

CARPENT TUA POMA NEPOTES

# Kwartalnik Edukacyjny

1 (60) WIOSNA 2010

## Mniejszości narodowe



ergo...



Doskonaliśmy z pasją!

ISSN 1230-7556

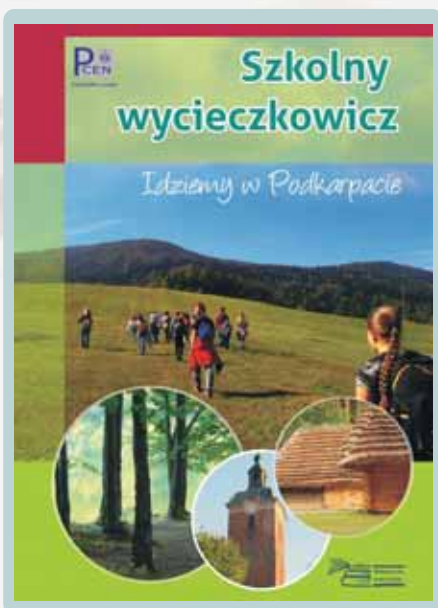
# Wydawnictwo PCEN poleca:



„Nauczyciel i Szkoła”

Pismo ma charakter informacyjny. Zawiera informacje dotyczące prac Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli, Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, Urzędu Marszałkowskiego, Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej w Rzeszowie oraz wiadomości z życia szkół na Podkarpaciu.

e-mail: [nauczycieliszkoła@pcen.pl](mailto:nauczycieliszkoła@pcen.pl)



Lubicie Państwo wycieczki? Wyjazd taki z reguły jest czymś ekscytującym: otwiera na nowe doznania, sytuacje, pejzaże, ludzi, miejsca... Bycie w środku wydarzeń wycieczkowych – mądrze zorganizowanych – przynosi mnóstwo pozytywnych doświadczeń, zarówno tych natury poznawczej, jak i emocjonalnej. Już na samym początku i nam starym koniom serca biją mocniej, jesteście ożywieni, zadowoleni, rozluźnieni. Oczekujemy czegoś wyjątkowego i zazwyczaj udaje się nam okruszy wyjątkowości z wycieczki przywieźć, i zachować w pamięci.



„Biblioteczka nauczyciela” ma charakter monograficzny. Planuje się wydawanie dwóch pozycji w ciągu roku szkolnego.

**Szkolny wycieczkowicz. Idziemy w Podkarpacie.**  
oprawa miękka, 88 stron, 163x240mm, Rzeszów 2009

Do nabycia w PCEN w Rzeszowie, Oddziałach oraz w dobrych księgarniach.

**cena: 12zł**

# Kwartalnik Edukacyjny



Dokształmy z pasją!

1 (60) WIOSNA 2010

Ukazuje się od 1993 r.

## W KRĘGU NOWYCH IDEI

Kazimierz Ożóg, Ślady kultury żydowskiej w języku polskim 3

## Z WARSZTATU BADAWCZEGO • INNOWACJE

Mirosław Skrzypczyk, Anna Wieczorek, W drogę! Wyprawa edukacyjno-badawcza śladami Dawida Bidermana po chasydzkich drogach 12

Joanna B. Hałaj, Psychospołeczne źródła stereotypów narodowościowych na przykładzie stereotypizacji Żydów 43

Natalia Gancarz, Romskie dzieci w muzeum – o edukacji Romów w tarnowskim Muzeum 52

Magdalena Lubas, „Jadą wozy kolorowe”, czyli fascynacja Cyganami – Romami 57

## PCEN I OTOCZENIE

Rozmowa z Januszem Makuchem, Dyrektorem Festiwalu Kultury Żydowskiej w Krakowie 62

Nasi uczniowie piszą, wiersze członków Koła Przyjaciół Romów 66

## DYSKUSJE • RECENZJE • SPRAWOZDANIA

### Dyskusje

Krystyna Zaufal, O niektórych problemach szwajcarskiej oświaty ponownie 67

### Recenzje

Mariusz Kalandyk: S. Bortnowski, Przewodnik po sztuce nauczania literatury 74

Dorota Szumna: M. Łąguna, P. Fortuna, Przygotowanie szkolenia... 79

Nowości wydawnicze [opracowała Dorota Szumna] 84

### Sprawozdania

Urszula Szymańska-Kujawa, Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holocaustu 86

Małgorzata Zaborniak-Sobczak, „Dysleksja w wieku dorosłym” Międzynarodowa

Konferencja Naukowa, Gdańsk, 28–29 listopada 2009 88

Piotr Pacuła, Utalentowana „Dwójka” 90

Stanisław Fryc, I Gimnazjum im. Św. Jadwigi Królowej w Jaśle 92

„Misja Velvetki”, czyli jak nauczyć przedszkolaka podstawowych zasad higieny (artykuł sponsorowany) 95

*ergo...* Mniejszości narodowe 97

### Felieton

Mariusz Kalandyk, Opowiadanka Szczepanka, Z dziennika (nie)starego piernika 129

*Szanowni Państwo*

Numer naszego pisma można określić metaforycznie, nieco po Miłoszowsku, trawestując także tytuł artykułu profesora Antoniego Sułka, zamieszczony w książce *Następstwa Zagłady. Polska 1944–2008*, jako: „zwykli Polacy patrzą na mniejszości”.

Temat wydaje się wciąż bardzo istotny, wszak chodzi o budowanie efektywnych społecznie więzów, które będą stanowiły naturalny fundament dla społecznego kapitału, społecznej integracji i tworzenia podstaw efektywnej kooperacji, a także kulturowego rozwoju; gwarantem tego ostatniego jest różnorodność, wielowątkowość, ucieczka od stereotypu...

Stosunek do mniejszości odsłaniają stereotypy, jakimi się posługujemy, ich żywotność i zasięg oraz proporcje między reakcjami negatywnymi a pozytywnymi. Wciąż jeszcze językiem u wagi jest nasz stosunek do Żydów. Poświęcamy dużą część materiałów temu właśnie problemowi – wszak bogactwo relacji z tą właśnie mniejszością było ogromne a dziś stanowi także źródło różnego rodzaju emocji. Zwracam uwagę na artykuł Joanny Hałaj, omawiający psychospołeczne źródła stereotypów narodowościowych.

Musimy pamiętać, że pamięć o tej kulturze stanowi jeden z elementów bogactwa tradycji tych ziem i jej odświeżanie stać się może dla naszych uczniów wyjątkowym doświadczeniem edukacyjnym. Pisze o tym Mirosław Skrzypczyk – znakomity znawca kultury żydowskiej, autor książek na ten temat, nauczyciel polonista.

Ślady owej kultury znajdziemy również w języku. Profesor Kazimierz Ożóg pokazuje owe pozostałości w artykule otwierającym bieżący numer pisma.

Polecam także materiały dotyczące polskich Romów oraz mniejszości ukraińskiej. Mamy świadomość, że prezentowane teksty stanowią punkt wyjścia do dalszych prac, chcemy kontynuować owe wątki w przyszłości.

Zapraszam do lektury.

*Mariusz Kalandyk*

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN), dr Mariusz Kalandyk (red. nac.), dr Dorota Szumna (z-ca red. nac.), Urszula Szymańska-Kujawa

Współpraca: Krystyna Lech [Urząd Marszałkowski],  
Marek Kondziółka [Kuratorium Oświaty w Rzeszowie]

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg – przewodniczący, prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres, prof. dr hab. Marek Stanisław, prof. dr hab. Kazimierz Szmyd,  
dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, dr Beata Szluz, dr Wiesława Walc,  
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Prezentowane materiały z działów *W kręgu nowych idei*, *Z warsztatu badawczego*, *Innowacje*, *Dyskusje* oraz *Recenzje* objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

e-mail: [kwartalnik@pcen.pl](mailto:kwartalnik@pcen.pl), [mkalandyk@pcen.pl](mailto:mkalandyk@pcen.pl), [dszumna@pcen.pl](mailto:dszumna@pcen.pl)

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2010

Projekt okładki: Andrzej Iskrzycki

Skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie  
35-234 Rzeszów, ul. Partyzantów 10a  
tel. 017 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: [biuro@pcen.pl](mailto:biuro@pcen.pl); [www.pcen.pl](http://www.pcen.pl)

Druk i oprawa: Drukarnia TPM  
Nakład: 1500 egz.

Kazimierz Ożóg

# Ślady kultury żydowskiej w języku polskim

Zbyt wielkie to kultury: polska i żydowska, i za długo pozostawały w ścisłych kontaktach, aby jedna na drugą nie wywarły wpływu. Przez setki lat na tej ziemi, którą razem, w jednym i w drugim języku nazywano Rzeczą Pospolitą, Ojczyzną, Polską mieszkaly koło siebie dwie nacje – Żydzi i Polacy. Różniło ich w zasadzie wszystko, co może różnić narody: język, zwyczaje, religia i odrębność rasy. Jednak nade wszystko łączyła ich ziemia, wspólna Ojczyzna, Polska, wspólne zamieszkiwanie koło siebie. Wzajemne oddziaływanie tych dwu kultur stanowi przedmiot dociekań wielu badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Jest to zagadnienie ogromne i fascynujące, tu tylko się skupię na śladach kultury żydowskiej w języku polskim.

Polska przyjęła tysiące Żydów w głębokim średniowieczu<sup>1</sup>. Ich historia w Polsce jest tyleż świadectwem gościnności Polaków, ich otwarcia na Innych, na obce kultury, co i stopniowym narastaniem wzajemnych niechęci, niedobrych stereotypów, uprzedzeń, narodowych frustracji, oskarżeń o antysemityzm, aż do heroizmu, jaki Polacy okazywali, ratując tysiące Żydów w czasie Zagłady w latach okupacji hitlerowskiej. Tę część badań zostawmy historykom, badaczom kultury, socjologom, historykom religii. Ja chcę się skupić na relacjach język polski – kultura żydowska<sup>2</sup>.

Działanie kultury żydowskiej na język polski odbywało się na dwóch płaszczyznach, po pierwsze, jest to przemożny wpływ Biblii, owej Księgi Ksiąg, zwłaszcza Starego Testamentu, a po wtóre jest to działanie nazw z życia codziennego i kultury bycia Żydów, którzy przez stulecia byli sąsiadami Polaków. Ślady tego życia pozostały w języku polskim.

### Wpływ Biblii na język polski

Pismo Święte jest niezwykłym świadectwem kultury i religii ludu Izraela. Jest ono fundamentem nie tylko kilku innych religii, w tym chrześcijaństwa, ale stanowi podstawę cywilizacji i kultury Zachodu.

<sup>1</sup> Por.: J. Wyrozumski, *Żydzi w Polsce średniowiecznej*, [w:] *Żydzi w dawnej Rzeczypospolitej. Materiały*, Wrocław 1991, s. 129-135.

<sup>2</sup> Por.: M. Fuks, Z. Hoffman, M. Horn, J. Tomaszewski, *Żydzi polscy. Dzieje i kultura*, Warszawa 1982.

Niezwykłość Biblii, jedynej Księgi nad księgami, polega także na tym, że bardzo mocno wpłynęła ona na rozwój wielu języków narodowych, także i języka polskiego. W głębokim średniowieczu fragmenty Pisma Świętego, odczytywane w czasie łacińskiej liturgii, stanowiły dla Polaków jedyny wzór polszczyzny ogólnej, ponaddialektalnej, literackiej. Kolejne tłumaczenia Pisma Świętego upowszechniały w narodzie język literacki, inną polszczyznę niż gwara chłopów czy język regionalny mieszczan i szlachty. Przez stulecia, aż do wieku XIX, słowo pisane, najpierw ręcznie na pergaminie, a później drukowane już na papierze było w Polsce rzeczą doprawdy bardzo rzadką, dostępną dla nielicznych, dlatego fragmenty Pisma Świętego odczytywane w czasie nabożeństw z jedynej niekiedy w parafii i okolicy księgi miały o wiele większą wagę niż dzisiaj. Słuchano takich tekstów z ogromnym przejęciem, wprost uwielbieniem, po pierwsze dlatego, że były to słowa święte, a po wtóre, że były te fragmenty czytane w ojczystym języku literackim, bardzo dostojnym, pięknym, znacznie różniącym się od języka codziennego. Język ten stawał się wzorcowym. Podobnie jak i w wielu innych krajach, także i w Polsce, przekłady Biblii ostatecznie ukształtowały język literacki<sup>3</sup>.

Najstarsze zabytki języka polskiego to często tłumaczenia fragmentów Pisma Świętego, by przypomnieć tu tylko pochodzący z XIV wieku *Psalterz floriański* czy piętnastowieczne tłumaczenie *Biblii królowej Zofii*. Powtórzmy raz jeszcze – tłumaczenia te kształtowały polski język literacki, zwłaszcza jego warstwę leksykalną i składniową, która często odbijała składnię łacińskiej Wulgaty. W wieku XVI ukazały się dwa dzieła, które w późniejszych stuleciach, aż do przełomu romantycznego w XIX wieku wywarły wielki wpływ na polszczyznę literacką. Było to tłumaczenie psalmów Jana Kochanowskiego, czyli jego *Psalterz Dawidów* (1579) oraz przekład Jakuba Wujka *Biblia to jest Księgi Starego i Nowego Testamentu według łacińskiego przekładu starego w Kościele powszechnym przyjętego na Polski język z nową pilnością przełożone* (1599). Na owych tekstach wzorował się niejeden twórca, a tłumaczenia weszły w świadomość językową narodu, zaś ich wpływ utrzymywał się aż do XX wieku. Wszyscy polscy katolicy, poczynając od wieku XVII aż do połowy XX, kiedy ukazała się *Biblia Tysiąclecia*, byli wychowani językowo na *Biblii Wujka* i jej frazy trwały w pamięci narodu.

Wpływ Pisma świętego na język polski ma jeszcze inny wymiar, otóż przejęliśmy z ksiąg natchnionych wiele wyrazów i zwrotów frazeologicznych, które określamy wspólnym mianem biblizmów<sup>4</sup>. Mosze Altbauer,

<sup>3</sup> Por.: Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego*, Warszawa 1976.

<sup>4</sup> Por.: S. Koziara, *Frazeologia biblijna w języku polskim*, Kraków 2001; J. Godyń,

polski Żyd urodzony w Przemyślu, a żyjący w latach 1904–1998, znakomity językoznawca i badacz kultury żydowskiej, tak napisał o pierwszej wielkiej grupie judaizmów w języku polskim: „Pierwszą fazę judaizmów stanowią elementy hebrajskie, które przeszły do polszczyzny z przyjęciem chrześcijaństwa. Tych – rzecz jasna – nie policzymy na rachunek Żydów polskich ani europejskich, gdyż dostały się one do języka polskiego z innego zupełnie źródła. Należą tu takie wyrazy, jak: *amen, alleluja, belzebub, cherubin, eden, hosanna, sabat, serafin, szatan* i inne, ponadto zapożyczenia znaczeniowe, jak *jabłko Adama* i ogólnie znane zwroty i powiedzenia biblijne”<sup>5</sup>.

Dziedzictwo biblijne w wielkim stopniu wzbogaciło słownictwo i metaforykę naszego języka i jego prasłowiańską specyfikę. Mamy tu do czynienia z bardzo rozbudowaną grupą leksykalną, która składa się z kilku warstw. Jest to, po pierwsze, duży krąg określeń uniwersalnych, podstawowych, opisywanych przez Biblię doświadczeń życiowych pojedynczego człowieka czy większej ludzkiej społeczności. Mam tu na myśli takie wyrażenia, jak: *syn marnotrawny, miłosierny Samarytanin, niewierny Tomasz, plagi egipskie, kamień obrazy, wieża Babel, hiobowe wieści, korona cierniowa, grzechy młodości, łże boleści, kamień węgielny, padół łez, płacz i zgrzytanie zębów, drogocenna perła, niebieski ptak, sądny dzień, ziemia obiecana* itd. Jednak na gruncie języka polskiego zwroty te zostały wtórnie przystosowane do nazywania nowych desygnatów (sytuacji życiowych, zjawisk, ludzkich doświadczeń) nie tylko tych biblijnych, ale i innych; i tak, *judaszowe srebrniki* to nie tylko te, które Judasz otrzymał za wydanie Jezusa, ale i wszelkie pieniądze otrzymywane za zdradę, *Apokalipsa* to nie tylko ostatnia księga Nowego Testamentu, ale i *wielka katastrofa, zagłada, wojna, straszliwe doświadczenia ludzkości*, a *Alfa i Omega* to nie tylko *początek i koniec, Pierwszy i Ostatni*, ale jako *alfa i omega* znaczy *wszystko, całość, niezachwiany autorytet, człowiek mądry*. Ta grupa jest charakterystyczna dla polszczyzny wysokiej, literackiej.

Po wtóre, wiele wyrażeń biblijnych znalazło się w naszym języku potocznym, czyli w odmianie polszczyzny codziennej. Oznaczają one już najczęściej realia inne niż w Biblii, np. *pracować w pocie czoła, mamona, talenty, kasza manna, moloch, kozioł ofiarny, strzec czegoś jak źrenicy oka, poruszyć niebo i ziemię, palec Boży, twarzą w twarz, chleb powszedni, jak amen w pacierzu, lata chude, lata tłuste, o rzut kamieniem*.

Po trzecie, wyrażenia biblijne to przysłowia i sentencje, tzw. złote myśli czy skrzydlate słowa. Ich znaczenie jest uniwersalne, ponadczasowe.

*Biblia a polszczyzna*, [w:] *Wpływ Biblii na literaturę polską*, ks. K. Bukowski (red.), Kraków 1985, s. 143–161.

<sup>5</sup> M. Altbauer, *Wzajemne wpływy polsko-żydowskie w dziedzinie językowej*, Kraków 2002, s. 27.

Uczą one i współczesnego człowieka mądrości życiowej, wskazują oparcie aksjologiczne, dają często wskazówki, jak żyć. Mamy kilkadziesiąt takich celnych formuł, zadziwiająco prostych, ale tak wiele mówiących o człowieku, np. *pierwsi będą ostatnimi; lekarzu ulecz samego siebie; oko za oko, ząb za ząb; przemija postać tego świata; nie można dwom panom służyć; nic nowego pod słońcem; kto sieje wiatr, zbiera burzę; kamienie wołać będą; nie znacie dnia ani godziny; nie samym chlebem żyje człowiek; kto mieczem wojuje, od miecza ginie; oddajcie co cesarskie cesarzowi, co boskie - Bogu; widzieć źdźbło w cudzym oku, a we własnym belki nie dostrzegać; nie rzuca się perł przed wieprze; kto nie jest z nami, ten jest przeciw nam; jaką miarą mierzysz, taką i tobie odmierzą; żniwo uprawdźcie wielkie, ale robotników mało; Bóg dał, Bóg wziął; szukajcie a znajdziecie. Wreszcie piekło, otchłań i niebo.*

Już nawet pobieżna obserwacja naszych wypowiedzi potwierdza dużą częstotliwość tych fraz. Określamy nimi różne sytuacje życiowe współczesnego człowieka, jego wielkość, jego upadki i klęski – jego tu na ziemi piekło i niebo. Współczesny Polak oczyma Biblii, za pośrednictwem jej określić, widzi wiele elementów otaczającego go świata. Zatem opisuje świat kategoriami kultury żydowskiej.

Wreszcie, po czwarte, wielki wpływ na język polski, a zarazem na polską kulturę, wywarły biblijne nazwy własne, szczególnie zaś biblijne imiona. Biblijne nazwy własne stały się etykietkami różnych sytuacji, porównajmy: *Sodoma i Gomora, Belzebub, Lucyfer* (gwarowo *Lucyfer*), *gehenna, dolina Jozafata, wieża Babel, Babilon*. Podobnie wykorzystuje się imiona biblijne w zwrotach typu: *zaczynać od Adama i Ewy, chodzić od Annasza do Kajfasza, Dawid i Goliat, Judaszowe srebrniki, cierpliwy Hiob, wyrok Salomonowy, drabina Jakubowa, Beniaminek*. Silnie nacechowane są leksemy *Judasz i faryzeusz*, często w mowie potocznej złośliwie kogoś tak oceniamy, także i media, zwłaszcza pisma brukowe, w swoim dążeniu do jak największego zysku szafują bez przerwy tymi wyrazami. Język polski przejął wiele imion biblijnych, a przecież nazwy osób są zawsze podstawowym elementem każdego języka, porównajmy: *Adam i Ewa, Piotr, Paweł, Andrzej, Tomasz, Szymon, Jan, Mateusz, Łukasz, Marek, Maria, Marta, Józef, Magdalena, Weronika, Elżbieta*. Rzecz ciekawa, przez wieki współistnienia na naszych ziemiach kultury polskiej i żydowskiej mieliśmy rozdzielony obszar imion biblijnych. Polacy nie nadawali swoim dzieciom imion ze Starego Testamentu. Funkcjonowały one jednak w kulturze polskiej przez fakt codziennego współistnienia dwóch kultur i miały swoje warianty spieszczające, na przykład *Abramek, Dawidek* czy – swoisty znak żydowskiego imienia *Mosiek*. Dzisiaj różnica się zatarła, a przyczyniła się do tego straszliwa zagłada Żydów w czasie II wojny światowej. Modne

w pewnych kręgach stają się imiona ze Starego Testamentu, chociażby *Sara, Dawid, Rachel*.

Księga ksiąg, Biblia, odcisnęła na języku polskim niezatarte piętno. Język polski jest także Jej dziedzicem. Za przyczyną Biblii kultura polska i nasz język ojczysty są spadkobiercami wielkiej kultury żydowskiej w jej najgenialniejszych, pierwotnych pokładach.

## Język polski odbija życie codzienne i kulturę Żydów polskich

Przez osiem stuleci Polacy i Żydzi mieszkali koło siebie we wspólnotach miejskich i wiejskich w naszej Ojczyźnie. Pierwsi osadnicy żydowscy, należący do grupy aszkenazyjskiej, pojawili się na ziemiach polskich w wieku XII. Przybywali do księstw piastowskich, chętnie ich przyjmujących, jako wygnańcy z krajów Europy Zachodniej. Stopniowo w ciągu wieków liczebność diaspory żydowskiej w Polsce i na ziemiach do niej należących (Litwa, Ukraina) wzrastała, by osiągnąć w okresie międzywojennym ogromną liczbę ok. 3,3 mln<sup>6</sup>.

Językiem Żydów polskich był ukształtowany w głębokim średniowieczu na bazie dwóch języków: niemieckiego i hebrajskiego dialekt nazywany jidysz<sup>7</sup>. Żydzi przybywający do Polski mówili tym językiem, który powszechnie przez Polaków nazywany był językiem żydowskim. Jednak konieczność życia w Polsce i przymus kontaktów z Polakami powodowały, że przynajmniej niektórzy Żydzi nauczyli się elementów języka polskiego. I tak było przez stulecia, obok języka jidysz, który miał wiele elementów polskich, istniała łamana polszczyzna niektórych Żydów, zwłaszcza mężczyzn, którzy utrzymywali kontakty, prowadzili interesy z Polakami czy byli po prostu ich sąsiadami.

W niniejszym szkicu interesują nas wpływy języka jidysz na język polski. Przez stulecia były one znaczące, o czym zaświadcza polskie słowniki i opracowania naukowe. Zaświadcza je również dość bogata polska literatura piękna opisująca świat żydowski. Wszystko, co związane było z tym narodem, żywo interesowało Polaków, obchodziła ich zwłaszcza kultura codziennego życia Żydów, ich swoiste zamknięcie, wielka hermetyczność, a zwłaszcza religia i przekonanie, że są narodem wybranym przez Boga – tak jak Żydzi uważali – i odrzuconym – jak uznawał Kościół katolicki.

Wpływ języka jidysz zaowocował w dziejach polszczyzny wieloma zapożyczeniami leksykalnymi. Te zapożyczenia były używane i rozumia-

<sup>6</sup> M. Brzezina, *Polszczyzna Żydów*, Kraków 1986, s. 112.

<sup>7</sup> Por. hasło: *jidysz (żydowski język)* z *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego*, K. Polański (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków 1993, s. 252.

ne o wiele częściej i lepiej w dawnych wiekach, kiedy diaspora żydowska fizycznie sąsiadowała z Polakami, kiedy na co dzień można było spotkać charakterystycznie wyglądających starozakonnych na naszych ulicach, w sklepach, na jarmarkach, świętujących szabas. Polacy, sąsiedzi 3 mln Żydów z Polski międzywojennej, znali o wiele więcej wyrazów pochodzących z języka jidysz aniżeli my, żyjący już w pierwszej dekadzie XXI wieku, blisko sześćdziesiąt pięć lat od niespotykanej nigdy wcześniej w dziejach Europy tak wielkiej zagłady całego narodu. Wyrwa kulturowa spowodowana przez Shoah i wielkie milczenie o Żydach w czasach Polski Ludowej dały znać zanikiem wielu zapożyczeń leksykalnych charakteryzujących tamten świat. Część wyrazów jednak ocalała, bo i dziś mamy we współczesnej polszczyźnie ślady obecności Żydów na tej ziemi, która – mimo wszystko – była dla nich gościnna, skoro chroniła i dawała utrzymanie tylu milionom Żydów. Na temat tych zapożyczeń, wyekscerpowanych z licznych źródeł pisanych, a także ze słowników języka polskiego (*Słownik warszawski*, *Słownik wileński*, słownik Doroszewskiego) znakomite opracowania dała dwójka badaczy: M. Altbauer<sup>8</sup> i M. Brzezina. Moje obserwacje pochodzą głównie z tych opracowań.

Niżej wymienię najważniejsze zapożyczenia leksykalne funkcjonujące współcześnie w różnych odmianach polszczyzny, a pochodzące z języka jidysz. Mamy wśród nich głównie wyrazy z kręgu życia codziennego. Nazywają one różne realia tamtej rzeczywistości powiązane z żydowskimi wierzeniami religijnymi i handlem: *aj waj* „emocjonalny wykrzyknik”; *bachor* „nie lubiane, niesforne dziecko” pochodzi od wyrazu oznaczającego w jidysz „dziecko żydowskie”; *belfer* (w jidysz „wędrujący nauczyciel”); *borg*, *burg* (w jidysz „kredyt”), wyraz ten dał całą serię: *wziąć coś na burg*, *borgować*, *zborgować*; *chałka* pochodzi od wyrazu oznaczającego w jidysz „obrzędową bułkę żydowską”; *cadyk* (w jidysz „sprawiedliwy”), w języku polskim oznaczał przywódcę ruchu religijnego chasydów; *chałat* (w jidysz „długa zwierchnia szata męska”); *chasyd* (w jidysz „Żyd należący do ortodoksyjnego odłamu”); *cymes* (w jidysz oznaczał „coś dobrego”), często używano go jako okrzyku zdumienia, był to ważny element zachwalania sprzedawanych przez Żydów towarów; *fajny* pochodzi od słowa w jidysz – *fein* „dobry, doskonały”; *fanaberie* (w jidysz „dąsy, kaprysy”); *geszeft* „interes, zarobek”; *gwałtu*, wykrzyknik pochodzący od słowa w jidysz *gewaht!*; *git* w jidysz „dobrze”; *Jehowa*, *Jahwe* „imię Boga w judaizmie”; *kahał* (jidysz) „wyznaniowa gmina żydowska”; *kapcaniec* (w jidysz

<sup>8</sup> M. Altbauer zamieszczał swoje artykuły na ten temat w „Języku Polskim”. Zebrała je i wydała drukiem M. Brzezina: M. Altbauer, *op. cit.*; Książka M. Brzeziny, *Polszczyzna Żydów*, Kraków 1986, zawiera obszerne omówienie wzajemnych wpływów tych dwóch języków.

„podupadać majątkowo, ubożeć”), czasownik ten utworzono od wyrazu *kapcan*, dzisiaj jest to wyraz już zapomniany w polszczyźnie ogólnej, dawniej znaczenie żywe przez częstość kontaktów z Żydami: *kapcan* oznaczał w jidysz człowieka, którego często się spotykało w życiu; tego mianowicie, który „miał pieniądze i je stracił, biedaka, nieporadnego”; *kirkut* (w jidysz „cmentarz żydowski”), *koszerny* (w jidysz „zgodny z przepisami judaizmu”); *maca* (w jidysz „cienki paschalny placek żydowski”); *machlojka* (w jidysz „nieczyste interesy”); *melina* (w jidysz „schronienie nocne dla złodziei”) znaczy dzisiaj „lokal dla ludzi z marginesu” bądź „nielegalny punkt sprzedaży alkoholu”; *micyja*, *mecyja* w jidysz to „rzecz niespotykana, rzadka”, dziś raczej w zwrocie *wielkie mi tu micyje*; *pejsy* (w jidysz „rytualne wiszące kosmki włosów”, obecnie jako „włosy”; *rabin* w jidysz to „nauczyciel żydowski”; dziś ten wyraz znaczy w polszczyźnie „duchowny żydowski”; *rejwach* (w jidysz „hałas, zamieszanie, tumult”; *siksa* (w jidysz „dziewczyna nieżydowska”), obecnie w potocznej polszczyźnie „młoda, naiwna dziewczyna”; *sitwa* (w jidysz „grupa ludzi powstała dla jakiejś sprawy, często nielegalnej, zespół połączony wspólnym interesem”); *szabas* w jidysz to „cotygodniowe święto żydowskie, sobota”; *szaber* (w jidysz „przywłaszczenie rzeczy pozbawionej opieki”), od tego rzeczownika jest także czasownik *szabrować*; *szacher* w jidysz to „nieuczciwe okłamanie kogoś w interesach”, dzisiaj to znaczenie zawarte jest w połączeniu *szacher-macher* oraz w wyrazie *szachraj* „oszust, kłamca, nieuczciwy człowiek”; *szwindel* (w jidysz to „nieuczciwe prowadzenie interesów, oszustwo”; *ślamazarny* (w jidysz „flegmatyczny, nieruchawy”); *trefny* w jidysz to przeciwieństwo *koszernego*, „nieczysty z punktu widzenia religii mojżeszowej”, dziś w polszczyźnie znaczy głównie w odniesieniu do dóbr konsumpcyjnych, a zatem *trefny* to „niespełniający wymogów marki, mający podejrzanę pochodzenie”.

Zagłada polskich Żydów w czasie II wojny światowej i czasy komunistyczne nie sprzyjały kultywowaniu kultury żydowskiej, a w warstwie edukacyjnej władze socjalistyczne nie robiły niczego poza przybliżaniem kilku „sztandarowych” wydarzeń, np. powstania w getcie warszawskim, sprawę Janusza Korczaka czy potworność komór gazowych – często o Żydach mówiono jako o Polakach. W roku 1968 na skutek nagonki antysyjonistycznej wypędzono kilkanaście tysięcy inteligencji żydowskiej. Zostały więc po II wojnie światowej wychowane pokolenia, które o Żydach w Polsce wiedziały niewiele, a wiedzę czerpały głównie z historii opowiadanej przez rodziców czy dziadków. Słownictwo żydowskie w języku polskim zaczęło się gwałtownie cofać. Została tylko ta warstwa najbardziej ugruntowana, o której napisałem wyżej.

Dopiero po odzyskaniu przez Polskę w roku 1989 pełnej suwerenności wzrosło zainteresowanie kulturą żydowską, zaczęły ukazywać się liczne publikacje, przedstawiano piękno muzyki, folkloru, literatury żydowskiej, na krakowskim Kazimierzu Janusz Makuch wskrzesił Festiwal Kultury Żydowskiej. Wszystko to zaowocowało na płaszczyźnie językowej dobrą znajomością wśród Polaków słów nazywających najważniejsze realia religijne Żydów, np.: *Chanuki, menora, kadisz, Tora, Pesach, Talmud*.

Sam termin *Żyd*, tak powszechnie używany w języku polskim, że inne synonimy są całkowicie przez tę formę usunięte na drugi plan (porównajmy pogardliwe synonimy *Icek, Mosiek*), jest zapożyczeniem romańskim z XI-XII wieku słowa *Jude* (od biblijnego *Judy*, to imię zachowało pierwotne brzmienie dzięki tłumaczeniom Pisma św.) Zgodnie z regułami fonetycznymi języka francuskiego głoska „j” wymawiana jest jako „ż”, samogłoska „u” dała na gruncie polskim „y”, przez stan przejściowy „zi”. W dawnej polszczyźnie był zatem „Żid”, bo dźwięk „ż” to była spółgłoska miękka. Po stwardnieniu (mniej więcej XVI wiek) pojawiła się po niej samogłoska „y”. Leksem ten dał całą serię neosemantyzmów, znaczył m.in.: 1. „człowieka wyrachowanego, przedkładającego nad wszystko pieniądze, kutwę, zdziercę”, 2. „kleksa, plamę atramentową”, 3. „muchomora, grzyba niejadalnego”.

Pozostałości kultury żydowskiej widać w niektórych nazwiskach Polaków. Do tej grupy nazwisk można zaliczyć nazwiska z rdzeniem oznaczającym imiona hebrajskie, np. *Abramowicz, Aronowicz, Beniaminowicz, Dawidowicz, Isakowicz, Jankielewicz, Joselewicz, Moszkowski, Samsonowicz, Salamon, Salomonowicz*<sup>9</sup>. Takie nieoczekiwane żydowskie etymologie wychodzą i przy analizie wielu innych polskich już nazwisk, porównajmy: *Szabat, Sabat, Szajgiec* (od słowa w jidysz *szajgec* „chłopiec żydowski”, *Chajzer* od *chazer*: „wieprzowina, słonina jako rzecz zakazana”, *Heder* od *cheder* – „izba”).

Ożywione kontakty między społecznościami polskimi i żydowskimi istniały zwłaszcza w miastach (miasteczkach), gdzie głównie Żydzi się osiedlali. W niektórych miastach galicyjskich społeczność żydowska była liczniejsza niż polska, by wymienić tylko Rzeszów (pogardliwie nazywany z tej racji Mojżeszowem), Tarnobrzeg, Sokołów Małopolski. Jednakże pojedyncze rodziny żydowskie były i na wsiach polskich, co powodowało przenikanie wyrazów żydowskich do polskich gwar. Jest to zagadnienie dotąd niebadane, a bardzo interesujące. Z moich obserwacji przytoczę kilka przykładów, otóż w gwarach lubelskich w powiecie biłgorajskim

<sup>9</sup> Por. Znakomite studium L. Dacewicz, *Antroponimia Żydów Podlasia w XVI-XVIII wieku*, Białystok 2008.

spotykałem się z wyrazem *haman*, oznaczającym „człowieka przodującego, szybkiego w pracy, bardzo wiele pracującego”. Jest to zapożyczenie z jidysza, w którym wyraz ten w jednym ze znaczeń używany jest na określenie człowieka dzikiego, natarczywego, prędkiego. W mojej rodzinnej gwarze wsi Górno ze środka Puszczy Sandomierskiej na określenie średniego koszyka używa się wyrazu *zrol*. Zastanawiałem się, skąd taki dziwny wyraz? Sprawa się wyjaśniła, kiedy mi wytłumaczono, że przed II wojną światową takie kosze wyplatał i chodził po wsiach, aby je sprzedać, Żyd o imieniu *Izrael*. Imię to w naszej gwarze było realizowane jako *Zrol*. I powstał eponim, nazwa własna stała się nazwą pospolitą. Nie ma już w mojej miejscowości Żydów, pozostało jednak określenie średniego koszyka *zrol* i nazwa części wsi *Majlechówka* od imienia właściciela *Majlech* albo *Mejlech*, „król”.

## Zakończenie

Jeszcze do niedawna Podkarpacie było ziemią wielu narodów, języków i kultur. Brutalna rzeczywistość historyczna przez zagładę Żydów oraz wysiedlenie Ukraińców i Łemków przyniosła niewypowiedziane tragedie ludzkie i okaleczyła kulturowo nasz region, pozbawiając go niezwyklej specyfiki pogranicza tradycji, narodów, kultur i języków. Trzeba zatem wielkiej pracy, aby ocalić od zapomnienia resztki tych wspaniałych tradycji, których refleksy obserwujemy do dziś także w języku polskim.

**prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg** jest dziekanem Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz członkiem Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk. W latach 1976–1990 pracował na Uniwersytecie Jagiellońskim, a w latach 1990–1994 na Uniwersytecie Lille III pod kierunkiem prof. Daniela Beauvois

**Mirosław Skrzypczyk**  
**Anna Wieczorek**

# **W drogę!**

## **Wyprawa edukacyjno-badawcza śladami Dawida Bidermana po chasydzkich drogach**

### **Wkracza chasydyzm**

W książce Martina Bubera *Droga człowieka według nauczania chasydów* możemy znaleźć opowieść o rabbim Ajzyku z Krakowa, który mimo biedy żył w wierności Bogu. Trzykrotnie przyśniło mu się, że w Pradze pod mostem wiodącym do pałacu królewskiego jest ukryty skarb. Presja snów była tak wielka, że w końcu wyruszył w podróż, ale kiedy dotarł do Pragi, okazało się, że most jest pilnie strzeżony. Ajzyk przychodził jednak w jego okolice codziennie, aż w końcu zainteresował się nim dowódca straży. Zapytany, po co przychodzi, opowiedział swoją historię. Został jednak wyśmiany przez dowódcę, który powiedział mu, że nie wierzy w sny, a jemu samemu śni się, że u niejakiego Ajzyka w Krakowie, pod piecem, ukryty jest skarb. Rabbi Ajzyk wrócił do Krakowa, odnalazł w swoim domu skarb i wybudował synagogę<sup>1</sup>.

Opowieść ta, bardzo stara i popularna w kręgach żydowskich, została wykorzystana też w powieści Paulo Coelho *Alchemik*, co świadczy o jej uniwersalizmie i ogólnoludzkim charakterze. Martin Buber w komentarzu do przytoczonej opowieści pisze o tym, że jako ludzie nieustannie odczuwamy brak, stale poszukujemy sensu, ale najczęściej wydaje się nam, że jest on gdzieś daleko. Tymczasem to, co naprawdę ważne, znajduje się „pod piecem we własnym domu”. Należy więc docenić to, co bliskie, odkryć wartość spotykanych codziennie istot i rzeczy. Zgadzając się z taką interpretacją opowieści, należy jednak dodać, że bez podróży, bez wyprawy poza własny świat i siebie samego nie mogłoby nastąpić odkrycie tajemnicy i skarbu, który leży tuż obok. Z podobną sytuacją mamy do czynienia

<sup>1</sup> M. Buber, *Tu, gdzie jesteśmy*, [w:] *Droga człowieka według nauczania chasydów*, Warszawa 2004, s. 43–44.

nia, gdy myślimy o naszym świecie, o małych miejscowościach, trochę uśpionych i nudnych swoją codziennością i powtarzalnością. Jakże trudno je docenić! Może jednak wystarczy, jeśli zawierzymy snom, przeczuciom, głosom duchów i opowieściom – a wtedy stanie się to możliwe. Czasami impuls musi przyjść z zewnątrz, zachęcić nas do wyprawienia się poza to, co znane i przemyślane, na spotkanie z innością, aby znowu doprowadzić nas do tego, co bliskie, ale odtąd postrzegane już inaczej.

Podobnie rozpoczęła się nasza przygoda z chasydami, cadykami i ich światem. Wszystko miało swój początek w przyjazdach chasydów do Lelowa, maleńkiej miejscowości liczącej niespełna 1000 mieszkańców. Chasydzi pojawiają się tam raz do roku przy grobie mistrza i nauczyciela, cadyka Dawida Bidermana. Pielgrzymki te rozpoczęły się zaraz po śmierci Dawida Lelowera w 1814 roku: „Działo się to zwłaszcza w rocznicę śmierci, wypadającą w najmroźniejsze dni zimowych miesięcy stycznia i lutego. Zaśnieżone drogi, zamiecie śnieżne i fakt, że w tamtych czasach nie było samochodów, czy innych środków transportu, nie powstrzymywały nigdy Żydów od pojawienia się na miejscu. Przybywali saniami, furmankami, a nawet pieszo. Lelów nabierał świątecznego charakteru. [...] każdego roku pojawiali się rabini i wielcy nauczyciele z całej Polski. Wiadomo było i jest, że wyprawa na grób lelowskiego rabina była największą w Polsce. Mieszkańcy zarabiali na życie dzięki tym pielgrzymkom, a grób rabina zasłynął jako miejsce tętniące modlitwami. Żydzi doświadczały, że ich modlitwy sprawdzały się w życiu”<sup>2</sup>.

Pięćdziesiąt lat po Zagładzie chasydzi z całego świata, głównie z Izraela i Stanów Zjednoczonych, zaczęli ponownie przybywać z okazji *jorajt* (rocznicy śmierci) na grób cadyka Dawida, wierząc, że dusza Lelowera zstępuje na ziemię i przekazuje boską energię modlącym się oraz wspiera ich prośby do Boga. Przybycie tych tajemniczych i fascynujących gości, wyglądających i zachowujących się tak, jakby świat sprzed ponad dwustu lat powrócił na chwilę, a Lelów znów stał się *sztetlem* (polsko-żydowskim miasteczkiem), niepokoi, zadziwia, zaprasza do spotkania.

Niewielu mieszkańców małych miast i miasteczek zdaje sobie sprawę, że w ich miejscowościach rozwijał się jeden z najciekawszych ruchów mistycznych ostatnich wieków. Martin Buber, wielki znawca chasydyzmu, pisał o nim w następujący sposób: „Ostatnim i najwyższym stadium w rozwoju mistyki żydowskiej był chasydyzm [...]. Znowu Polska, a przede wszystkim stepowe równiny Ukrainy okazały się twórcze”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Słowa Simchy Krakowskiego, potomka cadyka Dawida Bidermana, przewodniczącego Fundacji Chasydów Leżajsk Polska, cyt. za: *Chasydzi lelowscy. Spotkania w drodze*, M. Skrzypczyk, A. Wieczorek (red.), Lelów 2008, s. 10–11.

<sup>3</sup> M. Buber, *Mystyka żydowska – Die jüdische Mystik*, [w:] *Gesammelte Werke*, t. 3,

Chasydyzm narodził się w połowie XVIII wieku na południowo-wschodnich kresach Rzeczypospolitej. Nazwa wywodzi się od hebrajskiego *chasid* („pobożny”, lm. *chasidim*). Tym terminem określano wiele nurtów religijnych w judaizmie. Ten, o którym tutaj mowa, najczęściej nazywany jest chasydyzmem „polskim” lub „besztiańskim”.

Ruch ten powstał zarówno w wyniku towarzyszących wojnom i konfliktom prześladowań Żydów, które nasiliły się od połowy XVII wieku, jak również z powodu kryzysu tradycyjnego judaizmu rabinicznego. Cierpienia, niepokoje i rozczarowania duchowe wielu Żydów prowadziły do rozbudzenia się aktywności opartej na Kabale i nowych ruchach mistycznych, takich jak: sabataizm, frankizm, a w końcu chasydyzm. Gershom Scholem, wybitny znawca mistyki żydowskiej, tak o tym pisał: „Kabała luriańska i sabataizm pozostają w ścisłym związku z narodzinami i sukcesem chasydyzmu; w istocie są one – wraz z chasydyzmem – trzema etapami tego samego procesu”<sup>4</sup>.

Założycielem tego ruchu był Izrael ben Eliezer (około 1700–1760), znany jako Baal Szem Tow (Beszt, Pan Dobrego Imienia), charyzmatyczny kaznodzieja i uzdrowiciel. Beszt nie pozostawił po sobie co prawda żadnych pism, ale swoim życiem i nauczaniem zainspirował wielu uczniów. Baal Szem Tow stworzył podstawy chasydyzmu i wskazał jego kierunek. Spójną doktrynę zawdzięcza jednak ten ruch przede wszystkim następcy Beszta, Dow Berowi z Międzyrzecza, zwanemu Wielkim Magidem (1704 [1710]–1772). Najważniejsze, i jednocześnie nowe, elementy, które wprowadził chasydyzm do judaizmu, to przekonanie, że religia i kontakt z Bogiem są nie tylko dostępne uczonym studiującym Torę, ale także każdemu pobożnemu Żydowi. Do „przyłgnięcia” do Boga (*dewekut*) może prowadzić intensywna modlitwa, powiązana z ruchami całego ciała, a także ekstatyczny taniec i śpiew.

Szczególnie istotną osobą w chasydyzmie jest cadyk (od hebr. *cad(d)ik* – sprawiedliwy). Ten charyzmatyczny przywódca jest dla skupionych wokół niego chasydów autorytetem w sprawach wiary i życia codziennego, ale przede wszystkim – pośrednikiem między światem Boga i ludzi. Wielu cadyków posiadało także zdolności czynienia cudów. Początkowo funkcja cadyka pochodziła z wyboru, a potem stała się dziedziczna – w ten sposób powstawały liczne dynastie cadyków, niektóre z nich istnieją do dnia dzisiejszego w Izraelu i Stanach Zjednoczonych. Swoich cadyków (*admorów* – akronim słów: nasz pan, nasz nauczyciel

München 1963, s. 16, cyt. za: M. Buber, *Gog i Magog. Kronika chasydzka*, Warszawa 1999, s. XXI.

<sup>4</sup> G. Scholem, *Mistycyzm żydowski i jego główne kierunki*, Warszawa 1997, s. 397.

i mistrz) chasydzi czczą zarówno za życia, jak i po śmierci. Istotnym elementem chasydzkiego życia są pielgrzymki do grobów cadyków, szczególnie w rocznicę ich śmierci. Podczas odwiedzin chasydzi składają *kwitlech*, karteczki z zapisanymi prośbami, dotyczącymi zarówno spraw codziennych, jak i religijnych.

Historia chasydyzmu i najwybitniejszych cadyków wiąże się z uczniami Dow Bera. Wielu z nich założyło własne dwory i miało swoich zwolenników. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje Elimelech z Leżajska, który ustalił zasady funkcjonowania cadykizmu, a cadyka uznał za „kanał, którym dopływa łaska Boska”. Wychował on wielu przywódców chasydzkich, szczególnie zaś znaczenie miał wśród nich Widzący z Lublina, który później, skonfliktowany z Elimelechem, założył swój własny dwór w Łańcucie, a następnie w Lublinie. Wielu późniejszych cadyków w centralnej Polsce i Galicji było uczniami Widzącego z Lublina. Do najciekawszych postaci tego czasu należeli m.in.: Dawid z Lelowa i Święty Żyd z Przysuchy. W późniejszych latach pojawiło się wielu cadyków i powstawały coraz to nowe dynastie. Dalsze dzieje chasydyzmu były bowiem niezwykle skomplikowane, ale mimo rozproszenia, wielu sporów i straszliwego doświadczenia Zagłady, ruch ten przetrwał do dnia dzisiejszego, zaś w ostatnich czasach jest bardzo ważną częścią ultraortodoksyjnego judaizmu.

Chasydzi nieustannie wędrowali, przemieszczali się pieszo i furkami, by spotkać się z cadykiem, razem spędzić szabat przy jego stole (*tisz*<sup>5</sup>), wspólnie jedząc, pijąc i słuchając opowieści. „Więc nieustanny ruch – ale wyabstrahowany z krajobrazu, jakby odbywał się w przestrzeni nieba. [...] Większość legend relacjonuje jednak rzeczywisty mózół wędrowania, związane z nim lęki i niebezpieczeństwa – i w nich może tym wyraźniej uwidacznia się duchowy wymiar podróży. Nie wymiar symboliczny, bo droga nie jest tu popularną metaforą życia, lecz prawdziwym – fizycznym i duchowym – doświadczeniem”<sup>6</sup>.

Również Dawid Biderman ciągle wędrował, przede wszystkim do: Leżajska, Lublina, Przysuchy. Znany był z tego, że podczas podróży zatrzymywał się w każdej miejscowości i odwiedzał mieszkających w niej Żydów. Jego podróże trwały więc bardzo długo, nawet odległość kilku kilometrów potrafił pokonywać przez tydzień. Dlatego też współtowarzysze podróży, kiedy Dawid usnął, popędzali konie, aby minąć jak najwięcej miejscowości. W książce Martina Bubera *Gog i Magog* tak o Dawidzie opowiada woźnica,

<sup>5</sup> *Tisz* (jid. – stół), publiczny posiłek spożywany przez cadyka w obecności jego chasydów, połączony z nauczaniem.

<sup>6</sup> L. Kośka, *Czemuż mam jechać w tak daleką drogę?*, [w:] A. Eliasberg, *Legends Żydów polskich*, Kraków 2004, s. 274–275.

który przywiózł go do Lublina:

Posłuchajcie jednak teraz, co się zdarzyło podczas obecnej jazdy. Czy nie mogliśmy przyjechać tu już wczoraj w południe? Przecież wyjechaliśmy z Lelowa następnego dnia po Święcie Radości Tory, w poniedziałek! Ale ilekroć przyjechaliśmy do jakiegoś miasteczka, ten zwariowany cadyk kazał się zatrzymywać. Zbierał potem dookoła siebie wszystkie dzieci i nie tylko rozdawał im cukierki i dawał każdemu gwizdek – to by jeszcze uszło – ale ponadto wypychał je hurmem na mój wóz i kazał objeżdżać całą miejscowość gwizdząc. Ale nie dość tego! Ilekroć jechaliśmy przez jakąś wieś, w której mieszkał choć jeden żyd, wszędzie mówił, że ma tu brata i musi go odwiedzić, bądź dlatego, by zapytać, jak się miewa, bo poprzednim razem chorował, bądź by się dowiedzieć, czy wyszła już za mąż jego córka, dla której za jego poprzednim pobylem szukano właśnie męża, i tym podobnie, a ja musiałem wszędzie zatrzymywać się i czekać. No dobrze, cały Izrael to bracia! W końcu jednak każdy się wścieknął! A kogo miałem uderzyć jeśli nie konie?<sup>7</sup>

Chasydzkie wędrówki to przede wszystkim spotkania z ludźmi i rozmowy. Niezwykle znaczące jest spotkanie, jakiego doświadczył Dawid Biderman, wędrując do Leżajska:

Raz, jak co roku, szedłem długą drogą z Lelowa do Leżajska do rabiego Elimelecha [...]. Kiedy byłem już blisko celu, doszedłem do lasu dobrze mi znanego, bo przecież stale chodziłem tą drogą. Ale wyobraźcie sobie – zbłądziłem. Biegam tam, biegam z powrotem, nie ma końca, nic nie świta. Mija godzina za godziną, a ja błędzę w kółko. I jak sądzicie, co Dawid w końcu zrobił? Zapłakał. I kiedy tak płacze, przychodzi jakiś człowiek i pyta: „Czemu płaczesz, drogi synu?”. „Ach – skarżę mu się nie przestając płakać – chodzę przecież rokrocznie do mego nauczyciela tą samą drogą i ten las znam też jak własną kieszeń, a nagle zbłądziłem i nie umiem dać sobie rady – tu dzieje się coś niesamowitego i niewątpliwie ze mną samym coś jest nie w porządku!”

„Nie martw się – powiedział człowiek – i chodź ze mną, już razem znajdziemy wyjście”. I ledwo uszliśmy razem parę kroków, gdy zauważyłem, że skraj lasu jest blisko. „Wiesz teraz – zapytał człowiek – co znaczy: razem?” „Wiem” – odrzekłem. „Wobec tego – dodał – dam Ci coś jeszcze na drogę. Jeśli chce się zespolić mocno dwa kawałki drewna, tak by stały się jako jeden, trzeba najpierw ociosać je z wszystkich nierówności. Jeśli jednak do wypukłości w jednym pasuje wgłębienie w drugim i na odwrót, takie ociosywanie nie jest potrzebne. Oto jest prawdziwe Razem!”<sup>8</sup>

Opowieść ta pokazuje, jak istotne jest spotkanie z drugim człowiekiem, jak ważne jest wysłuchanie rad i bycie razem. Lelower uświadamia, że prawdziwe „razem” polega nie na tym, że się do siebie dopasowujemy „okrawając” się wzajemnie, ale na tym, że się uzupełniamy szanując swoją inność. Spotkanie polega więc na gotowości otwarcia się na drugiego człowieka, przyjęcia go takim, jakim jest. Słuchając tych chasydzkich opowieści, nie możemy się dziwić, że stały się one inspiracją dla filozofii dialogu, przede wszystkim zaś dla myśli Martina Bubera.

Warto tutaj podkreślić ogromne i ciągle aktualne znaczenie opowieści

<sup>7</sup> M. Buber, *Gog i Magog. Kronika chasydzka*, Warszawa 1999, s. 14.

<sup>8</sup> M. Buber, *op. cit.*, s. 198–199.

chasydzkich. Martin Buber pisze o tym w następujący sposób: „Opowieść jednak jest czymś więcej niż zwykłym odbiciem rzeczywistości: jej najgłębsza święta istota, której obecność została w niej stwierdzona, trwa w niej nadal. Cud, o którym opowiada, znów nabiera mocy. Siła, co niegdyś działała, odnawia się w żywym słowie i działa z pokolenia na pokolenie”<sup>9</sup>. W podobny sposób pisze o tym jeden z najwybitniejszych obecnie badaczy opowieści chasydzkich, Gedalyah Nigal:

Dodatkową cechą opowiadania chasydzkiego jest jego uświęcony status: szacunek, z jakim odnosili się do niego opowiadający i słuchacze. Wierzyli w świętość opowiadań, tak jak wierzyli w świętość cadyków, akceptowali treść opowiadania jako prawdziwą i rozumieли zawartą w nim lekcję. To wyjaśnia, dlaczego ten gatunek przetrwał tak długo – ponad dwa stulecia – dłużej niż inne gatunki literatury żydowskiej i dlaczego zmiany zarówno w treści, jak i w formie były tak niewielkie<sup>10</sup>.

Dzisiaj, pragnąc spotkać się z chasydami, powinniśmy bądź wybrać się do ich wspólnot w Bnei Brak lub Me’a Sze’arim w Jerozolimie, bądź udać się do grobów cadyków, wierząc w ich ciągłą obecność, najlepiej w rocznicę śmierci, kiedy przybywają do nich ich uczniowie. Spotkać się z dawną obecnością chasydów w Polsce można także, czytając opowieści i wędrując dzięki nim po świecie dawnych żydowskich *sztetli*.

Mając świadomość, że wciąż tak mało znany jest w Polsce ten fascynujący chasydzki świat, że jest on właściwie nieobecny w szkolnym nauczaniu, postanowiliśmy wybrać się w podróż na spotkanie z chasydyzmem, cadykami i ich mistycznym uniesieniem. Zdecydowaliśmy się połączyć bezpośrednio doświadczenie trudnej wędrówki, polegającej na odwiedzaniu ważnych miejsc dla Dawida Bidermana, jego nauczycieli, towarzyszy i uczniów z podróżą w świat opowieści chasydzkich, dla której przewodnikiem stał się zbiór oryginalnych hebrajskich tekstów, *Migdal Dawid*<sup>11</sup>, poświęconych cadykowi z Lelowa. Książkę tę uzupełniały inne opowieści, zawarte w tekstach Martina Bubera: *Opowieści chasydów*, *Droga człowieka według nauczania chasydów*, a przede wszystkim *Gog i Magog*, oraz Daniela Lifschitza *Z mądrości chasydów*.

Należy zwrócić uwagę na to, że właściwie można wyodrębnić dwa zasadnicze typy opowieści chasydzkiej: pierwszy typ to historia opowiedana przez cadyka chasydom, zaś drugi – opowiedana o cadyku przez chasydów<sup>12</sup>. Właśnie z drugim typem opowieści chasydzkiej mamy do czynienia w *Migdal Dawid*. Opowieści zebrane w tym zbiorze mają cha-

<sup>9</sup> M. Buber, *Opowieści chasydów*, Poznań 1986, s. 5.

<sup>10</sup> G. Nigal, *The Hasidic Tale*, Oxford – Portland, Oregon 2008, s. 1, tłum. Z. Szczygłowska-Gajos.

<sup>11</sup> *Migdal Dawid*, oprac.: M. Brakman (Brukman), Piotrków 1930, tłum. A. Paluch (maszynopis).

<sup>12</sup> R. Elior, *Mistyczne źródła chasydyzmu*, Kraków – Budapeszt 2009, s. 34.

rakter hagiograficzny i pokazują wyjątkowość Dawida Bidermana. Tekst ten ma charakter świadectwa zbiorowej pamięci oraz siły historii przekazywanej z ust do ust. Jak większość opowieści chasydzkich napisany jest prostym, mało wyrafinowanym językiem, ale pozwala za to na obcowanie z prawdziwą i żywą wiarą.

Organizując naszą wyprawę śladami Dawida Bidermana po chasydzkich drogach, postawiliśmy sobie przede wszystkim dwa cele. Pierwszy z nich, edukacyjny, miał za zadanie przybliżenie obecnym i byłym uczniom Zespołu Szkół w Szczekocinach religii, historii i kultury Żydów polskich, ze szczególnym uwzględnieniem chasydyzmu, a także uświadomienie im wielokulturowości ziem polskich oraz otwarcie ich na inność. Celem drugim, badawczym, było zarejestrowanie polskich opowieści o Żydach, dawnych sąsiadach, utrwalenie i opisanie pamięci, wyobrażeń i stereotypów o nich. Szczególnie interesował nas współczesny stosunek Polaków do Żydów w miejscowościach, do których obecnie przyjeżdżają chasydzi.

Nasze „wyjście do świata inności”<sup>13</sup> rozpoczęliśmy od solidnych przygotowań, które pozwoliły uczestnikom wyprawy na zapoznanie się z jej problematyką i celami. Ogólną wiedzę o religii i kulturze Żydów członkowie wyprawy zdobyli na warsztatach w Starej Synagodze w Krakowie, prowadzonych przez Elżbietę Długosz. W tematykę opowieści chasydzkich wprowadził uczestników podczas kilku zajęć Mirosław Skrzypczyk. Do przeprowadzania nagrań przygotowały ich ćwiczenia prof. Joanny Tokarskiej-Bakir z Uniwersytetu Warszawskiego. Bardzo ważnym elementem przygotowań do wyprawy było zbudowanie koalicji osób i instytucji, które zechciały wspierać naszą inicjatywę. Udało się nam zaprosić do współpracy dr. hab. Michała Galasa z Katedry Judaistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, który zajmuje się problematyką dziejów judaizmu, szczególnie zaś zagadnieniami mistyki, mesjanizmu oraz współczesnymi prądami w judaizmie. Doktor Michał Galas objął naszą wyprawę opieką naukową, a uczestnicząc z nami w wędrowce, służył pomocą merytoryczną we wszystkich kwestiach związanych z problematyką żydowskiej religijności. Bardzo ważny dla naszego projektu był udział w nim prof. Joanny Tokarskiej-Bakir, która dzieliła się z nami swoim ogromnym doświadczeniem w organizacji ekspedycji etnograficznych<sup>14</sup> oraz pomogła nam przygotować kwestionariusz, według którego przeprowadzane były wywiady z mieszkańcami Podkarpacia. W organizację wyprawy, szczególnie tej jej części, która odbywała

<sup>13</sup> Terminu „wyjście do świata” używa Kazimierz Ozóg w interesującym tekście *Wycieczka szkolna jako „wyjście do świata”*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2009 nr 1, s. 3.

<sup>14</sup> Szczegółowe informacje o działaniach prof. Joanny Tokarskiej-Bakir i prowadzonego przez nią Archiwum Etnograficznego można znaleźć na stronie: [www.archiwumetnograficzne.edu.pl](http://www.archiwumetnograficzne.edu.pl)

się na terenie Podkarpacia, zaangażowali się także pracownicy naukowcy Uniwersytetu Rzeszowskiego. Działania koordynował prof. Marek Stanisław, który zaprosił do współpracy dr Agatę Paliwodę i prof. Wacława Wierzbienca. Wsparcia udzielili nam także: Elżbieta Stanisław, Marek Czarnota i Mirosław Czarnik. Osoby te pomogły nam znaleźć rozmówców, służyły nam jako przewodnicy po żydowskich drogach Podkarpacia i uzupełniały naszą wiedzę o przeszłości i wielokulturowości tych terenów. Wsparcia organizacyjnego i finansowego udzieliły nam także: Gminny Ośrodek Kultury w Lelowie, Zespół Szkół w Szczekocinach, Gimnazjum w Lelowie oraz prywatna firma „Błachomet” Państwa Renaty i Artura Mejerów ze Szczekocin.

Wyprawa edukacyjno-badawcza śladami Dawida Bidermana była jedną z pierwszych w Polsce prób zmierzenia się z tematyką chasydzką w edukacji szkolnej. Odbyła się ona w dniach 9–15 lipca 2009 roku i wzięło w niej udział 18 osób. Uczestnikami byli uczniowie i nauczyciele Zespołu Szkół w Szczekocinach oraz studenci – absolwenci naszej szkoły – którzy wcześniej realizowali różne projekty o tematyce żydowskiej, a teraz chcieli wziąć udział we wspólnej wędrówce ze swoimi młodszymi kolegami. Wyprawa stała się więc doświadczeniem ważnym dla osób w różnym wieku, nawzajem się wspierających i wymieniających doświadczeniami. Trasa wyprawy (licząca 1750 km) obejmowała następujące miejscowości: Lelów, Żarki, Szczekociny, Chmielnik, Szydłów, Leżajsk, Łańcut, Strzyżów, Czudec, Fryszak, Niebylec, Sieniawa, Lublin, Kock, Góra Kalwaria, Kozienice, Warka, Przysucha. Część z tych miejscowości była związana z Dawidem Bidermanem, który odwiedzał je w czasie wędrówek do swoich nauczycieli, przyjaciół (innych cadyków) oraz uczniów. Prawie wszystkie zaś były ważnymi ośrodkami chasydzkimi, żyli w nich znaczący cadykowie, a obecnie znajdują się tam ich ohele, do których odbywają swoje pielgrzymki chasydzi. Wizytę w każdym miejscu rozpoczynało wysłuchanie kilku opowieści z *Migdal Dawid*, które ukazywały związki Dawida Bidermana z cadykami mieszkającymi w tej miejscowości. Było to znakomite wprowadzenie w chasydzki świat, który dzięki temu stawał się żywy, barwny i wielowymiarowy. Ulice odwiedzanych miast, synagogi wypełniały się postaciami z tamtej rzeczywistości, a nam łatwiej było spotykać się z pozostałościami po żydowskim świecie, choć jednocześnie ogarniał nas smutek i nostalgia, że został on bezpowrotnie utracony.

Projekt nakładał na uczniów obowiązek przygotowania informacji o każdej z miejscowości, którą odwiedzaliśmy, ze szczególnym zwróceniem uwagi na tematykę żydowską. Uczniowie i studenci stawali się przewodnikami po miejscach znajdujących się na szlaku naszej wyprawy.

Dzielili się oni wiedzą na przygotowany przez siebie temat z pozostałymi uczestnikami, a ich wystąpienia dotyczyły zarówno tematów o charakterze ogólnym, np.: synagogi, cmentarza żydowskiego, inskrypcji nagrobnych, zwyczajów chasydzkich, roli cadyka, jak i bardzo konkretnych, takich jak: informacje o odwiedzanych miejscach i działalności poszczególnych cadyków. Znakomitym uzupełnieniem były wieczorne wykłady doktora Michała Galasa na temat chasydyzmu oraz projekcje filmowe przedstawiające historię i kulturę polskich Żydów.

Ważnym elementem wyprawy były nagrania starszych mieszkańców odwiedzanych miejscowości, którzy przywoływali z pamięci opowieści o swoich żydowskich sąsiadach. Nagrania takie przeprowadziliśmy w: Leżajsku, Sieniawie, Czudcu, Frysztaku, Strzyżowie i Niebylcu. Uznaliśmy, że obok spotkań z materialnymi śladami przeszłości i dawnymi historiami obecnymi w opowieściach chasydzkich bardzo ważne są osobiste spotkania ze świadkami historii. W poznawaniu przeszłości posłużyliśmy się metodą oral history (nie przez wszystkich historyków doceniana), którą uważamy za znakomity sposób na prawdziwe spotkanie z człowiekiem i jego indywidualną, subiektywną historią. Joanna Tokarska-Bakir pisze o tym w następujący sposób: „Każdy, kto „jeździł po barach”<sup>15</sup> wie, że uczestniczenie w powstawaniu świadectwa ustnego angażuje nas w stopniu daleko większym niż dopuszcza to rozpowszechniony model badawczy. Ponieważ każda rozmowa [...] odsłania obu rozmówców, historycy niechętnie się w nią angażują. [...] Ktoś, kto rozmawia z ofiarą zbrodni, jej sprawcą, a nawet świadkiem, ma dużo mniejsze szanse skończyć rozmowę niezmienny niż ktoś, kto w zaciśniętym archiwum czyta pisane w trzeciej osobie protokoły przesłuchań. Ten, kto w ogóle słucha, chcąc nie chcąc dowiaduje się, jak wielkie znaczenie ma sposób zadawania pytań, a stąd już niedaleka droga do uchwycenia i docenienia »afektywnego, empatycznego komponentu w rozumieniu«<sup>16</sup>. Młodzi badacze – uczestnicy wyprawy, nie tylko stali się powiernikami ludzkich opowieści, ale także mogli zbudować w sobie poczucie bliskości z opowiadającymi i tymi, o których oni opowiadali. Jednocześnie zaś mogli zastanowić się nad pracą pamięci, nad tym, co zostało zapamiętane, jak zostało zapamiętane i dlaczego właśnie to zostało zapamiętane. Każda rozmowa zmuszała ich do wejrzenia w głąb siebie, zmierzenia się z własną pamięcią i zastanowienia nad swoim stosunkiem do Żydów i do nieobecnej już dziś w takim stopniu na ziemiach polskich różnorodności etnicznej. Historia wywołana z pamięci wymaga interdy-

<sup>15</sup> Określenie to jest nawiązaniem do wypowiedzi Tomasza Szaroty w dyskusji nad książką Sąsiedzi Jana Tomasza Grossa: „Na to odpowiadam: nie pisze się historii, jeżdżąc po barach. To jest właśnie kwestia warsztatu”.

<sup>16</sup> J. Tokarska-Bakir, *Historia jako fetysz*, [w:] *Rzeczy mgliste*, Sejny 2004, s. 107-108.

scyplinarnego podejścia do pozyskanego materiału. Badacza nie tylko interesują wydarzenia z przeszłości, ale także człowiek z jego indywidualną pamięcią, wyobrażeniami, mitami, stereotypami i postrzeganiem świata.

Udało nam się zarejestrować kilkanaście rozmów, które trwały od 1 godziny do 2,5 godzin. Nagrania stały się materiałem do dalszych działań, o tym, że były jednocześnie niezwykle ciekawym doświadczeniem dla uczniów, świadczy wypowiedź jednej z uczestniczek wyprawy:

Wyjazd był dla mnie prawdziwą przygodą naukową. Każdy dzień przynosił kolejne ciekawe wiadomości o kulturze żydowskiej, które codziennie były przez naszą grupę starannie podsumowane. Natomiast relacje osób, które na własnej skórze odczuły skutki prześladowania Żydów w czasie drugiej wojny światowej, były niesamowitym przeżyciem. Opowiadania świadków wydarzeń były często wstrząsające. Ale mimo to cieszę się, że tak wiele dowiedziałam się o osobach wyznających judaizm, nie tylko poprzez czytanie książek. (K. Zgadzajska)

Nie było to jednak doświadczenie łatwe, ponieważ nagrywający spotykali się także z opowieściami pełnymi cierpienia, smutku i śmierci. Każdego dnia wieczorem spotykaliśmy się więc, by podsumować miniony dzień, podzielić się przeżyciami, refleksjami i uwagami. Wszyscy uczestniczący w nagraniach oceniali swoje spotkanie ze świadkiem historii, rozmowę i zarejestrowany materiał. Opiekunowie oraz pozostali uczestnicy komentowali relacje, zadawali pytania, doradzali. Codziennie zatem uczestnicy wyprawy spotykali się z nowymi wyzwaniami i próbowali im sprostać. Odbyli długą drogę nie tylko w przestrzeni, ale także we własnym wnętrzu.

## Razem z chasydami

Nasza wyprawa śladami Dawida Bidermana po chasydzkich drogach pozwoliła stworzyć swoisty dziennik podróży, w którym znalazły się krótkie informacje o żydowskiej historii odwiedzanych przez nas miejscowości, sylwetki mieszkających tam cadyków, opisy miejsc związanych z chasydyzmem, a przede wszystkim wybrane chasydzkie opowieści<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Do opracowania niniejszego miniprzewodnika i jednocześnie dziennika podróży posłużyły nam następujące źródła: M. Buber, *Gog i Magog. Kronika chasydzka*, Warszawa 1999, M. Buber, *Opowieści chasydów*, Poznań 1986, *Polski słownik judaistyczny*, oprac. Z. Borzemińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003, A. Potocki, *Śladami chasydzkich cadyków w Podkarpaciu*, Rzeszów 2008, A. Potocki, *Żydzi w Podkarpaciu*, Rzeszów 2004, *Przewodnik po zabytkach kultury żydowskiej w Lublinie*, wydany przez Agencję Reklamy AD REM, K. Urbański, *Gminy żydowskie małe w województwie kieleckim w okresie międzywojennym*, Kielce 2006, M. Wodziński, *Groby cadyków w Polsce*, Wrocław 1998, oraz strony internetowe: [www.szetl.org.pl](http://www.szetl.org.pl), [www.kirkuty.xt.pl](http://www.kirkuty.xt.pl), a także strony internetowe poszczególnych miejscowości.

## Dzień I

Napisano w *Sefer Szem ha-Gdolim He-Hadasz* (7:4): Święty rabin, nasz nauczyciel, czcigodny pan Dawid z Lelowa, błogosławiona niech będzie pamięć cadyka, raw wielki i sławny wśród Izraela, mąż Boga, który „świętym nazwany będzie” (Iz 4:3) był uczniem świętego rabina, naszego nauczyciela Elimelecha – pamięć cadyka niech będzie błogosławiona – z Leżajska, najwybitniejszym uczniem świętego rabina, naszego nauczyciela Jakuba Icchaka, błogosławionej pamięci cadyka rabina z Lublina, oraz towarzyszem i przyjacielem świętego gaona, Męza Żydowskiego z Przysuchy – błogosławiona niech będzie pamięć cadyka – który był jego zięciem. Nie miała miary jego świętość i powściągliwość, a jego miłość dla Izraela i przyłgnięcie do Pana niemożliwe są do zawarcia w piśmie, bo któż wysłowiłby jego miłość i któż wyraziłby jego świętość słowem. Na niego spłynęło światło z niebios, aby oświecać ziemię, wskazywać Izraelowi drogę, którą ma kroczyć i aby głosić mu żywe słowa Pana. Jego synem był święty rabin, nasz nauczyciel Mosze z Lelowa, błogosławiona niech będzie pamięć cadyka, święty mąż żydowski, założyciel jesziwy w naszej świętej ziemi, oby została odbudowana i odnowiona za naszych dni. Dusza pana Dawida z Lelowa spoczęła w roku 574, 7-mego dnia miesiąca szwat – niech jego zasługi nas chronią<sup>18</sup>.

Początek naszej drogi miał miejsce w **Lelowie**, małej miejscowości położonej w powiecie częstochowskim (woj. śląskie). Przed wojną w Lelowie, jak i we wszystkich odwiedzanych przez nas miejscach, liczną grupę mieszkańców stanowiła ludność żydowska. Przede wszystkim jednak miejscowość ta jest znana z powodu cadyka Dawida Bidermana (1746–1814), bohatera naszej wyprawy. Był on uczniem Elimelecha z Leżajska i Widzącego z Lublina, przyjacielem i powinowatym Świętego Żyda z Przysuchy, a cechowała go głęboka religijność, wyjątkowa dobroć, łagodność i skromność. Mogli jej doświadczyć wszyscy ci, których napotykał podczas swoich wędrówek i podróży. Dawid Lelower był założycielem dynastii cadyków lelowskich, istniejącej do dnia dzisiejszego w Izraelu i Stanach Zjednoczonych. Nasza wyprawa rozpoczęła się od wizyty w ohelu Dawida Bidermana. Przetrwał on w nienaruszonym stanie do II wojny światowej, kiedy to wraz z cmentarzem żydowskim został zniszczony. Po wojnie na tym terenie zostały wybudowane pawilony handlowe i magazyn Gminnej Spółdzielni. W 1988 roku, z inicjatywy chasydów, fundacja rodziny Nissenbaumów rozpoczęła poszukiwania grobu Dawida Lelowera. Udało się go odnaleźć pod częścią pawilonów i w tym miejscu został urządzony nowy ohel cadyka, co dało początek ponownym pielgrzymkom chasydów do grobu ich mistrza. Wewnątrz na ścianie wisi marmurowa tablica z hebrajskim napisem: „Kamień nagrobny Świętobliwego rabina miłującego Izrael Naszego mistrza Dawida z Lelowa Syna naszego nauczyciela i mistrza, rabina Salomona, aby pamięć sprawiedliwego i świętego była mu błogosławieństwem. Pochowany został na cmentarzu 7 szwat 574 roku [1814 r.] Niechaj jego zasługa chroni nas

<sup>18</sup> *Migdal Dawid*, cz. I, s. 1.

i cały Izrael, Amen”<sup>19</sup>. Po obejrzeniu znajdującej się naprzeciw ohelu cadyka synagogi wraz z mykwą (łaźnią), wyruszyliśmy do kolejnej miejscowości – Żarek.

**Żarki** to miasto położone w powiecie myszkowskim (woj. śląskie), znane jako lokalny ośrodek rzemiosła i handlu, a jego historia sięga XIV wieku. Mieszkańcy Żarek zajmowali się głównie handlem, drobną produkcją i rzemiosłem. Dużą rolę w życiu miasteczka odgrywali Żydzi, którzy stanowili znaczną liczbę ludności (w dniu wybuchu II wojny światowej – 60%). Zwiedziliśmy miejsca związane z żydowską historią Żarek – obejrzelśmy dawny budynek synagogi, w którym znajduje się obecnie remontowany Gminny Ośrodek Kultury, a następnie udaliśmy się na cmentarz żydowski, jeden z najlepiej zachowanych na tym terenie. Spacerując wśród ocalałych macew, przyglądaliśmy się inskrypcjom, próbowaliśmy znaleźć symboliczne oznaczenia i rozmyślaliśmy o nieistniejącym już, a kiedyś tak bardzo tu obecnym, żydowskim świecie.

Kolejny przystanek na naszej trasie to **Szczekociny** – małe miasteczko położone nad rzeką Pilicą w powiecie zawierciańskim (woj. śląskie). Historia miasta sięga XIV wieku, a znane jest ono głównie z powodu bitwy pod Szczekocinami, którą w 1794 roku stoczył Tadeusz Kościuszko z wojskami rosyjskimi i austriackimi. Żydzi byli obecni w Szczekocinach już od XVII wieku i zajmowali się głównie rzemiosłem. Przed wojną stanowili około 50% mieszkańców. W Szczekocinach nie zachowały się cmentarze żydowskie, a budynek dawnej synagogi służył jako magazyn zbożowy. Obecnie znajduje się w prywatnych rękach i ma w nim powstać restauracja. Dzięki staraniom Zespołu Szkół w Szczekocinach i Organizacji Żydów Szczekocińskich na budynku umieszczona została tablica pamiątkowa. Miejscowość ta jest dla nas szczególnie ważna, ponieważ w niej znajduje się nasza szkoła. Od kilku lat organizujemy działania służące upamiętnieniu historii Żydów szczekocińskich. Jest to m.in. Szczekociński Festiwal Kultury Żydowskiej YAHAD – RAZEM. Wydaliśmy także książkę *Żydzi szczekocińscy. Osoby miejsca, pamięć*<sup>20</sup>.

Po krótkim postoju obok synagogi ruszyliśmy w dalszą podróż, aby zatrzymać się w **Chmielniku**, miasteczku położonym w województwie świętokrzyskim, którego historia sięga XIII wieku. W XVII wieku w Chmielniku zaczęli się osiedlać Żydzi wygnani z Hiszpanii, wzniesiono synagogę i nastąpił stopniowy rozwój ekonomiczny gminy żydowskiej. Wspólne polsko-żydowskie życie istniało w miasteczku aż do II wojny światowej. W 1942 roku hitlerowcy

<sup>19</sup> *Postacie z historii ziemi lelowskiej*, M. Nowak, M. Skrzypczyk (red.), Lelów 2005.

<sup>20</sup> *Żydzi szczekocińscy. Osoby, miejsca, pamięć*, M. Galas, M. Skrzypczyk (red.), Kraków – Budapeszt 2008.

zdeprawiali wewnątrz synagogi, przeznaczając budynek na magazyn, a także zniszczyli cmentarz żydowski. Większość ludności żydowskiej, stanowiącej około 80% mieszkańców miasta, została zamordowana. Po wojnie budynek synagogi był wykorzystywany jako magazyn zboża. Obecnie pamięć o żydowskiej historii Chmielnika jest przywracana. W budynku synagogi ma powstać muzeum upamiętniające życie w typowym sztetlu, a już teraz mają tam miejsce spotkania, koncerty i wystawy. Na terenie cmentarza żydowskiego, ogrodzonym i uporządkowanym, zgromadzono ocalałe nagrobki i wybudowano składający się z fragmentów macew pomnik-lapidarium. Od kilku lat w czerwcu każdego roku w Chmielniku odbywają się Spotkania z Kulturą Żydowską, podczas których mają miejsce projekcje filmów, wystawy, degustacje potraw kuchni żydowskiej. W mieście króluje wtedy muzyka i taniec. W Chmielniku zwiedziliśmy budynek synagogi, obejrzelśmy cmentarz i ruszyliśmy w dalszą drogę do **Szydłowa**.

Otoczone murami obronnymi miasteczko Szydłów ma bogatą historię, a mieszkająca tu do wojny wraz z Polakami ludność żydowska miała w niej swoje miejsce. W Szydłowie pozostała, wzniesiona w XVI wieku synagoga, w której obecnie znajduje się muzeum. Zostały w nim zgromadzone przedmioty kultu religijnego i pamiątki po mieszkających tu kiedyś Żydach. Obejrzelśmy ekspozycje muzeum, spacerowaliśmy po miasteczku, obserwując jego ciekawą zabudowę, a następnie udaliśmy się do **Czudca**, miejsca naszego zakwaterowania.

Pierwszy dzień był intensywny i nieco męczący, ale wprowadził dobrą atmosferę i rozbudził ochotę do dalszego wędrowania śladami cadyka Dawida.

Święty cadyk reb Lipa ze Szczekocin i święty cadyk reb Mosze Szmuel ze Szczekocin mieli zwyczaj zawsze w wieczór przed Jom Kippur jeść posiłek w domu, a w Lelowie – posiłek kończący święto, po którym wracali do Szczekocin. Reb Lipa odmawiał zawsze w synagodze modlitwę dodatkową, a reb Mosze Szmuel – modlitwę poranną, i tak działo się co roku. Mieszkał w tym czasie w Szczekocinach pewien gaon, wielki przeciwnik chasydów. Wyszedł on kiedyś naprzeciw nim i zapytał: „Dlaczego to robicie? Jaką macie w tym przyjemność?” Ci odrzekli: „Oby była nam dana taka radość w przyszłym świecie, jaką mamy teraz wracając od naszego Rebege”. – To zdarzenie jest sławne i znane, a słyszałem o nim od przyjaciela świętego chasyda reb Abbale ze Szczekocin, który słyszał to od teścia, który był wnukiem reb Mosze Szmuela, błogosławiona ich pamięć<sup>21</sup>.

## Dzień II

Pewnego razu reb Dawid szedł do Leżajska, do świętego cadyka Elimelecha, błogosławiona jego pamięć. Przed wyruszeniem w drogę dokonał wielkich umartwień cielesnych, aż do przesady. [Słyszałem jeszcze od kogoś, kto mówił w imieniu świętego

<sup>21</sup> *Migdal Dawid*, cz. II, s. 32.

gaona, autora *Hiduszei Ha-Rim*, iż mając 25 lat już 14 razy zdążył dokonać wszystkich umartwień według Szewet Musar]. Kiedy święty Elimelech poczuł, że idzie do niego reb Dawid, polecił swemu służącemu, aby nie wpuszczał go do środka. Chciał bowiem, aby najpierw do jego serca weszła miara skromności. Widział, że pomimo wszystkich umartwień reb Dawid nie osiągnął jeszcze niczego. Tak też uczynił sługa, a było to w wieczór świętego szabat. W nocy reb Dawid powiedział sobie w duchu: „Jeśli Rebe nie pozwoli mi usłyszeć słów Tory ze swoich świętych ust, podejść pod okno i stamtąd spróbuję słuchać”. Jednakże święty cadyk Elimelech nie wygłaszał słów Tory ani w wieczór szabatowy, ani też na drugi dzień rano, ani w czas wyjścia szabat. Wtedy Dawid podszedł do jakiejś małej ptaszyny i dał jej kawałek chały, a później pozwolił jej położyć się razem z nim na piecu. Kiedy tak leżał, powiedział sobie w duszy: „Po wszystkich umartwieniach, których dokonałem aż do tej pory, niemożliwym jest, abym je powtórzył! A jednak rebe nadal nie chce dać mi błogosławieństwa. Czy nie nadeszła zatem pora mojej śmierci?” Mówiąc te słowa, prosił Jedynego Błogosławionego, aby wziął już jego duszę do siebie. W modlitwie tej jego serce słabło z wolna, aż poczuł, że zbliża się ku śmierci. Ujrawszy to święty cadyk Elimelech posłał sługę, aby przyprowadził Dawida. Ten przyszedł i otrzymał błogosławieństwo ku swej wielkiej radości, stając się od tej pory jednym z najlepszych uczniów Elimelecha, niech pamięć o jego zasługach nas chroni. Usłyszałem tę opowieść od świętego chasyda Mosze ha-Kohena Mentlika z Chmielnika<sup>22</sup>.

Drugi dzień wyprawy spędziliśmy w **Leżajsku**, mieście położonym w Podkarpackiem, o historii sięgającej XIV wieku. Leżajsk był wtedy lokalnym ośrodkiem handlowo-rzemieślniczym. Pierwsza wzmianka o Żydach pochodzi z roku 1521. Z biegiem czasu gmina żydowska coraz prężniej się rozwijała. W 1772 roku do miasta przybył cadyk Elimelech ben Eleazar Lipmann (1717-1787), za którego przyczyną na przełomie XVIII i XIX wieku Leżajsk stał się ważnym ośrodkiem chasydyzmu. Założył on dwór i skupił wokół siebie wielu uczniów. Uważał, że cadyk jest nie tylko przywódcą duchowym, ale także przewodnikiem w sprawach życia codziennego. Żyje on równocześnie w dwóch światach, ziemskim i niebiańskim, i jest jednocześnie pośrednikiem między nimi. Głównym dziełem Elimelecha z Leżajska jest *Noam Elimelech* (hebr. Łagodność Elimelecha). Ważnym elementem naszego pobytu w Leżajsku była wizyta na cmentarzu żydowskim, który wraz ze znajdującym się na nim ohelem został całkowicie zniszczony przez hitlerowców w czasie wojny: „W ostatnim roku wojny niemieccy bandyci nie mając już żadnych Żydów, z którymi mogliby walczyć, prowadzili wojnę z grobami. Wszystkie macewy wyrwano z ziemi i wybrukowano nimi rynek. Traktorami rozjechano górę, na której znajdowały się mogiły, i zrównano z wąwozem”<sup>23</sup>. Cmentarz odrestaurowano w latach osiemdziesiątych dzięki fundacji rodziny Nissenbaumów – ustawiono

<sup>22</sup> *Migdal Dawid*, cz. I, s. 24–25.

<sup>23</sup> J. Rojzman, *Żydowski cmentarz, czyli miejsce święte*, [w:] *Tam był kiedyś mój dom... Księgi pamięci gmin żydowskich*, oprac.: M. Adamczyk-Garbowska, A. Kopcowski, A. Trzciniński, Lublin 2009, s. 217.

na nim kilka nagrobków, a z rozbitych macew zbudowano lapidarium. Wtedy także rozbudowano ohel, który ponownie został wzniesiony po wojnie w 1963 roku. W ohelu obejrzelśmy grób Elimelecha z Leżajska oraz fragment najstarszej oryginalnej macewy cadyka w Polsce – macewę syna cadyka Elimelecha, Eleazara, z 1806 roku. Znajdują się tam również tablice epitafijne: Eliezera, cadyka w Chmielniku – syna Elimelecha, Menachema Isachara – syna Elimelecha, Naftalego, cadyka z Leżajska – wnuka Elimelecha oraz dwóch zięciów Elimelecha – Natana Ezechiela i Izraela. Każdego roku do leżajskiego ohelu przybywają liczne pielgrzymki chasydów z całego świata. Przyjeżdżają w rocznicę śmierci swojego mistrza pod koniec marca zgodnie z przekonaniem, że nie umrze w grzechu ten, kto choć raz w życiu odwiedzi grób cadyka Elimelecha. Modlą się, tańczą, śpiewają i zostawiają na grobie cadyka karteczki z prośbami (*kwittech*), które on ma przekazywać Bogu. Jedna z osób przez nas nagrywanych tak opisała coroczne wizyty chasydów: „A ja jeszcze wrócę do tego, jak przyjeżdżają, w jaki sposób ciekawie się modlą. To nie tylko te karteczki wkładane z tymi prośbami; wierzą, że to będzie odebrane, wysłuchane, ale oni poprzez radość, poprzez taniec. I tak ich tam grupka tańczyła w kółku. Jak ktoś patrzy i w inny sposób się modli, pierwszy raz widzi, to się może nawet zdziwić, że oni tak biegają, zadowoleni, podskakują, coś tam sobie śpiewają. I oni przez radość uważają, że to też jest sposób modlitwy”.

W Leżajsku zwiedziliśmy także miejscowe muzeum oraz bibliotekę przy Bazylice pw. Zwiastowania NMP i klasztorze oo. Bernardynów. Pracujący tam jako bibliotekarz pan Zbigniew Jan Larendowicz opowiedział nam o historii biblioteki i pokazał księgozbiór z jego najstarszymi woluminami.

Drugą połowę dnia wypełniły nagrania – wywiady ze starszymi mieszkańcami miasta, które przeprowadzali uczestnicy wyprawy. Bardzo ciekawym dla nich doświadczeniem było wysłuchanie opowieści o dawnym Leżajsku, o wspólnym – i osobnym – życiu jego polskich oraz żydowskich mieszkańców, o tragedii Holokaustu. Nagrywający poznawali dawny świat przez pamięć świadków historii. Stykali się także z wyobrażeniami i stereotypami sąsiadów, którzy obcowali z żydowskim światem.

## Dzień III

### Dwa światła

Zapytano rabbięgo Mendla z Rymanowa: „Dlaczego dwóch cadyków nie może mieć siedzib w tym samym mieście?”

„Cadykowie – odparł – są jak światła niebieskie. Kiedy Bóg stworzył dwa wielkie światła niebieskie, oba zawiesił na nieboskłonie, aby każde pełniło swoją służbę. Odtąd

oba trwają w przyjaźni: wielkie światło nie chlubi się, że jest wielkie, a małe poprzestaje na tym, że jest małe. Za czasów naszych mędrców niebo pokryte było gwiazdami, wielkimi i małymi, a wszystkie trwały w braterstwie. Inaczej ma się z cadykami za naszych czasów; nikt z nich nie chce być małym światłem i ustępować większemu. Lepiej więc, żeby każdy miał swój nieboskłon<sup>24</sup>.

Trzeci dzień wyprawy przebiegał pod znakiem wizyt w kilku podkarpackich miejscowościach, w których przed wojną sąsiadami byli Polacy i Żydzi. Uczniowie rozmawiali ze starszymi mieszkańcami, rejestrując ich wspomnienia o tamtym polsko-żydowskim świecie, dziś już nieistniejącym. Pozostały czas poświęciliśmy na odwiedzenie miejsc, które przypominają o obecności i znaczeniu żydowskich mieszkańców na tych terenach. Przez cały dzień towarzyszył nam pan Mirosław Czarnik, nauczyciel ze Strzyżowa, który oprowadzał nas po interesujących nas miejscach i dzielił się z nami wiedzą na ich temat.

Wędrowanie rozpoczęliśmy w miejscu naszego zakwaterowania, **Czudcu**, gdzie Żydzi zaczęli się osiedlać w XVII wieku. Przed wojną stanowili ponad 30% miejscowej ludności, a utworzone przez hitlerowców getto zostało zlikwidowane w 1942 roku, kiedy to jego mieszkańców wywieziono do getta w Rzeszowie. Spacerując po mieście, obejrzelśmy zachowany budynek synagogi, w którym obecnie mieści się biblioteka. Istnieją do dziś także stare domy, w których prawdopodobnie mieszkali Żydzi, o charakterystycznej architekturze. Niestety, nie zachował się cmentarz żydowski, zdemastowany w czasie wojny.

Z Czudca udaliśmy się do pobliskiego **Strzyżowa**, gdzie historia Żydów sięga XVII wieku. Na przestrzeni dziejów tego miasta Żydzi zawsze stanowili znaczną liczbę jego mieszkańców (w 1921 roku – 50,4%). W XIX wieku funkcję rabina w Strzyżowie sprawowali m.in.: Cwi Elimelech Szapiro (1785–1841), późniejszy cadyk i założyciel dynastii cadyków dynowskich oraz jego brat Eleazer Szapiro (1808–1865), późniejszy cadyk w Łańcucie. W okresie międzywojennym mieszkał tutaj także cadyk Juda Horowitz. Większość Żydów ze Strzyżowa zginęła w Bełżcu, dokąd przewieziono ich z getta w Rzeszowie. W miasteczku odwiedziliśmy cmentarz żydowski, który podczas wojny został zniszczony przez nazistów. Na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, dzięki fundacji rodziny Nissenbaumów oraz Żydów pochodzących ze Strzyżowa i ich potomków, teren cmentarza uporządkowano i ogrodzono. Zatrzymaliśmy się przy ohelu rabina Altera Horowitza, na którego macewie znajduje się inskrypcja: „Arkę Pana przemocą nam zabrano. Szliśmy w świetle jego nauki i pouczeń, uczył nas mądrości i wiedzy, rabin i przewodnik, żył 45 lat w naszej społeczności. Zasługi jego nauki i modlitwy niech nas chronią. Biada nam, którzyśmy

<sup>24</sup> M. Buber, *Opowieści chasydów*, s. 227–228.

zostali jak trzoda bez pasterza. W wieczór pesach złożyliśmy świętą ofiarę” (tłum. Wojciech Tworek). Pierwsze litery każdego wersu, czytane pionowo tworzą imiona zmarłego: Alter Zeew. Spacerując po miasteczku, obejrzeliśmy także (niestety tylko z zewnątrz) budynek synagogi, mieszczący bibliotekę, po czym udaliśmy się do **Niebylca**.

Niebylec to miejscowość, w której zachowała się synagoga z XIX wieku, gdzie obecnie mieści się biblioteka. Udało nam się wejść do środka, dzięki czemu mogliśmy podziwiać bardzo ciekawą polichromię z XX wieku. Cmentarz żydowski został całkowicie zniszczony w czasie wojny, a większość Żydów zginęła. Zachowali się oni jednak w pamięci mieszkańców, o czym przekonaliśmy się podczas nagrywania wywiadu. Oto fragment relacji mieszkanki Niebylca: „Często z koleżankami skradałyśmy się pod okna żydowskiej szkoły, którą nazywałyśmy „chajderem”, aby posłuchać wykładów w języku hebrajskim. Słowa modlitwy powtarzanej monotonnie przez młodych Żydów brzmią mi do dziś w uszach. Niejednokrotnie nauczyciel przerywał zajęcia, aby nas uciszyć.”

Ostatnią miejscowością, którą odwiedziliśmy tego dnia, był **Frysztak**, gdzie Żydzi osiedlili się w XVI wieku. Początkowo mieszkało ich tu niewiele, jednakże z biegiem czasu gmina żydowska zaczęła rosnąć i rozwijać się. Przez kilka lat we Frysztaku mieszkał Menachem Mendel, późniejszy cadyk rymanowski. W 1872 roku spółka złożona z miejscowych Żydów stała się właścicielem dóbr frysztańskich i należących do nich folwarków, które zakupiła od dotychczasowego dziedzica. Żydzi pełnili także funkcję wiceburmistrzów miasta od 1892 roku. W okresie międzywojennym stanowili 74,4% ogółu mieszkańców. Większość z nich zginęła – rozstrzelana przez Niemców oraz w obozie zagłady w Bełżcu. We Frysztaku udaliśmy się na zachowany cmentarz żydowski, na którym znajduje się grób córki Elimelecha z Leżajska. Wyraźnie widać, że jest on odwiedzany przez chasydów, o czym świadczą leżące wokół kartki z prośbami.

## Dzień IV

### Bezwarunkowa gościnność

Dom rabiego Lejba Dimmlesa z Łańcuta był otwarty dla wszystkich i jego goście mogli jeść i pić do woli. Ale pewnego razu rabbi odkrył, że jeden z jego gości leży kompletnie pijany w łaźni. Rabbi wydał polecenie, aby od tej pory nie podawano mu już wina. Od czasu tego zajścia popularność rabiego z Łańcuta zaczęła spadać. Kiedy poskarżył się na to swojemu szwagrowi, Widzącemu z Lublina, ten rzekł: „Bóg błogosławił ci bez ograniczenia, kiedy twoja gościnność była nieograniczona. Tak i teraz, kiedy wprowadziłeś ograniczenia, również Bóg mniej ci błogosławi. Idź więc i proś tego człowieka o przebaczenie i traktuj go tak jak przedtem”<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> D. Lifschitz, *Z mądrości chasydów*, s. 124.

W niedzielę zrobiliśmy przerwę w nagraniach, spędzając czas tylko na zwiedzaniu. Najpierw udaliśmy się do **Łańcuta**, w którym znajduje się pałac rodziny Potockich – jedno z ciekawszych miejsc wartych obejrzenia w Polsce. Mogliśmy się o tym przekonać, spacerując po salach muzeum, podziwiając wnętrza, zabytkowe pojazdy w wozowni, relaksując się w pięknym parku i oranżerii. Nie zapominając jednak o głównym celu naszej wyprawy, udaliśmy się do miejsc związanych z religią i kulturą żydowską. Żydzi pojawili się w tym mieście w XVI wieku i z wpływem czasu nastąpił stopniowy rozwój gminy żydowskiej – w okresie międzywojennym jej członkowie stanowili ponad 40% ogółu mieszkańców. Łańcut był miejscem zamieszkania wielu znanych cadyków, stając się ośrodkiem chasydzkim. Mieszkał tu przez kilka lat cadyk Elimelech, zanim w 1772 roku osiadł w Leżajsku. Tutaj swoją działalność rozpoczął także jego uczeń, Widzący z Lublina, który ożenił się z córką miejscowego chasyda Lejba Dimmlesa (Dimmlesa). Opiekę nad chasydami sprawowali także, pełniąc funkcję rabinów, Cwi Elimelech Szapiro, Eleazer Szapiro oraz jego synowie: Szlomo i Simcha. W czasie II wojny światowej Żydzi zostali zgromadzeni w utworzonym w Łańcucie getcie, a potem większość z nich zginęła, głównie w obozie zagłady w Bełżcu. Pamiątką po dawnym żydowskim świecie w Łańcucie jest zachowana piękna synagoga:

Wnętrze zdobi polichromia z 1912 roku. [...] zwracają uwagę nie tylko polichromie, ale także arkady powstałe w XVIII i XIX wieku, wypełnione tekstami modlitw. Najstarsze pasmo stiuków, u góry ścian do nasady łuków sklepienia, pochodzi z XVIII wieku. Bimę stanowią 4 kolumny o bogato zdobionych kapitelach. Nad bimą jest polichromia z 1906 roku, przedstawiająca sceny biblijne: kuszenie Adama w raju, ofiarę Kaina i Abla, arkę Noego i ofiarę Izaaka. Na ścianie ołtarzowej nad aron hakoresh znajdują się tablice dekalogu w snycerskim ornamentem<sup>26</sup>.

Obejrzelśmy wspaniałe wnętrza łańcuckiej synagogi oraz zebrane eksponaty muzeum judaistycznego, które się tam obecnie mieści i udaliśmy się na cmentarz żydowski. Znajdują się na nim dwa ohele: Naftalego Horowica (1760–1827), zwanego Naftalim z Ropczyc, popularnego cadyka o skłonnościach ezoterycznych, który był uczniem Elimelecha z Leżajska, Izraela z Kozienic i Menachema Mendla z Rymanowa oraz Eleazara Szapiro (zm. 1865), który był cadykiem w Łańcucie od śmierci ojca i jednocześnie swojego nauczyciela, Cwi Elimelecha. Chasydzi przyjeżdżający co roku na grób Elimelecha z Leżajska odwiedzają także ohele cadyków w Łańcucie.

Niedzielne popołudnie wypełniło nam zwiedzanie **Rzeszowa**. Naszym przewodnikiem był pan Marek Czarnota, który oprowadził nas po dzielnicy żydowskiej, opowiadając o istniejącym tu do wojny świecie, w którym Żydzi odgrywali znaczącą rolę, o relacjach polsko-żydowskich i o dzia-

<sup>26</sup> A. Potocki, *Żydzi w Podkarpaciu*, s. 105.

łaniach podejmowanych w celu upamiętnienia dawnych żydowskich mieszkańców i miejsc. Pokazał nam budynek synagogi staromiejskiej z XVII wieku, znacznie zdewastowanej podczas wojny, zaadaptowany na archiwum. Jest on własnością krakowskiej gminy żydowskiej i jest także siedzibą Ośrodka Badań Historii Żydów. Zajrzeliśmy także do budynku synagogi nowomiejskiej z XVIII wieku, w której znajduje się Biuro Wystaw Artystycznych. Z trzech cmentarzy żydowskich zachował się tylko najnowszy, na którym znajdują się trzy ohele: rodziny Lewinów, cadyka Cwi Elimelecha Szapiro z Błazowej i jego syna Jozuego z Rybotycz oraz Abrahama Horowica, cadyka z Połańca i Radomyśla Wielkiego. Zachowały się także nieliczne nagrobki. Dwa pozostałe cmentarze zostały całkowicie zniszczone podczas wojny. Jeden z nich upamiętniono niedawno. Na skwerze przy placu Ofiar Getta umieszczono pomnik z napisem w języku hebrajskim i polskim: „W tym miejscu znajduje się XVII-wieczny cmentarz żydowski zniszczony w czasie drugiej wojny światowej przez hitlerowskiego okupanta. W lecie 1942 roku gromadzono tutaj Żydów przed wywiezieniem do obozów zagłady”.

Nasza wizyta w Rzeszowie zakończyła się spacerem korytarzami Podziemnej Trasy Turystycznej, po czym wróciliśmy do Czudca. Wieczorem wysłuchaliśmy wykładu prof. Wacława Wierzbieńca o wzajemnych relacjach polsko-żydowskich na przestrzeni wieków. Mieliśmy także możliwość spotkania z ocalałą Żydówką z Rzeszowa, panią Judith Haas, które było niezwykle interesującym i wzruszającym doświadczeniem dla wszystkich jego uczestników.

## Dzień V

### Sen

Nie chcąc, aby jego studia ucierpiały od zbyt długich przerw, rabbi Szelme sypiał tylko siedząc, z głową na ramieniu i świecą między palcami, której dopalający się płomień parzył go w dłoń i budził ze snu. Kiedy odwiedził go rabbi Elimelech i rozpoznał drzemającą w nim jeszcze moc jego świętości, z wielką starannością przygotował mu posłanie i długimi namowami skłonił go wreszcie, aby na chwilę się położył. Potem zamknął okno i zapuścił zasłony. Rabbi Szelme zbudził się dopiero późnym rankiem. Wiedział, że spał długo, ale wcale tego nie żałował, odczuwał bowiem, że napęlnia go jakaś nieznaną przedtem, słoneczna jasność. Poszedł do boźnicy i jak to miał w zwyczaju przewodził modłom wspólnoty. Ale modlący się słyszeli go jakby po raz pierwszy, z taką bowiem mocą porwał wszystkich i wyzwolił swoją świętością.

Później Szelme powiedział do Elimelecha: „Teraz dopiero zrozumiałem, że Bogu można służyć także snem”<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> M. Buber, *Opowieści chasydów*, s. 153.

Kolejny dzień był powrotem do spotkań z mieszkańcami Podkarpacia i rejestrowania ich wspomnień. Był to już ostatni dzień nagrań, których tym razem dokonywaliśmy w **Sieniawie**. Historia Żydów w tym mieście sięga XVII wieku, a w XVIII wieku funkcję rabiną sprawował tutaj Samuel Szmelke Horowic (1726–1778), późniejszy naczelny rabin Moraw i cadyk w Nikolsburgu, uczeń Wielkiego Magida. W XIX wieku Sieniawa stała się silnym ośrodkiem chasydzkim, przede wszystkim za przyczyną cadyka Ezechiela Szragi Halberstama (1811–1898), syna założyciela dynastii sądeckiej, Chaima Halberstama z Sącza. Ezechiel był znawcą kabaly i prawa halachicznego, autorem komentarzy do ksiąg kabalistycznych, a także zbioru kazań, responsów i przypowieści *Diwre Jecheskel*. Cadykami zostali także jego trzej synowie: Arie Lejbusz, Symcha Ischar i Mojżesz. Na zachowanym cmentarzu żydowskim odwiedziliśmy ohel cadyka Ezechiela, w którym znajduje się także macewa zmarłego w Sieniawie cadyka z Dąbrowy Tarnowskiej, Nahuma Weindenfelda. Duża liczba świeczek i *kwitlech* w ohelu świadczy o tym, że miejsce to jest często odwiedzane przez chasydów i kult cadyka jest wciąż żywy. W okresie międzywojennym ludność żydowska w Sieniawie stanowiła około 60% mieszkańców – większość z nich zginęła w czasie Holokaustu. Podczas nagrywanych rozmów z mieszkańcami miasta powracał w ich wspomnieniach ten nieistniejący już dziś polsko-żydowski świat.

W drodze powrotnej z Sieniawy do Czudca wstąpiliśmy do małej miejscowości o nazwie **Markowa**. Podczas okupacji hitlerowskiej polskie rodziny ukrywały tu Żydów. Jedna z nich, rodzina Ulmów, składająca się z ośmiu osób (w tym czworga małych dzieci), została za to zamordowana wraz z Żydami, którzy znaleźli u nich schronienie. W 2004 roku została odsłonięta tablica poświęcona ich pamięci, przypominająca o tym tragicznym wydarzeniu oraz o ofiarnej pomocy, jakiej doświadczali Żydzi od społeczności polskiej w czasie II wojny światowej.

## Dzień VI

Podczas wielkiej wojny między carem Rosji a słynnym królem Francji, wielu ludzi nie mogło przyjeżdżać do Lublina, jako że droga była odcięta ze wszystkich stron. Przybywali zatem do pobliskiego Lelowa. Słyszałem, że pewnego razu, gdy reb Dawid siedział przy czystym stole ze swoimi bliskimi, powiedział: „Oto siedzę przy stole Rebege [tzn. przy stole rebege z Lublina]” i natychmiast wyjaśnił im swe słowa, mówiąc: „Gdyby tylko świat wiedział, jak wielki jest Rebe z Lublina, wszyscy ludzie przyjeżdżaliby do niego, a przez to jego stół rozciągnąłby się tak, aż sięgałby naszego miasta, gdyż wielu by było zasiadających przy stole, a ja – Dawid, najmniejszy z nich wszystkich, siedziałbym na jego końcu, tak jak teraz. Dlatego siedząc tutaj, siedzę

przy stole Rebege”. A piszącemu owe słowa wiadomo jeszcze, że cadyk rozciąga swoją opiekę nad całym pokoleniem, w każdym miejscu, gdzie ono się znajduje. Opieka Rebege zatem sięga tutaj, jak gdyby i on tu był. Widziałem też w księdze *Sefer Tiferet Szlomo* słowa gemary: „Szczęśliwyś, rabi Jehudo ben Betira, że jesteś w Nisibis, a twoja siła rozciąga się do Jerozolimy”, jako odnoszące się do sprawiedliwego w swoim pokoleniu<sup>28</sup>.

Po opuszczeniu gościnnego i niezwykle ciekawego Podkarpacia, także ze względu na obecne tam ślady kultury żydowskiej, udaliśmy się do **Lublina**, miejsca, do którego wędrował wielokrotnie Dawid Biderman. Pierwsze wzmianki o Żydach osiadłych w Lublinie pochodzą z XIV wieku, a czasy świetności gminy żydowskiej w tym mieście przypadają na wiek XVI i pierwszą połowę XVII. Od 1518 roku działała tu jesziwa (uczelnia talmudyczna), założona przez Szaloma Szachnę, znana w całej Europie. Pod koniec wieku XVIII Lublin stał się znaczącym ośrodkiem chasydyzmu, przede wszystkim za sprawą Jaakowa Icchaka Horowica (1745–1814), zw. Widzącym (Jasnowidzem) z Lublina albo Lublinerem. Właśnie do niego, jako do swojego nauczyciela, udawał się Lelower. Nazywano go Widzącym, ponieważ potrafił pokazywać ludziom poprzednie wcielenia ich duszy. Według niego rola cadyka polegała na pomocy swoim chasydom w rozwiązywaniu ich problemów, nawet z wykorzystaniem magii. Wraz z innymi cadykami: Magidem z Kozienic (przeciwnikiem Napoleona) i Menachemem Mendlem z Rymanowa (zwolennikiem Napoleona) chciał, przez działania mistyczne, przekształcić wojny napoleońskie w walkę Goga i Magoga, która zgodnie z tradycją miała poprzedzić przyjście Mesjasza. Jednym z najważniejszych momentów w czasie naszej wyprawy było przybycie do ohelu Widzącego, który znajduje się na starym cmentarzu w Lublinie. Liczne świeczki i kartki z prośbami świadczą o tym, że do grobu cadyka przybywają chasydzi z różnych stron świata. Na tym samym cmentarzu obejrzeliśmy również wiele interesujących nagrobków żydowskich, wśród nich macewy: talmudysty Jaakowa Kopelmana (zm. 1541 r.), rabina Szaloma Szachny (zm. 1558 r.), a także rabina Szlomo Lurii (zm. 1573 r.). Ze wzgórza, na którym położona jest nekropolia, rozciąga się wspaniały widok na miasto, tak jednak inne od przedwojennego, bo nie ma już w nim synagog, żydowskich domów i sklepów. Oprócz starego cmentarza odwiedziliśmy także nowy cmentarz, założony w 1829 roku, prawie zupełnie zniszczony w czasie II wojny światowej. Obecnie znajdują się na nim monumenty upamiętniające Żydów lubelskich, pomnik-mauzoleum mieszczący Izbę Pamięci Żydów Lublina, ohel dynastii lubelskich cadyków Eigerów, a także ohel Meira Szapiro (zm. 1933 r.), twórcy lubelskiej Uczelni Mędrców Lublina, którego prochy zostały przewiezione w 1958 roku do Jerozolimy.

<sup>28</sup> *Migdal Dawid*, cz. I, s. 17.

Po wizycie w ohelu Meira Szapiro udaliśmy się na ulicę Lubartowską 85, gdzie znajdowała się w latach 1930–39 Uczelnia Mędrców Lublina (Jeszywas Chachmej Lublin), która miała ogólnoświatowe znaczenie. Budynek ten mieścił przed wojną salę wykładową, która była jednocześnie bożnicą jesziwy, salę z wielką makieta Świątyni Jerozolimskiej, sale konferencyjne, bibliotekę oraz liczne pomieszczenia dla studentów i obsługi. W 2007 roku została tam ponownie otwarta synagoga, która ma służyć żydowskiej społeczności Lublina i przybywającym gościom. W budynku obejrzelśmy wystawę poświęconą historii uczelni i wysłuchaliśmy opowieści doktora Michała Galasa o jej znaczeniu.

Pobyt w Lublinie nie mógł się obejść bez spaceru po Starym Mieście. Ważnym punktem dawnego i dzisiejszego Lublina jest Brama Grodzka, za którą do czasów Zagłady rozciągało się żydowskie miasto. Obecnie w Bramie Grodzkiej ma swoją siedzibę Ośrodek Brama Grodzka – Teatr NN, którego celem jest zachowanie pamięci o dawnym Lublinie i jego mieszkańcach. Na jednej z elewacji kamienicy znajdującej się przy Placu Zamkowym odnaleźliśmy tablicę upamiętniającą nieistniejący już dom, w którym mieszkał cadyk Widzący z Lublina.

#### Mieszkanie Boga

„Gdzie mieszka Bóg?” – Takim pytaniem zaskoczył rabbi kocki kilku uczonych mężów, którzy przebywali u niego w gościnie. Roześmiali się, słysząc te słowa: „Co też mówisz, rabbi? Przecie świat jest pełen Jego wspaniałości!” – On jednak odpowiedział na swoje pytanie: „Bóg mieszka wszędzie, gdzie się Go wpuści”<sup>29</sup>.

Chasydzkie drogi zaprowadziły nas z Lublina do **Kocka**. Przed II wojną światową Żydzi w Kocku stanowili ważną część mieszkańców tego miasteczka, około 70%. Po osiedleniu się w mieście w XVII wieku z upływem lat zaczęli odgrywać coraz większą rolę, a miejscowość stała się istotnym ośrodkiem chasydyzmu. Mieszkał tutaj założyciel kockiej dynastii cadyków, Menachem Mendel Morgenstern (1787–1859), który był uczniem Widzącego z Lublina i Świętego Żyda z Przysuchy. Był on jednym z najciekawszych cadyków pierwszej połowy XIX wieku: od dziecka buntownik, jako cadyk dążył do odnowienia ruchu chasydzkiego. Otoczył się swoimi uczniami, których uważał za wybrańców jedynie godnych dostąpienia Bożego objawienia. Uważał, że w dążeniu do poznania prawdy nie wolno ulegać naciskom otoczenia ani własnemu lenistwu. W 1839 roku przeżył przełomowe dla jego dalszego życia doświadczenie mistyczne. Relacje o tym wydarzeniu są zachowane jedynie w tradycji ustnej i różnią się od siebie. Twierdził, że człowiek ze wszystkimi swymi popędami jest cząstką Boga i wykrzykiwał, że

<sup>29</sup> M. Buber, *Opowieści chasydów*, s. 269.

„nie ma sądu i nie ma Sędziego”. Część wstrząśniętych tym uczniów opuściła Kock, natomiast cadyk Kockern „odsunął się od świata” i następne dwadzieścia lat spędził w małej izdebce, ograniczając kontakty z chasydami do minimum. W czasie naszej wyprawy odwiedziliśmy położony na wschód od miasteczka zadrzewiony cmentarz, z nielicznymi macewami i nowym betonowym grobowcem, w którym pochowani są: Menachem Mendel Morgenstern z Kocka, jego synowie, Beniamin Morgenstern z Kocka i Dawid Morgenstern z Kocka, jego wnuk, Jakub Jozef Morgenstern z Pilawy oraz zięć, Dow Zeew Rappaport.

W miasteczku zachowała się duża część przedwojennej zabudowy miejskiej, a także dom cadyka, Józefa Morgensterna, prawnuka Menachema Mendla, z charakterystyczną wieżyczką.

Odwiedziliśmy także znajdujący się w pobliżu Kocka grób poległego w 1809 roku pułkownika Berka Joselewicza. Na szczycie usypanego kopca umieszczono obelisk, na którym widnieje napis: „Berek Joselewicz – Józef Berkoowel Berkiewicz ur. w Kretyndze na Litwie w 1760 r. Pułkownik Wojsk Polskich, szef szwadronu 5-ego Pułku Strzelców Konnych Wielkiego Księstwa Warszawskiego, kawaler krzyżów Legii Honorowej i Virtuti Militari. Zginął w bitwie pod Kockiem 1809 roku. Tu pochowany. Nie szacherką, nie kwaterką, lecz on krwią dorobił sławy. W stuletnią rocznicę zgonu. 1909”. Pomnik ten przypomina, że wśród polskich bohaterów narodowych mamy także Żydów, a postać Berka Joselewicza przełamuje stereotypowe wyobrażenia i każe zadumać się nad wspólnymi losami dwóch narodów.

## Dzień VII

### Pierwszy z rodu

Kozienicki magid nie pochodził ze znakomitego rodu. Pewnego razu spotkał się on z rabinem, który nie przestawał mówić o swoim pochodzeniu. Kiedy rabin odszedł, magid powiedział: „Różnica między nami obydwoma polega na tym, że on jest ostatnią znakomitością w swojej rodzinie, a ja pierwszą w mojej”<sup>30</sup>.

Ostatni dzień naszej wyprawy był bardzo intensywny – w czasie długiej drogi do domu odwiedziliśmy kilka miejscowości, z których każda związana była z ważną postacią chasydzkiego świata.

Pierwsza z nich to **Kozienice**, w których Żydzi pojawili się w XVII wieku. Ich liczba stopniowo rosła, a przed wojną stanowili ponad połowę całej ludności. Miasto było ważnym i liczącym się ośrodkiem chasydyzmu za sprawą dynastii cadyków kozienickich, zapoczątkowanej przez Izraela

<sup>30</sup> C. M. Rabinowicz, *Kozienicki chasydzi opowiadają*, [w:] *Tam był kiedyś mój dom...*, s. 242.

Hepsteina (Hofsteina) (1733–1814) (syna Sabataja), znanego jako Magid z Kozienic. Był on uczniem Samuela Szmelkego z Nikolsburga, Magida Dow Bera z Międzyrzecza, Elimelecha z Leżajska oraz Lewiego Izaaka z Berdyczowa, cadykiem, kaznodzieją i cudotwórcą, uzdrawiającym przede wszystkim bezpłodne kobiety.

#### Nie trzeba jechać do Kozienic

Opowiadano magidowi o wielkim cudzie: pewnemu mitnagedowi urodził się syn, trzydzieści lat po ślubie. Rzekł na to magid: – Niebo chciało światu pokazać, że ludzie nie muszą jeździć do Kozienic albo do Lublina. Także Wszechmogący wysłuchuje próśb bezdzietnych<sup>31</sup>.

Magid z Kozienic był także słynnym talmudystą i kabalistą oraz autorem dzieła halachicznego *Bet Jisrael*. W jego ohelu znajduje się duża ilość świeczek i *kwittech*. Ohel, niemal całkowicie zniszczony podczas wojny, odbudowano na cmentarzu żydowskim. Można na nim znaleźć nieliczne potłuczone macewy. W 1984 roku zbudowano na nim pomnik pomordowanych w latach 1939–45, a dzięki wysiłkom rabina Mendla Reichberga oraz Fundacji Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego cmentarz uporządkowano i ogrodzono. Dziś przypomina o obecności Żydów w Kozienicach.

#### Nie jestem rabbim z zawodu

Rabbi z Góry Kalwarii powiedział przy okazji Pesach: „Nie jestem rabbim z zawodu. Nie potrzebuję ani więcej pieniędzy, ani większej sławy od tej, którą się teraz cieszę. Jedyne, czego pragnę, to móc nakłaniać serca Żydów w stronę nieba, tak aby mogła wnikać do nich prawda.

Niech wiedzą wszyscy, że nie pragnę, aby przychodzili do mnie ci, którzy szukają zdrowia, bogactwa lub pokrewieństwa. Od tych spraw są inni cadykowie i to do nich trzeba chodzić. Jeśli jednak człowiek czuje, że nie udaje mu się służyć Panu tak, jakby chciał, bo brak mu zdrowia, bogactwa lub pokrewieństwa, to niech przychodzi do mnie<sup>32</sup>.

Kolejny przystanek w drodze powrotnej do domu to **Góra Kalwaria** (Ger, Gur). Dopiero na początku XIX wieku Żydzi otrzymali pozwolenie osiedlania się w tej miejscowości i z biegiem lat ich liczba stale rosła. Wkrótce Góra Kalwaria stała się typowym *sztetlem*, a jego żydowscy mieszkańcy zajmowali się głównie handlem i rzemiosłem. W 1859 roku ustalili tu swoją siedzibę Icchak Meir Rothenberg Alter (1785–1866), zwany Mądrym RIM-em (akronim od Rabi Icchak Meir), Rabim z Góry. Był przywódcą chasydzkim i założycielem wpływowej dynastii cadyków z Góry Kalwarii. Uczeń Izraela i Mojżesza z Kozienic, Symchy Bunima z Przysuchy i Menachema Mendla z Kocka znany był z tego, że wiele uwagi poświęcał swoim chasydom i nigdy

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 241.

<sup>32</sup> D. Lifschitz, *Z mądrości chasydów*, s. 156.

nie odmawiał tym, którzy poprosili go o rozmowę. Uważał za bardzo ważne studiowanie Tory i był zwolennikiem ekstatycznego chasydyzmu kockiego (jego dzieło nosi tytuł *Chidusze ha-Rim*). Wpływ Altera na rozwój ruchu chasydzkiego w Polsce był bardzo duży, a założona przez niego dynastia odgrywała znaczącą rolę aż do II wojny światowej. Jego następcą został Henoch z Aleksandrowa, a wnuk Icchaka Meira, Juda Arie Lejb Alter, wznowił dynastię. Jego syn Abraham Mordechaj Alter, jeden z założycieli partii Agudas Isroel, cieszył się ogromnym poważaniem wśród ortodoksyjnych środowisk żydowskich i przyczynił się do znacznego wzrostu wpływów chasydów z Góry Kalwarii. Do jego dworu przybywały liczne pielgrzymki:

Chasydzi przyjeżdżali do cadyka z całej Polski, a także z zagranicy, i w miasteczku stałe panował wielki ruch, szczególnie przed świętami i w czasie Strasznych Dni. Szacowano, że w Polsce mieszkało ponad sto tysięcy gerskich chasydów, nie licząc wielu tysięcy za granicą. Do cadyka nie przyjeżdżali zresztą wyłącznie chasydzi, lecz także różni przedsiębiorcy, rabini i zwykli Żydzi. Ktoś popadł w konflikt z otoczeniem i zdawał się na arbitraż rebege; ktoś inny prosił o poradę, a jeszcze ktoś otwierał przed cadykiem swoje zbolełe serce. A rebe każdego cierpliwie wysłuchiwał i każdemu doradzał. Pocieszał dobrym słowem lub błogosławił. Ludzie wychodzili od niego z rozpozgodzonym obliczem i w lepszym nastroju. Góra Kalwaria stanowiła „adres” dla religijnego żydostwa. Nie czyniono nic bez przyzwolenia cadyka, zarówno w życiu społecznym, jak i prywatnym. W każdej ważnej sprawie, która wymagała przemyślanej decyzji, udawano się do niego po poradę<sup>33</sup>.

W czasie wojny cadykowi udało się uciec z okupowanej Polski do Palestyny, a po jego śmierci dynastię w Jerozolimie (nadal istniejącą) kontynuowali jego synowie.

Większość Żydów z Góry Kalwarii, którzy mieszkali głównie w centrum miasta, zginęła w obozach zagłady. Dzięki panu Feliksowi Wolfowi Karpmanowi, rodowitemu żydowskiemu mieszkańcowi tego miasta, udało nam się obejrzeć zachowane ślady obecności tej społeczności w Ger. Zobaczyliśmy budynek synagogi, w którym dziś mieści się sklep, a także zwiedziliśmy dom modlitwy i dwór cadyka. Pan Karpman zaprowadził nas także na cmentarz żydowski, nad którym sprawuje opiekę. Dzięki jego staraniom powróciła nań część zagrabionych macew, a także został odbudowany ohel Alterów, chroniący szczątki cadyka Icchaka Meira i jego wnuka Judy Ariego Lejba. Również dziś do ohelu przybywają chasydzi, o czym świadczą liczne *kwitlech* z zapisanymi prośbami do cadyka.

Święty Dawid miał zwyczaj chodzić od miasta do miasta, wchodzić do wszystkich chederów, w których uczyły się małe dzieci i dawać każdemu z nich jakiś mały podarek (zwany groszem), jeśli tylko chcieli się ono uczyć. Kiedyś, przebywając w Złoczowej u pewnego nauczyciela, rozdawał uczniom po małym groszu. Był tam też jeden mały

<sup>33</sup> Ch. B. Sztternszus, *O tym jak cadyk pocieszał i doradzał*, [w:] *Tam był kiedyś...*, s. 250.

chłopiec o imieniu Izrael Icchak, który później został rabinem w Warce. Jemu reb Dawid nie dał grosza. Nauczyciel zapytał go, dlaczego sieje zawiść pośród uczniów. Dawid odpowiedział: „Za tym małym czarnym chłopcem pójdą kiedyś tysiące uczniów pośród Izraela”. I tak się stało, kiedy ten dorósł i został wielkim rabinem<sup>34</sup>.

**Warka** była kolejnym miasteczkiem, w którym się zatrzymaliśmy. Historia tutejszej społeczności żydowskiej sięga XVIII wieku; w okresie międzywojennym stanowiła ona około 50% mieszkańców. Czas Zagłady przeżyli nieliczni. Warka była ważnym ośrodkiem chasydyzmu w Polsce, a dla nas była szczególnie interesująca ze względu na założyciela dynastii, cadyka Izraela Icchaka Kalisza (1779–1848), zw. Icchakiem z Warki, Rebem z Warki. Był on zwolennikiem Dawida z Lelowa, a także uczniem Widzącego z Lublina, Świętego Żyda z Przysuchy oraz Menachema Mendla Morgensterna z Kocka. Icchak z Warki był skromnym człowiekiem, poświęcającym dużo uwagi wszystkim sferom życia żydowskiego, a jego wypowiedzi i opowieści o jego życiu zebrano w dziełach: *Ohel Icchak* i *Huccak Chen*. Jego potomkowie również byli cadykami, a bardzo ciekawą postacią był jego syn, Mordechaj Menachem Mendel Kalisz z Warki (1819–1868). Był on zwany Milczącym Cadykiem, ponieważ, ceniąc ciszę, często ze swoimi chasydami spędzał wiele godzin w milczeniu, bez wypowiedzenia jednego słowa. Obrazuje to opowieść chasydzka:

Kiedy Mendel z Warki był w Kocku, rabbi zapytał go: „Gdzie wyuczyłeś się sztuki milczenia?” Mendel chciał już odpowiedzieć, ale po namyśle posłużył się ową sztuką<sup>35</sup>.

W Warce odnaleźliśmy cmentarz żydowski, który znajduje się w małym miejscu na wzgórzu nad Pilicą. Nie zachowały się na nim niestety macewy, natomiast obejrzelśmy ohel cadyka Izraela Icchaka Kalisza, wybudowany w 1990 roku, w miejscu jego domniemanego spoczynku. Cmentarz sprawiał wrażenie zaniedbanego, rzadko odwiedzanego.

Napisano w księdze *Niflaot Jehudi* (32a): „Święty reb Dawid z Lelowa udał się do Rebego do Lublina na święta Szawuot. Usłyszał tam, jak Rebe mówi, że pierwszego dnia świąt zamierza wyrwać z korzenia wielkie zło. Rozzaliło to wielce reb Dawida, gdyż wiedział, że Rebemu z pewnością chodzi o Świętego Żyda z Przysuchy [z powodu wiadomych plotek na jego temat]. Nazajutrz, w drugi dzień świąt Szawuot, Dawid znów usłyszał od Rebego z Lublina podobne słowa. – Ucieszył się tym, że do tej pory Rebe nie dotknął żadnym złem Świętego Żyda. Mimo to strach padł na jego serce, postanowił więc poczekać na koniec dnia świątecznego, a zaraz po jego nadejściu wziął pozwolenie od Rebego i udał się w drogę do Przysuchy. Nagle, gdy tylko dotarł na miejsce, Święty Żyd wyszedł mu naprzeciw ze swej izby i powitał go słowami: „Pokój Tobie, Dawidzie z Lelowa. Ukryłem się tutaj w miejscu, do którego nawet Rebe z Lublina nie miałby prawa wejść”. [Opowieść ta znana jest wszystkim.]<sup>36</sup>

<sup>34</sup> *Migdal Dawid*, cz. I, s. 34.

<sup>35</sup> M. Buber, *Opowieści chasydów*, s. 273.

<sup>36</sup> *Migdal Dawid*, cz. I, s. 32.

Ostatnim przystankiem w naszej wędrówce śladami Dawida Bidermana była **Przysucha**. Żydzi zaczęli się tu osiedlać w XVIII wieku, a na przełomie wieków XVIII i XIX miasto stało się ważnym ośrodkiem chasydyzmu w Polsce. Było to wynikiem działalności cadyka Jakuba Icchaka ben Aszera (1766–1814), zw. Świętym Żydem z Przysuchy, twórcy przysuskiej szkoły chasydyzmu. Był on uczniem Dawida z Lelowa, a przede wszystkim Widzącego z Lublina, który stał się największym nauczycielem Jakuba Icchaka. Uważał za konieczne nieustanne samodoskonalenie, studiowanie Tory i modlitwę, krytykował natomiast cadyków-cudotwórców. Znany był z tego, że odsuwał porę modlitwy, dopóki nie czuł się do niej odpowiednio przygotowany. Konflikt z Widzącym z Lublina, który bezskutecznie próbowali łagodzić inni cadykowie, a przede wszystkim Dawid z Lelowa, doprowadził do zerwania stosunków Jakuba Icchaka z lubelskim mistrzem. Po opuszczeniu Lublina założył swój własny dwór w Przysusze i stał się nauczycielem dla wielu późniejszych cadyków, m.in.: Menachema Mendla z Kocka, Izraela Ichcaka Kalisza z Warki oraz Symchy Bunima, który został jego następcą w Przysusze.

Symcha Bunim (1765–1827) był także uczniem Dawida z Lelowa oraz Widzącego z Lublina. Cenił medytację przed modlitwą i krytycznie odnosił się do ekstatycznych praktyk chasydyzmu. Jego uczniami byli m.in.: Icchak Meir Alter z Góry Kalwarii i Menachem Mendel z Kocka.

W Przysusze, gdzie społeczność żydowska zawsze stanowiła dużą część mieszkańców, o jej istnieniu przypominają zniszczona synagoga oraz stary cmentarz. Synagogę obejrzelśmy z zewnątrz, a na cmentarzu, niemal całkowicie zniszczonym podczas wojny, odwiedziliśmy znajdujące się tam ohele. Zostały one wybudowane w 1986 roku. W pojedynczym ohelu pochowany jest propagator chasydyzmu na tych terenach i kaznodzieja ludowy, Abraham z Przysuchy. W drugim (podwójnym) ohelu znajdują się tablice poświęcone: Jakubowi Icchakowi Świętemu Żydowi z Przysuchy, Symsze Bunimowi, Jerachmielowi z Przysuchy – synowi Świętego Żyda, wybitnemu cadykowi, Jakubowi Ichcakowi Elchananowi – wnukowi Świętego Żyda, Jerachmielowi Judzie Meirovi – prawnukowi Świętego Żyda, Cwiemu Hirszowi Mordechajowi, wnukowi Symchy Bunima i zięciowi Izraela Icchaka z Warki. Do ohelu licznie przybywają chasydzi, a świadczy o tym duża liczba świeczek i *kwitłech* z prośbami do cadyków.

Spacer po cmentarzu w Przysusze, z nielicznymi zachowanymi fragmentami nagrobków, kończył naszą wyprawę do świata synagog, cadyków, oheli, żydowskich sztetli z ich tętniącą życiem różnorod-

nością. Wspaniałą podróż do świata, który – niestety – już w Polsce nie istnieje. Zostanie ona na długo w pamięci jej uczestników, co podkreślali w swych wypowiedziach. Oto dwie z nich:

Udział w wyprawie etnograficznej śladami Dawida Bidermana był dla mnie piękną przygodą. Zarówno ze względu na uczestników, jak i na miejsca, które udało nam się odwiedzić i ludzi, których dane nam było spotkać. Nie zapomnę nigdy przeprowadzonych rozmów, dzięki którym udało nam się po raz kolejny zapisać jakąś kartę historii. Kartę z historiami osobistymi, pięknymi i często opowiadanymi po raz pierwszy. Dlaczego do tej pory nikt nie chciał słuchać? Nie zapomnę także tych wszystkich miejsc, opuszczonych synagog, zaniedbanych cmentarzy, na których wystarczy stanąć przez chwilę w ciszy, aby usłyszeć cichy szmer modlitwy – czyżby Żydzi odmawiali kadysz za swoich zmarłych?

Każdy dzień czegoś nas – uczestników tej podróży – nauczył. Byliśmy tam razem – razem z Dawidem Bidermanem, kroczyliśmy śladami cadyków, poznawaliśmy ich historię, słuchaliśmy z zaciekawieniem opowieści o współczesnych przyjazdach chasydów, słuchaliśmy siebie nawzajem. Czy można sobie wyobrazić piękniejszą podróż? (J. Odzimek)

Urodzeni prawie pół wieku po Zagładzie, niewiele wiemy o tym, jak wyglądały ulice naszych miasteczek kilkadziesiąt lat wcześniej. Rzadko uświadamiamy sobie, że w szkolnych ławach obok naszych dziadków zasiadały żydowskie dzieci, u ich rodziców robiło się zakupy, po ulicach spacerowali starcy w chałatach, a na rynkach słycać było rozmowy w jidysz. Nie znamy atmosfery *sztetłóv*, możemy jej szukać w książkach, piosenkach, rekonstruować tamten świat na podstawie śladów, które tu pozostały. Podczas wakacyjnej wyprawy tropem polskich chasydów dotarliśmy do wielu miejsc, gdzie spotkać można znaki obecności Żydów: synagogi, kirkuty, ohele cadyków z prośbami wypisanymi na *kwitłech*. Oglądanie tego wszystkiego było cennym doświadczeniem. Najważniejsze były jednak dla mnie wywiady z pamiętajacymi czasy sprzed Szoah. Rozmawiając z ludźmi w podeszłym wieku, schorowanymi, niedosłyszącymi, nie mogłam odgonić od siebie myśli, że przybyliśmy w ostatnim momencie. A przecież tyle ciekawych rzeczy mają jeszcze do opowiedzenia! Z otchłani pamięci wydobywali dla nas portrety starych znajomych, brzmienie dawno niesłyszanego języka, obrazy żydowskich ślubów i pogrzebów. Twarze im młodziły, gdy opowiadali o swoich kolegach ze szkolnej ławki: o Eście, z którą można było konie kraść, o Hesi, wybitnie uzdolnionym skrzypku. Chaotyczne narracje, co krok przerywane dygresjami, malowały przed oczami mojej wyobraźni obrazy sprzed półwiecza, cieszyłam się, że mogę tych opowieści słuchać, czasem tylko czułam igielkę zazdrości – czemu mnie nie było dane zobaczyć tego na własne oczy! (A. Mąka)

## Koniec podróży i co dalej?

Odbyta wędrówka śladami Dawida Bidermana po chasydzkich drogach zaowocowała bogatymi zbiorami materiałów do dalszego opracowania i wykorzystania. Udało nam się zarejestrować kilkanaście wywiadów ze starszymi mieszkańcami Leżajska, Czudca, Strzyżowa, Niebylca, Fryszta, Sieniawy. Zostały one zdigitalizowane oraz dokonano ich transkrypcji.

Planujemy zebraną przez nas dokumentację uzupełnić i skonfrontować ze świadectwami Żydów zgromadzonymi w Żydowskim Instytucie Historycznym oraz dostępnych księgach pamięci. Materiały zebrane przez uczestników wyprawy będą więc podlegały wnikliwej analizie i zestawieniu z innymi źródłami. Już jednak teraz, po ich wstępnym przejrzeniu, można zauważyć, że dawny świat żydowski jest mocno obecny w pamięci Polaków (nie-Żydów) mieszkających w dawnych sztetlach. Chętnie opowiadają oni o swoich sąsiadach, często można odnieść wrażenie, że wręcz uwalniają swoją pamięć od zalegających tam od dziesiątków lat historii i przeżyć. Spotkania z Żydami, które były ich codziennym doświadczeniem w czasach przedwojennych, zostały dobrze zapamiętane, ale funkcjonowały przez cały właściwie okres PRL-u w pamięci prywatnej, nie przedostając się do pamięci publicznej i nie będąc przez nią przyswojonymi. Czytając przeprowadzone wywiady można zauważyć, że nagrywani czują się w pewien sposób strażnikami pamięci o swoich byłych sąsiadach i o dawnym świecie. Zdają sobie sprawę, i często to podkreślają, że niewiele już osób coś o nim wie, że są ostatnimi, którzy jeszcze go pamiętają. Mają potrzebę podzielenia się swoimi wspomnieniami z młodym pokoleniem. Wyłania się z nich przedwojenny świat, barwny i różnorodny dzięki swojej wielokulturowości. Należy jednak stwierdzić, że opowieści przekazywane przez rozmówców nie są wolne od wyobrażeń i stereotypów, wyraźnie widać, że te dwie społeczności, polska i żydowska, żyjące obok, były jednocześnie blisko i daleko od siebie. Świadczą o tym na przykład wypowiedzi dotyczące tradycji i religii Żydów – ich znajomość opiera się bardziej na pobieżnych obserwacjach, wyobrażeniach i mitach, niż na rzetelnej wiedzy o nich wynikającej z prawdziwej chęci poznania tego, co inne. Podobnie jest również z postrzeganiem miejsca Żydów w społeczności lokalnej, ich znaczenia oraz cech charakterystycznych, a także wzajemnych relacji żydowsko-polskich i polsko-żydowskich. Wyraźnie widać, że nagromadzone przez lata uprzedzenia odgrywają tutaj znaczącą rolę. Charakterystyczne są także relacje dotyczące Zagłady. Nagrywani wyrażają swoje współczucie wobec tragicznych losów sąsiadów, ale jednocześnie z ich opowieści wyłania się obraz Polaka – mieszkańca małej miejscowości, dla którego Holocaust był doświadczeniem raczej zewnętrznym, choć w nim uczestniczył jako świadek i obserwator. Przedstawione powyżej rozpoznania mają charakter wstępny i muszą zostać zweryfikowane przez dalsze badania nad pozyskanymi przez nas wywiadami.

Ważnym udokumentowaniem naszej wyprawy jest również film wideo, który został nakręcony przez uczniów. Dokumentuje on naszą podróż

i podejmowane w trakcie niej działania. Uczniowie nakręcili film wideo, dokumentujący naszą podróż i podejmowane w trakcie niej działania. Zgromadziliśmy także bogaty materiał fotograficzny, na którym utrwaliliśmy odwiedzane przez nas miejsca, związane z Żydami, a szczególnie chasydami, oraz osoby, z którymi spotkaliśmy się podczas naszej wędrówki.

Wyprawa w świat chasydów nie skończyła się więc z naszym powrotem do Szczekocin. Jej kontynuacją było spotkanie z poetą Dariuszem Pado, autorem m.in. wydanego w 2009 roku w Rzeszowie tomiku *Ijar*. Wiersze w nim zebrane są świadectwem osobistej podróży poety po chasydzkich drogach. Dla nas szczególnie ważne okazały się wiersze o miejscach, które odwiedzaliśmy i cadykach, których „spotkaliśmy” w czasie naszej wędrówki. Niektórzy uczestnicy wyprawy mieli także możliwość spotkania się z chasydami, którzy przybyli w styczniu 2010 roku do Lelowa do grobu cadyka Dawida Bidermana. Uczestniczyli w chasydzkim szabasie, mogli na własne oczy zobaczyć, czym jest *tisz*, a także doświadczyć ekstatycznej chasydzkiej modlitwy, tańca i śpiewu.

Zebrane przez nas materiały zostaną częściowo udostępnione na stronie internetowej Zespołu Szkół w Szczekocinach, przygotowana zostanie prezentacja multimedialna, poświęcona wyprawie i zebranej dokumentacji. Materiały pozyskane w trakcie naszej podróży staną się także podstawą warsztatów dla uczniów naszej szkoły, poświęconych pamięci o Żydach oraz powstawaniu i funkcjonowaniu stereotypów. Podczas Święta Ciulimu i Czulentu<sup>37</sup> w Lelowie zostaną zaprezentowane fotografie przedstawiające naszą wędrówkę i miejsca ważne dla Dawida Bidermana i polskiego chasydyzmu.

Nasza wyprawa, która prowadziła nas śladami Dawida Bidermana, jest jednym z wariantów podróży po chasydzkich drogach. Pozostała w nas wielka ochota na następne wędrówki: do Rymanowa, Aleksandrowa Łódzkiego, Bobowej, Nowego Sącza, a także na Ukrainę. Mamy nadzieję, że będziemy wędrowali razem z chasydami jeszcze wiele razy. Jesteśmy natomiast pewni, że uczestnicy odbytej wyprawy nigdy nie napiszą czerwoną farbą na białych ścianach ohelu takich zdań, jakie przytacza Dariusz Pado w jednym ze swoich wierszy:

między adarami roku 5768  
dzieciak na ścianach białego ohelu  
czerwoną farbą zapisał życzenia  
*jude enter werbone jude won*  
i narysował zimą symbol słońca (...)<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Święto organizowane od 2003 roku w Lelowie, będące spotkaniem dwóch kultur – polskiej i żydowskiej.

<sup>38</sup> D. Pado, *Drugi list Elimelecha do Dawida z Lelowa*, [w:] *Ijar*, Rzeszów 2009, s. 7.

---

Będą natomiast uczyć innych pogłębionego spotkania z innością oraz mądrego dialogu.

**Mirosław Skrzypczyk** jest nauczycielem polonistą, wicedyrektorem Zespołu Szkół w Szczekocinach. Współredaktorem książek „Żydzi lelewscy. Obecność i ślady” (Kraków 2006), „Żydzi szczekocińscy. Osoby, miejsca, pamięć” (Kraków 2008), członkiem zespołu przygotowującego projekt Podstawy programowej kształcenia ogólnego w 2005 roku. W tym roku nominowany do Nagrody im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata”.

**Anna Wiczorek** jest nauczycielką języka rosyjskiego i angielskiego w Zespole Szkół w Szczekocinach, współredaktorka książki „Chasydzi lelewscy. Spotkania w drodze” (Lelów 2008).

---

Joanna B. Hałaj

# Psychospołeczne źródła stereotypów narodowościowych na przykładzie stereotypizacji Żydów

## Wstęp

Zagadnienie stereotypów narodowościowych jest istotnym problemem społecznym. Trudno odpowiedzieć jednoznacznie, dlaczego ludzie odbierają innych i myślą o nich za pomocą stereotypów. Zjawisko powstawania stereotypów jest wielorako zdeterminowane. Angielski słownik oksfordzki określa stereotyp (*stereotype*) jako coś, co powtarza się zawsze bez zmiany (*continued or constantly repeated without change*). Dość powszechnie uważa się, że stereotyp narodowościowy polega na automatycznym przypisywaniu jednostce zespołu cech uważanych za typowe dla przedstawicieli danej nacji. Zagadnieniom stereotypu poświęca dużo uwagi Ida Kurcz<sup>1</sup>. Twierdzi ona, że potoczne znaczenie stereotypu to coś upraszczającego rzeczywistość (obiekt), do której się odnosi, sztywnego i fałszującego obraz. Nie jest to jednak powszechne jego rozumienie w nauce. Można raczej mówić o generalnym mechanizmie stereotypizacji (lub szerzej prototypizacji), który z jednej strony selekcjonuje napływające informacje w sytuacji ich nadmiaru, a z drugiej uzupełnia je przy ich niedoborze. Mechanizm ten jest realizowany w równym stopniu. Istnieją dwa różne rodzaje lub aspekty stereotypów, które umownie nazywamy deskryptywnymi i ewaluatywnymi. Deskrypcja (tzn. kiedy wymagany jest tylko opis przedstawiciela danej narodowości lub grupy wyznaniowej) jest czymś innym od ewaluacji (kiedy trzeba określić swój stosunek do owego przedstawiciela). W świetle współczesnej wiedzy psychologicznej stereotyp jest istotnym czynnikiem przyczynowym, wyzwalającym (w odpowiednim kontekście) określone sądy, opinie i ustosunkowanie emocjonalne wobec obiektów społecznych. Jeśli rzeczywiście stereotyp ma istotne znaczenie w myśleniu społecznym ludzi, warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób funkcjonuje.

---

<sup>1</sup> I. Kurcz, *Stereotypy, prototypy, i procesy kategoryzacji*, „Kolokwia Psychologiczne”, Warszawa 1992.

## Psychospołeczna geneza stereotypów

Problem stereotypów w procesie poznania i działania ludzkiego jest wieloaspektowy, a w konsekwencji międzydyscyplinarny. Mówimy o stereotypie, gdy określone nasze emocje, oceny, postawy są reakcją nie na własne doświadczenie w danej kwestii, lecz na słowo, nazwę, które wywołuje w nas owe uczucia, oceny i postawy. Stereotyp to generalizacja odnosząca się do grupy, w której ramach identyczne charakterystyki zostają przypisane wszystkim bez wyjątku jej członkom, niezależnie od rzeczywistych różnic między nimi. Raz sformułowane stereotypy są odporne na zmianę pod wpływem nowych informacji<sup>2</sup>. Stereotyp jako skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz grupy ludzi, funkcjonujący w świadomości członków innych grup, powstaje w rezultacie bezrefleksyjnego przejmowania opinii rozpowszechnionych w danym środowisku. Stereotyp jest bardzo trwały i odporny na zmianę, nawet w przypadku gromadzenia się sprzecznych z nim doświadczeń, wywiera silny wpływ na zachowanie członków grup społecznych, sprzyjając zwłaszcza utrwalaniu uprzedzeń wobec ludzi spoza własnej grupy. Psychologowie społeczni, mimo wyrażanych różnic teoretycznych w ujmowaniu zjawiska stereotypu, akcentują w jego opisie na ogół te same sprawy, takie jak: upraszczający charakter, nadmierną generalizację oraz sztywność i odporność na zmiany. Często stereotypizowanie jest sposobem na uproszczenie naszego spojrzenia na świat i do pewnego stopnia wszyscy to robimy. Psychologowie i socjologowie na ogół zgadzają się co do tego, że stereotypy są nabywane w procesie socjalizacji jednostki. Nie mamy wrodzonych pojęć ani też wrodzonych stereotypów. Pochodzenie stereotypów niewiele ma wspólnego z doświadczeniem jednostek. Ich źródło stanowią tradycja, przekaz i zapośredniczenia. Geneza społeczna stereotypów nie jest skomplikowana. Przekazywane są jednostce przez rodzinę lub środowisko społeczne, w którym ona żyje. Każdorazowo dają wyraz pewnemu przekonaniu, mimo pozorów odwoływania się do doświadczeń swych wyrazicieli. Wydają się więc wyrazem opinii publicznej, a co więcej – pretendują przez to do miana sądów w pełni prawdziwych.

Niewątpliwie zjawisko stereotypów jest polietiologiczne, przy czym różne czynniki warunkujące kształtowanie się stereotypów mogą wchodzić z sobą w rozmaite interakcje. Autorzy różnych koncepcji genezy stereotypów analizują to zjawisko na wielu płaszczyznach, tzn. odwołują się do różnych piętér wyjaśniania. Jedni szukają genezy stereotypów w czynnikach społeczno-kulturowych (przekaz wzorców zachowań), inni w indywidualnych (w historii życia jednostki, strukturze jej osobowości

<sup>2</sup> A. Shaff, *Stereotypy a działanie ludzkie*, Warszawa 1981, s. 33.

uzależnionej częściowo od metod wychowawczych). Jeszcze inni autorzy analizują powstawanie stereotypów w terminach konfliktów społecznych (kanalizacja agresji, społeczne uczenie się), inni znów w terminach uwarunkowań indywidualnych, związanych z procesami kształtowania się tożsamości. Niektóre teorie psychologiczne zakładają również wewnętrzny związek stereotypów i uprzedzeń (teorie konfliktu, kozła ofiarnego, osobowości autorytarnej)<sup>3</sup>. W strukturach osobowości w kontekście skłonności/podatności do stereotypizacji podkreśla się znaczenie tzw. osobowości autorytarnej, która charakteryzuje się tym, iż osoby takie mają z reguły czarno-biały obraz rzeczywistości społecznej, są skłonne do nietolerancji, zauważono u nich większą podatność na uprzedzenia, a także na tworzenie się różnych stereotypów<sup>4</sup>.

## **Przyczyny oraz charakterystyka stereotypu Żyda**

Jedną z grup szczególnie narażoną na stereotypizację są Żydzi. W książce *Wizerunek Żyda w polskiej kulturze ludowej* Alina Cała wyraża przypuszczenie, iż: „obraz Żyda musiał odgrywać ważką rolę w ludowym światopoglądzie. Nie stanowił marginesu kultury, lecz jej integralną część. Skupiał na sobie więcej emocji niż odniesienie do innych mniejszości, nawet tych wciąż sąsiadujących z ludnością polską”<sup>5</sup>. Żydzi bowiem od początku zamieszkiwania na ziemiach polskich pełnili rolę kozła ofiarnego, który może być obiektem agresji. Działo się tak z kilku powodów. Odrębność religijna w kraju katolickim musiała zwracać na nich szczególną uwagę, tym bardziej że przecież w nauce Kościoła przedstawiani byli jako „bogobójcy”. Brakowało wyższej instancji biorącej ich pod swą opiekę i chroniącej przed dyskryminacją. Poza tym obcość kulturowa i nędza w początkowym okresie sąsiedowania z Polakami powodowały liczne spięcia. Aleksandra Niewiara<sup>6</sup> omawia klisze wyobrazeniowe, które odpowiadają za przypisywanie narodom powtarzających się, „typowych”, cech. Owe cechy nie są jednak wyprowadzane z rzeczywistej obserwacji czy doświadczenia, lecz apriorycznie łączone z jakąś grupą etniczną. Badaczka wymienia kilka rodzajów tychże klisz: wroga, brata/przyjaciela, sąsiada i współobywatela, do których należą: Żyd, Cygan, Ormianin, Litwin, Kozak, Ukrainiec, Rusin, Białorusin. Ważnym czynnikiem decydującym o wzajemnych

<sup>3</sup> Z. Chlewiński, *Stereotypy: Struktura, Funkcja, Geneza*, „Koloquia Psychologiczne”, Tom 1, Warszawa 1992, s. 19.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 22.

<sup>5</sup> A. Cała, *Wizerunek Żyda w polskiej kulturze ludowej*, Warszawa 1992, s. 9.

<sup>6</sup> A. Niewiara, *Wyobrażenia o narodach w pamiętnikach i dziennikach XVI–XIX wieku*, Katowice 2000, s. 39.

relacjach Polaków i pozostałych mieszkańców Rzeczypospolitej był ich stan posiadania. Dopóki bowiem nie stanowili zagrożenia ekonomicznego i pozwalali szlachcie utrzymać dominującą pozycję w państwie, dopóty mogli być traktowani przyjaźnie lub przynajmniej neutralnie. Dlatego spośród Cyganów, Ormian i Żydów, którzy towarzyszyli Polakom w codziennym życiu, ci pierwsi traktowani byli najprzychylniej, ponieważ nie stanowili niebezpiecznej siły ekonomicznej. Ormianie nie wyróżniali się gromadzeniem fortun, więc byli grupą niejako „obojętną”, niewymagającą uwagi. Inaczej kształtowała się ocena Żydów. Od kiedy zaczęli oni w poważny sposób konkurować z Polakami w działalności ekonomicznej (około XVIII wieku), stali się istotnym zagrożeniem dla szlachty. Wówczas odżyły wszystkie stłumione przesady i utworzone zostały nowe negatywne wyobrażenia (na przykład nieprawdziwa teza o znaczącej roli Izraelitów w procesie upadku miast)<sup>7</sup>. Wyrażane w przysłowiu przekonania, że co Żyd to arendarz lub lichwiarz, a ktoś nadaje się do czegoś równie mało jak Żyd do roli, przesądzały o dyskwalifikacji tej grupy etniczno-wyznaniowej. Żyd bluźnierca, nieuznający bóstwa Chrystusa, konkurent gospodarczy, natrętny wierzyciel pomawiany o arogancję i nachalność, był w oczach wszystkich chrześcijan błaznem, śmiesznie kaleczącym polszczyznę, gotowym na każde upokorzenie dla niewielkiego nawet zysku<sup>8</sup>. A. Cała przywołuje jeszcze jedno zjawisko: w polskim stereotypie Żyda dostrzec można fenomen wyodrębniania przedstawicieli grupy etnicznej, obarczonej stereotypowym wizerunkiem, z którymi utrzymuje się personalne kontakty, i wyłączenia ich spod owego obrazu. Działanie takie pozwala na pozostanie przy określonym sposobie oceniania anonimowej „masy” bez konieczności weryfikowania swego sądu ze względu na fakt, iż znana nam osoba podważa swoim zachowaniem „prawdziwość” stereotypu. Najlepiej obrazuje ten zabieg myślowy przykład podany przez autorkę. Wypowiedź jednej z ankietowanych osób brzmiała następująco: „Abram to był porządny Żyd, te z miasta były nie do wytrzymania”<sup>9</sup>. Z tego powodu Żydzi mogli pełnić rolę autorytetów na wsi i na dworze szlacheckim, mogli udzielać porad i pośredniczyć w interesach, brano bowiem pod uwagę tylko ich zalety charakteru. Natomiast wówczas, gdy mówiło się o Żydach handlarzach, przybierano ton pogardliwy albo otwarcie nienawistny.

Obraz Żydów wyznaczają dwie tendencje. Pierwszą z nich można nazwać niedowartościowaniem relacji z Polakami. Żydzi postrzegani są innymi słowy jako zbiorowość izolująca się od większości, manifestująca

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 40–41.

<sup>8</sup> J. Tazbir, *Mity i stereotypy w dziejach Polski*, Warszawa 1991, s. 69.

<sup>9</sup> A. Cała, *Stereotyp Żyda i kultury żydowskiej*, [w:] *Studia z dziejów Żydów w Polsce*, Z. Borzymiński, A. Żbikowski, R. Żebrowski (red.), t. 2, Warszawa 1995, s. 91.

swoją „inność”, a nawet poczucie wyższości. Druga zwana jest nadwartościowaniem relacji z wrogimi Polakami lub w wersji łagodniejszej nadwartościowaniem relacji z aktualnie dominującą grupą i jej porządkiem publicznym. Na dalszym planie znajduje się jeszcze trzecia, uzupełniająca tendencja, jest nią dążność do wyposażenia Żydów w umiejętności liczące się w rywalizacji o dostęp do cenionych dóbr. Rzecz dotyczy takich atrybutów jak: własność, zamożność, handel, zainteresowanie zyskiem, spryt, zdolności matematyczne<sup>10</sup>.

Jak wspomniano, stereotypy charakteryzują się m.in. trwałością i odpornością na zmiany, stąd można przypuszczać, iż mimo upływu lat badania przeprowadzone w 1984 roku przez A. Całą są nadal aktualne<sup>11</sup>. Wyniki badań ukazały w stereotypie Żyda dotyczącym zalet charakteru żydowską pobożność oraz zwartość rodzinną. Izraelitów uważano za ludzi grzecznych, spokojnych, cierpliwych, przyjacielskich, pełnych godności. Odznaczać się mieli mądrością, inteligencją, umiejętnością uczenia się. Podkreślano ich uczciwość i wynikającą z życzliwości niechęć do awanturnictwa. Zauważano także oszczędność i wstrzemięźliwość od alkoholu<sup>12</sup>. Cała społeczność izraelska odznaczać się miała niespotykaną spoistością, wewnętrzną zwartością. Inaczej oceniano, gdy wymieniano wady Żydów. W aspekcie psychicznym, odnosząc się do działalności gospodarczej Żydów, wypominano im chciwość oraz skłonność do oszustwa. Wielokrotnie odwoływano się w stereotypowych ocenach do rzekomej tchórzliwości Żydów<sup>13</sup>. Wraz z brakiem umiejętności walki i wrodzoną bojaźnią szło posądzenie Żydów o brak uczuć patriotycznych. Osobną kwestię stanowiły uprzedzenia dotyczące higieny Izraelitów. Obowiązek zamieszkiwania w wyznaczonych dzielnicach, przy dużym przyroście naturalnym, zmuszał Żydów do dzielenia niewielkich przestrzeni z liczebnymi rodzinami. Widząc to, Polacy wnioskowali, iż życie w podobnych warunkach nie sprzyja higienie. Twierdzono więc, że Izraelici są brudni i otacza ich nieprzyjemna woń. Postrzeganie Żydów w aspekcie społecznym uwypuklało uprawiany przez nich fach. Na pierwszym miejscu stawiano wizerunek Izraelity handlarza lub bogatego kupca. Dostrzegano także Żyda bankiera, który czasami stanowił nawet obiekt podziwu. Natomiast uboższych przedstawiano jako naprzykrzających się lichwiarzy, karczmarzy serwujących alkohol, ewentualnie pisarzy. Mimo upływu czasu niewiele zmian co do postawy wobec Żydów przyniosły kolejne badania nad polskim antysemityzmem,

<sup>10</sup> Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997, s. 103.

<sup>11</sup> A. Cała, *Wizerunek Żyda w polskiej kulturze ludowej*, Warszawa 1992.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> J. Tazbir, *Obraz Żyda w opinii polskiej XVI-XVII, [w:] Mity i stereotypy w dziejach Polski*, J. Tazbir (red.), Warszawa 1991, s. 78.

przeprowadzone w 1992 roku pod kierunkiem Ireneusza Krzemińskiego<sup>14</sup>. Jednym z ciekawszych wyników było ustalenie, iż antysemityzm, niechętny stosunek do Żydów, ma związek ze strukturą tożsamości narodowej, w której Polacy własny wizerunek postrzegają w dużym stopniu przez opozycję wobec obrazu Żyda. Sam antysemityzm definiowany jest przez Polaków nie jako światopogląd antyżydowski, ale agresywne zachowania skierowane przeciw Żydom. Takie rozumienie antysemityzmu po części wyjaśnia, dlaczego Polacy stanowczo zaprzeczają jego istnieniu w Polsce. Taka skrajnie uproszczona definicja może świadczyć o jakimś stopniu wrażliwości społecznej Polaków, albo też o tolerancji w stosunku do nieagresywnego antysemityzmu (napisy, wypowiedzi itp.). Antysemityzm współczesnych Polaków podzielić można na dwa, względnie różne jego rodzaje. Antysemityzm tradycyjny, którego główną składową jest niechęć religijna („bogobójstwo”), i antysemityzm nowoczesny, gdzie główną składową jest przekonanie o zbyt wielkim wpływie Żydów na różne sfery życia. Autorzy badań spodziewali się, iż wraz ze wzrostem wykształcenia maleć będzie też natężenie postaw antysemickich. Badania wykazały wyraźnie, że wykształcenie nie ma żadnego znaczenia dla poziomu antysemityzmu nowoczesnego, ma jednak wpływ na postawy prożydowskie. I co ważne, okazało się, że antypatia do Żydów nie spada wraz ze wzrostem wykształcenia. Ciekawe dane uzyskano, badając zależności poziomu antysemityzmu od wieku ankietowanych. Wiek wyraźnie różnicował poziom antysemityzmu tradycyjnego: im starsi badani, tym wyższy był jego poziom, im młodszy, rosła częstość postaw prożydowskich. Okazało się, że antysemityzm nowoczesny zależy od wieku nieporównanie słabiej. Na podstawie badań można stwierdzić, iż najmłodszy (wiek 18–24 lat) wykazywali słabsze postawy antysemickie. Wyniki badań wykazały również, że najwyższym poziomem antysemityzmu nowoczesnego nie charakteryzują się najstarsi (wiek powyżej 59 lat, urodzeni przed 1923 r.), ale tzw. „pokolenie wojenne” (wiek 40–59, urodzeni pomiędzy 1924–1928). Miejsce zamieszkania różnicowało wyłącznie postawy antysemityzmu tradycyjnego. Odnotowano je najsilniejsze na wsi i w najmniejszych miastach. Badacze, chcąc ujawnić niechęć i stereotypy, zadali na przykład pytania typu: „Czy Żydzi mają zbyt wielki wpływ w kraju na polskie mass media?”. Twierdząco odpowiedziało 21,5%. Negatywnie oceniających wpływ Żydów w Polsce na życie polityczne i gospodarcze było 35%. Jednak przekonanych o wielkim wpływie Żydów w świecie było już 55% badanych, a 58% było pewnych co do wpływu Żydów na większość finansów świata. Wysokie poparcie zanotowano dla stereotypów o wzajemnym popieraniu się Żydów i skrytym

<sup>14</sup>I. Krzemiński, *Czy Polacy są antysemitami?*, Warszawa 1996.

dążeniu do rządzenia. Na pytanie: „Jak uważasz, czy ktoś urodzony w Polsce w żydowskiej rodzinie i uważający się za Polaka, jest rzeczywiście Polakiem czy też Żydem?”, większość, bo 62%, odpowiedziało – jest Żydem. W tej stanowczej odpowiedzi kryje się przekonanie o niezacieralnej rasowej specyfice Żydów, a samookreślenie narodowe Żyda nie ma znaczenia wobec jego żydowskiej natury. Osobisty kontakt z Żydami, wbrew popularnym opiniom wiążącym ksenofobię z niewiedzą, wcale do sympatii dla ogólnie rozumianego narodu żydowskiego nie nastraja. Osoby znające Żydów osobiście, zresztą oceniające swe kontakty pozytywnie, częściej wybierały odpowiedzi antysemityczne niż ogół populacji, np. o żydowskich wpływach w świecie przekonanych było 65% (ogół 55%), w polskiej gospodarce 44% (ogół 35%), w polskich mass mediach 28% (ogół 21%). Stereotyp żydokomuny okazał się natomiast mało trwały w świadomości, tylko 14% badanych wskazało go jako powód niechęci do Żydów. Może to oznaczać, że stereotyp Żyda w polskiej świadomości nie potrzebuje żadnego „racjonalnego” uzasadnienia, bo tym jest mit żydokomuny. Skonfrontowanie 14% poparcia dla mitu żydokomuny z 58% poparcia dla mitu posiadania przez Żydów finansów świata raczej nie dowodzi, że jedynym źródłem współczesnego antysemityzmu w Polsce jest udział Żydów we władzach komunistycznych.

Jak wynika z powyższych badań, zarówno A. Cały jak i I. Krzemińskiego, mimo upływu lat raz ukształtowany stereotyp etniczny jest ważnym elementem konstytuującym rzeczywistość, niezależnie od kryterium prawdy czy fałszu. Stereotypy pozornie dostarczają wiedzy o innych grupach etnicznych, a w istocie zgodnie ze swą naturą decydują o utrwalaniu uprzedzeń narodowych czy postaw nacjonalistycznych. Zanurzony w historii stereotyp pozostaje groźny dla współczesnego zbliżenia międzynarodowego. Związany z historycznymi mechanizmami komunikacji społecznej, przechowując doświadczenia pokoleń, nadaje im specyficzne piętno: jego granic nie wytyczają ani „prawda” ani doświadczenia teraźniejszości<sup>15</sup>. Z pewnością własne stereotypy przekazują również w szkole nauczyciele, wspomagani przez podręczniki historii, literaturę piękną i mass media, wykpiwając jednych, podziwiając innych, stawiając pewne wzorce do naśladowania. Literatura tuszuje z reguły ostrość negatywnych stereotypów narodowych, natomiast obfituje w wielość negatywnych stereotypów dotyczących np. sąsiadów Polski. Stereotypy były, są i będą stosowane przez ludzi między innymi z powodu ich tendencji do samoutrwalania się. Natomiast z samego faktu, że stereotypy mają skłonność do samoutrwalania się, nie wynika,

<sup>15</sup> A. Kępiński, *Geneza i funkcjonowanie negatywnego stereotypu Rosji i Rosjanina* [w:] *Narody i stereotypy*, T. Walas (red.), Kraków 1995, s. 156.

że nie można ich zmieniać. Im więcej wiadomo o ich genezie i mechanizmach, tym lepsze można opracować techniki psychoterapeutyczne i metody wychowawcze zapobiegające i przeciwdziałające ich negatywnym skutkom<sup>16</sup>. Skłonność stereotypów do samoutrwalania się wynika z tego, że wpływa ona na selektywność spostrzegania i zapamiętywania, tendencyjność w interpretacji zjawisk a także na gotowość do zachowań przyjętych w danej grupie za właściwe. Selektywność spostrzegania polega na tym, że łatwiej postrzegamy to, co jest niezgodne ze stereotypem. Już minimalne potwierdzenie pewnej części stereotypu traktowane jest przez nas jako potwierdzenie prawdziwości całego zespołu stanowiących go cech. W rezultacie łatwiej potwierdzić własne oczekiwania niż im zaprzeczać, zwłaszcza w stosunku do bodźców tak skomplikowanych i wieloznacznych, jak ludzkie zachowanie<sup>17</sup>.

## Zakończenie

Współczesna psychologia społeczna traktuje stereotyp grupowy, którego szczególnym przypadkiem jest stereotyp etniczny, jako rodzaj schematu kategoryjnego, tj. jednostkę wiedzy odpowiedzialną za „produkowanie” szybkich, subiektywnie pewnych sądów na temat członków pewnych grup społecznych przy minimalnej wiedzy faktycznej. Wiedza ta może być przekazywana przez prasę, telewizję, radio, Internet<sup>18</sup>. Głębsze zrozumienie stereotypu grupowego (jako schematu poznawczego) wymaga dokonania istotnego rozróżnienia teoretycznego. Stereotyp taki składa się z dwóch jakościowo różnych składników. Pierwszy składnik określa się mianem komponentu egzemplarycznego stereotypu, a drugi komponentem duszy grupowej. W pierwszym przypadku (komponent egzemplaryczny) przedmiotem stereotypizacji jest jednostka. Jest ona traktowana jakby była reprezentatywnym egzemplarzem kategorii, do której należy. Istotą stereotypizacji jest tu automatyczne przypisywanie jednostce zespołu cech uważanych za typowe dla przedstawicieli danej grupy na wczesnym etapie przetwarzania informacji. Jednostka podlega pewnemu rodzajowi depersonalizacji, ponieważ odmawia się jej *a priori* właściwości indywidualnych, odróżniających ją od innych. W drugim przypadku (komponent duszy grupowej) przedmiotem stereotypizacji jest grupa jako całość. Zbiór ludzi danej narodowości, rasy, czy też klasy społecznej może być spostrzegany

<sup>16</sup>T. Mądrzycki, *Deformacje w postrzeganiu ludzi*, Warszawa 1986, s. 52.

<sup>17</sup>*Ibidem*.

<sup>18</sup>M. Kofta, G. Sędek, *Struktura poznania stereotypu etnicznego*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), Warszawa 1992, s. 70.

jako zorganizowany „byt psychologiczny” mający wiele cech osobowych: przypisuje się mu intencje, plany i programy działań, spiskową aktywność, której wykonawcami są wszyscy lub prawie wszyscy członkowie grupy. Stereotypy tego typu (np. wobec Żydów) mają typową zawartość treściową: grupie przypisuje się skłonność do dominacji nad światem politycznym, sferą finansów, środkami masowego przekazu itd. Z taką teorią łączy się głębokie przeświadczenie nosiciela stereotypu, że jego własna grupa jest wyróżnionym obiektem takich zakusów, że jest szczególnie zagrożona. Jak się wydaje, grupa stereotypizowana wzbudza szczególnie silne uprzedzenia i paranoidalną wręcz nieufność, kiedy nosiciele stereotypu uważają opisane dążenia za skryte i niejawne. Innymi słowy, kiedy zakładają, że wroga im grupa starannie ukrywa swoje rzeczywiste intencje i plany. Jak się przypuszcza, w stereotypie grupowym Żydów ów paranoidalny pierwiastek „ukrytego dążenia do panowania nad światem” jest obecny w szczególnie wysokim stopniu<sup>19</sup>.

**dr Joanna B. Hałaj** *jest psychologiem, adiunktem na Uniwersytecie Rzeszowskim, Wydział Medyczny, Katedra Zdrowia Publicznego. Naukowo zajmuje się komunikacją interpersonalną, stresem oraz mobbingiem.*  
*www.joannahalaj.pl*

---

<sup>19</sup> *Ibidem.*

---

Natalia Gancarz

## Romskie dzieci w muzeum

Według spisu ludności, przeprowadzonego w 2002 r., w Polsce żyje 12 900 Romów<sup>1</sup>, co stanowi zaledwie 0,03 % wszystkich mieszkańców kraju. Jest to liczba deklarowana, przy czym szacuje się, że Romów w Polsce jest dwakroć więcej. W Małopolsce, którą można potraktować jako podstawowe „łowisko” Muzeum Etnograficznego w Tarnowie, z jego jedyną w Polsce i pierwszą w Europie stałą wystawą poświęconą historii i kulturze Romów – mówi się o ok. 5 000 Romów. W skupiskach rozsianych dość równomiernie po całym kraju żyją Romowie, których, z uwagi na odmienne tradycje i losy dziejowe, można podzielić na dwie grupy: Romów osiadłych i Romów o tradycjach koczowniczych. Pierwsza grupa, przybyła do Polski najwcześniej i osiedliła się na terenach południowych, w związku z czym w literaturze traktuje się ją jako Cyganów/Romów Górskich/Karpaccich. Żyła, a w znaczącej mierze żyje i dziś na obrzeżach wsi, pełniąc dawniej rolę społeczności usługowej, trudniącej się kowalstwem, muzykowaniem, a od początku XX w. utwardzaniem dróg (kamieniołuki). Zmiany gospodarcze, jakie zaistniały po II wojnie światowej, powstawanie ośrodków górniczych i przemysłowych oraz widoki na podniesienie statusu materialnego spowodowały ich lokalną emigrację do ośrodków miejskich, np. na górniczy Śląsk, do przemysłowej Nowej Huty i innych miast. Z kolei Romowie o tradycjach koczowniczych przybyli na tereny polskie początkiem XVI w. z terenów niemieckich, właściwie – przybywszy z południa Europy, przeszedłszy Polskę i dotarłszy do Niemiec, ze względu na niekorzystną sytuację społeczną i akty prześladowań – wrócili do Polski, dzięki czemu w nomenklaturze traktuje się ich jako Polską Romę (sami tak o sobie mówią). W drugiej połowie XIX w. dołączyły do nich pomniejszych grupy koczowników, tj. Kelderasze i Lowarzy. Koczownicy taborowali sezonowo, zimą zamieszkiwali kątem u polskich gospodarzy, zaś poza sezonem chłodu wędrowali, zwykle na obszarze kilkunastu wsi czy kilku gmin, zajmując się do prac dorywczych oraz działając zgodnie z tym, co dziś utrwaliło się jako stereotyp w postrzeganiu Cyganów w ogóle – wróżbą, żebractwem, muzykowaniem czy, w znacznie mniejszym stopniu, wykonywaniem patelni i kotłów (Kelderasze) lub sprzedażą koni (Lowarzy).

<sup>1</sup> Dane Głównego Urzędu Statystycznego ze Spisu Narodowego w 2002 r., *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna*, por. [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_ludnos\\_stan\\_i\\_struktura\\_demograficzno\\_spoleczna.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_ludnos_stan_i_struktura_demograficzno_spoleczna.pdf).

Muzeum Etnograficzne w Tarnowie, oddział Muzeum Okręgowego, od 1979 r. eksponuje historię i przejawy kultury Romów polskich. Pierwsza wystawa miała charakter czasowy i prezentowana była w głównym gmachu Muzeum Okręgowego. Następnie postanowiono otworzyć stałą wystawę poświęconą Romom w nowo pozyskanym budynku dawnego dworu przeznaczanego na Muzeum Etnograficzne, której inauguracja odbyła się w 1990 r. U początków istniała tam tylko stała romska wystawa, jednak prędko okazało się, że potrzeba więcej niż tylko eksponatów. W kontakcie ze Stowarzyszeniem Kulturalno-Społecznym Romów w Tarnowie (pierwszym w Polsce, powstałym w 1963 r.), zaczęto podejmować rozmaite inicjatywy na rzecz Romów oraz komunikacji romsko-nieromskiej, wzajemnej tolerancji i aktywności kulturalnej.

Warto przypomnieć, że obszarem bezpośredniego oddziaływania tarnowskiego muzeum „romskiego” jest zasadniczo teren południowej Polski, a więc zamieszkały głównie przez Romów Karpackich. Jednak świadomość unikalności zjawiska – ekspozycji i inicjatyw w całości poświęconych Romom dała jasność organizatorom, że ich przedsięwzięcia nie mogą być skierowane tylko do tej jednej grupy. I tak, od początku podejmowano działania proromskie w taki sposób, by na zewnątrz promować obie, różniące się historycznie i kulturowo społeczności, a „wewnątrz”, tj. w stosunku do samych Romów, uniknąć podkreślania różnic mogących wywoływać w najlepszym razie dystans, w najgorszym – konflikt.

Inicjatyw aktywizujących środowisko nieromskie i romskie, podejmowanych przez Muzeum Etnograficzne w Tarnowie w trakcie istnienia „działu” romskiego, było wiele. Jedne dotyczyły kształtowania tożsamości i wspierania pamięci (np. Międzynarodowy Tabor Pamięci Romów od 1996 r.), inne miały na celu przybliżenie nie-Romom a umożliwienie Romom praktykowania przejawów kultury (np. Cygańska Wiosna – otwarcie sezonu romskiego, Cygańska Jesień – zamknięcie sezonu romskiego, okolicznościowe spotkania przy ognisku i muzyce romskiej), jeszcze inne nastawione były na promocję kultury (np. wystawy objazdowe czy wypożyczanie do celów promocyjnych i in. któregoś ze stojących zwykle na muzealnym dziedzińcu cygańskich wozów wagonowych).

W 2000 r. opracowano w Polsce rządowy program na rzecz społeczności romskiej, który objął pilotażowo, w latach 2001–2003 teren województwa małopolskiego<sup>2</sup>, by następnie po ewaluacji, od 2004 r. umożliwić działalność romską i na rzecz Romów w całym kraju. Włączenie

<sup>2</sup> *Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003* ustanowiony uchwałą Rady Ministrów z dnia 13 lutego 2001 r., por. [http://www.mswia.gov.pl/portal/pl/192/285/Tresc\\_pilotażowego\\_programu\\_rządowego\\_na\\_rzecz\\_społeczności\\_romskiej\\_w\\_województwie.html](http://www.mswia.gov.pl/portal/pl/192/285/Tresc_pilotażowego_programu_rządowego_na_rzecz_społeczności_romskiej_w_województwie.html).

się w Muzeum Etnograficznego w rzeczony Program umożliwiło realizację wielu istotnych projektów na rzecz ochrony dziedzictwa historycznego i kulturalnego Romów, ale i wymogło zintensyfikowany rozwój kreatywności, bowiem stosunkowo łatwy dostęp do narzędzi kazał zacząć myśleć o tym, w jakim kierunku należy owe narzędzia wykorzystać.

Dzisiaj istnieje szereg haseł – kluczy, niosących ze sobą w kontekście Romów głębokie znaczenie. Podstawowymi zagadnieniami, wokół których toczą się aktualne debaty i ku którym skłaniają się działacze, są niewątpliwie: kształtowanie tożsamości romskiej oraz język i edukacja. Kształtowanie tożsamości odbywa się zarówno na poziomie osób dorosłych czy wręcz autorytetów, polityków i działaczy romskich, jak i na poziomie najniższym, tj. dzieci, które dopiero odkrywają swoją tożsamość, jeśli mają do tego sprzyjające warunki. Ponieważ tożsamość romska liderów potrafi się obronić sama, Muzeum Etnograficzne zwróciło się raczej w stronę „dołu”, tj. w kierunku dzieci i młodzieży. Dodając do siebie potrzebę budowania lub utrwalania tożsamości i edukację oraz przeprowadzając analizy w środowisku romskim i nieromskim – opracowano pierwszy tego typu i jak dotąd jedyny w Polsce<sup>3</sup> program skierowany do romskich i nieromskich dzieci i młodzieży: Romskie dzieci w muzeum. Dzieciom romskim projekt ten przypomina a nieraz – przybliża historię i kulturę ich przodków. Dzieciom niecygańskim natomiast – pokazuje historię i kulturę Romów jako fragment kulturowego dziedzictwa Polski i Europy. Odbywane w Muzeum Etnograficznym lekcje są barwną i inspirującą opowieścią o egzotyce społeczności wielokulturowej, uczą wyzbywania się negatywnych stereotypów i związanych z nimi uprzedzeń, uzmysławiając potrzebę szacunku dla wszelkiej, a w tym wypadku romskiej, odmienności kulturowej.

Można zastanawiać się, dlaczego projekt tego typu realizowany jest w muzeum, a nie w szkole. Ci, którzy śledzą kwestię edukacji romskiej w Polsce, pamiętają zrozumieli w swej idei pomysł ks. Stanisława Opo-

<sup>3</sup> Oczywiście od czasu, kiedy zainicjowano projekt *Romskie dzieci w muzeum*, powstało wiele innych inicjatyw tego typu, od świetlic środowiskowych (które już nie tylko są formą spędzania wolnego czasu i możliwością wyrównywania różnic szkolnych, ale i stanowią swoiste centra kultury dzieci i młodzieży romskiej), aż do uczestnictwa romskich stowarzyszeń w rozmaitych projektach samorządowych, ministerialnych, międzynarodowych i in., proponujących różne formy aktywności dla dzieci i młodzieży romskiej, a często dla młodzieży romskiej i nieromskiej, by nie budować nowych gett. Warto podkreślić olbrzymią rolę stypendiów, przyznawanych przez Wydział Wyznań Religijnych i Mniejszości Narodowych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji – na rzecz dzieci i młodzieży romskiej wykazującej zdolności w swoich specjalnościach i dla studentów uczelni wyższych, których aktualnie jest w Polsce ponad 80. Rządowy Program na rzecz Romów otworzył w sposób niespotykany – możliwości finansowania a więc i rozwoju Romów w Polsce.

ckiego, krajowego duszpasterza Romów w Polsce, utworzenia romskich klas, mających na celu wyrównanie poziomu nauczania wśród romskich uczniów, często słabo znających język polski. Po kilku latach działalności romskich klas, okazało się, że klasy tylko dla Romów, mające być pomocą, w istocie stały się kolejnym rodzajem getta, ponieważ w rzeczywistości nie naprawiały zaniedbań w edukacji, ale pogłębiały rozdział między dziećmi nieromskimi a ich romskimi rówieśnikami.

W Polsce brak jest sensownej strategii edukacji romskich dzieci. Nie ma żadnych form nauczania dzieci romskich o ich historii i kulturze. Nie ma również programów szkolnych, które zawierałyby treści dotyczące nauczania o odmiennościach kulturowych, z jakimi spotkać się można w naszym kraju. Tarnowska ekspozycja, poświęcona dziejom i kulturze Romów, jest w zasadzie jedynym takim miejscem w Polsce, gdzie zarówno dzieci, jak i dorośli Romowie spotkać się mogą z wykładem o dziedzictwie kulturowym swego narodu.

Od 2001 r., kiedy odbyła się pierwsza edycja programu *Romskie dzieci w muzeum*, do dnia dzisiejszego, tarnowskie muzeum gościło blisko 2 tysiące osób, dzieci, młodzieży i dorosłych opiekunów, z czego znakomitą większość stanowili Romowie, ale towarzyszyła im także niewielka grupa nieromskich towarzyszy – rówieśników z tych samych klas albo szkół. Trudno byłoby dziś wymienić miejscowości, z których przyjeżdżały grupy szkolne, romskie grupy, zarówno o tradycjach osiadłych, jak i koczowniczych, reprezentowały właściwie każdy rejon Polski, i to nie raz, ale kilkakrotnie. Wystarczy powiedzieć, że w trakcie roku do Tarnowa przyjeżdżało od 5 do 8 grup liczących sobie po 30, a nieraz po 50 osób, przy czym wyraźnie widać, że w ostatnich latach grupy są liczniejsze i zwykle jest ich więcej, a terminy przyjazdów rezerwowane są z dużym wyprzedzeniem. Ostatnio zauważa się również obecność dużych grup romskich z kraju i zagranicy. Korzystając z możliwości finansowania zewnętrznego, nie uczestniczą one co prawda w programie *Romskie dzieci w muzeum*, tj. nie są beneficjentami *sensu stricto*, a więc nie korzystają z refundowania przez Muzeum w ramach programu rządowego kosztów podróży czy posiłków, ale biorą udział zarówno w wykładzie o historii i kulturze Romów, jak i korzystają z możliwości spędzenia czasu na muzealnym dziecińcu w zainscenizowanym cygańskim obozowisku, przy ognisku, w atmosferze romskiego taboru. Obok tarnowskich muzyków lub tańczących dziewcząt występują także goście, prezentując swój dorobek artystyczny. Dzięki temu podczas projektu spotykają się nie tylko rozrzucone po kraju rodziny, ale i obcy sobie ludzie, którzy nawiązują znajomości a nawet przyjaźnie. Coraz częściej również grupy przyjeżdżające do Muzeum w Tarnowie dzielą się swoimi domenami.

W ramach projektu jego uczestnicy mogą wysłuchać wykładu dotyczącego historii i kultury romskiej, który odbywa się już to na dziedzińcu muzealnym, przy ognisku, w otoczeniu oryginalnych cygańskich wozów, już to w salach muzealnych. Ekspozycja muzealna obrazuje i ułatwia przyswajanie słyszanych treści. Dodatkową ilustracją stanowią prezentacje filmów o charakterze dydaktycznym, z których najpopularniejsze przedstawiają przebieg innej aktywności Muzeum, wspomnianego już Międzynarodowego Taboru Pamięci Romów, który stanowi kilkudniową pielgrzymkę po miejscach historycznie dla Romów istotnych, wsiach w okolicy Tarnowa, gdzie podczas II wojny światowej hitlerowcy wymordowali całe grupy Romów. Romskie dzieci w muzeum biorą udział także w innych zajęciach, dostosowanych do ich wieku i zainteresowań. Dla młodszych Muzeum przygotowało Malowanki o tematyce cygańskiej, a aktualnie opracowuje również zestaw malowanek i wycinanek do złożenia z papieru własnego modelu – zabawki, Cyganeczki Karmen. Młodzież może skorzystać z wielu wydawnictw, m.in. przygotowanego specjalnie dla nich przewodnika po historii i kulturze, *Amen Roma / Jame Roma. My Romowie*<sup>4</sup>.

Przykładem praktycznych następstw, wykraczających poza zamierzenia realizatorów muzealnego projektu, są wspólne fotografie – na tle cygańskiego skansenu, przy ognisku, w towarzystwie innych Romów i nie-Romów, które nieraz beneficjenci przysyłają do muzealnego archiwum, a częściej jeszcze umieszczają na portalach społecznościowych w Internecie. Dla uczestników programu spotkań muzealnych miejsce to, jak widać, nie jest wyłącznie kolejną wystawą, ale stanowi coś w rodzaju swoistego punktu spotkań i nawiązywania kontaktów. Jest okazją do integracji dzieci romskich z różnych środowisk a także do zbliżenia z ich nieromskimi kolegami w tak szczególnej scenerii. Kiedy uświadomimy sobie brak podręczników skierowanych do młodzieży romskiej – o ich historii, obyczajach, języku, wówczas dostrzeżemy, że wykłady, integracyjne spotkania oraz „dotykanie” romskiej wystawy z jej eksponatami i atmosferą, ma olbrzymie znaczenie dla edukacji dzieci i młodzieży, tak romskiej jak i nieromskiej.

**Natalia Gancarz** jest pracownikiem Muzeum Etnograficznego w Tarnowie

<sup>4</sup> A. Bartosz, *Amen Roma / Jame Roma. My Romowie*, Muzeum Okręgowe w Tarnowie, Tarnów 2008.

---

Magdalena Lubas

# „Jadą wozy kolorowe”, czyli fascynacja Cyganami – Romami<sup>1</sup>



Popularna, przytoczona w tytule, piosenka z lat siedemdziesiątych XX wieku oddaje jeden ze stereotypów romantycznej wizji cygańskiego życia dzięki muzyce, tańcowi i pieśniom. Każdy ją słyszał, przynajmniej raz, w wykonaniu Maryli Rodowicz lub może innych wykonawców. Pewnie niewiele osób wie, że słowa tej ballady napisał Jerzy Ficowski (urodzony 4 września 1924 r. w Warszawie, zmarły 9 maja 2006 r. w Warszawie) – polski poeta, eseista, autor tekstów piosenek, prozaik, tłumacz. Większość zna jego zasługi w popularyzacji twórczości Brunona Schulza, może wie, że uczestniczył w powstaniu warszawskim i że został objęty zakazem druku do 1980 r., ponieważ w 1975 r. podpisał List 59. Niektórzy pewnie też znają go jako męża Elżbiety Ficowskiej, uratowanej przez Irenę Sendler z warszawskiego getta w czasie II wojny światowej.

Jednak Jerzy Ficowski to przede wszystkim wybitny znawca folkloru cygańskiego. Został przyjęty do cygańskiego taboru jako „swój”. Był członkiem *Gypsy Lore Society* – angielskiego towarzystwa badań folkloru

---

<sup>1</sup> Określenie „Cygan” odwołuje się do przeszłości, natomiast „Rom” jest nazwą aktualną, współczesną.

cygańskiego. To on, zafascynowany egzotyką i hermetycznością tej grupy społecznej – jak sam wyznaje<sup>2</sup> – zaczął zdobywać wiedzę o Cyganach. Był zainteresowany wszystkim, co cygańskie. Odkrył Bronisławę Wajs „Papuszę”. Wiersze tej cygańskiej poetki przetłumaczył na język polski. Na język cygański przełożył natomiast napis na obelisk upamiętniający Holocaust Romów znajdujących się w KL Auschwitz-Birkenau.

Po Żydach i Polakach Cyganie stanowili pod względem liczebności trzecią grupę deportowanych do tego obozu aż z 14 państw. Zagłady ich z Familienzigeunerlager dokonano w nocy z 2 na 3 sierpnia 1944 r. Dłatego 2 sierpnia, od 1997 roku, jest czczony jako Dzień Pamięci o Zagładzie Romów.

Jerzy Ficowski, nestor polskiego cyganoznawstwa, jest autorem wielu tomów poetyckich oraz książek: *Cyganie polscy*, *Cyganie na polskich drogach*, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*. Znakomicie przetłumaczył wiersze Federico Garcia Lorki (*Romance cygańskie*). On też, jako jeden z pierwszych, opisał martyrologię Cyganów.

W 1961 r. ukazało się pierwsze wydanie baśni cygańskich pt. *Galązka z Drzewa Słońca*. To właśnie na podstawie tej książki odkryłam, że na Księżycu mieszka też w swym namiocie Cygan z podgórskiej wioski. Dostał się on tam za sprawą Władcy Słońca, Księżycy i Gwiazd, któremu odmówił łyżki stawy. Za karę musiał więc „jeść z głodu księżyc”<sup>3</sup>. Tak Cyganie tłumaczą sobie zmienność poszczególnych faz księżycy. To Bóg zresztą sprawia, że Księżyc stale odrasta. I kiedy świeci nad lasem, Cyganie przygotowują w swoich namiotach miski pełne stawy, dając się pożywić każdemu.

Z czasów dzieciństwa zapamiętałam również Cygana z niedźwiedziem w kościelnej szopce. Dziadkowa opowieść o Akademii Smorgońskiej w dobrach księcia Karola „Panie Kochanku” Radziwiłła na Litwie zawsze mnie dziwiła. Nie potrafiłam zrozumieć, że nauka niedźwiedzia trwała sześć lat i dopiero potem „król” udzielał zezwolenia na wędrowanie niedźwiedników ze swym podopiecznym po całym kraju i zabawianie ludzi.

Romowie to jedna z największych obecnie grup mniejszości etnicznych w Unii Europejskiej. Licząca dziś ok. 20–25 tys. osób zbiorowość polskich Romów wydaje się znajdować w najgorszym położeniu spośród wszystkich zamieszkujących w naszym kraju mniejszości narodowych i etnicznych.

W latach 90. ubiegłego stulecia masowy napływ żebraków, niemal wyłącznie rumuńskich Romów, zaczął mnie drażnić. Ich koczowanie na dworcach i w prymitywnych obozowiskach stał się tematem dziennikarskich doniesień i wielu artykułów w prasie.

<sup>2</sup> J. Ficowski, *Poezje wybrane*, nota biograficzna J. Bandrowska-Wróblewska, Warszawa 1982.

<sup>3</sup> Jerzy Ficowski, *Galązka z Drzewa Słońca*, Warszawa 1966.

Żebrzący na ulicach polskich miast Romowie z Rumunii opuścili już Polskę, powędrowali do krajów zachodniej Europy lub powrócili na Bałkany. Ta fala masowej migracji (pewnie nie ostatnia), po obaleniu reżimu Ceausescu w 1989 r., zmusiła jednak urzędników i polityków z wielu państw do podjęcia konkretnych działań.

Również po integracji Polski z Unią Europejską i związanych z tym faktem procesach zmierzających do dostosowania działania instytucji publicznych do standardów unijnych, w tym także standardów związanych z ochroną mniejszości narodowych i etnicznych, koniecznym stało się podjęcie ważnych decyzji. I tak zapoczątkowano wiele ciekawych inicjatyw. Powstał rządowy program na rzecz społeczności romskiej w Polsce. Minister Spraw Wewnętrznych i Administracji w ramach realizacji tego programu między innymi finansuje podyplomowe studia doskonalące z zakresu romologii: *Sytuacja Romów w Polsce – historia, prawo, kultura, stereotypy etniczne*. W roku akademickim 2009/2010 są one realizowane już po raz czwarty w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

Projekt ten, przy ministerialnym wsparciu, jest realizowany sukcesywnie od roku 2004 do chwili obecnej. Organizatorzy, wykładowcy i uczestnicy tych studiów, to przede wszystkim „wolni, wędrujący i szczęśliwi ludzie”. Studia, ze względu na swój program i główny cel, mają wyposażyć absolwentów w wiedzę o historii, kulturze i języku Romów. Celem bardziej praktycznym jest ułatwianie wszelkich działań na rzecz społeczności romskiej, m.in. w obszarze edukacji czy pomocy społecznej. Mają one pomóc w trudnym procesie awansu ekonomicznego i społecznego Romów w Polsce.

Trzeba pamiętać, iż Romowie „odstają” cywilizacyjnie i kulturowo od społeczności większościowej. Są zatem skazani na nietolerancję, a niejednokrotnie i wykluczenie. To ostatnie wynika zarówno ze statusu ekonomicznego Romów w Polsce, jak i, co może ważniejsze, mentalnych stereotypów tkwiących w polskiej świadomości.

Minął już pierwszy semestr tych niezwykłych studiów i muszę przyznać, że spełniają one oczekiwania słuchaczy. O Cyganach „uczmy się” od nich samych i od wykładowców „zarażonych” ich sprawami. Wykładowcy – Romowie i tzw. „gadziowie”<sup>4</sup> – a także słuchacze uzupełniają się i dzielą wiedzą oraz doświadczeniem w pracy z Romami i różnymi stowarzyszeniami działającymi w Polsce i na świecie. Jako pierwsi poznajemy podstawy

<sup>4</sup> *Gadzio* – znaczy dokładnie nie-Cygan, ale i nie-człowiek. Człowiek, prawdziwy człowiek, to Rom. Rom w języku cygańskim, w języku *romani*, znaczy „człowiek”, ale też „mężczyzna” i „Cygan”.

języka *romani*. Nasz nauczyciel, mgr Jan Mirga, wkłada w to całe swoje serce. Wiele o dylematach romskiej edukacji oraz uregulowaniach prawnych dotyczących mniejszości narodowych możemy się dowiedzieć z wykładów i zajęć z dr. Arturem Paszko i z mgr Elżbietą Mirgą-Wójtowicz. Literatura, czyli analiza wybranych tekstów literackich prezentujących społeczność romską, jest domeną dr. Bogusława Gryszkiewicza, zaś polskie przysłowia i słowniki to skarbnica, której wrota otwiera nam dr Renata Dźwigoł. Nad całością studiów czuwa dr Piotr Borek – kierownik tego projektu.

Zajęcia w Tarnowskim Muzeum Etnograficznym, prowadzone przez mgr. Adama Bartosza, są każdorazowo wielkim odkrywaniem kultury i historii Romów. Jest to jedno z tych niewielu miejsc, gdzie znajduje się pierwsza, stała ekspozycja poświęcona Cyganom. Tu Romowie mogą się dowiedzieć o własnej kulturze i historii, której nie nauczą się przecież w szkole. Adam Bartosz – dyrektor tego muzeum i Adam Andrasz z najstarszego polskiego Stowarzyszenia Romów w Tarnowie – są organizatorami chyba najbardziej spektakularnego zdarzenia, jakim jest Tabor Pamięci Romów. Za każdym razem Tabor kończy wędrówkę we wsi Szczurowa – miejscu szczególnym na mapie romskiej martyrologii. Tam już w 1966 r. z inicjatywy mieszkańców powstał pierwszy pomnik cygańskiej zagłady.

W czasie tych sobotnio-niedzielných spotkań mieliśmy też możliwość nawiązania kontaktów z przedstawicielami Polskiej Romy, Kelderaszami i Romami Karpackimi (tzw. Bergitka Roma). Jeden z budowniczych Nowej Huty opowiadał nam o swej pracy na wielkiej budowie socjalizmu przy wznoszeniu i bieleniu kominów. Teraz z wielką niecierpliwością czekamy na wyjazd do romskiego przedszkola w Czarnej Górze koło Nowego Targu. Trzymamy za słowo panią Elżbietę Mirgę-Wójtowicz, która jest pełnomocnikiem Wojewody Małopolskiego ds. mniejszości narodowych i etnicznych oraz „naszą panią” od prezentacji. Wśród wielu spraw potrafi ona pokazać nam urodę romskich dzieci.

Nie sposób podjąć w krótkim artykule wszystkich ważnych kwestii dotyczących Romów. Pragnę jedynie zainteresować Czytelników mniejszością mieszkającą w Europie od ponad 700 lat. Zależy mi, by nie była traktowana jak grupa egzotycznych przybyszy z obcych krain. Jest przecież społecznością związaną istotnymi więzami z ziemią polską od ponad 500 lat.

Zainteresowani powinni sięgnąć do różnych publikacji, korzystać z czasopism<sup>5</sup> oraz stron internetowych. Warto przeczytać *Nie bój się Cy-*

<sup>5</sup> Od 1990 roku wychodzi czasopismo „Rrom p-o Drom”, czyli „Cygan na drodze” (częściowo w języku *romani*), od 1992 r. pismo „Pheniben”, czyli „Dialog” (w języku polskim).

*gana*<sup>6</sup> Adama Bartosza oraz *Romowie w Polsce i w Europie*<sup>7</sup> pod redakcją Piotra Borka. Życzę przyjemnej lektury. Niech wiedza gadziów o świecie cygańskim będzie dobrze wykorzystana.

Strony internetowe:

[www.stowarzyszenieromow.hg.pl](http://www.stowarzyszenieromow.hg.pl)  
[www.muzeum.tarnow.pl/main/main.htm](http://www.muzeum.tarnow.pl/main/main.htm)  
<http://stowrom.free.ngo.pl>  
[www.parnoforo.republika.pl](http://www.parnoforo.republika.pl)  
[www.polonia-polska.pl/index.php?id=mn\\_rom](http://www.polonia-polska.pl/index.php?id=mn_rom)  
[www.szukamypolski.com/sasiedzi/romowie.php](http://www.szukamypolski.com/sasiedzi/romowie.php)  
[www.romowie.com](http://www.romowie.com)  
[www.roma.q4.pl](http://www.roma.q4.pl)  
<http://neuron.bednarska.edu.pl/~ludwik/rom/>  
[www.p-rom.info](http://www.p-rom.info)  
<http://kobietyromskie.free.ngo.pl>  
[www.cyganie.pl](http://www.cyganie.pl)  
[www.romowie.pl](http://www.romowie.pl)  
[www.muzyka-cyganie.pl](http://www.muzyka-cyganie.pl)  
[www.olszowka.most.org.pl/cygan.htm](http://www.olszowka.most.org.pl/cygan.htm)  
[www.kalejakha.art.pl](http://www.kalejakha.art.pl)  
<http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/107316.html>  
<http://integracja-suwalki.webpark.pl/skladniki/bliskie.htm>

**Magdalena Lubas** jest nauczycielką historii i przyrody w SP nr 16 w Rzeszowie oraz członkiem Stowarzyszenia ŚLAD.

---

<sup>6</sup> Adam Bartosz, *Nie bój się Cygana. Na dara Romestar*, Pogranicze, Sejny 2004.

<sup>7</sup> *Romowie w Polsce i w Europie*, P. Borek (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2008.

## Nic bardziej nie wzbogaca niż spojrzenie na własną kulturę przez pryzmat innej

**Rozmowa z Januszem Makuchem, Dyrektorem Festiwalu Kultury Żydowskiej w Krakowie**

**Mariusz Kalandyk: Panie Dyrektorze, czy odzyskiwanie świata kultury żydowskiej w Galicji, i szerzej w Polsce, to już tylko sprawa mitu, historii, „łatania sumień” po Holokauście?**

**Janusz Makuch:** Absolutnie nie. Łatanie sumień, mitologizacja i historia niewiele mają wspólnego z odzyskiwaniem świata kultury żydowskiej. Jedno je łączy na pewno – wszystko to jest sprawą naszą, polską. Są to natomiast dwa zupełnie oddzielne procesy, które mają inne powody i inne punkty dojścia. Łatanie sumień to kwestia naszego stosunku do historii – do tego, na ile ją znamy w jej prawdziwym wymiarze, na ile jesteśmy jej świadomi i na ile kształtuje ona naszą współczesność. Odzyskiwanie świata kultury żydowskiej to natomiast praca dla przyszłości. O ile w tym pierwszym przypadku sięgamy do historii, do tej zamierzchłej, pre-Holokaustowej historii żydowskiej



naszego kraju, to odzyskując świat kultury żydowskiej, odzyskujemy tak naprawdę kontakt ze współczesnym, żyjącym światem żydowskiej Diaspory i pokazujemy, „co by było gdyby” – właśnie gdyby nie Holokaust. Dlatego nasz Festiwal od lat już pokazuje kulturę żydowską

jako nowoczesną, żyjącą kulturę, która – jak mało co – inspiruje i stymuluje inne kultury, wciąż jest z nimi w dialogu. Dlatego też wiedząc, jak ważna dla kultury żydowskiej jest tradycja i jak głęboko jest w niej wszystko zakorzenione, oprócz teź tradycji na krakowskim Festiwalu Kultury Żydowskiej jest zawsze dużo miejsca na awangardę, a nawet herezję – bo w końcu czyż nie ona jest motorem postępu?

**Co dziś „żydowskość” wnosi lub może wnieść do naszych kulturowych doświadczeń? Czasem wydaje się, że w wymiarze popularyzatorskim chodzi tylko o sentymentalny gest, wykreowanie sezonowej mody, przeboju, zaaranżowanie „kultowego”, medialnego wydarzenia towarzysko-artystycznego...**

Z pewnością niektórzy w ten właśnie sposób podchodzą i prezentują „żydowskość” – tworząc pozory czegoś elitarnego, oderwanego od życia, zarezerwowanego dla pewnej grupy ludzi. Jeżeli sentymentalny gest – to dla kogo? Cały błąd takiego rozumowania bierze się stąd, że wiele osób – zbyt wiele osób – traktuje „żydowskość” jedynie właśnie w takim sentymentalnym, historycznym wymiarze. Tymczasem jest ona faktem jak najbardziej współczesnym, aktualnym, żywym, a odradzanie się

kultury żydowskiej w Polsce to nie gest sentymentalny, ale faktyczny fenomen kulturowy, społeczny, w końcu – religijny. Ponieważ wciąż właśnie traktuje się kulturę żydowską jako sezonową modę – potrzeby jest Festiwal w takiej formule, w jakiej jest – nowoczesny, momentami awangardowy, kontrowersyjny, zawsze głęboko tradycyjny. Potrzebny jest po to, aby doświadczenie wielokulturowości nie było tylko tematem treningów antydyskryminacyjnych i prac naukowych, ale aby było udziałem każdego z nas. Przecież nic bardziej nie wzbogaca niż spojrzenie na własną kulturę przez pryzmat innej – szczególnie takiej, która przez wieki całe rozwijała się w jej sąsiedztwie. W końcu – jeżeli chodziłoby li tylko o aranżowanie medialnego towarzysko-artystycznego wydarzenia, czy Konstanty Gebert w jednym ze swoich ostatnich artykułów dla Jewish Telegraphic Agency musiałby odwoływać swoje słowa sprzed 20 lat, że w Polsce nie będzie życia żydowskiego?

**Co dziś należy koniecznie ocalić z tak przecież bogatej kultury polskich Żydów?**

Należy ocalić ją całą – nie wybiórczo, bo jak można dzielić coś, co przez setki lat ukształtowało się w zwarty, imponujący

fenomen? Nie można traktować go wybiórczo. Jednakże z całą mocą muszę podkreślić, że nie chodzi tutaj o zachowanie tej kultury dla samego faktu jej zachowania – na pewno nie po to właśnie, aby stała się przedmiotem muzealno-sentymentalnym. Należy ją zachować po to, aby stała się fundamentem dla współczesności i przyszłości. Bowiem dla tradycji żydowskiej – ba! – dla wszystkich przeciwieństw tradycji! – kontynuacja i ciągłość są podstawą istnienia. Hebrajskie „l’dor v’dor”, czyli „z pokolenia na pokolenie”, mówi dokładnie o tym – o zachowaniu ciągłości, o pamięci, o przekazie z pokolenia na pokolenie, ale nie dla samego faktu pamiętania, lecz po to, by na pamięci budować. W końcu „nasze jutro zaczyna się dzisiaj”.

**Na Festiwalu Kultury Żydowskiej widać wiele młodych twarzy... W jaki sposób winno się według Pana dokonywać istotne poznawanie przez młodych innych kultur, w tym kultury żydowskiej?**

Myszę, że dla wszystkich – nie tylko dla młodych ludzi, ale również i dla nich – najistotniejsze jest osobiste doświadczenie, możliwość przeżycia i odczucia kultury żydowskiej. Dlatego tak wielkie znaczenie na Festiwalu (ale i też

w całorocznej działalności Chederu) przykładamy do warsztatów, podczas których można stać się samemu, na chwilę chociaż, współtwórcą kultury żydowskiej, poczuć się odpowiedzialnym za małą jej część – licząc przy tym na efekt kuli śniegowej.

Jeżeli natomiast chodzi o młodych ludzi, z pewnością należy im pokazać, że poznawanie kultury żydowskiej to nie badania archeologiczne, nie muzealnictwo, to nie rozdrapywanie ran, ale że kultura żydowska tworzy również tak wiele dla nich. Czy wiadomym jest na przykład fakt, że amerykańska popkultura została tak naprawdę stworzona przez Żydów, którzy wykorzystali do tego celu przetworzenia tradycyjnej kultury żydowskiej? Czy ubiegłoroczną gwiazdę koncertu Szalom na Szerokiej – zespół Balkan Beat Box – w obiegowej opinii potraktowano by jako część kultury żydowskiej? Z pewnością nie, ale właśnie temu służy Festiwal i Cheder – aby uświadomić wszystkim, w tym młodym ludziom, że kultura żydowska, podobnie jak zdecydowana większość Żydów, już dawno wyszła ze sztetla i zamieszkała w nowoczesnych, naszpikowanych współczesnymi nowinkami cywilizacji, mieszkaniach na całym świecie.

**Festiwal kierowany przez Pana jest przedsięwzięciem ogromnym. Jest instytucją. Na stronie internetowej poświęconej Festiwalowi czytamy, że ma być to symboliczny most łączący nacje, ma uczyć tolerancji, szacunku i otwartości na innych. Co według Pana owo przedsięwzięcie zmieniło i nadal zmienia w naszych postawach?**

Nie mnie to oceniać – to zadanie dla socjologów, naukowców, dziennikarzy, dla Pana i w końcu dla czytelników tego artykułu. Ja jedynie mogę operować faktami i pytać: czy 20 lat temu widziało się mężczyzn chodzących po ulicach Krakowa w jarmułkach na głowie? Dlaczego Polska jest chyba jedynym krajem na świecie, w którym wejść do synagogi nie strzegą wykrywacze metalu, w którym synagogi i inne obiekty

żydowskie nie są chronione przez uzbrojonych żołnierzy? Dlaczego akurat w Polsce wydaje się tak ogromną ilość książek o tematyce żydowskiej, jak nigdzie indziej na świecie – poza Izraelem oczywiście? Dlaczego Polska jest krajem, w którym w takim tempie rośnie liczba Żydów? I w końcu – dlaczego Konstanty Gebert – ale i wielu innych – musi teraz odwoływać swoje słowa o końcu i braku perspektyw dla życia żydowskiego w Polsce? Oczywiście, to wszystko nie jest tylko zasługą Festiwalu, ale z pewnością ma on w tym swój ogromny, ważny udział.

**Dziękuję za rozmowę**

rozmawiał  
Mariusz Kalandyk

# Nasi uczniowie piszą

Autorskie wiersze członków Koła Przyjaciół Romów – „Romano Ilo”, zainspirowane wierszem cygańskiej poetki Bronisławy Wajs (Papuszy) pt. *Wielki obóz* w Oświęcimiu

## Twoje serce bije tak samo

Gdy szary metal wstrząs bólem przesyje  
W krzyk niemy się wsłuchaj – ja przecież żyję!  
Ja czuję wrażliwie, jak człowiek tak samo  
Jak możesz! Nie pozwól! Ratuj mnie mammo!  
Ratuj mnie mammo w swej życia rozterce  
Pod Twoim sercem moje jest serce  
Ono jest Twoje bije tak samo  
Czyż tego nie czujesz, najdroższa mammo?  
Pozwól świat ujrzeć w troskach powodzi  
Krzyk niemy tak głuchy w nadziei tonącej  
Nie trwajcie beczynn timer, nas giną tysiące.  
Krzyk niemy z trwogą o życie i zdrowie  
Słuchajcie, to do Was, niemieccy żołnierze:  
Zrozumcie istotę swej głębi całą  
Pośpieszcie się, bo kleszcze chwytają znów ciało  
Krzyk niemy doprasza się Twojej obrony  
Ratuj!, wyjmij kolec z cierniowej korony

Alicja Motyka

## Wspomnienie

Warkocz z czerwoną kokardą,  
Kości niezwywych przyjaciół,  
Ojców i matek ubrania,  
Smutne oczy patrzą na niewinnych ludzi,  
Którzy giną.

Aldona Kania

Krystyna Zaufal

## O niektórych problemach szwajcarskiej oświaty ponownie

O problemach dydaktycznych i organizacyjnych szwajcarskiej szkoły pisałam już przed paroma laty<sup>1</sup>. Również na łamach „Kwartalnika Edukacyjnego”<sup>2</sup>.

Wracam do tematu z wielu powodów. Jednym z nich jest współpraca szwajcarskich środowisk uniwersyteckich i nauczycielskich, czyli teoretyków i praktyków w tworzeniu wizji szkoły, a także przy praktycznej realizacji jej założeń i celów. Obserwowałam tę współpracę bezpośrednio tak w Szwajcarii romańskiej, jak i niemieckojęzycznej. Dostrzegam ją także w studiowanej literaturze, ale o tym w dalszej części tekstu. Innym argumentem na rzecz opisu wybranych problemów szwajcarskiego szkolnictwa jest przejawiany przez Szwajcarów szacunek dla tradycji. Sami z dumą podkreślają, że stworzyli u siebie wysokiej jakości system oświatowy, inspirowani koncepcjami i przemyśleniami filozofów i pedagogów, takich jak: Johann Heinrich Pestalozzi, Jan Jakub Rousseau, Filip Emanuel Fellenberg i Jean Piaget.

<sup>1</sup> K. Zaufal, *Historia bliska: uczyć – uczyć się w terenie*, [w:] „Wiadomości Historyczne” 2005, nr 5, s. 31–37.

<sup>2</sup> K. Zaufal, *O niektórych problemach organizacji szkolnictwa i edukacji obywatelskiej w Szwajcarii*, [w:] „Kwartalnik Edukacyjny” 1994, nr 1–2, s. 24–30; K. Zaufal, *O Szwajcarii i jej oświacie słów kilka*, [w:] „Kwartalnik Edukacyjny” 2006, nr 3, s. 68–72.

Kolejnym argumentem na rzecz opisywania teoretycznych i praktycznych doświadczeń oświatowych Szwajcarów jest ich otwartość na współczesne wyzwania edukacyjne. Są one powodowane coraz szybszymi zmianami cywilizacyjnymi, których jesteśmy jednocześnie aktorami i świadkami. Wyrazem tej postawy jest udział Szwajcarów w pracach Rady Europy. Być może najbardziej znaczące są tu wydawane pod jej auspicjami prace François Audigiera – profesora Uniwersytetu w Genewie<sup>3</sup>. Szwajcarscy badacze oświaty biorą również aktywny udział w pracach instytucji i organizacji działających w Unii Europejskiej. Najpełniej znane jest mi ich uczestnictwo w pracach FREREF – Fundacji Regionów Europejskich na rzecz Badań Naukowych w Edukacji i Kształceniu<sup>4</sup>. Moja znajomość działalności tej fundacji wynika z faktu, iż województwo małopolskie jest jej pełnoprawnym członkiem od 2005 r.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Np. F. Audigier, *Enseigner la société, transmettre des valeurs*. Conseil de L'Europe, 1993.

<sup>4</sup> FREREF – Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation, utworzona w 1991 roku.

<sup>5</sup> Uchwała nr XXXVI/435/5 Sejmiku Województwa Małopolskiego z dn. 27 czerwca 2005 w sprawie przystąpienia Województwa Małopolskiego do Fundacji Regionów Europejskich na rzecz Badań nad Edukacją i Kształceniem (FREREF).

co więcej – we wrześniu 2006 r. było organizatorem flagowego przedsięwzięcia FREREF, czyli Letniego Uniwersytetu Badań i Innowacji na Rzecz Ucznienia się przez Całe Życie<sup>6</sup>.

Letnie uniwersytety, organizowane corocznie od 2003 r. w coraz to innych regionach Europy, są rezultatem współpracy sieci partnerstwa, łączącej władze regionów, organizacje związkowe i przedsiębiorców, ośrodki badawcze i doskonalenia oraz uniwersytety i wpisują się mocno w realizację założeń strategii lizbońskiej. Ich celem jest stworzenie między regionami sieci stałej wymiany inicjatyw i działań na rzecz kształcenia/formacji i uczenia się przez całe życie. Trzy pierwsze sesje, w 2003, 2004 i 2005 r., poświęcone były: wyzwaniom i potrzebie uczenia się przez całe życie, zarządzaniu przebiegiem życia/własnej kariery zawodowej i mobilności w społeczeństwie wiedzy<sup>7</sup>. Czwarta sesja Uniwersytetu, zorganizowana w Krakowie we wrześniu 2006 r., podjęła tematykę kompetencji oraz kwestie związane z ich rozwijaniem, ewaluacją i uznawaniem. Istotnym elementem intelektualnej refleksji były problemy odnoszące się do obecności tego pojęcia i treści z nim związanych w rozważaniach ważnych dla teorii i praktyki życia oświatowego i jego związków z organizacją pracy oraz przygotowaniem do życia zawodowego i formacji ustawicznej/uczenia się przez całe życie. Problematyka uniwersytetu w Luksemburgu w 2007 r. dotyczyła natomiast tematu: *Włączanie się w życie zawodowe; zależności między edukacją i kształceniem a zatrudnieniem*<sup>8</sup>. Problem ten był pogłębiany na kolejnych sesjach w Salonikach i Barcelonie w 2008 i 2009 r. Podczas sesji warsztatowych poddano analizie i ewaluacji takie kwestie jak: powrót dorosłych na rynek pracy i wyzwania związane z tym zjawiskiem, młodzi w trudnej sytuacji w wyniku przerwania nauki i powrotu do jej kontynuowania oraz na rynek pracy, rola regionów na rzecz mobilności młodych ludzi kształcących się zawodowo, czy rola regionów wobec kryzysu. W ramach tych prac Szwajcarzy na kolejnych spotkaniach przedstawiali problem pewnej niespójności czy napięć występujących między edukacją i kształceniem a rynkiem pracy. Pytania, które Matthis Behrens<sup>9</sup> przedstawił w 2007 r., mają, jak mi się wydaje, uniwersalny wymiar i przynajmniej niektóre z nich warto tu przytoczyć.

<sup>6</sup> *Des compétences pour apprendre tout au long de la vie*, Synthèse des travaux de la quatrième session de l'Université d'été de la Recherche et des Innovations pour Apprendre tout au long de la vie mise en forme par Jean-Marie Albertini, 2007 i polskie tłumaczenie: *Kompetencje w kształceniu ustawicznym. W jaki sposób identyfikować kompetencje, rozwijać je i uznawać*, Podsumowanie konferencji, Kraków, 18–21 września 2006.

<sup>7</sup> Syntezy z obrad kolejnych sesji letnich uniwersytetów są opracowane w języku angielskim i francuskim. WWW.freref.eu

<sup>8</sup> *Les transitions entre éducation, formation et emploi*, Luxembourg, 3–4 września 2007.

<sup>9</sup> *La transition de l'école à la vie active*. Sous la direction de Matthis Behrens. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel 2007 oraz <http://www.irdp.ch>

Dotyczą *Przejęcia ze szkoły do aktywnego życia zawodowego* po etapie realizacji obowiązku szkolnego. Oto niektóre z nich:

- Jakie kompetencje podstawowe, wyniesione z różnych etapów szkolnej edukacji/ kształcenia/nauczania przy realizacji obowiązku szkolnego są konieczne dla wprowadzania młodych na rynek pracy?
- Czy i w jaki sposób przygotowywać/dostosowywać kształcenie/formację szkolną do potrzeb rynku pracy i aspiracji młodych?
- Jakie są oczekiwania pracodawców w poszczególnych regionach? Jakich argumentów używać wobec pracodawców, aby zatrudniali młodych i uczyli ich praktycznie zawodu?
- Jak formułować zalecenia dla pracodawców na rzecz zatrudniania młodych po szkole?
- Czy pojęcie „przejście/transition” ze szkoły do życia zawodowego, sformułowane przez OECD, jest dostatecznie czytelne dla badania tego zjawiska?
- Czy uprawnione i przydatne jest porównywanie tej sytuacji, czyli owego przejścia z etapu kształcenia/formacji do aktywnego życia zawodowego, np. w Szwajcarii i Luksemburgu oraz we Francji i w Polsce?
- Jakie są rzeczywiste wyznaczniki pracy szkoły, które pozwolą na satysfakcjonujące przejście jej absolwentów do aktywności zawodowej?
- Jak kształtuje się praktyczne przygotowanie do zawodu w poszczególnych regionach europejskich?
- Jakie polityki prowadzą władze regionalne poszczególnych krajów na rzecz zatrudniania młodych bezpośrednio po szkole i w trakcie kształcenia ustawicznego?

Ostatnie pojęcie, moim zdaniem, też nie jest dość czytelne i jednoznacznie rozumiane przez tzw. użytkowników. Ta kwestia nie jest jednak celem mojego artykułu. Zostawiam ją na inny tekst, ale dodam w tym miejscu, podkreślaną na każdym z etapów formacji jednostek jako podmiotów odpowiedzialnych za swój rozwój, rolę kompetencji w odnajdowaniu się na rynku pracy. Kompetencje, ich ewaluacja i uznawanie są tematem coraz częściej i mocniej podnoszonym na różnych konferencjach i w raportach naukowych. Ilustracją niech będzie referat prof. Urszuli Sztanderskiej, wygłoszony na konferencji w Warszawie<sup>10</sup> w dniu 1 czerwca 2007 r. oraz raport opracowany pod jej kierunkiem naukowym na zlecenie agend ONZ.

W kwietniu 2009 r. województwo małopolskie było gospodarzem międzynarodowego seminarium pt. *System kształcenia ustawicznego a podejmowanie aktywności zawodowej przez młodzież*<sup>11</sup>, zorganizowanego także w ramach prac prowadzonych

<sup>10</sup> U. Sztanderska (red. nauk.), *Raport o rozwoju społecznym Polska 2007 – Edukacja dla pracy*.

<sup>11</sup> *Systèmes d'apprendre tout au long de la vie et la transition des jeunes de l'école à la vie active*, Kraków 22–24 kwietnia 2009. Organizatorem obu konferencji, tj. w 2006 i 2009 r., było Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli na zlecenie

przez FREREF. Na tym seminarium Patrick Rywalski z IFFP<sup>12</sup> przedstawił system uczenia się przez całe życie w Szwajcarii, głównie romańskiej, i włoskim kantonie Ticino. Jednym z istotnych celów prac FREREF jest stworzenie platformy wymiany wyników badań i doświadczeń, czyli tzw. dobrych praktyk oraz refleksja nad aktualnymi problemami oświaty, dokonywana przez uczonych, polityków i praktyków z różnych regionów Europy. Badacze zaangażowani w prace fundacji podkreślają, że wymiana doświadczeń z regionów o różnych tradycjach kulturowych wzbogaca teorię i praktykę dydaktyczną i sprzyja tworzeniu europejskiego obszaru wiedzy i innowacji.

Celem, który sobie stawiam w tym artykule, jest jednak przede wszystkim informacja o szwajcarskich doświadczeniach dydaktycznych w zakresie edukacji historycznej i obywatelskiej, tak w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Przedstawione wyżej kwestie wiążą się moim zdaniem z edukacją obywatelską, czy jak niektórzy wolą mówić - z edukacją dla obywatelstwa, między innymi przez kształtowanie systemu wartości, w tym odpowiedzialności wspólnotowej i indywidualnej za kreowanie własnej ścieżki rozwoju/ kariery. Szwajcarska praktyka tworzenia i pielęgnowania wspólnoty warta jest upowszechniania i „przeszczepiania” do kraju, budującego mozolnie – tak mi się wydaje – swoją demokratyczną tożsamość. Bezpośrednim impulsem do napisania tego tekstu stały się artykuły zamieszczone na stronie Uniwersytetu Genewskiego<sup>13</sup>, a wśród nich przede wszystkim tekst pt. *Wkład nauk społecznych – historii, geografii i nauk obywatelskich na rzecz edukacji dla rozwoju zrównoważonego. Studium przypadku: debata w szkole*<sup>14</sup>. Pojęcie rozwoju zrównoważonego, inaczej ekorozwoju, znalazło prawo obywatelstwa w świecie<sup>15</sup>, także w naszym kraju już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku<sup>16</sup> i jest systematycznie rozwijane, również u nas, w opracowaniach książkowych<sup>17</sup>. Być może jest jednak i tak, że jego treść i wymiar społeczny z nią związany jest znany przede wszystkim w kręgu specjalistów: urbanistów, architektów, geologów, biologów... Nie trafiłam w języku polskim na opracowanie podejmujące tę kwestię od strony teorii nauk pedagogicznych, zwłaszcza w praktyce szkolnej przy realizacji celów i zadań edukacji humanistycznej i społecznej. Z tym większym zainteresowaniem zapoznałam się z wersją projektu badawczego, opracowanego

Województwa Małopolskiego.

<sup>12</sup> IFFP – Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.

<sup>13</sup> <http://www.unige.ch>

<sup>14</sup> *Les contributions des enseignements de sciences sociales – histoire, géographie, citoyenneté à l'éducation au développement durable. Etude d'un exemple: le débat en situation scolaire.*

<sup>15</sup> I. Sachs, *Initiation à l'écodéveloppement*, 1981, Privat.

<sup>16</sup> *Ekorozwój szansą przetrwania cywilizacji*. Materiały z konferencji Polskiego Klubu Ekologicznego, B. Zaufal i M. Białecka (red.), Kraków 1986.

<sup>17</sup> Por.: S. Kozłowski, *Ekorozwój – wyzwanie XXI wieku*, Warszawa 2000; S. Kozłowski, *Przyszłość ekorozwoju*, Lublin, 2005.

przez grupę uczonych ERDESS<sup>18</sup> z uniwersytetów w Genewie i we Fryburgu, wyższych szkół pedagogicznych z kantonów Vaud i Valais, doradców metodycznych i nauczycieli z kantonu Genewy – i to jest ów przykład współpracy szwajcarskich teoretyków i praktyków oświatowych, o czym piszę na początku artykułu. Kierownikami omawianego projektu są profesorowie François Audigier, znany autor wielu opracowań, między innymi na temat wartości w edukacji/nauczaniu, i Pierre Philippe Bugnard, autor opracowań dydaktycznych i podręczników historii. Profesora Bugnarda miałam przyjemność poznać osobiście podczas międzynarodowego seminarium pt. *Uczyć – uczyć się w terenie*, którego był kierownikiem naukowym.

We wstępie tekstu, który jest opisem przewidzianych na kilka lat badań terenowych, jego autorzy stwierdzają, iż organizacje i instytucje międzynarodowe zalecają wprowadzenie do procesu edukacji w każdym z krajów problematyki rozwoju zrównoważonego. Wyjaśniają dalej, iż problematyka ta wiąże się mocno z przedmiotami przyrodniczymi, zaś wkład nauk/przedmiotów społecznych jest słabo analizowany. Podkreślają dalej, że analiza istniejących rekomendacji pozwala stwierdzić, iż edukacja dla rozwoju zrównoważonego jest przede wszystkim edukacją obywatelską, czyli kształtowaniem kompetencji społecznych, ukierunkowanych na działanie, interdyscyplinarność, odpowiedzialność i decyzje wyborów jako wynik obecności w umysłach nauczycieli i uczniów pewnej koncepcji rozwoju zrównoważonego. Trafnie dostrzegają brak spójności w globalnych działaniach polityków – szczyt klimatyczny w Kopenhadze z początku grudnia 2009 r. aż nadto mocno ilustruje tę niespójność. Stwierdzają dalej, że we współczesnej dydaktyce przedmiotów społecznych ważne są badania odnoszące się do:

- tworzenia/kształtowania kompetencji społecznych, związanych ze sposobem prowadzenia rozważań/dyskusji/deliberacji w przestrzeni publicznej, umiejętnością argumentacji i obrony własnych idei,
- wyobrażenia, które nauczyciele i uczniowie mają w tym konkretnym przypadku na temat rozwoju zrównoważonego i sposobów jego „uczenia się”,
- interdyscyplinarności, uwzględniającej różnicę między przedmiotami przyrodniczymi i przedmiotami społecznymi oraz wewnątrz owych trzech przedmiotów społecznych: historii, geografii i edukacji obywatelskiej – przedmiotów obecnych w planie edukacji/nauczania od pierwszego etapu szkolnego,
- procesu skolaryzacji, rozumianego tu jako nabywanie w trakcie edukacji wiedzy i pewnych praktyk oraz odniesień społecznych, tak o znaczeniu intelektualnym, jak i organizacyjnym.

Autorzy projektu zwracają uwagę, że istotną umiejętnością obywatelską jest

<sup>18</sup> ERDESS – l'Equipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales.

umiejętność podejmowania debat w przestrzeni publicznej i szkoła winna przygotować do uczestnictwa w debacie publicznej w kwestiach ważnych dla lokalnej społeczności. Celem badań pedagogicznych podjętych w 2006 r. w ramach omawianego projektu było przestudiowanie owego wkładu przedmiotów społecznych na rzecz rozwoju zrównoważonego w następstwie postawienia uczniów w sytuacji mobilizacji ich wiedzy i kompetencji przedmiotowych w trakcie debat organizowanych w klasach podczas realizacji tematu: *Ludność, społeczeństwa, zmiany klimatyczne*<sup>19</sup>. Autorzy wyróżniają trzy rodzaje debat odznaczających się odmiennymi celami: debata, której celem jest uzyskanie *consensusu*, debata, której celem jest wyrażenie i przyjęcie do wiadomości/świadomości różnych punktów widzenia oraz debata, której celem – w następstwie dyskusji – jest podjęcie określonych działań. W każdej ze szkół kantonu Genewy, w których podjęto ów eksperyment, dwie z tych debat zostały przygotowane i przeprowadzone zgodnie z zasadami badań socjologicznych i pedagogicznych, zaś nauczyciele uczestniczyli w analizie zebranych danych<sup>20</sup>. Kolejnym elementem badań były wywiady z nauczycielami i uczniami. Celem owych rozmów było uzyskanie informacji o konkretnej wiedzy/wyobrażeniu wśród nauczycieli przedmiotów społecznych i uczniów badanych klas na temat rozwoju zrównoważonego. Oczywiście, praca badawcza została poprzedzona analizą dokumentów (UNESCO, Agenda 21) i literatury pedagogicznej oraz odnoszącej się do rozwoju zrównoważonego w języku angielskim, niemieckim i francuskim. Jej wykaz został dołączony do omawianego przeze mnie artykułu. Analiza treści dokumentów i literatury upoważnia do stwierdzenia różnorodności podejść do tematu pod hasłem edukacja dla rozwoju zrównoważonego<sup>21</sup>, który sam w sobie jest również mocno zróżnicowany a jego wielość, wypływa z różnych dziedzin wiedzy, które są jego obszarem. Kolejnym aspektem analizowanym w badaniu była interdyscyplinarność i sposoby jej realizowania w praktyce szkolnej na poszczególnych poziomach nauczania. Odrębnym zagadnieniem, uwzględnionym w badaniu, była kwestia dydaktyzacji treści odnoszących się do hasła: edukacja dla rozwoju zrównoważonego.

Po prezentacji ogólnych założeń projektu jego autorzy przedstawili szczegółowy plan badań z rozpisaniem na poszczególne lata (zakończenie przewidziane na wiosnę 2010 roku) i przydział czasu na jego realizację oraz opracowanie wyników, a tekst został zamieszczony na stronie Uniwersytetu w Genewie z prośbą o uwagi krytyczne i współpracę.

Przypomnę ponownie cel badań: przestudiowanie wkładu przedmiotów szkolnego nauczania, głównie historii i geografii, na rzecz edukacji dla rozwoju zrównoważonego, rozumianego jako edukacja obywatelska. Chodzi przede

<sup>19</sup> *Populations, sociétés, changements climatiques*, s. 2/36.

<sup>20</sup> N. Fink, F. Audigier, *Histoire, géographie, citoyenneté et éducation en vue du développement durable*. Ten artykuł jest komunikatem z badań wraz z odwołaniem się do treści raportu Brundtland na temat rozwoju zrównoważonego.

<sup>21</sup> W języku francuskim przyjmuje się skrót EDD – *éducation au développement durable*.

wszystkim o rozpoznanie wiedzy nauk społecznych i humanistycznych, istotnych dla tej edukacji (normy prawne, zasady etyczne, wartości) oraz zrozumienie sposobów wykorzystywanych przez uczniów w tworzeniu i mobilizacji tej wiedzy w sytuacjach szczególnych, tj. w sytuacji debaty prowadzonej w szkole na określony temat i przy zachowaniu określonych warunków jej przygotowania i prowadzenia. Opisując debaty do przeprowadzenia i późniejszej analizy, autorzy projektu badawczego zwracają uwagę, że przestudiowane zostaną trzy odmienne sytuacje:

- debaty, która prowadzi do uczenia się uruchomienia i skonfrontowania idei, faktów, informacji i wyrażenia różnych punktów widzenia. Nie muszą one prowadzić do zgodnych wniosków;
- debaty, która w oparciu o fakty, informacje, idee szuka porozumienia, bodaj częściowego. Tej umiejętności trzeba się uczyć i chyba już od momentu edukacji szkolnej;
- debaty związanej z podjęciem decyzji o realizacji projektu, być może jedynie przez grupę osób z danej klasy.

W podsumowaniu projektu autorzy piszą, że wprawdzie istnieje wielość inicjatyw i opracowań na temat EDD – edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego, ale brak jest analiz praktycznych, związanych z rzeczywistością szkolną i szczególnie analiz dotyczących wkładu historii, geografii i edukacji obywatelskiej oraz ich wzajemnych relacji. Podkreślają, że będą to pierwsze badania w obszarze języka francuskiego, które podejmą analizę teoretyczną w oparciu o praktyczne badania terenowe. Co ważne, badania powyższe podejmuje sieć z różnych instytucji Szwajcarii romańskiej, której członkowie nawiązali kontakty z badaczami uniwersytetu w Liège, Lyonie i Lille oraz w Quebecu. Oczywiście, czytelnicy tego tekstu dostrzegają, że podałam jedynie najbardziej ogólne informacje związane z owym projektem badawczym. Wydaje mi się, że nawet w tej wersji może być impulsem do podejmowania analizy pedagogicznej tej kwestii w naszym kraju. Na zakończenie dodam, że redakcja francuskojęzycznego czasopisma „Cahiers pédagogiques” poświęci swój numer (2010, nr 478)<sup>22</sup> problematyce rozwoju zrównoważonego, a w dniu 20 stycznia 2010, wraz z prezentacją tego numeru miesięcznika, odbędzie się w Paryżu dyskusja pod hasłem „Edukacja dla rozwoju zrównoważonego. Jak to zrobić?”

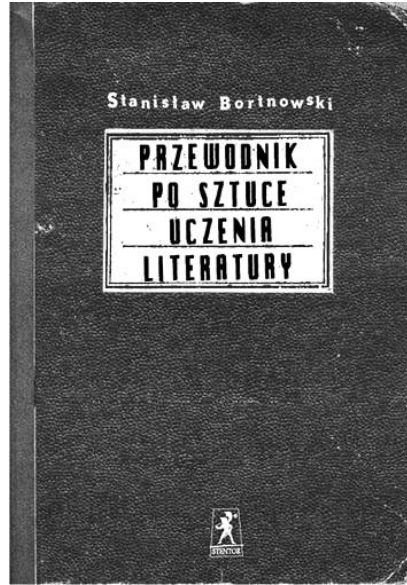
**Krystyna Zaufal** jest pracownikiem Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli; pracuje w dziale współpracy międzynarodowej

<sup>22</sup> „Cahiers pédagogiques” 2010, no 478; *Education au développement durable. Comment faire?*

## Stanisław Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*

Stanisław Bortnowski wydał rzecz, która – sam pisze owe słowa – „podobnie jak encyklopedia, zbiera to, co było już znane, a teraz wymaga nowej systematyzacji” (s. 10). Zwróćmy jednakowoż dokładniej uwagę na tytuł. Przewodnik z pewnością jest wydawnictwem encyklopedycznym, sam fakt jednak, że ma prowadzić „po sztuce uczenia”, znacząco zmienia i przewartościowuje ów encyklopedyczny zamiar. Wydawnictwo dotyczy bowiem „sztuki uczenia”, a więc czegoś, co z pewnością wymaga wiedzy i doświadczenia, ale nie jest prostą sumą owych dóbr. Sam autor zastrzega się, że jego książka chce być „przewodnikiem po metodyce uczenia literatury, a zarazem opowieścią o zmaganiach »profesora Bładaczki«, który nie chce takim pozostać i szuka wyzwolenia z »pimkostwa«”.

Zwróćmy na wstępie uwagę na strategię ukrytą w kompozycji *Przewodnika*... Ma ona charakter poniekąd kłamrowy. Gdy spojrzymy na spis treści, widzimy, że rozdziały początkowy i końcowy odnoszą się do figury polonisty widzianej z dwóch perspektyw: indywidualnej (osobowościowej) oraz kulturowej (człowieka zanurzonego w różnych kontekstach kulturowych). Sugestia, że polonista jest (bywa, może być) centrum ważnego obszaru perypetii



kulturowych i osobowościowych, które mają istotny wpływ na świat każdego bez wyjątku młodego człowieka, jakkolwiek sama przez się oczywista, w książce Bortnowskiego nabiera znaczeń szczególnych. Wiąże bowiem wiele wątków, gdzie role społeczne stają się naturalnym punktem odniesienia dla rozstrzygnięć metodycznych, a te z kolei przygotowują pole do dyskusji na temat efektywności nauczania „polskiego” w rejonach najbardziej dlań newralgicznych.

Autor pragnie stworzyć nie tylko wykaz encyklopedyczny metod i chwytów przydatnych w efektywnym nauczaniu przedmiotu, lecz także zapisać zręby szerszego

projektu dla działań pedagogicznych w momencie dramatycznego przesilenia cywilizacyjnego, edukacyjnego, technologicznego, wychowawczego i wielu innych. Nieprzypadkowo więc w kilku przypadkach czytamy w kolejnych rozdziałach Przewodnika następujące tytuły: *Lektury w stanie podejrzenia*, *Metody w stanie podejrzenia*, *Gry z poezją*, *Gry z prozą i dramatem*, *Dylematy oceniania...* Dla wielu z nas „świat stanął na głowie”, zburzył fundamenty swojego dotychczasowego istnienia i ustanowił reguły tak płynne i umowne, że właściwie niemożliwe do jednoznacznych systematyzacji i ocen. To – w aspekcie celów przedmiotu – prawdziwa kara Boża. I wyzwanie. Trudne wyzwanie. Frustrujące.

Bortnowski już na samym początku, w rozdziale *O osobowości i wzorcu polonisty*, posługuje się pojęciem „buntownik”, co w odniesieniu do zachowań modeli działań pedagogicznych, nazwanych „rzemieślnikiem”, „erudyta”, „artystą”, „moralistą”, „kompleksem Siłaczki”, buduje ciekawe napięcia i każe przyjrzeć się także schematom pojęciowym i nawykom wypracowanym z pietyzmem wielkim przez każdego z nas.

Zacznijmy od opisu mentalności profesora Bładaczki: „małego, chuderlawego filologa [...] w bucikach giemzowych żółtych” (s. 12). Otóż założeniem głównym jego postawy jest „nikogo nie rugować, każdemu zaufać, dla każdego znaleźć życliwość, uśmiech i argumenty za jego znaczeniem w literaturze” (s.13). Ma on zresztą kolegę Pimcia, a ten

„wypaczył sztukę interpretacji, stehnicyzował humanistykę i oszpecił język polski, z polonistów zaś uczynił mechaników od tekstu” (s.18).

Książka w sposób wyrazisty pokazuje autorskie opinie; pokazuje jednak także nasze polonistyczne kompleksy, urazy, naiwność oraz – przejawy dobrze się mającej pretensjonalności. Tworząc Gombrowiczowski punkt, często szyderczego, odniesienia, szuka rozstrzygnięć rozsądnych i polonistycznie przekonujących. Ciekawie więc wyglądają wspomniane już wyżej polonistyczne oblicza: rzemieślnika, erudyty, artysty i moralisty. Każdy z nas może się w nich przejrzeć. Sprawdzić moc swych zawodowych oddziaływań oraz słabości, wady, śmieszności...

Interesująco w tym wszystkim brzmi również wywód dotyczący kompleksu Siłaczki. Zapisuje w nim autor wartości wpisane w dawny etos naszego zawodu, co kontestowane bywa (może: być musi) przez nowe okoliczności i wymogi stawiane przez rzeczywistość. Czytamy:

„Siłaczki” wśród mężczyzn i kobiet zawsze były i będą [...]. Sądzę, że stygmat społecznikostwa odbiera nauczycielom prawo do buntu, czyli do upierania się przy pełnej normalności.[...] Po prostu niech to będzie dobry, atrakcyjny, wymagający pomysłowości, trochę aktorski, trochę reżyserski zawód, daleki od monotonii i nudy, prawnie chroniony, materialnie dowartościowany (s. 30).

Zapisane wcześniej słowo „buntownik” przestaje być w związku z tym skojarzeniem stereotypowym, ułatwiającym schematyzację punktów

widzenia dotyczących naszego zawodu. Staje się naprawdę tym, co oznacza. Jest oznaką nonkonformizmu, uczciwości zawodowej i intelektualnej, a także – (tak!) odwagi. Bortnowski porównuje ze sobą dwóch takich buntowników: sprzed ćwierćwiecza (Piotra Wierzbickiego) i tego z początku XXI wieku (Dariusza Chętkowskiego). Co z tego wynika, przeczytacie Państwo w omawianej książce.

Jak widać, *Przewodnik...* co i rusz wymyka się zamiarom li tylko porządkującym i systematyzującym, by sprowokować myślowym skrótami, nieoczekiwaną anegdotą, wnioskiem wynikającym z temperamentu publicysty jego autora. Książka jest jednak tak naprawdę nowoczesnym i bardzo interesującym podręcznikiem metodycznym dla nauczycieli polonistów i służyć ma radą oraz pomocą w tworzeniu własnych dydaktycznych działań na niwie literatury.

Czytelnik znajdzie tu systematycznie uporządkowane zespoły tematów, które mają co prawda swoje ogólne konteksty i komentarze, lecz jednocześnie koncentrują się na dydaktycznym szczególe, metodycznym pomysle, polonistycznym chwycie. Ważny wydaje się również sposób kształtowania wypowiedzi. Jest on zdaniem sprawy z wielu belferskich wątpliwości, jednocześnie staje się także zapisem sądów wyrazistych, porad konkretnych i niestereotypowych. Podobnie zresztą jak i ocen. Znany metodyk wymienia między innymi sześć polonistycznych wykroczeń, które zauważyli jego studenci, piszący również i o energii, mistrzostwie

oraz zaangażowaniu belfrów. Wskazuje na ograniczanie samodzielności myślenia i wymóg posłuszeństwa; niesprawiedliwość; brak jasnych reguł sprawdzania wiadomości; bezradność organizacyjną; jawne korzystanie ze ściąg i powierzchowność analiz; nieumiejętność zainteresowania przedmiotem i stosowanie od lat tych samych metod (s. 40).

Bortnowski skupia się jednocześnie na pytaniach w rodzaju: jaka jest rola celów w edukacji polonistycznej?, czy literatura wychowuje?, jak dyskutować o kanonie? co było wcześniej: jajko (historia) czy kura (literatura)? To nie są czcze pytania; nieustanne próby odpowiedzi na nie stanowią tak naprawdę centrum naszej zawodowej tożsamości. Mają one tę właściwość, że łączą się z polonistycznym pragmatyzmem, decydują o świadomym doborze pedagogicznych rozstrzygnięć i wyborów. Sam autor wydaje się prezentować taki właśnie punkt widzenia. Czytamy wszak: „W tym wielkim zamieszaniu trzeba uczyć na własną odpowiedzialność i rozstrzygać każdy ze sporów w swoim imieniu, dydaktyka bowiem nie może być gotowym przepisem na nieomyślność [...]” (s. 83). Wszak nie miewa także złudzeń co do roli literatury i jej czystych intencji zmierzających wyłącznie do naprawy człowieka i świata. Literatura może niewiele, bo – jak wszystko, co ludzkie – jest ambivalentna: skrywa nektary i trucizny; liczy się więc nie tylko co? (literatura), lecz także jak? (metodyka). Sposób czytania dzieła może być przecież wychowawczy lub antywychowawczy.

Nasz *Przewodnik...* traktuje to bardzo serio; podobnie jak wynikające stąd pytanie: po co uczymy „polskiego”?, traktując je jak gest założycielski naszego zawodu.

Bortnowski pisze tak:

jako nauczyciel przechodziłem ewolucję: najpierw uczyłem dla wiedzy, chcąc przekazać uczniom jak najwięcej wiadomości, i to na poziomie uniwersyteckim, później uznałem, że wiedza o literaturze nie jest najważniejsza, ważniejszy jest młody człowiek budujący z meandrycznym trudem swoje widzenie świata, ja zaś mam mu pomóc w tej drodze, ucząc go szlachetnych wartości i postaw (s. 59).

Jednocześnie podkreśla rolę i wagę kanonu. Dzięki niemu bowiem dokonuje się proces wejścia w obszar uniwersalnych sensów kulturowych oraz w przestrzeń języka, dzięki któremu możemy się komunikować ze sobą na poziomie sensów wyższych, poznawać rolę ładu estetycznego, określać swą tożsamość i chronić kulturową ciągłość.

Ciekawie brzmią również uwagi Bortnowskiego dotyczące matur. Autor czyni w swoim *Przewodniku...* swoistego rodzaju podsumowanie tego wszystkiego, co na temat nowej matury pisał. Wyraźnie akcentuje swoje zastrzeżenia – i są one warte uwagi. Dotyczą całości egzaminu: wątpliwości związanych z maturą ustną, wprowadzeniem testu czytania ze zrozumieniem czy też rozprawki analitycznej. Są ważne również dlatego, iż polonistyka szkolna położona jest w sąsiedztwie różnych szkół, szkółek i klubów teoretycznoliterackich. Pytanie o styl uczenia polskiego oraz charakter egzaminu maturalnego (nie

tylko zresztą tego) jest również pytaniem o zakres wiedzy i kompetencji, który wiązać się musi z mądrym projektowaniem nauczania i egzaminowania tak, by rzeczy najważniejsze ujawniał i sprawdzał, pozostając w miarę niezależnym od mód, a czasem zwykłych wzmówień.

Zachęcam Państwa do lektury rozdziałów poświęconych kwintesencji tego, co wielu z nas uważa za zło konieczne i katorgę. Rozmowy o planowaniu własnej pracy, zatytułowane *Warsztat i taktyka*, trzeba odbyć i prześledzić. Mają charakter niebawale pouczający nie tylko dla początkujących w zawodzie. Autor stawia na zdrowy rozsądek i skuteczność. Bierze pod uwagę także typy polonistycznych natur i temperamenty. Poleca zasady dobrego planowania Tadeusza Kotarbińskiego i jednocześnie daje przykłady rozumnych rozwiązań oraz tych – poronionych. Przestrzega przed nadszczegółowością, „prze-dobrzaniem”, ale i lenistwem, które każe nauczycielom powoływać się na gotowce tak szczerze ostatnio występujące w polonistycznym ekosystemie. Ostrożnie podchodzi do planowania wynikowego. Chwali planowanie w formie cyklu lekcji. Układa „algoritm działań sensownych”.

Podobnie rzecz się ma z następnymi rozdziałami. Stają się one nie tylko zbiorem użytecznych i bardzo ciekawych porad metodycznych, lecz także uwag mających charakter uogólnień, minipolemik, komentarzy, wykładów, oracyj, dygresji, uzupełnień itd. Czyta się z zainteresowaniem i przyjemność-

cią. Sprawdzicie Państwo, jakimi uwagami opatruje autor problem konspektu, w jaki sposób „definiuje” lekcję, co myśli o temacie lekcji, jak widzi i hierarchizuje cele lekcji. W swojej grze o pedagogiczną skuteczność podkreśla, że literatury „nie można traktować jako szlachetnej baśni o świecie lub czytanki umoralniającej i narzucać tego schematu innym” (s. 105). Belferska rekwizytornia chwytów, metod, odniesień i procedur winna być choćby z tego względu wyjątkowo bogata i wszechstronna.

Stanisław Bortnowski zadbał zresztą o to w swoim *Przewodniku...* Zebrane materiały stanowią budzący podziw i szacunek zestaw porad, które każdemu z nas się po prostu przydadzą, wniosą wiele odświeżających nasze myślenie propozycji, dadzą pochop do bardziej zindywidualizowanej – w morzu gotowców – pracy.

Autor występuje zdecydowanie przeciwko wielu polonistycznym grzechom: przeciw uprzedmiotowieniu nauczyciela i ucznia oraz instrumentalizacji dzieła literackiego, przeciw zeszytom (poniekąd) i przeciw dyktowaniu. Podejmuje dyskusję na temat roli teorii literatury w nauczaniu „polskiego”, pragnie wskazać granice partnerstwa i drogę dochodzenia do szczerości. Zastanawia się, jak skutecznie i mądrze oceniać, czy testy są dobre i jak odnosić się do współczesnej estetyki, jak ujarzmić...

Dużo tego!

Ciekawość budzą także konkrety dotyczące analizy tekstu literackiego. Autor krytykuje pogadankę heurystyczną, traktując ją wręcz jako antymetodę, pragnie udowodnić, że praca z tekstem w szkole nie może zakłamywać faktu, że liczy się w nim przede wszystkim uczeń ze swoją wyobraźnią, wrażliwością, umiejętnościami, nie zaś idealny, wypitraszony w zaciszu gabinetów, model. Nauczyciel winien dać uczniowi możliwość nie tylko rozwiązywania wymyślonych przez siebie (i znawców tematu) problemów, lecz także prawo do własnego redagowania pytań, ich selekcji i odpowiadania na już postawione. Sugestia owa towarzyszy nam podczas czytania rozdziału poświęconego „grom z poezją” oraz „grom z prozą i dramatem”, gdzie indywidualna wrażliwość, nabyte już umiejętności, sztuka zaciekawiania, umiejętność rozsądnego uszczegółowienia przynieść może rozsądne efekty dydaktyczne w tym tak bardzo umiarkowanie dobrym czasie dla literatury w szkole. Autor udowadnia to zresztą osobiście, podając wyniki prowadzonych badań ankietowych i opatrując je komentarzami.

Czytajcie Państwo Bortnowskiego! Ja czytam. Z uwagą, zainteresowaniem i podziwem dla temperamentu, wiedzy, intuicji oraz warsztatu.

**dr Mariusz Kalandyk**

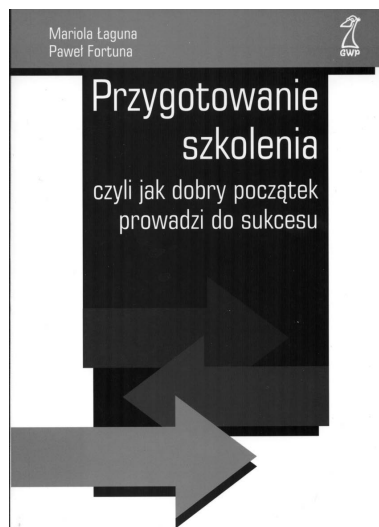
Stanisław Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa (brak daty), s. 528.

# Mariola Łaguna, Paweł Fortuna, *Przygotowanie szkolenia, czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu*

**P**rzygotowanie szkolenia, czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu Marioli Łaguny i Pawła Fortuny to pierwszy tom serii poświęconej problematyce szkoleń, którą zainicjowało Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Dotychczas ukazały się trzy tytuły, w przygotowaniu są kolejne części serii prezentujące wybrane aspekty szkoleń<sup>1</sup>. Wzbogaceniem i rozszerzeniem tradycyjnych publikacji książkowych ma być strona internetowa [www.kompetentnytrener-gwp.pl/szkolenia](http://www.kompetentnytrener-gwp.pl/szkolenia).

Coraz dynamiczniej rozwijający się rynek szkoleń, rosąca liczba placówek i trenerów zajmujących się projektowaniem i realizacją szkoleń w różnorodnych formach i o zróżnicowanej tematyce wręcz domaga się podjęcia tej tematyki, wciąż jeszcze zbyt skromnie reprezentowanej wśród dostępnych tytułów. Dotyczy to w szczególności książek pisanych z myślą o polskim rynku szkoleń. Autorzy – doświadczeni trenerzy, znakomicie wpisują się w zapotrzebowanie na tego rodzaju publikacje,

<sup>1</sup> M. Łaguna, A. Kozak, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, GWP, Gdańsk 2009; M. Urban, *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe, czyli jak uatrakcyjnić zajęcia*, GWP, Gdańsk 2010.



dzieląc się swą wiedzą i bogatym doświadczeniem.

Pierwszy tom serii „Szkolenia” traktuje o tych wszystkich działaniach, które stanowią o udanym rozpoczęciu szkolenia, a w rezultacie mają przełożyć się na jego końcowy sukces. Przygotowanie szkolenia to bowiem najbardziej ważki moment całego cyklu, od podjętych na tym etapie decyzji zależy sprawny i efektywny przebieg kolejnych. Przemyślenia i zaplanowania wymaga zarówno merytoryczna i metodyczna strona szkolenia, jak i działania promocyjno-organizacyjne. Szczegółowo omówione zostały wszystkie kroki składające

się na przygotowanie i projektowanie programu szkoleniowego.

Książkę rozpoczynają zagadnienia wprowadzające w tematykę szkoleniową. Autorzy wyjaśniają, czym jest szkolenie, przyjmując szerokie jego rozumienie, wykraczające poza częste – szczególnie w przypadku uczestników – utożsamianie go z samą tylko sesją szkoleniową, realizowaną w formie wykładu czy warsztatu. Termin „szkolenie” rozumieją jako „wiele różnorodnych działań i form doskonalenia umiejętności, poszerzania wiedzy i podnoszenia kwalifikacji w bardzo różnych obszarach. Najczęściej chodzi o rozwijanie umiejętności u osób dorosłych, zwłaszcza o doskonalenie kompetencji związanych z wykonywaną pracą lub umożliwiających podjęcie nowego zajęcia” (s. 12). Następnie charakteryzują różne rodzaje szkoleń, uwzględniając – coraz bardziej powszechne – szkolenia realizowane w ramach projektów społecznych oraz analizują przyczyny rosnącej popularności tej formy doskonalenia.

W drugim rozdziale M. Łąguna i P. Fortuna przybliżają obowiązki i zadania wszystkich stron zaangażowanych w przygotowanie szkolenia, czyli: organizacji zamawiającej szkolenie, instytucji szkolącej, trenera, a także uczestników. Włączenie się w te działania wszystkich zainteresowanych stron (w zależności od rodzaju szkolenia) daje szansę na przygotowanie usługi – jak to określają autorzy – „uszytej na miarę”, czyli dostosowanej do konkretnych potrzeb odbiorców.

Na uwagę zasługuje podjęcie przez autorów problematyki etycznych aspektów pracy osób szkolących i zaproponowany zestaw pytań składających się na *Rachunek sumienia trenera na etapie przygotowywania szkolenia* (s. 48). Działalność szkoleniowa wiąże się bowiem, jak podkreślają autorzy, z podejmowaniem licznych decyzji o charakterze etycznym. Kolejny rozdział poświęcony został przedstawieniu cyklu szkoleniowego z uwzględnieniem specyfiki różnych rodzajów szkoleń. Niektóre etapy występują bowiem we wszystkich wymienionych w książce typach szkoleń, inne są natomiast specyficzne dla danego rodzaju szkolenia. I tak, M. Łąguna i P. Fortuna wymieniają następujące etapy w złożonym cyklu działań w szkoleniach zamkniętych: analizę potrzeb szkoleniowych, planowanie i projektowanie szkolenia, przygotowanie materiałów szkoleniowych, organizację szkolenia, promocję, przeprowadzenie szkolenia, ocenę szkolenia oraz działania poszkoleniowe (s. 50). W szkoleniach otwartych opracowuje się dodatkowo procedurę naboru i selekcji kandydatów, a w miejsce analizy potrzeb szkoleniowych przeprowadzana jest analiza marketingowa, czyli zapotrzebowanie na dany rodzaj szkolenia (s. 53). W przypadku szkoleń realizowanych w ramach projektów społecznych warto natomiast przeprowadzić rozpoznanie potrzeb i problemów danej grupy czy społeczności, do której skierowany jest projekt. Ważnym działaniem jest tu

---

również pozyskiwanie funduszy dla planowanych działań (s. 56).

Wymienione etapy cyklu szkoleniowego zostały przystępnie omówione w następujących rozdziałach *Przygotowania szkolenia...* W rozdziale czwartym autorzy uzasadniają potrzebę przeprowadzania analizy potrzeb szkoleniowych (analizy marketingowej – w przypadku szkoleń otwartych, analizy potrzeb społecznych – w przypadku szkoleń realizowanych w ramach projektów społecznych), podpowiadają, jak ją przeprowadzić, by uzyskać wiarygodne i przydatne informacje, mogące ułatwić zaprojektowanie wartościowego szkolenia. Szczególnie mocno akcentują konieczność przeprowadzania solidnej i rzetelnej analizy potrzeb społeczności, do których adresowane są szkolenia realizowane w ramach projektów społecznych. Jako jedna z możliwych form działania, programy tego rodzaju powinny odpowiadać na specyficzne problemy konkretnych grup i społeczności, niekiedy zagrożonych wykluczeniem czy marginalizacją. Ich przygotowanie wymaga zatem dobrej znajomości danej społeczności i jej problemów. „Warto mieć świadomość tego faktu – piszą autorzy – ponieważ powielanie nawet najlepszych rozwiązań, które dobrze sprawdziły się w określonym kontekście, nie musi przynosić pożądaných efektów w innych okolicznościach, w przypadku innej grupy odbiorców. Czasem może wręcz nasilać istniejące problemy, jeśli dany projekt nie był oparty na rzetelnej analizie faktycznych potrzeb” (s. 101).

Kompletowanie grupy uczestników to kolejny ważny element działań szkoleniowych. Autorzy podpowiadają, czym się kierować przy ustalaniu wielkości i składu grupy oraz rozważają ewentualne korzyści i straty wynikające z obecności na szkoleniu przełożonych, szczególnie wyższego szczebla. Udział tych ostatnich wymaga wcześniejszego przemyślenia z uwagi na wpływ, jaki ich obecność wywiera na atmosferę w grupie i na sposób zachowania pozostałych uczestników. Jeśli wytworzy się klimat napięcia – piszą autorzy – poczucie, że jest się ocenianym i obserwowanym, może utrudnić lub wręcz uniemożliwić uczenie się (s. 117). Postawa przełożonego może jednak stać się znakomitym wzmocnieniem działań trenera pod warunkiem wszakże, że zrezygnuje on na czas szkolenia z pozycji lidera i podporządkuje regułom wspólnej pracy.

Projektowanie szkolenia jest tym etapem, na którym podejmowane są wszystkie strategiczne decyzje dotyczące tego, co będzie się działo nie tylko podczas szkolenia, ale też po jego zakończeniu. Wypracowuje się na tym etapie odpowiedzi na szereg istotnych pytań o cele szkolenia, jego tematykę, metody prowadzenia zajęć, niezbędne materiały i pomoce, osoby prowadzące, organizację i promocję szkolenia, metody ewaluacji i działania poszkoleniowe. Stanowią one istotę każdego procesu nauczania – uczenia się.

Planowaniu wszystkich wymienionych działań autorzy poświęcili kolejne rozdziały. Wszyscy zaintereso-

wani projektowaniem szkoleń znajdują w nich m.in. wskazówki dotyczące poprawnego formułowania celów szkolenia, tak na poziomie ogólnym, jak i szczegółowym (operacyjnym) oraz funkcji, jakie pełnią w różnych momentach szkolenia. Odpowiadając na pytanie, jak dobrać treści szkoleniowe, autorzy sięgnęli do znanych prawidłowości i zasad dydaktycznych. „Trzeba wybrać takie tematy i tak je dostosować do odbiorców, żeby zdobyli oni wiedzę, która jest pewna i rzetelna, a nade wszystko rzeczywiście potrzebna” – piszą M. Łąguna i P. Fortuna, przypominając jednocześnie o respektowaniu praw autorskich podczas przygotowywania poszczególnych elementów treści szkolenia (s. 133–134). Proponują też własną, sprawdzoną metodę selekcji informacji i zachęcają do kierowania się powszechnie znanymi zasadami dydaktycznymi przy układaniu i doborze materiału szkoleniowego. Warto też zdaniem autorów pamiętać o tej sugestii dydaktyków, zgodnie z którą stosowanie różnorodnych metod ma wiele korzystnych implikacji, sprzyja m.in. utrzymaniu uwagi i zainteresowania uczestników, wspomaga walkę z nudą, monotonią, zmęczeniem.

Wybór metod szkoleniowych, służących realizacji założonych celów, narzuca dobór pomocy i materiałów, które zostaną użyte podczas szkolenia. I tu powinno się kierować pewnymi zasadami, przede wszystkim zaś zdrowym rozsądkiem podpowiadającym umiar w liczbie planowanych do wykorzystania środków, bowiem ani ich nadmiar, ani brak nie jest korzystny dla przebiegu i efektów

szkolenia. Opracowując zaś koncepcję poszczególnych sesji szkoleniowych, warto je oprzeć – zdaniem autorów – na modelu uczenia się przez doświadczenie Dawida E. Kolba. Akcent został w nim położony na osobiste doświadczenie uczących się, jako punkt wyjścia w procesie uczenia się.

W książce znajdziemy też pewne ogólne wskazówki dotyczące sprawnej organizacji i skutecznej promocji szkoleń różnych typów, metod oceny jakości i efektywności szkolenia. Autorzy zwracają ponadto uwagę na – bardzo często zupełnie pomijany, podobnie jak analiza potrzeb – etap działań poszkoleniowych, podpowiadając ciekawe sposoby utrwalania kompetencji nabytych podczas szkolenia. Faktyczne ich opanowanie i przeniesienie do codziennej praktyki możliwe jest jedynie dzięki systematycznemu powtarzaniu i odświeżaniu wiedzy oraz umiejętności. W tym kontekście szkolenie winno być postrzegane jako proces, nie zaś pojedynczy incydent, jako ciąg zdarzeń ukierunkowanych na doskonalenie umiejętności uczestników. Powinno na tym zależeć – uważają autorzy – wszystkim zainteresowanym: firmom zamawiającym szkolenia, uczestnikom oraz trenerom (s. 184).

Wydawnictwo posiada bardzo przejrzysty, czytelny układ, łatwo tu znaleźć treści, do których aktualnie potrzebujemy sięgnąć. Treści teoretyczne uzupełniają liczne przykłady i propozycje konkretnych rozwiązań, jak np.: praktyczne wskazówki przy-

---

datne przy przygotowaniu materiałów szkoleniowych; przykładowa karta analizy kompetencji; przykładowy formularz aplikacyjny i wiele innych. Dodatkowym atutem książki są wplecione w tekst opisy doświadczeń i rozwiązań wypróbowanych przez autorów we własnej praktyce szkoleniowej.

*Przygotowanie szkolenia, czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu* Marioli Łaguny i Pawła Fortuny to publikacja godna polecenia wszystkim zainteresowanym problematyką szkoleń. Książka adresowana jest głównie do trenerów przygotowujących i prowadzących różnego rodzaju szkolenia, a także do pracowników działów HR i działów szkoleniowych, odpowiedzialnych za planowanie i realizację tego zadania w swoich firmach. Zawiera przystępnie podaną wiedzę i szereg praktycznych wskazówek, przydatnych szczególnie początkującym szkoleniowcom.

Zainteresuje tych wszystkich, którzy z racji swych zadań organizują i prowadzą szkolenia dla różnych grup odbiorców.

Niesłabnące od kilku lat zapotrzebowanie na różnorodne szkolenia to efekt coraz szybszych zmian. Stawiają nas one w obliczu konieczności nieustannego aktualizowania wiedzy, doskonalenia umiejętności oraz nabywania nowych – po prostu nadążania za zmianami. Towarzyszy temu coraz bardziej świadome podejście do szkoleń jako stwarzających szansę rozwoju i inwestowania w siebie. Kto nie chce zostać w tyle, podejmuje wyzwanie, jakim jest obecnie uczenie się przez całe życie. Jak twierdzi Alvin Toffler: „Analfabetami w przyszłości nie będą ludzie nieumiejący czytać, ale tacy, którzy nie będą potrafili się uczyć”.

**dr Dorota Szumna**

---

M. Łaguna, P. Fortuna, *Przygotowanie szkolenia, czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu*, GWP, Gdańsk 2009, s. 190.

---

# Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

## Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

L. Witkowski (red.), *Szkoła polska między barbarzyństwem i Europą (lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?)*, Wyd. Adam Marszałek, Poznań 2009.

L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

W. Jakubowski, *Kultura i edukacja. Konteksty i kontrowersje*, O.W. Impuls, Kraków 2010.

W. Furmanek (red.), *Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, W.O. Fosze, Rzeszów 2009.

I. Nowosad, R. Uździcki, W. Maliszewski, *Szkoła w zmianie. Zarządzanie i komunikacja w sytuacjach szkolnych*, Wyd. Adam Marszałek, Poznań 2009.

E. Siellawa-Kolbowska (red.), *Europejski wymiar edukacji*, Wyd. SGGW, Warszawa 2009.

T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T.2, Wyd. Adam Marszałek, Poznań 2009.

D. Krzywoń, B. Matusek (red.), *Szkoła na miarę możliwości dziecka*, O.W. Humanitas, Sosnowiec 2009.

K. Piwowar-Sulej, *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

J. Kordziński, *Marketing edukacyjny. Jak sobie radzić na rynku*, WSiP, Warszawa 2009.

## Wychowanie w szkole

A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania moralnego*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Danuta Apanel (red. nauk.), *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

M. Jankowska, J. Krasoń, *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji. Młodzi bydgoszczanie wobec wartości*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

S. Strichart, Ch. Mangrum, *Dziecko z ADHD w klasie. Planowanie pracy dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi*, GWP, Gdańsk 2009.

---

## Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

- K. Jankowska-Siuda, M. Komorowska, *Ciekawość świata. O pamięci i twórczości małego dziecka*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2010.
- J. Karczevska, M. Kwaśniewska, *Dziecko sześćoletnie w szkole*, W.P. ZNP, Warszawa 2009.
- D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, O.W. Impuls, Kraków 2010.
- J. Nowik, *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Nowik, Opole 2009.
- T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawała, *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, O.W. Impuls, Kraków 2009.
- G. Bailey, F. Law, *Moje pieniądze*, Wyd. Jedność, Kielce 2009.
- B. Bogacka-Osińska, *Wychowanie uczniów klas początkowych dla bezpieczeństwa w ruchu drogowym*, O.W. Impuls, Kraków 2009.
- L. Kataryńczuk – Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Wyd. Uniw. Zielonogórski, 2009.
- R. Dąbrowska, *Bezpiecznie przez życie, czyli jak uczyć dziecko unikania zagrożeń*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2009.
- J. Andrychowska-Biegacz, *Gry i zabawy rozwijające dla dzieci młodszych*, Wyd. Fosze, Rzeszów 2009.
- J. Baran, *Pierwsza pomoc dla uczniów z dysortografią. Zestaw ćwiczeń dla dzieci z nasilonymi trudnościami w nauce pisowni polskiej. Różnicowanie głosek miękkich i zmiękczonej*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2010.
- J. Baran, *Pierwsza pomoc dla uczniów z dysortografią - zestaw ćwiczeń dla dzieci z nasilonymi trudnościami w nauce pisowni polskiej. Różnicowanie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2010.

## Pedagogika specjalna

- A. Zawislak, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, O.W. Impuls, Kraków 2009.
- I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, O.W. Impuls, Kraków 2009.
- R. Werning, B. Lutje-Klose, *Pedagogika trudności w uczeniu się*, GWP, Gdańsk 2009.
- A. Żywanowska, *Agresja u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wielowymiarowość uwarunkowań*, O.W. Impuls, Kraków 2009.
- J. Kielin, *Profil osiągnięć ucznia. Przewodnik dla nauczycieli i terapeutów z placówek specjalnych*, GWP, Gdańsk 2009.

Opracowała: Dorota Szumna

# Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holocaustu w Rzeszowie



27 stycznia obchodzony jest Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holocaustu. Po raz drugi obchodzony był on w Rzeszowie. Tak jak i w ubiegłym roku. Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli włączyło się w jego obchody. Tegoroczny „dzień pamięci” trwał aż dwa tygodnie. Odbyło się w tym czasie wiele ciekawych spotkań, wykładów i uroczystości: naukowych, artystycznych, historycznych, religijnych i edukacyjnych. Wzięło w nich udział również ponad 1000 uczniów i 90 nauczycieli. Główna uroczystość odbyła się 27 stycznia na Uniwersytecie Rzeszowskim, poprzedzona modlitwą i złożeniem kwiatów na cmentarzu żydowskim przy ul. Rejtana. Uczestniczyli w niej goście specjali – ocaleni z Holocaustu: Luci Retman i Szlomo Wolkowicz z Izraela oraz E. Ficowska z Warszawy – ocalona przez Irenę Sendlerową. Wspólnie obejrzano film *Dzieci Ireny Sendlerowej*. Wieczorem w Kościele Ojców Dominikanów odbyło się nabożeństwo w intencji Polaków z Rzeszowszczyzny zamordowanych za pomoc niesioną Żydom oraz Żydów, którzy ponieśli śmierć wraz z nimi.

W ramach obchodów odbyło się kilka wykładów: *Polaków i Żydów spór o pamięć* – prof. Tomasza Gąsowskiego, *Uciec przed Szoah. Żydzi w dro-*

*dze do Palestyny w latach II wojny światowej* – dr. hab. Artura Patka oraz prezentacja książki Elżbiety Czop i Elżbiety Rączy pt. *Z dziejów stosunków polsko-żydowskich w XX wieku*. Ciekawa była również instalacja z muzyki i słowa: „*Geniza – ziemia, powietrze, ogień*”.

Kulminacyjnym punktem obchodów było odznaczenia Polaków, którzy ratowali Żydów w czasie II wojny światowej. Uroczystość **Przywracanie pamięci** zorganizowana została przez Kancelarię Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Biuro Inicjatyw Społecznych, Biuro Kadr i Odznaczeń we współpracy z Instytutem Pamięi Narodowej Oddziałem w Rzeszowie oraz Urzędem Marszałkowskim Województwa Podkarpackiego 9 lutego 2010 r. Odznaczenia nadane przez Prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego wręczyła Małżonka Prezydenta RP Maria Kaczyńska oraz Sekretarz Stanu w Kancelarii Prezydenta RP Ewa Junczyk-Ziomecka. To już czwarty raz Prezydent RP Lech Kaczyński w ramach polityki **Przywracanie pamięci** honoruje nieznaną bądź zapomnianą bohaterów walk o wolność i suwerenność Polski. Należą do nich Polacy ratujący Żydów w czasie Zagłady, których czyny przez dziesiątki lat powojennych nie istniały w świadomości społecznej, odznacza „polskich Sprawiedliwych”. Inicjatywa tym cenniejsza, że izraelski Instytut Yad Vashem nadaje medal Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata tym, którzy mają żyjących świadków potwierdzających pomoc Żydom. A przecież nie zawsze świadkowie przeżyli.



*Krzyż Komandorski Orderu  
Odrodzenia Polski*

Prezydent Lech Kaczyński po raz pierwszy odznaczył Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski polskich Sprawiedliwych wśród Narodów Świata w 2007 roku podczas uroczystości w Teatrze Wielkim w Warszawie. Rok później Prezydent RP odznaczył Polaków w warszawskim Teatrze Narodowym. W 2009 roku podczas obchodów 65. rocznicy likwidacji Litzmannstadt Ghetto w Łodzi uhonorowana została trzecia grupa Polaków. Tegoroczna grupa odznaczonych liczy 72 osoby, w tym tylko 15 osób żyjących.

Oby takich uroczystości było więcej, bo bohaterowie tamtych czasów tak szybko odchodzą!

Urszula Szymańska-Kujawa  
PCEN w Rzeszowie

# „Dysleksja w wieku dorosłym”

## Międzynarodowa Konferencja Naukowa Gdańsk, 28–29 listopada 2009

Dysleksję po raz pierwszy rozpoznano ponad 100 lat temu. Do dziś jednak toczą się spory dotyczące tego, czym dokładnie jest. Brak jednoznacznych definicji rodzi wiele problemów, jak na przykład trudności w rozpoznaniu, kto naprawdę dotknięty jest dysleksją, kto i jak powinien pomagać, projektować terapię.

Dysleksja dosłownie oznacza trudności (*dys*) ze słowami (*lexis*). Zdecydowanej większości osób, w tym profesjonalistom (nauczycielom, lekarzom), dysleksja kojarzy się z trudnościami w czytaniu i pisaniu, a dokładniej w nabywaniu tych umiejętności. „Słowa” to jednak nie jedynie czytanie i pisanie, lecz także rozumienie całych struktur językowych – treści.

Czytanie i pisanie wymaga prawidłowego funkcjonowania różnych struktur, które stanowią podstawę dla nabywania tych umiejętności. Deficyty zdolności poznawczych, takich jak: pamięć, słuch fonemowy, percepcja wzrokowa, ich integracja, trudności motoryczne, mogą powodować problemy w wykonywaniu wielu czynności. Natomiast wąskie rozumienie definicji dysleksji sugeruje, że osoba nią dotknięta będzie miała trudności „tylko” w sferze zdolności związanych z czytaniem i pisaniem. Prawdą jest niestety, że osoby z dysleksją mają wiele trudności wykraczających poza te, dotyczące jedynie czytania i pisanie jako bezpośrednich konsekwencji trudności poznawczych.

Wynika stąd, że problem dysleksji wykracza poza granice edukacji szkolnej, nie dotyczy tylko i wyłącznie dzieci uczących się czytania i pisanie, lecz także funkcjonowania w życiu dorosłym.

Uwzględniając różnice językowe, definicje przyczynowe i objawowe dysleksji, dr Ian Smythe, autor publikacji *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych* (szerzej: [www.includedyslexia.info](http://www.includedyslexia.info)) proponuje ogólniejszą definicję: „Dysleksja jest to trudność w nabywaniu umiejętności czytania i pisanie pochodzenia neurologicznego. Przejawia się ona w momencie, gdy dokładne i płynne czytanie, pisownia i umiejętność pisanie kształtują się w sposób bardzo nieprawidłowy. Może być spowodowana przez różne kombinacje trudności ze słuchowym i wizualnym przetwarzaniem, pamięcią operacyjną, »magazynowaniem i wyszukiwaniem leksykalnym« (bazą słów), a także trudnościami motorycznymi. Symptomy dysleksji zależne są nie tylko od indywidualnych różnic poznawczych danej osoby, lecz także od języka, którym się ona posługuje” (str. 18).

Celem Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Dysleksja w wieku dorosłym” była wymiana doświadczeń naukowców, terapeutów pochodzących z różnych części Europy. Nad przebiegiem całości obrad czuwała Pani Profesor Marta Bogdanowicz, która jednocześnie obchodziła 40-lecie pracy naukowej.

W ramach dwudniowych wykładów plenarnych, warsztatów tematycznych i sesji plakatowych mieliśmy okazję wysłuchać gości z zagranicy: profesora Davida Pollaka, profesor Angelę Fawcett, doktora Marcina Szczerbińskiego z Wielkiej Brytanii, którzy dzielili się swoimi doświadczeniami badawczymi i praktycznymi z perspektywy nauczycieli akademickich, kształcących studentów z dysleksją. Doktor Pavla Cimlerova z Republiki Czeskiej wskazała na rozwiązania w organizowaniu diagnozy i terapii dorosłych dyslektyków w Czechach. Ciekawym okazał się panel dyskusyjny pełnomocników rektorów ds. studentów niepełnosprawnych polskich uczelni, którego celem była wymiana doświadczeń, wskazanie trudności w kształceniu, na jakie napotykają studenci z dysleksją w Polsce oraz próba zarysowania wstępnych rozwiązań w dostosowaniu i uprawomocnieniu pomocy dla nich.

Wykłady odbywały się w trzech sesjach, którym przewodniczyli: profesor Grażyna Krasowicz-Kupis, doktor Marcin Szczerbiński oraz doktor Jadwiga Jastrząb.

Zainteresowani mogli także wziąć udział w sesjach warsztatowych, dotyczących problematyki diagnozy oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej osób z dysleksją.

Podsumowując, należy stwierdzić, za prof. D. Pollak, że dysleksja jest obecnie problemem nie tylko samej osoby dotkniętej trudnościami, lecz problemem społecznym. To, jak osoby z dysleksją będą funkcjonowały w środowisku społecznym, w znacznym stopniu zależy od tego środowiska.

Coraz częściej osoby z dysleksją podejmują studia wyższe, co stanowi wielkie wyzwanie dla nich samych, ale również dla nauczycieli akademickich i kadry administracyjnej uczelni. Przykładem wielu uczelni europejskich Uniwersytet Rzeszowski także rozpoczął działania zmierzające do udostępnienia studiów wyższych osobom, które wykazują specyficzne trudności w uczeniu się, powodowane trudnościami językowymi, w tym czytaniu i pisaniu.

Konferencja odbyła się w nowootwartym gmachu Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego pod patronatem Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwa Edukacji Narodowej.

*dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak jest koordynatorem programu: „Przygotowanie studentów niepełnosprawnych do korzystania z pełnej oferty edukacyjnej UR” w ramach projektu: „Rozwój Uniwersytetu Rzeszowskiego szansą dla regionu”*  
*[www.rozwoj.univ.rzeszow.pl](http://www.rozwoj.univ.rzeszow.pl)*

## Utalentowana Dwójka

Zawsze takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie – twierdzili oświeceniowi politycy, uczulając na edukowanie młodych ludzi, którzy w przyszłości będą tworzyć polską inteligencję. O tym, czy współcześnie nam rządzący dygnitarze przyklaskują temu powiedzeniu, debatuje się od lat – jest to wręcz ulubiony temat, oprócz piłki nożnej i medycyny, niemal każdego Polaka. Jednakże pomimo problemów polskiej edukacji, mimo iż polskie dzieci i młodzież nie mają równych szans w zdobywaniu wiedzy, istnieją w Polsce placówki oświatowe, które potrafią, dzięki oddaniu pedagogów, nowoczesnym metodom pracy i chęciom, uczyć tak, by wyłowić spośród swych uczniów osoby niezwykle utalentowane.

Za taką szkołę uznać należy Szkołę Podstawową nr 2 im. Obrońców Lubaczowa w Lubaczowie, która w minionym roku szkolnym została nagrodzona tytułem „Szkoły najlepiej promującej ucznia zdolnego”.

Konkurs na taką szkołę zorganizowała Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Lubaczowie, dostrzegając w powiecie lubaczowskim problem dotyczący całego zresztą kraju: uczeń zdolny zwykle zostawiony jest samemu sobie, gdyż większą uwagę poświęca się uczniowi z rozmaitymi dysfunkcjami i problemami. Niestety – czas nauczyciela, pedagoga szkolnego, dyrektora jest ograniczony. Trudno jest w ciągu jednostki lekcyjnej, trwającej 45 minut, znaleźć czas dla ucznia słabego, przeciętnego i wybitnie zdolnego.

Dzięki konkursowi poradnia uwrażliwia środowisko edukacyjne na problem pracy z „perłami”, które niewątpliwie rodzą się i uczą w naszym powiecie. Oto dowód: w mijającym roku szkolnym lubaczowska „Dwójka” zajęła trzecie miejsce na Podkarpaciu pod względem liczby laureatów wojewódzkich konkursów przedmiotowych, tzw. olimpiad, organizowanych przez Kuratorium Oświaty. Wnioski nasuwają się same – oto szkoła, leżąca w strefie przygranicznej, na obszarze często pogardliwie nazywanym „Polską C”, potrafi tak wykorzystywać nakłady i mobilizować swoich pracowników, że uczniowie chcą, potrafią i lubią się uczyć. Szkoła wydaje własną gazetkę, organizuje Tydzień Kultury Uczniowskiej, Dni Otwarte, wysyła swoich uczniów na przeglądy, konkursy, często ogólnopolskie, z których zawsze wracają z sukcesami. Lubaczowska placówka i jej sukcesy zostały dostrzeżone w lokalnych mediach – pojawiły się artykuły w „Życiu Podkarpackim” i rzeszowskich „Nowinach”. Dziennikarze lokalnego radia są zaprzyjaźnieni ze szkołą i często nagrywają o niej audycje.

Można by powiedzieć, że sukces przyszedł dzięki zdolnościom uczniów, dzięki pracy dzieci z rodzicami w domu i oczywiście na lekcjach oraz zajęciach pozalekcyjnych. Jednakże warto zwrócić uwagę na to, że jest on wypadkową wymienionych przez mnie komponentów, które zbiera w całość nowoczesne zarządzanie szkołą przez dyrekcję. Dostrzega ona fakt, że szkoła jest placówką istniejącą w określonym środowisku. Nie zamyka się więc tylko w otoczeniu swoich uczniów i ich opiekunów. Wręcz przeciwnie – dzięki imprezom środowiskowym, które szkoła sukcesywnie organizuje – udział w nich biorą nie tylko same dzieci i ich rodzice, lecz także władze lokalne, zaprzyjaźnieni nauczyciele innych szkół, pracownicy placówek oświatowych i emerytowani pracownicy, słowem – społeczność miasta.

Uczniowie tworzą fakty kulturalne, organizując koncerty, apele, pokazy taneczne, a także występując w Radiu Lubaczów, wydając gazetkę, sprzedając kartki świąteczne i inne drobiazgi. Wzbogacają tym samym ofertę kulturalną miasta.

Mamy tu też do czynienia z jakże modnym ostatnio zjawiskiem PR-u; szkoła, jak każda firma, sprzedaje swoje usługi, a wcześniej musi je zareklamować. Ponieważ placówek nie stać na wykupienie reklamy, stosują one PR, zaprzyjaźniając się z lokalnymi mediami, wychodząc ze swoją ofertą i tym, co warte jest pokazania. Korzyści są obustronne – dzieci rozwijają swe umiejętności: uczą się współpracy, pokazują swoje mocne strony, ośmielają się. Rodzice dostrzegają zdolności swych dzieci, poznając je od innej strony. Inni obserwatorzy zauważają pracę szkoły, dostrzegają efekty jej działań, a stąd już blisko do pozyskania nowych uczniów i – sponsorów, na choćby drobne nagrody dla najzdolniejszych uczniów.

Myślę, że jest to znakomity pomysł na funkcjonowanie szkoły w każdym mieście. Lubaczowska „Dwójka” pokazuje środowisku oświatowemu, jak działać i rozwijać się w trudnych czasach kryzysu. Jak widać – kryzys edukacji nie szkodzi, jeśli jest ona mądrze zarządzana.

**Piotr Pacuła** jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie nauk o polityce. Jego zainteresowania to okres transformacji systemowej i działalność związków zawodowych.

# I gimnazjum im. Świętej Jadwigi Królowej w Jaśle

Jednym z jasielskich gimnazjów, któremu we wrześniu 2009 roku minęło dziesięć lat pracy, jest kierowane cały czas przez mgr. Kazimierza Mikruta I Gimnazjum im. św. Jadwigi Królowej. Słynie z największej i najnowocześniejszej nie tylko w powiecie sali gimnastycznej, ale znane jest nie tylko z tego.

I Gimnazjum zostało utworzone w 1999 roku na bazie lokalowej zlikwidowanej wcześniej Szkoły Podstawowej Nr 3. Budynek posiadał wprawdzie odpowiednią dla gimnazjum liczbą izb lekcyjnych i pracowni przedmiotowych, ale miał zbyt małą salę gimnastyczną. W 2004 roku szkole nadano imię św. Jadwigi Królowej oraz uzyskała ona tytuł „szkoły z klasą”. W 2005 roku zapadła decyzja o budowie finansowanej przez władze samorządowe Jasła nowej sali gimnastycznej, zlokalizowanej na miejscu przyszkolnych boisk do piłki siatkowej i koszykowej. Jej budowa została ukończona w 2006 roku, kiedy to przy okazji wojewódzkiej inauguracji roku szkolnego oddano do użytku posiadającą dziewięćdziesiąt miejsc siedzących salę gimnastyczną z boiskami do piłki koszykowej, siatkowej i nożnej oraz przesuwanymi kotarami, dzięki którym zajęcia z wufu odbywają z trzema grupami naraz.

Solidna codzienna praca dydaktyczna liczącego w ciągu dziesięciu lat ponad sześćdziesiąt osób grona pedagogicznego na czele z dyrektorem mgr. Kazimierzem Mikrutem oraz zastępcami: mgr. Danutą Sołtys i mgr. Urszulą Zołą owocowała liczącymi się nie tylko w województwie podkarpackim osiągnięciami w trzech różnych dziedzinach szkolnego życia. Są nimi: wyniki egzaminów końcowych klas trzecich, różne konkursy przedmiotowe oraz zawody sportowe.

Gdy idzie o wyniki egzaminów, to zarówno w części humanistycznej, matematyczno- przyrodniczej i językowej, jak i całościowo wyniki uzyskane podczas egzaminów końcowych klas trzecich stawiają I Gimnazjum im. św. Jadwigi Królowej w bardzo ścisłej czołówce województwa podkarpackiego, bo przekraczając średnią wojewódzką, utrzymują się na poziomie wysokim i bardzo wysokim.

W przypadku wojewódzkich i ogólnopolskich konkursów przedmiotowych uczniowie I Gimnazjum im. św. Jadwigi Królowej osiągnęli sukcesy jako reprezentanci szkoły i w zawodach indywidualnych. W przypadku konkursów wojewódzkich szczególnie udane były ostatnie pięć lat jej hi-

stории. Wtedy to, w roku szkolnym 2005/2006 i 2006/2007, gimnazjum zajęło pierwsze miejsce, a w roku szkolnym 2007/2008 i 2008/2009 trzecie w województwie podkarpackim pod względem liczby laureatów i finalistów konkursów przedmiotowych. Biorąc po uwagę wojewódzkie sukcesy indywidualne gimnazjalistów, to największe z nich odnotowali oni w 2009 roku. Wtedy w konkursie „Pan Cogito a człowiek XXI wieku” zwyciężyła Magdalena Hudyma, a w zorganizowanym w rocznicę wejścia do Unii Europejskiej konkursie „Otwórzmy okna i serca na świat” najlepsza była Sabina Dubiel. Uczniowie I Gimnazjum im. św. Jadwigi Królowej odnieśli też sukcesy indywidualne podczas konkursów ogólnopolskich. W konkursie „Wolność a wolny rynek – 15 lat przemian gospodarczych w Polsce” trzecie miejsce zajął Szymon Ryba, a Kamil Ruszała został laureatem etapu centralnego konkursu „Budujemy nowy dom. Społeczeństwo i władza w Polsce 1944 do 1956 – doświadczenia świadka historii”. Małgorzata Skalska zaś zwyciężyła a Greta Wardęga zajęła trzecią pozycję podczas konkursu „Z poprawną polszczyzną na co dzień”. Wojciech Bosak znalazł się na drugim miejscu podczas konkursu „Losy żołnierza i dzieje oręża polskiego”; na tym samym miejscu uplasował się Adam Bełda w czasie konkursu „Wiedzy biblijnej”, wreszcie w czasie VII Międzynarodowego Festiwalu Słowa nagrodę trzeciego stopnia odebrała Adrianna Gołębiowska.

Uczniowie I Gimnazjum im. św. Jadwigi Królowej odnosili podczas zawodów sportowych sukcesy w różnych dyscyplinach, z których mowa będzie o tych najważniejszych w województwie i poza nim. Szachiści Mateusz Sypień i Mateusz Bobula zwyciężali w Indywidualnych i Drużynowych Mistrzostwach Województwa Podkarpackiego, a ostatni z nich zdobył trzecie miejsce i brązowy medal podczas odbytych w Grecji Szkolnych Mistrzostw Świata. Drużyna dziewcząt piłki siatkowej zdobyła najpierw złoty a potem srebrny medal Mistrzostw Polski Młodziczek. Natomiast zespół chłopców piłki nożnej najpierw zajął drugie miejsce podczas Ogólnopolskiego Turnieju Piłki Nożnej, potem był trzeci podczas finału wojewódzkiego Turnieju „Coca Cola Cop”, dzięki czemu jego zawodnicy trafili do drużyny UKS MOSiR, która podczas odbytego we Włoszech XIX Międzynarodowego Turnieju Piłki Nożnej wywalczyła pierwsze miejsce. Dwuosobowy zespół Ewa Berkowicz i Mariusz Mastej zajęli ósme miejsce podczas w Ogólnopolskich Zawodach Pływackich. W Pucharze Polski Judo Juniorek i Juniorów Młodszych Agnieszka Jamrug zdobyła brązowy medal, natomiast w Pucharze Polski w Karate Dawid Jarecki wywalczył złoto. Na koniec Bartosz Warchoł uplasował się na trzeciej pozycji na Mistrzostwach Polski w Biegach Przełajowych Młodzików.

Dysponując dużą salą gimnastyczną, w której odbywają się też regionalne imprezy sportowe, I Gimnazjum im. św. Jadwigi Królowej posiada też dobrze wyposażone izby lekcyjne, dwie pracownie komputerowe z Internetem, skomputeryzowaną bibliotekę, świetlicę szkolną, gabinet stomatologiczny i medyczny oraz stołówkę. Działają w niej: Samorząd Uczniowski, Szkolne Koło Sportowe, Szkolne Koła PCK i LOP, Drużyna Harcerska, Klub Europejski, Klub Młodego Ekologa, Koło Caritas i Bractwo Młodych Miłośników Królewskiego Miasta Jasła i Regionu Jasielskiego. Należący do kółek przedmiotowych uczniowie zdolni uczestniczą w konkursach różnych szczebli. Funkcjonują klasy sportowe piłki nożnej, siatkowej i koszykówki oraz klasy z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego, matematyki i biologii oraz klasy dla młodzieży o zainteresowaniach informatycznych. Prowadzone są też zajęcia wyrównawcze.

Od 2009 roku I Gimnazjum im. św. Jadwigi Królowej uczestniczy w realizacji dwóch wojewódzkich programów. Pierwszy to prowadzony w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z udziałem pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego program „Feniks”, którego celem jest popularyzacja fizyki. W zorganizowanym przy tej okazji konkursie projektów naukowych uczniowie gimnazjum Piotr Olbrot i Adam Zima zdobyli pierwsze miejsce w województwie za projekt multimedialny „Wyznaczane promienia Ziemi za pomocą obserwacji zachodu słońca”. Drugi z wspomnianych wyżej programów realizuje podkarpacki kurator oświaty i WSK PZL Rzeszów SA. Wcielany w życie za pośrednictwem lekcji prowadzonych przez absolwentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i Politechniki Rzeszowskiej, ma rozbudzić zainteresowanie fizyka i chemią.

■ Stanisław Fryc  
PCEN Krosno

---

# „Misja Velvetki”,

czyli jak nauczyć przedszkolaka podstawowych zasad higieny



**Profilaktyka zdrowotna w edukacji przedszkolnej zajmuje miejsce priorytetowe. Dzieci znajdują się wtedy na etapie, w którym zaczyna się kształtować świadomość faktu, czym jest higiena i jak się o nią dba. Dlatego warto im wyjaśniać, że najprostsze zasady higieny, jak na przykład używanie chusteczek higienicznych, mają istotne znaczenie dla zdrowia.**

W marcu rusza pierwszy etap programu edukacyjnego „Misja Velvetki”, którego celem jest zwiększenie świadomości dzieci w zakresie przestrzegania zasad higieny oraz promowanie profilaktyki zachorowalności na grypę. Kładzie on nacisk na kształtowanie nawyków higienicznych związanych z używaniem chusteczek higienicznych.

Przedszkola są miejscami częstych zachorowań, dlatego tak ważne jest, aby kształtować nawyki higieniczne już od najmłodszych lat. Mając na uwadze, że dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzują się ciekawością, naturalną chęcią nauki i umiejętnością czerpania wiedzy z otoczenia, w ramach programu przygotowano wiele propozycji gier i zabaw. Aktywny sposób zdobywania wiedzy pomoże utrwalić najważniejsze aspekty higienicznego trybu życia. Dzieciom w zdobywaniu wiedzy towarzyszą bohaterowie programu – Velvetki, które mają do wykonania ważną misję. Pokażą dzieciom, że chusteczki higieniczne są bardzo ważne w przestrzeganiu zasad higieny.

Program został wzbogacony o elementy zajęć twórczych oraz zagadkę i bajkę, które są związane z tematyką zajęć i mają na celu kształtowanie właściwych postaw oraz zapamiętywanie przekazanej wiedzy. Program proponuje atrakcyjne metody i techniki aktywizujące, oparte na uczeniu się przez doświadczenie. Techniki aktywne pobudzają do podejmowania decyzji i odpowiedzialności. Proponowane zajęcia warsztatowe pozwolą

wyzwolić u dzieci swobodną ekspresję, a twórcza aktywność słowna pomoże zwiększyć świadomość i zrozumienie pojęcia „higiena”.

Program został podzielony na dwa etapy. Pierwszy rozpoczął się w marcu. Bezpłatne zestawy edukacyjne trafiły do wszystkich przedszkoli w całej Polsce. Przedszkola otrzymały następujące materiały dydaktyczne: konspekt zajęć, kartę pracy, plakaty dydaktyczne, plakat konkursowy oraz płytę CD z grą interaktywną.

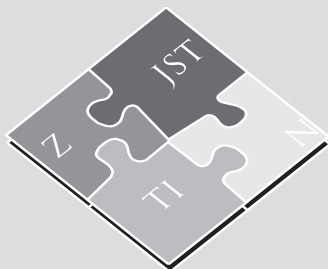
Dodatkowo program wspiera serwis internetowy: [www.misjavelvetki.pl](http://www.misjavelvetki.pl). Serwis jest podzielony na trzy sekcje: dla rodziców, nauczycieli i dla dzieci. Dla nauczycieli zamieszczono materiały przydatne w prowadzeniu zajęć z dziećmi: kartę pracy do pobrania na stronie internetowej programu oraz konspekt wzbogacony o dodatkowe zabawy utrwalające zdobytą wiedzę. Dla rodziców przygotowano artykuły lekarza pediatry oraz propozycje zabaw, które pomogą dzieciom w nabywaniu dobrych nawyków higienicznych i utrwalaniu wiedzy zdobytej w przedszkolu. Dla milusińskich dostępne są gry i zabawy interaktywne.

W ramach programu „Misja Velvetki” został zorganizowany również konkurs dla dzieci i nauczycieli. Zadaniem przedszkolaków jest wymyślenie imion dla sześciu bohaterów programu. Wybrane imiona zostaną wykorzystane w drugim etapie programu, zaplanowanym na październik bieżącego roku. Do wygrania są atrakcyjne nagrody: autorzy zwycięskich propozycji otrzymają zestawy klocków, natomiast opiekunowie nauczyciele – laptopy.

Spośród przedszkoli, które nadeślały najciekawsze prace konkursowe, zostanie wybranych 1000 placówek. Zostaną one zaproszone do drugiego etapu programu „Misja Velvetki”. Dzięki sponsorowi programu – producentowi chusteczek higienicznych Velvet, wybrane przedszkola otrzymają bezpłatne zestawy edukacyjne. Zestawy będą zawierały konspekty pięciu nowych zajęć, dzieci otrzymają zeszyty ćwiczeń, a rodzice broszury informacyjne. Przewidziano również dodatkowe materiały dydaktyczne, takie jak: tablice dydaktyczne, plakat konkursowy i drobne gadzety dla dzieci.

Działania podejmowane w ramach programu edukacyjnego „Misja Velvetki” z pewnością pomogą w zwiększeniu świadomości dzieci w zakresie higieny i pomogą uchronić przed zachorowaniami.

Patronami medialnymi programu są: „Kwartalnik Edukacyjny”, „Pluszaki Rozrabiaki”, portal [www.rodzice.pl](http://www.rodzice.pl) oraz TVP 1.



**ergo...**

## Mniejszości narodowe

### W NUMERZE:

- Mirosław Skrzypczyk, Szansa na spotkanie – historia mówiona 98
- Karina Bester, Różne oblicza Podkarpacia. Wielkanoc u Łemków 109
- Irena Spolska-Oniszko, Działalność artystyczna reaktywowanej Szaszkewycziwki w Przemyślu 113
- Bożena Pęczak, Jak Polacy z Romami... Promocja kultury romskiej w ramach Koła Przyjaciół Romów „Romano Ilo” w Zespole Szkół Publicznych w Kopytowej 121
- Mariusz Kalandyk, Opowiadanka Szczepanka. Z dziennika (nie)starego piernika. Wiosenne wynurzenia 129

Miroslaw Skrzypczyk

# Szansa na spotkanie – historia mówiona

## **Historia mówiona (*oral history*) – wprowadzenie w problematykę**

**H**istoria mówiona zaprasza do osobistych opowieści, do otwarcia siebie, do intymnych zwierzeń. Rozpocznę więc właśnie od nich. Gdy dwadzieścia lat temu, po zawarciu związku małżeńskiego, przeniosłem się do domu mojej żony i zamieszkałem razem z jej rodzicami i dziadkiem, życie toczyło się szybko, byłem skupiony na teraźniejszości i przyszłości. Obok mnie żył jednak człowiek zanurzony w innym czasie, zamieszkały w pamięci, był nim Pan Stanisław – dziadek żony. Wtedy już na emeryturze, kiedyś był znanym człowiekiem w środowisku lokalnym, agronomem i działaczem społecznym. Oddalony od aktywnego życia, miał w sobie niezwykłą gotowość do opowiadania historii. Przede wszystkim o własnym życiu, przedwojennych, wojennych i powojennych wydarzeniach i swoim w nich udziale. Historie te opowiadał już kilka lat, więc najbliższa rodzina miała słabą wolę ich słuchania. Ponieważ byłem nowym członkiem rodziny, stałem się naturalnym i obiecującym słuchaczem, a także powiernikiem opowieści. Niestety, nigdy nie zostały one zarejestrowane, a wydawały się już wtedy ważnym świadectwem pojedynczego losu człowieka uwikłanego w historię XX wieku. Dziadek Stanisław niedługo potem zmarł, a z nim odeszła jego historia i opowieść. Kilka lat potem mój syn otrzymał w szkole zadanie opisania jakiejś historii z dziejów rodziny, pomyślałem wtedy, że to świetna okazja do przywrócenia opowieści dziadka. Mimo jednak wspólnego wysiłku całej rodziny, nie udało się nam złożyć w całość ani jednej historii. Mieliśmy wtedy wrażenie, że Pan Stanisław – dziadek – zmarł po raz drugi i ostateczny. To był mój początek drogi ku historii mówionej. Z reguły za ważnymi wyborami i poszukiwaniami stoją osobiste doświadczenia.

Opowiadanie przeszłości, dzielenie się opowieścią o własnych doświadczeniach związanych z dziejami danej społeczności, to pierwotny i nigdy niewygasły sposób uprawiania historii. Różne były dzieje historii mówionej, tej przekazywanej z ust do ust, ale pewne jest, że nigdy ta forma relacjo-

wania doświadczeń i wyrażania emocji nie zagięła. Obecnie historia mówiona (*oral history*) to przede wszystkim „samoświadoma, poddana pewnej dyscyplinie rozmowa między dwojgiem ludzi na temat niektórych aspektów (doświadczonej) przeszłości, uważanych za historycznie istotne, prowadzona z zamiarem jej zarejestrowania. Komunikacja ta, choć przybiera postać relacji, pozostaje dialogiem – jej forma i treść zależą od pytań (a te od kontekstów, w jakich porusza się pytający), od przeświadczenia rozmówcy o tym, co jest, a co nie jest istotne, od jego zasobów interpretacyjnych, od kontekstu (a raczej od wielu kontekstów), w jakich się porusza. Spotykamy się z dynamiczną interakcją”<sup>1</sup>.

Historia mówiona, tak definiowana, stała się niezwykle ważną i perspektywiczną metodą badawczą, pozwalającą na spotkanie z przeszłością, ale przede wszystkim na spotkanie z człowiekiem, jego życiem i opowieścią (narracją o nim):

W *oral history* ważna jest opowieść jako taka oraz osoba ją opowiadająca – oba te czynniki podlegają odbiorowi, analizie i ocenie. Chodzi o zarejestrowanie historii indywidualnej, subiektywnej, przeżytej przez tego właśnie, konkretnego człowieka. Jest on w swojej opowieści najważniejszym podmiotem. W trakcie rozmowy – opowiadania, dokonuje się wydobywanie z pamięci obrazów przeszłości i nadawanie im aktualnych znaczeń. Historia opowiadana nie jest historią o faktach, lecz o pamiętaniu faktów i dzisiejszym ich rozumieniu. Udzielenie wywiadu to zgoda na otwarcie dostępu także do intymnych i prywatnych sfer życia w sensie dosłownym i symbolicznym, gdyż opowiadając o uczuciach i dając im wyraz, zbliżamy się do ludzi słuchających i pozwalamy im zbliżyć się do siebie. Dzięki temu powstaje szczególna emocjonalna więź pomiędzy osobą udzielającą wywiadu a tą, która go odbiera, co stwarza jedyną, nieporównywalną z niczym innym sytuację wydobywania z pamięci zdarzeń przeszłych<sup>2</sup>.

Należy tutaj wyjaśnić, że podejście do *oral history* nie było w XX wieku jednolite, a spór wokół niej toczy się do dnia dzisiejszego. Początki XX-wiecznej historii mówionej to projekt amerykańskiego historyka Allana Nevinsa, który postanowił nagrywać relacje znanych i sławnych Amerykanów. Nevins podkreślał, że nie chce odchodzić od standardowych badań historycznych, a relacje ustne są jedynie dopełnieniem klasycznych źródeł. Dopiero od lat 60. i 70. rozpoczęło się nagrywanie „osób zwykłych”, a potem, jak pisze Piotr Filipkowski, zaczęto coraz bardziej zwracać uwagę na osobę opowiadającego i na sposób opowiadania (na narrację). Do tej pory jednak można mówić o dwóch różnych sposobach analizowania relacji *oral history*. Autor artykułu *Historia mówiona i wojna*, mając świadomość uproszczeń, nazywa pierwszy sposób historycznym, a drugi socjologicznym. Perspektywa historyczna stawia na pierwszym miejscu źródła pisane, a relacje ustne są jedynie ich uzupełnieniem. Perspektywa socjologiczna natomiast

<sup>1</sup> L. Shopes, *Making sense of oral history*, tekst dostępny w Internecie na stronie: <http://historymatters.gmu.edu/mse/oral.pdf>, s. 2–3, cytata za: P. Filipkowski, *Historia mówiona i wojna*, [w:] *Wojna, doświadczenie i zapis*, S. Buryła, P. Rodak (red.), Kraków 2006, s. 14.

<sup>2</sup> A. Skibińska, *Historia mówiona (oral history)*, [w:] *Źródła do badań nad zagładą Żydów na okupowanych ziemiach polskich*, Warszawa 2007, s. 361.

nie zajmuje się tym, jak było „naprawdę”, ale jak wydarzenia zostały zapamiętane i opowiedziane. Pewne jest jednak, że historia mówiona stała się z upływem czasu coraz ważniejszym elementem badań humanistycznych i społecznych, a z metody tej korzystają historycy, socjologowie, antropolodzy, literaturoznawcy, językoznawcy i psychologowie.

Wraz z popularyzacją tej metody badawczej powstawały zarówno projekty dokumentacyjne, jak i archiwa historii mówionej. Ogromną rolę w popularyzacji i docenieniu *oral history* odegrały badania nad Zagładą. Jednym z największych projektów i zbiorów relacji jest archiwum Shoah Visual History Foundation, które posiada ponad 50 tys. nagrań wideo ocalałych z Holocaustu. W Polsce historia mówiona stała się popularna od niedawna<sup>3</sup>, ale rozwija się w sposób szybki, choć jest ciągle zbyt mało obecna na polskich uniwersytetach. Do najważniejszych instytucji w Polsce, które się nią zajmują, należą: Ośrodek KARTA i powstały niedawno Dom Spotkań z Historią, Ośrodek Pogranicze w Sejnach, Brama Grodzka – Teatr NN w Lublinie, Stowarzyszenie Historii Mówionej Radia Lublin, Muzeum Powstania Warszawskiego, Fundacja EFKA w Krakowie. Coraz częściej pojawiają się programy edukacyjne, które inspirują działania szkolne w zakresie *oral history*. Są one oparte na projektach, warsztatach i konkursach dla młodzieży. Organizują je m.in.: Ośrodek KARTA, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Instytut Pamięci Narodowej, Narodowe Centrum Kultury, Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Historii Żydów Polskich. Wyraźnie więc widać, że od pewnego czasu dużo się dzieje w Polsce w zakresie owej metody badawczej.

W tym miejscu warto zadać pytanie: co właściwie istotnego wnosi historia mówiona? Dzięki nagraniom w ramach *oral history* można dotrzeć do opowieści i do biografii osób, które same nie zostawiłyby żadnego świadectwa. W ten sposób można odnaleźć inny wymiar przeszłości, spotkać różne punkty widzenia i uzyskać bardzo ważne świadectwa, dotyczące życia codziennego i mentalności grup społecznych oraz osób do tej pory pomijanych w badaniach. Historia mówiona to interdyscyplinarna metoda badawcza, pozwalająca spojrzeć na pozyskany materiał z różnych perspektyw, co czyni go głębszym i pełniejszym, a poszczególne dyscypliny wzajemnie się uzupełniają i inspirują. „Tak rozumiana historia mówiona może stać się źródłem do badań interdyscyplinarnych albo źródłem w różnych badaniach: historycznych, socjologicznych, antropologicznych, psychologicznych (zwłaszcza w orientacji humanistycznej). Nieco górnolotnie powiedzieć można, że ta wielowymiarowość, wielopiętrowość relacji gromadzonych w ramach *oral history* jest konsekwencją, pochodną, swoistym przedłużeniem wielowymiarowości ludzkiego losu, ludzkiego doświadczenia. Stąd być może bierze się trudność

<sup>3</sup> Przyczyny takiego stanu rzeczy można zrozumieć dzięki rozważaniom P. Filipkowskiego w tekście *Historia mówiona i wojna*, [w:] *Wojna. Doświadczenie i zapis: nowe źródła, problemy, metody badawcze*, S. Buryła, P. Rodak (red.), Kraków 2006, s. 29–32.

z jednoznacznym wpisaniem historii mówionej w obszar zainteresowań jednej, zwłaszcza ciasno pojmowanej, dyscypliny akademickiej. Ale także tutaj – ściślej: w potrzebie podejmowania prób rozumienia ludzkiego losu – tkwi sens podejmowania tej aktywności”<sup>4</sup>.

Nagrania wideo stwarzają niepowtarzalną możliwość zobaczenia człowieka w jego indywidualizmie. Wszystko jest tutaj ważne, wszystko znaczy: „Historii mówionej, a więc zarejestrowanej na taśmie, w przeciwieństwie do relacji wyłącznie zapisanej na papierze, przyświeca podstawowy cel: słyszeć i widzieć osobę, która mówi, opowiada, relacjonuje. Chodzi o zarejestrowanie całego bogactwa informacji o niej: mimiki, gestu, wymowy, akcentu, tonacji i barwy głosu, emocji, chwil milczenia, wahań i napięć. Mowa ciała jest w *oral history* równie istotna, co mowa słów. Są to wartości, jakich nigdy nie uzyskamy z dokumentu archiwalnego czy zapisanej relacji”<sup>5</sup>. Spotkanie osób w trakcie realizacji projektów historii mówionej może też mieć charakter terapeutyczny dla uczestników nagrania. Dotyka przecież złożonych problemów pamięci, a czasem także traumatycznych doświadczeń. Rozmowa wywołuje duchy przeszłości, ale pozwala również na uwolnienie się od nich, nagrywającego zaś zaprasza do towarzyszenia w „przepracowaniu” traumy<sup>6</sup>.

Historia mówiona, choć sama w sobie jest sztuką, bo jest przecież rodzajem literatury, pozwala, a nawet zaprasza do wykorzystania jej w innych typach aktywności artystycznej. Znaczące osiągnięcia w tej materii ma Ośrodek Brama Grodzka – Teatr NN z Lublina. W 2000 roku Tomasz Pietrasiewicz rozpoczął projekt „Misteria Pamięci”. W ramach tego projektu odbyły się do tej pory cztery akcje artystyczne. Te niezwykle działania pobudzają wszystkie zmysły – muzyka, światło, a przede wszystkim wspomnienia o dawnym Lublinie i jego mieszkańcach tworzą przejmującą całość. Twórca misteriiów tak o nich mówi: „To były moje *Dziady* – przywoływanie duchów. Nie da się zrozumieć sensu większości tych działań artystycznych bez tych duchów (...). A to, co robię (...) ma dla mnie »coś z obrzędu oczyszczającego«”<sup>7</sup>.

Projekty związane z *oral history* mają też niezwykle ważne walory edukacyjne. Pozwalają na bezpośrednie obcowanie uczniów ze świadkiem historii, burzą mury oddzielające współczesnego młodego człowieka od przeszłości, zachęcają do bycia odkrywcą i świadkiem ludzkiego życia. Jedna z moich uczennic, uczestnicząca w projekcie historii mówionej, tak pisze o tym doświadczeniu: „Czym są dla mnie nagrania? Odpowiedź jest bardzo prosta – to najpiękniejsze z możliwych spotkania z historią, ale nie tą książkową, często wyidealizowaną, dla wszystkich jednakową,

<sup>4</sup> P. Filipkowski, *Historia mówiona ...*, op. cit., s.16.

<sup>5</sup> A. Skibińska, *Historia mówiona ...*, op. cit., s. 360.

<sup>6</sup> O pojęciu traumy i jej „przepracowaniu” zob.: D. La Capra, *Writing History, Writing Trauma*, Baltimore 2001.

<sup>7</sup> Cytat za: *Historia mówiona – elementarz*, Narodowe Centrum Kultury 2008, s. 33.

ale z tą jedyną i niepowtarzalną. Z historią osobistą i jednostkową, opowiadaną często po raz pierwszy. Dlaczego? Z bardzo prostego powodu – nikt do tej pory nie chciał słuchać. A ja chcę. Chcę zapamiętać, ile tylko mogę i opowiedzieć, komu się da. Chcę zapisać usłyszane słowa i pokazać je tym, którzy wahają się jeszcze, czy warto to robić. Chcę zobaczyć na twarzy opowiadającego satysfakcję z tego, że został wysłuchany i nie zabierze swej historii w zaświaty. To właśnie jest dla mnie najpiękniejsze w każdym kolejnym spotkaniu ze świadkiem historii”.

Projekt historii mówionej wyprowadza uczniów ze szkoły, prowadzi ich do spotkań z ciekawymi ludźmi, niezwykłymi opowieściami i lokalną historią, w której można zobaczyć refleksy wielkich dziejów. Uczestnicy takich projektów muszą być aktywni, uczą się także umiejętności komunikacyjnych i społecznych, przede wszystkim zaś rzadkiej dziś sztuki słuchania i dialogu.

Szczegółowe informacje dotyczące *oral history* można znaleźć na stronie internetowej [www.tnn.pl](http://www.tnn.pl) oraz w wydawnictwach Narodowego Centrum Kultury<sup>8</sup> i Centrum Edukacji Obywatelskiej<sup>9</sup>. Materiały tam zamieszczone w sposób rzetelny i kompetentny potrafią poprowadzić osobę zainteresowaną realizacją projektu edukacyjnego dotyczącego historii mówionej przez jego kolejne etapy. Postaram się uzupełnić zawarte w nich sugestie i propozycje, przedstawiając realizację konkretnego projektu, zatytułowanego *Przez te wspomnienia i mnie wspomną... – szczekocińska historia mówiona*. Dzieląc się swoimi doświadczeniami, pragnę jednocześnie zachęcić nauczycieli do realizacji podobnych projektów, gdyż mają one, moim zdaniem, wielki walor edukacyjny i potrafią stać się życiową przygodą, przynoszącą wyjątkową satysfakcję, zarówno nauczycielowi, jak i uczniom – uczestnikom projektu.

### **„Przez te wspomnienia i mnie wspomną... – szczekocińska historia mówiona”**

Szczekociny to miasteczko położone nad Pilicą, obecnie liczy około czterech tysięcy mieszkańców. Pierwsze wzmianki o miejscowości pochodzą z XIV wieku, kiedy to Szczekociny były siedzibą rodu Odrowążów. Prawa miejskie otrzymały w wieku XV. W XVI wieku miasto było istotnym ośrodkiem gospodarczym, a także znaczącą siedzibą ruchu reformatorskiego. Rozwój miasta został zahamowany w XVII wieku w wyniku zniszczeń, spowodowanych wojną ze Szwedami. Odrodzenie miasta nastąpiło dopiero w XVIII wieku, kiedy właścicielami Szczekocin zostali Franciszek Dembiński i Urszula z Morsztynów Dembińska. Zaangażowali się oni w odbudowę miasta, wybudowali także pałac, kościół i najprawdopodobniej synagogę. Ważnym

<sup>8</sup> *Historia mówiona – elementarz*, Narodowe Centrum Kultury 2008.

<sup>9</sup> *Opowiem ci o wolnej Polsce – spotkania młodzieży ze świadkami historii. Materiały pomocnicze*, Warszawa 2008.

wydarzeniem w historii Szczekocin była bitwa (6 czerwca 1794 r.), którą stoczyły nieopodal tej miejscowości polskie wojska pod dowództwem Tadeusza Kościuszki z połączonymi siłami rosyjskimi i pruskimi. W czasie zaborów Szczekociny były administracyjnie podzielone – część wschodnia należała do zaboru rosyjskiego, natomiast południowo-zachodnia została przyłączona do Austrii. W miasteczku od XVII wieku była obecna społeczność żydowska, przed drugą wojną światową stanowiła ona połowę mieszkańców miejscowości. We wrześniu 1939 roku Szczekociny zostały zniszczone w 70%, a w czasie okupacji utworzono getto, w którym zamknięto Żydów ze Szczekocin i okolicznych miejscowości. W 1942 roku, po likwidacji getta, Żydzi szczekocińscy zostali zgładzeni w Treblince. Po wojnie w pałacu została zorganizowana, istniejąca do dnia dzisiejszego, szkoła średnia, której początki sięgają roku 1918. Obecnie miejscowość Szczekociny znajduje się w województwie śląskim, powiecie zawierciańskim i jest stolicą gminy liczącej około 9,5 tysiąca mieszkańców.

W 2007 roku, jako jeden z przedstawicieli Stowarzyszenia Nauczycieli Humanistów „Prowincja”, uczestniczyłem w konferencji dotyczącej dokumentowania historii lokalnej, zorganizowanej przez Dom Spotkań z Historią w Warszawie. Wśród podejmowanych zagadnień pojawił się także temat *oral history*, od wielu lat realizowany przez Ośrodek KARTA (z którego wyrósł DSH). Projekty dotyczące historii mówionej wydały mi się wtedy niezwykle obiecujące i inspirujące. Bogata historia Szczekocin zasługiwała na podjęcie działań, które służyłyby utrwaleniu opowieści mieszkańców o przedwojennych i wojennych dziejach miejscowości, a także podkreśleniu wielowiekowej obecności w niej Żydów. Postanowiłem zastosować poznaną metodę w podejmowanych przeze mnie działaniach edukacyjnych i stworzyć szczekociński projekt historii mówionej. Miałem świadomość, że działania takie nigdy dotąd nie były podejmowane w Szczekocinach i jednocześnie zdawałem sobie sprawę, że jest to ostatni moment na zarejestrowanie opowieści osób, które pamiętają przedwojenne Szczekociny i ich wielokulturowy charakter.

Projekt spotkał się z dużym zainteresowaniem uczniów Zespołu Szkół w Szczekocinach, a także ze wsparciem ze strony niektórych nauczycieli, którzy włączyli się do jego realizacji. Do dnia dzisiejszego wzięło w nim udział około dwudziestu uczniów Liceum Ogólnokształcącego i troje nauczycieli (Mariusz Grzelka, Mirosław Skrzypczyk, Anna Wiczorek). W ramach przygotowań do realizacji projektu zorganizowaliśmy warsztaty wyjaśniające istotę projektu i uczące umiejętności przydatnych podczas przeprowadzania wywiadów biograficznych. Warsztaty te prowadzili pracownicy Domu Spotkań z Historią i Ośrodka KARTA, którzy jednocześnie objęli opieką merytoryczną nasz projekt. Szczególną rolę odgrywają: Katarzyna Madoń-Mitzner (zastępca dyrektora DSH i kierownik mediateki) i dr Piotr Filipkowski (dokumentalista). W celu przygotowania

uczniów do technicznej strony realizacji nagrań zostały zorganizowane warsztaty poświęcone filmowaniu oraz fotografowaniu osób i miejsc. Zajęcia prowadzili: miejscowy fotograf, Ryszard Fatyga oraz właściciele studia nagrań wideo, Janina i Janusz Fatygowie, którzy okazują dużą pomoc w rejestracji nagrań i ich montażu. Ważnym elementem w realizacji projektu było zdobycie materiałów i środków do jego przeprowadzenia. Umożliwił nam to projekt „Przyjazna szkoła”, dzięki któremu pozyskaliśmy publikacje dotyczące filmowania, fotografowania i przeprowadzania wywiadów oraz kamerę wideo, wykorzystywaną podczas nagrań.

W projekcie „historia mówiona” ważne jest znalezienie osób, które mają coś do opowiedzenia i chcą się podzielić swoją wiedzą z innymi. Zawsze najtrudniej jest znaleźć pierwsze osoby, które zgodzą się na udział w nagraniu, potem jest już dużo łatwiej. Nagrani wskazują nam następnych rozmówców i polecają im nas. Często można znaleźć rozmówcę w najbliższym otoczeniu, w rodzinie, w sąsiedztwie, wśród znajomych. Zazwyczaj ani oni, ani my nie zdajemy sobie sprawy, jak ciekawe było ich życie i jak wiele mają do opowiedzenia. Warto więc przełamać ich obawy i zapewnić, że każdy ma jakąś ważną historię, którą może się podzielić z innymi i przekonać, że jest to wielka szansa na utrwalenie i zachowanie ich życia.

Każda rozmowa ze świadkiem historii jest poprzedzona starannymi przygotowaniem. Zdobywamy wiedzę o przeszłości Szczekocin, korzystając z dostępnych publikacji. Następnie spotykamy się, by omówić konkretny wywiad i przemyśleć interesujące nas obszary i tematy. W każdym nagraniu uczestniczy przynajmniej dwóch uczniów i nauczyciel, dzielą się więc oni zagadnieniami, o które będą pytać w rozmowie. Staramy się też analizować poszczególne tematy i przygotować pytania.

Realizując projekt *oral history*, posługujemy się metodą biograficzną, to znaczy nie tyle interesuje nas jeden obszar czy temat, ale raczej cała historia życia danego człowieka: „Chodzi po prostu o to, aby rozmówca opowiadał nie historię w ogóle, nie to, jak było, tylko to, co jemu się zdarzyło, czego sam doświadczył. Wywiady historii mówionej nie polegają na opowiadaniu tzw. zobiektywizowanej, podręcznikowej historii, dalekiej przecież od indywidualnego ludzkiego doświadczenia, lecz na interpretacji poprzez narrację własnych, przeszłych doświadczeń mówiącego”<sup>10</sup>. Wartość wywiadu biograficznego polega na tym, że nie wycinamy z historii ludzkiego życia jakiegoś fragmentu, który nas najbardziej interesuje, ale pozwalamy rozmówcy opowiedzieć z własnej perspektywy historię jego życia i podkreślić to, co według niego jest najważniejsze. Ma on więc prawo do przedstawienia historii swego życia w całości w sposób subiektywny:

Jakie są więc racje na rzecz metody biograficznej w *oral history*? Pierwsza, zupełnie podstawowa jest taka, że prosząc rozmówcę o autobiograficzną opowieść, wyraźnie komunikujemy mu, że

<sup>10</sup> P. Filipkowski, *Historia mówiona...*, op. cit., s. 21.

bardziej niż wydarzenia, których był świadkiem/uczestnikiem, interesuje nas on jako osoba i jego indywidualny los. W naturalny sposób stwarzamy mu większą przestrzeń na swobodną narrację o tym losie. (...) głównym celem historii mówionej nie jest odkrywanie nieznanych faktów. Pamięć nie jest bowiem depozytariuszem faktów, lecz aktywnym procesem nadawania znaczeń. Dlatego nie ma „falszywych” świadectw mówionych – wszystkie są psychologicznie „prawdziwe”, a ich prawda może być równie istotna, jak faktograficznie wiarygodne źródło. W relacjach biograficznych ta subiektywna prawda może być swobodniej wyrażona, a dla nas, słuchaczy, pojawia się w kontekście ułatwiającym lepsze zrozumienie jej znaczeń. Relacje biograficzne dają rozmówcy więcej przestrzeni na opowiadanie historii, które chce opowiedzieć, bo uważa je za ważne, bo są sprawdzonymi opowieściami<sup>11</sup>.

Stosowana przez nas metoda biograficzna, którą Piotr Filipkowski uważa za wyjątkowo cenną i właściwą do przeprowadzania wywiadów z nagrywanymi osobami, pozwala podzielić rozmowę na dwie części. W pierwszej z nich rozmówca opowiada historię swojego życia od narodzin do dnia dzisiejszego. W trakcie opowieści nagrywający starają się nie przerywać opowiadającemu i umożliwiają mu przedstawienie własnej biografii. Dopiero w drugiej części wywiadu nagrywający zadają rozmówcy wcześniej przygotowane pytania oraz te, które zrodziły się podczas słuchania jego opowieści o życiu. Bardzo często okazuje się, że opowieść danej osoby, zawarta w pierwszej części nagrania, znacząco wpływa na dalszy przebieg wywiadu, a wcześniejsze oczekiwania zostają zweryfikowane przez spotkanie z człowiekiem i jego historią. Nagle pojawiają się nowe wątki, tematy, problemy warte pogłębienia i przegadania.

Pierwszy wywiad, jaki udało nam się sfilmować, został przeprowadzony z panią Kazimierą Dobrzyniewicz w październiku 2007 roku i był wielkim przeżyciem dla wszystkich jego uczestników. W trakcie wywiadu pani Kazimiera Dobrzyniewicz użyła słów: „przez te wspomnienia i mnie wspomną”, które stały się częścią tytułu naszego projektu, a były wyrazem nadziei na zachowanie pamięci o człowieku.

Od tego czasu udało nam się przeprowadzić 14 wywiadów biograficznych utrwalonych techniką wideo i kilkadziesiąt nagrań tematycznych. Wszystkie nagrania wideo zostały wykonane w ramach projektu „Przez te wspomnienia i mnie wspomną... – szczekocińska historia mówiona” i dotyczyły życia obecnych i dawnych mieszkańców Szczekocin. Pozostałe nagrania zostały przeprowadzone z mieszkańcami okolicznych miejscowości i podczas wyprawy edukacyjno-badawczej „Śladami Dawida Bidermana po chasydzkich drogach”. Relacje zarejestrowane na wideo trwają od 2 do 5 godzin, a rozmówcami są starsi mieszkańcy Szczekocin oraz ocaleni z Zagłady szczekocińscy Żydzi. Wywiady zostały przeprowadzone przede wszystkim w Szczekocinach, ale także w Stanach Zjednoczonych i Izraelu. Wyjątkowym sukcesem jest to, że udało nam się zarejestrować relacje czworga ocalałych spośród kilku jeszcze żyjących Żydów ze Szczekocin. Nagrania te są bezcennym materiałem badawczym dla osób zajmujących się historią Szczekocin.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 13.

Jednocześnie były one wielkim przeżyciem zarówno dla ocalonych, którzy mogli w języku polskim (jeden wywiad został przeprowadzony po angielsku) opowiedzieć historię swojego życia, jak i dla uczniów, którzy stali się powiernikami opowieści i strażnikami pamięci o szczekocińskich Żydach.

Spotkania takie wymagają długiego i mądrego przygotowania młodzieży, wykształcenia w niej umiejętności empatycznego słuchania, a także zdolności wysłuchania opowieści o traumatycznych doświadczeniach. Są jednak niezapomnianym doświadczeniem, które może wpłynąć na postrzeganie świata i uwrażliwić na spotkanie z innym człowiekiem. Podczas spotkań podsumowujących każde z nagrań uczniowie dzielili się refleksjami dotyczącymi przeprowadzonego wywiadu biograficznego. Podkreślali, że po raz pierwszy mają do czynienia z historią, nie tą książkową z datami i suchymi faktami, ale z żywą, za którą stoją konkretni ludzie, mieszkający obok nich i gotowi do podzielenia się swoimi przeżyciami. Zwracali uwagę także na to, że otworzył się przed nimi świat starszych osób, z ich doświadczeniami i historiami, do tej pory dla nich zamknięty i mało istotny. Młodzi uczestnicy projektu bardzo często odczuwają lęk przed spotkaniem ze swoimi rozmówcami – starszymi ludźmi. Martwią się o to, czy poradzą sobie z trudnym doświadczeniem wysłuchania historii ludzkiego życia. Z reguły niepokoje te zmieniają się w radość spotkania z interesującym człowiekiem i satysfakcję z dobrze spełnionego zadania, które zostawi trwałe ślad. Jedna z uczestniczek projektu tak opisała swoje przeżycia związane z nagraniem: „Bardzo obawiałam się spotkania i wywiadu ze starszym mieszkańcem mojego miasteczka, ponieważ mieliśmy wysłuchać wspomnień i rozmawiać o jego życiu. Kiedy słuchałam jego opowieści, cały stres minął. Historia wzbudzała we mnie wiele emocji, słuchałam jej z przyjemnością, momentami była zabawna, a czasami opisywała trudne sytuacje, które zmuszały do zadumy nad ludzkim losem”.

Bardzo ciekawe są też refleksje uczennicy, która znalazła się w podwójnej roli: wnuczki i osoby przeprowadzającej wywiad:

W 2008 roku zostałam uczennicą Zespołu Szkół w Szczekocinach i od razu zainteresowałam się projektem »Szczekocińska historia mówiona«. Pewnego dnia pomyślałam, że mój Dziadzius jest idealnym człowiekiem do tego typu przedsięwzięcia. Powiedziałam o moim pomysle opiekunowi projektu, który postanowił go wprowadzić w życie. Kilka dni później odbyło się nagranie. Dziadzius bardzo się stresował, prosił mnie o zadawanie podobnych pytań, jakie mogą paść podczas wywiadu, a od samego rana przypominał sobie dokładnie całe swoje życie. Nagranie przebiegło bez większych problemów. Jest dla mnie niesamowitą pamiątką. Dziadzius od najmłodszych lat jest dla mnie autorytetem. To on nauczył mnie czytać, pisać, liczyć, a nawet łowić ryby i rozpoznawać głosy ptaków. Niestety, doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że ma on już ponad 80 lat. Nagranie, które mam w domu, jest moim »multimedialnym wspomnieniem« o tym, którego kocham. Niezwykle przyjemnie było mi patrzeć na Dziadziusia, kiedy oglądał samego siebie, widać było blask radości w jego oczach. Wspaniałym uczuciem jest fakt, że zawsze kiedy tylko będę chciała, będę mogła słyszeć Jego głos, widzieć Jego twarz i gesty. Nagranie jest ważne nie tylko dla mnie, już spora część rodziny ma je w swoim domu, zapakowane w solidne pudełko i umieszczone na honorowym miejscu. Za kilkadziesiąt lat będę mogła pochwalić się swoim dzieciom i wnukom, jakiego człowieka

miałam szczęście spotkać na drodze swojego życia. A Dziadziuś, ku mojej wielkiej radości, stanie się w pewnym sensie nieśmiertelny i pozostanie w naszej rodzinie na zawsze.

Równie duże znaczenie miały te spotkania dla bohaterów nagrań. Wszyscy podkreślali, że jest to dla nich ważne doświadczenie i dziękowali za możliwość podzielenia się opowieścią o swoim życiu z młodymi ludźmi. Zwracali uwagę, że szczególnie ich cieszy zainteresowanie młodego pokolenia przeszłością, mieli nadzieję, że nie umrą do końca, bo ich życie zostanie zapamiętane. W liście skierowanym do mnie jeden z nagranych mieszkańców Szczekocin napisał: „Bardzo dziękuję Panu za płytę z nagraniem i moimi wypowiedziami, które na niej są umieszczone. Jest to pamiątka dla całej mojej rodziny po wszystkie czasy”.

Praca uczestników projektu nie kończy się wraz z przeprowadzeniem nagrania. Należy uzyskać zgodę osoby nagrywanej na wykorzystanie wywiadu do celów edukacyjnych oraz projektów artystycznych. Warto także poprosić rozmówcę o udostępnienie zdjęć, dokumentów i innych materiałów, które – skopiowane i zarchiwizowane – stanowić mogą cenne uzupełnienie nagrania. Samo nagranie powinno zostać zinwentaryzowane i utrwalone na jednym z nowoczesnych nośników (np. na płytach DVD) oraz w miarę możliwości poddane rzetelnej transkrypcji. Tak zachowane relacje mogą stać się podstawą do dalszych działań, zarówno badawczych, jak i artystycznych.

W przypadku projektu „Przez te wspomnienia i mnie wspomną... – szczekocińska historia mówiona” zebrane relacje posłużyły jako materiał do publikacji *Żydzi szczekocińscy. Osoby, miejsca, pamięć* oraz do książki biograficznej poświęconej ocalonemu Izykowi Mendlowi Bornsteinowi<sup>12</sup>. Zostały także wykorzystane w pracach uczniów przygotowujących się do ogólnopolskiego konkursu wiedzy o historii i kulturze Żydów polskich, organizowanego przez fundację „Shalom”<sup>13</sup>. Wspólnie z młodzieżą z Izraela uczniowie Zespołu Szkół w Szczekocinach stworzyli blogi internetowe poświęcone ocalonym Żydom szczekocińskim. Przy tworzeniu blogów wykorzystane zostały nagrania wideo. Zarejestrowane relacje posłużyły również do przygotowania warsztatów edukacyjnych, poświęconych wielokulturowości Szczekocin. W planach mamy przygotowanie archiwum nagrań w Internecie, a także akcję artystyczną „Studnia (nie)pamięci”. Podsumowaniem projektu ma być wydanie publikacji *Szczekociny w historii mówionej*, która zbierałaby uporządkowane tematycznie relacje osób nagrywanych, dotyczące przedwojennej i wojennej historii miasteczka i jego mieszkańców.

Ważnym doświadczeniem dla uczestników projektu „Szczekocińskiej historii mówionej” było i jest dzielenie się doświadczeniami z innymi osobami zainteresowanymi tą tematyką. W czerwcu 2008 roku zostaliśmy zaproszeni do Telewizji

<sup>12</sup> Książka *B-94. The Spirit of the Survivor* ukaże się w języku angielskim w lutym 2010 roku w Stanach Zjednoczonych.

<sup>13</sup> Uczennica Justyna Odzimek zajęła II miejsce w tym konkursie, a jej praca jest zamieszczona na stronie: [www.kadysz.pl](http://www.kadysz.pl)

Polskiej do udziału w programie „Nakręć historię”, gdzie przedstawialiśmy rezultaty naszych działań i dzieliliśmy się doświadczeniami. Dwukrotnie prezentowaliśmy też zgromadzone przez nas materiały – w Lublinie (2008 r.) i w Warszawie (2009 r.) – w ramach projektu „Przywróćmy pamięć”, realizowanego przez Fundację Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego. Szczególnie ważnym dla nas doświadczeniem była prezentacja naszego projektu w Domu Spotkań z Historią w Warszawie w październiku 2009 roku. Uczestniczyli w niej uczniowie, nauczyciele i mieszkańcy stolicy, którzy z dużym zainteresowaniem odnieśli się do naszych działań. Obecni na spotkaniu eksperci (prof. Alina Kowalczykowa z IBL PAN, dr Jacek Leociak z IBL PAN i Centrum Badań nad Zagładą Żydów oraz Alicja Wancierz-Gluza z Ośrodka KARTA) uznali nasz projekt za wyjątkowo cenny i inspirujący. Miałem także przyjemność zaprezentować szkielet projektu w marcu 2009 roku w Instytucie Yad Vashem w Jerozolimie. Możliwość dzielenia się naszą pracą i doświadczeniami z innymi osobami, a także ich pozytywny odbiór, utwierdzają nas w słuszności podejmowanych od kilku lat działań i mobilizują do ich kontynuowania.

Z mojego punktu widzenia świadectwo mówione ma pod wieloma względami większą wartość niż pisane. Zmusza słuchacza do roli aktywnego uczestnika spotkania, a nie biernego czytelnika. Ten, kto opowiada i ten, kto słucha, podejmują wspólny wysiłek wzajemnego zrozumienia, stają się uczestnikami procesu ustalania znaczeń<sup>14</sup>.

Słowa Barbary Engelking, jednej z pierwszych osób w Polsce, które dostrzegły wartość *oral history*, doskonale oddają moje myślenie o potrzebie przeprowadzania wywiadów biograficznych. Historia mówiona stwarza niezwykłą szansę na prawdziwe i istotne spotkanie przeszłości z teraźniejszością i człowieka z człowiekiem.

**Mirosław Skrzypczyk**

<sup>14</sup> B. Engelking, *Zagłada i pamięć*, Warszawa 1994, s. 11.

Karina Bester

## Różne oblicza Podkarpacia

## Wielkanoc u Łemków

Łemkowie to lud górski zamieszkujący północne i południowe stoki Karpat Zachodnich, ściślej: Niski i częściowo Zachodni Beskid. Z czasem wyodrębnili się w osobną grupę etnograficzną, której pochodzenie do dziś nie zostało przez naukę jednoznacznie określone.

Łemkowszczyzna, ciągnąca się wydłużonym klinem po obu stronach Karpat od Oślawy i Zaborca na wschodzie, po Poprad na zachodzie, długo czekała na swoje osadnictwo. Na terenie polskim sięgnęło ono jedynie szerokich i żyznych kotlin – sądeckiej i jasielskiej. Było jednak ilościowo bardzo słabe.

Wiek XII to czas intensywnego zaludniania przedproża późniejszej Łemkowszczyzny. Staje się to głównie za panowania Kazimierza Wielkiego, po przyłączeniu Rusi Czerwonej do Polski, kiedy na terenie niecki gorlickiej oraz krośnieńsko-sanockiej zaczyna się żywa działalność osadnicza.

W kształtowaniu się odrębności Łemków jako grupy etnicznej decydujące znaczenie miała przynależność do wschodniego kręgu kulturowego. Jednakże na przestrzeni wieków, nawet jeśli dochodziło do zatargów pomiędzy wyznaczeniami, rzadko miały one charakter religijny. Dlatego w miejscowościach, gdzie była tylko cerkiew, modlili się w niej zarówno Polacy, jak i Rusini, i nikt nie robił z tego problemu.

Wiosna to czas, kiedy w przyrodzie budzi się na nowo życie. Kwiaty rozkwitają, ptaki budują gniazda, a my robimy porządki. Część z nas porządkuje też życie duchowe, oczekując tego najważniejszego – Zmartwychwstania Pańskiego.

U Łemków za początek okresu wielkanocnego przyjmowano, podobnie jak i u innych chrześcijan, pierwszą niedzielę po wiosennej pełni księżyca, zaraz po zrównaniu wiosennym, które ustalono na 21 marca.

W Kościele Wschodnim obowiązywała zasada, że święto Zmartwychwstania nie może poprzedzać żydowskiej Paschy.

Wielkanoc, czyli „Welykdeń”, rozpoczynała „kwitna nedila”. W tym dniu Łemkowie kręcili z lnu powrózek na nowy bat, którym wiązali „banitki” (wierzbinę z baziami) do święcenia. Bazie poświęconej palmy podawali kro-

wom do jedzenia, podkładali na węgły nowo stawianych domów, resztę zostawiali do okadzania chorych ludzi i zwierząt. Patyczki z palmy palono w czasie burzy, żeby wypędzić diabły i uchronić dom przed piorunami.

W ciągu Wielkiego Tygodnia szczególnie ważny był czwartek, wówczas to bowiem dusze zmarłych błakają się po świecie, otwierają się groby i wilcze jamy, a także podziemne skarby, jakie można widzieć w postaci błędnych ogników lub przesypujących się pieniędzy. Łemkowie odwiedzali wtedy groby, zaś ksiądz odprawił na cmentarzu „parastas”, czyli nabożeństwo za dusze zmarłych. Po zachodzie słońca wierni zbierali się w cerkwi na jutrznię, czyli „strost”. Podczas nabożeństwa 12 razy czytano ewangelię, a wierni klękali po każdym fragmencie, natomiast pasterze wiązali na batach węzłki. Czynność ta okazywała się bardzo pożyteczna latem, gdy np. krowy pogubiły się w lesie. Wystarczyło wówczas rozplątać supełek i zguba się znajdowała. Podczas „strontu” można było zobaczyć wszystkie bosorki mieszkające we wsi, gdyż gromadziły się one pod wieżą cerkwi, nie wchodząc do nawy (we wschodniej Łemkowszczyźnie nie znano tego typu wróżb).

W Wielki Czwartek chłopcy palili na polach ognisko, upamiętniając dzień, w którym powiesił się Juda (Judasz) po zdradzie Jezusa. Z ognisk tych przynosili płonące główne, którymi zapalali w domu nowy ogień. W tym dniu przestawano używać w cerkwi dzwonów, a do głosu dochodziły „kłapaczki”, czyli drewniane kołatki. Ze szczególnym zapałem korzystały z nich dzieci, wypełniając całą wieś niesamowitym hałasem. W cerkwiach do tego celu służyły duże, drewniane „tarapaty”, czyli poruszane za pomocą zębatego walca młotki, które uderzały z potężnym hukiem w drewniane pudło rezonansowe. Od Wielkiego Czwartku starsi mężczyźni i niektóre kobiety po zachodzie słońca nie przyjmowali posiłków, utrzymując post aż do niedzieli.

Począwszy od czwartku kobiety i dziewczęta zajmowały się farbowaniem i ozdabianiem jaj, które wchodziły w skład święconego. Pośród legend mówiących o pradawnym początku jest też kilka łemkowskich. Gdy Chrystusa przybijano do krzyża z ran pociekła krew, ścinając się w małe czerwone jajeczka „kraszonki”; stojąca pod krzyżem Matka Boska oblewała je łzami, zmieniając w pisanki. Marta je pozbiierała, a Matka Boża rozdała je na pamiątkę i przestrogę dzieciom, by żyły w zgodzie i wzajemnej miłości. Matka Boska pisała pisanki małemu Jezusowi i dlatego gospodynie farbowały jajka i przy cerkwiach rozdawały małym dzieciom, głównie swoim chrześniakom. Jajka w ilości od kilku do kilkunastu sztuk farbowano naturalnymi barwnikami otrzymanymi z korzenia śliwy, zielonego żyta lub łusek cebuli. Jeżeli miały to być pisanki, dziewczęta rysowały na nich wzory przed farbowaniem woskiem. Jajka rozdawały w Wielkanoc chłopcom, którzy się im podobali. Ci zaś bardzo starali się je zdobyć. Można się nimi było też wykupić od oblewania wodą w drugi lub trzeci dzień świąt.

Jeszcze w latach 30. XX wieku opowiadano, że przed świtem w Wielki Piątek kobiety biegały nago dookoła stajni, skrobały progi stajen u sąsiadów, gdzie stały dojne krowy. Staraly się także uciąć im kawałek ogona, który paliły, a dymem okadzały własne stajnie i krowy (Jawornik). Przyczyniało się to do tego, że gospodarze „stawiali strażę”, by uchronić swe krowy przed czarownicami, które przyjmowały różną postać (np. żaby, sita), czarowały i odbierały krowom mleko (Czystochorb).

W Wielkim Tygodniu pieczono z żytniej mąki specjalne pieczywo świąteczne zwane „paszą” lub częściej „paską”. Wypiekano od 2 do 7 sztuk, największa była jak koło u wozu, czyli miała około 80 cm średnicy, pozostałe były mniejsze. Na rozrobione ciasto kładziono trzy gałązki ucięte z młodej wierzy, przykrywano płótnem i zostawiano, by ciasto wyrosło (czynność ta nie była regułą). Po wsadzeniu ciasta do pieca kobiety skakały, by lepiej urosło – rosło bardzo duże i trudno było je wyjąć z pieca. Dlatego też, często przy otworze czeluści pozostawiano ruchome cegły.

Od Wielkiego Piątku do Wielkiej Soboty w pobliżu cerkwi palono ognisko, przy którym czuwali chłopcy. W Wielką Sobotę pod wieczór lub rankiem w Niedzielę Wielkanocną gospodarze przynosili pod cerkiew jadło do święcenia. Były to dwie paski – duża i mała, kiełbasa, słonina, chrzan, ocet i pisanki. Paski związane w płachtę niósł gospodarz na plecach, reszta była w koszyku w ręku gospodyni. Po poświęceniu obowiązkowo trzeba było z paską okrążyć dom trzy razy. Gdy na przeszkodzie stały płoty, czyniły to dwie osoby, podając sobie paskę z rąk do rąk. Używano jej też w celach leczniczych, chroniła przed skutkami burzy i gradu.

Z poświęconej paski odkrawano trzy piętki zwane „okrajki” i przechowywano je owinięte w szmatkę – służyć miały uśmierzeniu bólu. Dzieleno się nią w czasie świąt. Istniało przekonanie że w drodze powrotnej należy zbierać trzaski do koszyka, bo miało to przynieść szczęście w zbieraniu grzybów. Dodatkowo należało się spieszyć, ponieważ kto pierwszy dotarł do domu z paską, ten jako pierwszy miał ukończyć żniwa. Paski przechowywano do Zielonych Świąt (tzw. Rusala) i wówczas częstowano się nimi, aby w następnym roku nie brakło chleba.

W pierwszym dniu świąt po Jutrzni młodzież urządzała sobie różne zabawy przed cerkwią. Dziewczęta bawiły się w „kupky”, zabawę polegającą na tym, że na placu przed cerkwią lub na drodze sadzano na ziemi w pewnych odstępach małe dziewczynki (owe „kupky”), natomiast starsze dziewczęta przechodziły między nimi w korowodzie prowadzone przez przewodniczkę, robiąc kółka, ósemki itp. Tradycyjną i bardzo powszechną w ruskich Karpatach zabawą młodzieży obojga płci był „Zelman”, rodzaj tańca, w czasie którego śpiewano piosenkę:

... *Czoło ochocze Zelman*  
*Czoch ochocze jého brat*  
*Czoło hocze Zelmanowa rodyna*  
*Panny ochocze Zelman...*

Po krótkim targowaniu się o pannę chłopcy i dziewczęta zamieniali się stronami.

Inna zabawa pochodzi z Mołochowa. Była ona urządzana na łące za cerkwią przez „księdzową” (żona księdza greckokatolickiego). Polegała na zdobyciu fantów. W tym celu pod miską układano pieniądze i papierosy. Grającemu zawiązywano oczy, odmierzano 10 kroków od miski i okręcano dookoła. Grający musiał w nią trafić drewnianą pałką. Po trafieniu otrzymywał to, co było pod nią schowane i dodatkowo gorzałkę.

Podczas rezurekcji, gdy po długim milczeniu zadzwoniły dzwony, rodzice nakazywali swym dzieciom potrząsać drzewami owocowymi ze słowami: „Wstawaj drzewo boś się wyspało, żebyś jakiś owoc dało”. Kropiono święconą wodą pola; tam, gdzie była posiana pszenica, rozrzucano okruszyny z paski, aby się rodziła pszenica wielka, jak ta paska.

W Wielkanoc Łemkowie chodzili nad rzekę, aby zobaczyć ryby. Komu się udało, był zdrów jak ryba i czekało go „wielkie szczęście”. Chłopcy biegali po domach, zbierali pisanki, a proceder ten starali się przedłużyć na następny dzień, często spotykało ich „wodowanie”. Generalnie oblewanie wodą, odbywające się w drugi dzień świąt, było przywilejem chłopców. W praktyce „dyngus” przeradzał się w szaleństwo graniczące z karygodną dzikością. Wrzucano dziewczęta przemocą do stawu lub rzeki, oblewano im głowy wodą z wiader – przeważnie wbrew ich woli. Także w tym dniu, ale przed świtem, chłopcy robili różne złośliwości, np. wynosili wóz na dach, wrzucali pług do studni, zamazywali okna domów, żeby ludzie nie wiedzieli, że już dzień itp.

Wiele z tych łemkowskich obrzędów przewija się i w rzymskokatolickich tradycjach, jednakże życie jest coraz szybsze, coraz bardziej zmaterializowane i brak nam czasu, chęci, a często to już „niemodne”, archaiczne dla młodzieży. Odkrywanie przeszłości zostaje dla prawdziwych miłośników, a szkoda, bo wędrując choćby bieszczadzskimi szlakami, mijając jakąś cerkiew, warto byłoby wiedzieć coś więcej.

**Karina Bester** jest historykiem; pracuje jako nauczyciel w Przedszkolu nr 41 w Rzeszowie

Irena Spolska-Oniszko

# Działalność artystyczna reaktywowanej Szaszkewycziwki w Przemyślu

**H**istoria przemyskiej *Szaszkewycziwki* jest długa i bogata, bowiem za rok placówka ta będzie obchodzić setną rocznicę powstania i 20 rocznicę wznowienia działalności. Początkowo, za czasów austriackich, była to siedmioklasowa szkoła podstawowa, zwana popularnie *Szaszkewycziwką*. Jej działalność została przerwana w 1945 roku. Po niespełna 46 latach w 1991 roku w dawnym budynku przy ul. Smolki otwarto Szkołę Podstawową Nr 17 z ukraińskim językiem nauczania, której wkrótce nadano imię Markiana Szaszkewicza – galicyjskiego pisarza i działacza oświatowego. Cztery lata później powstało Liceum Ogólnokształcące. Obecnie w skład Zespołu Szkół Ogólnokształcących Nr 2 im. Markiana Szaszkewicza wchodzi: oddział przedszkolny, Szkoła Podstawowa Nr 17, Gimnazjum Nr 7 oraz III Liceum Ogólnokształcące. We wszystkich typach szkół realizowane jest nauczanie literatury i języka ukraińskiego, a w liceum ponadto historii Ukrainy i geografii Ukrainy.

Przemyska *Szaszkewycziwka* może poszczycić się wysokim poziomem nauczania. Wielu uczniów odnosi sukcesy w międzynarodowych i ogólnopolskich konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Od momentu wznowienia działalności szkoły dyrekcja zdawała sobie jednak sprawę z tego, że jej nadrzędnym zadaniem i celem powinno być nie tylko kształcenie i wychowanie młodych Ukraińców w duchu patriotycznym, ale i uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego poprzez stworzenie młodzieży możliwości rozwijania zainteresowań. W szkole od początków jej istnienia prowadzona jest zatem aktywna działalność artystyczna i sportowa. Obecnie działają tu następujące zespoły: taneczny „Arkan” oraz muzyczne: „Sopiłka”, „Weseli bandurky”, „Lilija” i „Sołowejky”. Wielu uczniów należy też do Chóru Młodzieżowego im. Mychajły Werbyckiego, działającego przy Stowarzyszeniu Przemyskie Centrum Inicjatyw Kulturalnych „Mytusa” (dyr. Olga Popowicz), oraz Chóru Archikatedralnego Kościoła Greckokatolickiego (dyr. Jarosław Wujcik). Wymienione zespoły prezentują muzykę, pieśni i tańce ukraińskie na scenach wielu instytucji kulturalnych i oświatowych Przemyśla, innych miast Polski, a także za granicą: w Słowacji i w Ukrainie. Ponadto w szkole prężnie rozwija się działalność teatralna.

**Zespół taneczny „Arkan”**

Działa od początku istnienia szkoły, tj. od 1991 roku. Najdłużej, bo w latach 2002–2009, kierował nim Andrzej Putko, a obecnie z młodzieżą pracuje Ołeh Kopelczak. Przy „Arkanie” działają dwie grupy taneczne: młodsza (uczniowie szkoły podstawowej) i starsza (gimnazjaliści oraz licealiści). W repertuarze zespołu znajdują się tańce z różnych regionów Ukrainy: huculski, bukowiński, zakarpacki, kozacki, podolski oraz hopak. „Arkan” z każdym rokiem prezentuje coraz wyższy poziom artystyczny, toteż jest często zapraszany do udziału w lokalnych imprezach kulturalnych, m.in. w Festiwalu Wielokulturowym „Galicja”, a także w festiwalach i konkursach odbywających się na terenie Polski oraz Ukrainy, takich jak: Festiwal Twórczości Dziecięcej w Koszalinie, Festiwal Kultury Ukraińskiej w Sopocie, Wątra Łemkowska w Zdyni, Festiwal „Święto talentów” (Kijów 2006 r.) i wielu innych.

**Zespół „Sopiłka”**

Powstał w 1999 roku. Przez 10 lat kierował nim Nestor Soroka, a od roku artystami zajmuje się Ołeh Korećkyj. W „Sopiłce” występują uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum. Najbardziej doświadczonymi członkami zespołu byli Omelan i Miron Ficakowie często grający w duecie. W 2006 roku na Festiwalu „Nasza ziemia – Ukraina” („Nasza ziemia Ukraina”) bracia zajęli II miejsce (kategoria – soliści). Na repertuar „Sopiłki” składają się przede wszystkim ukraińskie pieśni ludowe, a oprócz tego również kolędy i utwory klasyczne.

**Zespół „Weseli bandurky”**

W latach 1996–2004 przy przemyskim oddziale Związku Ukraińców w Polsce istniała kapela bandurzystów „Przemysł”, kierowana przez Natalię Jakymeć. Członkami zespołu byli uczniowie *Szaszkewycziwki*. Z kolei od sześciu lat działa przy szkole zespół „Weseli bandurky” („Wesołe bandurki”), którego kierownikiem artystycznym jest Marta Korećka. Uczniowie wielokrotnie brali udział w Festiwalach Twórczości Dziecięcej w Koszalinie i Elblągu. „Wesołe bandurki” zajęły II miejsce w Festiwalu „Nasza ziemia – Ukraina” (Krym 2006). Zespół posiada w repertuarze ukraińskie pieśni ludowe i historyczne.

**Zespół wokalny „Lilija”**

W latach 2003–2009 w szkole działał zespół wokalny „Nadija” (kierownik artystyczny Irena Spolska-Oniszko) – laureat wielu konkursów i festiwali. Jego

godnym następcą jest zespół „Lilija”, specjalizujący się w wykonywaniu ukraińskiej muzyki ludowej. Kieruje nim Anna Leskiw.

### **Zespół „Sołowejky”**

Powstał w czerwcu 2007 roku, a skupia uczniów oddziału przedszkolnego i klas I-III szkoły podstawowej. „Sołowejky” („Słowiki”), umiejętnie łączące śpiew z ruchem scenicznym, często biorą udział w szkolnych uroczystościach. W 2007 r. występowały na zjeździe szkół im. M. Szaszkewicza, który odbywał się w rodzinnej wsi patrona szkoły – Pidłyssia. Trzydziestoosobowym zespołem dziecięcym kieruje Maria Steć.

### **Działalność teatralna przemyskiej Szaszkewycziwki**

Niewątpliwie muzyka jest najsubtelniejszą formą przekazu. Romantycy uważali ją za królową sztuk, wychodząc z założenia, że ma ona szczególną moc oddziaływania. Jednak gałęzią sztuki w największym stopniu związaną ze społeczeństwem stał się teatr. Dlatego możliwość jego oddziaływania na człowieka jest dużo większa niż w przypadku muzyki czy malarstwa, które – notabene – są zazwyczaj integralną częścią składową przedstawienia teatralnego. Sztuka sceniczna, ze względu na swoje moralne przesłanie, wywiera niezwykle korzystny wpływ na społeczeństwo. Z drugiej strony udział w zespole teatralnym kształtuje charakter człowieka, podnosi jego wartość, a ponadto sprawia, iż staje się on bardziej zdyscyplinowany i odpowiedzialny.

Nie należy się zatem dziwić, że w 19-letniej historii reaktywowanej *Szaszkewycziwki* działalność teatralna zajmuje ważne miejsce. Ogromna w tym zasługa nauczycieli pracujących w szkole. W przedstawieniach bierze udział nie tylko młodzież, ale i najmłodszy przedstawiciele uczniowskiej społeczności, szczególnie chętnie wcielający się w role bohaterów znanych bajek i baśni. Starsi uczniowie *Szaszkewycziwki* występują na szkolnych uroczystościach, ale często zdarza się również, że pod okiem nauczycieli prezentują swój dorobek szerszej publiczności na scenie Domu Narodowego w Przemyślu, przygotowując inscenizacje utworów Tarasa Szewczenki, wieczory poezji i montaże poetycko-muzyczne poświęcone Łesi Ukraince, Wasylowi Stusowi, Ulanie Krawczenko i innym wybitnym poetom ukraińskim oraz upamiętniając rocznice ważnych wydarzeń historycznych, takich jak Wielki Głód w Ukrainie, ogłoszenie niepodległości Ukraińskiej Republiki Ludowej czy Akcja „Wisła”. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w 2007 roku uczniowie II i III klasy liceum, przygotowani przez nauczycielkę historii Irenę Turko, z inscenizacją poświęconą temu ostatniemu wydarzeniu wystąpili w wielu miejscowościach Polski, m.in. w Komańczy, Mokrem, Krynicy, Gorli-

cach, Chotyńcu, Jarosławiu, Zdyni, Lublińcu Starym, Jaworznie, Szczecinie oraz Dawidowie (Ukraina).

Interesującą kartę w historii szkoły zapełniła działalność szkolnego kabaretu TOR – Trupa Obmeżenoho Rozumuwannia (Trupa Ograniczonego Rozumowania), który działał w latach 1996–1999. Kabaret kierowany przez Bogdana Popowicza i Andrzeja Saładiaka wiele zabawnych programów zaprezentował na Młodzieżowym Jarmarku w Gdańsku. Na jednym z nich parodiował znany zespół rockowy „The Rolling Stones”, na innym zaś wystąpił ze skeczem *Na kordoni* („Na granicy”), w którym uczniowie wykazali się sporą dbałością o oprawę muzyczną oraz umiejętnością wywołania komicznego efektu.

Niewątpliwie największe sukcesy odnoszą jednak uczniowie należący do grupy teatralnej prowadzonej przez nauczycielkę języka polskiego Annę Leskiw. W grudniu 1994 roku uczniowie VIII klasy Szkoły Podstawowej Nr 17 występowali ze sztuką Łesi Ukrainki *Lisowa pisnia* („Pieśń lasu”) na Przeglądzie Zespołów Teatralnych we Lwowie. Z kolei w maju 2003 roku uczniowie III klasy Gimnazjum Nr 7 wzięli udział w Ogólnopolskim Wielkim Finale „Western Union bliżej nas”, w którym za skecz *Jak powstał świat* zostali nagrodzeni wysokim II miejscem. W listopadzie tego samego roku *Szaszkewycziwka* organizowała u siebie Dzień Danii, w ramach którego młodzież z III klasy gimnazjum wystąpiła z inscenizacją *Pastereczka i kominiarczyk*, opartą na baśniach Hansa Christiana Andersena. Tę samą inscenizację gimnazjaliści zaprezentowali 28 listopada na Przeglądzie Działalności Artystycznej Szkół w Przemyślu, gdzie zdobyli tytuł laureata.

Następny sukces stał się udziałem uczniów II klasy gimnazjum. 27 marca 2006 roku zdobyli oni „Srebrną maskę” w Konkursie Teatralnym zorganizowanym z okazji Międzynarodowego Dnia Teatru, w którym przedstawili fragment komedii *Zemsta* Aleksandra Fredry. W kwietniu 2007 roku członkowie grupy teatralnej Zespołu Szkół Ogólnokształcących Nr 2 im. M. Szaszkewicza, kierowanej przez Annę Leskiw, wzięli udział w centralnych obchodach 60. rocznicy Akcji „Wisła” odbywających się w Przemyślu. Zresztą swój dorobek zaprezentowały wówczas także wszystkie zespoły artystyczne działające na terenie szkoły.

### **Konkurs Recytatorski im. Ulany Krawczenko**

Przemyśl od początków istnienia, tj. od X wieku, swojemu specyficznemu położeniu na pograniczu polsko-ukraińskim zawdzięcza rozwój wielokulturowości i wieloetniczności. W związku z tym jednym z ważnych zadań, które realizuje Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr 2, jest kreowanie u swoich wychowanków postaw otwartych na kulturę sąsiednich narodów, postaw tolerancji i szacunku dla osób innej narodowości i religii. Szkoła podejmuje zatem szereg działań przyczyniających się do integracji społeczności polskiej i ukraińskiej zamieszkujących teren pogranicza.

Jedną z wielu cennych inicjatyw było zorganizowanie w grudniu 2005 roku Dnia Ukrainy, w którym wzięła udział zarówno ukraińska młodzież z *Szaszkewycziwki*, jak i polska, ucząca się w innych szkołach przemyskich. W ramach Dnia Ukrainy odbył się między innymi Konkurs Recytatorski im. Ulany Krawczenko; w czasie jego trwania wygłoszone zostały utwory ukraińskich poetów nie tylko w języku ojczystym, ale i polskim. Następnie laureaci konkursu wystąpili przed licznie zgromadzoną publicznością na koncercie w Zamku Kazimierzowskim w Przemyślu. Konkurs Recytatorski im. Ulany Krawczenko stał się odąd imprezą cykliczną. Od pięciu lat cieszy się on niesłabnącym zainteresowaniem, czego potwierdzeniem jest wciąż rosnąca liczba jego uczestników prezentujących coraz wyższy poziom artystyczny.

### **Realizacja projektu „Szkolne Prezentacje Artystyczne”**

W roku szkolnym 2003/2004 Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr 2 im. M. Szaszkewicza nawiązał współpracę z Euroregionem Karpaty, za którego pośrednictwem otrzymał środki z funduszu PHARE pozwalające na realizację cyklu imprez kulturalnych pt. „Szkolne Prezentacje Artystyczne”. Głównym partnerem *Szaszkewycziwki* ze strony Ukrainy była Szkoła Średnia Nr 3 z polskim językiem nauczania oraz Wydział Edukacji w Mościskach. Najważniejszymi celami projektu były: podtrzymanie i kultywowanie tradycji narodowych, języka, kultury i religii, jak również integracja młodzieży i promocja dorobku szkół dla mniejszości narodowych po obu stronach granicy polsko-ukraińskiej. W ramach programu zrealizowane zostały następujące przedsięwzięcia: Konkurs Plastyczny i Fotograficzny „Moja Mała Ojcowizna”, Przegląd Wertepów i Grup Kołędniczych, Prezentacje Działalności Dramatycznej i Grup Żywego Słowa, konkurs Pisanek Wielkanocnych oraz Przegląd Zespołów Artystycznych (tanecznych, wokalnych, wokально-instrumentalnych i instrumentalnych). Wszystkie imprezy cieszyły się dużym zainteresowaniem. Przegląd Wertepów i Grup Kołędniczych, odbywający się na scenie Ukraińskiego Domu Narodowego w Przemyślu, zgromadził niemal 200 wykonawców. Młodzież miała nie tylko okazję do zaprezentowania własnego dorobku, ale i poznania dorobku swoich rówieśników z Podkarpacia i Ukrainy. Tak więc na scenie, oprócz uczniów *Szaszkewycziwki*, pojawili się uczniowie z kilku międzyszkolnych zespołów nauczania języka ukraińskiego, mianowicie z Chotyńca, Mokrego, Nienowic i Szczawnego. Nie zabrakło również gości ze Lwowa.

Ponad 200 wykonawców z przygranicznych powiatów Polski i Ukrainy, tj. z Przemyśla, Kalnikowa, Chotyńca oraz znajdujących się w obwodzie lwowskim: Mościsk, Pnikuta, Myszatycz, Sudowej Wyszni i Husakowa, wzięło udział w Prezentacjach Działalności Dramatycznej i Grup Żywego Słowa, które odbyły się

6 i 7 lutego 2004 roku w przemyskim Zamku Kazimierzowskim. Ciekawymi propozycjami okazały się sztuka teatralna *Święty Mikołaj* autorstwa Andrzeja Putki w wykonaniu 18-osobowej grupy uczniów z międzyszkolnego zespołu nauczania języka ukraińskiego w Chotyńcu oraz inscenizacja II części *Dziadów* Adama Mickiewicza, przygotowana przez gimnazjalistów z Zespołu Szkół w Kalnikowie (reż. Bogusław Koszyła). Z kolei grupa teatralna ze Szkoły Średniej w Pnikucie zaproponowała inscenizację pt. *Topola*, opartą na utworach Tarasa Szewczenki. Uczniów 8. i 9. klasy przygotował dyrektor szkoły Iwan Hojan. W świat bajkowych bohaterów wprowadzili widzów uczniowie ze Szkoły Podstawowej Nr 17 w Przemyślu, którzy wystąpili ze sztuką Natalii Zawolskiej *Suknia dla oсени* („Suknia dla jesieni”) oraz popularną bajką *Koza Dereza* (uczniów przygotowały Maria Tucka i Lubomira Pilipowicz). Największy aplauz publiczności wywołał spektakl *Lisowa piosnia* (reżyseria i realizacja Anna Leskiw) w wykonaniu gimnazjalistów i licealistów z przemyskiego Zespołu Szkół Ogólnokształcących Nr 2 im. M. Szaszkewicza. Stało się tak za sprawą perfekcyjnej niemal gry młodych aktorów, barwnych strojów i nastrojowej muzyki.

W Przeglądzie Zespołów Artystycznych oprócz organizatora, czyli ZSO Nr 2 im. M. Szaszkewicza i uczestników z Ukrainy, gościnnie wystąpiły zespoły z przemyskich szkół podstawowych: nr 8, 10 i 15, a także młodzież z Zespołu Szkół w Chotyńcu, Szkoły Podstawowej w Mokrem i Punktu Nauczania Języka Ukraińskiego w Sanoku.

Reasumując, należy podkreślić, że wymienione przedsięwzięcia zrealizowane w ramach „Szkolnych Prezentacji Artystycznych” pozwoliły młodzieży zaprezentować swój dorobek w takich dziedzinach, jak: muzyka, taniec, malarstwo, malowanie pisanek wielkanocnych. Korzyści z realizacji programu były ogromne. Wskazuje na to imponująca liczba jego uczestników, którzy mieli możliwość wymiany doświadczeń. Integracja uczniów miała miejsce nie tylko podczas występów artystycznych, ale i wspólnych zabaw tanecznych. Jest to dowód na to, iż warto organizować podobne imprezy, angażując jak największą liczbę młodzieży po obu stronach granicy Polski i Ukrainy.

### **Udział Szaszkewycziwki w Szkolnym Projekcie „Comeniusa”**

W celu przygotowania młodzieży do życia w nowych realiach Wspólnoty Europejskiej oraz zachęcenia jej do pracy pozalekcyjnej w latach 2002–2005 Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr 2 im. M. Szaszkewicza podjął współpracę z trzema partnerami: Ies Jorge Marnique z Palencji (Hiszpania), Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer z Hamburga (Niemcy) i Tørring Amtsgymnasium z Tørring (Dania). Wszystkie wymienione szkoły realizowały wspólny projekt Szkolnego Programu Comeniusa zatytułowany „W drodze... Rozwój w Europie”. Młodzież każdej z nich zajmowała

się opracowaniem między innymi następujących tematów: Autorytety, Klonowanie, Bociany, Migracje i Religie oraz organizowaniem konferencji, w których brali udział nauczyciele i uczniowie z partnerskich szkół. Dzięki wymianie młodzieży uczniom *Szaszkewycziwki* stworzono możliwości pogłębienia znajomości języków obcych oraz poznania kultury i historii państw europejskich. Nagrodą za zaangażowanie ukraińskiej młodzieży w realizację projektu „Comeniusa” był wyjazd w 2002 roku 40-osobowej grupy uczniów do Hamburga i Tørring, w trakcie którego odbyły się koncerty chóru szkolnego (od 2005 roku działa przy Stowarzyszeniu Centrum Inicjatyw Kulturalnych „Mytusa”) oraz istniejącego wówczas tria bandurzystek i zespołu wokalnego „Dżereło” („Źródło”). Z kolei w 2004 roku w *Szaszkewycziwce* gościli uczniowie gimnazjum z Danii.

### **Szkolna gazetka „Rozpałka”**

Po raz pierwszy ujrzała światło dzienne w listopadzie 2006 roku, a wydawana jest co miesiąc. Gazetkę redagują uczniowie VI klasy Szkoły Podstawowej Nr 17 i Gimnazjum Nr 7. Opiekę pedagogiczną nad nimi sprawują Anna Smołyńczak-Bagińska i Sabina Bednarczyk. Pismo, redagowane zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim, podejmuje aktualną problematykę dotyczącą wydarzeń szkolnych i pozaszkolnych, o ile są one związane z życiem społeczności uczniowskiej. Zamieszczane są również recenzje polskich i ukraińskich tekstów literackich. Ostatnie strony poświęcone są rozrywce; znajdują się tu rebusy, krzyżówki, zagadki i ciekawostki. Na łamach gazetki uczniowie mają też możliwość podzielenia się refleksjami i spostrzeżeniami oraz zaprezentowania własnej twórczości.

### **Podsumowanie**

Działalność *Szaszkewycziwki* cechuje się wszechstronnością i wieloaspektywnością. W gruncie rzeczy nie ma chyba dziedziny, w której nauczyciele i uczniowie szkoły nie przejawialiby aktywności. Wszak placówka ta umożliwia młodzieży nie tylko zdobycie wykształcenia, ale i wspiera jej inicjatywy, rozwijanie zainteresowań, uzdolnień i umiejętności. Zajęcia prowadzone w szkole, w tym również pozalekcyjne, kształtują tożsamość narodową młodych ludzi, budują przynależność do wspólnoty lokalnej poprzez współpracę z innymi szkołami, instytucjami kulturalnymi, organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami środowiska lokalnego. Uczniowie *Szaszkewycziwki* uczestniczą w bogatym dziedzictwie kulturowym pogranicza polsko-ukraińskiego i jednocześnie stają się jego twórcami.

Ofiarna praca nauczycieli i rodziców oraz pomoc sponsorów przyniosły na tyle obfite plony, że ukraińska szkoła przez wielu jest dziś postrzegana jako wizytówka tego miasta.

### **Najważniejsza bibliografia**

I. Спольська-Онишко, *Розвиток театрального мистецтва в Перемишлі після 1956 року* (oddano do druku w 2007 r.).

*Biuletyn Szkolnych Prezentacji Artystycznych*, Przemyśl 2004.

I. Спольська-Онишко, *Перемиська Шашкевичівка між Польщею та Україною*, [w:] *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій, матеріали міжнародної конференції*, Суми 20-21 лютого 2008 р., секція 4, *Освіта, культура, наука як чинники інноваційного розвитку*, Суми 2008, s. 91–93.

I. Spolska-Oniszko, *Działalność reaktywowanej Szaszkekewycziwki w Przemyślu (1991-2008)*, [w:] *Nowa Ukraina Zeszyty historyczno-politologiczne 1-2/2007*, Kraków–Przemyśl 2007.

**Irena Spolska-Oniszko** jest nauczycielką języka polskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 2 im. Markiana Szaszkekewicza w Przemyślu, autorką publikacji dotyczących dziejów teatru ukraińskiego w Przemyślu doby międzywojennej i powojennej oraz dydaktyczno-wychowawczej działalności ZSO Nr 2 im. M. Szaszkekewicza zwanego „Szaszkekewycziwką”.

Bożena Pęcak

# Jak Polacy z Romami...

## Promocja kultury romskiej w ramach Koła Przyjaciół Romów „Romano Ilo” w Zespole Szkół Publicznych w Kopytowej

### Wstęp

Romowie są od sześciuset lat stałym elementem mozaiki etnicznej Rzeczypospolitej. Mimo to wiedza na ich temat jest w polskim społeczeństwie bardzo mizerna. Nadal wizerunek Romów tworzą i utrwalają stereotypy, przenoszone z pokolenia na pokolenie. Cygan to brudas, leń i złodziej. Pomawiamy Romów o wszystko, co złe. Zdajemy się krzyczyć: „bij Cygana”, „Cyganie do gazu”, „Cyganie do pieca” itd. Z powodu „inności” uczyniliśmy pariasów z ludzi, którzy pochodzą zewsząd, podczas gdy my pragniemy być dokądś przypisani.

Jako nauczycielka pracująca w Zespole Szkół Publicznych w Kopytowej niekiedy słyszałam podobne hasła na temat Romów w ustach polskich uczniów naszej szkoły, a jej społeczność szkolną stanowią również dzieci romskie (w chwili obecnej do naszej szkoły uczęszcza dwadzieścioro jeden dzieci romskich) Zdałam sobie sprawę, iż owe sądy są bardzo krzywdzące i wpływają negatywnie na budowanie pozytywnych relacji ze środowiskiem Romów. Wpływają z niewiedzy o ich kulturze, tradycji i obyczajach.

Koło Przyjaciół Romów – „Romano Ilo”, które założyłam w 2003 r. i niezmiennie pełnię funkcję opiekuna, popularyzuje wiedzę na temat Romów od początku swojej działalności. Skupia młodzież polską i dzieci romskie. Uważam, że „odczarowanie” Romów jest jednym z warunków koniecznych, aby zmienić negatywny stosunek dużej części polskiego społeczeństwa do tej najbardziej odrzucanej grupy etnicznej. Celowi temu służy twórcza działalność „Romano Ilo”. Żywię wielką nadzieję, że postawa moich podopiecznych pomaga poznać i zrozumieć „innego”, ułatwia przełamanie silnych barier, a w efekcie przyczynia się do polepszenia sytuacji edukacyjnej Romów naszej szkoły.

### Historia Romów

Wędrowniacy Romów z Indii do Europy zaczęli się w IX wieku. Ten naród bez własnego państwa, gdziekolwiek był, nigdy nie był u siebie. Ich przeszłość jest rzeką krwi i łez. Bywali podziwiani, ale byli i są również obiektem niechęci, agresji a nawet nienawiści. Kim są ci, którzy na Zachód przynieśli wspomnienie Wschodu? Ci, których doprawdy nie wiemy, jak nazwać: Cyganami, Romami, czy po prostu Wędrowcami?

Praprzodkowie dzisiejszych Cyganów-Romów wyszli z Indii przed przynajmniej dziesięcioma wiekami.

Dopiero od II połowy XIV wieku zaczynają być odnotowywani przez kronikarzy europejskich. Z 1401 roku pochodzi pierwsza informacja o bytności Cyganów w Polsce i z tą nazwą „Cyganie” są kojarzeni aż do XVI w. Dziś upowszechnia się coraz bardziej nazwa „Rom”, która w języku romani znaczy „człowiek”. Romowie uważają, że nie jest ona aż tak negatywnie nacechowana jak Cygan. Kiedyś słowo Cygan, pisane z małej litery, było synonimem oszustwa i kłamstwa.

Do Polski pierwsi romscy pojedynczy osadnicy przybyli z Węgier w XV w. Zajęli tereny południowej i południowo-wschodniej Polski między Krakowem a Lwowem. Kraków był pierwszym miejscem na ziemiach Polski, gdzie osiedli. Jeden z nich, nieznanego imienia Cygan z Krakowa, pracował na królewskim dworze i 13 listopada 1417 r. jechał „Do Bochni z szatą króla w dwa konie”. Inni byli na tyle majątni, że kupowali kamienice.

W Sanoku Mikołaj Cygan pełnił urząd wojewody sanockiego. Jeszcze inni żyli z uprawy roli, handlu i rzemiosła. Z upływem czasu zasymilowali się z otoczeniem.

W XVI w. przybywają grupami Cyganie-wędrowcy, żyjący w szałasach lub namiotach. Uciekają z Zachodniej Europy, chroniąc się przed represjami. Pojawiają się pierwsze informacje, że trudnią się handlem końmi i rzemiosłem. Już w Polowie XV wieku w Europie rozpoczynają się pierwsze represje. Zarzucając Romom złodziejstwo, rozwiązłość, czary, zaczęto ich wieszać, wypędzać poza granice państwa i w okrutny sposób karać: golono im głowy, wrywano nozdrza, zamykano w lochach. W XVI w. w państwach niemieckich cesarz Maksymilian I wydał kilka aktów banicyjnych. Jeden z nich mówi, że odtąd, zgodnie z prawem, każdy może karać, a nawet zabić napotkanego Cygana bez ponoszenia jakiegokolwiek odpowiedzialności. Dopiero po 300 latach otrzymali wolność!

W czasach II wojny światowej naziści wciągnęli ich na listę „ras nieczystych”, przeznaczonych do całkowitej zagłady. Z miliona zamieszkałych przed wojną w Europie Romów ocalała zaledwie połowa. Dziś na świecie żyje kilkanaście milionów Romów, w Europie ok. 7–8 milionów, w Polsce około 20–30 tysięcy.

Dla upamiętnienia masowej zagłady Romów ustanowiono w 1996 r. Międzynarodowy Dzień Holokaustu Romów, który obchodzi się 2 sierpnia. Właśnie wtedy 1 i 2 sierpnia 1944 r. w Oświęcimiu-Brzezince Niemcy zagazowali 2 970

Romów. Ci, którzy przeżyli niemieckie prześladowania, znów wyruszyli na wędrowną. Niedługo po wojnie władze państwowe postanowiły osiedlić wszystkich Cyganów i przymusić ich do stałej pracy.

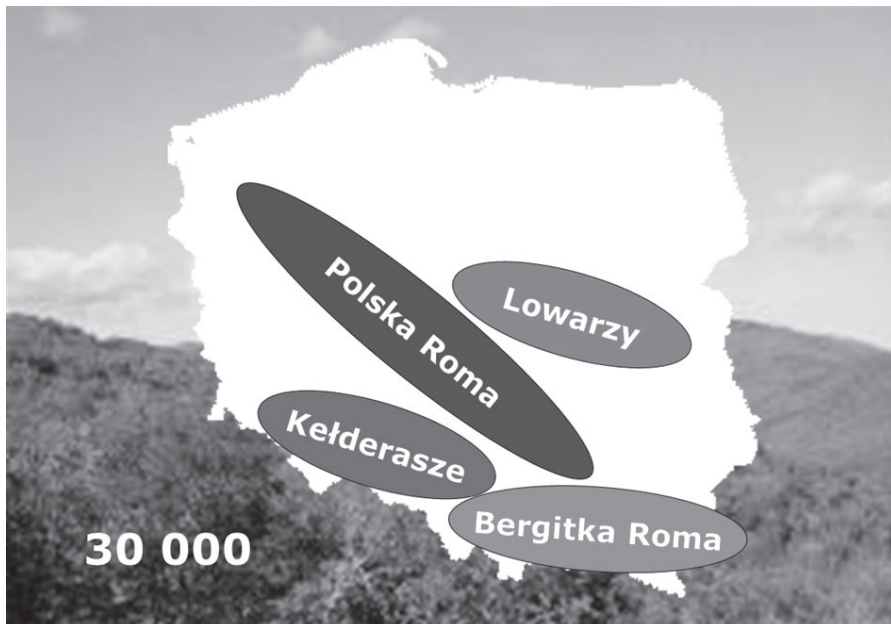
W 1952 r. wydano uchwałę zatytułowaną „O pomocy ludności cygańskiej przy przechodzeniu na osiadły tryb życia.” Efekt tych zabiegów był nikły. Cyganie zaniechali wędrowek jesienią, wiosną wyruszali znów w drogę. W 1964 r. ostatecznie zakazano Cyganom wędrowek. Na miejscach tradycyjnych koczowisk pobudowano gdzieś tam baraki, innym Cyganom przydzielono tymczasowe mieszkania. Jeszcze przez długie lata unieruchomione wozy towarzyszyły mieszkającym w domach Cyganom. Dla wielu, głównie starych ludzi, przymusowe osiedlenie było nieszczęściem.

Od niedawna polscy Romowie mają swoje organizacje społeczno-kulturalne, Stowarzyszenia Romów. Mają również swoje czasopismo: romsko-polski „Rrom p-o drom”. W tarnowskim Muzeum Etnograficznym oraz w Sądeckim Parku zgromadzono zbiory reprezentującą romską kulturę. W Polsce odbywają się dwa festiwale romskiej kultury w Gorzowie Wielkopolskim i w Ciechocinku. Katolicy polscy Romowie pielgrzymują raz w roku do sanktuarium w Limanowej i do Częstochowy a w Lourdes odbywają się coroczne pielgrzymki międzynarodowe Romów z całego świata. Romowie mają również błogosławionego Roma – Zefiryne Gimenezę Malli.

Pierwszym krokiem podkreślającym wspólnotę pochodzenia, tradycji, dziedzictwa kulturowego Romów było w 1971 r. wprowadzenie flagi i hymnu jako podstawowych symboli wspólnoty narodowej. Flaga romska składa się z poziomych pasów: niebieskiego, symbolizującego niebo i zielonego, oznaczającego ziemię. Pośrodku jest stylizowane czerwone koło od wozu (czakra). Czerwień jest kolorem ognia i słońca, mocy oczyszczających i dających życie. Koło symbolizuje wieczny ruch i słońce a także wędrowną Romów. Tekst romskiego hymnu opartego na wątkach bałkańskiej pieśni ludowej muzycznie opracował jugosłowiański Cygan Žarko Jovanović. Przekładu na język polski dokonał Adam Bartosz. Odśpiewaniem Hymnu rozpoczynają się romskie oficjalne spotkania i festiwale.

Informacja, że wśród Romów są poeci i pisarze, bywa przyjmowana z niedowierzaniem. Zwykle, po zastanowieniu się, ktoś wymieni Papuszę, ot i cała nasza wiedza. Ale przecież do dziś tworzą: Edward Dębicki, który gra i śpiewa, Izolda Kwiek, śpiewająca własne teksty, Teresa Mirga, Adam Andrasz, Stanisław Stankiewicz, Karol Gierliński, Don Wasyl. Prozaik Edward Grafo-Głowacki napisał powieść *Cygańska miłość*. Wśród polskich badaczy kultury romskiej należy wymienić Izydora Kopernickiego i Jerzego Ficowskiego.

Wśród czterech podstawowych grup, jakie można spotkać w Polsce, najliczniejsi są Romowie określający się jako Polska Roma. W Polsce żyją od XVI w. Romowie karpaccy osiadli od XV w. – Bergitka Roma. Kelderasz (Kotlarze) i Lowarzy (Koniarze) są wśród nas od końca XIX w.



*materiały własne*

Musimy pamiętać o tym, że romskie dziecko nie jest uczniem „standardowym”. Wyróżnia się z ogółu rówieśników w polskiej szkole. Jest odmienne antropologicznie, a jego „inność” widać na pierwszy rzut oka. Jest to powód do odrzucania, a nawet agresji, której doświadcza ze strony nieromskich kolegów, a zdarza się, że i nauczycieli. Dzieci, czerpiąc wzorce z rodziny i ze szkoły, przenoszą ze świata dorosłych stereotypy w swój świat. „Brudas”, „asfalt”, „czarnuch”, „bezbożnik”, „leń”, „oszust”, „porywacz dzieci” to epitety, jakimi – zdarza się – obrzucają małych Romów ich polscy rówieśnicy, na ogół niezdający sobie sprawy z tego, jaką wielką robią im w ten sposób krzywdę.

Stereotypowe postrzeganie Romów jest ciągle żywe w polskim społeczeństwie. Cyganów nadal uważa się z jednej strony za niefrasobliwych wagałdów, którzy nic, tylko tańczą przy ogniskach i śpiewają „ore, ore”, z drugiej zaś – odmienni antropologicznie, inaczej ubierający się, mówiący dziwnym językiem, kultuwujący tajemnicze obyczaje Cyganie wzbudzają pewne zaciekawienie, ale jest to zaciekawienie „trwożliwe”.

Ów dwojaki stosunek do Romów wynika przede wszystkim z całkowitego braku wiedzy. Od lat mówi się

o konieczności kształtowania wśród młodzieży postaw, które wyrażałyby akceptację, szacunek, czy choćby tolerancję dla ludzi odmiennych kultur. Robi się co nieco w tym kierunku, ale za mało w stosunku do Romów. Trudno oczekiwać od kogoś zrozumienia dla „innych”, skoro się nic o nich nie wie.

W moim przekonaniu edukacja wzmacnia tożsamość, ale musi to być proces świadomy. Wyposaża w wiedzę, wzmacnia w człowieku poczucie własnej wartości: „Jestem Romem, świadomym swej romskości. Mój język, moje tradycje, moja kultura nie są śmieszne, lecz równie wartościowe jak inne języki, tradycje, kultury”.

Zauważam taką postawę wśród dzieci romskich – uczestników Koła „Romano Ilo”. Również dzieci polskie, które współtworzą tę organizację, poprzez zdobytą wiedzę inaczej patrzą na szkolnych, „czarnych” przyjaciół. Cieszy fakt, że epitety przed laty powtarzane przez nich w naszej szkole nie mają miejsca lub są rzadkością. Jest to dowód na to, że Koło Przyjaciół Romów – „Romano Ilo” ma sens. Potwierdzeniem są również wyniki ankiet, które przeprowadziłam wśród nauczycieli naszej szkoły jak również wśród członków „Romano Ilo”.

Jako nauczycielka ucząca dzieci romskie uważam, że obywatelskim zaniedbaniem, by nie powiedzieć – grzechem, jest żyć obok jakiejś społeczności i właściwie nic o niej nie wiedzieć, oprócz wyswiechtanych i najczęściej krzywdzących uogólnień.

Żywię nadzieję, że przez moją postawę i twórczość moich podopiecznych w ramach Koła Przyjaciół Romów – „Romano Ilo” przyczyniam się do budowania otwartych postaw zrozumienia „innego”.

### **Twórcza działalność Koła Przyjaciół Romów „Romano Ilo”**

W grudniu 2002 roku powstaje Koło Przyjaciół Romów – „Romano Ilo”, co oznacza „cygańskie serce”. Koło tworzą uczniowie klas I i III gimnazjum oraz dzieci romskie. Opiekunem zostaje p. Bożena Pęcak. Nauczycielka tworzy logo koła.

Grupa podejmuje pracę nad scenariuszem *Jak Ciebie rozumiem?* w ramach projektu *Małopolska wielu kultur – Romowie*. Przyjaciele Romów przygotowują inscenizację dotyczącą życia i kultury Romów. Ponadto tworzą scenografię do wiersza cygańskiej poetki Bronisławy Wajs (Papuszy) pt. *Lesie ojcze mój*. Tablica jest elementem scenariusza. Zauroczeni poezją romską tworzą wiersze własne.

W dniach 6–8 czerwca 2003 r. na terenie Parku Etnograficznego w Nowym Sączu odbyło się trzydniowe forum, podczas którego spotkały się placówki uczestniczące w projekcie: *Małopolska wielu kultur – Romowie*. Przyjaciele Romów przedstawili inscenizację poświęconą historii, życiu i kulturze Romów, wykonali tablicę inspirowaną wierszami cygańskiej poetki Bronisławy Wajs (Papuszy). Zajęli I miejsce w konkursie wiedzy o Romach. Ich inicjatywa spotkała się z du-

żym uznaniem. Furorę zrobiły prace plastyczne, wiersze własne oraz pocztówki romskie (80 pocztówek zostało rozesłanych do placówek oświatowych, a także do „ważnych” Romów, pomysłodawców projektu). Zespół Szkół Publicznych otrzymał Certyfikat: Szkoła Dialogu.

### **Biesiady romskie, dni kultury romskiej**

Od czerwca 2004 r. corocznie odbywają się „Dni kultury romskiej” oraz Biesiady Romskie, organizowane w Kopytowej lub Chorkówce.

Koło Przyjaciół Romów – „Romano Iło” występuje przed liczną publicznością. Prezentuje autorskie scenariusze poświęcone Romom. Przedstawia kabaret pt. „Łoł Taki sioł” – życie Roma z nutką humoru. Przygotowuje wystawy (materiały związane z historią Romów, kulturą, obecną sytuacją społeczności romskiej, wiersze własne zainspirowane utworami cygańskiej poetki Papuszy, pocztówki romskie. Pocztówki tworzą również uczniowie z Gimnazjum w Świerzowej Polskiej.

Młode dziewczyny z ZSP w Kopytowej prezentują żywiolowe układy taneczne i piosenki romskie. Imprezy zazwyczaj kończy wspólne biesiadowanie przy ognisku i dźwiękach pięknych melodii cygańskich wykonywanych przez zespoły zaproszone na uroczystość. Całe przedsięwzięcie ma na celu integrację Romów ze społeczeństwem polskim.

### **Dzień Roma**

22 listopada 2007 roku w ZSP w Kopytowej odbył się Dzień Roma. W tle cygańskich melodii, przy zastawionym stole, członkowie Koła Przyjaciół Romów – „Romano Iło” zaprezentowali autorskie wiersze i kartki o tematyce romskiej. Rozstrzygnięto również konkursy: „Najpiękniejszy wiersz”, „Najpiękniejsza kartka romska”.

14 listopada 2008 roku Romowie ponownie obchodzili swoje święto. Dzień Roma został zorganizowany przez Koło „Romano Iło” przy wsparciu i pomocy dyrektor szkoły – pani Renaty Niepokój. W imprezie wzięły udział dzieci romskie oraz polskie. Przy zastawionym stole obejrzały występ członków Koła Przyjaciół Romów „Romano Iło”; składały się nań piosenki, wiersze o tematyce romskiej oraz układy taneczne.

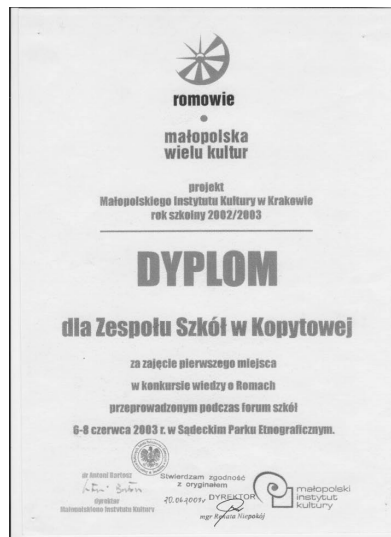
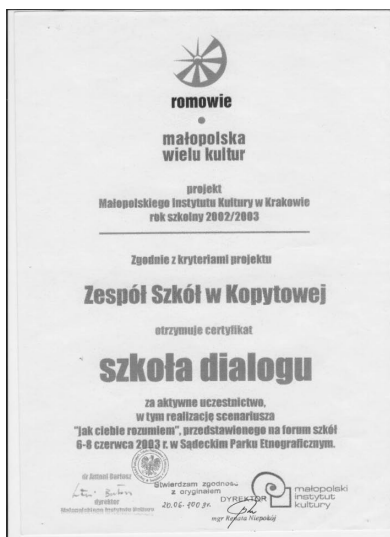
### **Na koniec...**

Koło Przyjaciół Romów – „Romano Iło” jest ważne i dla społeczności, w której działa, i dla samych jego uczestników. Liczy się bowiem integracja

dzieci oraz fakt, że pełni ono rolę wychowawczą oraz dydaktyczną. Nasi uczniowie nie tylko występują, biorą udział w konkursach, malują kartki, lecz także jeżdżą na wycieczki i w ten sposób pogłębiają swoją wiedzę o historii i kulturze Romów.

Dzieci zwiedziły wystawę *Cyganie - Kultura - Historia* w Muzeum Etnograficznym w Tarnowie. Po jej obejrzeniu grupa zgromadziła się przy ognisku, by wysłuchać ciekawych opowieści dyrektora muzeum Adama Bartosza, autora książki pt. *Na dąb Romestar*, tzn. „Nie bój się Cygana”. Pan Dyrektor na pamiątkę wspólnie spędzonych chwil podarował Przyjaciołom Romów książkę własnego autorstwa.

Kolejna wycieczka odbyła się 11 października 2007 roku. Założeniem wyprawy było uczczenie Miejsca Pamięci Zbiorowej Mogiły Romów na cmentarzu w Szczurowej. Z kolei 15 października 2008 roku Członkowie Koła



„Romano Ilo” uczestniczyli w wycieczce do Muzeum Lalek w Piłźnie. Jej celem było zwiedzanie muzeum oraz skansenu, w którym znajduje się miniaturowa wystawa poświęcona kulturze romskiej. Dzieci obejrzały miniaturę taboru cygańskiego, szczególną uwagę zwróciły na stroje i instrumenty muzyczne Cyganów. Na zakończenie odwiedzono gospodę „u wiedźmy”, w której dzieci zjadły

ciepły posiłek. W wycieczce uczestniczyło 30 uczniów (15 dzieci romskich i 15 dzieci polskich).

Wycieczki pogłębiły wiedzę na temat Cyganów oraz stały się ważnym środkiem integrującym młodych Romów i Polaków – uczniów naszej szkoły. O wzajemnym zrozumieniu i tolerancji świadczyło wspólne śpiewanie piosenek „na cygańską nutę” w drodze powrotnej z każdej wycieczki.

Wyprawy zostały zrealizowane dzięki dotacji przyznanej przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji w ramach realizacji programu na rzecz społeczności romskiej, w którym od lat bierze udział grupa „Romano Iło”.

Biorąc pod uwagę wypowiedzi zawarte w ankietach adresowanych do uczniów, członków Koła, oraz nauczycieli, a także własną wiedzę i koncepcję programu pracy Koła Przyjaciół Romów „Romano Iło”, poczyniłam kroki w kierunku tworzenia strony internetowej – nasz adres: ([www. Romanoilozs.pl.tl](http://www.Romanoilozs.pl.tl)).

Zamierzamy utworzyć harmonogram wycieczek – miejsc związanych z kulturą Romów. Swoją dalszą działalność ukierunkowujemy na wyposażenie w sprzęt – kamerę i aparat cyfrowy. Zmierzamy szukać sponsorów, próbować gromadzić środki własne. Liczy się bowiem dziecko - także to, którego potomkowie przybyli na te ziemie z daleka.

**Bożena Pęczak** *jest nauczycielem przyrody w Zespole Szkół Publicznych w Kopytowej; prowadzi Koło Przyjaciół Romów „Romano Iło” („Cygańskie serce”)*

---

**Mariusz Kalandyk**  
z cyklu **To lubię!**

## **Opowiadanka Szczepanka**

# **Z dziennika (nie)starego piernika. Wiosenne wynurzenia**

Tak to Gerwazuniu. Tak to Protazuniu... Liść kolejny zielenić się poczyna – tu i ówdzie bardziej niż gdzie indziej, wiosnę czuć coraz bardziej, ptaszęta osobliwej żywotności nabierają i próbują coś z nią robić, a ludzie z niedowierzaniem patrzą na siebie, gdyż fale ciepła rumieńców im różnorakich przysparzają, barchany zmieniać każąc na strój miły dla oka i skąpy bardziej w ekstrawagancje materiałowe.

A to tylko przykrywka i humbug! Gra niecna a podstępna! Po to, by – Panie – potem z pieca na łeb, z jazdą taką bez trzymanki, że jabłko Adama w grdyce dziwnej dynamiki nabrawszy, niebezpiecznym – na skutek groźby nagłego zachłyśnięcia – się staje.

Bo zima nagłym mrozem trzaska na odlew w jagody i rumieńce mocne wywołuje, by zaraz potem dreszczem nagłym wzdryg ciała wywołać i popłoch w płynach ustrojowych nosa tudzież zatok i kości sitowej na dodatek.

Tak szczerze mówiąc, a od dzisiaj chcę być szczerzy – jak mówi poeta – wiosna podnieca i zachęca, daje energetyczną tężyźnię i intelektualną świeżyźnię, a to dla nawet niestarego piernika ważne i intratne fizycznie rozstrzygnięcie.

I nasi uczniowie też nabierają coraz mniej anemicznej ochoty na pozyskiwa-

nie dóbr duchowych i intelektualnych wszelakich. Świat pięknieje w oczach i sam sobie robi białe PR. Wszystko szaleje i śpiewa „wiosna, wiosna, ach to Ty!”. „Świat nie jest taki zły, świat nie jest wcale mdły”, nuczimy wtedy, dodając coś jeszcze o zakwitających jabłoniach i kankanie na dodatek. I dobrze. Tak ma być, tego się trzymamy, pijani zapachami kwiatów, powietrz, drzew, kniej i mięt.

W szkole świętowanie się zaczyna intensywne, ze świadomością jednak, że tuż przecież za progiem egzaminy pukać zaczynają w szkło klepsydr i drążą świadomość ambicjami, by stały się one – te egzaminy – powodem chwały wielkiej i podziwu dla wiedzy, umiejętności tudzież biegłości nabytych tu i ówdzie w szkolnych przedmiotowych labiryntach przepastnych, pełnych wszelakich fruktów i małmazyj intelektualnych.

A tu nie ma śmiacia, jak mówi mój językowo bezpretensjonalny kolega. Bo egzaminy są zjawiskiem mało izolowanym. Ściślej, w ogóle nieizolowanym. Wszak coś, co winno stanowić istotny składnik procesu dydaktycznego w jego momentach podsumowujących i – częściowo tylko w głównym obszarze zdarzeń dydaktycznych – narzuca styl pracy całemu systemowi! Pocimy się więc, by

dobrze wypaść, trening wyczerpujący zadajemy, testy w te i nazad ćwiczymy, niuansy dystraktoryjne staramy się rozgryźć i na pułapki wszelakie latorośle nasze milusińskie uczulić. Odczuliwszy ich pierwej ze skłonności do uciechy z myślenia niezależnego, skojarzeń intelektualnie wątpliwych, lecz zacnych ze względu na bezinteresowność i czystą radość wymysłu, pochop dającą do miłowania szkoły i pryncypałów swych szlachetnej mądrości pełnych...

Samem uczestnik, i funkcjonariusz także, systemu egzaminowania. Co i rusz chętki przejawiający, by krytykować uczniowskie braki, wpadki, niekompetencje. Bo widać je gołym okiem, gdy arkusz otworzywszy, klucz przydatny do rąk dostawisz, oceniać zaczynam delikwentów uczniowsko-abituriencich...

Świat widziany otóż okiem egzaminatora przestaje być światem słodkości myślowych i satysfakcji oczywistych, wynikających z równie pewnych i przewidywalnych przygód belferskiego umysłu w zetknięciu z wyczynami egzaminacyjnymi młodych. Staje się czasem światem, *horribile dictu!*, Osłowic i Capowic razem wziętych, połączonych nie tyle autostradą, co trasą szybkiego ruchu ignorancji i braku jakichkolwiek kompetencji polonistycznych.

Wtedy myślę: „Wiosna, panie sierżancie” i „Spostrzegłem pierwszy siwy włos na własnej brodzie” lub „Weź go czart, a weź go czart”, i doskonałą w myśli narzędzia tortur dla tego dobroczyńcy, który wynalazł kwiecień tudzież maj jako adekwatny termin składania przez uczniów dowodów własnej zręczności intelektualnej wtedy właśnie!

A serio? To właśnie jest serio! O krok od groteski!

A serio? Wersja druga. Jest tak: dyskusje nasze toczyć się będą w klimacie zmiennym intelektualnie i emocjonalnie; nie wspomnę o politycznym, bo po co? System egzaminowania rzutuje na wszelkie metodyki oraz zachowania dydaktyczne nauczycieli. Uczniów też. Obecny system ma tendencję do zawężania skali oraz zakresu używanych chwytów. Uczenie w coraz dłuższych interwałach czasowych odbywa się „pod testy” i to w sposób mnemotechniczny oraz intelektualnie mało wyrafinowany. Następuje degrengolada języka polskiego jako narracji pierwszej, podstawowej. Dawno już tępnęło w „temacie czytelnictwa”. Uczenie się polskiego traktowane jest przez uczniów jak naiwność lub niedorzeczność: niczego przecież nie daje w sensie zamierzonych planów studiów i własnego awansu zawodowego. O kulturalnym nie wspomnę, bo taki zakres w zbiorze pojęć elementarnych u większości także tej zdolnej i niegłupiej młodzieży po prostu nie istnieje.

Byłem latoś na zajęciach w szkole wieczorowej, która przygotowuje dodatkowo chętną młodzież do matury. Przysłuchując się rozmowie młodych ludzi o fizyce, matematyce tudzież biologii, zapytałem nieśmiało: „Kochani, a polski?”. Odpowiedź padła natychmiast: „Polski – a kto się tego uczy? To nie jest nauka racjonalna. Rozwiązałam ostatnio trzy testy i zawsze było coś nie tak, bo odgadnięcie właściwych odpowiedzi z klucza graniczy z cudem”.

Zamiast komentarza:

*Wiosna przyjdzie, śnieg zniemagła zyjdzie.  
Bociany przylecą.*

■ Mariusz Kalandyk

W drogę!



Romskie dzieci w muzeum



fot. Mirosław Skrzypczyk

fot. Natalia Ganczar

# Podkarpackie Szkolenie Informatyczno - Metodyczne



## ZAPRASZAMY

Jednym z głównych strategicznych kierunków rozwoju regionu jest informatyzacja.

W minionym czasie placówki oświatowe już zostały wyposażone w nowoczesny sprzęt komputerowy m.in. w realizowanych od kilkunastu lat edycjach rządowego programu „Pracownia internetowa w każdej szkole”.

W najbliższej przyszłości, dzięki wsparciu funduszy strukturalnych, kolejne placówki zostaną z informatyzowane i podłączone do infrastruktury szerokopasmowego internetu.

Mimo to, z powodu niskiego poziomu kompetencji informatycznych nauczycieli i pracowników instytucji wspomagających szkoły, narzędzia informatyczne wykorzystywane są prawie wyłącznie do nauczania informatyki.

Ten szkodliwy dysonans zmienić może systematyczne wzbogacanie nauczycieli nauczania przedmiotowego, wizytatorów oraz pracowników JST odpowiedzialnych za oświatę w wiedzy i umiejętnościach w zakresie wykorzystania komputera, internetu oraz narzędzi technologii informatycznej w dydaktyce oraz funkcjonowaniu szkoły.

### BENEFICJENCI PROJEKTU:

#### ● Nauczyciele:

- Języka polskiego i bibliotek, Języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego,
- Kształcenie zintegrowane (edukacja wczesnoszkolna),
- Matematyki,
- Chemii i fizyki,
- Przyrody, biologii, geografii,
- Historii, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie,
- Przedmiotów zawodowych: hotelarskich, medycznych i przedsiębiorczości,
- Przedmiotów zawodowych: elektronicznych i rolniczych,
- Plastyki i muzyki,
- Wychowania fizycznego,
- Pedagogów, psychologów szkolnych oraz nauczycieli religii,

#### ● Wizytatorzy i dyrektorzy szkół,

#### ● Pracownicy komórek oświatowych, organów prowadzących szkoły i placówki oświatowe.



Doskonalimy z pasją!

### ZAPRASZAMY

**Biuro projektu: 35-234 Rzeszów, ul. Partyzantów 10a,  
tel. 017 853-40-97, wewn. 35  
[www.psim.pl](http://www.psim.pl)**





# SZKOŁA KLUCZOWYCH KOMPETENCJI

## Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej

### Lider Projektu:



### Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

### Partnerzy:



Doskonalimy z pasją!

### Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie



### Wyższa Szkoła Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica w Białymstoku



### STUDIUM GENERALE SANDOMIRIENSE WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZA w SANDOMIERZU



### WYŻSZA SZKOŁA BIZNESU im. bp. Jana Chrapka w Radomiu

### Biuro Projektu:

#### Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

ul. Mełgiewska 7-9, 20-209 Lublin, tel./fax: +48 81 749 32 06

### Filie Biura Projektu:

#### Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

ul. Partyzantów 10a, 35-234 Rzeszów, tel.: +48 17 853 40 97, 853 46 82

#### Wyższa Szkoła Biznesu im. bp. Jana Chrapka w Radomiu

ul. Kolejowa 22, 26-600 Radom, tel.: +48 84 363 70 07, 363 90 01

#### Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza w Sandomierzu

ul. Krakowska 26, 27-600 Sandomierz, tel.: +48 15 832 22 84, 832 60 81 w.300

#### Wyższa Szkoła Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica w Białymstoku

ul. Dojlidy Fabryczne 26, 15-555 Białystok, tel.: +48 85 732 12 93

### Cel Projektu:

Podniesienie poziomu kompetencji kluczowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych i policealnych w Polsce Wschodniej, umożliwiając im aktywne uczestnictwo w rynku pracy i gospodarce opartej na wiedzy.

### Beneficjenci projektu:

uczniowie 50 szkół ze wskazaniem na szkoły z obszarów wiejskich z województw:

- 📍 lubelskiego
- 📍 podlaskiego
- 📍 mazowieckiego
- 📍 podkarpackiego
- 📍 świętokrzyskiego

### Kompetencje kluczowe w zakresie nauczania:

- 📍 języków obcych
- 📍 technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT)
- 📍 przedmiotów matematyczno-przyrodniczych
- 📍 przedsiębiorczości

### Dodatkowo

#### dla uczniów szkół biorących udział w projekcie:

- 📍 Wakacyjne Obozy Naukowe
- 📍 Koła Naukowe
- 📍 Studium Kompetentnych Liderów
- 📍 Przedsiębiorstwo Symulacyjne

Okres realizacji Projektu:  
**01.10.2008 - 31.12.2012**

[info@kluczowE-kompetencje.pl](mailto:info@kluczowE-kompetencje.pl)

[www.kluczowE-kompetencje.pl](http://www.kluczowE-kompetencje.pl)



KAPITAŁ LUDZKI  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

**Człowiek - najlepsza inwestycja**

# PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA

## Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Tarnobrzegu

W ubiegłym roku szkoła obchodziła jubileusz 100-lecia, jest najstarszą i największą tego typu szkołą w Tarnobrzegu. Przez lata placówka podlegała licznym przemianom, które odzwierciedlały przemiany zachodzące w mieście i w całym kraju.

Do „Kopernika” uczęszcza około 1000 uczniów. Liceum posiada bardzo dobrze wykwalifikowaną kadrę: 65 nauczycieli oraz ponad 20 pracowników obsługi i administracji; wszyscy ci ludzie składają się w jedną, świetnie funkcjonującą, całość. Szkoła może pochwalić się licznymi osiągnięciami w różnego typu konkursach i olimpiadach, a w rankingu szkół w Polsce zawsze znajduje się wśród 350 najlepszych. Zdawalność egzaminu maturalnego od wielu lat waha się pomiędzy 99,7 a 100%. Wyniki są osiągnięciem zarówno uczniów, zawsze bardzo dobrze przygotowanych, oraz nauczycieli, którzy dokładają wszelkich starań, by młodzież poradziła sobie na maturze i studiach wyższych. Dostaje się na nie 100% osób kończących tarnobrzezkie liceum.

Szkoła jest inicjatorem organizowanego corocznie (od ośmiu lat) konkursu talentów, w którym początkowo brali udział uczniowie „Kopernika”, jednak od kilku lat w konkursie uczestniczą również uczniowie innych tarnobrzezskich szkół. Nauczyciele oraz młodzież tarnobrzezkiego ogólniaka są organizatorami licznych akcji charytatywnych. Umiejętne połączenie zdobytej wiedzy z postawą moralną i społeczną, otwartość na otaczający świat oraz życie według określonej hierarchii wartości, to cechy, które kształtowane były od pokoleń w murach tarnobrzezkiego liceum. Jedną z wielu uczniowskich inicjatyw jest Szkolna Gazeta Internetowa „Lesser”, która już od kilku lat towarzyszy uczniom „Kopernika”. Ma na swoim koncie wiele osiągnięć, cieszy się dużym uznaniem czytelników.

Szkoła daje również uczniom szansę nawiązywania kontaktów z rówieśnikami na całym świecie poprzez udział w licznych projektach. **Rozwój kompetencji językowych uczniów zdolnych i z trudnościami w nauce przy pomocy technik multimedialnych oraz e-learningu** dotyczy wyrównywania szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszania różnic w jakości usług edukacyjnych, **British Council „Challenges in Schools” – Wyzwania w szkołach – wizja szkoły w przyszłości** ma na celu stworzenie obrazu szkoły XXI wieku, promowanie tolerancji i szacunku dla odmienności, a także przygotowanie do podejmowania działań w zmieniających się warunkach społeczno-ekonomicznych; tarnobrzezkie liceum, jako jedno z czterech w Polsce, współpracuje ze szkołami z Wielkiej Brytanii, Słowacji i Łotwy. Projekt **ETwinning What matters in your life?**, realizowany jest ze szkołą w Dolo (Włochy), zaś Projekt edukacyjno-wychowawczy **„What matters in your life?” (Co liczy się w Twoim życiu?)** tworzy grupa młodzieży ze szkoły Institutio Technico Commerciale Statale „Maria Lazzari” w miejscowości Dolo (prowincja Wenecja) i młodzieżą klas I<sub>g</sub> i I<sub>b</sub> liceum. Zainicjowany został przez nauczycieli języka angielskiego w obydwu szkołach: panów Antonella Novello i Adama Stępińskiego. Z kolei projekt **COMENIUS REGIO PARTNERSKIE PROJEKTY SZKÓŁ Tarnobrzeg (Polska) - Antalya, Kas (Turcja)** zakłada nawiązanie w ciągu 2 lat długoterminowej współpracy i wymiany najlepszych praktyk pomiędzy regionami w Polsce i Turcji. Działania w projekcie są skierowane na wzajemne poznanie w atmosferze szacunku i uczenia się od siebie oraz kształtowanie postawy aktywnego uczestnictwa w społeczności UE.

Szkoła wykształciła wiele pokoleń absolwentów, cenionych w różnych dziedzinach na całym świecie, m.in. polityków – Marka Siwca, naukowców – Mariana Stałę, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, Tadeusza Zycha, byłego Prezydenta Miasta Tarnobrzega, Mirosława Pluteę, Burmistrza Baranowa Sandomierskiego, dziennikarzy oraz – oczywiście – liczne grono sportowców, do których należą: Ewa Olek Poźniak i Andrzej Jakubowicz (tenis stołowy), Marta Jodłowska (koszykówka), Teresa Worek (siatkówka), Alfred Freyer (biegi długodystansowe), Jerzy Sieczko i Robert Korzeniowski (chód sportowy), Jacek Zieliński (piłka nożna), Kinga Stefańska (tenis stołowy), Cezary Kucharski i Tomasz Kiełbowicz (piłka nożna), oraz wiele innych osób.

oprac. Monika Błasiak-Brud  
PCEN/O Tarnobrzeg

# W KOLEJNYCH NUMERACH:

Perspektywy wychowania humanistycznego we współczesnej szkole

Małgorzata Olczak  
Twórczość w kontekście procesu artystycznego

Lidia Małobęcka-Puka  
Uczeń twórczy -- nadzieja czy problem?

Ilona Stępień  
Uczeń w postmodernistycznej rzeczywistości

Praktyki pedagogiczne

## PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA



Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Tarnobrzegu

# entete®

## Razem od pierwszej klasy



### Kompleksowe rozwiązanie dla edukacji

- Mobilna klasa w nauczaniu zintegrowanym:**
- netbooki entete dostosowane do wieku dziecka
  - notebook nauczyciela • oprogramowanie do sprawnego i łatwego prowadzenia zajęć
  - multimedialne treści • bezpieczna sieć bezprzewodowa • szkolenia i wsparcie metodyczne



Odkryj nowy edukacyjny netbook **entete®**  
z procesorem Intel® Atom™

ZETO-RZESZÓW Sp. z o.o.  
Rzeszów, ul. Rejtana 55, tel. 017 852 13 55  
Przemysł, ul. Asnyka 4, tel. 016 67 85 920  
Krosno, ul. Grodzka 12, tel. 013 43 20 940

**ZETO®**  
  
**RZESZÓW**  
ROK ZAŁOŻENIA 1966

Przyjazne rozwiązania dla edukacji  
**NTT SYSTEM®**