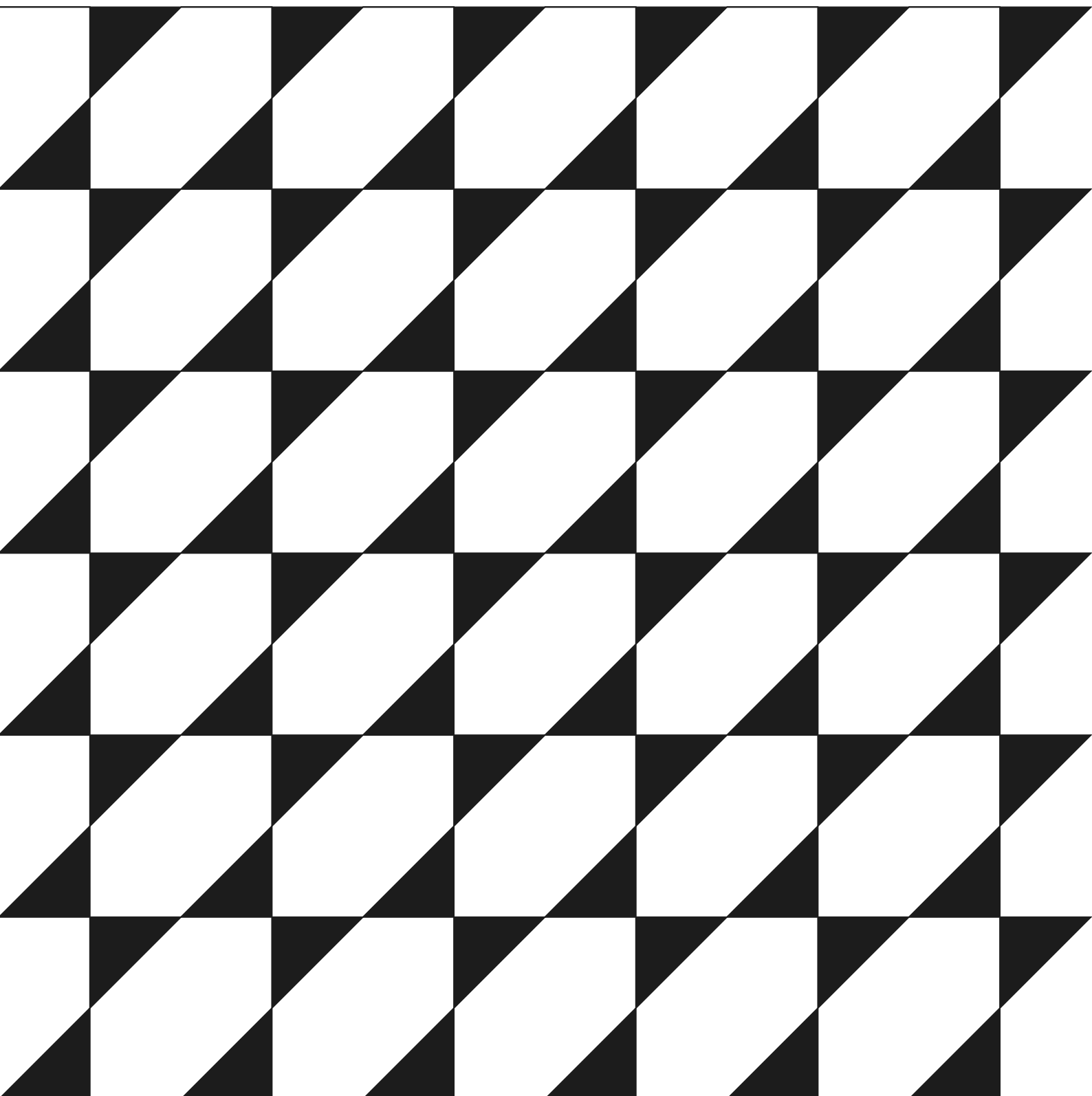


**PODSTAWA
PROGRAMOWA**

*dla punktów edukacyjnych
i szkółek żydowskich w Polsce*



Podstawa programowa dla punktów edukacyjnych i szkółek żydowskich w Polsce
COPYRIGHT © by Żydowskie Stowarzyszenie Czulent

REDAKCJA MERYTORYCZNA:

Anna Zielińska

Anna Makówka-Kwapisiewicz

REDAKCJA TECHNICZNA I KOREKTA:

Marta Maciejewska

KONSULTACJA MERYTORYCZNA:

Rabinka Małgorzata Kordowicz

OPRACOWANIE GRAFICZNE, SKŁAD, ŁAMANIE I DTP:

Piotr Kwapisiewicz

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

Wszelkie praw zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie, wykorzystywanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonane wyłącznie w celach niekomercyjnych, pod warunkiem podania źródła. Scenariusze zajęć, jeśli nie stwierdzono inaczej, opublikowane są na licencji CC BY-SA 4.0 PL.

Publikacja powstała w ramach projektu „Podstawa programowa dla punktów edukacyjnych i szkółek żydowskich w Polsce”, współfinansowanego ze środków Koret Foundation oraz Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji.

Za treść publikacji odpowiadają wyłącznie jej autorzy i autorki.

ISBN 978-83-931879-9-7

WYDAWCA:

Żydowskie Stowarzyszenie Czulent

ul. św. Sebastiana 36/1, 31-051 Kraków

www.czulent.pl

office@czulent.pl

Kraków 2019

Spis treści

4	I. Wstęp Anna Zielińska
9	II. Podstawy prawne szkolnictwa dla mniejszości Piotr Kwapisiewicz
18	III. „Korczakowskie inspiracje” do podstawy programowej Wojciech Lasota
33	IV. Podstawa Programowa – Tradycja Żydów w Polsce Magdalena Szpilman
48	V. Podstawa Programowa – Kultura żydowska w Polsce Aldona Radomska
67	VI. Podstawa Programowa – Literatura żydowska w Polsce Karolina Szymaniak
80	VII. Podstawa Programowa – Historia Żydów w Polsce Anna Makówka-Kwapisiewicz
108	VIII. Biogramy autorów i autorek
111	IX. Informacja o Żydowskim Stowarzyszeniu Czulent

Anna Zielińska

I. Wstęp

Żydowska edukacja była i jest bardzo ważnym elementem dziedzictwa, tożsamości i tradycji żydowskiej. W przeszłości nauka dzieci żydowskich rozpoczynała się tradycyjnie w domu. Rodzice uczyli tradycji, zasad wiary, szacunku dla dorosłych, podstawowych modlitw. Od średniowiecza działały szkoły podstawowe chedery i wyższe – jesziwy. W 1919 roku wprowadzono w Polsce obowiązkowe szkolnictwo podstawowe, zaczęła powstawać nowoczesna oświata żydowska – narodowa, religijna i świecka: freblówki, szkoły powszechne męskie i żeńskie, kursy dla chłopców i dziewcząt, seminaria rabiniczne, gimnazja i licea. Osiągnięcia, które wprowadzono, stracono podczas Holokaustu. Tradycja oraz kultura Żydów Polskich została zniszczona i wykorzeniona.

Współczesna społeczność żydowska w Polsce i jej organizacje na wiele sposobów starają się zapełnić braki edukacyjne swoich dzieci, jest to jednak bardzo trudne zadanie ze względu na ograniczone możliwości finansowe i organizacyjne, a przede wszystkim brak strategii wypracowanej dla całej społeczności. Każda z organizacji ma inną ofertę edukacyjną dla dzieci, opartą na innych celach edukacyjnych i różnych metodach nauczania. W efekcie dzieci żydowskie mają bardzo zróżnicowaną wiedzę na temat swojej tradycji, historii oraz religii.

Dzieci żydowskie w Polsce uczą się w większości w polskich szkołach publicznych i niepublicznych, a judaizm, język hebrajski, historię i kulturę żydowską poznają podczas zajęć organizowanych przez żydowskie gminy wyznaniowe lub różne organizacje pozarządowe. Są to m.in. szkołka niedzielna „Cheder Gdańsk” działająca przy Gminie Żydowskiej w Gdańsku, szkołka niedzielna przy synagodze Ec Chaim i cheder przy synagodze im. Nożyków w Warszawie, Żydowskie Stowarzyszenie Czulent w Krakowie, Fundacja Chabad Lubawicz w Warszawie i w Krakowie. Zajęcia prowadzone są także przez Centra Społeczności Żydowskiej w Krakowie i w Warszawie, Szkołę Języków Antycznych i Orientalnych oraz Fundację Ronalda S. Laudera. Naukę języka hebrajskiego prowadzą również XLVII Liceum Ogólnokształcące im. S. Wyspiańskiego w Warszawie oraz VI Liceum Ogólnokształcące w Gdańsku.

Według danych Systemu Informacji Oświatowej za rok szkolny 2015/2016 liczba uczniów uczących się języka hebrajskiego w placówkach oświatowych wynosiła: 58 w przedszkolach, 312 w szkołach podstawowych oraz 65 w gimnazjach. To wyjątkowo mało, jeśli weźmie się pod uwagę, że większość tych uczniów kształci się w Zespole Szkół Lauder-Morasha w Warszawie, w którym uczy się obecnie około 200 dzieci.

W Polsce działają prywatne szkoły żydowskie na prawach szkół publicznych jako szkoły mniejszości narodowych, które kształcą dzieci żydowskie, kultywując ich tradycję i kulturę. We Wrocławiu są to Szkoła Podstawowa Tikun Olam, Szkoła Podstawowa Szalom Alejchem i Szkoła Dialogu Kultur Etz Chaim. W Warszawie jest to Zespół Szkół Lauder-Morasha, która prowadzi także e-Szkołę Lauder Polska. Jest to projekt Fundacji Ronalda S. Laudera, którego zadaniem jest kształcenie on-line dzieci rozsianych po całej Polsce, zapewniając kreatywne formy kształcenia w domowych warunkach.

Wspomnieć także warto o czterech przedszkolach działających w Polsce. Korzystać z nich mogą dzieci w Łodzi – Przedszkole „Matanel” działające przy Gminie Żydowskiej w Łodzi oraz w Centrum Społeczności Żydowskiej Krakowie. Dwa przedszkola działają w Warszawie. Jedno prowadzi szkoła Lauder-Morasha, a drugie to Klub Malucha „Drejdel” – działający przy Gminie Wyznaniowej Żydowskiej.

Niestety w większości są to placówki odpłatne, na które nie stać części członków społeczności żydowskiej. Ponadto są skupione wokół dużych miast, ograniczając w ten sposób dostęp do nich osobom mieszkającym w małych miejscowościach. Kursy dostępne online w głównej mierze bazują na religii, co ogranicza krąg ich odbiorców.

Wychodząc naprzeciw potrzebom społeczności żydowskiej, Żydowskie Stowarzyszenie Czulent, podjęło się stworzenia ujednoliconego programu nauczania, który będzie mógł być wykorzystywany przez szeroko rozumiane żydowskie placówki edukacyjne w Polsce.

Poprzez weryfikację programów edukacyjnych przedwojennych szkół żydowskich i sierocińców żydowskich stworzyliśmy program odpowiadający potrzebom społeczności żydowskiej w Polsce, odkrywając pamięć przeszłości i dziedzictwa żydowskiego. W oparciu o doświadczenia edukacyjne i przy współpracy z ekspertami opracowaliśmy podstawę programową do nauki kultury i tradycji żydowskiej, której celem jest przekazanie uczniom narzędzi i zainspirowanie ich do prowadzenia żydowskiego życia. Celem podstawy programowej jest pomoc uczniom w poznaniu i podtrzymywaniu żydowskich tradycji i kultury.

Główne cele podstawy programowej to zbudowanie tożsamości żydowskiej uczniów poprzez umocnienie ich związków ze społecznością, a także wykształcenie poczucia odpowiedzialności za nią poprzez budowanie zdolności przywódczych, w oparciu o przedstawienie postaci z historii i tradycji żydowskiej oraz powiązanie ich z doświadczeniami uczniów. Program zakłada kształcenie dzieci w duchu tolerancji i szacunku dla różnych religii, narodowości i kultur. Celem nadrzędnym jest wykorzystanie treści programowych, aby zachęcić uczniów do działania i budowania społeczności żydowskiej.

Dzięki współpracy ekspertek i ekspertów, m.in. Magdaleny Szpilman, Aldony Radomskiej, Karoliny Szymaniak, Wojciecha Lasoty, Małgorzaty Kordowicz i Anny Makówki-Kwapisiewicz, zajmujących się szeroko rozumianą edukacją żydowską, stworzyliśmy przewodnik i treści programowe po świecie kultury i tradycji społeczności żydowskiej w Polsce, które mogą zostać wykorzystane w celach edukacyjnych.

W rozdziale „Wstęp do podstawy programowej dla szkółek żydowskich”, idąc za przykładem modelu korczakowskiego „dajemy umiejętność zgodnego współżycia”, przedstawiając narzędzia, które pomogą edukatorom zwiększać potencjał uczenia się, a także pomagać uczniom wprowadzać w życie zdobytą wiedzę, budując poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za grupę.

W rozdziale „Tradycja Żydów w Polsce” skupiliśmy się na przekazaniu uczniom wiedzy i kompetencji z zakresu kluczowych wydarzeń z dziejów Narodu Żydowskiego oraz ich wpływu na kształtowanie się tradycji żydowskiej, poprzez poznawanie źródeł historyczno-teologicznych; zapoznanie z symboliką narodową, kulturową i religijną; wyjaśnienie ich znaczenia oraz kształtowanie szacunku wobec nich.

Kolejny rozdział omawia historię od przybycia Żydów na tereny Polski do czasów współczesnych, prezentując postaci Żydów, którzy odegrali kluczowe role w historii społeczności oraz w historii kraju. Poruszamy temat Holokaustu oraz to, co ze społecznością działo się w PRL-u, budując świadomość żydowską uczniów opartą na historycznym dziedzictwie społeczności żydowskiej w Polsce. Omawiamy także geopolityczne skutki II Wojny Światowej, w tym powstanie państwa Izrael.

W rozdziale poświęconym kulturze przedstawiliśmy holistyczne podejście do tematu obejmujące szerokie ujęcia kultury żydowskiej w Polsce jako z jednej strony integralnego czynnika kultury polskiej, z drugiej odmienności budującej jej różnorodność i bogactwo kulturowe. Nauka o kulturze pełni ważną funkcję wychowawczą, tworząc silny kontekst do budowania tożsamości jednostkowej i narodowej. Bez kultury niemożliwe jest rozwijanie wrażliwości społecznej, która daje podstawę tworzenia więzi.

Kolejny rozdział „Literatura żydowska w Polsce” porusza niezwykle ważną rolę, jaką literatura odgrywa w kształtowaniu poczucia tożsamości, a także (międzypokoleniowej) więzi w grupie mniejszościowej i jej kodów kulturowych. Staramy się także przeanalizować jak Zagłada oraz okres PRL-u doprowadziły do zerwania ciągłości przekazu literackiego oraz zniszczenia żydowskiej wspólnoty czytającej. Niejasności jej dawnych kodów, literackich aluzji i symboli, które nie stanowią dziś dobra wspólnego społeczności żydowskiej w Polsce.

W ramach projektu, obok podstawy programowej, przygotowaliśmy zestawienie dokumentów, które wskazują możliwości edukacji mniejszościowej, prowadzonej przez poszczególne społeczności żydowskie, przewidziane przez polski system edukacji.

Należy jednak pamiętać, że wybory programowe i pedagogiczne w nauczaniu muszą wyprowadzić studentów poza podręczniki, komputery i teksty. Pedagogicznie osoby zajmujące się edukacją powinny planować zajęcia tak, aby ożywiały

lekcje. Powinniśmy pamiętać o angażowaniu uczniów – może to stanowić pierwszy krok poza teorię, wymagając od nich głębszej pracy z materiałem i wykorzystania umiejętności krytycznego myślenia.

Należy pamiętać o tikun olam, który jest przykładem, w jaki sposób można inspirować uczniów poprzez podstawę programową i wybory pedagogiczne, które niezależnie od zainteresowań studenta historią, literaturą czy tradycją przedstawią mu postaci żydowskie zajmujące się naprawianiem świata.

Osadzenie kulturowych i duchowych nauk o tikun olam w działaniach poza klasą pozwoli edukatorom kształtować to, jak uczniowie postrzegają siebie jako Żydów. Niezależnie od tego, czy pomagają dbać o innych, karmiąc osoby bezdomne, czy pracując z potrzebującymi dziećmi, czy też koncentrują się na naprawie przyrody poprzez pielęgnację lasów, rzek i zwierząt. Edukatorzy mogą kształtować postrzeganie siebie przez uczniów. Decyzja, aby poświęcić czas szkolny na taką pracę pokazuje uczniom, że pomoc świata jest co najmniej tak samo ważna jak historia, tradycja czy literatura. Pozwala im także być wzorem do naśladowania, zachęcając i pobudzając do myślenia o tym, co to znaczy być Żydem oraz do dbania o innych. Dorośli, z którymi uczniowie wchodzi w interakcje podczas pracy w różnych organizacjach, inspirują ich zaangażowaniem i pasją, utrwalając wpływ tego programu nauczania i pedagogiki jako metody wzmocnienia tożsamości żydowskiej.

Dlatego w edukacji dzieci tak ważna jest współpraca z członkami społeczności żydowskiej, którzy uczą z pasją, zaangażowaniem i entuzjazmem, co sprawia, że nauka jest skuteczniejsza. Uczniowie czują pozytywne i nakierowane na efekt nastawienie swoich edukatorów i włączają tę energię do swoich działań. Wyzwaniem dla żydowskich edukatorów jest wskazanie w programie obszarów nauczania, które mogą „ożywić” poprzez działania w klasie i poza nią.

Podobnie jak nie oczekujemy, że uczniowie wykażą się biegłością w sporcie czy matematyce bez praktyki, nie powinniśmy oczekiwać tego samego od czucia, identyfikowania się, czy postępowania, jak Żydzi. Im więcej praktycznych zajęć, czasu na refleksje i dyskusje edukatorzy zapewniają uczniom, tym większe prawdopodobieństwo, że będą się identyfikować jako Żydzi. Włączając naukę tekstów, duchowości i kultury do programu zajęć, nauczyciele pomagają uczniom nawiązać kontakt z co najmniej jednym aspektem życia żydowskiego w rozpoczęciu budowania ich tożsamości.

Mamy nadzieję, że nasza podstawa programowa pozwoli stworzyć szkółki żydowskie, które będą budowały tożsamość żydowską i wspólnoty. O fundamenty przyszłej społeczności żydowskiej zadbamy poprzez:

- poszerzanie wiedzy o kulturze i tradycji żydowskiej;
- budowanie wspólnoty i relacji między dziećmi;
- pomoc uczniom w byciu aktywnymi i zaangażowanymi członkami i członkami społeczności żydowskiej;
- pomoc edukatorom w postrzeganiu szkółki jako potężne narzędzie budujące przyszłość naszej wspólnoty.

Mamy także nadzieję, że niniejsza publikacja będzie pełniła podstawę do rozwoju życia kulturalnego i religijnego uczniów i całych rodzin, kształtując człowieka aktywnego społecznie, budującego i mającego wpływ na życie społeczności żydowskiej w Polsce.

Piotr Kwapisiewicz

II. Podstawy prawne szkolnictwa dla mniejszości

Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury.

**Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej
z dnia 2 kwietnia 1997 r. art. 35 ust. 1.**

W rozumieniu ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym obywatele polscy utożsamiający się ze społecznością żydowską stanowią mniejszość narodową. Z tego tytułu Rzeczpospolita Polska podejmuje działania umożliwiające członkom mniejszości żydowskiej podtrzymywanie ich tożsamości narodowej i językowej.

Prawa mniejszości narodowych i etnicznych zagwarantowane są w artykułach 32 i 35 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz regulacjach międzynarodowych takich jak:

- art. 27 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych¹;
- Europejska Konwencja o ochronie mniejszości narodowych z 1995 r., której Polska jest stroną od 1 kwietnia 2001²;
- Europejska karcie języków regionalnych lub mniejszościowych, konwencja obowiązuje w Polsce od 1 czerwca 2009 r.³

1 *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r.*, Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050170141> [dostęp listopad 2019].

2 *Chart of signatures and ratifications of Treaty 157, Framework Convention for the Protection of National Minorities*, <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/157/signatures> [dostęp listopad 2019].

3 *Chart of signatures and ratifications of Treaty 148, European Charter for Regional or Minority Languages*, https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148/signatures?p_auth=tQdALUlo [dostęp listopad 2019].

Ochrona języków mniejszościowych oraz uznanie, poszanowanie i promocja potrzeb edukacyjnych mniejszości stanowi kluczowy element ochrony i zachowania dziedzictwa kulturowego mniejszości oraz promocję różnorodności i rozwoju społeczeństwa. Edukacja mniejszościowa i budowanie tożsamości poprzez edukację językową nie jest przywilejem, a kwestią ludzkiej godności.

Zgodnie z ustawą z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym państwo polskie podejmuje działania umożliwiające członkom mniejszości narodowych podtrzymywanie ich tożsamości narodowej i językowej m.in. poprzez organizację nauczania języka mniejszości oraz nauki własnej historii i kultury w placówkach polskiego systemu oświaty.

Podstawowymi aktami prawnymi regulującymi kształcenie uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych są:

1. Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym⁴.
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym⁵.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach⁶.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół⁷.

Mniejszość żydowska jest zarówno mniejszością narodową, językową, jak i religijną. Na podstawie obowiązujących przepisów prawa członkinie i członkowie społeczności żydowskiej w Polsce uczący się w szkołach i przedszkolach publicznych mogą wnioskować o dodatkowe przedmioty:

- lekcje nauki język jidysz;
- lekcje nauki język hebrajski;
- lekcje historia i kultura żydowska;

4 Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050170141> [dostęp listopad 2019].

5 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, Dz.U. 2017 poz. 1627, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001627> [dostęp listopad 2019].

6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz.U. 2017 poz. 1147, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001147> [dostęp listopad 2019].

7 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. 2019 poz. 639, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000639> [dostęp listopad 2019].

- lekcje geografia Izraela, jeżeli organ prowadzący szkołę przyzna godziny na realizację tej nauki⁸;
- zajęcia artystyczne lub inne zajęcia, jeżeli organ prowadzący przedszkole, szkołę lub placówkę, na wniosek dyrektora danego miejsca, przyzna godziny na realizację tych zajęć⁹;
- lekcje nauki religia mojżeszowa.

II. 1

Nauczania języka mniejszości narodowej oraz organizacja zajęć własnej historii i kultury oraz geografii.

Głównym aktem prawnym, który reguluje organizację nauczania języka mniejszości narodowej oraz zajęć z własnej historii i kultury oraz geografii kraju pochodzenia jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2017 r. (Dz. U. 2017 poz. 1627). Określa ono szczegółowo sposób organizacji zajęć służących podtrzymywaniu tożsamości narodowej i językowej mniejszości narodowych w Polsce. Zawiera również wzór:

- wniosku o objęcie dziecka/ucznia nauką języka mniejszości narodowej, nauką języka mniejszości etnicznej, nauką języka regionalnego oraz nauką własnej historii i kultury;
- oświadczenia o rezygnacji z objęcia dziecka/ucznia nauką języka mniejszości narodowej, nauką języka mniejszości etnicznej, nauką języka regionalnego oraz nauką własnej historii i kultury.

Na czyj wniosek jest organizowana nauka języka mniejszości oraz lekcje historii i kultury?

Naukę języka mniejszości oraz lekcje historii i kultury organizuje się:

- w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych – na życzenie rodziców;
- w szkołach podstawowych – na życzenie rodziców;

⁸ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej Z dnia 18 sierpnia 2017 r. W sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, Dz.U. Z 2017 r. poz. 1627, § 1, ust. 2.

⁹ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej Z dnia 18 sierpnia 2017 r. W sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, Dz.U. Z 2017 r. poz. 1627, § 1, ust. 3.

- w szkołach ponadpodstawowych – na życzenie rodziców bądź samych uczniów w przypadku, gdy osiągnęli pełnoletność.

Rodzic lub pełnoletni uczeń składa wniosek do dyrektora szkoły lub przedszkola w terminie do 20 września. Zgodnie z § 2 ust. 3 w uzasadnionych przypadkach dyrektor może przyjąć wniosek po terminie. Rodzice uczniów, którzy nie zmieniają szkoły lub przedszkola, nie muszą składać ponownie wniosków, co wynika z § 2 ust. 4 rozporządzenia.

Zgodnie z § 2 ust. 5 złożenie wniosku jest równoznaczne z:

- zaliczeniem tych zajęć do obowiązkowych zajęć edukacyjnych ucznia, w przypadku nauki języka mniejszości;
- zaliczeniem tych zajęć do dodatkowych zajęć edukacyjnych ucznia, w przypadku nauki własnej historii i kultury.

Czy uczeń musi uczęszczać jednocześnie na język mniejszości i na lekcje z historii i kultury?

Złożenie wniosku przez rodzica lub pełnoletniego ucznia oznacza iż udział w lekcjach języka mniejszości i lekcjach historii i kultury staje się obowiązkowy. Nie ma możliwości wyboru tylko lekcji języka lub tylko przedmiotu historii i kultury. Sam przedmiot historia i kultura ma status dodatkowych zajęć edukacyjnych, co oznacza, że ocena z tego przedmiotu nie wpływa na promocję i umieszczana jest na świadectwie w miejscu przeznaczonym na dodatkowe zajęcia edukacyjne.

Czy wniosek można wycofać?

Tak, w załączniku nr 1 do rozporządzenia przedstawiono wzór oświadczenia o rezygnacji z objęcia dziecka/ucznia nauką języka mniejszości narodowej, nauką języka mniejszości etnicznej, nauką języka regionalnego oraz nauką własnej historii i kultury.

Rodzice ucznia lub pełnoletni uczeń mogą złożyć oświadczenie o rezygnacji z nauki języka mniejszości, nauki języka regionalnego i nauki własnej historii i kultury. Oświadczenie składa się dyrektorowi przedszkola lub szkoły, nie później niż do dnia 29 września roku szkolnego, którego dotyczy rezygnacja. Złożenie oświadczenia jest równoznaczne z zaprzestaniem udziału ucznia w ww. zajęciach.

Liczba uczniów a obowiązek zorganizowania nauki języka mniejszości oraz lekcji historii i kultury

Do uruchomienia nauczania języka mniejszości nowe rozporządzenie określa minimalne liczby wniosków jedynie w przypadku, gdy mają być zorganizowane oddziały prowadzące nauczanie w dwóch językach lub w całości w języku mniejszości: w przedszkolu – 14, w szkole – 7. W przypadku „dodatkowej nauki języka mniejszości” nauczanie takie może być zorganizowane już dla 3 uczniów. Zgodnie § 9 ust. 1 rozporządzenia, za zgodą organu prowadzącego przedszkole lub szkołę liczba uczniów w oddziale, grupie, grupie międzyoddziałowej, grupie międzyklasowej, międzyprzedszkolnym i międzyszkolnym zespole nauczania może być mniejsza niż liczba określona w § 7 ust. 1–3 i § 8 ust. 5. To oznacza iż rozporządzenie dopuszcza

organizację nauki dla mniej niż 3 uczniów.

Przedmiot: język mniejszości.

Przedmiot języka hebrajskiego lub języka jidysz realizowany w formie „dodatkowej nauki języka mniejszości” może zostać zorganizowany:

- w przedszkolu w wymiarze 6 godzin „zajęć przedszkolnych” tygodniowo;
- w szkole podstawowej – 3 godziny tygodniowo w ośmioletnim okresie nauczania;
- w liceum ogólnokształcącym – 3 godziny tygodniowo w czteroletnim okresie nauczania;
- w technikum – 3 godziny tygodniowo w pięcioletnim okresie nauczania;
- w branżowej szkole I stopnia – 3 godziny tygodniowo w trzyletnim okresie nauczania;
- w branżowej szkole II stopnia – 3 godziny tygodniowo w dwuletnim okresie nauczania.

Przedmiot: historia i kultura mniejszości żydowskiej.

Przedmiot niniejszy może zostać zorganizowany:

- w szkole podstawowej w klasie V i VI, w rocznym wymiarze 25 godzin;
- w liceum ogólnokształcącym w klasie I i II, w rocznym wymiarze 20 godzin;
- w technikum w klasie I i II, w rocznym wymiarze 20 godzin;
- w branżowej szkole I stopnia w klasie I i II, w rocznym wymiarze 15 godzin;
- w branżowej szkole II stopnia w klasie I, w rocznym wymiarze 10 godzin.

Przedmiot: geografia Izraela.

Nauczanie geografii kraju pochodzenia może odbywać się na wniosek rodziców, dyrektora szkoły, organu prowadzącego lub organizacji mniejszości narodowej. Nie wymaga się od rodziców odrębnego papierowego wniosku. O zajęcia takie wnioskuje dyrektor szkoły do swojego organu prowadzącego szkołę. Na zajęcia takie uczęszczają uczniowie, którzy chodzą na język mniejszości i historię i kulturę, jeśli program nauczania geografii został włączony przez dyrektora szkoły do szkolnego zestawu programów nauczania dla danej klasy lub grupy. Na II etapie edukacyjnym dyrektor szkoły może zorganizować do 30 godzin zajęć geografii w ramach godzin, jakie organ prowadzący szkołę przyznaje zgodnie z § 3 ust. 1 rozporządzenia MEN-u w sprawie ramowych planów nauczania. O formie tych zajęć decyduje dyrektor szkoły w porozumieniu z nauczycielem przedmiotu i lokalną społecznością. Zajęcia te mogą zostać zorganizowane w postaci jednodniowej wycieczki, warsztatów, spotkania lub pojedynczych godzin lekcyjnych umieszczonych w planie lekcji. Zajęcia geografii kraju pochodzenia mają taki sam status jak zajęcia historii i kultury¹⁰.

Czy w ramach organizacji lekcji języka mniejszości oraz historii i kultury organy prowadzące mogą współpracować z lokalnymi instytucjami, organizacjami mniejszości narodowych i etnicznych?

¹⁰ Karolkiewicz R., *Organizacja nauki języka mniejszości na podstawie nowych przepisów* [online], <http://vdg.pl/pl/porta/aktualnosci/oswiata/item/4516-organizacja-nauki-jezyka-mniejszosci-na-podstawie-nowych-przepisow> [dostęp listopad 2019].

Tak, zgodnie § 11 rozporządzenia w wykonywaniu zadań, o których mowa w § 1 rozporządzenie, organy prowadzące oraz dyrektorzy przedszkoli, szkół i placówek publicznych współdziałają z organizacjami mniejszości narodowych i etnicznych oraz ze społecznościami posługującymi się językiem regionalnym.

II. 2

Nauczanie religii mojżeszowej w publicznych szkołach i przedszkolach

Lekcja religii w polskiej szkole odbywa się na mocy przepisów Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997¹¹, gdzie w art. 53 ust. 4 czytamy: „Religia kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób”. Ustawa z dnia 20 lutego 1997 r. o stosunku Państwa do gmin wyznaniowych żydowskich w Rzeczypospolitej Polskiej uregulowała sytuację prawną związku wyznaniowego jakim jest Związek Gmin Wyznaniowych Żydowskich skupiający poszczególne Gminy Wyznaniowe Żydowskie w Polsce. Aktem wykonawczym regulującym nauczanie religii w publicznych przedszkolach i szkołach jest Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z 14 kwietnia 1992 r. (z późniejszymi zmianami, ostatnie z 2017 r.) w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach.

Na czyj wniosek jest organizowana nauka religii?

Naukę religii zgodnie z ww. rozporządzeniem organizuje się:

- w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych – na życzenie rodziców;
- w szkołach podstawowych – na życzenie rodziców;
- w szkołach ponadpodstawowych – na życzenie rodziców bądź samych uczniów w przypadku, gdy osiągnęli pełnoletność.

Co powinien zawierać wniosek o lekcje religii?

Wniosek powinien zostać złożony – na zasadach dobrowolności – w formie pisemnego oświadczenia i zawierać musi:

- imię i nazwisko ucznia/uczennicy;
- klasę lub grupę przedszkolną, do której uczęszcza;
- religię, na której lekcję chce uczęszczać;
- podpis opiekuna prawnego.

¹¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. Nr 78, poz. 483, <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [dostęp listopad 2019].

W przypadku gdy rodzic posiada informację o działającym międzyszkolnym punkcie katechetycznym, dobrze jest wpisać informację iż taki punkt jest prowadzony na terenie gminy, dobrze jest również wskazać szkołę, w której jest prowadzony. Oświadczenie składa się do dyrektora szkoły lub przedszkola, w wielu szkołach istnieje praktyka, gdzie wychowawca(-czyni) na początku roku szkolnego zbiera wszelkie wnioski i oświadczenia.

Należy zwrócić uwagę, że wniosek nie musi zawierać oświadczenia o byciu członkiem/członkinią Gminy Żydowskiej lub jakiegokolwiek potwierdzenia wyznawania konkretnej wiary. Szkoła nie ma prawa żądać jakichkolwiek oświadczeń potwierdzających wyznawanie jakiegokolwiek wiary. Takie działania są niezgodne z prawem.

Po złożeniu wniosku lekcja religii staje się przedmiotem obowiązkowym. Nie ma obowiązku składania wniosku co roku. Wniosek składa się na czas nauki w danej placówce, możemy go złożyć na początku roku szkolnego w dowolnym roku nauczania. Oświadczenie nie musi być ponawiane w kolejnym roku szkolnym, może jednak zostać zmienione.

Czy wniosek o nauczanie religii można wycofać?

Rodzice/uczeń w kolejnym roku szkolnym mają prawo wycofać swoje oświadczenie; wówczas zajęcia z przedmiotu religii przestają być obowiązkowe.

Czy uczeń może uczęszczać jednocześnie na lekcje religii i etyki?

Tak, obecne przepisy pozwalają na złożenie dwóch oświadczeń zarówno o uczęszczaniu na lekcje religii, jak i etyki. Szkoła jest zobowiązana umożliwić udział w zajęciach z obu przedmiotów, umieszczając odpowiednio (bezkolizyjnie) godziny nauki religii i etyki w planie zajęć szkolnych.

Dla ilu uczniów istnieje obowiązek zorganizowania lekcji religii?

Paragraf 2 rozporządzenia MEN-u w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach nie podaje minimalnej liczby dzieci, dla których organizowana jest lekcja religii. Zgodnie z obowiązującymi przepisami lekcje religii są organizowane nawet dla jednego ucznia na terenie całej gminy.

Liczba uczniów determinuje natomiast to, kto organizuje ww. zajęcia oraz na jakich zasadach. Gdy w jednej szkole co najmniej 7 uczniów poprosiło o zajęcia religii, to szkoła ma obowiązek zorganizować lekcje w porozumieniu ze związkiem wyznaniowym, w naszym przypadku Gminą Wyznaniową Żydowską. Gdy w jednej szkole jest mniej niż 7 uczniów, obowiązek zorganizowania zajęć ciąży na organie prowadzącym szkołę w danej gminie, w porozumieniu ze związkiem wyznaniowym, jest zobowiązany do utworzenia międzyszkolnego punktu katechetycznego.

Jak wygląda procedura organizacji lekcji religii?

Rozporządzenie określa iż lekcje religii organizowane są w porozumieniu ze związkiem wyznaniowym. W tym celu organ prowadzący szkołę kontaktuje się z Gminą

Wyznaniową Żydowską.

Gmina ma prawo:

- wskazać z imienia i nazwiska osobę, którą szkoła zatrudni jako nauczyciela(-kę) lekcji religii. Zgodnie z § 5 pkt 1 przedszkole lub szkoła zatrudnia nauczyciela religii, katechetę przedszkolnego lub szkolnego (...) wyłącznie na podstawie imiennego, pisemnego skierowania do danego przedszkola lub szkoły, wydanego przez władze związków wyznaniowych;
- składać wniosek z odwołaniem osoby, którą szkoła zatrudni jako nauczyciela(-kę) lekcji religii. Szkoła jest zobowiązana do zmian personalnych wskazywanych przez władze związków wyznaniowych;
- zwrócić się z propozycją prowadzenia zajęć międzyszkolnego punktu katechetycznego nie w szkole, a na przykład w lokalnej synagodze;
- zmniejszyć wymiar godzin realizowanych zajęć z religii;
- określić podział na grupy tak, by lekcje mogły być dostosowane do wieku i poziomu wiedzy uczniów. Gmina wówczas może zaproponować w jakim wymiarze godzin wskazane jest zatrudnić nauczyciela;
- zwrócić się do organu o udostępnienie bezpłatnie sal szkolnych w celu realizacji lekcji religii.

W ramach porozumienia w przypadku międzyszkolnych punktów katechetycznych, organ prowadzący wskazuje szkołę, która będzie zatrudniać nauczyciela(-kę) oraz przy której niniejszy punkt będzie funkcjonował. Gmina na żadnym etapie organizacji i prowadzenia punktów katechetycznych nie ma obowiązku przekazywania organowi prowadzącemu listy imion i nazwisk dzieci uczęszczających na lekcje religii. Są to dane wrażliwe objęte szczególną ochroną. Dane osobowe uczniów gromadzić i przetwarzać w tym przypadku mogą jedynie szkoły i przedszkola.

W szczególnych przypadkach w celu przyspieszenia procedury organizacji punktu katechetycznego, Gmina może sama wyjść z inicjatywą powołania międzyszkolnego punktu katechetycznego, i zwrócić się do organu prowadzącego z informacją o zaistniałej potrzebie organizacji lekcji religii, wskazując już z imienia i nazwiska osobę prowadzącą, wymiar godzin, w jakim gmina proponuje zatrudnić ww. osobę oraz wskazać szkołę, przy której taki punkt miałby funkcjonować. Wówczas prócz informacji, które omówiliśmy w akapitach powyżej należy podać – wyłącznie – dane statystyczne o uczniach tzn.: ilość, wiek, do których placówek uczęszczają¹².

Może zdarzyć się, że organ prowadzący poprosi o podstawę programową według której prowadzone są lekcje religii. Gmina może skorzystać z programu, jaki znajduje się w niniejszej publikacji w rozdziale IV. Podstawa Programowa – Tradycja Żydów w Polsce.

Czy możliwy jest jeden międzyszkolny punkt katechetyczny dla uczniów z kilku gmin?

Rozporządzenie dopuszcza, by jeden punkt międzyszkolny realizował nauczanie

¹² Dane o placówkach do których uczęszczają uczniowie, pozwolą sprawdzić czy organ otrzymał informację o złożonym wniosku o lekcje religii. W przypadku braku takiej informacji, organ może zwrócić się bezpośrednio z pytaniem do dyrektora czy w jego placówce złożono niniejsze oświadczenie o nauczaniu religii.

religii dla uczniów z kilku gmin. W tym celu konieczne jest porozumienie pomiędzy gminami regulujące kto komu powierza kwestie realizacji nauczania religii oraz pokrywanych kosztów zatrudnienia katechety. Przykładem może być porozumienie z 30 grudnia 2019 r. pomiędzy Miastem Bielsk Podlaski a Powiatem Bielskim¹³.

Jakie kwalifikacje musi posiadać nauczyciel lub nauczycielka religii?

Zgodnie z § 6 rozporządzenia Kwalifikacje zawodowe nauczycieli religii określają (...) właściwe władze zwierzchnie (...) związków wyznaniowych – w porozumieniu z Ministrem Edukacji Narodowej.

Nauczyciel religii prowadzący zajęcia w grupie międzyszkolnej lub pozaszkolnym (pozaprzedszkolnym) punkcie katechetycznym albo uczący na terenie kilku szkół lub przedszkoli jest zatrudniany przez dyrektora szkoły lub przedszkola wskazanego przez organ prowadzący (§ 5 pkt 3 Rozporządzenia). Wchodzi on w skład rady pedagogicznej szkoły, nie może jednak pełnić obowiązków wychowawcy klasy. Jest zatrudniony zgodnie z Kartą Nauczyciela. Jest zobowiązany do prowadzenia dziennika lekcyjnego.

W jakim wymiarze godzin realizowane są zajęcia z religii?

Nauka religii w przedszkolach odbywa się w wymiarze dwóch zajęć przedszkolnych właściwych dla danego poziomu nauczania, czyli w zależności od wieku dzieci - trwających po 15 minut dla 3 – 4 latków i 30 minut dla 5 – 6 latków.

Nauka religii w szkole odbywa się w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo (po 45 minut). Wymiar lekcji religii może być zmniejszony jedynie za zgodą biskupa diecezjalnego Kościoła Katolickiego albo władz zwierzchnich pozostałych kościołów i innych związków wyznaniowych.

¹³ *Dziennik Urzędowy Województwa Podlaskiego z dnia 4 lutego 2020 r., Porozumienie zawarte w dniu 30 grudnia 2019 r. pomiędzy Miastem Bielsk Podlaski a Powiatem Bielskim*, http://g.ekspert.infor.pl/p/_dane/akty_pdf/U77/2020/35/821.pdf#zoom=90 [dostęp listopad 2019].

Wojciech Lasota

III. „Korczakowskie inspiracje” do podstawy programowej

Zapytują nas: Co dajecie dzieciom?

Odpowiedź: Dajemy umiejętność zgodnego współżycia z człowiekiem; ile można pogody i mocy dążenia.

Pytano:

Ideologia? – Jest – jedynie pewna – swoboda w wyborze źródeł poznania, posłuch dla własnej myśli, kształtującego się sądu. Porozumienie w poszukiwaniu właściwego miejsca. Współdziałanie rodziny dziecka.

Janusz Korczak

Wprowadzenie

Udział dzieci w zajęciach szkółki żydowskiej jest efektem decyzji rodziców – nie jest obowiązkowy, a wymiar czasowy zajęć jest niewielki. Natomiast wpływ szkółki żydowskiej na dziecko może być bardzo istotny, nieproporcjonalnie do czasu trwania zajęć. Szkołka żydowska jest szansą na kontakt dzieci żydowskich (lub dzieci, które pragną poznawać kulturę żydowską) ze sobą, prowadzącymi i środowiskiem żydowskim. Pozwala na przekucie doraźnych kontaktów w systematyczną pracę, co jest częścią procesu tworzenia i doświadczania tożsamości żydowskiej w jej aspekcie kulturowym, religijnym, społecznym i relacyjnym.

Osoby organizujące funkcjonowanie szkółek żydowskich są w szczególny sposób predestynowane do inspirowania się myślą, biografią i działalnością Henryka Goldszmita czy Janusza Korczaka (1878 lub 1879 – 1942). Podwójna, żydowsko-polska tożsamość Janusza Korczaka znalazła swoje odzwierciedlenie w jego działalności: konsekwentnie i przez całe życie działał jednocześnie na rzecz kultury polskiej, żydowsko-polskiej i żydowskiej. Należy podkreślić, że długie lata mieszkał w żydowskim Domu Sierot i tam obchodził żydowskie święta. Ponadto unikatowy na skalę globalną „Mały Przegląd”, którego był redaktorem, pozostawał gazetą żydowską, choć wydawaną w języku polskim i otwartą na nieżydowskich współpra-

owników. Szkołki żydowskie w Polsce, budując żydowską tożsamość dzieci i społeczności w polskich realiach, mogą odwoływać się do tej wielości korczakowskich inspiracji, które łączą humanistyczny uniwersalizm z szacunkiem dla niepowtarzalności i wartości doświadczeń. Poniżej zostaną omówione istotne obszary, w których inspiracje te są ważnym drogowskazem w działalności szkółek żydowskich.

Sformułowanie „korczakowskie inspiracje” jest skrótem myślowym na określenie wspólnego dzieła m.in. Janusza Korczaka, Stefanii Wilczyńskiej, Marii Falskiej oraz wielu innych, niejednokrotnie anonimowych osób, których pomysłowość i wysiłek składały się zarówno na kształt koncepcji nazywanych dziś korczakowskimi, jak też na jej codzienne funkcjonowanie w praktyce. Janusz Korczak miał pełną świadomość wspólnotowego charakteru dzieła, któremu przewodził – i dawał jej wyraz.

Dziecko jest równo nam wartościowym człowiekiem

Powyższy cytat z książki Korczaka „Pedagogika żartobliwa” oddaje zasadniczą ideę stosunku do dziecka: poszanowanie jego podmiotowości oraz traktowanie go jak partnera. To niełatwe zadanie wymaga stałej czujności i uważności ze strony dorosłych, bezustannego pilnowania siebie, by używać, a nie nadużywać władzy, którą posiadają. Z jednej strony ma być ona pomocna w respektowaniu praw dziecka (opisanych przez Korczaka m.in. w „Prawie dziecka do szacunku”). Z drugiej – ma ułatwiać jasną i efektywną organizację dziecięcej grupy czy społeczności. Znakomitym przykładem może być tu fragment regulaminu Domu Sierot: Dzieci winne są posłuszeństwo prawom obowiązującym, nie osobom personelu. Personel winien te prawa znać i stosować się do nich (punkt VI C).

Idea partnerstwa dziecka i poszanowania jego podmiotowości powinna być obecna zarówno w wymiarze organizacji, jak też działań i inicjatyw szkoły żydowskiej. Szacunek dla podmiotowości nie należy się jednak w tym ujęciu wyłącznie dzieciom, ale wszystkim osobom zaangażowanym w działalność szkoły żydowskiej. O szacunek ten należy dbać na wszystkich poziomach funkcjonowania:

- założeń i wartości;
- indywidualnego dbania o własne granice, przyznawania sobie praw i troszczenia się o nie;
- relacji z inną osobą, niezależnie od jej miejsca w hierarchii;
- relacji wewnątrzgrupowych, w których trudność mogą sprawiać pewne prawidłowości procesów grupowych;
- relacji pomiędzy grupami, przede wszystkim uczniami, rodzicami a nauczycielami, ale czasami również między podgrupami w obrębie tych grup;
- norm, wartości i regulacji instytucjonalnych, których oddziaływanie często nie sprzyja poczuciu podmiotowego traktowania przez osoby zaangażowane w tej instytucji.

W perspektywie korczakowskiej występuje jeszcze jeden niezwykle istotny aspekt: podporządkowania działalności instytucji wartościom, nieodwrotnie. To nie warunki finansowe, społeczny kontekst czy osobowości współpracowników mają determinować istniejące w instytucji wartości, ale to one są podstawowymi determinantami działań krótko- i długofalowych.

Organizacja szkółki żydowskiej

Dawanie przykładu i uczestnictwo w życiu instytucji czy grupy w większym stopniu wpływa na wychowanie niż deklaracje i przemowy. Idea partnerstwa i szacunku dla podmiotowości dziecka zaczyna się bez dziecka – na etapie tworzenia i organizowania szkółki, ustalania i negocjowania sposobu współpracy i relacji między prowadzącymi, porozumienia o najważniejszych wartościach (oraz o sposobie ich realizacji w praktyce) czy procedury rozwiązywania problemów – na przykład konfliktów pomiędzy osobami prowadzącymi. Niespójności i rozdziwki między deklaracjami a sposobem ich realizacji są naturalnie nieuniknione. Kluczowy jest sposób radzenia sobie z nimi. Jeśli posłużą jako cenne doświadczenie, które pozwoli na ich usuwanie, będą fundamentalnym elementem pracy w oparciu o zasadę partnerstwa dziecka. Jeśli jednak sposobem na radzenie sobie z nieprzystawaniem praktyki do deklarowanych wartości będzie udawanie, że wszystko jest w porządku lub racjonalizowanie takich sytuacji, będzie to utrudniało wdrażanie zasady partnerstwa dziecka i działanie w oparciu o ideę podmiotowości. Niewielka liczba grup i osób prowadzących w szkołkach jest potencjalnym ułatwieniem procesów komunikacyjnych, koncepcyjnych oraz realizacji działań.

Podmiotowość w praktyce

Proponuję koncepcję, w której oprę się na korczakowskim podejściu podmiotowym, dostosowując je do współczesnych potrzeb. Zgodnie z tą koncepcją podmiotowość rozumiana jest jako poczucie i możliwość świadomego, realnego wpływu na swoje własne życie i otoczenie. Przeciwnością podmiotowości jest traktowanie przedmiotowe. Jest ono odbierane jako różne formy przemocy, choć nie zawsze towarzyszy temu taka intencja. Może to być lekceważenie czyjegoś zdania, gustów czy trudności, jak też zarządzanie instytucjami i sytuacjami w taki sposób, że jednostka lub grupa czuje się jak trybik w maszynie. Właśnie dlatego tak ważne jest szukanie inspiracji oraz budowanie środowiska pracy, w którym nasze dążenia będą rozumiane i wspierane. Podmiotowość w powyższym rozumieniu składa się z następujących elementów:

- intencje osób zarządzających,
- umowa,
- rozmowa,
- jasność,
- jawność,
- odpowiedzialność,
- wolność.

W aspekcie praktycznym działania oparte o podmiotowość występują w poniższych sytuacjach:

- Gdy świadoma deklaracja oraz efekty działań osób zarządzających wskazują, że ich intencją jest szacunek dla podmiotowości ludzi, którzy ich otaczają, bez względu na wiek.
- Gdy osoby prowadzące i odpowiedzialne za szkołkę są otwarte na autentyczne rozmowy, które nie są tylko odgrywaniem ról (np. nauczyciel-uczeń).
- Gdy wszelkie umowy z grupą są przez dorosłych traktowane jak zapis porozumienia między równoprawnymi stronami, a nie narzędzie kontroli

doroŝtego.

- Gdy wszyscy zaangażowani uŝywaj jasnego języka i wyjaśniają sobie (zwszcza trudne) sytuacje, zaŝ ewentualne niejasnoŝci nie są wynikiem manipulacji.
- Gdy we wszelkich moŝliwych relacjach jawne są informacje, które jako takie zostały wskazane oraz kiedy wiadomo, co jest, a co nie jest jawne (poniewaŝ nie wszystko w instytucji moŝe powinno być jawne). Na ile to moŝliwe, jawne powinny być teŝ okolicznoŝci pewnych sytuacji, szczególnie dotyczących wszystkich, np. motywacje róznych zachowa lub ŝrd ograniczeń.
- Gdy osoby w grupie czuj si odpowiedzialne nie tylko za poszczególne zadania, ale rwnieŝ za to, jak w ogóle w niej funkcjonują i mają moŝliwoŝ inicjowania rozmów na temat swoich trudnoŝci czy wyzwa.
- Gdy występowanie z rozmaitymi inicjatywami jest wolne od lęku przed potencjalną kar z tego powodu.

Takie podejŝcie podmiotowe powinno być stosowane zarówno w obszarze edukacyjno-wychowawczym (w ŝrodowisku samych osób prowadzących szkok czy w kontakcie z rodzicami), jak rwnieŝ we wszelkiego rodzaju działaniach logistycznych, doraŝnych czy projektowych.

Szczególnym wyrazem stosowania podejŝcia podmiotowego jest tworzenie regulaminu, kontraktu, umowy czy teŝ inaczej nazwanego aktu, który będzie regulowa dziaalnoŝ szkoki. Znakomitym przykdem jest regulamin Domu Sierot, którego fragment dotyczący posuŝestwa prawom, a nie osobom personelu, cytowany jest powyŝej (reprodukowany m.in. w M. Falkowska, Myŝl pedagogiczna Janusza Korczaka, Warszawa 1983, s. 251). Jego specyfika, która odrbnia go takŝe od wielu regulaminów szkolnych, polega na tym, ŝe nie okreŝla on w ŝaden sposób, jak powinno zachowywa się dziecko czy teŝ w jaki sposób powinno zosta ukształtowane przez placwk. Regulamin Domu Sierot jest wycznie opisem sposobu funkcjonowania placówki z uwzgldzeniem procedur regulujących spraw trudne, m.in. konflikty.

Regulamin szkoki powinien powsta przy udziale dzieci. Jednak nie oznacza to budowania go z nimi od podstaw. Wprost przeciwnie, warto zaproponowa pewien ksztt i zmodyfikowa go wraz z dziećmi. Moŝna tu posikowa si metod tworzenia kontraktu szkoleniowego podczas prowadzenia warsztatów (jest wiele materiałów na ten temat)¹. Najwaŝniejsze jest wyjaŝnienie, dla czego regulamin jest tak waŝny i czemu suŝy: wspólnemu radzeniu sobie z rznymi zjawiskami, które mają miejsce, gdy ludzie ze sobą przebywają i pracuj; pielęgnowaniu tego, co im suŝy, korygowaniu tego, co im szkodzi. Moment tworzenia kontraktu jest by moŝe rwnieŝ dobrą okazj do zaprezentowania korczakowskiego podejŝcia do samorządu, niezaleŝnie od tego, czy osoby zarządzające w szkoce zdecyduj się wprowadzi w niej jakiegoŝ rodzaju instytucje samorządowe. Chodzi jednak o pewną postaw wobec ŝycia społecznego, charakteryzowaną przez Korczaka następująco: *I samorząd – to własnie praca, ŝeby jednakowo dobrze działo się wszystkim, którzy razem pracuj, uczą się i pół dnia razem spędzają, ŝeby jeden drugiego nie krzywdzi, nie*

¹ Zob. Czakon M., Jak spisa angaŝujcy kontrakt grupowy, [online] <http://cdw.edu.pl/jak-spisac-angazujacy-kontrakt-grupowy/> [dostęp paŝdziernik 2019].

przeszkadzał, nie dokuczał, nie wyśmiewał, a przeciwnie, żeby świadczył przysługi, pomagał, opiekował się i pilnował porządku (J. Korczak, Samorząd w szkole, w: Dzieła, t. 11/3, Warszawa 2007, s. 34). Regulamin szkoły powinien być również zaakceptowany przez rodziców, ewentualnie po rozważeniu zaproponowanych przez nich modyfikacji. Później będzie stanowił najważniejszy dokument, do którego każda ze stron może odwołać się w razie potrzeby.

Organizacja pracy edukacyjno-wychowawczej

Koncepcja szkółek jest próbą znalezienia współczesnego odpowiednika dla nieformalnej edukacji, która miała niegdyś miejsce w rodzinach i społecznościach. Zagłada bardzo ograniczyła możliwość kontynuowania tej tradycji w społecznościach żydowskich. Dla organizowania współczesnych szkółek żydowskich w duchu korczakowskim płyną z tego istotne wnioski. Wbrew nazwie, szkołka nie powinna wzorować się na edukacji ściśle szkolnej, w której metody nauczania są dostosowywane do najważniejszego celu – przekazania nabytej, mocno zestandaryzowanej wiedzy oraz jej oceny. Odwrotnie – nacisk należy położyć na te metody, których wspólnym mianownikiem jest doświadczenie indywidualne, grupowe oraz społeczne. Do specyfiki tych metod powinno się dostosowywać przekazywaną wiedzę. Istnieje wiele współczesnych metod w podejściu „learning by doing”, ale również Janusz Korczak może być tu pewną inspiracją. W książce Szkoła życia kreśli ramy działania utopijnej instytucji, której uczniowie przede wszystkim uczą się przez doświadczenie, świadomą pracę na błędach, współpracę z innymi i dla innych ludzi, często potrzebujących wsparcia.

Zasadniczą wskazówką powinno być pierwszeństwo wyboru tych metod, które oferują doświadczenia z jakiegoś powodu niepowtarzalne, na przykład dzięki wspólnej pracy (nie zawsze można zebrać grupę), kontaktom z innymi ludźmi (dostępny okazjonalnie) czy projektem odpowiadającym na aktualne wyzwania (których wykonanie potrzebne jest właśnie w danym momencie).

Zbierane krok po kroku pojedyncze doświadczenia złożą się na jedną całość, jaką będzie udział w szkółce żydowskiej oraz kształtowanie żydowskiej tożsamości dziecka. Omówione powyżej elementy tworzące podejście podmiotowe powinny znaleźć odzwierciedlenie w każdym z jednostkowych doświadczeń (pojedyncze zajęcia, projekt, warsztaty itp.):

I. Intencje osób zarządzających. Jaka intencja towarzyszy mi przy podejmowaniu danego działania (lekcji, projektu)? Czy najważniejsze jest przekazanie wiedzy na konkretny temat w zaplanowanym wymiarze? Czy skupiam się na integrowaniu grupy, zapewnieniu jej poczucia wspólnoty, a może do indywidualnej refleksji? Żadna z odpowiedzi nie jest zła. Najważniejsza jest świadomość osoby zarządzającej. Pozwoli ona na dobranie metod adekwatnych do intencji i celu działania, jak też, na ile to będzie możliwe, do poniższych punktów.

II. Umowa. Czy realizując swoje działanie, trzymam się wspólnie stworzonego regulaminu? Czy wypełniam swoje pomniejszych zobowiązania, np. obietnicę wspólnego wyjścia, realizacji zaproponowanego przez dzieci tematu lub wykorzystania jakiejś formy zajęć? Czy podejmuję się tego rodzaju zobowiązań i daję dzieciom prawo do tego, by mi o nich przypominały i upominały się o nie?

III. Rozmowa. Czy komunikuję się w sposób nastawiony na zrozumienie rozmówców i porozumienie z nimi, czy na przeforsowanie mojego pomysłu lub punktu widzenia? Czy rozmawiam po to, by doprowadzić do zaplanowanego przez siebie punktu czy też dopuszczam możliwość, że rozmowa może mnie doprowadzić do nowych pomysłów, celów czy rozwiązań? Czy zachowaniem zachęcam czy zniechęcam dzieci do rozmowy ze mną?

IV. Jasność. Czy zaplanowany cel zajęć jest jasny dla uczestników? Czy rozumieją, dlaczego proponowany cel jest właśnie taki, a nie inny; co to im da i do czego ich doprowadzi? Czy używam jasnego, zrozumiałego języka? Czy elementy nieznanne tłumaczę przez znane i skąd mam pewność, że tak właśnie jest? Czy wystarczająco często sprawdzam, co jest jasne dla moich odbiorców?

V. Jawność. Czy ujawniam uczestnikom plany dotyczące zajęć, szczególnie długofalowe? Czy rozumieją ich konstrukcję i powód, dla którego właśnie dana tematyka lub forma zostały wybrane? Czy zarówno źródła wiedzy, jak też ważne informacje dotyczące wyjść lub projektów są dla innych osób łatwo dostępne? Jak często sprawdzam, czy tak właśnie jest? Czy mam gotowość ujawnić np. mój stan emocjonalny (w akceptowalny przeze mnie sposób), jeśli może rzutować na współpracę z grupą?

VI. Odpowiedzialność. Czy oprócz odpowiedzialności za podjęte zobowiązania daję uczestnikom prawo do poczucia odpowiedzialności za przebieg, tematykę i konstrukcję zajęć? Czy dzieci mogą proponować własne tematy, a może nawet niektóre prowadzić? Czy mogą proponować formę zajęć, a może z niektórymi formami eksperymentować? Czy mogą brać na siebie prowadzenie krótkich nawet, ale stałych fragmentów zajęć? Czy mogą wreszcie proponować coś więcej niż zajęcia – nowe formy funkcjonowania szkoły czy pomysły na projekty?

VII. Wolność. Czy w szkółce dzieci uczestniczą z własnej woli czy z nakazu rodziców? Jeśli z nakazu, to w jaki sposób zachęcić je, by znalazły własną motywację? Czy sposób prowadzenia zajęć i ich tematyka są dla dzieci wystarczającym uzasadnieniem rezygnacji z jakiejś części ich wolności, np. innego wykorzystania czasu wolnego? Czy dzieci rozumieją, że korzystając w sposób destrukcyjny z własnej wolności, naruszają wolność innych dzieci? Czy szukamy metody, by sposoby destrukcyjne zamienić na konstruktywne?

Uwzględnienie powyższych punktów powinno skutkować rosnącym (niezauważalnie dla dzieci) poczuciem sprawczości i świadomości, że ich zdanie się liczy, a ich pomysły mogą przybrać realne kształty; że są równoprawnymi członkami małej społeczności szkoły, a ich potrzeby i możliwości są brane pod uwagę. Równocześnie istnieje duża szansa, że sukcesywnie będą uczyć zauważać i szanować również granice innych ludzi, dorosłych i rówieśników.

Ważne, by granice tego oddziaływania umieszczać w obszarze „tu i teraz”, a nie „tam i później”. Zgodnie z korczakowskim spojrzeniem, wychowawcy powinni brać odpowiedzialność przede wszystkim za chwilę obecną, za aktualnie występujące oddziaływania. Nie zakładać, że zaowocują one w pełni dopiero w przyszłości, ponieważ skutki oddziaływań wychowawczych są zbyt skomplikowane do przewidzenia. Ma to zastosowanie tym bardziej we współczesnym, złożonym świecie.

Jednakże w pełni uzasadniona wydaje się wiara w to, że człowiek, który doświadczył podmiotowego traktowania jako dziecko, ma szansę, by w bliższej lub dalszej przyszłości domagać się go, być zaangażowanym członkiem społeczności i podmiotowo traktować innych ludzi.

VIII. Współpraca rodziców. Rodzice są trzecią stroną i partnerem we wszelkiego rodzaju działaniach edukacyjnych dotyczących dzieci. W przypadku szkółek żydowskich (a dokładniej – wszelkich grup mniejszościowych) rola rodziców jest jeszcze ważniejsza. To oni najczęściej podejmują decyzję i trud posyłania dzieci na dodatkowe zajęcia. To właśnie oni są dla dzieci najważniejszym przekąźnikiem tożsamości żydowskiej, paradoksalnie nawet w niezwykłych sytuacjach, w których sami uczą się od swoich dzieci. Wreszcie to rodzice włączają dzieci w skomplikowaną mozaikę kulturowo-tożsamościową i uczą je odnajdywania się w polsko-żydowskiej rzeczywistości.

W jaki sposób włączać rodziców w działania szkoły? Jest wiele odpowiedzi na to pytanie, choć wydaje się, że sam mechanizm jest dość uniwersalny. Przedstawiony został m.in. w artykule Ewy Czerniewskiej-Koruby, zamieszczonym w raporcie rocznym programu „Szkoła bez przemocy” (którym warto inspirować się także w innych obszarach)². Artykuł ten rozpoczyna motto autorstwa niemieckiego pedagoga, Rogera Protta, niesłuchanie bliskie korczakowskiej perspektywie: „Jeżeli rodzice z tobą nie współpracują, poszukaj najpierw przyczyn w sposobie funkcjonowania instytucji”.

Jak więc powinna funkcjonować instytucja, by zachęcić rodziców do współpracy? Proponuję schemat działania składający się z następujących elementów:

- informacja wstępna,
- integracja,
- partycypacja,
- wsparcie,
- informacja zwrotna.

I. Informacja wstępna. Udana współpraca z rodzicami rozpoczyna się jeszcze przed nawiązaniem z nimi relacji. Przemyślana koncepcja pracy szkoły, logicznie powiązane elementy jej funkcjonowania oraz zaplanowany sposób przekazywania tych informacji – zarówno poprzez media (strona internetowa, folder), jak też podczas spotkań – sprzyja budowaniu świadomości rodziców o rodzaju podejścia, wartości i metod obecnych w szkółce. Pozwala to w bezpieczny sposób zrozumieć i oswoić nową dla rodziców sytuację, co znacznie ułatwi im przekonanie dzieci do udziału w zajęciach (a kwestia ta wcale nie jest oczywista). Poza tym buduje to spójność całościowego procesu wychowawczego i zapobiega potencjalnym rozczarowaniom związanym z treściami lub formą nauczania.

II. Integracja grupy rodziców. W wielu instytucjach pomija się ten aspekt, zakładając, że integracja dokona się sama. Najczęściej tak się właśnie dzieje, jednak proces ten jest długotrwały, a jego samoistny przebieg jest trudny do przewidzenia – kończący się często istnieniem anonimowej grupy, niezdolnej do wspólnego

² Raport Roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy” 2008, [online] <http://www.szkolabezprzemocy.pl/640,raport-roczny-2008> [dostęp październik 2019].

działania. Inwestycja czasu i energii w integrację grupy rodziców może pozwolić na powstanie grona istotnych sprzymierzeńców szkoły. Istnieje wiele dostępnych ćwiczeń integracyjnych, które można wykorzystać podczas pierwszego spotkania z rodzicami, by lepiej się poznali i mieli świadomość, jakimi zasobami wiedzy czy umiejętności dysponują jako grupa³.

III. Partycypacja i komunikacja. Propozycje udziału rodziców w działaniach szkoły powinny być starannie przygotowane wcześniej, na tyle jednak elastycznie, by można było je dostosować do możliwości grupy rodziców, ich pomysłów i potrzeb. Zgodnie z zasadą podmiotowego podejścia oni również powinni mieć prawo do zgłaszania i realizowania inicjatyw, oczywiście w sposób i w trybie nie naruszającym granic ustalonych przez prowadzących szkołę.

Ich partycypacja powinna mieć wymiar zarówno codzienny (drobne, ale cykliczne wydarzenia czy spotkania z ich udziałem, współprowadzenie zajęć czy dzielenie się swoim doświadczeniem), jak też szczególny, odświętny (wspólne wyjścia czy celebrowanie świąt). Zapewni to pełne wykorzystanie kompetencji, kapitału kulturowego i społecznego oraz sieci społecznych, w których funkcjonują rodzice. Właśnie dzięki nim dzieci mogą realizować różnorakie inicjatywy i brać udział w budowaniu żydowskiej społeczności na szczeblu lokalnym oraz ponadlokalnym, a często globalnym. Może to również wspierać budowanie więzi pomiędzy społecznością żydowską i/lub jej członkami lub członkiniami a społecznościami nieżydowskimi w Polsce i na świecie⁴.

IV. Wsparcie. Zaangażowanie rodziców jest procesem psychospołecznym, który również ma swoją dynamikę. Jak w każdym procesie, pojawiają się sytuacje odbierane przez uczestników jako sukcesy i porażki, euforie i kryzysy. Rolą prowadzących szkołę jest również zadbać o to, by uczestnicy procesu mieli świadomość jego przebiegu. Leży to w interesie rodziców i dzieci, ale także samych prowadzących. Na ile będzie to możliwe, rodzice powinni otrzymać wsparcie w trudnych sytuacjach. Jego niezbędnym elementem jest po prostu rozmowa na temat takich sytuacji, nawet w momencie, gdy nikt nie dysponuje gotowym rozwiązaniem.

V. Informacja zwrotna. Najbardziej oczywistą jej formą jest informowanie rodziców o tym, jak funkcjonuje w szkółce ich dziecko. Warto jednak zadbać o informację dotyczącą samych rodziców. Tu również można wskazać informacje drobne (przekazywane w krótkiej rozmowie), zbiorcze (na przykład na zakończenie projektu lub roku szkolnego) oraz końcowe (podsumowujące całą współpracę rodziców ze szkołą). Nie zawsze muszą to być tylko podziękowania – część rodziców może się zaktywizować, gdy usłyszą wprost wyrażoną prośbę o jakiś rodzaj zaangażowania lub wyjaśnić, dlaczego nie chcą lub nie mogą się zaangażować, co z perspektywy osób prowadzących szkołę jest bardzo cenną informacją.

Jeśli nie ma w zespole szkoły osoby z odpowiednim doświadczeniem do poprowadzenia warsztatów integracyjnych lub trudniejszej rozmowy z rodzicami, warto

3 Zob. Brander P. i in., *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, [online] <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=189&from=publication> [dostęp październik 2019].

4 Zob. Chrzanowski O., *Partycypacja publiczna krok po kroku*, [online] https://partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2015/06/1_partycypacja_publiczna_krok_publicacja.pdf [dostęp październik 2019].

pomyśleć o zapewnieniu sobie pomocy ze strony specjalistów, np. psychologów lub mediatorów; pomocy w formie szkoleń czy warsztatów, ale być może również bezpośredniego prowadzenia jakichś działań. Pomoc tego typu zapewniają m.in. niektóre organizacje pozarządowe, zaangażowane np. w budowanie społeczności lokalnej.

Indywidualność a społeczność: równowaga

Cennym składnikiem korczakowskiej myśli i praktyki, którego znaczenie wzrasta w dzisiejszej rzeczywistości, jest wychowanie w duchu równowagi pomiędzy wymiarami indywidualnym i społecznym. Metaforycznie można to oddać jako równowagę między „samo-” (jak samodzielność, samorealizacja, samopoczucie) a „współ-” (jak współpraca, współodpowiedzialność, współżycie). W tym podejściu chodzi o organizowanie zbiorowych doświadczeń w taki sposób, aby dzieci nabywały umiejętność rozpoznawania, nazywania i adekwatnego reagowania w sytuacjach wymagających decyzji co do przyznania pierwszeństwa temu, co indywidualne (na przykład w postaci obrony własnych praw) lub temu, co społeczne (na przykład w postaci poszanowania czyichś praw lub szacunku dla reguł współżycia społecznego) albo też poszukiwania kompromisów. W duchu korczakowskim można tu wskazać na nieusuwalną sprzeczność pomiędzy tym, co indywidualne i tym, co społeczne; jak też na fakt, że nigdy nie uda się stworzyć zadowalających i uniwersalnych procedur, które by to umożliwiły. Droga, która pozostaje, jest drogą codziennych negocjacji ze sobą oraz otoczeniem i bezustannego uczenia się troski o granice własne i innych. Szkołka żydowska, ze względu na wrażliwy, kulturowo-religijny charakter oraz misję budowania społeczności liczącej relatywnie niewiele osób, w szczególny sposób powinna być miejscem zaistnienia tego rodzaju podejścia. W obliczu wskazanych powyżej warunków należy dołożyć wszelkich starań, by społeczności te rosły w siłę nie mocą podporządkowania lokalnym regułom gry czy liderom, ale poprzez poczucie autentycznej równowagi, współtworzenie społeczności przy akceptacji indywidualnych praw czy granic ich członków i członkiń.

Metody i techniki korczakowskie: inspiracja

Nie kopiujcie naszych metod: takie przesłanie kierowali do wychowawców Janusz Korczak i Maria Falska, dyrektorka Naszego Domu dla dzieci nieżydowskich, którego Korczak był współdyrektorem. Maria Falska przestrzegała wyraźnie tych, którzy nie ujmując zasadniczej myśli i zasadniczego stosunku do dziecka, poszczególne formy organizacyjne stosować próbują, nie powiązawszy ich logicznie i – nie dostosowując do całokształtu form i ducha organizacji własnego terenu.

Bezrefleksyjne kopiowanie korczakowskich metod i technik jest pozbawione sensu. Jednakże głęboki sens ma inspirowanie się mechanizmem powstawania i oddziaływania tych metod. Poniżej zostaną omówione wybrane mechanizmy oraz przykładowe metody.

1. Techniki i metody powstawały w reakcji na określone wyzwania. Jeśli się sprawdzały, były doskonalone i modyfikowane, jeśli nie, były odrzucane, co skutkowało niewielką liczbą martwych regulacji.

2. Służyły one rozwiązywaniu w instytucji problemów w wielu obszarach życia społecznego, z których żaden nie był lekceważony, niezależnie od tego, jak błahy mógłby się wydawać z punktu widzenia zarządzania placówką. Są to takie same obszary, które występują we współczesnych instytucjach, m.in.:

a. Zarządzanie konfliktami

Przekonanie, że najlepiej zrobią to dzieci bez udziału dorosłych, którzy pomogą jedynie w przestrzeganiu i doskonaleniu ustalonych procedur, doprowadziło do powstania słynnego sądu koleżeńskiego. Jako jego pierwsze założenie zakwestionowano pozornie oczywisty cel istnienia sądu, jakim jest orzeczenie o winie i następująca po nim kara. W sądzie koleżeńskim najważniejsze było zrozumienie przyczyny konfliktu, które następowało na własnym lub czyimś przykładzie, a więc nie czysto intelektualnie, ale poprzez doświadczenie. Rozumienie to miało pomóc dziecku zareagować mniej destruktywnie w przyszłości.

Drugie założenie było nie mniej ważne. Polegało na uznaniu, że każdy człowiek ma prawo do samodzielnego oceniania, jakie okoliczności przekraczają jego granice. Nie oznacza to, by otoczenie miało automatycznie uznawać, że miał rację, ale otoczenie nie miało też prawa do tego, by osądzać, co jest, a co nie jest naruszaniem granic. Sąd tworzyły dzieci, bo to one są rzeczoznawcami swojego własnego życia, jak pisał Korczak.

Odpowiedzialność dorosłych polegała na tym, by dać dzieciom takie metody i narzędzia, by tę pracę mogły wykonać jak najlepiej i najmądrzej. Metodą był właśnie sąd koleżeński, a narzędziami sposób działania sądu oraz jego kodeks, zawierający paragrafy. Na czym dokładnie polegało działanie sądu?

Dziecko, które czuło się skrzywdzone (nazwijmy je przykładowo Dawidem), podchodziło do tzw. listy sądowej, wiszącej na tablicy i wpisywało imię dziecka-oskarżonego (np. Estera), przyczepiając karteczkę o treści „Esterę – Dawid”. Każdy mógł podać każdego – w tym również dzieci mogły podawać dorosłych. Wieczorem sekretarz sądu, wychowawca lub wychowawczyni, wpisywała ten i inne pozwy (w latach dwudziestych średnio 10 tysięcy rocznie) do książki sądowej. Następnego dnia sekretarz zbierał zeznania od stron konfliktu i ewentualnych świadków. Tu kończył się pierwszy etap procedury.

Raz w tygodniu sprawy były rozpatrywane. Losowanych było wówczas pięćdziesięciu sędziów, którym towarzyszył sekretarz bez prawa głosu. Sędziów losowano spośród wszystkich dzieci w Domu Sierot, które były w Domu co najmniej od roku i nie miały sprawy w poprzednim tygodniu. Każda piątka sędziów zajmowała się pięćdziesięcioma sprawami. Rozpatrywanie spraw polegało na dopasowaniu do każdej ze spraw któregoś z Korczakowskich paragrafów. Nie po to – przypomnijmy – żeby obwinić i ukarać, ale po to, by zrozumieć przyczynę konfliktu, zakończyć go i w przyszłości lepiej sobie z nim radzić. Dlatego większość paragrafów przyjmowała na przykład brzmienie: sąd uważa, że A powiedział prawdę § 24; sąd składa winę na warunki – przypadek, nie wina A za to, co się stało § 31; sąd przebacza A, który mógł nie wiedzieć lub nie rozumiał, a wyraża nadzieję, że to się nie powtórzy § 50.

Paragrafów było łącznie 109. Od pierwszego do setnego w kolejności co je-

den (1, 2, 3 itd.), a od setnego do tysięcznego w kolejności co sto (paragraf 100, 200, 300 itd.). Pierwszych dziewięćdziesiąt dziewięć paragrafów orzekało (z takiego lub innego powodu) niewinność „oskarżonych”. Dopiero ostatnie dziewięć paragrafów (od setnego do tysięcznego) ogłaszało „oskarżonych” winnymi, jednak bez orzekania o karze, a jedynie o konsekwencjach związanych z jawnością wyroku (np. ogłoszenie na tablicy, w gazecie Domu Sierot czy poinformowanie rodziny o możliwym wydaleniu dziecka). Na wydalenie, czyli paragraf 1000, nie można było jednak zostać skazanym za pojedynczy postępek, choćby najgorszy. Żeby dojść do tego etapu, dziecko musiało przejść przez wiele wyroków, które starały się oskarżonemu uświadomić, że czyni źle i dać szansę poprawy, również przy pomocy innych ludzi. Paragraf 1000, o ile wiemy, był przyznawany zaledwie kilka razy w historii Domu Sierot.

Podsumowując, sąd koleżeński charakteryzowały trzy ważne cechy. Po pierwsze, uznanie konfliktów za niezbywalną część codziennego życia zbiorowości. Po drugie, przyznanie przez dorosłych prawa do rozstrzygania konfliktów „rzeczoznawcom życia” – samym dzieciom. Sobie zarezerwowali dorośli rolę „architektów systemu”, który miał w tym dzieci wspomagać. Po trzecie, ten system był zorientowany nie na jednostkę i przeszłość (kto był winny i jak go ukarać), ale na czynniki sytuacyjne i przyszłość (co spowodowało tę sytuację, jak ją rozstrzygnąć i jak się z niej uczyć na przyszłość).

b. Zarządzanie własnością

Metody takie jak szufladki na rzeczy, notariat (notowanie wymian dokonywanych pomiędzy dziećmi) czy szafa rzeczy znalezionych bazowały na założeniu o bezwzględny prawie do własności, którego egzekwowanie powinno minimalizować ryzyko konfliktów.

c. Zarządzanie dobrem wspólnym

To dzieci są gospodarzami Domu Sierot – uważał Janusz Korczak i znajdowało to pełne odzwierciedlenie zarówno w metodach podziału pracy, umożliwiających wspólne utrzymywanie porządku w placówce (dyżury), jak też w realnej partycypacji dzieci w decydowaniu o teraźniejszości i przyszłości instytucji (Sejm).

d. Zarządzanie samorozwojem

Odrzucenie możliwości istotnej zmiany osobowości dzieci zastąpiły procedury nastawione na zmianę zachowań w sposobie, w tempie i trybie zależnym od decyzji wychowanków (m.in. zakłady, pocztówki pamiątkowe, listy silnej woli).

Metoda zakładów bazowała na założeniu, że należy tak zorganizować dzieciom otoczenie, by mogły one dostawać informację zwrotną na temat swojego zachowania w sposób, który służy radzeniu sobie z wadami i słabościami, a nie pogłębianiu ich. Radzić sobie z tym, z czym chcą sobie poradzić, powinny same dzieci, ponieważ – tak jak w przypadku innych ludzi – nikt tego za nie nie zrobi. Dziecko dochodziło do tego, tocząc z wychowawcą dialog podobny do poniższego (przykładem słabości jest tutaj spóźnianie się):

- Dzień dobry, bo ja bym nie chciał się spóźnić.
- Dzień dobry. A ile razy w tygodniu się spóźniasz?

- No ja wiem... Ze trzydzieści.
- A ile chciałbyś się spóźnić?
- W ogóle bym nie chciał!
- A dasz radę tak szybko przestać w ogóle? Może na początek w przyszłym tygodniu dwadzieścia razy, co? Jak ci się uda, dostajesz dwa cukierki, jak nie – ty dajesz dwa cukierki.
- Zgoda?
- Zgoda!

Zakład był powtarzany co tydzień, ilość korygowanych zachowań malała, aż spadała do zera i dziecko dochodziło do wniosku, że nie potrzebuje już się zakładać.

Ta metoda bardzo przypomina współczesny coaching. Jak klient w coachingu, tak i tu dziecko jest traktowane jak podmiot, który nie tylko chce, ale również ma zasoby do tego, by umieć radzić sobie z różnymi sytuacjami. Jak pisał Zalmán Wassercug, wychowawca w Domu Sierot, który w 1927 roku szczegółowo opisał sposób działania placówki: „Zakłady odzwierciedlają witalność i wolę walki małego, zmagającego się z życiem dziecka. W zakładach dochodzi do głosu dążenie do poprawy, do samodoskonalenia, które jest jednym z głównych fundamentów ludzkiej duszy.”⁵

e. Zarządzanie informacjami wszelkiego rodzaju

Od gigantycznej pracy stałego utrzymywania wszystkich mieszkańców placówki w pełnej świadomości tego, co się w niej dzieje (odczytywana wszystkim co tydzień gazeta), przez komunikowanie się za pośrednictwem tablicy oraz skrzynki na listy dla dzieci, po zapisywanie podziękowań dzieci dla kolegów i koleżanek oraz innych osób poza personelem instytucji.

Wymienione powyżej metody (oraz wiele niewymienionych) są opisane w książce Janusza Korczaka „Jak kochać dziecko”. Dom Sierot, jak też są przedmiotem wielu powszechnie dostępnych refleksji i opracowań.

3. Metody miały służyć dzieciom, a nie na odwrót. W związku z tym w przypadku niedziałania metod przyglądano się przede wszystkim okolicznościom sytuacyjnym, przyczynom związanym z ich strukturą lub powiązanych z nimi intencjami, bez przyjmowania założenia, że metody są dobre, tylko dzieci do nich nie dojrzały.
4. Usankcjonowane prawo do wyjątków. W sytuacji dylematu „Wszyscy muszą przestrzegać wszystkiego” versus „Wyjątkowo niektórzy i niektóre powinni być traktowani wyjątkowo” wybierano czasem ten ostatni wariant, przyznając niekiedy dzieciom prawo do wyjątkowego funkcjonowania.

Powyzsze założenia, zasady i metody nazywane były skrótowo „samorządem”, choć nie wszystkie mieszczą się w dzisiejszym rozumieniu tego słowa. Aspekt wart rozważenia jako inspiracja dla współczesności, to rozumienie samorządu jako mechanizmu chroniącego wszystkich członków społeczności przed nadużyciami

5 Wassercug Z., Zakłady, tekst z cyklu Samorząd dziecięcy w Domu Sierot dr. Janusza Korczaka, w: „Dos Kind” 1927, nr 7, s. 27-29.; z jidysz tłum. A. Geller, tekst niepublikowany, dostępny w Ośrodku Dokumentacji i Badań KORCZAKIANUM (Muzeum Warszawy)..

(nawet nieintencjonalnymi) takimi jak np. przemoc, manipulacja czy wykorzystywanie własnych kompetencji dla osiągnięcia korzyści kosztem innych osób. Takie rozumienie samorządu – niezależnie od tego czy zostałby on jakkolwiek zinstytucjonalizowany w szkółce żydowskiej – oddaje klimat funkcjonowania społeczności. O stworzenie i utrzymanie takiego klimatu zdecydowanie warto się postarać.

Ułatwieniem mogą być współczesne podejścia i koncepcje, powstałe w niewielkim lub żadnym związku z myślą korczakowską, ale spójne z nią w wielu wymiarach – przede wszystkim na płaszczyźnie podejścia podmiotowego i stosunkowo dostępne w polskiej rzeczywistości. Mowa tu między innymi o:

- szkołach demokratycznych;
- ruchu „Budzących się szkół”;
- ruchu i placówek Montessori;
- szeroko pojętej edukacji nieformalnej i pozaformalnej, kładącej nacisk na partnerskie podejście do wychowanków;
- wzorców zagranicznych, na czele z rozwiązaniami fińskimi.

Kontakty z otoczeniem

Silna społeczność to społeczność otwarta – tak można by sparafrazować przekonanie i działalność korczakowską. W metaforycznym skrócie oddaje to historia o przygotowaniu dwustu doniczek z kwiatami, które po wprowadzeniu się dzieci do Domu Sierot Korczak rozdał sąsiadom z okolicznych domów (w części nieżydowskim), by zapoczątkować z nimi dobre relacje. Inspirując się tym przykładem, warto zadbać o następujące aspekty kontaktów z otoczeniem w przypadku szkółek żydowskich:

1. Najbardziej oczywiste, czyli relacje ze środowiskiem żydowskim w najbliższym otoczeniu. Budujące i wzmacniające są oba aspekty tej relacji: ukazywanie dzieciom grona dorosłych, kultywujących swoją żydowską tożsamość, jak też świadomość dorosłych, że kolejne pokolenie jest przygotowywane do samodzielnego współtworzenia tego środowiska.
2. Relacje ze środowiskami żydowskimi w Polsce i na świecie. W zależności od sytuacji i możliwości bardzo wartościowe może być nawiązanie i utrzymywanie relacji z grupą innych żydowskich dzieci. W zależności od potrzeb szkoły, cenne mogą okazać się kontakty ze społecznością małą i funkcjonującą w nieżydowskim otoczeniu lub na przykład ze społecznością większą, żyjącą w dużym środowisku żydowskim. Pewnym wariantem tej sytuacji jest zaistnienie w szerszej sieci relacji, na przykład sieci szkółek żydowskich.
3. Relacje z nieżydowską społecznością lokalną. Zbudowanie zaufania i zrozumienia z osobami i instytucjami, obok których działa szkołka żydowska, zwiększa nie tylko poczucie bezpieczeństwa i zakorzenienia dzieci, ale jest też dla nich wskazówką, jak dbać o własną tożsamość bez konieczności odcinania się od ludzi, którzy jej nie podzielają.
4. Relacje ze szczególną społecznością/grupą, wnoszące unikatową wartość do funkcjonowania szkoły. Trudno tu wyliczać możliwe warianty; chodzi o środowisko, które nie musi być środowiskiem żydowskim lub lokalnym, ale na przy-

kład w jakiś sposób analogicznym do szkółki żydowskiej (np. szkółka niedzielna innego wyznania, kultury lub mniejszości narodowej). W tym przypadku cenna może być wspólnota doświadczeń (szkółka grupy mniejszościowej) przy zachowaniu różnic.

Projekty Korczakowskie

Szkółki żydowskie mogą realizować działania i projekty związane merytorycznie z osobą i dziełem Janusza Korczaka. Rezultaty takich inicjatyw można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza odnosi się do wiedzy, kompetencji i postaw ukształtowanych na przykład poprzez kontakt z korczakowską myślą i praktyką, odwiedzenie związanych z nim miejsc czy wspólne przeżycie przygód książkowych bohaterów Korczaka. Inaczej mówiąc, do doświadczeń, które mają miejsce w obrębie jednej szkółki.

Druga kategoria to doświadczenia możliwe dzięki temu, że Janusz Korczak jest szeroko znany na świecie. Jego osoba i dokonania są platformą spotkania, porozumienia oraz współdziałania z wieloma grupami i instytucjami w Polsce, jak też z mniej lub bardziej licznymi partnerami m.in. w Izraelu, Niemczech, Rosji, Wielkiej Brytanii, Francji, USA czy Kanadzie. Wątek korczakowski może stać się okazją do pierwszego spotkania, umożliwiającego nawiązanie długotrwałej relacji. Innym pomysłem są projekty lub zajęcia inspirowane myślą Korczaka⁶. Przykładem może tu być inspirowanie się sławnymi osobami, nie dlatego, że są sławne, ale z powodu wartości, które towarzyszyły im w życiu. Korczak uważał, że taka inspiracja może głęboko wpłynąć na kształtowanie się młodych ludzi. Sam napisał w takim duchu wstęp do książki Jędrzeja Śniadeckiego *Uwagi o fizycznym wychowaniu dzieci*⁷, w którym podkreślał zalety ducha wybitnego polskiego naukowca, jak też beletryzowaną biografię Ludwika Pasteura *Uparty chłopiec*⁸ oraz utwór o charakterze midraszu *Dzieci Biblii: Mojżesz*⁹. Jak widać Korczak zwracał szczególną uwagę na podkreślanie faktu, że wszyscy wielcy ludzie obojga płci byli niegdyś dziećmi. Tłumacząc fakt, że opatrzył wydanie *Króla Maciusia Pierwszego* swoim zdjęciem jako dziesięciolatka, pisał: *Więc kiedy byłem taki, jak na tej fotografii, sam chciałem zrobić to wszystko, co tu napisane. A potem zapomniałem, i teraz jestem stary. I już nie mam ani czasu, ani siły, żeby wojny prowadzić i do ludożerców jeździć. A fotografię taką dałem, bo ważne jest, kiedy naprawdę chciałem być królem, a nie — kiedy o królu Maciusiu piszę.*

I myślę, że lepiej dawać fotografię królów, podróżników i pisarzy, kiedy nie byli jeszcze dorośli i starzy, bo tak – to się zdaje, że oni od razu byli mądrzy i nigdy nie byli mali. I dzieci myślą, że nie mogą być ministrami, podróżnikami i pisarzami, a to nieprawda¹⁰.

6 Zob. opis projektu [online] <https://czulent.pl/ourprojects/antysemityzm-nie-jest-pogladem/> [dostęp październik 2019].

7 Śniadecki J., *Uwagi o fizycznym wychowaniu dzieci*, wyd. A. Tom, Warszawa 1920.

8 Korczak J., *Uparty chłopiec. Życie Ludwika Pasteura*, [online] https://pl.wikisource.org/wiki/Uparty_ch%C5%82opiec [dostęp październik 2019].

9 Korczak J., *Dzieci Biblii: Mojżesz* [w:] *Dzieła*, t. 10, Warszawa 1994, s. 265-306.

10 Korczak J., *Przedmowa* [w:] *Król Maciś Pierwszy*, [online] https://pl.wikisource.org/wiki/Kr%C3%B3l_Maciu%C5%9B_Pierwszy [dostęp październik 2019].

Warto potraktować te słowa oraz podejście Korczaka jako punkt wyjścia do inicjatyw, które zachęcą dzieci do odkrywania swoich mocnych stron, podejmowania działań w oparciu o nie, jak też do dzielenia się swoimi umiejętnościami czy myślami z innymi dziećmi i dorosłymi.

Polecana literatura

1. Teksty Janusza Korczaka (różne wydania):
 - Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie.
 - Jak kochać dziecko. Internat.
 - Jak kochać dziecko. Kolonie letnie.
 - Jak kochać dziecko. Dom Sierot.
 - Prawo dziecka do szacunku.
 - Kiedy znów będę mały.
2. *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła, wyb. M, Falkowska, Warszawa 1983.*
3. *Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919-1939) [w:] Dzieła t. 13, red. H. Kirchner, Warszawa 2017.*

Wybrane omówienia:

1. Lewin A., *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999.
2. *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. I-III, red. M. Michalak, Warszawa 2018.
3. Wacińska W., *Szkoła eksperymentalna Doktora Janusza Korczaka* [w:] „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3, 1978, s. 371–387.

Magdalena Szpilman

IV. Podstawa Programowa – Tradycja Żydów w Polsce

Cele wychowawcze i rozwojowe

- Poznanie ważnych wydarzeń z dziejów Narodu Żydowskiego oraz zrozumienie ich wpływu na kształtowanie się tradycji żydowskiej (z wykorzystaniem źródeł historyczno-teologicznych). Nauka rozpoznawania symboliki narodowej, kulturowej i religijnej – wyjaśnienie jej znaczenia oraz kształtowanie szacunku wobec niej.
- Kreowanie silnego poczucia tożsamości poprzez wzbudzanie szacunku i przywiązania do tradycji i Narodu Żydowskiego – w oparciu o jego historię, idee wielopokoleniowości i zwyczaje.
- Kształtowanie więzi ze społecznością, świadomości, postawy szacunku i odpowiedzialności za własną społeczność, utrwalanie poczucia godności i dumy narodowej.
- Budowanie tolerancji dla innych ludzi, dokonania innych narodów oraz ich kultury i religii.
- Rozbudzanie zainteresowań przeszłością własną, swojej rodziny i grupy narodowej/religijnej. Kształtowanie szacunku do tradycji jako elementu, który wzmacnia tożsamość kulturową i narodową.
- Kształtowanie zrozumienia dla takich wartości jak: prawda, dobro, sprawiedliwość oraz rozwijanie wrażliwości moralnej i estetycznej.
- Rozwijanie wyobraźni. Kształtowanie zdolności humanistycznych – sprawności językowej, umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy i korzystania z różnorodnych źródeł informacji, formułowania i wypowiedzania własnych opinii.

Cele kształcenia – wymagania ogólne

- I. **Chronologia świąt żydowskich.** Uczeń umieszcza procesy, zjawiska i fakty historyczne w czasie oraz porządkuje je i ustala związki przyczynowo-skutkowe; dostrzega zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju tradycji społeczności żydowskiej na tle historii Polski. Uczeń poznaje elementy współpracy, solidarności, szacunku dla dokonań społeczności żydowskiej; wskazuje wzorce postępowania i budowania relacji społecznych opartych na ciągłości tradycji.
- II. **Analiza i interpretacja świąt.** Uczeń krytycznie analizuje informacje dotyczące świąt żydowskich uzyskane z różnych źródeł, próbując samodzielnie wyciągnąć z nich wnioski; lokalizuje w przestrzeni procesy, zjawiska i fakty historyczne, które stanowią źródło odwołania dla świątecznych tradycji; rozróżnia w narracji historycznej warstwę informacyjną, wyjaśniającą i oceniającą; rozumie i potrafi objaśnić związki przyczynowo-skutkowe analizowanych zjawisk i procesów historycznych; dostrzega potrzebę poznawania przeszłości dla rozumienia procesów zachodzących we współczesności oraz wzmocnienia poczucia tożsamości żydowskiej zarówno kulturowej, jak i narodowej. Jednocześnie zna tradycyjne, historyczno-społeczno-teologiczne znaczenie poszczególnych świąt oraz poznaje różne sposoby ich obchodzenia, a dzięki temu rozumie zróżnicowanie tożsamościowe własnej grupy społecznej.
- III. **Cykl życia – kluczowe elementy związane z obrzędowością.** Uczeń poznaje kalendarz żydowski w kontekście cyklu życia i związanych z nim obrzędów. Swobodnie posługuje się nazwami obrzędów, zna ich znaczenie oraz kontekst kulturowy i tradycyjny. Rozumie znaczenie tradycji w codziennym życiu żydowskim oraz jej wpływ na kształtowanie się tożsamości zarówno na poziomie rodzinnym, jak i w szerszym wymiarze społeczności żydowskiej. Uczeń rozumie relacyjność rodzinną i społeczną, która pozwala ukształtować postawy aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za społeczność żydowską.

KLASA IV

Święta żydowskie z zachowaniem chronologii kalendarza żydowskiego (słoneczno-księżycowego).

ZAKRES TEMATYCZNY

Święta biblijne:

- *Rosz ha-Szana* – Nowy Rok, Święto Trąbek,
- *Jom Kipur* – Dzień Pojednania,
- *Sukot* – Święto Szałasów,
- *Simchat Tora* – Święto Radości Tory,
- *Pesach* – Święto Przaśników,
- *Szawuot* – Święto Tygodni,
- *Szabat* – Dzień Odpoczynku.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- potrafi chronologicznie wymienić święta żydowskie zgodnie z cyklem kalendarza żydowskiego;
- dowiadyuje się, że tradycja żydowska odwołuje się do wydarzeń historycznych opisanych w Torze (w Biblii Hebrajskiej) i że Tora jest źródłem większości świąt żydowskich obchodzonych przez wszystkie społeczności żydowskie na całym świecie;

ZAKRES TEMATYCZNY

Święta pielgrzymie:

- *Sukot* – Święto Szałasów,
- *Pesach* – Święto Przaśników,
- *Szawuot* – Święto Tygodni.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- wyróżnia trzy święta pielgrzymie, i wie, że w czasach biblijnych wiązały się one z pielgrzymką do Świątyni Jerozolimskiej.

Święta żydowskie z zachowaniem chronologii kalendarza żydowskiego (słoneczno-księżycowego).

ZAKRES TEMATYCZNY

Święta post-biblijne:

- Chanuka – Święto Światel;
- Purim – Święto Losów.

Źródła:

- Biblia Hebrajska (w tym Księga Estery – *Megilat Ester*),
- Talmud,
- Midrasze,
- Księgi apokryficzne (m.in. 2 Ks. Machabejska).

Legendy:

- Powstanie Machabeuszy,
- Odzyskanie Świątyni,
- Cud chanukowy,
- Historia królowej Estery,
- Uratowanie Żydów od Zagłady,
- Ukaranie Hamana.

Postaci:

- Machabeusze (w tym Juda Machabeusz),
- Antioch IV Epifanes,
- król Ahaswerus /Achaszwerosz,
- Estera,
- Mordechaj,
- Haman.

Tradycje:

- Jedzenie potraw przygotowanych na oliwie,
- Obdarowywanie prezentami z jedzenia (*miszloach manot*),
- Dawanie jałmużny (*cedaka*),
- Karnawał purimowy.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- poznaje źródła historyczne, legendy, główne postacie i tradycje związane ze świętami post-biblijnymi.

ZAKRES TEMATYCZNY

Posty „duże” (trwające przez całą dobę – od zachodu słońca jednego dnia do zmroku dnia następnego):

- *Jom Kipur* (uznawany za najważniejszy i najbardziej uroczysty dzień roku w kalendarzu żydowskim, za Najważniejszą Sobotę, Sobotę Sobót – Szabat Szabatów).
- *Tisza be-Aw* (dzień żałoby i postu w rocznicę zburzenia Pierwszej Świątyni Jerozolimskiej przez babilońskiego króla, Nabuchodonozora, w 586 r. p.n.e. oraz Drugiej Świątyni przez cesarza rzymskiego, Tytusa, w 70 r. n.e.).

Posty „małe” (obowiązujące od wschodu do zachodu słońca):

- Post 17 Tamuz (w rocznicę dokonania przez Babilończyków wyłomu w murach Jerozolimy, po 18 miesiącach jej oblegania przez Nabuchodonozora).
- Post Gedalii/Gedaliasza (w rocznicę śmierci Gedaliasza, namiestnika Judei, mianowanego na to stanowisko przez Nabuchodonozora).

- Post 10 Tewet (dzień żałoby narodowej i postu; obchodzony jest na pamiątkę rozpoczęcia oblężenia Jerozolimy w 588 r. p.n.e. przez wojska babilońskie, pod wodzą króla Nabuchodonozora).
- Post Estery (post obchodzony trzynastego dnia Adar, w przeddzień święta Purim, na pamiątkę postu Żydów perskich, który miał pomóc Esterze w spotkaniu z królem Ahaswerusem/Achaszwerosem i uratowaniu Żydów przed zagładą).
- Post Pierworodnych (post przestrzegany w przeddzień święta Pesach – Erew Pesach, na pamiątkę uratowania pierworodnych dzieci Żydów w Egipcie, podczas dziesiątej plagi egipskiej).

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- poznaje dni postów w kalendarzu żydowskim;
- zna różnicę pomiędzy postami „ścistymi”, tzw. dużymi i małymi oraz umie je w ten sposób skategoryzować;
- zna historię i pochodzenie każdego z nich.

Postacie i wydarzenia o doniosłym znaczeniu dla kształtowania żydowskiej tradycji.

ZAKRES TEMATYCZNY

- Historia stworzenia świata.
- Wypędzenie Adama i Ewy z Ogrodu Eden.
- Historia Kaina i Abła.
- Potop i rola Noego.
- Abraham, Akejda (ofiarowanie Izaaka) i przymierze z Bogiem (początki Narodu Żydowskiego).
- Jakub i Ezaw – błogosławieństwo ojca.
- Dlaczego Jakub stał się Izraelem?
- Dlaczego Jakub miał dwie żony?
- Historia Józefa i jego braci.
- Dlaczego Żydzi zamieszkali w Egipcie?
- Historia Mojżesza.
- Plagi egipskie.
- Opowieść o wyjściu z Egiptu.
- Wędrowka po pustyni.
- *Miszkan* – Namiot Spotkania.
- Nadanie Tory na górze Synaj.
- Powstanie Państwa Żydowskiego i budowa Świątyni.
- Historia żydowskiej państwowości do czasu zburzenia Drugiej Świątyni.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- Adamie i Ewie,
- Kainie i Ablu,
- Noem,
- Abrahamie i Sarze,
- Izmaelu,
- Izaaku i Rebecce (Rywce),
- Ezawie,
- Jakubie (nazywanym Izraelem) i jego żonach (Lei i Racheli) oraz o jego 12 synach, od imion których pocho-
- dziły nazwy 12 plemion Izraela,
- Mojżeszu i Aaronie,
- królu Saulu,
- królu Dawidzie,
- królu Salomonie.

KLASA V – VIII

Kształtowanie poczucia szacunku i odpowiedzialności wobec siebie i innych.

ZAKRES TEMATYCZNY

Podstawowe pojęcia z zakresu etyki żydowskiej:

- *micwa* – dobry czynek/przykazanie;
- *cedaka* – dobroczynność;
- *tikun olam* – naprawianie świata;
- *cnijut* – skromność;
- *ahawat Jisrael* – umiłowanie innych Żydów;
- *bikur cholim* – odwiedzanie chorych;
- tworzenie społeczności – szerokie pojęcie *minjanu*;
- okazywanie szacunku rodzicom, ale także innym ludziom;
- traktowanie z szacunkiem zwierząt i świata.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna postacie biblijne, które są dla niego wzorem do naśladowania;
- zna treść przykazań oraz rozumie znaczenie Dekalogu;
- szanuje drugiego człowieka;
- dostrzega konieczność stawiania w obronie innych.

Podstawowe pojęcia.

ZAKRES TEMATYCZNY

Miesiące:

- | | | |
|---------------------|---------------------------------|------------------|
| - <i>Tiszri</i> , | - <i>Adar</i> , | - <i>Tamuz</i> , |
| - <i>Cheszwan</i> , | - <i>Adar II (Adar Szeni)</i> , | - <i>Aw</i> , |
| - <i>Kislew</i> , | - <i>Nisan</i> , | - <i>Elul</i> . |
| - <i>Tewet</i> , | - <i>Ijar</i> , | |
| - <i>Szwat</i> , | - <i>Siwan</i> , | |

Święta (*jamim towim*; l.p. *jom tow*) i posty (*taanijot*; l.p. *taanit*):

- | | | |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| - <i>Szabat</i> , | - <i>Purim</i> , | - <i>Jom Kipur</i> , |
| - <i>Rosz ha-Szana</i> , | - <i>Pesach</i> , | - <i>10 Tewet</i> , |
| - <i>Jom Kipur</i> , | - <i>Szawuot</i> ; | - <i>Post Estery</i> , |
| - <i>Sukot</i> , | - <i>17 Tamuz</i> , | - <i>Post Pierworodnych</i> . |
| - <i>Simchat Tora</i> , | - <i>Tisza be-Aw</i> , | |
| - <i>Chanuka</i> , | - <i>Post Gedalii</i> , | |

Obrzędy:

- | | | |
|----------------------|----------------------|-------------------|
| - <i>brit mila</i> , | - <i>bat micwa</i> , | - <i>lewaja</i> , |
| - <i>bar micwa</i> , | - <i>chupa</i> , | - <i>szywa</i> . |

Zawody:

- | | | |
|--------------------|-----------------------|---------------------------|
| - <i>rabin</i> , | - <i>sofer</i> , | - <i>Chewra Kadisza</i> . |
| - <i>mohel</i> , | - <i>maszgijach</i> , | |
| - <i>szochet</i> , | - <i>gabaj</i> . | |

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna podstawowe pojęcia z zakresu tradycji religijnej, również w języku hebrajskim (nazwy miesięcy kalendarza żydowskiego, nazwy świąt, nazwy obrzędów, nazwy zawodów związanych z obrzędowością).

Najważniejsze elementy żydowskiej tradycji.

ZAKRES TEMATYCZNY

Najważniejsze wydarzenia z zakresu historii Narodu Żydowskiego:

- historia stworzenia świata;
- wygnanie Adama i Ewy z Ogrodu Eden;
- historia Kaina i Abla;
- potop i rola Noego;
- Abraham, *Akejda* (ofiarowanie Izaaka) i przymierze z Bogiem (początki Narodu Żydowskiego);
- Jakub i Ezaw – błogosławieństwo ojca;
- dlaczego Jakub stał się Izraelem;
- dlaczego Jakub miał dwie żony;
- historia Józefa i jego braci;
- dlaczego Żydzi zamieszkali w Egipcie;
- historia Mojżesza;
- plagi egipskie;
- opowieść o wyjściu z Egiptu;
- wędrówka po pustyni;
- *Miszkan* – Namiot Spotkania;
- nadanie Tory na górze Synaj;
- powstanie państwa żydowskiego i budowa Świątyni;
- historia żydowskiej państwowości do czasu zburzenia Drugiej Świątyni;
- Judaizm z czasów Świątyni a Judaizm rabiniczny.

Początki istnienia Narodu Żydowskiego:

- Historia Abrahama i Sary,
- Ofiarowanie Izaaka – *Akejda*,
- Przymierze Abrahama z Bogiem.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- stopniowo i bardziej szczegółowo poznaje historię Narodu Żydowskiego opartą na wydarzeniach biblijnych;
- umie powiedzieć, od którego momentu mówimy o powstaniu Narodu Żydowskiego i o żydowskiej tradycji opartej na odrębnej obrzędowości religijnej;
- umie chronologicznie wymienić najważniejsze wydarzenia z dziejów Narodu Żydowskiego.

Najważniejsze elementy
żydowskiej tradycji.

ZAKRES TEMATYCZNY

Najważniejsze dla tradycji żydowskiej postaci:

- Adam i Ewa,
- Kain i Abel,
- Noe,
- Abraham i Sara,
- Izaak i Rebeka (Rywka),
- Jakub (nazywany Izraelem) i jego żony (Lea i Rachela) oraz jego 12 synów (Ruben, Symeon (Szymon), Lewi, Juda, Issachar, Zebulon; Józef, Benjamin, Dan, Naftali, Gad i Aser), od imion których pochodziły nazwy 12 plemion Izraela oraz córka Dina,
- Mojżesz i Aaron,
- król Dawid,
- król Salomon,
- król Saul,
- prorok Eliasz,
- prorok Izajasz,
- prorok Jeremiasz,
- prorok Ezechiel,
- Miriam (siostra Mojżesza i Aarona uznawana za prorokinię),
- Praojcowie: Abraham, Izaak, Jakub (Izrael),
- Pramatki: Sara, Rywka, Rachel, Lea.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna najważniejsze dla żydowskiej tradycji religijnej postaci przywódców religijnych, proroków, kapłanów oraz postaci pramatek i praojców.

ZAKRES TEMATYCZNY

Świątynia Jerozolimska (*Bejt ha-Mikdasz*):

- *Miszkan* – Namiot Spotkania, Obecności); ołtarze; menora,
- Arka Przymierza,
- Tablice z Dekalogiem,
- Czas powstania – król Salomon,
- Wzgórze Moria,
- Wyposażenie Świątyni – *Kodesz haKodaszim* (Święte Świętych; miejsce spoczywania *Szechiny* – Bożej
- Ofiary,
- Kapłani (*Koheni*),
- Lewici.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna historię Świątyni Jerozolimskiej, jej budowę i symbolikę.

Najważniejsze elementy żydowskiej tradycji.

ZAKRES TEMATYCZNY

Najważniejsze miejsca na świecie związane z tradycją żydowską:

- *Kotel ha-Maarawi*/Ściana Płaczu/Ściana Zachodnia – pozostałości po murach otaczających Świątynię Jerozolimską;
- Grób Racheli;
- Grób króla Dawida;

Cztery święte miasta judaizmu:

- Jerozolima,
- Hebron,
- Safed,
- Tyberiada;

Miejsca pochówku cadyków:

- *ha-Choze mi-Lublin* (Widzącego z Lublina),
- *lcchaka Meira Altera* z Góry Kalwarii,
- *Jaakowa lcchaka ben Aszera* z Przysuchy,
- *Szlomo Halbersztama* z Bobowej,
- *Chanocha ben Pinchasa ha-Kohena Lewina* z Aleksandrowa Łódzkiego;
- cmentarze żydowskie w Warszawie.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- wie, gdzie na świecie znajdują się najważniejsze miejsca związane z tradycją żydowską oraz zna ich historię i znaczenie dla ciągłości tradycji.

ZAKRES TEMATYCZNY

Zawody wykonywane związane z tradycyjnymi obrzędami:

- *rabin* – nauczyciel; duchowy przewodnik gminy żydowskiej;
- *mohel* – obrzezujący – dokonujący rytualnego obrzezania chłopców;
- *sofer* – pisarz, skryba – piszący zwoje Tory, megilot oraz wkłady do mezuz i tefilin;
- *szochet* – rzeźnik rytualny, dokonujący uboju koszernego;
- *maszgijach* – nadzorca kaszrutu (koszerności);
- *gabaj* – funkcjonariusz synagogi pełniący funkcję administratora.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna najważniejsze miejsca związane z żydowską obrzędowością w swojej społeczności takie jak: synagoga (wie, że to dom modlitwy, a nie świątynia oraz że jedyna Świątynia znajdowała się w Jerozolimie i tylko tam składano ofiary ze zwierząt, natomiast w synagodze ofiary zostały zastąpione przez modlitwy: poranną, przedwieczorną i wieczorną), mykwa, dom pogrzebowy, cmentarz;
- zna zawody związane z tradycyjnymi obrzędami.

Najważniejsze elementy
żydowskiej tradycji
obchodzenia świąt.

ZAKRES TEMATYCZNY

Symboliczne elementy tradycyjne związane z obchodzeniem świąt:

- *Rosz ha-Szana* – jabłka, miód, okrągłe chałki, *simanim* (l.p. *siman*) – symboliczne potrawy: głowa ryby, marchewka, burak, granat, daktyl;
- *Sukot* – *arbaa minim* – świąteczny „bukiet” złożony z czterech gatunków roślin; suka – szałas;
- *Chanuka* – chanukija/menora/świecznik chanukowy; 8 dni świąt; chanuke gelt (monety chanukowe); drejdel;
- *Purim* – miszloach manot – prezenty z jedzenia;
- *Pesach* – Hagada – opowieść o wyjściu z Egiptu, maca, talerz sederowy (bejca – jajko, maror – gorzkie zioła, pieczony udziec jagnięcy – zeroa, charoset, chrzan – chazeret), usuwanie chamecu;
- *Szawuot* – studiowanie – *tikun lejl Szawuot*, potrawy mleczne.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna symbole związane z tradycją żydowską, tło historyczne najważniejszych świąt związanych z Narodem Żydowskim i potrafi wytłumaczyć ich znaczenie.

ZAKRES TEMATYCZNY

Prawa religijne związane z obchodzeniem świąt:

- zakaz wykonywania pracy – *melachot* (l.p. *melacha*) – czynności zakazanych w Szabat oraz częściowo w świątę;
- zapalanie świec w wieczór (*erew*) poprzedzający każdy Szabat i świątę;
- *Hawdala* – uroczystość kończąca Szabat lub świątę;
- *Kidusz* i *hamoci* – błogosławieństwo wina i chleba jako część każdego świątecznego posiłku;
- *Parasza* – fragment Tory przeznaczony na dany tydzień oraz na dni świąteczne i odczytywany w synagodze ze zwojów w obecności *minjanu*;
- *Seder pesachowy* i opowieść o wyjściu z Egiptu;
- wysłuchanie czytania *Megilat Ester* – Księgi Estery;
- konieczność przestrzegania postów, czyli niejedzenia i niepicia przez określony czas.

Prawa religijne obowiązujące codzienne:

- modlitwa w *minjanie* (zgromadzenie złożone z dziesięciu dorosłych Żydów, niezbędne do odprawienia modłów w synagodze oraz niektórych ceremonii religijnych): *szacharit* – modlitwa poranna, *mincha* – modlitwa przedwieczorna, *maariw* – modlitwa wieczorna;
- *kaszrut* – prawa (przepisy) dotyczące żywności – podstawowe zasady, koszerna kuchnia, jedzenie koszerne w kontekście podróży.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- poznaje prawa religijne związane z obchodzeniem świąt oraz z codziennym życiem;
- zna ich źródło w Torze oraz praktyczne zastosowanie na przestrzeni wieków;

ZAKRES TEMATYCZNY

Odłamy judaizmu:

- ortodoksyjny;
- konserwatywny;
- reformowany.

Żydzi Aszkenazyjscy (również Aszkenazyjczycy lub Aszkenazim) – Żydzi zamieszkujący Europę Środkową, Wschodnią i częściowo Zachodnią, a od XVII wieku również Amerykę, posługujący się językiem jidysz.

Żydzi Sefardyjscy (także Sefardyjczycy) – określenie ludności żydowskiej zamieszkującej obszar Półwyspu Iberyjskiego, posługującej się dialektami judeo-romańskimi.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- poznaje tradycje swojej rodziny oraz społeczności żydowskiej w swojej okolicy związane ze sposobem obchodzenia świąt;
- poznaje tradycje świąteczne innych społeczności;
- potrafi określić, czy należy do społeczności aszkenazyjskiej czy sefardyjskiej, jaki odłam judaizmu jest mu najbliższy, czy w jakiej tradycji został wychowany;
- zna różne odłamy judaizmu;
- wie, że tradycja żydowska wyraża się nie tylko przez praktyki religijne, ale także przez kultywowanie zwyczajów kulturowych związanych z poszczególnymi świątami lub ważnymi dla danej społeczności żydowskiej datami.

Najważniejsze elementy żydowskiego cyklu życia.

ZAKRES TEMATYCZNY

Najważniejsze wydarzenia w cyklu życia:

- *brit mila* – obrzezanie połączone z nadaniem imienia chłopcu w ósmym dniu życia;
- nadanie imienia dziewczynce – obrządek odbywający się najczęściej w pierwszy Szabat po narodzeniu;
- *bar micwa* (z hebr. „syn przykazania”) – chłopiec żydowski, który ukończył 13 lat i jeden dzień. Według religijnego prawa żydowskiego staje się on wówczas pełnoletni, a zatem jest zobowiązany do przestrzegania przykazań, które obowiązują dorosłych Żydów, *bar micwa* to także nazwa ceremonii wejścia chłopca w religijną dorosłość;
- *bat micwa* (z hebr. „córka przykazania”) – żydowska uroczystość religijna, związana z wejściem dziewczynki w okres dorosłości, odpowiednik *bar micwy* u chłopców, według najpopularniejszej tradycji obchodzona w 12 roku życia, *bat micwa* to także żydowska dziewczynka, która ukończyła 12 lat i 1 dzień;
- ślub – *chupa* – akt zawarcia małżeństwa;
- rozwód – *get* – rozwiązanie małżeństwa dozwolone przez prawo żydowskie;
- pogrzeb – *lewaja* – obrzędy związane z przygotowaniem ciała osoby zmarłej do pogrzebu (*tahara*) i złożenie go w grobie (jednym i nienaruszalnym);
- *szewa* – siedmiodniowy okres ścisłej żałoby obchodzonej po rodzicach, dzieciach, rodzeństwie i współmałżonkach, rozpoczynający się po pogrzebie.

*Najważniejsze elementy
żydowskiego cyklu życia.*

Tło historyczne związane z wydarzeniami z cyklu życia:

- *brit mila* – obrzezanie – *Akej-
da* – ofiarowanie Izaaka i przy-
mierze Abrahama z Bogiem;
- *bar micwa* – uroczystość ob-
chodzona od XIV wieku;
- *bat micwa* – zapoczątkowana przez
Rabina Mordechaja Kaplana, którego
córka, Judith Kaplan miała pierwszą
bat micwę (18 marca 1922 roku w
Nowym Jorku); uroczystość obcho-
dzona głównie w ramach ruchów
rekonstrukcjonistycznego, reformo-
wanego i konserwatywnego, ale także,
coraz częściej, ortodoksyjnego;
- ślub – *chupa* – w czasach biblijnych
namiot lub wydzielona komnata, do
której podczas trwania uroczystości
weselnych wprowadzano młodą parę,
co oznaczało akt zawarcia małżeństwa;
- rozwód – *get* – dokument rozwodo-
wy, który – zgodnie z postanowie-
niem zawartym w biblijnej Księdze
Powtórzonego Prawa (24,1–4)
– stanowi centralną część proce-
dury rozwiązania małżeństwa.

Obrzędy związanymi z cyklem życia:

- ślub – *chupa* – podstawowe elementy:
szewa brachot – siedem błogosła-
wieństw, odczytanie ketuby – ślub-
nego kontraktu, włożenie pierścienia
(obrączki) przez pana młodego
(chatan) na palec panny młodej (kala);
- pogrzeb – *lewaja* – przygotowanie
osoby zmarłej do pochówku – dzia-
łalność Bractwa Pogrzebowego
(*Chewra Kadisza*) – *tahara*; strój
osoby zmarłej (całun); odprowa-
dzenie i złożenie do grobu; *kadisz*
sierocy (modlitwa za zmarłych).

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- umie wymienić najważniejsze wydarzenia w cyklu życia od narodzin do śmierci;
- zna tło historyczne obrzędów związanych z każdym z tych wydarzeń;
- zna symbolikę obrzędową związaną z każdym z tych wydarzeń;
- umie opowiedzieć o ich znaczeniu w kontekście zachowania ciągłości tradycji żydowskiej w rodzinie i w społeczności.

Słownik podstawowych pojęć

- Aaron
- Abel
- Abraham
- Adam
- Adar
- Adar II (szeni – drugi)
- Akejda
- Antioch IV Epifanes
- arbaa minim
- Arka Przymierza
- Aser (Aszer)
- Aw
- bar micwa
- bat micwa
- Beniamin
- bikur cholim
- brit mila
- cedaka
- chamec
- Chanuka
- chanukija
- charošet
- chatan
- chazeret
- Cheszwan
- chewra kadisza
- chupa
- cnijut –
- cztery święte miasta judaizmu
- Dan
- Dina
- drejdel
- Eden
- Elul
- erew
- Estera
- Ewa (Chawa)
- Ezaw
- gabaj
- Gad
- Gemara
- get
- grób króla Dawida
- grób Racheli
- Hagada
- Haman
- hamoci
- hawdala
- Herod (II) Wielki
- Ijar
- jidysz
- Issachar
- Izaak
- Izmael
- Izrael
- Jakub
- Jom Kipur
- jom tow; l.mn. jamim towim
- Józef
- Juda
- Juda Machabeusz
- kadisz
- Kodesz haKodaszim (Święte Świętych)
- Kain
- kala
- Kapłani (Koheni)
- kaszrut
- ketuba
- kidusz
- Kislew
- Kotel ha-Maarawi/ Ściana Płaczu/ Ściana Zachodnia
- król Ahaswerosz
- król Dawid
- król Salomon
- król Saul
- Lea
- lewaja
- Lewi
- maariw
- maca
- Machabeusze
- maror
- Megilat Ester
- melacha, l.mn. melachot
- menora
- maszgjach
- micwa
- Midrasz
- mincha
- minjan
- Miriam
- Miszkan
- miszloach manot
- Miszna
- Mojżesz
- Mordechaj
- Naftali
- Nisan
- Noe
- parasza
- Pesach
- Post 10 Tewet
- Post 17 Tamuz
- Post Estery
- Post Gedalii/Gedaliasza
- Post Pierworodnych
- Pramatki
- Praojcowie
- prorok Eliasz
- prorok Ezechiel
- prorok Izajasz
- prorok Jeremiasz
- Purim
- rabin
- Rachela
- Rebeka (Rywka)
- Rosz ha-Szana
- Ruben
- Sara
- seder pesachowy
- siman (l.mn. simanim)
- Simchat Tora
- Siwan
- sofer
- suka
- Sukot
- Symeon (Szymon)
- Szabat
- szacharit
- Szawuot
- Szechina

- szewa brachot
- szewa
- szochet
- Szwat
- Świątynia Jerozolimska (Bejt ha-Mikdasz)
- taanit
- Tablice z Dekalogiem
- tahara
- Talmud
- Tamuz
- Tewet
- tikun lejl Szawuot
- tikun olam
- Tisza be-Aw
- Tiszri
- Tora
- Wzgórze Moria
- Zebulon
- zeroa

Polecana Literatura

1. *A Treasury of Jewish Folklore*, red. N. Ausubel, Crown Publishers, New York 1948.
2. Baumol A., *Komentarze do Tory w nurcie współczesnej ortodoksji*, Wydawnictwo Austeria, Kraków 2017.
3. *Bramy Halachy: religijne prawo żydowskie. Kicur Szulchan Aruch dla współczesności*, red. S. Pecaric, Stowarzyszenie Pardes, Kraków 2008.
4. Cała A., Węgrzynek H., Zalewska G., *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
5. Cohen A., *Talmud*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2009.
6. Cyłkow I., *Księgi Pięciu Megilot*, Wydawnictwo Austeria, Kraków 2017.
7. Fraser J.G., *Folk-lore in the Old Testament: studies in comparative religion, legend and law*, Random House Value Publishing, London 1988.
8. Gal-Ed E., *Księga świąt żydowskich*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2005.
9. Gebert K., *54 komentarze do Tory*, Wydawnictwo Austeria, Kraków 2004.
10. Goldberg-Mulkiewicz O., *Ethnographic Topics Relating to Jews in Polish Studies*, Magnes Press, Jerusalem 1989.
11. Gordon E., *613 przykazań judaizmu*, Wydawnictwo Austeria, Kraków 2006.
12. Gruber R. E., *Odrodzenie kultury Żydowskiej w Europie*, Sejny 2004.
13. *Hagada Pardes Lauder i Pieśń nad Pieśniami*, red. S. Pecaric, Stowarzyszenie Pardes, Kraków 2002.
14. *Modlitwy na cmentarzu i zwyczaje pogrzebowe*, Wydawnictwo Austeria, Kraków 2009.

15. Nussbaum H., *Przewodnik judaistyczny obejmujący kurs literatury i religii*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1893.
16. Pecaric S., Końska L., *Tora Pardes Lauder - Księgi 1-5: Bereszit Szemot Wajikra Bemidbar Dewarim*, Stowarzyszenie Pardes, Kraków 2011.
17. Szwarcman-Czarnota B., *Mocą przepasały swe biodra. Portrety kobiet żydowskich*, Fundacja im. Profesora Mojżesza Schorra, Warszawa 2006.
18. Szwarcman-Czarnota B., *Cenniejsze niż perły. Portrety kobiet żydowskich*, Austeria, Kraków 2010.
19. Szwarcman-Czarnota B., *Księga kobiet – kobiety Księgi*, Wydawnictwo M, Kraków 2014.
20. Salomon N., *Judaizm*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1997.
21. Siemieński M., *Księga świąt i obyczajów żydowskich*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1993.
22. Unterman A., *Żydzi. Wiara i życie*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1989.
23. Unterman A., *Encyklopedia tradycji i legend żydowskich*, Książka i Wiedza, Warszawa 2003.
24. Tyloch W., *Judaizm*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987.

Aldona Radomska

V. Podstawa Programowa – Kultura żydowska w Polsce

Kultura jest konstruktem, który często wymyka się definicjom. Tutaj rozumiana jest jako działania człowieka w obrębie struktury społecznej, które przyjmowane są przez jej uczestników i stają się elementem ich zbiorowej tożsamości. Elementami kultury będą więc nauka (praca badawcza, odkrycia, filozofia) oraz sztuka (teatr, architektura, moda, muzyka, malarstwo i inne).

Dzięki temu holistycznemu ujęciu powstaje możliwość uchwycenia szerokiego ujęcia kultury żydowskiej w Polsce – z jednej strony integralnego czynnika kultury polskiej, z drugiej odmienności budującej jej różnorodność i bogactwo kulturowe. Nauka o kulturze pełni ważną funkcję wychowawczą, tworząc silny kontekst do budowania tożsamości jednostkowej i narodowej. Bez kultury niemożliwe jest rozwijanie wrażliwości społecznej, która daje podstawę tworzenia więzi.

Cele kształcenia – wymagania ogólne

1. Opanowanie zagadnień z zakresu kultury żydowskiej w Polsce.
2. Budowanie świadomości bycia spadkobiercami dorobku kulturowego narodu żydowskiego.
3. Wspieranie wrażliwości i kształtowanie poszanowania dla dóbr i wytworów kultury żydowskiej, zarówno materialnych, jak i świata idei oraz koncepcji.
4. Swobodne budowanie wypowiedzi na tematy kultury w zakresie jej wytworów, z uwzględnieniem twórców, chronologii powstawania i okresów w sztuce, kiedy powstawały.
5. Przygotowanie świadomych odbiorców i uczestników dóbr kultury.
6. Wspieranie wielostronnego, harmonijnego i całościowego rozwoju ucznia.

Sposób realizacji

1. Nauka poprzez pokazy filmowe, słuchowiska muzyczne, odczyty poezji, wizyty w galeriach, bibliotekach, pracowniach twórców kultury żydowskiej, które przyczynią się do powstania pozytywnego afektu wzmacniającego efekt nauczania.
2. Praca metodą projektu, z założenia interdyscyplinarna, łącząca wiele gałęzi

kultury.

3. Praca metodą warsztatu, z uwzględnieniem aktywności dzieci na każdym etapie realizacji projektu, od wyboru tematu, poprzez realizację kolejnych etapów i finał.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

KLASA IV

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce, w ujęciu historii rodzinnej, regionalnej i krajowej.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- sprawdza spis powszechny ludności miasteczek, których populację przed wojną stanowili w przeważającej liczbie Żydzi;
- na podstawie zebranych wiadomości uczeń poznaje codzienne funkcjonowanie sztetla;
- dowiaduje się, jak wyglądało takie miasteczko;
- dowiaduje się, jak wyglądał zwykły dzień w sztetlu;
- dowiaduje się, czym zajmowali się jego mieszkańcy.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- posiada wiedzę o przedwojennych sztetlach i jego mieszkańcach.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- układa historię, rekonstruując życie rówieśnika z przedwojennej społeczności żydowskiej;
- zapoznaje się z projektami odtwarzającymi architekturę żydowską.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje następujące obiekty związane z życiem żydowskim:
 - synagoga;
 - sztibl;
 - cmentarz;
- kuczka;
- dom kahalny;
- mykwa.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- posiada wiedzę o przedwojennych sztetlach i jego mieszkańcach.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- idzie na spacer śladem znanej postaci pochodzenia żydowskiego mieszkającej w okolicy;
- zwiedza ważne dla niej miejsca, budynki, place, których

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce, w ujęciu historii rodzinnej, regionalnej i krajowej.

ślady zachowały się w jej twórczości, biografiach. Na podstawie zebranych informacji uczniowie tworzą szlak pamięci.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje XVIII-wieczną tradycję sztuk purim szpil, bazującą na historii królowej Estery opisanej w *Megilat Ester*.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna początki tradycji teatru żydowskiego nawiązującego do święta Purim.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- tworzy inscenizacje dotyczące święta Purim nawiązujące do początków teatru żydowskiego.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje skierowane do dzieci spektakle żydowskich teatrów w ramach Korczak Festiwal, Warszawa Singera i innych wydarzeń teatralnych dla dzieci;
- poznaje:
 - „O karpniu, kozie i trąbce, która gasiła pożary”; reż. M. A. Wojtyszko;
 - „Ostatni syn” reż. Magda Fertacz;
 - „Filiżanka” reż. Zuzanna Zazulin i Renata Struzik.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna współczesną twórczość teatru żydowskiego skierowaną do dzieci.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- odbywa wizytę w teatrze lub ogląda nagrania spektaklu teatralnego żydowskich twórców, dedykowanego dzieciom.

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce, w ujęciu historii rodzinnej, regionalnej i krajowej.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje instrumenty wykorzystywane do grania muzyki tradycyjnej, jak harfa, gitara, instrumenty dęte, bębenki, cymbały;
- poznaje tradycyjną muzykę, która towarzyszyła obrzędom liturgicznym, uświetniała uroczystości dworskie, obchody świąt narodowych i rodzinnych.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna tradycyjną muzykę żydowską.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- słucha słuchowisk poświęconych tradycyjnym pieśniom.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje działalność Konserwatorium Polskiego Towarzystwa Muzycznego we Lwowie oraz twórców żydowskich takich jak:

- Józef Koffler;	- Henryk Wars;	oraz współczesne ze-
- Gerszon Sirota;	- Alfred Fred Melodysta;	społy żydowskie jak:
- Mosze Kusewicz;	- Artur Gold;	- Shofar;
- Pinchas Szerman;	- Mieczysław Wajnberg;	- Cukunft;
- Andrzej Panufnik;	- Josima Feldszuh;	- Alte Zachen.
- Mordechaj Gebirtig;	- Raphael Rogiński;	
- Aleksander Tansman;	- Mikołaj Trzaska;	
- Władysław Szpilman;	- Bronisław Huberman;	
- Jerzy Petersburski;		

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna dorobek żydowskich twórców muzyki;
- świadomie słucha i rozpoznaje style w muzyce. Zna czołowych żydowskich kompozytorów, muzyków i piosenkarzy.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- słucha słuchowiska muzyki żydowskich twórców:
 - Władysława Szpilmana „Nie ma szczęścia bez miłości”, „Czerwony autobus”, „W małym kinie”;
 - Jerzego Petersburskiego „To ostatni szabas” w języku hebrajskim i dla porównania „To ostatnia niedziela” w języku polskim;
 - twórczość Raphaela Rogińskiego.

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce, w ujęciu historii rodzinnej, regionalnej i krajowej.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje wycinankę żydowską i odpowiada na pytania:
 - jakie funkcje pełniła? liki czerpie? regionalnych?
 - z jakiej symbo- - czym różniła się od innych wycinanek
- poznaje prace współczesnych twórczyń: Anny Małeckiej-Beiersdorf i Moniki Krajewskiej.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna tradycyjną i współczesną wycinankę żydowską.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- organizuje warsztaty wykonywania tradycyjnych wycinanek żydowskich.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje projektowanie żydowskie:
 - poznaje wirtualną „Centralną Bazę Judaików” Muzeum Historii Żydów Polskich, a w niej historyczne i współczesne utensylia używane podczas świąt i szabatów np. chanukową lampkę, talerz paschalny, pucharzek kiduszowy, szabasowy świecznik, balsaminka.
 - poznaje twórczość Heleny Czernek.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna historyczne i nowoczesne projektowanie żydowskie;
- zna wpływy zdobienia i projektowania na wzornictwo w swoim regionie.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- projektuje własne judaika, wykorzystując wiedzę o przedmiotach historycznych i pracach współczesnych twórców.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje dorobek naukowy żydowskich uczonych na przykładzie Hugo Steinhausa.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna dziedzictwo Lwowskiej szkoły matematycznej.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- poznaje elementy biografii Hugo Steinhausa i jego podejścia do praktycznego zastosowania matematyki. Dowiaduje się o jego teoriach, które przyczyniły się między innymi do rozwoju medycyny;
- dowiaduje się, czym jest popularyzacja nauki i znajduje inne praktyczne zastosowania matematyki, ze szczególnym uwzględnieniem odkryć żydowskich naukowców.

KLASA V – VIII

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury żydowskiej sprzed haskali (XV–XVII wiek)

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje dziedzictwo powstałych w XVII–XVIII wieku wydawnictw żydowskich w: Białej Cerkwi, Białożorcach, Bogusławiu, Braclawiu, Dubnie, Dubrownie, Korcu, Międzybożu, Międzyrzeczu, Mińkowicach, Ostrogu, Połonnem, Porycku, Radziwiłowie, Szklowie, Sławucie, Sudyłkowie, Zaslaviu;
- poznaje dziedzictwo drukarzy żydowskich na przykładzie:
 - Braci Szmuela (Samuela);
 - Chaima Zalmana;
 - Aszera i Eljakima Haliczów (Heliczów);
 - Menachema Majzelsa syna
 - Icchaka ben Aarona z Prościejowa;
 - Mosze Szimszona;
 - Izraela Zalmana;
 - Józefa Fischera.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury żydowskiej sprzed haskali (XV–XVII wiek)

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna dziedzictwo i znaczenie żydowskich drukarni od czasów świetności XVI–XVIII wieku.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- uczestniczy w debacie na temat drukarni, jako miejscu szczególnie ważnym dla społeczności żydowskich i pracy nad publikowaniem jako „awodat ha-kodesz”, czyli „pracą świętą”;
- projektuje plakat „Szlakiem żydowskich drukarni”;
- na podstawie zdjęć pierwszych wydrukowanych książek projektuje własną publikację.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje ornamenty i zdobienia przedmiotów sakralnych;
- poznaje zdobienia ścian synagog i domów modlitwy;
- poznaje klasyczną architekturę ze szczególnym uwzględnieniem synagog, miejsc modlitwy, cmentarzy, mykw, kuczek, domów przedpogrzebowych, chederów i domów kahalnych.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna dorobek sztuk pięknych sprzed Haskali.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- ogląda zdjęcia archiwalne miasta, w którym mieszkają. Porównuje je z wyglądem współczesnym. Sprawdza, czy zachowały się mykwy, cmentarze, synagogi, szpitale, sierocińce, budynki gmin. Odpowiada na pytanie, jak zmieniło się miasto w ostatnich dziesięcioleciach i po drugiej wojnie światowej. Jeśli to możliwe, organizowany jest spacer z naocznymi świadkami historii np. dziadkami, znajomymi rodziny, sąsiadami;
- poznaje stare i obecne przeznaczenie budynków;

- potrafi rozpoznać okres, w którym powstały, poprzez charakterystyczne elementy architektury;
- potrafi przyporządkować czas, w którym powstawały, do wydarzeń historycznych ważnych dla historii Żydów w Polsce.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury żydowskiej od XVIII wieku do okresu II wojny światowej.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje pierwszy ośrodek Haskali – Brody oraz wybitnych maskili Nachmana Krochmala, Jehudę Ben Zeewa, Dowa Bera Ginzberga oraz Mendla Lewina z Satanowa.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna pojęcie oraz znaczenie oświecenia żydowskiego, Haskali.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- dowiaduje się, w jaki sposób Haskala wpłynęła na życie Żydów w Europie i w Polsce na podstawie elementów biografii Mojżesza Mendelssohna;
- korzystając z dostępnej literatury, rekonstruuje przebieg Haskali w Polsce.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury żydowskiej od XVIII wieku do okresu II wojny światowej.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje prasę żydowską po powstaniu ruchu Haskali;
- poznaje najważniejsze i najbardziej popularne wydawnictwa prasowe jak:
 - „Cir neeman” (hebr. Wierny posłaniec, 1814);
 - „Olat szabat” (hebr. Ofiara sobotnia, 1817–24);
 - „Bikurej ha-itim” (hebr. Przegląd współczesny, 1820);
 - „Dostrzegacz Nadwiślański. Der Beobachter an der Weichsel” (1823–24);
 - „Izraelita Polski” (1831), tytuły po powstaniu ruchu asymilacyjnego;
 - „Jutrzenka”.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna początki prasy żydowskiej na terenie Polski począwszy od powstania ruchu odrodzeniowego w XVIII w. i w czasach rozkwitu w 2 poł. XIX w. po powstaniu ruchu asymilacyjnego;
- umie korzystać z cyfrowych archiwów prasy w celu wyszukiwania potrzebnych wiadomości.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- korzysta z wirtualnych archiwów lub idzie do Biblioteki i wyszukuje wiadomości ze starych tytułów prasowych. Na podstawie zebranych artykułów opowiada o tym, jak i czym żyła społeczność żydowska 100-150 lat temu.
- dokonuje przeglądu współczesnej prasy krajowej pod kątem informacji o kulturze żydowskiej. Z zebranych informacji redaguje magazyn, do którego dodaje wiadomości na temat swoich rodzin, miasta, regionu.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury żydowskiej od XVIII wieku do okresu II wojny światowej.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje dziedzictwo teatru żydowskiego, w tym dramat, operetkę, musical, rewię, komedię, sztuki ekspresjonistyczne i modernistyczne;
- poznaje twórczość i działalność następujących artystów:

- Estera Kamińska;	- Dawid Herman;	- Aleksander Bardini;
- Ida Kamińska;	- Dawid Pinski;	- Zishe (Siegmund, Zygmunt) Breitbart.
- Abraham Goldfaden;	- Icchok Perec;	
- Szymon Dżigan;	- Chaim Beniamin Treitler;	
- Izrael Szumacher;	- Marian Melman;	
- Diana Blumenfeld;	- Chewel Buzgan;	
- Jonas Turkow;	- Tacjana Wysocka;	
- Josef Tunkel;	- Władysław Daszewski;	
- Maksymilian Wiskind;	- Szymon An-ski;	
- Natan Gross;	- Abraham Morewski;	

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- rozpoznaje nazwiska czołowych twórców teatru żydowskiego, reżyserów i aktorów;
- potrafi dyskutować na temat twórczości i działalności żydowskich twórców.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- opowiada historię teatru żydowskiego na podstawie biografii Estery i Idy Kamińskich;
- wyszukuje noty biograficzne i tworzy portrety twórców teatru żydowskiego.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje historię filmu żydowskiego i zagadnienia z tym związane;
- poznaje pierwsze filmy żydowskich twórców sprzed I wojny światowej;
- poznaje największe wytwórnie filmowe jak, „Siła” M. Towbina i „Kosmos-film”;
- poznaje filmy nieme i odtwórców głównych ról;
- poznaje okoliczności powstania filmu dźwiękowego;
- zna filmy o charakterze rozrywkowo-komediowym („Judel gra na skrzypcach /Jidl mitn fidl”), („Błazen purymowy/Der Purimszpiler”) i dramatycznym, nacechowanym mistycyzmem („Ślubowanie”), („Dybuk”);
- zna filmy dokumentalne „Życie Żydów w Warszawie” (1922); „Nowa Palestyna” (1925); „Droga młodych”;
- zna filmy realizowane po II wojnie światowej.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury żydowskiej od XVIII wieku do okresu II wojny światowej.

Uczeń:

- poznaje twórców i instytucje:
 - Laboratorium Sektor;
 - awangardowa grupa Start;
 - przedsiębiorstwo Kinor;
 - Saul i Izak Goskindowie;
 - Leo Forbert;
 - Jerzy Bock;
 - Józef Green;
 - Maria Hirszbein;
 - Aleksander Ford;
 - Antoni Bohdziewicz;
 - Eugeniusz Cękalski;
 - Wanda Jakubowska;
 - Stanisław Wohl;
 - Jerzy Zarzycki.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna historię filmu żydowskiego;
- wymienia czołowe postaci żydowskiego filmu;
- zna kontekst historyczny rozwoju kinematografii żydowskiej.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- uczestniczy w projekcji filmów „Dybuk” – adaptacji sztuki Szymona An-skiego, „Judel gra na skrzypcach” lub „Błazen purymowy”, dokumentów „Życie Żydów w Warszawie” lub „Nowa Palestyna”.
- uczestniczy w projekcji filmu „Droga młodych” i rozmowie o sytuacji żydowskich dzieci na podstawie filmu.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje malarstwo żydowskich twórców w drugiej połowie XVIII wieku;
- poznaje tematykę obrazów związanych z historią Żydów, odnoszących się do biblijnych przekazów, interpretujących podteksty filozoficzne, nawiązujące do tradycji i zwyczajów żydowskich;
- poznaje działalność i dzieła takich twórców jak:
 - Maurycy Gottlieb;
 - Leopold Gottlieb;
 - Eugeniusz Zak;
 - Roman Kramsztyk;
 - Artur Nacht-Samborski;
 - Samuel Hirszenberg;
 - Maurycy Trębacz;
 - Artur Markowicz;
 - Fryderyk Kleinman;
 - Jankiel Adler;
 - Melania Mutermilch;
 - Mojżesz Kisling;
 - Roman Kramsztyk;
 - Henryk Haydn;
 - Alicja Halicka;
 - bracia Seidenbeutelowie;
 - Stanisława Centnerszwerowa;
 - Józef Śliwniak;
 - Adolf Berman;
 - Jan Gotard;
 - Mela Muter;
 - Zygmunt Bobowski;
 - Mojżesz Ryniecki;
 - Wincenty Brauner;
 - Bruno Schulz.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury żydowskiej od XVIII wieku do okresu II wojny światowej.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna historię malarstwa żydowskich twórców w Polsce;
- rozpoznaje obrazy w kontekście stylów i nurtów w malarstwie.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- wykonuje kolaż z ilustracji obrazów twórców żydowskich;
- poznaje ograniczenia i możliwości pracy w zawodzie artysty dla ówczesnych twórców żydowskich.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje historię i dorobek żydowskich instytucji nauki i pamięci:
 - Lwowska Szkoła Matematyczna;
 - Żydowski Instytut Naukowy;
 - Główna Biblioteka Judaistyczna;
 - Instytut Nauk Judaistycznych;
 - Podziemne Archiwum Getta Warszawy (Archiwum Ringelbluma).

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna historię i dorobek żydowskich instytucji nauki i pamięci.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- uczestniczy w wizycie studyjnej w Żydowskim Instytucie Historycznym;
- poznaje żydowskie instytucje i ich zasoby online.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje działalność i dorobek uczonych i aktywistów żydowskich:
 - Tadeusz Reichstein;
 - Jerzy Szarpak (Georges Charpak);
 - Roald Hoffman;
 - Izaak Singer;
 - Andrzej Wiktor Schally (Andrew Viktor Schally)
 - Albert Abraham Michelson.
 - Józef Rotblat;
 - Leonid Hurwicz;

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna uczonych żydowskich, którzy związani byli z Polską i przyczynili się do rozwoju nauki na skalę światową, zdobywając najwyższe nagrody, w tym Nagrody Nobla.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- na podstawie elementów biografii znanych naukowców rekonstruuje możliwości edukacyjne członków społeczności żydowskiej.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury żydowskiej od XVIII wieku do okresu II wojny światowej.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje działalność i dorobek intelektualistów żydowskich, takich jak:

- Ludwik Zamenhof;	- Dawid Ben-Gurion;	- Ryszard Horowitz;
- Sara Szenirer;	- Mosze Bejski;	- Henryk Gruber;
- Michael Berkowitz;	- Adolf Abraham Beck;	- Maria Einhorn-
- Paulina Appenszlak;	- Salomea Bau-Prusakowa;	-Susułowska;
- Bogusława Blaj-	- Zofia Banet-Fornalowa;	- Maria Bujańska;
fer-Weintraub;	- Emanuel Ax;	- Helena Heryng
- Mieczysław Birnbaum;	- Solomon E. Asch;	z domu Kon;
- Alojzy „Alex” Ehrlich;	- Leszek Leon Allerhand;	- Zofia Ameisenowa;
- Anzia Yezierska;	- Majer Bogdański;	- Marek Edelman;
- Felicja „Fella” Kaftal,	- Róża Luksemburg;	- Helene Deutsch
z domu Jolles;	- Róża Pomeranz-Melzer;	z domu Rosenbach;
- Maria Eiger-Kamińska;	- Ruta Sakowska;	- Mieczysław Biegun
- Michał Hamburger;	- Franciszka Themerson;	(Menachem Begin);
- Israel Gutman;	- Maria Orwid;	- Irena Krzywicka;
- Andrzej Jonas;	- Seweryn Blumsztajn;	- Helena Bersohn-
- Leon Jogiches ps.	- Luba Blum-Bielicka;	-Lichtblau;
Jan Tyszka;	- Maria Morawska;	- Adolf Abraham Berman.
- Leszek Leo Kantor;	- Renata Zisman;	
- Zofia Hertz, z domu	- Eliezer Hirszaug;	
Neuding;	- Hanna Hirszfildowa	
- Aleksander Hertz;	z domu Kasman;	
- Szloma Herszenhorn;	- Jerzy Stanisław Holzer;	

UMIĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna dorobek intelektualistów żydowskich, lekarzy, pedagogów, publicystów, filozofów, ekonomistów i polityków, działaczy społecznych, a także sportowców, którzy odegrali znaczącą rolę na arenie polskiej i międzynarodowej.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- szuka śladów wpływów żydowskich intelektualistów na współczesny świat, nazw ulic, patronów szkół, ruchów społecznych i politycznych, podwalin nauk medycznych i innych.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- zna teatry działające na terenie getta:
 - teatr Eldorado przy Dzielnej, z rolami Reginy Cukier;
 - działający przy Nowolipiu teatr dramatyczny Nowy Azazel wystawiający klasykę dramaturgii jidysz, m.in. sztuki Szolema Alejchema czy Szolema Asza;
 - Na Pięterku;
 - Sztuka (której gwiazdą była piosenkarka Wiera Gran, a akompaniатorem Władysław Szpilman);
- Nowy Teatr Kameralny (prowadzony przez Marka Arnsztejna, który w języku polskim wystawił m.in. własną sztukę „Pieśniarze”).

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna dorobek intelektualistów żydowskich, lekarzy, pedagogów, publicystów, filozofów, ekonomistów i polityków, działaczy społecznych, a także sportowców, którzy odegrali znaczącą rolę na arenie polskiej i międzynarodowej.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- szuka śladów wpływów żydowskich intelektualistów na współczesny świat, nazw ulic, patronów szkół, ruchów społecznych i politycznych, podwalin nauk medycznych i innych.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu współczesnej kultury żydowskiej.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- ogląda fragmenty widowisk dostępnych w internecie na przykład „Ginczanka. Żar – Ptak” w reżyserii Gabi von Seltmann;
- zapoznaje się z pojęciem Teatru Midraszowego;
- poznaje sztuki żydowskie i reżyserów żydowskich jak Paweł Passini.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna współcześnie działające teatry żydowskie, a także organizacje, które zajmują się tworzeniem widowisk multimedialnych i spektakli;
- potrafi dyskutować o tematyce współczesnych wydarzeń teatralnych;
- zna współczesne sceny teatralne, najważniejsze dzieła, uznanych twórców, trendy i bieżące tematy poruszane

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- wyszukuje wydarzenia poświęcone kulturze żydowskiej i uczestniczy w wyborze, w których z nich weźmie udział;
- przed wyjściem do teatru uczniowie rekonstruują postać i okoliczności powstania danej sztuki czy dzieła.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu współczesnej kultury żydowskiej.

- przez artystów;
- potrafi aktywnie wyszukiwać, zna i uczestniczy w wydarzeniach kulturalnych, festiwalach, spektaklach, warsztatach, realizowanych przez społeczność żydowską w jego okolicy, stając się integralną częścią społeczności i poznając dziedzictwo przodków, w bezpośrednim kontakcie.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje żydowskie instytucje i instytucje zajmujące się kulturą żydowską jak:
 - POLIN Muzeum Historii Żydów Polskich;
 - Żydowski Instytut Historyczny;
 - Stowarzyszenie Żydowski Instytut Historyczny;
 - Żydowskie Muzeum Galicja;
 - Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego;
 - Fundacja Shalom;
 - Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce;
 - Żydowskie Stowarzyszenie Czulent;
 - Fundacja Rozwoju Kultury Żydowskiej w Polsce;
 - Towarzystwo Kultury Żydowskiej Beit Warszawa;
 - Centrum Badań nad Zagładą Żydów (PAN);
 - Centrum Badania i Nauczania Dziejów i Kultury Żydów w Polsce im. Mordechaja Anielewicza;
 - Festiwal Kultury Żydowskiej w Krakowie;
 - Forum Żydów Polskich;
 - Fundacja Judaica - Centrum Kultury Żydowskiej;
 - Fundacja Monumentum Iudaicum Lodzense;
 - Fundacja im. Prof. Mojżesza Schorra;
 - Gmina Wyznaniowa Żydowska (w poszczególnych miastach);
 - JCC (w poszczególnych miastach);
 - Festiwal Alternatywnej Sztuki Żydowskiej w Krakowie;
 - Festiwal Warszawa Singera;
 - Festiwalu Kultury Żydowskiej SIMCHA;
 - Centrum Kultury Jidysz.

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu współczesnej kultury żydowskiej.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna i potrafi wyszukiwać wydarzenia naukowe o tematyce żydowskiej, konferencje, spotkania z przedstawicielami nauki, publicystami.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- uczestniczy w realizacji wydarzenia według własnego pomysłu.
- zna ofertę spotkań dla dzieci i młodzieży z badaczami historii, tradycji i kultury żydowskiej skupioną wokół instytucji kultury i organizacji pozarządowych, które zajmują się tematyką żydowską.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- poznaje współczesnych twórców:

- Szymon Winsch;	- Sonia Rykiel;	- Aleksander Ford;
- Ewa Gordon;	- Ewa Harley;	- Andrzej Munk;
- Anna Rozenfeld;	- Henryk Grynberg;	- Wanda Jakubowska;
- Anda Rotenberg;	- Michał Friedman;	- Janusz Morgenstern
- Zuzanna Hertzberg;	- Artur Nacht-Samborski;	- Bella Szwarcman-
- Monika Krajewska;	- Izaak Celnikier;	-Czarnota.
- Michał Piróg;	- Marek Oberländer;	
- Betty Q;	- Jonasz Stern;	
- Bożena Keff;	- Mieczysław Berman;	
- Piotr Paziński;	- Erna Rosenstein;	
- Paweł Passni;	- Marek Włodarski,	
- Jerzy Hoffman;	- Natan Rapaport;	
- Agnieszka Irena Holland;	- Alina Szapocznikow;	

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- rozpoznaje nazwiska polskich żydowskich twórców współczesnych i ich dzieła.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- uczestniczy w wirtualnym spacerze po wystawie „Krew. Łączy i dzieli” w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Po wizycie na wystawie uczniowie stworzą symbole swojej tożsamości, więzi z bliskimi, ich miejsca w społeczności. Sztuka pomoże im odpowiedzieć na pytanie „Jak się widzę i czuję w świecie?”

Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu współczesnej kultury żydowskiej.

- W jaki sposób twórczość tych artystów rozwijała się na przestrzeni lat? Poszukiwanie inspiracji, tematów przewodnich w twórczości.

ZAKRES TEMATYCZNY

Uczeń:

- zna instytucje i twórców współczesnej muzyki żydowskiej:
 - Festiwal Kultury Żydowskiej;
 - Żydowskie Granie;
 - Raphaela Rogińskiego;
 - Scena Muzyczna Polin.
 - Mikołaja Trzaskę;
 - Festiwal Nowa Muzyka Żydowska;

UMIĘJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna współczesną muzykę żydowską;
- zna trendy i gatunki współczesnej muzyki żydowskiej.

SPOSÓB REALIZACJI

Uczeń:

- uczestniczy w dyskusji – Czy muzyka żydowska musi być tworzona przez żydowskich twórców?

Polecana Literatura:

1. *Archiwum Ringelbluma. Konspiracyjne Archiwum Getta Warszawy*, t. 11: *Ludzie i prace „Oneg Szabat”*, oprac. A. Bańkowska, T. Epsztein, Warszawa 2013.
2. Błaszczak L.T., *Żydzi w kulturze muzycznej ziem polskich w XIX i XX wieku*, Żydowski Instytut Historyczny w Polsce, Warszawa 2014.
3. Borzymińska Z., Żebrowski R., *Polski słownik judaistyczny*, Pruszyński i S-ka, Warszawa 2003.
4. Bułat M., *Krakowski Teatr Żydowski. Między szundem a sztuką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
5. Burchard P., *Pamiętki i zabytki kultury Żydowskiej w Polsce*, Warszawa 1990.
6. Cała A., Węgrzynek H., Zalewska G., *Historia i kultura Żydów polskich*, WSiP, Warszawa 2000.
7. Centralna Baza Judaików [online], Polska, Dostępny w internecie: <http://judaika.polin.pl/dmuseion> [dostęp grudzień 2019].

8. Dodziuk A., *Druga dusza. O dwudziestu Festiwalach Kultury Żydowskiej w Krakowie*, Wydawnictwo Czarna Owca, 2010.
9. Duda E., *Krakowianie. Wybitni Żydzi krakowscy XIV-XX w.*, Katalog wystawy w Muzeum Historycznym Miasta Krakowa, Kraków 2006.
10. Goldstein M., Dresdner K., *Kultura i sztuka ludu żydowskiego na ziemiach polskich*, Lwów 1935.
11. Gross N., *Film żydowski w Polsce*, Fundacja DZIEDZICTWO i Wydawnictwo Rabid, Kraków 2002.
12. Gruber R. E., *Odrodzenie kultury żydowskiej w Europie*, Pogranicze, Sejny 2004.
13. Kamczycki A., *Syjonizm i sztuka. Ikonografia Teodora Herzla*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań-Gniezno 2014.
14. Katalog Muzeum im. Mathiasa Bersohna, Warszawa 1939.
15. Klejt S., *25 lat Państwowego Teatru Żydowskiego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa 1975.
16. Malinowski J., *Sztuka żydowska w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej*, Polski Instytut Studiów nad Sztuką Świata i Muzeum Historii Żydów Polskich, Warszawa 2019.
17. Malinowski J., *Malarstwo i rzeźba Żydów Polskich w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
18. Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, [online], Polska, Dostępny w internecie: <https://www.polin.pl/pl> [dostęp grudzień 2019]
19. Piechotkowie M. i K., *Bramy nieba. Bożnice drewniane na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Polski Instytut Studiów nad Sztuką Świata i Muzeum Historii Żydów Polskich, 2015.
20. Piechotkowie M. i K., *Krajobraz z menorą: Żydzi w miastach i miasteczkach dawnej Rzeczypospolitej*, Wrocław 2008
21. Potocka M. A., *Historia w sztuce*, MOCAK Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie.
22. Preizner J., *Gefilte Film II. Wątki żydowskie w kinie*. Wydawnictwo Austeria 2009.
23. Preizner J., *Gefilte Film IV. Wątki żydowskie w kinie*. Wydawnictwo Austeria 2013.

24. Rostworowski M., *Żydzi w Polsce. Obraz i słowo*, Warszawa 1993
25. Styrna N., *Zrzeszenie żydowskich artystów malarzy i rzeźbiarzy w Krakowie 1931-1939*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2009.
26. Tanikowski A., *Malarze żydowscy w Polsce, cz. 1 i 2*, Edipresse, Warszawa 2006
27. Wigoder G., *Słownik biograficzny Żydów*, Da Capo, Warszawa 1998.
28. Wirtualny szteti, [online], Polska, Dostępny w internecie: <https://szteti.org.pl/> [dostęp grudzień 2019].
29. Zagórski S., *Nobel nr 137*, „Magazyn Gazety Wyborczej. Nauka” 1997, nr 42.
30. Żelazny W., *Ludwik Zamenhof. Życie i dzieło. Recepcja i reminiscencje. Wybór tekstów*, Kraków 2011, ss. 63–66.

Karolina Szymaniak

VI. Podstawa Programowa – Literatura żydowska w Polsce

Wstęp

Literatura odgrywa niezwykle ważną rolę w kształtowaniu poczucia (międzypokoleniowej) więzi w grupie mniejszościowej i jej kodów kulturowych. Zagłada oraz okres PRL-u doprowadziły do zerwania ciągłości przekazu literackiego oraz zniszczenia żydowskiej wspólnoty czytającej. Niejasne pozostają jej dawne kody, literackie aluzje i symbole – nie stanowią one dziś dobra wspólnego społeczności żydowskiej w Polsce. Co więcej znaczna część żydowskiego dziedzictwa literackiego, szczególnie dziedzictwa literatury jidysz, obciążona jest stereotypowym postrzeganiem – jako literatura tzw. sztetla, która nie stanowi żywego źródła budowania wspólnoty we współczesnej Polsce.

Celem zajęć z literatury żydowskiej jest zatem wspierać proces budowania na nowo żydowskiej wspólnoty czytającej. Ich zadaniem jest nie tylko wykształcić żydowską świadomość historyczno-literacką, lecz także poczucie więzi międzypokoleniowej oraz lepsze rozumienie tradycji żydowskiej. Mają budzić zainteresowanie literaturą żydowską i zachęcać do dalszych lektur i poszukiwań, jak również pokazać, że literatura może być inspiracją i źródłem współczesnych postaw – uczyć zaangażowania w sprawy wspólnoty, a także szerzej – w problemy współczesnego świata. Podobnie jak zajęcia z języka polskiego w szkołach, zajęcia z literatury żydowskiej mają też kształcić wrażliwość i wyobraźnię literacką uczniów, ich umiejętności analityczne i interpretacyjne oraz wspierać rozwój kreatywności uczniów. Cele te zostały szczegółowo omówione poniżej.

Wielojęzyczność literatury żydowskiej. Dostępność przekładów

Na wstępie trzeba zaznaczyć, że literatura żydowska w diasporze była zjawiskiem wielojęzycznym. Myśląc o literaturze żydowskiej w Polsce, mówimy o jej trójjęzyczności (jidysz, hebrajski, polski). Podstawa programowa uwzględnia ten aspekt. Należy jednak zwrócić uwagę, że przy jej opracowaniu podstawowym problemem była dostępność odpowiednich przekładów. Obecnie na polskim rynku ukazuje się stosunkowo wiele przekładów ze współczesnej literatury izraelskiej, znacznie mniej z literatury nowoczesnej czy dawniejszej (przede wszystkim poezja). Lepsza

w tym względzie – choć w większości niedostosowana do potrzeb szkolnych – jest oferta przekładów z języka jidysz (tu z kolei brakuje tekstów współczesnych). Jeśli chodzi o literaturę polsko-żydowską, w ostatnich kilku latach ukazało się kilka znaczących zbiorów dokumentujących jej rozwój w XIX i XX wieku i jej dokonania są obecnie dość łatwo dostępne, choć oferta ta znowu nie jest skierowana specyficznie do odbiorcy szkolnego.

Podsumowując najslabiej dziś dostępna w przekładach jest literatura dla dzieci i młodzieży, co stanowiło wyzwanie przy układaniu niniejszej podstawy. Przygotowując ją, sięgnięto do historycznych wydań literatury dla dzieci, do których dostęp może być utrudniony (choć staje się łatwiejszy dzięki kolejnym projektom digitalizacji), a także współczesnych dwujęzycznych wydań literatury dziecięcej wydanych przez Stowarzyszenie Czulent oraz magazyn „Cwiszn”.

Dobrym pomysłem może być również wykorzystanie materiałów z dodatków do gazet żydowskich tworzonych dla dzieci i współtworzonych przez dzieci, takich, jak „Mały Przegląd” czy „Chwilka”. Świetny zbiór materiałów stanowi również pismo jidysz „Grinke bejmelech”, które jednak pozostanie niedostępne dla większości nauczycieli. Wszystkie te materiały dostępne są w formie zdigitalizowanej.

Warto byłoby zastanowić się nad stworzeniem rubryki dziecięcej oraz młodzieżowej w jednym z istniejących magazynów żydowskich w Polsce lub w przestrzeni internetowej.

Korzystanie z takich materiałów pozwoli nauczycielowi nawiązać do dobrych tradycji i praktyk żydowskiej pedagogiki w Polsce. Przy czym teksty te należy uważnie dobierać, jako że wiele z nich ma dziś już charakter jedynie historyczny i nie będzie apelować do wrażliwości współczesnych czytelników ani rezonować z problematyką życia wspólnoty żydowskiej w dzisiejszej Polsce.

Warto również na lekcjach nawiązać do pewnych tradycji szkół żydowskich, które nie straciły na aktualności. Taką tradycją jest na przykład tzw. sąd literacki (często wykorzystywanym tu tekstem był „Bońcie Milczek”), który nie tylko zachęca do zaangażowania w problematykę tekstu i ją aktualizuje, ale także wykształca umiejętność argumentacji i uczestnictwa w debacie. Dodatkowym źródłem materiałów może być pismo „Szerndlfech” przeznaczone dla dziecięcego odbiorcy oraz pisma „Midrasz”, „Cwiszn” oraz „Chidusz”.

Warto zwrócić uwagę, że podstawa przewiduje, iż utwory literatury żydowskiej, poza tekstami powstałymi po polsku, będą poznawane wyłącznie w przekładzie – jest to założenie dostosowane do realiów funkcjonowania społeczności żydowskiej w dzisiejszej Polsce. Tym ważniejsze jest, by korzystać także z dwujęzycznych wydań np. utworów dla dzieci, które zawierają teksty w oryginale. Jeśli umiejętności językowe nauczyciela na to pozwalają, wskazane byłoby również odczytanie na zajęciach krótkich fragmentów tekstu jidysz czy hebrajskiego i ewentualne stworzenie wokół niego jakiejś aktywności.

Diasporyczność literatury żydowskiej

Kolejną ważną kwestią dla niniejszej podstawy programowej pozostaje diasporycz-

ność literatury żydowskiej. Jakkolwiek zajęcia kładą nacisk na problematykę literatury żydowskiej w Polsce – to takie terytorialne zawężenie w przypadku nauczania literatury żydowskiej nie jest w pełni możliwe ani zasadne – historycznie i metodologicznie. Tak więc wśród lektur znaleźli się autorzy klasyczni – jak Szmuel Josef Agnon czy Szolem Rabinowicz (Szolem-Alejchem), których trudno zaklasyfikować jako twórców literatury żydowskiej w Polsce sensu stricto. Rolą nauczyciela jest uwrażliwiać uczniów na tę specyfikę literatury żydowskiej, pokazywać podobieństwa i różnice w odniesieniu do literatury polskiej znanych z zajęć w szkole podstawowej. Do podstawy włączono również utwory współczesnej literatury izraelskiej, m.in. powieść dla młodzieży Dawida Grosmana czy opowiadania Etgara Kereta.

Niebezpieczeństwa w nauczaniu literatury mniejszościowej

Niezwykle ważne jest, aby w nauczaniu literatury żydowskiej uniknąć efektu „gettoizacji” oraz „skansenu”, które często towarzyszą nauczaniu i przekazowi literatury mniejszościowej, a mogą wygaszać zainteresowanie uczniów własną literaturą poza zajęciami szkolnymi. Bez wątpienia sprawą zasadniczą jest, by uczniowie poznawali poprzez literaturę własne tradycje i budowali więź międzypokoleniową, a także aby mobilizowali wiedzę i własne doświadczenie jako członków społeczności żydowskiej – dla lepszego zrozumienia czytanych tekstów.

Rolą nauczyciela jest podkreślanie, że literatura żydowska stanowi część dziedzictwa literatury światowej. Stąd w spisie lektur znalazły się teksty zróżnicowane tematycznie (nieograniczające się do tzw. „tematu żydowskiego”) oraz formalnie, a podstawa zachęca również uczniów do odkrywania różnorodnych powiązań literatury żydowskiej z literaturami nieżydowskimi, w tym polską (choć w żadnym razie nie należy sprowadzać literatury żydowskiej do związków z literaturą polską).

Ważne jest również, by uczniowie mieli świadomość, że poznają literaturę żydowską nie tylko ze względu na jej powiązania z żydowską tradycją i historią, ale jako znaczące zjawisko estetyczne. Jest to niezwykle istotny element kształtowania więzi z żydowskimi tradycjami literackimi. Wspierać te działania mogą również wysokiej jakości współczesne wydania literatury żydowskiej dla dzieci (przede wszystkim projekt „A Majse”). Ważne jest także wskazywanie współczesnego wymiaru problematyki, które poruszane są w wybranych do podstawy tekstach (zagadnienia pozycji kobiet, kwestie społecznych wykluczeń, stosunku do zwierząt, itp.) – w ten sposób literatura nie staje się „jedynie skarbnicą dawnych tradycji”.

Jeszcze inną metodą uwspółcześnienia tekstów jest ich przekład intersemiotyczny. W związku z tym podstawa proponuje też wprowadzenie na zajęcia komiksów powstałych na podstawie utworów literatury żydowskiej. Mogą one się stać się zachętą do twórczości własnej uczniów oraz otwierać drogę do dyskusji o zróżnicowanych możliwościach i mediach interpretacji utworu, jego adaptacjach i walorach ponadhistorycznych.

Problematyka Zagłady i przemocy wobec Żydów w podstawie programowej

Podstawa programowa nie unika tematyki Zagłady, jak również innych trudnych momentów w historii Żydów w Polsce, omawianych również na zajęciach z historii (powstanie Chmielnickiego, Marzec '68, doświadczenie antysemityzmu i wyklu-

czenia). Problematykę Zagłady podejmuje przede wszystkim, proponując lekturę tekstów pisanych przez rówieśników uczniów (tak dzienniki, jak teksty literackie). Obok nich figurują teksty klasyków literatury Zagłady (przeznaczone do lektury dla starszych uczniów), jak Władysław Szlengel, Jeszaje Szpigel czy Kadia Mołodska. Ich obecność w podstawie jest ważna, gdyż autorzy ci nie figurują zasadniczo (z pewnymi wyjątkami) w polskim kanonie literatury Zagłady. Z drugiej strony podstawa zachęca do zapoznania uczniów ze zróżnicowaniem tematycznym i formalnym – tak, aby uniknąć niebezpieczeństwa zawężenia postrzegania tych autorów jedynie przez pryzmat ich zagładowej twórczości.

Rekomendacje

Na dalszym etapie prac pożądane byłoby przygotowanie wypisów czy chrestomatii dla szkółek niedzielnych, które bardziej przekrojowo udostępniałyby teksty z różnych etapów historycznego rozwoju literatury żydowskiej w Polsce dostosowane do wieku i potrzeb uczniów. W obecnym kształcie lista lektur stanowiąca część podstawy stanowi rodzaj kompromisu – i w miarę ukazywania się nowych przekładów powinna podlegać przekształceniom.

Cele nauczania

Cele nauczania zajęć z literatury żydowskiej zakładają, że ogólne kształcenie literackie i kulturowe odbywa się w szkole podstawowej. W związku z tym niniejsza podstawa ich nie powtarza, jednak niekiedy do nich nawiązuje, uszczegóławiając je dla potrzeb szkółek niedzielnych. Niemniej oczywiste jest, że na zajęciach z literatury żydowskiej wzmacniane będą również kompetencje kształtowane i utrwalane pewne treści wprowadzane na zajęciach z języka polskiego.

- Znajomość wybranych utworów i biografii pisarzy literatury żydowskiej napisanych w języku jidysz, hebrajskim i polskim, a także innych tekstów kultury.
- Znajomość specyfiki literatury żydowskiej jako literatury diasporycznej i wielojęzycznej oraz znajomość elementów jej historii w Polsce na tle ogólnego rozwoju literatury żydowskiej; umiejętność wskazywania różnic i podobieństw w stosunku do literatury polskiej. Znajomość elementów historii żydowsko-polskich kontaktów literackich i kulturowych.
- Kształtowanie umiejętności interpretacji utworów literatury żydowskiej, w tym umiejętności posługiwania się odpowiednimi słownikami i sprawdzonymi źródłami.
- Kształtowanie umiejętności rozpoznawania kodów kulturowych, symboli i odniesień charakterystycznych dla żydowskiej tradycji literackiej.
- Rozwijanie zdolności dostrzegania zróżnicowanych walorów estetycznych i intelektualnych literatury żydowskiej oraz ich współczesnego znaczenia.
- Kształtowanie umiejętności rozpoznawania powiązań literatury żydowskiej z literaturami nieżydowskimi.
- Rozbudzanie tożsamości żydowskiej oraz poczucia odpowiedzialności za wspólnotę poprzez znajomość żydowskich tradycji literackich.
- Kształtowanie postawy szacunku i ciekawości wobec żydowskiej tradycji literackiej.
- Rozwijanie wyobraźni literackiej.

- Rozbudzanie potrzeby czytania literatury żydowskiej, a także własnej twórczości – indywidualnej i zespołowej.

Treści nauczania

W dziale tym nie ujęto treści, które w odniesieniu do literatury obejmuje podstawa programowa do nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Zajęcia z literatury żydowskiej będą z jednej strony odwoływać się do wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie lekcji języka polskiego, z drugiej strony je wzmacniać, rozwijać i uzupełniać o elementy związane z historią i specyfiką literatury żydowskiej.

Uczeń:

- rozumie specyfikę literatury żydowskiej jako literatury diasporycznej i wielojęzycznej;
- zna najważniejszych przedstawicieli literatury żydowskiej na przestrzeni wieków i zna w zarysie historię jej rozwoju;
- zna elementy historii literatury żydowskiej w Polsce na tle jej ogólnego rozwoju;
- rozpoznaje i charakteryzuje gatunki literatury żydowskiej nieznanne z zajęć języka polskiego (np. midrasz, purimspil, tchina, jizkor);
- rozpoznaje stylizacje na tekst biblijny, midraszowy, ludowy i rozumie ich funkcje;
- identyfikuje symbole, alegorie i nawiązania do szeroko pojętej tradycji żydowskiej; rozpoznaje intertekstualne zależności między poznawanymi na różnych etapach edukacji tekstami literatury i kultury żydowskiej;
- rozumie rolę przekładu w kulturze żydowskiej;
- rozpoznaje elementy świata przedstawionego związane z historią, kulturą i tradycją żydowską;
- określa doświadczenia bohaterów żydowskich, umie powiązać je z historią społeczności żydowskiej, a także odnieść je do swoich doświadczeń;
- dostrzega problematykę społeczną w omawianych utworach i potrafi ją dyskutować;
- dostrzega problematykę kontaktu kulturowego i związane z nią doświadczenia, odnosi je do własnych doświadczeń;
- charakteryzuje sposób przedstawienia świata żydowskiego i jego bohaterów oraz świata nieżydowskiego; potrafi krytycznie je analizować;
- wykorzystuje w interpretacji utworu własne doświadczenia jako członka społeczności żydowskiej oraz wiedzę na temat historii i kultury żydowskiej;
- potrafi powiązać czytane teksty literackie z lekturami poznawanymi na zajęciach z języka polskiego, postrzega literaturę żydowską jako część szerszego dziedzictwa; rozpoznaje wspólne symbole;
- potrafi powiązać czytane teksty literackie z zajęciami z historii żydowskiej;
- potrafi dyskutować problematykę reprezentacji doświadczenia Zagłady oraz antysemityzmu.

VI. 1

Literatura żydowska w Polsce – Lektury

LEKTURY

Wykaz, na wzór podstawy z języka polskiego, został podzielony na dwie części (klasy IV-VI oraz VII-VIII). Składa się z lektur obowiązkowych i uzupełniających. W większości są to teksty dostosowane do wieku i etapu rozwoju psychospołecznego uczniów. Niemniej niektóre teksty mogą wymagać uprzedniego opracowania (preparacji) przez nauczyciela. W poniższym spisie nie podano nazwisk tłumaczy i tłumaczek, ze względu na to, że często pozostawiono nauczycielowi wybór tekstów. Należy jednak podkreślić, że niezwykle ważne jest uświadomienie uczniom roli tłumaczy i przekładu tak w procesie historycznego kształtowania się literatury żydowskiej, jak i jej poznawania na zajęciach.

KLASA IV – VI

Lektury obowiązkowe

1. Anneuda Eker, wybór wierszy
Sugerowane: *Elegia na to, czego nie ma*; *Wiersz o pannie sklepowej*, *Pisane przez kogoś, kto nie zobaczy Erec*; *Bajka o sobocie*; *Ballada chanukowa*, *Święto Pesach*; *O moich dziadkach*; **Gruby pan płacze*; *Żywa Jeruzalem*; *Wielbłądy szare*; *Dzieci, które zostają w mieście*; *Mój sen o myszce „Mickey Mouse”*
2. Janka Hescheles, *Oczyrna dwunastoletniej dziewczyny*; *wiersz Bełżec*
3. Jehoszue Kamiński, *Majn alef-bejs*
4. Icyk Kipnis, *Przyjaciele z podwórka*
5. Icyk Manger, wiersze wybrane (sugerowane: wiersze z cyklu *Chumesz-lider i Megile-lider*) lub *Księga rajy* (fragmenty)
6. Kadia Mołodowska, wybór wierszy dla dzieci
7. *Jontew lider*, wybór
8. Jerzy Ogórek, *Lokomotywa*

9. Jicchak Lejb Perc, wybór opowiadań; wiersze dla dzieci
Sugerowane opowiadania: *Czy aby jeszcze nie wyżej*, *Bońcie Milczek*;
10. Chawa Rosenfarb, *Drzewo życia*, t. I (scena buntu uczennicy w szkole)
11. Isaac Bashevis Singer, wybrane opowiadanie
12. Maurycy (Mosze) Szymel, wybór wierszy i prozy dla dzieci
13. Miriam Ulinower, wybrane wiersze
14. Sugerowane: *Szabat*, *Gwiazdy*, *Żona Lota*
15. Szolem Rabinowicz (Szolem-Alejchem), *Motel*, *syn kantora* (fragmenty)

Lektury uzupełniające

1. Sonia Kantor, *Dziennik wiewiórki*
2. Wybrane legendy i opowiadania o historii polsko-żydowskiej: legenda o Esterce, legenda o Polin, legendy z okresu powstania styczniowego.
3. Wybrane przez nauczyciela materiały z „Chwilki” i „Małego Przeglądu”

KLASA VII – VIII

Lektury obowiązkowe

1. Szmuel Josef Agnon, wybrane opowiadanie
2. Szalom Asz, *Kidusz ha-Szem* lub wybrane opowiadania (np. *Chrystus w getcie*, ew. komiks *Dryblas*)
3. Chaim Nachman Bialik, wybrane wiersze
4. Ida Fink, wybrane opowiadanie
5. Gela, córka Mojszego ben Awroma Owinu, *Modlitwa*
6. Zuzanna Ginczanka, wybór wierszy, w tym *Non omnis moriar*
7. Efraim Kaganowski, *Życie nocne*
8. Etgar Keret, wybrane opowiadanie

9. Zeldy Kniznik, *Kapores*
10. Rachela Korn, wybór wierszy
Sugerowane: *Chawa, Szalony Lejwe, Szabes w moim domu, Lunatycy, Po drugiej stronie wiersza, Nowa sukienka, Pokolenia, Wszystko tu jest jak dawniej*
11. Kadia Mołodowska, wybór wierszy
Sugerowane: *Pieśni kobiet, Frejdka, Ulica Dzika, Otwock, Boże litościwy*
12. Josef Opatoszu, wybrane opowiadanie
13. Piotr Paziński, *Pensjonat*
14. J.L. Perce, wybór opowiadania:
Sugerowane: *Gniew kobiety, Idylla, Trzy dary, Pomiędzy dwiema górami, Czasy Mesjasza* [można tu wykorzystać komiks], *Przeistoczenie melodii*
15. Jehoszua Perle, 4580
16. Dawid Rubinowicz, *Pamiętnik Dawida Rubinowicza*
17. Władysław Szlengel, wybór wierszy
18. Maurycy (Mosze) Szymel, *Do chłopca z żydowskiego miasteczka*
19. Abraham Suckewer, Zielone akwarium (wybrany 1 tekst) oraz wybór wierszy
Sugerowane: *Do Polski*, wybór wierszy przedwojennych, wiersze z *Dziennika*, wiersze afrykańskie. Zalecana lektura wiersza *W jaki sposób?* równoległe z wierszem Cz. Miłosza, *Biedny chrześcijanin patrzy na getto*.
20. Jeszaje Szpigiel, wybrane opowiadanie
21. Rejzl Żychlińska, wybór wierszy

Lektury uzupełniające (do wyboru 3 teksty)

1. Jehuda Amichaj, wybór wierszy
2. Jakób Appenszlak, *Okna* (fragmenty)
3. Dawid Grossman, *Kto ze mną pobiegnie* lub *Momik* (1 część powieści *Patrz pod: miłość*)
4. Mikołaj Grybnerg, *Rejwach* (fragmenty)
5. Stefan Pomer, *Co-kto-czyta?* (Reportaż imaginacyjny)

6. Szolem Rabinowicz (Szolem-Alejchem), *Dzieje Tewji Mleczarza* lub *Notatki komiwojażera* (fragment)
7. Bella Szwarzman-Czarnota, wybrany esej
8. Joanna Wiszniewicz, *Życia przecięte. Opowieści o pokoleniu Marca*
9. Bohdan Wojdowski, *Chleb rzucony umarłym* (fragmenty)
10. Wybrany reportaż lub jego fragmenty (Opoczyński, Sznajderman/Schneiderman, Canin)

VI. 2

Literatura żydowska w Polsce

– Przewodnik dla edukatorów

Nauczanie literatury żydowskiej dla uczniów szkół podstawowych we współczesnej Polsce napotyka na wiele trudności (m.in. brak tłumaczeń). O części z nich mowa jest w wyjaśnieniach do niniejszej podstawy programowej. Równie istotny, szczególnie ze względu na kształcenie edukatorów, jest brak dostępnych na rynku polskim współczesnych podręczników historii literatury żydowskiej w Polsce, które obejmowałyby okres przednowoczesny i nowoczesny. Nie ma nawet także przystępnych opracowań dla poszczególnych języków żydowskich – hebrajskiego i jidysz. Poniżej znajdują się polecane źródła polskie oraz jedno anglojęzyczne dostępne on-line. Mają one być pomocą nie tylko w bezpośrednim przygotowaniu zajęć, ale także wspierać samokształcenie.

Zestaw zawiera zasadniczo pozycje książkowe oraz artykuły leksykonowe, prace powojenne, w języku polskim, łatwo dostępne dla nauczycieli. W zestawie jednak uwzględniono wydane przed wojną dwa zbiory wypisów stworzonych dla dzieci szkół żydowskich (Zbiór przekładów polskich z literatury hebrajskiej i żydowskiej dla szkół oraz Wypisy polskie dla dzieci żydowskich). Jak do wszystkich historycznych materiałów należy podchodzić do nich krytycznie, choć rozważnie używane mogą dla dzisiejszych nauczycieli, pracujących w zupełnie innych warunkach, stanowić również inspirację.

Niezwykle ważne jest, by w nauczaniu literatury żydowskiej podkreślać jej wielojęzyczność oraz historycznie zmienne wartościowanie kultur żydowskiego polystemu. Należy wyraźnie odróżnić przednowoczesny system symboliczny kultury Żydów aszkenazyjskich (przypisujący wysoką wartość symboliczną literaturze hebrajskiej, a niewielką jidyszowej) od realnej wartości artystycznej i historycznej powstających wówczas tekstów. Oczywiście tej złożonej wiedzy nie należy przekazywać w całym jej skomplikowaniu, dobrze jednak, by nauczyciel specyfikę tę sobie

uświadamiał, gdyż rzutowała ona na postrzeganie języków i literatur żydowskich w epoce nowoczesnej, generując do dziś żywe stereotypy, jak przekonanie, że literatura jidysz to literatura ludowa czy literatura sztetla (w literaturze żydowskiej konstrukcja sztetla przypomina konstrukcję dworku szlacheckiego w literaturze polskiej). Należy uniknąć utrwalania wśród uczniów takich i podobnych stereotypów (jak np. stwierdzenie, że język hebrajski był „martwym” językiem do XIX).

Dobrym wprowadzeniem w tę kwestię, poza pracą Moniki Adamczyk-Garbowskiej ujętą w spisie, jest artykuł Eugenii Prokop-Janiec z tomu *Jidyszland. Polskie przestrzenie*, red. Ewa Geller, Monika Polit (Warszawa 2009) oraz praca Naomi Seidman *A Marriage Made in Heaven* (fragmenty drukowane w kwartalniku „Cwiszn”).

Na koniec – w nauczaniu literatury żydowskiej dzisiaj ważne jest też unikanie reprodukcji dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych historycznych narracji tożsamościowych powiązanych z literaturą – czy to integracjonistycznej, czy to syjonistycznej, czy jidyszystycznej. Powstałe jako element żydowskich ruchów narodowych, opartych na dążeniu do jednojęzyczności i homogenizacji kultury – nie oddają ani historycznego zróżnicowania literatury żydowskiej w Polsce i jej faktycznej dwu-, a następnie trójjęzyczności, ani też nie mogą być modelem dla współczesnej szkoły.

Słowniki i encyklopedie

1. Polski Słownik Judaistyczny www.jhi.pl/psj
Dobre źródło podające podstawowe informacje o biografjach, instytucjach, itp. Uwaga – w wielu przypadkach szczegóły biografii poszczególnych pisarzy wymagają weryfikacji w innych źródłach.
2. YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe (on-line)
Prezentuje stosunkowo nowe badania nad literaturą żydowską w Europie Wschodniej, pisane przez światowej klasy specjalistów. Zawiera zarówno hasła osobowe, przekrojowe hasła historyczno-literackie (literatura jidysz, literatura hebrajska, literatura polsko-żydowska), jak również hasła tematyczne (literatura dziecięca, sztetl, teatr, etc.). Są to opracowania szerokie, o charakterze leksykonowym, nie encyklopedycznym i z powodzeniem mogą zastąpić brakujące na rynku polskim syntetyczne historie literatury.

Historie literatury

1. Bałaban M., *Historia i literatura żydowska ze szczególnym uwzględnieniem historii Żydów w Polsce*. t. 1-3. Ossolineum Lwów 1920-1925, reprint Warszawa 1988.
Uwaga – książka przedwojenna, zasadniczo nie literaturoznawcza. Dzisiejszy stan wiedzy należy weryfikować w nowszych źródłach.
2. Pilarczyk K., *Literatura żydowska od epoki biblijnej do haskali. Wprowadzenie religioznawcze, literackie i historyczne*, Kraków 2009.
3. Shmeruk Ch., *Historia literatury jidysz. Zarys*, red. M. Adamczyk-Garbowska, E. Prokop-Janiec, Wrocław 2007.

Zebrane wykłady prof. Shmeruka o bardzo wstępnym charakterze. Polecane korzystanie z wymienionego tutaj nowszego wydania, uzupełnionego o nowe materiały i bibliografię.

4. *Historia literatury polskiej*, red. Luigi Marinelli, tłum. Monika Woźniak, Wrocław 2009.

Zawiera dołączone w aneksie rozdziały poświęcony literaturze jidysz i literaturze polsko-żydowskiej.

Hasła w słownikach niespecjalistycznych

Hasła te powstały ponad 20 do 30 lat temu. Nie odzwierciedlają obecnego stanu wiedzy, mogą się jednak stać przydatnym przewodnikiem, odgrywać dla nauczyciela rolę narzędzia porządkującego.

1. Fuks M., *Żydowska literatura. w: Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz i A. Kowalczykova, Wrocław 2002.
2. Fuks M., *Żydowska literatura w Polsce XX wieku. w: Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka, Wrocław 1992.
3. Prokopówna E., *Recepcja żydowskiej literatury. w: Słownik literatury polskiej XX wieku*. red. A. Brodzka, Wrocław 1992.
4. Prokopówna E., *Żydowsko-polskie związki literackie*, w: *Literatura polska XX wieku*.
5. *Przewodnik encyklopedyczny*, red. A. Hutnikiewicz.

Opracowania

1. Adamczyk-Garbowska M., *Odcienie tożsamości: literatura żydowska jako zjawisko wielojęzyczne*, Lublin 2004.

Zawiera rozważania o wielojęzyczności literatury żydowskiej, eseje o twórczości poszczególnych autorów, gatunkach, ze szczególnym uwzględnieniem polsko-żydowskiego kontaktu literackiego, napisane bardzo przystępnym językiem.

Uwagi – pierwsza część stanowi próbę znalezienia definicji literatury żydowskiej wedle zamkniętej listy kryteriów – takie podejście do problematyki wielojęzycznej, diasporycznej literatury żydowskiej nie wydaje się dziś produktywne. W praktyce szkolnej sprowadzałoby literaturę żydowską do zestawu chwytów i motywów; i mogłoby w oczach uczniów tworzyć jej obraz jako literatury wyłączonej z całości procesów historyczno-literackich. Na zajęciach, szczególnie w starszych klasach (VII-VIII) warto poszukiwać innej, bardziej otwartej, pragmatycznej definicji literatury żydowskiej.

2. Lisek J., *Kol isze. Głos kobiet w poezji jidysz od XVI w. do 1939 r.*, Sejny 2018.

Zawiera najbardziej aktualne, dostępne po polsku, informacje o historii dawnej literaturze jidysz oraz oferuje spojrzenie na nowoczesną literaturę jidysz z per-

spektywy twórczości poetek.

3. *Literatura polsko-żydowska 1861-1918. Studia i szkice*, red. Z. Kołodziejska-Smagąła, Maria-Antosik-Piela, Kraków 2018.

4. *Pisarze polsko-żydowscy XX wieku. Przybliżenia*, red. M. Dąbrowski, A. Molisak, Warszawa 2006.

Kategoria literatury polsko-żydowskiej stosowana przez niektórych autorów temu wydaje się zbyt szeroka i niezgodna z wieloletnim dorobkiem studiów polsko-żydowskich. Zalecamy raczej przyjęcie perspektywy proponowanej przez Eugenię Prokop-Janiec, Marię Antosik czy Zuzannę Kołodziejską-Smagąłę.

5. *Polacy-Żydzi Kontakty kulturowe i literackie*, red. E. Prokop-Janiec, Kraków 2014.

6. *Polskie tematy i konteksty literatury żydowskiej*, red. E. Prokop-Janiec, M. Tuszewicki, Kraków 2014.

7. Prokop-Janiec E., *Międzywojenna literatura polsko-żydowska jako zjawisko literackie i kulturowe*, Kraków 1992.

8. Prokop-Janiec E., *Pogranicze polsko-żydowskie. Topografie i teksty*, Kraków 2013.

9. Shmeruk Ch., *Legenda o Esterce w literaturze polskiej i jidysz. Studium z dziedziny wzajemnych stosunków dwóch kultury tradycji*, przeł. M. Adamczyk-Garbowska, Warszawa 2000.

10. *Żydowski Polak, polski Żyd. Problem tożsamości w literaturze polsko-żydowskiej*, red. A. Molisak, Z. Kołodziejska, Warszawa 2011.

Antologie i zbiory, z których można korzystać przy wyborze materiałów:

1. Almi A., *Legendy żydowskie o powstaniu 1863 r.*, przeł. S. Hirschhorn, Wyd. E. Gitlin, Warszawa 1929.

2. Bialik Ch.N., *Blask*, przeł. M. Tomal, Kraków 2005.

3. Bialik Ch.N., *Pieśni*, przeł. S. Dykman, Kraków 2012.

4. *Antologia poezji żydowskiej*, red. S. Łastik, A. Ślucki, Warszawa 1983. Zawiera wyłącznie przekłady z literatury jidysz.

5. Eker A., *Miłość stracona*, red. E. Prokop-Janiec, M. Antosik-Piela, Kraków 2017.

6. *Literatura polsko-żydowska 1861-1918 Antologia*, red. Z. Kołodziejska-Smagąła, M. Antosik-Piela, Kraków 2017.

7. *Zbiór przekładów polskich z literatury hebrajskiej i żydowskiej dla szkół*,

- red. Ch. Indelman, L. Wiener, Warszawa 1934.
8. *Moja dzika koza. Antologia poetek jidysz*, red. K. Szymaniak, J. Lisek, B. Szwarzman-Czarnota, Kraków 2018
 9. *Nie nad rzekami Babilonu. Antologia poezji jidysz w powojennej Polsce*. 2012. Przeł., red. oraz słowo wstępne M. Ruta, Kraków: Księgarnia Akademicka.
 10. *Płomienie i zgliszcza. Księga zbiorowa*, przeł. S. Wagman, Warszawa 1925.
 11. Pomer S., *Złota lipa*, red. E. Prokop-Janiec, M. Antosik-Piela, Kraków 2019.
 12. *Słowa pośród nocy. Poetyckie dokumenty Holokaustu*, red. A. Żółkiewska, przekł. M. Tuszewicki, A. Żółkiewska, M. Koktysz, Warszawa 2012.
 13. Szymel M., *Twarzą ku nocy. Poetyckie dokumenty Holokaustu*, red. E. Prokop-Janiec, M. Antosik-Piela, Kraków 2015.
 14. *Tango też śpiewajcie muzy*, red. B. Keff, Warszawa 2012.
 15. *Wypisy polskie dla dzieci żydowskich*, red. R. Gutman, S. Hirschhorn, Warszawa 1918.

Anna Makówka-Kwapisiewicz

VII. Podstawa Programowa – Historia Żydów w Polsce

Cele wychowawcze i rozwojowe

- Poznanie ważnych wydarzeń z dziejów narodu żydowskiego w Polsce, poprzez dokonania wybitnych postaci historycznych; zapoznanie z symboliką narodową, kulturową i religijną; wyjaśnienie ich znaczenia oraz kształtowanie szacunku wobec nich.
- Rozbudzanie silnego poczucia tożsamości poprzez szacunek i przywiązanie do tradycji i historii narodu żydowskiego oraz jego osiągnięć, kultury oraz języka.
- Kształtowanie więzi ze społecznością, świadomości, postawy szacunku i odpowiedzialności za własną społeczność; utrwalanie poczucia godności i dumy do dziedzictwa narodowego. Budowanie tolerancji dla innych ludzi oraz dokonań innych narodów.
- Rozbudzanie zainteresowań własną przeszłością, swojej rodziny oraz historią lokalną i regionalną.
- Kształtowanie zrozumienia dla takich wartości jak: prawda, dobro, sprawiedliwość, piękno oraz rozwijanie wrażliwości moralnej i estetycznej.
- Rozwijanie wyobraźni historycznej. Kształtowanie zdolności humanistycznych: sprawności językowej, umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy i korzystania z różnorodnych źródeł informacji, formułowania i wypowiadania własnych opinii.

Cele kształcenia – wymagania ogólne

1. Chronologia historyczna. Uczeń umieszcza procesy, zjawiska i fakty historyczne w czasie oraz porządkuje je i ustala związki przyczynowo-skutkowe; dostrzega zmiany w życiu politycznym i społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym społeczności żydowskiej na tle historii Polski. Uczeń poznaje elementy współpracy, solidarności, szacunku dla dokonań społeczności żydowskiej, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych.

2. Analiza i interpretacja literacka. Uczeń krytycznie analizuje informacje dotyczące Żydów w Polsce uzyskane z różnych źródeł próbując samodzielnie wyciągnąć z nich wnioski; lokalizuje w przestrzeni procesy, zjawiska i fakty historyczne; rozróżnia w narracji historycznej warstwę informacyjną, wyjaśniającą i oceniającą; rozumie i potrafi objaśnić związki przyczynowo-skutkowe analizowanych zjawisk i procesów historycznych; dostrzega potrzebę poznawania przeszłości dla rozumienia procesów zachodzących we współczesności i wzmacniania poczucia tożsamości żydowskiej zarówno kulturowej, jak i narodowej.
3. Tworzenie tekstów. Uczeń konstruuje ciągi narracyjne dotyczące żydowskiej społeczności, wykorzystując zdobyte informacje źródłowe; posługuje się pojęciami historycznymi i potrafi wyjaśnić ich znaczenie; przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko w odniesieniu do procesów i postaci historycznych w celu kształtowania postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za społeczność żydowską.

KLASA IV

Elementy historii rodzinnej i regionalnej.

ZAKRES TEMATYCZNY

- podstawy badań genealogicznych;
- elementy historiografii;
- zakres działań i kompetencje organizacji żydowskich w Polsce.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- rekonstruuje historię swojej rodziny, gromadzi i opowiada o pamiątkach rodzinnej przeszłości; dowiaduje się o instytucjach żydowskich gromadzących źródła historyczne w regionie.

ZAKRES TEMATYCZNY

- określenie problemu badawczego;
- opracowanie planu badań;
- rozrysowanie drzewa genealogicznego;
- kolekcjonowanie dokumentów rodzinnych;

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- poznaje i kultywuje tradycje rodzinne.

ZAKRES TEMATYCZNY

- podróż śladami przodków – wizyta w archiwum, na lokalnym cmentarzu żydowskim, w gminie żydowskiej;
- podstawy architektury i dzieje zabytków żydowskich.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- poznaje historię i tradycje społeczności żydowskiej w swojej okolicy i dla niej szczególnie zasłużonych osób;
- zna związane z nią lokalne zabytki i opisuje ich dzieje.

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce.

ZAKRES TEMATYCZNY

- podstawowe elementy tradycji i kultury żydowskiej;
- podstawowe elementy związane z historią przybycia Żydów do Polski;
- podstawowe elementy historii regionalnej z uwzględnieniem przybycia Żydów na dane tereny;

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń:

- zna symbole związane z narodem i tradycją żydowską;
- zna tło historyczne najważniejszych świąt związanych z narodem żydowskim i potrafi wytłumaczyć ich znaczenie;
- zna legendy i historię związaną z przybyciem Żydów do państwa polskiego (z uwzględnieniem regionów);
- wiąże najważniejsze zabytki i symbole kultury Żydowskiej w Polsce z właściwymi regionami.

Postacie i wydarzenia o doniosłym znaczeniu dla kształtowania żydowskiej tożsamości kulturowej.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada jak:

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| - Abraham Judaeus Bohemus; | - wicz (Max Faktor); | - Stanisław Ulam; |
| - Berek Joselewicz; | - Ludwik Hirszfeld; | - Alfred Tarski (Alfred Tajtelbaum); |
| - Rabin Dow Baer Meisels; | - Ludwik Zamenhof; | - Michał Lande; |
| - Henryk Wohl; | - Helena Rubinstein; | - Adolf Berman; |
| - Dr Natan Lowenstein; | - Jakub Węgielko; | - Icchak Cukierman; |
| - Leopold Julian Kronenberg; | - Hilary Koprowski; | - Ester Rachel Kamińska; |
| - Szmul Gelbfisz (Szmuel Goldwyn); | - Janusz Korczak; | - Szmul Zygielbojm; |
| - Adolf Beck | - Julian Tuwim; | - Majer Bałaban; |
| - Ary Szternfeld; | - Mordechaj Anielewicz; | - Adam Czerniaków; |
| - Kazimierz Funk; | - Bruno Schulz; | - Emanuel Ringelblum; |
| - Maksymilian Faktoro- | - Dawid Ben Gurion; | - Sara Szenirer. |
| | - Artur Rubinstein; | |
| | - Isaac Bashevis Singer; | |
| | - Stanisław Lem; | |

KLASA V – VIII

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce w okresie wczesnopiastowskim.

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce w okresie rozbitcia dzielnicowego (XII–XIV wiek)

Partie i ugrupowania polityczne:

- Blok Antyfaszystowski – Józefa Lewartowskiego, Mordechaja Anielewicza, Josefa Kapłana, Szachno Sagana, Józefa Saka, Icchaka Cukiermana i Cywii Lubetkin.

Działalności partii politycznych uwzględniające dokonania ich członków:

- Związku Izraela (Agudas Isroel) – Abraham Mordechaj Alter, Meir Szapira i Abraham Perlmutter;
- Organizacji Syjonistycznej – Maksymilian Hartglas, Leon Reich, Ozjasz Abraham Thon i Izaak Grünbaum;
- Żydowskiej Partii Ludowej – Nojach Pryłucki i Dawid Nomberg;
- Bundu – Wiktor Alter, Henryk Ehrlich, Szmul Zygielbojm i Maurycy Orzech;
- Poalej Syjon Lewicy – Natan Buchsbaum, Lewi Lewin-Epstein, Nuchim Rafałkes i Jakub Witkin.

ZAKRES TEMATYCZNY

- legenda i znaczenie słowa „Po-lin”;
- relacje Ibrahima ibn Jakuba, Rabina Jehuda ha Kohen z Moguncji, Kronika polska (Anonima tzw. Galla), Kronikarza Kosmas z Pragi;
- mapa Polski uwzględniająca wędrówkę Radanitów i pierwsze osadnictwo żydowskie na Śląsku, np. w Tyńcu;
- Małym, Bolesławcu, Sokolnikach (ilustracje najstarszej zachowanej macewy na cmentarzu żydowskim we Wrocławiu – kamień nagrobny Dawida, syna Sar Szaloma, zmarłego 4 sierpnia 1203 roku), Bytomiu, Wielkopolski, okolic Gniezna i Kalisza, Płocka i Mazowsza;
- uwarunkowania społeczne i prawne związane z przybyciem społeczności żydowskiej do Polski.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- teorie i przyczyny przybycia pierwszych Żydów na tereny polskie;
- relacje kronikarzy i kupców opisujących społeczność żydowską, poznaje jeden z najcenniejszych zabytków sztuki wczesnośredniowiecznej w Polsce: płaskorzeźby z drzwi Katedry Gnieźnieńskiej – na ich podstawie uczeń poznaje działalność i obecność żydowskich kupców w XI i XII w.;
- pierwsze powstałe osady i gminy żydowskie.

ZAKRES TEMATYCZNY

- ilustracje przedstawiające brakteaty, czyli monety wybite w Polsce przez żydowskich mincerzy z imieniem Mieszka zapisanym po hebrajsku;
- struktura zawodowa społeczności żydowskiej (zawody świeckie i zawody związane z religią, takie jak rabin, dajan, sofer, szojet, nauczyciel w jesziwie);
- sytuacja prawna ludności żydowskiej (uchwały z 1267 r. synodu wrocławskiego);
- struktura społeczna społeczności żydowskiej;

- działalność księcia kaliskiego Bolesława Pobożnego;
- ogólne założenia „statutu kaliskiego” – wymiar sądownictwa, wolności osobistej i bezpieczeństwa.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- rolę żydowskich kupców w historii osadnictwa żydowskiego w Polsce i związki Żydów z otoczeniem książąt dzielnicowych;
- statuty gwarantujące prawa i ochronę społeczności żydowskiej, poznaje takie zagadnienia jak wolność osobista, prześladowania i tolerancja związana z wyznawaną religią.

*Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce
w XIV i XV wieku*

ZAKRES TEMATYCZNY

- swoboda wyznaniowa, podróżowania i handlu;
- przywileje księcia Witolda nadane gminom żydowskim: trockiej, brzesko-litewskiej oraz grodzieńskiej w 1388 i 1389 r.;
- termin *servi camerae regis* (sługa skarbu królewskiego);
- działalność króla Kazimierza III Wielkiego, ze szczególnym uwzględnieniem wyjaśnienia określenia Króla chłopów i Żydów;
- postać i działalność bankiera żydowskiego Lewki;
- legenda o Esterze Małach (fragment kroniki Jana Długosza);
- działalność Władysława Jagiełły;
- postać Wołoczki z Drohobycza, dzierżawcy ceł we Lwowie i żup solnych w Drohobyczu i jego działalność związaną z kolonizacją Rusi Czerwonej na prawie niemieckim na słabo zaludnionych obszarach;
- założenia statutów nieszawskich i poznaje postać króla Kazimierza Jagiellończyka;
- założenia statutu warckiego z 1423 r.;
- pierwsze prześladowania Żydów wywołane m.in. oskarżeniami o profanację hostii i oskarżenia Żydów o używanie krwi chrześcijańskiej.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- zagadnienia związane z organizacją i demografią gmin żydowskich u schyłku średniowiecza;
- kolejne statuty gwarantujące prawa i ochronę społeczności żydowskiej, swobodnego handlu i przemieszczania się;
- sytuację społeczności żydowskiej, możliwości jej rozwoju i prawne ograniczenia;
- zagadnienia związane z prześladowaniami Żydów na podstawie poznańskiej legendy o skradzionych hostiach i procesy z 1399 r. w Poznaniu;
- terminy: żupy krakowie, lichwa, służa skarbu królewskiego, „okres złotej wolności Żydów”, profanacja hostii i pogromy.

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce w okresie „Złotego Wieku” (XVI – połowa XVII wieku)

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- Rebeca Tiktiner (Riwke bas Meir Tiktiner, Rebeka Tykocińska) – uczo- nej talmudystce i autorce literatury religijnej adresowanej do kobiet;
- Esterce Małach – według kronikarza Jana Długosza ukochanej (kochance) króla Kazimierza Wielkiego, wnuczce szanowanego kupca i lekarza z Opoczna;
- Lewko – żydowskim bankierze i osobistym faktorem królów Polski.

ZAKRES TEMATYCZNY

- okoliczności powstania terminu „Paradisus Judaeorum” – jako formuły zaczerpniętej z paszkwilu napisanego prawdopodobnie z perspektywy katolickiego mieszczanina, który uważał, że Polska jest rajem dla Żydów i dla szlachty, natomiast piekłem dla sług i mieszczan. Krytycznie podej- ście do terminu, który w rzeczywistości był formą krytyki stanu szlache- ckiego i społeczności żydowskiej;
- działania Zygmunta I Starego z uwzględnieniem nadania przez króla po raz pierwszy Żydowi tytułu szlacheckiego oraz zniesienia w 1534 r. praw nakazujących Żydom noszenia wyróżniającego ich ubioru;
- działania Zygmunta II Augusta z uwzględnieniem nadania Żydom auto- nomii w dziedzinie administracji gminnej;
- zagadnienia związane z funkcjonowaniem pierwszej drukarni w Lublinie w 1547 r. pod kierownictwem Kolonymosa Ben Mardochoja Jaffe i braci Heliczów, właścicieli krakowskiej drukarni hebrajskiej założonej w 1534 r.;
- nurty i podejścia do edukacji żydowskiej na przykładzie metody studio- wania tekstu nazywanej Pilpul.

UMIĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- „Złoty Wiek” kultury polskich Żydów - zagadnienia związane z nauką, rozwojem piśmiennictwa i drukarstwa w języku hebrajskim;
- historię rozwoju wyższych szkół talmudycznych w Krakowie, Lublinie, Poznaniu i innych dużych miastach;
- wybitnych postaciach z zakresu rozwoju nauczania talmudycznego;
- sytuację prawno-społeczną Żydów w Polsce, w tym wzrost liczebności społeczności i osadnictwo.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- Jakubie Pollaku – doktorze prawa mojżeszowego, rabinie z prawem rozsądzania sporów i obowiązkiem dbania o poprawę obyczajów;
- Szlomo Szachne – rabinie i wy- bitnym talmudyście, twórcy słynnej jesziwy lubelskiej;
- Mojżeszu Isserlesie – wieloletnim naczelnym rabinie gminy żydow- skiej w Kazimierzu, rektorze je- szziwy, talmudyście i filozofie;
- Salomonie Lurii – znawcy i komenta- torze halachy i Talmudu, kabaliście.

Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce
w okresie Rzeczypospolitej
Obojga Narodów.

ZAKRES TEMATYCZNY

- postać Saula Wahl i legenda o tymczasowym królu Polski;
- fragmenty III Statutu Litewskiego z 1588 r. - dotyczący położenia społecznego Żydów;
- podejście królów polskich i magnatów do Żydów, na podstawie przykładu Aleksandra Jagiellończyka, który wprowadził karę śmierci za niesłuszne oskarżenie Żydów o mord rytualny, bądź Zygmunta III Wazy, który zakazał w 1618 r. druku i rozpowszechniania broszur mogących wywołać rozruchy antyżydowskie, potwierdzonego w 1632 r. przez króla Władysława IV;
- pierwsze posiedzenie Waadu Wielkiego Księstwa Litewskiego.

UMIĘJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- Rzeczpospolitą Obojga Narodów - rozwój osadnictwa żydowskiego;
- historię powstania i funkcjonowanie Sejmu Czterech Ziem (Waad) jako centralnej organizacji samorządu żydowskiego w Koronie;
- statut Żydów, jako piątego stanu Rzeczypospolitej – obok duchowieństwa, szlachty, mieszczaństwa i chłopów,
- zagadnienia związane z oskarżeniami o mord rytualny wobec Żydów w Polsce;
- okoliczności powstania Chmielnickiego i jego wpływie na los ludności żydowskiej w Polsce – fragmenty hebrajskiej kroniki powstania Chmielnickiego „Jawan Mecula” („Głębokie bagno”) Nathana Hanowera.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Natanie Ben Mosze Hanowerze – historyku żydowskim, kronikarzu, talmudyście i kabaliście; - Józefie ben Jakób i Izaku ben Chaim – drukarzach, którzy w 1554 r. wydając modlitewnik, rozpoczęli się dzieje drukarni lubelskiej; - Barbarze Weiglowej – spalonej na stosie w 1529 r. w Krakowie za herezję; - Dawidzie Gons – wybitnym historyku żydowskim, twórcy kroniki historycznej „Cemach Dawid”; | <ul style="list-style-type: none"> - Mardochoj Jafa, rabinie przewodniczącym w Lublinie Waad Arba Aracot; - Jozue Falk Kohen – rektorze uczelni we Lwowie, przewodniczącym synodów Waad Arba Aracot; - Jakubie Pollaku – doktorze prawa mojżeszowego, rabinie z prawem rozsądzania sporów i obowiązkiem dbania o poprawę obyczajów. |
|---|--|

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce w okresie Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

ZAKRES TEMATYCZNY

- antyżydowskie pamflety;
- daniny i opłaty np. kozubalec;
- sytuacja Żydów w okresie najazdu kozackiego i szwedzkiego;
- aktaki przemocy wobec Żydów we Lwowie w 1664 r., Brześciu Litewskim w 1680 r., Krakowie i Wilnie w 1682 r., Poznaniu 1687 r. i ich wpływ na społeczność żydowską oraz na mieszkańców miasta jako organizmu gospodarczo-społecznego;
- uniwersał hetmana wielkiego koronnego Stanisława Potockiego z 8 maja 1664 r. wydany w Podhajcach;
- działania wspierające i potwierdzające przywileje społeczności żydowskiej króla Augusta II Mocnego;
- działania Augusta II Mocnego po wyroku o mord przeciwko Żydom w Sandomierzu w 1714 r. i zlecenie Uniwersytetowi Lipskiemu zbadanie słuszności mitu o zbrodniach rytualnych. Stanowisko biskupa kijowskiego Józefa Andrzeja Załuskiego;
- postacie i działalność Baal Szem Towa, Jakuba Franka, Gaona z Wilna, Jakuba Franka, Sabataja Cwi, Izraela ben Eliezera, Josepha Isaac Lubawicz.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- zagadnienia związane z antyjudyzmem na przełomie XVII i XVIII w.;
- sytuacje gospodarczo-społeczną Żydów w Rzeczypospolitej w stuleciu po wojnach połowy XVII w.;
- zmiany w położeniu gospodarczo-społecznym Żydów w Rzeczypospolitej;
- ruchy reformatorskie i ich wpływ na tradycyjny judaizm;
- zagadnienia i osoby związane z chasydyzmem, frankizmem i haskalą, jak Jakub Frank, Sabataj Cwi, Israel ben Eliezer, Joseph Isaac Lubawicz;
- założenia i wpływ Haskali – żydowskiego oświecenia, na rozwój społeczności żydowskiej w Polsce.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- Baal Szem Towie (Israel ben-Eliezer) – rabinie, cadyku, jednym z twórców chasydyzmu na terenach dawnej RP;
- Jakubie Franku – twórcy żydowskiej sekty frankistów, działaczu społeczno-politycznym i reformatorze religijnym;
- Gaonie z Wilna – jednym z największych myślicieli żydowskich, światowej sławy komentatorze Tory i Talmudu;
- Sabataju Cwi – mistyk żydowski, twórca sabataizmu, największego ruchu mesjańskiego;
- Josephie Isaacu Lubawicz – głównym rabinie wspólnoty Chabad-Lubawicz.

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce w okresie stanisławowskim i dobie walki o utrzymanie niepodległości w ostatnich latach XVIII wieku.

ZAKRES TEMATYCZNY

- udział Żydów w zbrojnym oporze przeciwko działaniom zaborców;
- lekkokonny pułk żydowski stworzony przez Berka Joselewicza w 1794 r. w czasie insurekcji kościuszkowskiej;
- rzeź Pragi w 1794 r. dokonana przez wojska rosyjskie pod wodzą Aleksandra Suworowa;
- tzw. reforma Żydów – zagadnienia Sejmu Czteroletniego i działalność komisji do zbadania sytuacji społeczności żydowskiej.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- sytuację społeczności żydowskiej podczas upadku polskiej państwowości;
- położenie Żydów w dobie Sejmu Czteroletniego;
- zaangażowanie Żydów w Insurekcję Kościuszkowską na podstawie artykułu z „Gazety Obywatelskiej” z 4 czerwca 1794 r. o udziale Żydów w walkach w Warszawie;
- procesy asymilacyjne i zagadnienia równouprawnienia na podstawie broszur z 1785 r. i 1789 r. pt. „Żydzi, czyli konieczna potrzeba reformowania Żydów w krajach Rzeczypospolitej Polskiej” i „Sposób uformowania Żydów polskich w pożytecznych krajowi obywatelów”.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- Szmulu Jakubowiczu (Józef Samuel Sonnenberg), zwanym Zbytkowerem – bankierze, faktorze, protegowanym króla Stanisława Augusta Poniatowskiego;
- Chaimie Dawidzie ben Uri Fajbusz ha-Lewi – drukarzu, współwłaścicielu drukarni hebrajskiej w Żółkwi;
- Abrahamie Hirszowiczu – kupcu, faktorze króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, który podczas podczas Sejmu Czteroletniego przedstawił projekt reformy ustawodawstwa wobec Żydów w duchu ich asymilacji i równouprawnienia;
- Jakubie Jelek vel Selech – przedstawicielu Żydów Polskich, który pojechał w 1756 r. jako wysłannik gmin do Rzymu prosić papieża o wydanie dekretu zaprzeczającego istnieniu mordów rytualnych. Klemens XIII przychylnie odniósł się do tej prośby i wydał odpowiedni dekret;
- Haymie Solomonie (Chaim Solomon) – bankierze, kupcu, maklerze, głównym finansistą rewolucji amerykańskiej i jej aktywnym uczestniku, „ojcu założycielu USA”, dyplomacie amerykańskim, filantropie, poliglocie, sędzi w sądzie rabinackim oraz działaczu żydowskiej społeczności.

Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce w XIX
wieku.

ZAKRES TEMATYCZNY

- aktywność polskich Żydów na polu publicznym;
- dekret księcia warszawskiego Fryderyka Augusta I z 17 października 1808 r.;
- dekret królewski w Prusach z 12 marca 1812 r. nadający pruskim Żydom obywatelstwo państwowe i prawną emancypację w zamian za formalną naturalizację;
- prawa Katarzyny II, zakazującej osiedlania się Żydów;
- statut o urządzeniu Żydów z 1804 r. cara Aleksandra I;
- funkcjonowanie i powołanie Komisji do spraw Włościańskich i Żydowskich w 1816 r. w Królestwie Polskim;
- projekcie autorstwa Nowosilcowa, pełnomocnika carskiego i Stanisława Potockiego w Królestwie Polskim;
- reformy cara Aleksandra II;
- ukaz carski o równouprawnieniu Żydów w Królestwie Polskim z 5 czerwca 1862 r.;
- patent tolerancyjny dla Galicji wydany przez Józefa II w 1789 r.;
- prawa obywatelskie w Konstytucji z 25 kwietnia 1848 r. i 31 grudnia 1867 r.;
- postanowienie gen. Józefa Chłopickiego z 1830 r. odmawiające Żydom przyjęcia do Gwardii Narodowej ze względu na brak praw politycznych i zmiana tego postanowienia oraz jego warunki w 1831 r., kiedy pozwolono wstępować do Gwardii Narodowej;
- funkcjonowanie Gwardii Miejskiej Starozakonnych;
- odezwa Rządu Narodowego do braci Izraelitów, Kraków 23 lutego 1846 r.;
- odezwa Komitetu Narodowego w Poznaniu. 22 marca 1848 r. do Żydów;
- funkcjonowanie kompanii żydowskiej, dowodzonej przez Emanuela Galla;
- odezwa Żydów w sprawie polskiej w piśmie „Orient” z 22 maja 1848 r.;
- Legion Rzymski utworzony przez Adama Miskiewicza;
- działalność Izaaka Kramsztyka, rabina Markus Mordechaj Jastrowa oraz warszawskiego rabina Dow Ber Meiselsa na rzecz powstania styczniowego;
- zaangażowanie i postać Michała Landego;
- wpływ Żydów na rozwój ziem polskich na przykładzie Izraela Kalmanowicza Poznańskiego, Jana Gotliba Blocha i Leopolda Kronenberg;
- Ogólnożydowski Związek Robotniczy na Litwie, w Polsce i Rosji – Bund;
- Koła Bojowe Samoobrony Robotniczej;
- Krakowski Naczelny Komitet Narodowy i Legiony Polskie – działalność Natan Loewenstein, Ignacego Steinhaus oraz wiceprezydenta Krakowa Józefa Saare;
- Wilhelm Marr i założona w Berlinie Liga Antysemitów;
- Protokoły Mędrców Syjonu opublikowane w Rosji 1903 r.;
- Roman Dmowski i broszura z 1903 r. Myśli nowoczesnego Polaka;
- konsekwencje pogromów na przykładzie pogromu w Białymstoku w 1906 r.;

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce w XIX wieku.

- broszura pt. Państwo żydowskie, Teodora Hertzla i Autoemancypacja, Leona Pinskiera;
- pierwszy zjazd syjonistyczny w Bazylei;
- Komitet Palestyński, Miłośnicy Syjonu, Maskert Mosche, Mizrachi;
- działalność Ozjasza Thona, Hirsza Kaliszera z Torunia, Elja Gutmachera z Grodziska, Izaaka Grünbauma, Apolinarego Hartglaasa i Chaima Weizmanna.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- zaangażowanie społeczności żydowskiej w powstaniu listopadowym i styczniowym, w rewolucjach i powstaniach Wiosny Ludów;
- możliwości zaangażowania się ludności żydowskiej w ruchy narodo-wo-wyzwoleńcze na podstawie "Zgłoszenia braci Józefa i Henryka Janaschów do Gwardii Narodowej";
- zagadnienia związane z rozwojem demograficznym społeczności żydowskiej w XIX w.,
- aktywność polityczną Żydów na przełomie XIX i XX w.;
- zagadnienia związane nowoczesnym antysemityzmem;
- zagadnienia związane z rozwojem syjonizmu na ziemiach polskich i migracjami Żydów.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- | | |
|---|--|
| - Mirosławie Kernbaumie – fizy-ku, autorze pionierskich prac na temat radiolizy wody; | - Józefie Berkowiczu – majorze Legii Litewskiej w powstaniu listopadowym; |
| - Aleksandrze Rosnerze – uważanym za jednego z twórców polskiej ginekologii; | - Józefie Blauerze – podporuczniku Legionów Polskich; |
| - Izraelu Abrahamie Staffelu – twórcy m.in. maszyny rachunkowej – arytmometru; | - Ludwiku Ozjaszu Lublinerze – działaczu emigracyjnym i powstańcu listopadowym; |
| - Henryku Marcinie Szarskim (Henryku Feintuc) – radnym i I wiceprezydencie Krakowa; | - Leonie Wagenfiszu – powstańcu styczniowym i zesłańcu, który brał udział w patriotycznych kwietniowych demonstracjach w 1861 r., za co wraz z Maksymilianem Unslichtem, Leopoldem Wajcenblumem, Bernardem Goldmannem i Henrykiem Senatorem został aresztowany przez władze carskie; |
| - Józefie Sare – drugim wiceprezydencie miasta Krakowa, pośle na Sejm Krajowy; | - Henryku Wohl – dyrektorze Wydziału Skarbu Rządu Narodowego w powstaniu styczniowym; |
| - Filipie Fruchtmanie – pośle do Sejmu Krajowego Galicji, zwolenniku asymilacji; | - Arturze Goldmanie (Władysław Goldman) – sekretarzu Henryka Wohla, naczelnika Wydziału Skarbu Rządu Narodowego; |
| - Leonie Ferszt – działaczu lewicowym, członku Zarządu Głównego SDKPiL i działaczu KPP; | - Leopoldzie Stanisławie Kronenbergu - bankierze, inwestorze i finansistcie jednym z przywódców „białych” |
| - Róży Luksemburg – działaczce polskiej i niemieckiej socjaldemokracji; | |
| - Jakubie Piepes – pośle do austriackiego parlamentu; | |
| - Michaelu Berkowiczu – pionierze ruchu syjonistycznego; | |
| - Izaaku Szymonie Rosenie – powstańcu listopadowym; | |

*Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce w XIX
wieku.*

- przed powstaniem styczniowym;
- Ludwiku Przedborskim - lekarzu laryngologu, łódzkim działaczu społecznym i oświatowym żydowskiego pochodzenia;
- Michale Landym – uczniu, uczestniku manifestacji patriotycznej 8 kwietnia 1861 r. na placu Zamkowym w Warszawie;
- Bronisławie Mansperl ps. „Chaber” – działaczu niepodległościowym, poruczniku Legionów Polskich;
- Noj Giter-Granatsztajn, ps. „Noj Szneider” oraz „Noj Lodzer” – działaczu anarchistycznym i socjalistycznym,
- Edmundzie Joachimie Szalit – żołnierzu Legionów Polskich, sekretarzu grupy poselskiej Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej w parlamencie austriackim;
- Nachman Kopald – architekcie działającym w Krakowie;
- Samuelu Orgelbrand – „odkrywcy” Józefa Ignacego Kraszewskiego, wydawcy pierwszej polskiej nowoczesnej wielotomowej encyklopedii;
- Maurycym (pierw. Mojżesz) Spokornym – ostatnim dyrektorze tramwajów konnych i pierwszym dyrektorze tramwajów elektrycznych w Warszawie, współfundatorze Teatru Polskiego w Warszawie;
- Marii Orskiej (Rachela Blindermann) – aktorce, która w 1915 r. wyjechała do Niemiec i zaczęła swoją karierę aktorską;
- Salomei Palińskiej (Kenigowa) – artystce dramatycznej Warszawskich Teatrów Rządowych;
- Max Factorze Sr. (Maksymilian vel Michaił Faktor, vel Faktorowicz) – producencie i wynalazcy kosmetyków, założycielu przedsiębiorstwa Max Factor
- Helenie Rubinstein (Chaja Rubinstein) – bizneswoman, założycielce przedsiębiorstwa Helena Rubinstein Inc.;
- Sarze Lipskiej – malarce, rzeźbiarce, projektantce mody i wnętrz;
- Szmulu Jakubowiczu (Józef Samuel Sonnenberg), zwany Zbytkowerem – bankierze, faktorze, protegowanym króla Stamordów rytualnych. Klemens XIII przychylnie odniósł się do tej prośby i wydał odpowiedni dekret;
- Haymie Solomonie (Chaim Solomon) – bankierze, kupcu, maklerze, główny finansiste rewolucji amerykańskiej i jej aktywnym uczestniku, “ojcu założycielu USA”, dyplomacie amerykańskim, filantropie, poliglocie, sędzi w sądzie rabinackim, oraz działaczu żydowskiej społeczności.

Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce od 1918
do 1939 r.

ZAKRES TEMATYCZNY

- tzw. mały traktat wersalski (traktat mniejszościowy);
- konstytucja z 17 marca 1921 r.;
- przykłady formalnych ograniczeń praw wobec mniejszości żydowskiej wprowadzone jeszcze przez zaborców funkcjonujących do 1931r.;
- pogromy – 11 listopada 1918 r. w Kielcach, 21 listopada we Lwowie, w 1936 r. Przytyku i Mińsku Mazowieckim etc.;
- przykłady dyskryminacji na przykładzie konfliktu w Pińsku w kwietniu 1919 r., w rezultacie którego rozstrzelano bez procesu 34 z 80 aresztowanych młodych mężczyzn, uczestniczących w zebraniu syjonistycznym pod zarzutem przygotowywania bolszewickiego zamachu na stacjonujące w mieście wojsko polskie;
- obóz w Jabłonie dla internowanych żydowskich żołnierzy armii polskiej;
- Blok Mniejszości Narodowych i żydowscy posłowie na sejm Ustawodawczy w 1919 r.;
- okoliczności wyboru na prezydenta i śmierć Gabriela Narutowicza;
- największe ośrodki żydowskie w Polsce, jak Warszawa, Łódź, Lwów, Kraków, Wilno, Białystok, Lublin;
- ludność żydowska według gałęzi zatrudnienia;
- żydowskie partie polityczne: konserwatywno-religijne (Agudas Jisroel, Organizacja Syjonistów Ortodoksów, „Histadrut Mizra- chi”, narodowo-syjonistyczne (Organizacja Syjonistyczna w Polsce „Ogólna”, He-Chaluc (Ha-Szomer ha-Cair czy Gordonia), Nowa Organizacja Syjonistyczna, Bejtar, Poalej Syjon-Prawica, socjalistyczne (Poalej Syjon, Poalej Syjon-Lewica, Powszechny Żydowski Związek Robotniczy Bund, Cukunft;
- organizacje: Zjednoczenie Polaków Wyznania Mojżeszowego Wszystkich Ziemi Polskich, Związek Żydów Uczestników Walk o Niepodległość Polski, XIII Brygada Międzynarodowa im. Jarosława Dąbrowskiego (dąbrowszczacy);
- teatr żydowski;
- dzienniki żydowskie na przykładzie „Naszego Przeglądu” i „Małego Przeglądu”;
- działalność Janusza Korczak;
- działalność grup literackich na przykładzie jung wilne i di chaliastre;
- funkcjonowanie poetów i poetek żydowskich jak: Bronia Baum, Antoni Słonimski, Julian Tuwim, Zuzanna Giniczanka, Bolesław Leśmian, Debora Vogel Adam Ważyk, Tadeusz Peiper czy Roman Brandstaetter;
- działalność kabaretu Qui Pro Quo;
- Centralna Żydowska Organizacja Szkolna, Żydowskie Stowarzyszenie Oświatowo-Kulturalne Tarbut, Centralna Organizacja Oświatowa – Chorew, Żydowski Instytut Naukowy, Instytut Nauk Judaistycznych;
- szkoły żydowskie na przykładzie szabasówek, Jesziwas Chachmej Lublin i Bejs Jaaków;
- podstawowe zagadnienia dotyczące sportu na przykładzie Związku Żydowskich Towarzystw Gimnastycznych i Sportowych w Polsce – Makabi.

*Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce od 1918
do 1939 r.*

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- sytuację mniejszości narodowych w dobie odzyskania niepodległości;
- postawy polskich Żydów w obliczu niepodległości;
- działalność i idee żydowskich partii politycznych i udział Żydów w życiu politycznym II RP;
- żydowskie życie kulturalne w II RP;
- zagadnienia związane z rozwojem oświaty i nauki;
- zagadnienia związane z antysemityzmem dwudziestolecia jak: getto ławkowe, numerus clausus, numerus nullus, funkcjonowanie i głoszone idee takich osób ks. Stanisław Trzeciak, ks. Józef Kruszyński, ks. Jeż, ks. Chełmicki, ks. Błotnicki.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Marii Morskiej (Anna Frenkiel), nazywanej Niutą, aktorce teatralnej, publicystce i feministce; - Szapselu Rotholc – bokserze, medalście mistrzostw Europy; - Helenie Bersohn-Lichtblau – polsko-żydowskiej, a następnie izraelskiej lekkoatletce; - Alojzym „Alexie” Ehrlichu – tenisście stołowym, uważanym za najlepszego zawodnika tenisa stołowego Hasmonei Lwów; - Zishe (Siegmund; Zygmunt) Breitbart – cyrkowcu, siłaczku i aktorze estradowym oraz bohaterze folkloru żydowskiego, znanym jako Najsilniejszym człowiekiem świata i Królu żelaza. Stanowił wzór dla postaci komiksowej – Supermana; - Michale Hamburger – piłkarzu, zawodniku Polonii Warszawa, prawniku, żołnierzu Związku Walki Zbrojnej (ZWZ), a następnie Armii Krajowej (AK); - Leonie Lorii – prawniku, podpułkownikowi obserwatorze Wojska Polskiego; - Ludwiku Zamenhofie – inicjatorze esperanto; ośmiokrotnie nominowanym do Pokojowej Nagrody Nobla; - Adolfie Abrahamie Becku – neurofizjologu, współodkrywcą prądów czynnościowych mózgu i pionierze elektroencefalografii; - Salomei Bau-Prusakowej (Prussakowa) – lekarce neurologii, pierwszej kobiecie z tytułem doktora medycyny uzyskanym na polskiej uczelni; | <ul style="list-style-type: none"> - Solomonie E. Aschu – psychologu, przedstawicieli psychologii postaci (psychologii Gestalt), który przyczynił się do powstania późniejszej psychologii społecznej; - Sarze Szenirer – krakowskiej działaczce oświatowej i społecznej, twórczyni systemu szkół Beis Jaakow; - Janie Pawle Rogalskim (Jan Szlamowicz), ps. „Paweł” – anarchiście, członku Anarchistycznej Federacji Polski; - Szlomo (Szlojme) Mendelsohnie – pedagogu, teoretykowi szkolnictwa, publicyście używającym języka jidysz, także działaczu politycznym związanym z ruchem folklistowskim, a później z Bundem; - Baruchu Szulmanie – działaczu robotniczym, bojowcu Organizacji Bojowej Polskiej Partii Socjalistycznej. W okresie międzywojennym XX w. symbol wspólnej walki polskich i żydowskich socjalistów o wolność Polski; - Dawidzie Alter Kurzmannie – krakowskim kupcu, działaczu społecznym i politycznym, filantropie i chasydzie. Z uwagi na związek z Domem Sierot Żydowskich przy ul. Dietla 64 w Krakowie i okoliczności śmierci podczas akcji deportacyjnej w getcie, nazywany krakowskim Januszem Korczakiem; - Stefanii Wilczyńskiej – wychowawczyni i pedagog, bliskiej współpracownicy Janusza Korczaka; - Irenie Krzywickiej z domu Goldberg – feministce, pisarce, publicystce |
|---|--|

*Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce od 1918
do 1939 r.*

- i tłumacze, propagatorce świadomego macierzyństwa, antykoncepcji i edukacji seksualnej;
- Halinie Górskiej – pisarce, lewicowej działaczce politycznej i społecznej;
- Felicji „Fella” Kaftal, z domu Jolles – pierwszej warszawskiej dziennikarce;
- Paulinie Appenzlak – polskiej i izraelskiej feministce i dziennikarce, założycielce i redaktorce naczelnej polskojęzycznego pisma „Ewa”, skierowanego do Żydówek, wydawanego w Warszawie od 1928 przez pięć kolejnych lat. W swoich tekstach namawiała Żydówki do korzystania z czynnego prawa wyborczego i walki o miejsca w parlamencie oraz przestrzeni publicznej. Na łamach „Ewy” prowadziła także kampanię świadomego macierzyństwa;
- Zofii Banet-Fornalowej – historyczce, esperantystce publicystce i działaczce korczakowskiej;
- Helenie Heryng ps. „Bronka” – pedagogice, działaczce ruchu robotniczego;
- Eliezerze Hirszaugie – działaczu anarchistycznym, wydawcy książki i prasy, publicyście, autorze szkiców z historii ruchu anarchistycznego w przedwojennej Polsce;
- Aleksanderze Hertz – socjologu, współtwórcy warszawskiego Klubu Demokratycznego;
- Marii Hirszbein – producentce filmowej i kierownicze produkcji żydowskiego pochodzenia, jednej z pierwszych kobiet w polskiej produkcji filmowej;
- Samuelu Goldwyn – producencie filmowym, współzałożycielu wytwórni filmowej Metro-Goldwyn-Mayer;
- Izraelu Szumacher – komiku;
- Esterze Racheli Kamińskiej „matce teatru żydowskiego” - aktorce teatralnej, prowadzącej wraz z mężem pierwszy teatr żydowski;
- Idzie Kamińskiej – aktorce teatralnej i filmowej oraz reżyserce, jednej z największych aktorek w historii żydowskiej sceny teatralnej; dyrektorce Państwowego Teatru Żydowskiego;
- Aleksandrze Marten – aktorce i reżyserce, który zastąpił głównie z przedwojennych żydowskich filmów i sztuk teatralnych w języku jidysz;
- Bronisławie Hubermanie – najwybitniejszym skrzypku XX wieku;
- Janie Kiepurze – śpiewaku (tenorze) i aktorze;
- Marii Ita Szapiro, ps. „Wanda” – nauczycielce, działaczce ruchu robotniczego, członkini PPS i PPS-Lewicy;
- Ignacym Izaaku Schwarzbardzie – działaczu syjonistycznym, adwokacie, pośle na Sejm V kadencji, członku Rady Narodowej RP na uchodźstwie;
- Hannie Sawickiej (Hanna Krystyna Szapiro), ps. „Hanka” – działaczce lewicowej w propagandzie PRL;
- Adolfie Silberscheinie – aktywiście Światowego Kongresu Żydów, syjonście, pośle na Sejm I kadencji z ramienia Bloku Mniejszości Narodowych, członek „grupy berneńskiej”, zwanej także „grupą Ładosia” nieformalnej współpracy żydowskich organizacji i polskich dyplomatów, którzy fabrykowali i przemycali do okupowanej Polski nielegalne paszporty latynoamerykańskie ratujące posiadaczy i ich rodziny przed Zagładą;
- Stefanii Przedeckiej (Sura Przedeczka) – działaczce lewicowej, członkini SdKPiL, KPP oraz RKP(b) i WKP(b);
- Pawle Marku – działaczu syndykalistycznym i anarchistycznym, publicyście, współzałożycielu Anarchistycznej Federacji Polski w okresie II Rzeczypospolitej, uczestniku obrony Warszawy w 1939 r., następnie walczył w powstaniu w getcie warszawskim i w powstaniu warszawskim;
- Józefie Łokietku ps. „Rabin”, „Rebe” – członku PPS i Organizacji Bojowej PPS, działaczu związkowym i politycznym, który w okresie międzywojennym był komendantem Milicji PPS;
- Hermanie Liebermanie – adwokacie, działaczu socjalistycznym, jednym z przywódców i posłów Polskiej Partii Socjalistycznej;
- Izraelu Lichtensteinie – polityku Bundu, działaczu ruchu robotniczego, związa-

*Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce od 1918
do 1939 r.*

- Karolu Lilienfeld-Krzewskim - dziennikarzu i literacie, majorze dyplomowanym piechoty Wojska Polskiego (jeden z największych twórców etosu Legionów Polskich, legendy I Brygady i kultu marsz. Józefa Piłsudskiego);
- Jerzym Klocmanie – polskim inżynierze, wiceprezydencie Łodzi, polskim działaczem społecznym i politycznym;
- Henryku Gruberze – urzędniku państwowym, bankowcu i finansście, doktorze prawa, prezesie Poczтовой Kasy Oszczędności, organizatorze i prezesie Banku Polskiego Kasy Opieki SA, oficerze Legionów Polskich i kapitanie Wojska Polskiego;
- Ludwiku Hammerling – przedsiębiorcy, właściciela ziemskiego, senatorze I kadencji w II RP z okręgu Lanckorony z PSL „Piast”;
- Szlomo Ben Josefie – bojowniku, członku rewizjonistycznej młodzieżówki Betar i podziemnej paramilitarnej organizacji Irgun;
- Awrahamie Sternie – założycielu i przywódcy radykalnej żydowskiej organizacji terrorystycznej Lechi, znanej również jako „Banda Sterna” (ang. Stern Gang);
- Abramie „Alex” Sycowskim – amerykańskim gangsterze żydowskiego pochodzenia, księgowym i prawą ręką Ala Capone;
- Meyera Lanskiego (Majer Suchowlański) – amerykańskim gangsterze;
- Raqueli Liberman – kobiecie, która przyczyniła się do zamknięcia w 1930 r. organizacji Cwi Migdal zajmującej się handlem ludźmi i organizacją prostytutki;
- Menachemie Bornsztajn (Ślepy Maks) – legendarnym łódzkim gangsterze działającym na terenie łódzkiej dzielnicy Bałuty, zwany też królem dintojry;
- Szymonie Harnamie (Charnam Szaja) – ps. „Szajek” – czołowym działaczem Komunistycznego Związku Młodzieży Polskiej;
- Stanisława Hubermana – działacza polskiego i międzynarodowego ruchu komunistycznego;
- Leonie Jogichesie ps. „Jan Tysza”, „Grozowski” – działaczem polskiej i międzynarodowej socjaldemokracji, współtwórcą i ideologu Socjaldemokracji Królestwa Polskiego i Litwy, sekretarza generalny Komunistycznej Partii Niemiec (KPD);
- Adamie Kwaterko (Abrahamie Kwaterko) – dziennikarzu i publicyście, wieloletnim redaktorem naczelnym gazety żydowskiej „Folks Sztyme”;
- Mieczysławie Grydzewskim (Mieczysław Grützhändler) – historyku, felietoniście, dziennikarzu, redaktorem czasopisma „Skamander” oraz tygodnika „Wiadomości Literackie”;
- Julii Keilowa, z domu Ringel – projektantce form przemysłowych.

Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce
w okresie II wojny światowej.

ZAKRES TEMATYCZNY

- zagadnienia z programu i dojścia do władzy Adolfa Hitlera i Narodowo-socjalistycznej Niemieckiej Partii Robotników (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, NSDAP);
- podstawy i główne założenia nazistowskiej ideologii;
- pogrom listopadowy tzw. noc kryształowa i działania Herschela Grynszpana;
- działalność Żydowskiego Komitetu Obywatelskiego;
- represje i prześladowania, przymus pracy;
- powstanie i funkcja Generalnego Gubernatorstwa (GG);
- funkcjonowanie gett, Rady Żydowskie – Judenrat i Żydowska Służba Porządkowa;
- podstawowe aspekty funkcjonowania obozów pracy przymusowej i Zagłady – ze szczególnym uwzględnieniem: Obozu Zagłady w Sobiborze (SS-Sonderkommando Sobibor), Konzentrationslager Lublin, Obozu Zagłady w Treblince (SS-Sonderkommando Treblinka), Obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau (Konzentrationslager Auschwitz), Ośrodka Zagłady Chełmno nad Nerem (SS-Sonderkommando Kulmhof), Obozu Zagłady w Bełżcu (SS-Sonderkommando Belzec I);
- getta – przedstawienie mapy obrazującej rozmieszczenie 400 gett funkcjonujących na okupowanych ziemiach polskich, warunki ludności w gettach z wykorzystaniem źródła np. Raportu o warunkach panujących w getcie warszawskim i śmiertelności jego mieszkańców „Biuletyn Informacyjny”, 30 IV 1942 r.;

Powstania w gettach, funkcjonowanie i zasięg żydowskiego ruchu oporu na przykładzie:

- powstania w getcie warszawskim - Żydowskiej Organizacji Bojowej (Idisze Kampfs Organizacje) z uwzględnieniem jego działaczy i organizacji jakimi reprezentowali - jak Mordechaj Anielewicz (Ha-Szomer ha-Cair), Icchak Cukierman (Dror), Hersz Berliński (Poalej Syjon-Lewica), Michał Rosenfeld (PPR), Johanan Morgenstern (Poalej Syjon-Prawica), Abraham Sznajdmil (Bund), Marek Edelman (Bund);
- Żydowskiego Związku Wojskowego z Pawłem Frenkelem i Leonem Rodalem;
- powstania w wileńskim getcie i zaangażowania Aby Kownera z Ha-Szomer ha-Cair i Zjednoczonej Organizacji Partyzanckiej (Farej-
nikte Partizaner Organizacje);
- akcji zbrojnych poza gettem krakowskim Żydowskiej Organizacji Bojowej z Herszem Baumingerem (Ha-Szomer ha-Cair), Szymonem Dragnerem i Adolf (Dolek) Liebeskind (Akiba) oraz Abracham Leibowicz (Dror);
- walki zbrojnej w getcie częstochowskim i organizacji bojowej z Moshę Zilberberg i Rywką Glanc;
- organizacji bojowej w Będzinie i w getcie w Białymstoku;
- oddziału partyzanckiego braci Bielskich.
- powstanie i działanie Archiwum Getta Warszawskiego i Oneg Szabat z jego działaczami, jak Emanuel Ringelblum, Hersz Wasser, Eliahu Gutkowski, Icchak Giterman, Menachem Mendel Kon, Jehoszua Rabinowicz, Szmuel Winter, Aleksander Landau, Eliezer Lipe Bloch, Daniel Guzik i Abraham Lewin, (Racheli Auerbach, Lejb Goldin, Jehuda Feld, Gusta-

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce w okresie II wojny światowej.

wa Jarecka, Henryka Łazowertówna, Perce Opczyński, Jehoszua Perle, Zalman Skałow, Cecylia Słapakowa);

- podstawowe zagadnienia związane z sytuacją Żydów w ZSRR na przykładzie paszportyzacji zainicjowanej przez władze radzieckie;
- powstanie i funkcjonowanie Armii Polskiej gen. Władysława Andersa;
- podstawowe zagadnienia związane z „tragicznym trójkątem”, czyli postaci w czasie Shoah – świadek – ofiara – oprawca;
- terminy: Shoah, Holocaust, pogromy, Sprawiedliwy wśród Narodów Świata, szmalcownik, Jedwabne.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- podstawowe zagadnienia z zakresu praw człowieka, dyskryminacji, rasizmu, stygmatyzacji, koncepcji ofiary na podstawie mechanizmu „kozła ofiarnego” oraz „piramidę nienawiści” Gordon’a Allport’a;
- podstawowe zagadnienia związane z ideologią nazistowską w Niemczech i w Europie;
- działalność Żydów i żydowskie organizacje zaangażowane w wojnę obronną we wrześniu 1939 r.;
- podstawowe zagadnienia z tematyki Zagłady obejmujące: represje, prześladowania i przymus pracy;
- procesy stygmatyzacji i gettoizacji na okupowanych ziemiach polskich;
- warunki życia społeczności żydowskiej podczas II wojny światowej, osób ukrywających się, zmuszonych do życia w gettach i obozach;
- sytuację Żydów pod okupacją sowiecką;
- podstawowe zagadnienia związane z Zagładą polskich Żydów w tym rozmieszczenie i funkcje obozów Zagłady, obozów koncentracyjnych i pracy;
- działania ruchu oporu i powstania w gettach m.in. warszawskim;
- działania partyzantki żydowskiej i bunty w ośrodkach i obozach Zagłady;
- postawy w Polsce wobec ofiar Zagłady.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Mirze Bernsztejn – nauczycielce, która przybyła do Wilna w czasie okupacji niemieckiej, by zająć się dziećmi żydowskimi; - Róży Lipiec-Jakubowskiej – pedagogce, wychowawczyni w Domu Sierot Janusza Korczaka w getcie warszawskim, która zginęła wraz ze swymi wychowankami i Januszem Korczakiem w Treblince; - Józefie Szeryńskim – podinspektorze Policji Państwowej, od grudnia 1940 pierwszym nadkomisarzu Żydowskiej Służby Porządkowej (SP) getta warszawskiego, uważanym za zdrajcę i kolaboranta pod okupacją niemiecką, który ułatwił nazistom i ich pomocni- | <ul style="list-style-type: none"> kom eksterminację ludności getta; - Marcelu Raymanie – działaczu francuskiego ruchu oporu, członku grupy Manukiana; - Mieczysławie Juliana Pronera – farmaceutyce i botaniku, wykładowcy Uniwersytetu Warszawskiego, ofiary zbrodni katyńskiej; - Julii Pirotte-Sokolskiej – fotografce i fotoreporterce, która udokumentowała francuski ruch oporu oraz ofiary pogromu kieleckiego; - Mieczysławie Pemper – działaczu społecznym, który pomógł Oskarowi Schindlerowi ocalić od Zagłady 1200 osób; |
|--|--|

*Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce
w okresie II wojny światowej.*

- Emanuelu Minku ps. „Mundek” – działacza lewicowym, uczestniku hiszpańskiej wojny domowej oraz francuskiego ruchu oporu w czasie II wojny światowej; honorowym obywatelu Hiszpanii;
- Kałme Mendelsonie – podchorążym Wojska Polskiego, jednym z inicjatorów powstania Żydowskiego Związku Wojskowego, w którym miał być odpowiedzialny za departament zajmujący się ewakuacją dzieci żydowskich na „stronę aryjską”;
- Józefie Lewinsonie – podporuczniku Wojska Polskiego, ofierze zbrodni katyńskiej;
- Janie Drzewieckim – oficerze frontowym II wojny światowej, generała brygady Wojska Polskiego;
- Adolfie Bermanie – polityku o poglądach lewicowych, sekretarzu „Żegoty”;
- Majerze Bogdańskim – polityku Bundu oraz żołnierzu Wojska Polskiego;
- Mieczysławie Birnbaum – działaczu ruchu rewolucyjnego, oficerze Wojska Polskiego zamordowanym w kwietniu 1940 w Katyniu;
- Chaimie Yisroelu Eiss – ultraortodoksyjnym działaczu diaspory żydowskiej, jednym z założycieli i liderów ruchu Agudat Israel, w czasie II wojny światowej zaangażowanym w próby ratowania Żydów z Zagłady poprzez produkcję fałszywych paszportów Ameryki Łacińskiej we współpracy z „grupą berneńską” zwaną też „grupą Ładosia”;
- Szlomie Herszenhorn – lekarzu, działaczu społecznym, członku Bundu, po II wojnie światowej organizatorze pomocy polskim Żydom, którym udało się przetrwać wojnę;
- Rubinie Feldszuh, ps. „Ben Szem” – hebraiście, działaczu syjonistycznym i dziennikarzu;
- Leonie Feiner, ps. Mikołaj – adwokacie, działaczu Bundu, od sierpnia 1944 do stycznia 1945 r. prezesie Rady Pomocy Żydom „Żegota”;
- Vladce Meed (Feigele Peltel) – działacze ruchu oporu w czasie II wojny światowej, kurierce Żydowskiej Organizacji Bojowej (ŻOB), autorce wspomnień i działacze społecznej;
- Rudolfie Reder alias Romanie Robak – przedsiębiorcy branży mydlarskiej, jedna z dwóch osób, co do których istnieje pewność, że udało im się ocaleć z obozu zagłady w Bełżcu;
- Zofii Rudnickiej (Paulina Hausman), ps. Alicja – prawniczkę i sędzi, działacze społecznej, członkini Rady Pomocy Żydom przy Delegaturze Rządu na Kraj „Żegota”;
- Samuelu Willenbergu ps. „Igo” – polsko-izraelski rzeźbiarzu i malarzu, więźniu Treblinki i uczestniku buntu w obozie w 1943 r., uczestniku powstania warszawskiego;
- Jakubie Smakowskim – działaczu ruchu oporu w getcie warszawskim, członku Żydowskiego Związku Wojskowego (ŻZW), uczestniku powstania w getcie warszawskim;
- Halinie (Hinda) Rubinek, pseud. „Hela”, „Helena”, działacze ruchu „Akiwa”, uczestniczkę tajnego nauczania w getcie tomaszowskim, członkini organizacji bojowej „Frajhajt”, uczestniczkę walk zbrojnych, łączniczkę Żydowskiej Organizacji Bojowej, ofierze terroru hitlerowskiego;
- Symcha Rotemie, ps. „Kazik” – działaczu ruchu oporu w czasie II wojny światowej, uczestniku powstania w getcie warszawskim, łączniku Żydowskiej Organizacji Bojowej (ŻOB) po aryjskiej stronie Warszawy;
- Róży Robocie – uczestniczkę ruchu oporu w obozie Auschwitz-Birkenau. Jednej z czterech kobiet, które powieszono w KL Auschwitz za rolę w buncie Sonderkommando, który miał miejsce 7 października 1944 r.;
- Aharonie Karmi (Aronie Chmielnickim) – działaczu ruchu oporu podczas II wojny światowej, jednym z ostatnich żyjących uczestników powstania w getcie warszawskim;
- Toli Rabinowicz – działacze ruchu oporu podczas II wojny światowej, uczestniczkę powstania w getcie warszawskim, partyzantce oddziału Gwardii Ludowej im. Mordechaja Anielewicza;

*Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce
w okresie II wojny światowej.*

- Wandzie Zieleńczyk, ps. „Dziula” – poetce, uczestniczce ruchu oporu walczącej w szeregach Gwardii Ludowej;
- Cywii Lubetkin ps. „Celina” – działaczce podziemia w getcie warszawskim, członkini dowództwa Żydowskiej Organizacji Bojowej, uczestniczce powstania w getcie warszawskim;
- Meir Majerowiczu ps. „Marek” – członku organizacji Poalej-Syjon Lewicy. Uczestniku powstania w getcie warszawskim, gdzie był dowódcą grupy ŻOB;
- Henryku Mandelbaumie – jednym z bezpośrednich świadków buntu Sonderkommando w KL Auschwitz, uciekinierze z „marszu śmierci”;
- Róży Korczak-Marli – działaczce społecznej, niemieckiej okupacji Polski i Holokaustu członkini antyfaszystowskiego podziemia i bojownicze partyzanckiej;
- Juliuszu Kühl – urzędniku konsularnym, ekonomiście i działaczu diaspory żydowskiej, wpływowym uczestniku „grupy berneńskiej” zwanej „grupą Ładosia”, która pod kierownictwem Aleksandra Ładosia w latach 1941–1943 masowo produkowała nielegalne paszporty latynoamerykańskie dla ratowania Żydów z Holocaustu;
- Henryku Ledermanie ps. „Heniek” – podchorążym, uczestniku powstania w getcie w 1943 r. i powstania warszawskiego w 1944 r.;
- Janie Dawidzie Landau ps. „Dudek” – działaczu ruchu oporu w getcie warszawskim, członku Żydowskiego Związku Wojskowego, uczestniku powstania w getcie warszawskim;
- Chanie Kryształ-Fryszdorf, ps. „Hanka” – działaczce ruchu oporu podczas II wojny światowej, uczestniczce powstania w getcie warszawskim;
- Bolesławie Kożuchu (Bencjonie Kożuchu) – działaczu ruchu oporu w czasie II wojny światowej, działaczu syjonistycznym, współorganizatorze i członku miejskiego oddziału organizacji Hanoar Hacijoni;
- Aba Kownerze – działaczu ruchu oporu podczas II wojny światowej, liderze Zjednoczonej Organizacji Partyzanckiej (Fareinigte Partizaner Organizacje), dowódcy powstania w getcie wileńskim, działaczu ruchu Ha-Szomer Ha-Cair;
- Witka Kownerze – działaczu ruchu oporu podczas II wojny światowej;
- Lei Koziobrodzka – działaczce ruchu oporu w czasie II wojny światowej;
- Leonie Feldhendler – jednym z organizatorów i przywódców powstania w obozie Zagłady w Sobiborze;
- Ali Gertner – uczestniczce ruchu oporu w obozie Auschwitz-Birkenau. Jednej z czterech kobiet, które powieszono w KL Auschwitz za rolę w buncie Sonderkommando z 7 października 1944 r.;
- Lubie Gawisar, ps. „Zielona Marysia” – działaczce ruchu oporu w getcie warszawskim, uczestniczce powstania;
- Maszy Glajtman-Putermilch – działaczce ruchu oporu w getcie warszawskim, uczestniczce powstania w getcie warszawskim i powstania warszawskiego;
- Dawidzie Goldmanie ps. Gutek – uczestniku powstania w getcie w 1943 r. i powstania warszawskiego w 1944 r.;
- Israelu Gutmanie – historyku, działaczu ruchu oporu w getcie warszawskim;
- Józefie Grynblatt – działaczu ruchu oporu w getcie warszawskim, członek Żydowskiego Związku Wojskowego (ŻZW), uczestnik powstania w getcie warszawskim;
- Złucie Hartman – działaczce ruchu oporu podczas II wojny światowej, członkini Żydowskiego Związku Wojskowego, uczestniczka powstania w getcie warszawskim;
- Aharon Karmi, (Aron Chmielnicki) – działaczu ruchu oporu podczas II wojny światowej, uczestnik powstania w getcie warszawskim;
- Joelu Junghajer – działaczu ruchu oporu podczas II wojny światowej, uczestniku powstania w getcie warszawskim, partyzancie oddziału Gwardii Ludowej im. Mordechaja Anielewicza;
- Cwi Brandes – działaczu ruchu oporu w czasie II wojny światowej, a także organizacjom Ha-Szomer Ha-Cair (współorganizator ruchu oporu w Zagłębiu

*Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce
w okresie II wojny światowej.*

- Dąbrowskim; członek kierownictwa Żydowskiej Organizacji Bojowej (ŻOB) w getcie będzińskim. Wraz z Józefem, Bolesławem Koźuchem i Frumką Płotnicką współorganizował opór w getcie będzińsko-sosnowieckim);
- Icchaku Cukierman, ps. „Antek” – członku Żydowskiej Organizacji Bojowej, który podczas powstania w getcie warszawskim pełnił rolę łącznika między Żydowską Organizacją Bojową (ŻOB) i Armią Krajową, w 1944 roku, podczas powstania warszawskiego, dowodził plutonem żydowskim złożonym m.in. z ocalałych żołnierzy ŻOB-u;
- Marku Edelmanie – polityku i działaczu społecznym, jednym z przywódców powstania w getcie warszawskim, Kawalerze Orderu Orła Białego;
- Jacku Eisnerze – działaczu ruchu oporu w getcie warszawskim, członku Żydowskiego Związku Wojskowego, uczestniku powstania w getcie warszawskim;
- Eliahu Erlich, ps. „Elek” – działaczu ruchu oporu podczas II wojny światowej, działaczu Poalej Syjon-Lewicy;
- Tewje Bielskim (Tuvia Bielski) i Anatolu Bielskim – twórcy (wraz z trójką braci) i dowódcy żydowskiego oddziału partyzanckiego w lasach Puszczy Nalibockiej podczas II wojny światowej;
- Thomasie Blatt ps. „Toivi” – więźniu i uczestniku powstania w obozie Zagłady w Sobiborze;
- Halina Bełchatowskiej-Spigiel – działaczka ruchu oporu i bojownicze podczas powstania w getcie warszawskim;
- Franka Beatus - działaczce ruchu oporu i bojownicze podczas powstania w getcie warszawskim;
- Filipie Białowiczu - weteranie II wojny światowej, byłym więźniu obozu Zagłady SS-Sonderkommando Sobibor i uczestniku powstania więźniów tego obozu;
- Adek Elijah Boraks - działaczu ruchu oporu podczas II wojny światowej;
- Lubie Blum-Bielicka - instruktorce pielęgniarstwa społecznego i działaczce.

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego w Polsce od 1945 do 1981 r.

ZAKRES TEMATYCZNY

- skutki Zagłady, liczba Ocalałych i ustalenia Międzynarodowego Trybunału Wojskowego w Norymberdze, Działalność Rafała Lemkina i „Konwencja Lemkina”;
- repatriacje ludności żydowskiej z ZSRR, w tym sytuacja kresowych Żydów oraz tzw. bieżęńców;
- działalność Żydowskiej Komisji Historycznej, Centralnego Komitetu Żydów w Polsce (CKŻP), Jointu (American Jewish Joint Distribution Committee);
- normalizacja życia: funkcjonowanie i rozmieszczenie systemu oświaty, opieka zdrowotna, życie religijne i kulturalne, rozbudowa instytucji pomocy społecznej i placówek opiekuńczych, kuchnie ludowe, izby chorych, szpitale, sanatoria, żłobki, domy dziecka, bursy dla uczniów i domy starców;
- memoriał w sprawie bezpieczeństwa życia i mienia żydostwa lubelskiego z 25 marca 1946 r.;
- funkcjonowanie i zbrodnie na Żydach Narodowych Sił Zbrojnych;
- pogromy i zajścia antysemickie w Kielcach, Krakowie, Rzeszowie, Parczewie, Radomiu, Miechowie, Chrzanowie, Rabce i Tarnowie;
- Bricha – nielegalna emigracja Żydów z Europy Wschodniej do Palestyny po zakończeniu II wojny światowej;
- działalność organizacji na przykładzie Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów w Polsce (TSKŻ), Związku Religijny Wyznania Mojżeszowego i Klubu Młodzieżowy „Babel”;
- kampania marcowa na podstawie przemówienia Władysława Gomułki na VI Kongresie Związków Zawodowych 19 czerwca 1967 r.;
- emigracja Żydów;
- zagadnienia „paragraf rasowy”, „paszport w jedną stronę”.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- zagadnienia związane z Ocalałymi z Zagłady, konteksty historyczne i społeczne;
- zagadnienia związane z repatriacjami ludności żydowskiej z ZSRR;
- wysiłki społeczności żydowskiej zmierzającej do odbudowy życia żydowskiego w powojennej Polsce;
- przemoc wobec ludności żydowskiej w okresie powojennym na przykładzie pogromu kieleckiego, rzeszowskiego i krakowskiego;
- emigracje Żydów z Polski w latach 1946–1949, 1956–1958;
- zagadnienie likwidacji autonomii narodowo-kulturalnej Żydów;
- Marzec 1968 r. – kampanię antysemicką i skutki wydarzeń marcowych dla społeczności Żydów polskich.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- Blumie Wajn – więźniarce obozu koncentracyjnego Auschwitz- Birkenan, zaangażowanej w działalność młodzieżowej żydowskiej partii Ichud na Śląsku, zastrzelonej w 1946 przez bojówki nacjonalistyczne. Podczas jej pogrzebu

*Najważniejsze elementy
żydowskiego dziedzictwa
kulturowego w Polsce od
1945 do 1981 r.*

- po raz pierwszy zagrano i zaśpiewano pieśń Hatikwa (hebr. הַתִּקְוָה, Ha-Tikva(h) – Nadzieja), która dwa lata później stała się hymnem Izraela;
 - Estelle Sapiro – ocalałej z Holocaustu, która wytoczyła proces, w którym domagała się od szwajcarskiej branży bankowej, w szczególności od Credit Suisse, zwrotu lokat bankowych założonych przez jej ojca, Józefa Sapira, nim ten zginął w hitlerowskim obozie koncentracyjnym na Majdanku w czasie II wojny światowej. Jej zeznania w trakcie procesu, uczyniły z niej symbol tysięcy osób walczących o odszkodowania od szwajcarskich banków za kosztowności zdeponowane przez ofiary Zagłady;
 - Józefie Sacku – dziennikarzu i działaczu syjonistycznym, pośle na Sejm Ustawodawczy (1947–1952);
 - Szymonie Radowickim (Simón Radowitzki) – argentyńskim anarchiście polsko-żydowskiego pochodzenia, wykonawcy zamachu na szefa policji Buenos Aires;
 - Rafale Lemkinie – prawniku karniście, twórcy pojęcia „ludobójstwo” i projektu konwencji w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa, podpisanej 9 grudnia 1948 r., nazywanej „Konwencją Lemkina”;
 - Feliksie Mantel – adwokacie, działaczu politycznym, dyplomacie i historyku, pośle do Krajowej Rady Narodowej (1944–1947);
 - Tuwja Friedman (Tadeusz Jasiński) – działaczu, tropicielu nazistowskich zbrodniarzy wojennych, tzw. łowcy nazistów, który przyczynił się do ujęcia i osądzenia 250 zbrodniarzy, m.in. Adolfa Eichmanna;
 - Adamie Rayskim (Abraham Rajgrodzki) – uczestniku francuskiego ruchu oporu, działaczu Rady reprezentacyjnej instytucji żydowskich we Francji (CRIF) oraz ruchu obrony praw człowieka;
 - Róży Berger – jedynej oficjalnie potwierdzonej ofierze pogromu w Krakowie, 11 sierpnia 1945 r.;
 - Racheli Znamirowska Szalon – polskiej i izraelskiej inżynier budowl
- nictwa. Pierwszej kobiecie w Izraelu, która otrzymała ten tytuł;
 - Stanisławie Marcin Ulam – matematyku, przedstawicielu lwowskiej szkoły matematycznej, współtwórcy amerykańskiej bomby termojądrowej;
 - Irenie Koprowskiej, z domu Graszberg - lekarce, cytolog;
 - Zofii Rosenblum-Szymańskiej – lekarce pediatrii (neuropsychiatra i psycholożka dziecięca, współtwórczyni opieki zdrowotnej nad dziećmi w Polsce);
 - Izaaku Meir Lewinie – rabinie, działaczu społecznym i polityku (w latach 1930–1940 przewodniczący partii Agudat Israel w Polsce, od 1937 r. przewodniczący światowej organizacji Agudat Israel. W 1948 sygnatariusz Deklaracji niepodległości Izraela);
 - Dawidzie Ben-Gurion – polityku, działaczu i przywódcy ruchu syjonistycznego, jednym z głównych założycieli państwa żydowskiego oraz pierwszym premierze Izraela;
 - Menachem Begin – izraelskim polityku, liderze podziemnej organizacji militarnej Irgun, działaczu syjonistycznym, premierze Izraela w latach 1977–1983;
 - Mosze Bejskim – polityku, działaczu ruchu syjonistycznego, sędzi i przewodniczącym Komisji Sprawiedliwych izraelskiego instytutu Jad Waszem, inicjator Ogródów Sprawiedliwych w Jerozolimie oraz współtwórca definicji „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”;
 - Jerzym Urbanie (Jerzy Urbach) – dziennikarzu, publicyście, satyryku, pisarzu, polityku komunistycznym oraz wideoblogerze;
 - Józefie Rózańskim (Józef Goldberg) – prawniku, oficerze NKWD i MBP, pośle na Sejm Ustawodawczy, zbrodniarzu stalinowskim;
 - Stefanie Rozmarynie – prawniku, konstytucjonaliście, głównym autorem konstytucji lipcowej z 1952 r.;
 - Szymonie Hirszowskim – działaczu Bundu, KPP, ZPP, PPR i PZPR;
 - Bogusławie Blajfer-Weintraub – działacze opozycji demokratycznej w PRL;

- Józefie Dajczgewand – jednym z liderów protestów studenckich w marcu 1968 r. aktywiście środowiska tzw. komandosów;
- Marii Eiger-Kamińskiej, – działaczce komunistycznej, członkini KC KPP, później w PPR i PZPR;
- Andrzejowi Munku – reżyserze filmowym, wykładowcy w Państwowej Wyższej Szkole Filmowej w Łodzi, przedstawicielu nurtu zwanego polską szkołą filmową;
- Leszku Kantorze – publicyście, redaktorze Radio Wolna Europa;
- Yoram Gross (Jerzy Gross) – australijskim twórcy filmów animowanych;
- Natanie Grossie – scenarzyście i reżyserze;
- Saulu Goskindzie – producencie filmowym, jednym z twórców filmu żydowskiego w Polsce;
- Ingrid Pitt (Ingoushka Petrov) – pisarce i aktorce, szczególnie znanej z horrorów z przełomu lat 60. i 70.;
- Davidzie Seymour, (Dawid Szymin) – fotoreporter, wraz z Robertem Capą, Henrim Cartier-Bressonem i George'em Rodgerem założył agencję fotograficzną Magnum;
- Alfredzie Longinie Schütz – kompozytorze i pianście, twórca melodii, m.in. „Czerwonych maków na Monte Cassino”;
- Joannie Olczak-Ronikier – pisarce i współzałożycielce kabaretu literackiego „Piwnica pod Baranami”;
- Zofii Hertz – współzałożycielce Instytutu Literackiego, najbliższej współpracownicy Jerzego Giedroycia, po jego śmierci dyrektorka Instytutu Literackiego w Paryżu,
- Irenie Kirszenstein-Szewińskiej – lekkoatletce o międzynarodowej sławie specjalizującej się w biegach sprinterskich i skoku w dal.

Najważniejsze elementy żydowskiego dziedzictwa kulturowego we współczesnej Polsce od 1980.

ZAKRES TEMATYCZNY

- funkcjonowanie i działanie „tygodni kultury żydowskiej” i “festiwali kultury żydowskiej”;
- historia i powstanie Żydowskiego Uniwersytetu Latającego (ŻUL) oraz działalność Konstantego Geberta, Stanisława Krajewskiego i Belli Szwarzman-Czaroty;
- funkcjonowanie organizacji żydowskich na przykładzie Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów w Polsce, Związku Religijnego Wyznania Mojeszowego, Żydowskiego Instytutu Historycznego i Państwowego Teatru Żydowskiego;
- powstanie i funkcjonowanie Związku Gmin Wyznaniowych Żydowskich (ZGWŻ) w 1993 r., Gminy Wyznaniowej Starozakonnych w RP i czasopisma „Głos Gminy Starozakonnych”, Gmin Wyznaniowych Żydowskich w Polsce, Chabad Lubawicz, Stowarzyszenia Żydów Kombatantów i Poszkodowanych w II Wojnie Światowej, Stowarzyszenia „Dzieci Holocaustu” i Fundacji Shalom, Centr Społeczności Żydowskiej w Krakowie i Warszawie, Polskiej Unii Studentów Żydowskich (PUSZ) i Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent;
- organizacja Zlotu Młodzieży Żydowskiej w Śródborowie pod Warszawą w 1986 r.;

- szkoły żydowskie;
- okoliczności wizyty prezydenta Lecha Wałęsy w Izraelu w dniach 19–21 maja 1991 r. i jego przemówienia w Knesecie o wybaczeniu Polsce win z przeszłości;
- idea i historia Marszu Żywych;
- esej Jana Błońskiego „Biedni Polacy patrzą na getto” opublikowany w „Tygodniku Powszechnym” w 1987 r.

UMIEJĘTNOŚCI

Uczeń zna:

- podstawowe zagadnienia związane z historią i kulturą Żydów polskich od 1980 r. – literatura, kino, wystawy i festiwale;
- tematykę związaną z tak zwanym „odrodzeniem życia żydowskiego w Polsce”;
- uwarunkowania polityczne i społeczne związane z odnowieniem kontaktów dyplomatycznych, kulturalnych, gospodarczych z Izraelem;
- spory wokół relacji polsko-żydowskich w przeszłości, ze szczególnym uwzględnieniem działań Jana Błońskiego do Jana Tomasa Grossa;
- współczesne badania nad historią Żydów w Polsce – ośrodki, dorobek i znaczenie upamiętniania polskich Żydów.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

- | | |
|---|--|
| - Adamie Rotfeld – diplomacie i polityku, wiceministrze w latach 2001–2005 wiceminister i ministrze spraw zagranicznych w 2005; | - munistycznej w okresie PRL; |
| - Chajce Grossman-Orkin – izraelskiej polityczce, posłance do Knesetu; | - Ludwice Wujec – polityczce, działaczce opozycji w PRL; |
| - Stefanie Meller – diplomacie, ministrze spraw zagranicznych w latach 2005–2006 i przewodniczącym Komitetu Integracji Europejskiej; | - Jan Woleński – profesorze nauk humanistycznych, członku Polskiej Akademii Nauk; |
| - Samuel Pisar – attaché w biurze Sekretarza Generalnego ONZ oraz attaché Dyrektora Generalnego UNESCO. Założycielu i przewodniczącym francuskiego oddziału Jad Waszem, administratorze Fundacji Pamięci Shoah; | - Marii Orwid – lekarce psychiatrii, pionierce terapii rodzinnej w Polsce; |
| - Ludwiku Rajchmanie – jednym z założycieli UNICEFu; | - Helenie Deutsch – pierwszej psychoanalityczce specjalizującej się w psychologii kobiety i w seksualności kobiecej; |
| - Kazimierze Szczuce – krytyczce literackiej, dziennikarce, działaczce feministycznej oraz politycznej | - Belli Szwarcman-Czarnocie – pisarce, publicystka i filozofce; |
| - Irenie Klepfisz – pisarce i działaczce społecznej organizacjach feministycznych, lesbijskich, a także w świeckich stowarzyszeniach żydowskich; | - Bożenie Umińskiej-Keff – poetce i badaczce literatury, działaczce społecznej i feministce; |
| - Sewerynie Blumsztajn – dziennikarzu, działaczu opozycji antyko- | - Danielu Libeskind – architekcie i teoretyku architektury; |
| | - Leopoldzie Kozłowski-Kleinman – pianiście, kompozytorze, zwanym ostatnim klezmerem Galicji; |
| | - Jerzym Hoffmanie – reżyserze i scenarzystcie filmowym, twórcy: „Gangsterów i filantropów” oraz „Prawa i pięści”, twórcy adaptacji Sienkiewiczowskiej Trylogii („Pan Wołodyjowski”, „Potop”, „Ogniem i mieczem”); |

- Agnieszce Holland – reżyserce filmowej i teatralnej;
- Ryszardzie Horowitzu – fotografie, prekursorze komputerowego przetwarzania fotografii;
- Ewie Harley – projektantce i malarce;
- Michale Pirógu – tancerzu i choreografii;
- Marianie Turskim - historyku i dziennikarzu, byłym więźniu obozu Auschwitz-Birkenau;
- Andrzeju Jonasie - dziennikarzu i publicyście, założycielu i redaktorze naczelnym „The Warsaw Voice”;
- Hannie Krall-Szperkowicz – pisarce i dziennikarce;
- Gołdzie Tencer – aktorce i reżyserce związanej z Teatrem Żydowskim im. Ester Rachel i Idy Kamińskich w Warszawie;
- Uri Orlew - autorze książki dla dzieci i tłumacz,
- Pawle Passinim - reżyserze teatralny, twórcy i dyrektorze neTTheatre;
- Danielu Passencie - dziennikarzu, ambasadorze RP w Chile;
- Piotrze Pazińskim - dziennikarzu i pisarzu;
- Annie Smolar - reżyserce teatralnej.
- Małgorzacie Kordowicz - pierwszej polskiej rabinie.

Polecana Literatura:

1. Aleksiu N., *Dokąd dalej? Ruch syjonistyczny w Polsce 1945–1950*, Warszawa 2002.
2. Berendt G., *Życie żydowskie w Polsce w latach 1950–1956. Z dziejów Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów w Polsce*, Warszawa 2008.
3. Borzymińska Z., *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831–1870*, Warszawa 1994.
4. Browning Ch.R., *Geneza „ostatecznego rozwiązania”. Ewolucja nazistowskiej polityki wobec Żydów. Wrzesień 1939–marzec 1942*, Kraków 2012.
5. Cała A., *Asymilacja Żydów w Królestwie Polskim (1864–1897). Postawy, konflikty, stereotypy*, Warszawa 1989.
6. Datner H., *Ta i tamta strona. Żydowska inteligencja Warszawy drugiej połowy XIX wieku*, Warszawa 2007.
7. Eisenbach A., *Z dziejów ludności żydowskiej w Polsce w XVIII i XIX wieku. Studia i szkice*, Warszawa 1983.
8. Engelking B., *„Jest taki piękny słoneczny dzień...”. Losy Żydów szukających ratunku na wsi polskiej 1942–1945*, Warszawa 2011.
9. Geremek B., *Żydzi w społeczeństwie chrześcijańskim – od segregacji do ekskluzji [w:] tegoż, O średniowieczu*, Warszawa 2012.
10. Grabowski J., *JUDENJAGD. Polowanie na Żydów 1942–1945. Studium dziejów pewnego powiatu*, Warszawa 2011.

11. Grabski A., Pisarski M., Stankowski A., *Studia z dziejów i kultury Żydów w Polsce po 1945 r.*, red. J. Tomaszewski, Warszawa 1997.
12. Grupińska A., *Ciągle po kole. Rozmowy z żołnierzami getta warszawskiego*, wyd. 2 zmienione, Warszawa 2013.
13. Grynberg M., *Żydowska spółdzielczość pracy w Polsce w latach 1945–1949*, Warszawa 1986.
14. Guldon Z., Wijaczka J., *Procesy o mordy rytualne w Polsce w XVI–XVIII wieku*, Kielce 1995.
15. Hundert G.D., *Żydzi w Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVIII wieku. Genealogia nowoczesności*, Warszawa 2007.
16. Kaźmierczyk A., *Żydzi w dobrach prywatnych w świetle sądowniczej i administracyjnej praktyki dóbr magnackich w wiekach XVI–XVIII*, Kraków 2002.
17. Leszczyński A., *Sejm Żydów Korony 1623–1764*, Warszawa 1994.
18. Libionka D., Weinbaum L., *Bohaterowie, hochsztaplerzy, opisywacze. Wokół Żydowskiego Związku Wojskowego*, Warszawa 2011.
19. Mendelsohn E., *Żydzi Europy Środkowo-Wschodniej w okresie międzywojennym*, Warszawa 1992.
20. Nalewajko-Kulikow J., *Obywatel Jidyszlandu. Rzecz o żydowskich komunistach w Polsce*, Warszawa 2009.
21. *Następstwa zagłady Żydów. Polska 1944–2010*, red. F. Tych i M. Adamczyk-Garbowska, Warszawa 2011.
22. Natkowska M., *Numerus clausus, getto ławkowe, numerus nullus, „paragraf aryjski”. Antysemityzm na Uniwersytecie Warszawskim 1931–1939*, Warszawa 1999.
23. *Ortodoksja, emancypacja, asymilacja. Studia z dziejów ludności żydowskiej na ziemiach polskich w okresie rozbiorów*, red. K. Zieliński i M. Adamczyk-Garbowska, Lublin 2003.
24. Osęka P., *Syjonisci, inspiratorzy, wichrzyciele. Obraz wroga w propagandzie marca 1968*, Warszawa 1999.
25. *Ostatnie pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute for Jewish Research w Nowym Jorku*, oprac. i wstęp A. Cała, Warszawa 2003.
26. Ringelblum E., *Stosunki polsko-żydowskie w czasie drugiej wojny światowej. Uwagi i spostrzeżenia*, Warszawa 1988.

27. Potel J.Y., *Koniec niewinności. Polska wobec swojej żydowskiej przeszłości*, Kraków 2010.
28. Steinlauf M.C., *Pamięć nieprzyswojona. Polska pamięć Zagłady*, Warszawa 2001.
29. Szarota T., *U progu Zagłady. Zajścia antyżydowskie i pogromy w okupowanej Europie*. Warszawa, Paryż, Amsterdam, Antwerpia, Kowno, Warszawa 2000.
30. Szuchta R., *1000 lat historii Żydów polskich. Podróż przez wieki*, Warszawa 2015.
31. Szuchta R., Trojański P., *Zrozumieć Holocaust. Książka pomocnicza do nauczania o Zagładzie Żydów*, Warszawa 2012.
32. Tollet D., *Historia Żydów w Polsce od XVI wieku do rozbiorów*, Warszawa 1999.
33. Węgrzynek H., *„Czarna legenda” Żydów. Procesy o rzekome mordy rytualne w dawnej Polsce*, Warszawa 1995.
34. Wyrozumski J., *Żydzi w Polsce średniowiecznej [w:] Żydzi w dawnej Rzeczypospolitej. Materiały z konferencji „Autonomia Żydów w Rzeczypospolitej szlacheckiej”*, Wrocław 1991.
35. Żebrowski R., Borzymińska Z., *POLIN. Kultura Żydów polskich w XX wieku*, Warszawa 1993.
36. *Żydzi bojownicy o niepodległość Polski. Ilustrowana monografia w opracowaniu zbiorowym*, red. Getter N., Schall J., Schipper Z., Lwów 1939.
37. *Żydzi wśród chrześcijan w dobie szlacheckiej Rzeczypospolitej*, red. Kowalski W., Muszyńska J., Kielce 1996
38. Żyndul J., *Zajścia antyżydowskie w Polsce w latach 1935–1937*, Warszawa 1994.

VIII. Biogramy autorów i autorek

Małgorzata Kordowicz

Absolwentka Wydziału Hebraistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Uczyła hebrajskiego m.in. na UW, w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym im. J. Kuronia i na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydała 2 książki: polsko-hebrajski modlitewnik dla dzieci (pierwszy żydowski modlitewnik, który ukazał się drukiem w Polsce od czasu II wojny św.) oraz wzbogacony o część współczesną reprint elementarza do nauki hebrajskiego z początku ubiegłego wieku („Sfatenu – Nasz język”). Przez 15 lat była członkinią zespołów redakcyjnych kilku polsko-żydowskich periodyków. W 2016 r. ukończyła studia w Żydowskim Seminarium Teologicznym (JTS) w Nowym Jorku i – jako pierwsza Polka – została rabinką.

Piotr Kwapisiewicz

Członek zespołu interdyscyplinarnego ds. współpracy przy wdrażaniu programu „Otwarty Kraków”. Zespół jest organem doradczym Prezydenta Miasta Krakowa w zakresie polityki budowania społeczeństwa integracyjnego/otwartego. Absolwent programu stypendialnego mniejszości realizowanego przez OHCHR w Genewie. Członek i założyciel Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent w Krakowie. Koordynuje projekty w zakresie dialogu międzyreligijnego, praw człowieka, praw mniejszości, antysemityzmu, antydyskryminacji i wykluczenia. Jako ekspert współpracował z ODIHR / OBWE przy tworzeniu platformy wspierającej zgłaszanie przestępstw z nienawiści i mowy nienawiści, platformy zaprojektowanej dla CSO. Jest autorem raportu „Księga dobrych praktyk. Działania na rzecz mniejszości narodowych i etnicznych oraz cudzoziemców”. Raport prezentuje dobre praktyki w zakresie współpracy organizacji mniejszościowych z administracją publiczną oraz promuje współpracę i budowanie koalicji, również na rzecz grup mniejszości narodowych i etnicznych.

Wojciech Lasota

Prezes Fundacji Korczakowskiej (www.korczakowska.pl), trener umiejętności psychospołecznych, nauczyciel w liceum, współpracownik Fundacji EY (dla której współprowadzi długofalowe programy wsparcia dla młodzieży w pieczy zastępczej) oraz Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (na którym prowadzi cykl wykładów „Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów”). Instruktor teatralny, były pracownik Ośrodka Dokumentacji i Badań KORCZAKIANUM (Muzeum Warszawy). Przez ponad dziesięć lat pracował jako edukator w Zamku Królewskim w Warszawie, przez kilka lat był także copywriterem. Pisze

teksty o tematyce Korczakowskiej, prowadził wiele warsztatów i wykładów na ten temat w Polsce oraz za granicą (w USA, Kanadzie, Niemczech, Francji i Wielkiej Brytanii). Z wykształcenia historyk sztuki.

Anna Makówka-Kwapisiewicz

Historyczka, dziennikarka, działaczka społeczna i trenerka antydyskryminacyjna. Absolwentka wydziału historii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Współpracowała z Wydawnictwem Austeria i Midrasz, Polsko-Niemieckim Stowarzyszeniem Centrum, Fundacją Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, Instytutem KARTA, Domem Anny Frank, OBWE, Internationaler Bund Polska i Radiem Kraków Małopolska. Autorka projektu wydawniczego „Majses”, w którym książka „Majn Alef Bejs” otrzymała główną nagrodę BolognaRagazzi. Twórczyni nowych narzędzi edukacyjnych do przeciwdziałania antysemityzmowi. Od 2010 r. Prezeska Stowarzyszenia Żydowskiego Czulent. Doktorantka Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie specjalizuje się w antysemityzmie, pamięci i Holokauście. Obecnie pracuje jako koordynatorka w National Democratic Institute.

Aldona Radomska

Absolwentka Wydziału Nauk o Żywieniu Człowieka warszawskiej SGGW oraz Doradztwa Zawodowego w Centrum Psychologii i Pedagogiki Politechniki Krakowskiej. Twórczyni popularnonaukowego programu dla szkół „Warsztatownia”, w którym dzieci mają bezpośredni kontakt ze światem nauki poprzez spotkania z naukowcami i czynny udział w projektach badawczych. Koordynatorka projektów edukacyjnych i trenerka aktywnych metod nauczania, wyszkolona przez Fundację Uniwersytet Dzieci. Edukatorka w projekcie Unzere kinder Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent. Działaczka społeczna, twórczyni otwartych dla mieszkańców projektów popularnonaukowych, nagrodzona 2. miejscem w plebiscycie FIO 2019 – Narodowego Instytutu Wolności.

Magdalena Szpilman

Studentka Środowiskowych Transdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich na wydziale Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego. Pisze pracę doktorską z zakresu medycyny narracyjnej. Posiada tytuł magistra neofilologii Instytutu Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Od 15 lat pracuje jako tłumacz i edukator. Prowadziła wykłady i zajęcia na Uniwersytecie Otwartym „Bereszit”, Uniwersytecie Trzeciego Wieku „Fundacji Szalom” oraz na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego.

Karolina Szymaniak

Jidyszystka, literaturoznawczyni, tłumaczka, lektorka języka jidysz. Redaktorka naczelną kwartalnika Cwiszn, członkini redakcji Res Publiki Nowej. Nauczycielka jidysz na międzynarodowych, letnich seminariach fundacji Shalom w Śródborowie i Warszawie oraz podczas The 2010 Vilnius Summer Program in Yiddish Language and Literature. Stypendystka m.in. Ministra Edukacji Narodowej, Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, tygodnika Polityka (Zostańcie z nami 2006), The Ryoichi Sasakawa Fund oraz Uniwersytetu Wileńskiego (The Center of Studies of the Culture and History of East European Jews). Zajmuje się nowoczesną literaturą jidysz, problematyką modernizmu, awangardy, literaturą pisaną przez kobiety.

Anna Zielińska

Uzyskała stopień naukowy magistra prawa na Uniwersytecie Warszawskim, przez rok studiowała politykę i historię na Bliskim Wschodzie – na Uniwersytecie w Tel Awiwie. Podczas studiów była wolontariuszką w następujących organizacjach: Polska UNIA Studentów Żydowskich (przez 4 lata sprawowała funkcję Prezeski) i Jewish Joint Distribution Committee. Współpracowała z Agencją Żydowską, jako przedstawicielka Sochnutu na Polskę; Ambasadą Państwa Izrael w Polsce, jako asystentka doradcy ekonomicznego; Polską Organizacją Humanitarną, jako Desk Officer dla Misji Humanitarnej w Autonomii Palestyńskiej. Pracowała w AJC w Waszyngtonie. Prowadziła firmę tłumaczeniową i odpowiadała za kwestie związane z monitorowaniem antysemityzmu i przeciwdziałaniem mu. Dodatkowe doświadczenia zawodowe zdobyła jako stypendystka w American Jewish Community w Waszyngtonie oraz jako koordynatora konferencji dla Polski – we współpracy z The American Israel Public Affairs Committee (AIPAC). Obecnie pracuje w OBWE jako doradca do walki z antysemityzmem.

IX. Żydowskie Stowarzyszenie Czulent

Żydowskie Stowarzyszenie Czulent – jest niezależną, organizacją rzeczniczą non-profit, o statusie pozarządowej organizacji mniejszości narodowych. Stowarzyszenie skupia ekspertki i ekspertów należących do żydowskiej społeczności z Polski i innych europejskich krajów.

Stowarzyszenie działa na rzecz szerzenia tolerancji, kształtowania postaw otwartości wobec mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych ze szczególnym naciskiem na przeciwdziałanie antysemityzmowi i dyskryminacji, z uwzględnieniem dyskryminacji krzyżowej.

W ramach swojej działalności Stowarzyszenie współpracuje z instytucjami krajowymi i zagranicznymi, także o zasięgu globalnym. Jest członkiem International Council of Jewish Women (ICJW), Koalicji Równych Szans oraz ENCATE European Network Countering Antisemitism Through Education.

W roku 2004 grupa żydowskich studentek i studentów zainicjowała powstanie Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent. Stowarzyszenie zostało oficjalnie zarejestrowane w styczniu 2005 roku. U podstaw Towarzystwa znalazły się takie wartości jak: pluralizm, różnorodność, otwartość i tolerancja. Początkowo Stowarzyszenia koncentrowały się na działaniach integracyjnych, mających na celu budowanie tożsamości żydowskiej poszczególnych członkiń i członków. W roku 2008 Stowarzyszenie dołączyło do koalicji na Rzecz Równych Szans. To nieformalna platforma skupiająca najważniejsze w Polsce organizacje pozarządowe, działające na rzecz praw człowieka i promujące zasady równości i przeciwdziałania dyskryminacji. W tym samym roku Stowarzyszenie rozpoczęło działalność rzeczniczą.

Do priorytetowych zadań Stowarzyszenia należy:

1. Rzecznictwo i działalność strażnicza.

Stowarzyszenie działa poprzez rzecznictwo polityczne, społeczne i prawne, tworząc i wdrażając innowacyjne systemy rozwiązań edukacyjnych. Poprzez budowanie koalicji na rzecz szerzenia tolerancji, kształtowania postaw otwartości wobec różnic narodowych, etnicznych i religijnych ze szczególnym naciskiem na działa-

nia potępiające antysemityzm, rasizm i dyskryminację. Współpracując z instytucjami, administracją publiczną, ciałami dialogowymi Towarzystwo przyczynia się do zmian w mentalności i przepisach prawa polskiego dotyczących tolerancji i rasizmu. Stowarzyszenie współpracuje m.in. z ODIHR/OSCE, AJC Central Europe, NDI, ENAR, Rzecznikiem Praw Obywatelskich w Polsce, Związkiem Gmin Wyznaniowych Żydowskich w RP.

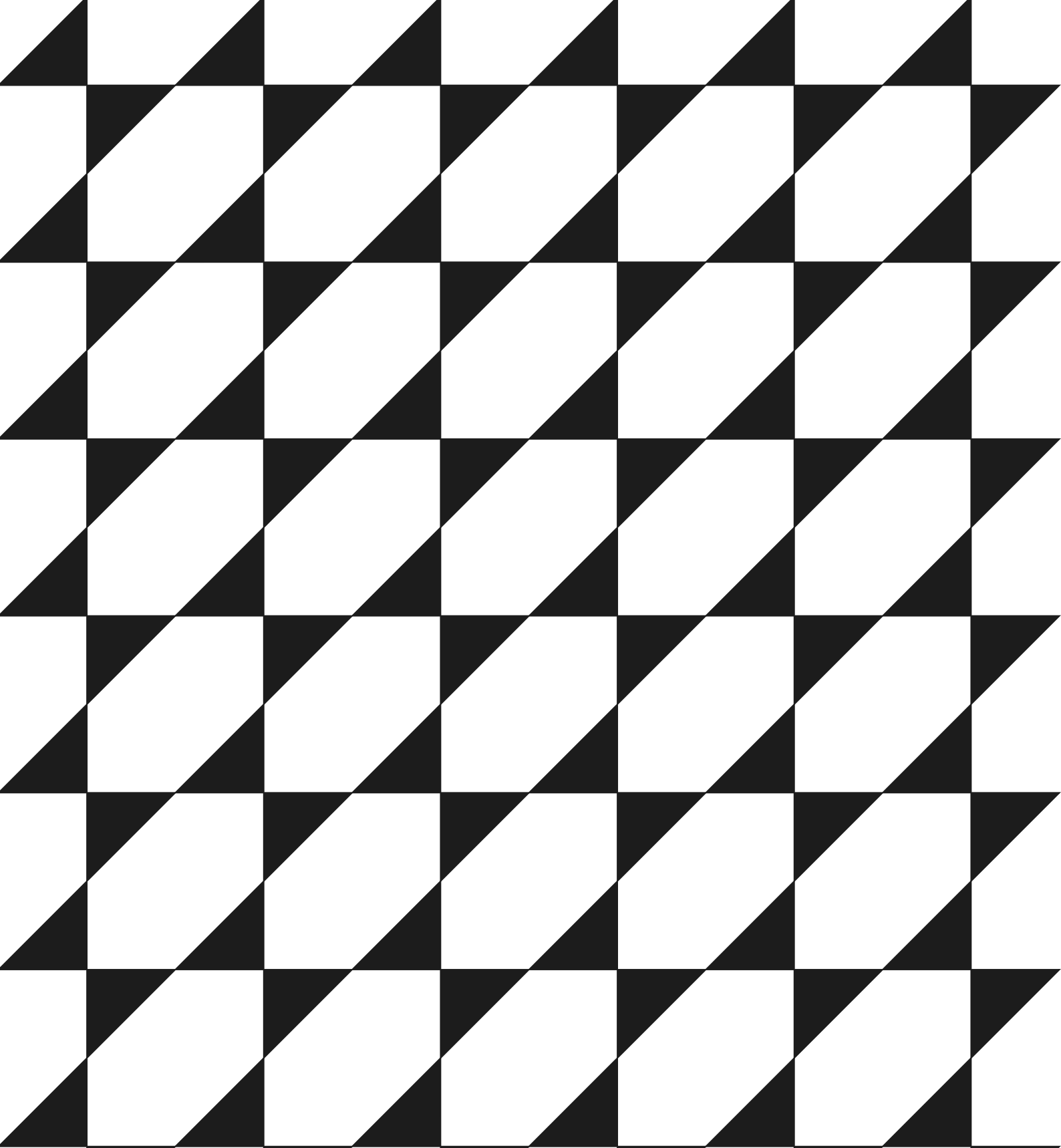
2. Wzmocnienie środowiska żydowskiego.

Stowarzyszenie stawia sobie za cel budowanie sojuszy, koalicji i inicjuje tworzenie instrumentów prawnych oraz programów i strategii, które umożliwiają i wspierają instytucje żydowskie w rozwoju społeczności żydowskiej. Stowarzyszenie działa na rzecz budowania silnego poczucia wspólnoty i współpracy w obrębie organizacji żydowskich w Polsce.

Więcej na naszej stronie www.czulent.pl

Wesprzyj naszą organizację, przekaz darowiznę na konto:
Żydowskie Stowarzyszenie Czulent
ul. św. Sebastiana 36/1
31-051 Kraków

BNP Paribas Bank Polska S.A.
42 1600 1462 1880 9351 6000 0001



Żydowskie Stowarzyszenie Czulent
ul. św. Sebastiana 36/1
31-051 Kraków

WWW.CZULENT.PL