do powstania TedEd dotyczącego kultury żydowskiej mogą stać się materiały (filmy) opublikowane na stronie Muzeum Historii Żydów Polskich — POLIN: <https://www.youtube.com/watch?v=KOYI2en3j9o>; <https://www.youtube.com/watch?v=iSHCW4Gy2MI>. Do każdego z filmów nauczyciel opracowuje zestaw pytań, kwizów. Pozwolą one uczniowi sprawdzić swoją wiedzę, a także otrzymać natychmiastową informację zwrotną. Witryna zezwala również na zamieszczenie dodatkowych linków, odsyłaczy do stron, które zawierają niezbędne do przeprowadzenia zajęć informacje. Proponuję zamieścić następujące linki: http://www.sztetl.org.pl/template/gfx/prezentacje/zwyczaje_tekst.pdf; <http://www.judaizm.edu.pl/>; http://teatrnn.pl/leksykon/node/2403/s%C5%82owniczek_termin%C3%B3w_religii_i_kultury_%C5%BCydowskiej.

mentarz. Tablicę udostępnił reszcie klasy. Do swojej prezentacji opracuj kwiz w aplikacji Learningapps.org.

Grupa 4

Zaloguj się na stronie padlet.com Na podstawie dostępnych Ci materiałów utwórz tablicę dotyczącą religijności żydowskiej (Talmud, Tora, rabin, synagoga). Do każdego ze zdjęć umieszczonego na tablicy dołącz krótki komentarz. Tablicę udostępnił reszcie klasy. Do swojej prezentacji przygotuj kwiz w aplikacji Learningapps.org.

Materiały wypracowane przez grupy, udostępnione całej klasie, staną się podstawą do stworzenia wspólnej, klasowej mapy myśli na stronie mindmup.com. Gotowa mapa myśli zostanie wyświetlona na tablicy multimedialnej i omówiona przez przedstawicieli grup.

W podsumowaniu zajęć uczniowie sprawdzą swoją wiedzę, grając w kwizy (Learningapps.org) stworzone przez poszczególne grupy²⁹.

„Tabletowa” lekcja z kulturą żydowską stanowić może ciekawy, z punktu widzenia cyfrowego tubylca³⁰, początek przygody z Singerem i ze światem żydowskich sztetl.

Przystępując do pracy z powieściami Singera, nauczyciel będzie jednak zmuszony do dokonania pewnej selekcji materiału i co za tym idzie — problematyki. Stosunki polsko-żydowskie obrosły w naszej świadomości wieloma mitami i stereotypami. By „odczarować” myślenie uczniów o typach polsko-żydowskich relacji, nauczyciel winien skoncentrować ich uwagę zwłaszcza na tych zagadnieniach, które pozwolą spojrzeć na te relacje z nowej perspektywy, rzucającej światło na często wstydliwie przemilczane powody polskiej megalomanii i antysemityzmu oraz żydowskiego antypolonizmu. Odpowiednio dobrana tematyka umożliwi uczniom zrozumienie powstawania i funkcjonowania antysemityzmu z jednej strony i antypolonizmu — z drugiej.

Praca z powieściami Singera jest propozycją wychodzącą naprzeciw potrzebom edukacji międzykulturowej, edukacji nastawionej na dialog. Jednocześnie jest to propozycja dla świadomego, pozbawionego kompleksów nauczyciela, który zechce oprowadzić ucznia po świecie stanowiącym jeszcze dziś źródło tylu negatywnych emocji.

²⁹ Każdy kwiz stworzony na stronie learningapps.org może zostać udostępniony przez link lub kod QR. Kody do gier można wydrukować i rozwiesić na szkolnych korytarzach. W ten sposób wszyscy uczniowie będą mieli okazję sprawdzić swoją wiedzę dotyczącą kultury żydowskiej. Podobnie postąpić można z linkami do prezentacji, wykonanych przez uczniów. Każdy link uczniowie mogą zakodować, a następnie kody QR wydrukować i rozwiesić.

³⁰ Termin wprowadzony przez Marca Prensky’ego. Por. M. Prensky: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, vol. 9, no. 5, s. 1—6.

Bibliografia

- Adamczyk-Garbowska M.: *Odcienie tożsamości. Literatura żydowska jako zjawisko wielojęzyczne*. Lublin 2004.
- Bałaaban M.: *Historia i literatura żydowska ze szczególnym uwzględnieniem historii Żydów w Polsce*. T. 1—3. Warszawa 1988.
- Benedyktowicz Z., Markowska D.: *O niektórych problemach identyfikacji kulturowej w procesach porozumiewania się*. „Etnografia Polska” 1979, t. 23, z. 2.
- Bibler W.: *Myslenie jako dialog*. Tłum. J. Dobieszewski. Warszawa 1982.
- Błoński J.: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 1994.
- Borzymińska Z.: *Studia z dziejów Żydów w Polsce. Materiały edukacyjne dla szkół średnich i wyższych*. Warszawa 1995.
- Brat Johannan: *Chrześcijananie i antysemityzm. Między bolesną przeszłością a nadzieją jutra*. Tłum. M. Tarnowska. Kraków 2000.
- Buryła S.: *Holocaust jako temat lekcji języka polskiego*. „Polonistyka” 2004, nr 4.
- Buryła S.: *Trudne tematy z przeszłości*. „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 3.
- Chrostowski W.: *Jan Paweł II o Żydach i judaizmie 1990—1995*. „Znak” 1996, nr 3.
- Chrzastowska B.: *Żydzi w Polsce — swoi czy obcy?*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa 1995.
- Czajkowski M.: *Co nas łączy? ABC relacji chrześcijańsko-żydowskich*. Warszawa 2004.
- Dialog chrześcijańsko-żydowski w Polsce*. Red. G. Ignatowski. Katowice 2008.
- Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*. Red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo. Kraków 2005.
- Drobnik P.: *Wiedza o judaizmie i Żydach polskich na lekcjach literatury*. „Polonistyka” 2009, nr 9.
- Dziedzictwo kulturowe Żydów na Lubelszczyźnie. Materiały dla nauczycieli*. Red. merytoryczna M. Kubiszyn, G. Żuk, M. Adamczyk-Garbowska. Red. metodyczna S.J. Żurek. Lublin 2003.
- Eisenbach A.: *Z dziejów ludności żydowskiej w Polsce w XVII i XIX wieku. Studia i szkice*. Warszawa 1983.
- Graetz H.: *Historia Żydów*. T. 7—9. Tłum. S. Szenhak. [Reprint]. Kraków 1990.
- Haumann H.: *Historia Żydów w Europie Środkowej i Wschodniej*. Tłum. C. Jenne. Warszawa 2000.
- Holokaust — lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*. Red. J. Chrobaczyński, P. Trojański. Kraków 2004.
- Ignatowski G.: *Kościół i synagoga. O dialogu chrześcijańsko-żydowskim z nadzieją*. Warszawa 2000.
- Inglot M.: *Postać Żyda w literaturze polskiej lat 1922—1864*. Wrocław 1999.
- Janion M.: *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*. Warszawa 2000.
- Johnson P.: *Historia Żydów*. Tłum. M. Godyń, M. Wójcik, A. Nelicki. Kraków 1988.
- Kościół polski wobec antysemityzmu 1989—1999. Rachunek sumienia*. Oprac. B.W. Oppenheim. Kraków 1999.
- Kunczewicz P.: *Goj patrzą na Żyda. Dzieje braterstwa i nienawiści od Abrahama po współczesność*. Warszawa 2000.
- Literackie portrety Żydów*. Red. E. Łoch. Lublin 1996.
- McLuhan M.: *Galaktyka Gutenberga*. W: Idem: *Wybór pism*. Wybór J. Fuksiewicz. Wstęp J. Toeplitz. Tłum. K. Jakubowicz. Warszawa 1975.

- McLuhan M.: *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Tłum. N. Szczucka. Warszawa 2004.
- Nikitorowicz J.: *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*. W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki. Białystok 1999.
- Nowicka E.: *Wprowadzenie. Poznanie swojskości i obcości*. W: *Inny — Obcy — Wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*. Red. E. Nowicka, J. Nawrocki. Warszawa 1996.
- Panas W.: *Pismo i rana. Szkice o problematyce żydowskiej w literaturze polskiej*. Lublin 1996.
- Podrez E.: *Tolerancja — problemy i dylematy nie tylko moralnej natury*. W: *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*. Red. A. Borowiak, P. Szarota. Warszawa 2004.
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009.
- Poliakov L.: *Historia antysemityzmu*. T. 1—2. Tłum. A. Rasińska-Bóbr. Kraków 2008.
- Po żydowsku... Tradycje judaistyczne w kulturze i literaturze*. Red. D. Kalinowski. Słupsk 2005.
- Prensky M.: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, vol. 9, no. 5.
- Prokop-Janiec E.: *Międzywojenna literatura polsko-żydowska jako zjawisko kulturowe i artystyczne*. Kraków 1992.
- Prokop-Janiec E.: *Udział Żydów w literaturze polskiej*. „Kontury” 1999, nr 10.
- Prokop-Janiec E.: *Żydowscy twórcy w literaturze polskiej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1.
- Ratajczak M.: *Oblicza wielokulturowości*. W: *Wkraczając w XXI wiek. Między globalizacją a różnicowaniem*. Red. E. Stadtmüller. Wrocław 2003.
- Sandauer A.: *O sytuacji pisarza polskiego pochodzenia żydowskiego w XX wieku. (Rzecz, którą nie ja powinienem był napisać...)*. Warszawa 1982.
- Sobczyk M.: *Pamięć i empatia*. „Polonistyka” 2004, nr 4.
- Sobecki M.: *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadania wychowania*. W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki. Białystok 1999.
- Sporek-Czyżewska M., Szroeder W.: *Na pograniczu sztuk kultur i narodów*. „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 4.
- Szuchta R., Trojański P.: *Holokaust — zrozumieć dlaczego*. Warszawa 2003.
- Tematy żydowskie. Historia. Literatura. Edukacja*. Red. E. Traba, R. Traba. Olsztyn 1999.
- Tischner J.: *Tolerancja czy wzajemność?*. W: *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. Red. A. Mirga, L. Mróz. Warszawa 1994.
- Tokarska-Bakir J.: *Legends o krwi. Antropologia przesądu*. Warszawa 2008.
- Umińska B.: *Postać z cieniem. Portrety Żydówek w polskiej literaturze od końca XIX wieku do 1939 roku*. Warszawa 2001.
- Zalecenia dotyczące podręczników historii i literatury w Polsce i Izraelu*. Warszawa—Jerusalem 1995. „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1997, nr 3—4.
- Żbikowski A.: *Źródła wiedzy Polaków o Żydach. Socjalizacja postaw*. W: *Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego*. Red. I. Krzemiński. Warszawa 1996.
- Żurek S.J.: *Co czytają maturzyści?*. „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3.
- Żurek S.J.: „... lotny trud półstnienienia”. *O motywach judaistycznych w poezji Arnolda Śluckiego*. Kraków 1999.
- Żurek S.J.: *O Holokaście z perspektywy emigracji (na przykładzie wypowiedzi publicystycznych zamieszczonych w paryskiej „Kulturze” w latach 1948—2000)*. W: *Literatura emigracyjna w szkole*. Red. Z. Kudelski, S.J. Żurek. Lublin 2008.

Żurek S.J.: *Synowie księżycy. Zapisy poetyckie Aleksandra Wata i Henryka Grynberga w świetle tradycji i teologii żydowskiej*. Lublin 2004.

Żurek S.J.: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008.

Żurek S.J.: *Zbawienie pochodzi od Żydów. O książce „Błogosławiony Bóg Izraela” Romualda Jakuba Wekslera-Waszkina*. W: Idem: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008.

Żydzi i judaizm w dokumentach Kościoła i nauczaniu Jana Pawła II. Oprac. W. Chrostowski, R. Rubinkiewicz. Warszawa 1990.