



Sylvia Kuraś

<https://orcid.org/0000-0003-0486-9208>

Katowice, Polska

Etykiety: Kobieta, Żyd – Inny w przestrzeni szkolnej

The Labels Woman and Jew: The Other in the School

Abstract: In this article, Sylvia Kuraś addresses the problem of Otherness in literature and of the stigmatization and exclusion from the public space of what is different, and thus understood as a threat to everything that is familiar and local. Based on two novels by Isaac Bashevis Singer, *The Manor* and *The Estate*, Kuraś points to the universal mechanism of building the image of the Other as the enemy. Polish-Jewish relations, Jewish culture, and in it the accentuated role of women, become a starting point for a conversation about contemporary social processes. A priority issue in the context of instilling attitudes of openness, respect and acceptance in contact with the Other is education, which is limited here to lessons of Polish. The school, in its institutional and obligatory dimension, and the teacher who is aware of their role in this respect – these have the power to initiate changes in students' awareness, habits, and views. During the lesson about Singer's novels, Kuraś suggests the use of teaching based on "identification", i.e., looking for a universal dimension in the actions and emotions of people in specific life situations, regardless of their cultural affiliation and gender. The priority in education understood in this way is to go beyond the space of narrative and political discourse of exclusion. The goal is a citizen who is open to difference, critical of their own culture, but also aware of its value.

Keywords: tolerance, exclusion, education

Abstrakt: Artykuł podejmuje problem Inności w literaturze oraz stygmatyzacji i wykluczenia z przestrzeni publicznej tego, co odmienne, a przez to rozumiane jako zagrażające wszystkiemu, co swojskie i bliskie. Na podstawie dwóch powieści Isaaca Bashevisa Singera: *Dwór* i *Spuścizna* autorka wskazuje na uniwersalny mechanizm budowania obrazu Innego, definiowanego jako wroga. Stosunki polsko-żydowskie, kultura żydowska, a w niej zaakcentowana rola kobiet, stają się punktem wyjścia do rozmowy o współczesnych procesach społecznych. Kwestią priorytetową w kontekście kształcenia postaw otwartości, szacunku i akceptacji w kontakcie z Innym jest edukacja – zawężona tutaj do lekcji języka polskiego. Szkoła, w swoim instytucjonalnym i obligatoryjnym wymiarze, oraz świadomy swej roli nauczyciel mają moc inicjowania zmian w świadomości, przyzwyczajeniach i poglądach uczniów. Podczas lekcji z powieściami Singera autorka proponuje wykorzystać nauczanie bazujące na „utożsamianiu się”, szukaniu uniwersalnego wymiaru w działaniach i emocjach ludzi w określonych sytuacjach życiowych bez względu na przynależność kulturową czy płeć. Priorytetem tak rozumianej edukacji jest wyjście poza przestrzeń narracji i politycznego dyskursu wykluczenia. Celem zaś jest otwarty na odmienność, krytyczny wobec kultury własnej, ale i świadomy jej wartości obywatel.

Słowa kluczowe: tolerancja, wykluczenie, edukacja

Język i kultura determinują sposób, w jaki człowiek widzi i przeżywa świat. Wypracowane w danej kulturze normy arbitralnie narzucają perspektywę myślenia i wartościowania rzeczywistości. Ograniczeni przez swoje kryteria, wsłuchani w monolog i bezwzględny dyktat własnej kultury, pozbawiamy się czegoś istotnego – doświadczenia różnorodności w dialogu i poprzez dialog. Różnice kulturowe nie muszą bowiem w sposób oczywisty generować konfliktów. Pluralizm w tym obszarze jest możliwy i w żadnym razie nie stanowi zagrożenia dla instytucji państwa. Zwłaszcza dziś, w dobie globalizacji, idea państwa narodowego, „czystego” pod względem rasowym i etnicznym, powinna stać się anachronizmem, wielokulturowość zaś – faktem.

Przez wielokulturowe społeczeństwo rozumiem, za Magdaleną Ratajczak, taką społeczność, w której istnieją zależność, zrozumienie, poszanowanie oraz równowaga pomiędzy tymi wartościami, które są wspólne dla całego kraju, a tymi, które mają znaczenie dla poszczególnych mniejszości. Celem polityki wielokulturowej, a w tym polityki oświatowej, jest umożliwienie harmonijnego współżycia różnych grup w ramach jednego państwa (Ratajczak, 2003: 76). Integracja społeczna z poszanowaniem jednostkowego prawa do bycia różnym, Innym, wydaje się dziś wyjątkowo pożądana, wręcz konieczna z punktu widzenia ładu zarówno wewnętrznego, jak i międzynarodowego¹.

Tradycja jest siłą, która może nie tylko łączyć, lecz także dzielić. Teoria relatywizmu zakłada, że żadna kultura nie dysponuje kryterium absolutnym, które pozwalałoby na jednoznacznie pozytywne lub negatywne wartościowanie dokonań innych niż własna grup społecznych. Niestety rzeczywistość zdaje się pozostawać bez związku z doktryną naukową, co więcej – w opozycji do niej. Odmienna obyczajowość coraz częściej staje się podstawowym źródłem barier w komunikacji międzyludzkiej. Etnocentryzm, narodowa megalomania, stereotypy,

¹ Ksiądz Józef Tischner we wstępie do pracy *Cyganie. Odmiennosc i tolerancja* pisał: „System danej kultury umożliwia jej uczestnikom realizowanie siebie w sposób, który jest być może dla nas obcy, odmienny czy nie do przyjęcia, lecz jest to sposób jedynie różny, nie gorszy. Uznanie tej prawdy jest KONIECZNE” (Tischner, 1994: 17).

narastające latami uprzedzenia oraz intelektualna ignorancja rodzą społeczne dystanse.

Wydaje się, że ogólnościowym – niepokojącym – trendem staje się w XXI wieku mocne przywiązanie do „swojskości”, połączone z ideą obrony tego, co własne, przed obcymi, zagrażającymi wpływami. Społeczeństwa się polaryzują, prowadzona polityka wykluczenia stale podsyca temperaturę emocjonalnego wrzenia. Normą staje się gloryfikowanie kultury własnej, pozbawionej ożywczych i odświeżających prądów z zewnątrz. Co więcej, ta „famierność”, to przekonanie o wyższości własnych tradycji, obrzędów i przyzwyczajzeń – a co za tym idzie, deprecjonowanie wszystkiego, co nie pochodzi od nas, co nie ma źródła w znajomym społecznie ukonstytuowanym „My” – zyskuje wymiar instytucjonalny.

W latach 90. ubiegłego wieku Pierre Bourdieu oraz Jean-Claude Passeron, twórcy koncepcji systemu oświaty, analizując zjawisko Inności w powiązaniu z problematyką władzy konstytuującą system oświaty, pisali:

każda władza, której udaje się narzucić znaczenia, i to narzucić je jako uprawnione, ukrywając układy sił leżące u podstaw jej mocy, dorzuca do owych układów sił swoją własną moc, to znaczy moc czysto symboliczną, [a tym samym – S.K.] każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej (Bourdieu, Passeron, 1990: 60).

Koncepcja przemocy symbolicznej w dużym uproszczeniu zakłada, że ujęcie kulturowe przekazywane jest nam w szkole jako jedyne i niepodlegające dyskusji, przez co uznajemy je za bezsporne i naturalne². Z tej perspektywy połączenie polityki ze szkołą, która z oczywistych względów jest podporządkowaną jej instytucją, może być niebezpieczne, ale z drugiej strony może również stanowić wyzwanie dla realizacji

² *Przemoc symboliczna*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/przemoc-symboliczna;3963484.html> [dostęp: 22.02.2022].

idei wielokulturowości opartej na dialogu zmierzającym do przełamania barier, irracjonalnych fobii, uprzedzeń czy stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie wrogości. Szkoła jako niezastąpiona instytucja socjalizacyjna ma moc sprawczą. To w przestrzeni edukacji można z powodzeniem zainicjować odpowiedniej siły zmiany w świadomości, których efektem stanie się społeczeństwo otwarte na Inność, krytyczne wobec kultury własnej, świadome wyznawanych przez siebie wartości.

Martha C. Nussbaum w książce *Nowa nietolerancja religijna. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach* pisze:

Znaleźliśmy się w sytuacji, która wymaga od nas przeprowadzenia krytycznego rachunku sumienia, po to aby ujawnić źródło niewygodnych strachów i podejrzeń (...). Dzisiaj bardzo potrzebujemy podejścia inspirowanego etyczną filozofią w duchu Sokratesa (...) (Nussbaum, 2018: 22).

Sokratejskie podejście zdaniem autorki zakłada realizację trzech fundamentalnych postulatów. Po pierwsze – przyjęcie zasad politycznych wyrażających szacunek dla wszystkich obywateli. Po drugie – myślenie krytyczne, a w tym uważność na potrzeby i indywidualność drugiego człowieka bez czynienia wyjątków dla własnych ambicji i dążeń. I w końcu po trzecie – co z perspektywy dalszych rozważań wydaje się kluczowe – ćwiczenie *w e w n ę t r z n y c h o c z u*, wyobraźni, która pozwala oglądać i przeżywać świat z niedostępnej dla nas optyki – z perspektywy Innego, Obcego, „Nieswojaka” (Nussbaum, 2018: 23). Jedynie wyobrażeniowa konfrontacja własnego, bliskiego i wygodnie znajomego z tym, co obce, odległe, a przez to trudne, może odegrać zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw otwartości, akceptacji, tolerancji i szacunku dla wszystkiego tego, co zaskakuje nas swoją odmiennością. Wydaje się, że właściwe proporcje świata, równowagę pomiędzy „swoje–cudze”, może wprowadzić jedynie krytyczna, uważna i czuła percepcja rzeczywistości poprzez świadomie i rzetelnie ukształtowane „trzecie, wewnętrzne oko” (Nussbaum, 2018: 23).

Instytucją powołaną do kształcenia młodego, nieuformowanego jeszcze światopoglądowo człowieka jest szkoła. Wyobraźnia i wrażliwość,

nawet w ich deklaratywnym charakterze, są domeną literatury. Połączenie obu: szkoły i literatury, wiedzy i wyobraźni – szczególnie dziś, w dobie globalizacji, gdy wielokulturowość stała się faktem, a w niej tak mocno akcentowana jest obecność Innego jako zagrożenie dla tego, co swojskie i znajome – może przełamać barierę bezwzględnego dyktatu kultury własnej na rzecz harmonijnego współżycia wielu kultur w obrębie jednego państwa, co jest fundamentalnym założeniem pluralizmu.

Z tej perspektywy współczesna szkoła staje przed ogromnym wyzwaniem. Często akcentowana misyjność instytucji i zawodu nauczyciela w obecnej rzeczywistości przybiera na znaczeniu. Jej podstawowym zadaniem staje się, według mnie, wprowadzenie młodego człowieka w świadome i rzeczywiste uczestnictwo w świecie kultury. A żeby to było możliwe, niezbędne jest doświadczenie kultury Innego. Nie można przy tym ograniczyć się jedynie do akceptacji Inności. Chodzi o to, by do uniwersum własnego świata wprowadzić inną kulturę, a co za tym idzie – różne wartości. Rzecz w tym, by podjąć dialog oparty na uważności i czułości. Władimir Bibler pisał:

[Należy – S.K.] podjąć wewnętrzny dialog z tą drugą kulturą i z tym odmiennym sposobem myślenia. To nie tylko tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego „innego” ja nie mogę być sobą (Bibler, 1982: 187).

To, że tożsamość własną buduje się w opozycji do tożsamości Innego, jest naukowo potwierdzonym faktem (Benedyktowicz, Markowska, 1979; Bibler, 1982; Bystroń, 1995; Skarga, 2007). Zadaniem szkoły, w kontekście słów Biblera, jest otwarcie młodego człowieka na rozumienie tego, co Inne. Tu zaś niezbędne jest dokonanie koniecznych przewartościowań w obrębie tradycji kultury własnej oraz gotowość szkolnej narracji do podjęcia dialogu. Wysiłek włożony w poznanie kultury Innych pozwoli jednocześnie zgłębić swoją i znaleźć w niej miejsce. Należy udowodnić, że pozytywne postawy wobec różnie rozumianych Innych nie tylko pomagają właściwie współżyć odmiennym jednostkom czy grupom, będącym nośnikami owej odmienności, lecz także pozytywnie

wpływają na relacje wewnątrzgrupowe oraz identyfikację jednostek (Sobecki, 1999: 94). Kategoryzacja „My–Oni” w tej sytuacji przestaje mieć charakter etykiety, a staje się pogłębioną wizją różnic kulturowych, bez kontekstów waloryzujących czy porównawczo oceniających.

Akcentowana już wyjątkowa rola szkoły w kształtowaniu społeczeństwa otwartego na wielokulturowość polega na wdrażaniu procesu „oduczania”³. Ten potencjał należy odpowiednio wykorzystać, mimo licznych ograniczeń nakładanych na system edukacyjny. Szkoła była i jest przestrzenią, w której rodzi się nowa jakość – życia publicznego, społecznego, międzykulturowego. I choć wydaje się, że historia zatoczyła koło, wracając do indoktrynacji, kontroli treści nauczania, forsując polsko-katolicki system wartości służący kształtowaniu powszechnie akceptowalnej postawy, klasa szkolna nadal stanowi przestrzeń, w której mogą i powinny pojawiać się bieżące problemy wpisane w ponadczasowy, ludzki kontekst.

Jako nowoczesne europejskie społeczeństwo przywykliśmy do idei ochrony praw człowieka, a w nich praw kobiet. Status problematyki związany z Zagładą Żydów wydaje się również bezdyskusyjny. Nie bez powodu punktem wyjścia do rozważań na temat współczesnych zjawisk związanych z wykluczeniem, pogardą i agresją wobec Innego uczyniłam tekst żydowskiego pisarza, noblisty – Isaaca Bashevisa Singera. W obrębie samej powieści zaś koncentruję się na problemie podwójnej Inności i wykluczeniu. Niezgodę na agresję werbalną i fizyczną, na ostracyzm można bowiem na lekcjach języka polskiego omówić dzięki literaturze. Czytanie i rzetelna analiza treści, szczerza, otwarta na różne punkty widzenia rozmowa z uczniami mają moc sprawczą. Wyposaża to młodych ludzi w zestaw narzędzi niezbędnych do przyjęcia świadomej, nierządsko krytycznej postawy obywatelskiej.

W pracy z powieścią Singera warto postawić na nauczanie oparte na „utożsamianiu się”, co pozwoli maksymalnie zbliżyć ucznia do rzeczy-

³ „Oduczenie” za Barbarą Skargą rozumiem jako wymóg podważenia wielu utartych tez, jako konieczność zmiany paradygmatu ze swojskiego na różnorodne (Skarga, 2007: 19).

wistości, którą poznaje, a dzięki temu dokładnie ją zrozumieć (Szuchta, 1999: 266). Uświadamianie sobie różnic kulturowych to przede wszystkim rozumienie stanów umysłu – własnego i ludzi, których się spotyka. Pierwszym zaś etapem budzenia szacunku dla odmienności jest szukanie we własnym doświadczeniu sytuacji, w których postąpilibyśmy tak samo jak osoba reprezentująca inną kulturę. Odwołanie się do zdarzeń z własnego życia może pomóc zrozumieć, że zachowania na pierwszy rzut oka odmienne często zróżnicowane są jedynie przez konkretne okoliczności, natomiast ich funkcja pozostaje taka sama. Większość sprzeczności tkwi bowiem w nas samych. Postaci wykreowane przez pisarza podlegają przecież nie żydowskiemu, ale zwyczajnie ludzkim prawom natury. Singerowscy protagoniści zakochują się, zdradzają, buntują się przeciwko religijnym rygorom, dokonują wyborów i podejmują decyzje, przed jakimi staje każdy współczesny człowiek. I z tej uniwersalności ludzkiej kondycji warto skorzystać, gdy tematem lekcji staje się: *Kobieta, Żyd – Inny*.

Obraz Żyda na lekcjach języka polskiego budowany jedynie w oparciu o teksty obowiązkowe proponowane przez podstawę programową obowiązującą od 2011 roku (*Podstawa programowa...*, 2011) jest niespójny i niepełny, pozbawiony historycznego i kulturowego kontekstu, tak niezbędnego w rozmowie o stosunkach polsko-żydowskich. Postać Żyda, problem wzajemnych powiązań dwóch wielkich społeczności uczeń poznaje jedynie z perspektywy polskiej, najczęściej w nowelach i powieściach pozytywistów, gdzie tzw. kwestia żydowska traktowana jest przedmiotowo, jako zaledwie fragment wielkiej kampanii społecznej. Związek z kulturą i tradycją żydowską zasymilowanych pisarzy żydowskiego pochodzenia: Bolesława Leśmiana, Juliana Tuwima czy Romana Brandstaettera jest zaś na tyle nikły, że nie wnosi żadnych istotnych treści w literacki obraz Żyda. Żydowski punkt widzenia jest niezbędny dla poszerzenia tego obrazu.

Stąd też płynie konieczność czytania oryginalnych twórców, takich jak Singer – który mocno zakorzeniony w swej kulturze, poprzez słowo stworzył dla nas ten tak niedawny, a tak odległy i obcy świat: rzeczywistość żydowsko-polskich miasteczek, pachnących migdałami, dźwięczą-

cych muzyką bożnic, gdzie Polak i Żyd żyli wspólnie pod jednym niebem i na tej samej ziemi. Lektura powieści Singera jest nieocenionym źródłem informacji na temat obyczajowości, religii czy nawet stroju. Bashevis jest przecież pisarzem mocno wrośniętym w szeroko rozumianą tradycję judaistyczną – zarówno pisemną (Tora, Talmud i mistyka), jak i związaną z obyczajowością Żydów polskich. Bohaterowie jego dzieł mogą z powodzeniem stać się przewodnikami po nieistniejącym już świecie.

Utwory Singera roztaczają przed nauczycielem polonistą nieograniczone spektrum możliwości dydaktycznych. Są doskonałym narzędziem w kształtowaniu uczniowskiej wrażliwości, empatii i otwartości na to, co „nieznane”. Oprócz tego pełnią jeszcze inną, nie mniej istotną funkcję – wyposażają ucznia w wiedzę, w niezbędny historyczny kontekst. Co więcej, w to historyczne tło wkomponowany jest obraz polsko-żydowskich stosunków. Powieści Singera przedstawiają diagnozę konfliktów polsko-żydowskich, ujawniają mechanizm powstawania i funkcjonowania antysemityzmu. Jednocześnie pisarz nie opowiada się za żadną ze stron. Nie moralizuje, nie feruje wyroków, po prostu pozwala cieszyć się odkrywaniem „nowego ładu”.

Mimo że wartość literatury jako dokumentu historycznego jest ograniczona, proza Singera pozwala jednak odtworzyć wiele zbiorowych odczuć i przeświadczeń, które, przemilczane przez twórców rodzimej literatury, uzupełniają obraz relacji polsko-żydowskich, wzbogacają go o nieznaną dotąd w szkole, autentycznie żydowską perspektywę.

Wśród tak obszernej literatury rodzinna saga *Dwór* i *Spuścizna* to jedno z najatrakcyjniejszych i najbogatszych źródeł tematów „żydowskich” możliwych do podjęcia na lekcji języka polskiego. Akcja powieści obejmuje okres pomiędzy upadkiem powstania styczniowego a początkiem XX wieku. Jest to więc wyjątkowy czas historyczny ukazany w dziełach największych polskich pisarzy⁴. Wydaje się więc, że literacki obraz drugiej połowy XIX wieku, utrwalony piórem rodzimych autorów, będzie

⁴ Teodor Toeplitz wspomina tutaj Stefana Żeromskiego, Marcela Prousta czy Marię Dąbrowską – twórców rozległych epickich opisów zanurzonych w realiach i nastrojach epoki (Toeplitz, 1984: 10).

oporny na korekty i uzupełnienia. Tymczasem cykl powieści *Dwór i Spuścizna* zmusza nie tylko do rewizji zastanego portretu rzeczywistości, lecz także do zmodyfikowania go w kilku znaczących szczegółach. Singer bowiem prezentuje wizję historii Polski odmienną od tej, do której jesteśmy przyzwyczajeni.

Tę szeroką panoramę możliwych do podjęcia na lekcji języka polskiego tematów dotyczących relacji polsko-żydowskich chciałabym zawęzić do zasygnalizowanego w tytule niniejszego artykułu problemu podwójnej Inności – Kobiety Żydówki. Emancypacja kobiet, tradycyjny, stereotypowy podział ról to tematy bardzo atrakcyjne i bliskie dla młodego człowieka⁵. Przeglądu żydowskich ruchów emancypacyjnych warto zatem dokonać pod kątem udziału w nich kobiet. Proponuję poddać analizie losy dwóch bohaterek, które ucieczką od typowej roli żydowskiej kobiety realizują poprzez aktywny udział w ruchu rewolucyjnym. Mirele i Cyna, siostra i córka Azriela, to bohaterki, których powieściowe losy mogą posłużyć za pretekst do dyskusji o emancypacji kobiet, ich prawach oraz miejscu w przestrzeni publicznej czy też poza nią, zgodnie z zasygnalizowanym wcześniej postulatem nauczania przez „utożsamianie się”.

W powieściach Singera tradycyjne kobiety żydowskie definiują słowa: „Dobra kobieta. Oddana matka” (Singer, 1989: 324). Podstawowe funkcje Żydówek w literaturze polskiej, jak pisała Bożena Umińska, przeważnie ograniczają się do roli matki i żony – w takiej kolejności. Przy czym „matkowanie” obejmowało również własnego męża. Życie

⁵ W dzisiejszym dyskursie polityczno-społecznym jedno z najistotniejszych miejsc zajmują kobiety. Ich wyjście na ulice z przestrzeni dla nich zarezerwowanych przez wielowiekową tradycję i kulturę zdało się zaburzyć dotychczasowy ład społeczny. Bezkompromisowa postawa protestujących, odwaga, by po raz kolejny upomnieć się o swoje prawa, by sprzeciwić się wykluczającym i umniejszającym wartości kobiecych praw ustawom – umiejscowiły kobiety w pozycji wroga, w miejscu, gdzie stoi już Żyd, nieheteronormatywny, czarnoskóry czy niepełnosprawny. Problem właściwej edukacji kobiet legitymizowany przez Ministerstwo Edukacji i Nauki zdaje się jednoznacznie wskazywać miejsce kobiety w społeczeństwie.

kobiet sprowadzało się do jednej z wielu funkcji pełnionych w rodzinie⁶ (Umińska, 1995: 149).

W *Dworze i Spuściznie* żydowskie kobiety są królowymi domowego zacisza. Dbają o dom, męża i dzieci, wykonują wszystkie przewidziane religijnymi prawami czynności. Co ciekawe, kobiet dotyczą prawie wszystkie *micwy*⁷ negatywne. Spośród pozytywnych obowiązują tylko te *micwy*, które nie muszą być wykonywane w określonej porze, bo to mogłoby kolidować z obowiązkami domowymi. Z tych *micw* kobiety są zwolnione (Unterman, 1998; Navé-Levinson, 2007).

Bohaterki powieści musiały wprowadzić wykonywać wiele prac, nie były jednak poddane zbyt silnej presji dogmatów religijnych. Nie żywiono wobec nich tak wielkich nadziei na przyszłość jak w wypadku chłopców. Tradycja zachowała dla nich zdecydowanie więcej swobody, co często sprzyjało zawieraniu nowych znajomości z liczną, nieżydowską częścią miasteczka. Spotykały się zatem z innym obyczajem, poznawały język polski, przez co stawały się bliższe społeczeństwu polskiemu. Jednocześnie do miasta docierały hasła asymilacji i emancypacji. Wszystko to sprawiło, że część żydowskich dziewcząt porzuciła uświęconą tradycją rolę kobiety na rzecz znacznie atrakcyjniejszej propozycji, która oferowała zdecydowanie większą wolność i samodzielność. Bunt przeciwko rodzinie i ucieczka od niej stają się więc dwoma symptomami jednego zjawiska: modernizacji życia żydowskich dziewcząt w Jampolu.

Kwestia praw obywatelskich dla kobiet, prawa do nauki i pracy była wówczas bardzo żywo dyskutowana. W końcu XIX wieku również Żydówki zaczęły na nowo definiować swoje role i upominać się o należne im prawa. Jednocześnie emancypacja żydowskich kobiet była niezwykle

⁶ Judaizm, jako jeden z systemów patriarchalnych, nie wprowadził jakiegoś innowacyjnego i wyjątkowo uciążliwego systemu represji wobec kobiet. Zarezerwował dla nich czynności tradycyjnie w wielu społeczeństwach patriarchalnych przypisywane kobietom.

⁷ Micwa – w judaizmie przykazanie. Zgodnie z tradycją rabiniczną Tora zawiera 613 przykazań (micwot), w tym 248 nakazów i 365 zakazów, które należy wykonywać w określonym czasie.

trudna, ale i – paradoksalnie – ułatwiona. Trudna, ponieważ należały one do podwójnej mniejszości: jako kobiety, zgodnie z teorią Helen Mayer-Hacker, która traktuje je jako grupę mniejszościową (Mayer-Hacker, 1982), i jako Żydówki. Proces akulturacji ułatwiał kontakt ze światem nieżydowskim podejmowany przy okazji prac zarobkowych, w tym handlu. Konieczna była zatem znajomość, choćby podstawowa, języka i obyczaju polskiego. Czynnikiem przyspieszającym proces adaptowania się dziewcząt do nieżydowskiego świata był również strój. Nie różniły się one wyglądem od swych polskich rówieśniczek. Mogło to prowadzić do tego, że już jako osoby dorosłe też nie akcentowały swojej odmienności.

Jednym z podstawowych warunków emancypowania się kobiet żydowskich było wykształcenie. Tradycyjne rodziny żydowskie zdecydowanie większe znaczenie nadawały wykształceniu chłopców, zwłaszcza ich edukacji religijnej, z czego dziewczęta były zwolnione, jednocześnie narzucony przez państwo obowiązek szkolny sprawił, że zaczęły uczęszczać do szkół świeckich.

Ponieważ studiowanie Tory było zarezerwowane dla mężczyzn, powinni oni byli tylko temu poświęcać swoją uwagę. Stąd aktywność kobiet, bardziej niż mężczyzn, skierowana była ku praktycznym sprawom życiowym, a rozwijanie ich zdolności intelektualnych i kształcenie, szybciej „wydostawało się na zewnątrz”, wykraczając poza ramy tradycyjnej, religijnej rodziny

– pisała Nora Koestler w artykule dotyczącym emancypacji kobiet w monarchii habsburskiej (Koestler, 1994: 142).

Kształtujące się nowe pokolenie dziewcząt opuszczało domy swych rodziców, aby studiować i szukać właściwej dla siebie drogi życiowej. Wiele z nich przystępowało do różnych ugrupowań politycznych, uczyło się zawodu, by później podjąć pracę i żyć na własny rachunek.

Jedną z pierwszych kobiet, które wyzwalały się z okowów tradycyjnej kobiecej roli, jest Mireła, córka rabina Jampola, Menachema Mendla, siostra Azriela. Angażuje się ona w działalność socjalistyczną w ramach

Proletariatu (Samuś, 1994). Początkiem partyjnej drogi Mirele stał się bezwzględny sprzeciw wobec tradycyjnie narzuconej roli. Chciała samodzielnie decydować o sobie, mieć prawo do własnych wyborów, do życia w zgodzie z własnymi przekonaniem. Kategorie wyrazem buntu było zerwanie przez nią zaręczyn z przeznaczonym jej Jojne. Mirele postanowiła sama zadbać o swój los. Wiedziała, że w nieżydowskim świecie poza małżeństwem istnieją jeszcze inne cele, które może realizować kobieta. Wyjechała zatem z rodzinnego Jampola, zapisała się do świeckiej szkoły, by uczyć się fryzjerstwa, i zdecydowała się na życie w pojedynkę, bez męża.

Azriel, brat Mirele, który na początku swej drogi tak uparcie i bezkompromisowo wcielał w życie idee asymilacji, radykalny światopogląd siostry, wychowawcy żydowskiego domu, uważał za niemożliwy do zaakceptowania. W jego opinii żydowskiej kobiety nie może charakteryzować aż tak daleko posunięta wrogość. Niedopuszczalna była również zgoda na przelew krwi. Ten oświecony mężczyzna okazał się konserwatywny wobec emancypacji kobiet. Jego spostrzeżenia dotyczące asymilacji nie obejmują bowiem przesiadujących u Mirele mężczyzn, wyraził równie ekstremalnych poglądów.

Stosunek Azriela do wyemancypowanych żydowskich kobiet ma w sobie coś ze stosunku do „obcego”. Obcy w koncepcji Zygmunta Baumana jest nosicielem „nieokreśloności”, która powoduje, że trudno zakwalifikować go do jakiegokolwiek kategorii. Ten brak wyrazistości burzy dotychczasowy, bezpieczny, sielski ład (Bauman, 1995: 85). U Singera kobiety rewolucjonistki noszą w sobie immanentnie wpisana w nie „zgrozę nieokreśloności” (Bauman, 1995: 87). Nie są już Żydówkami, nie są jeszcze Polkami. Trudno również Azrielowi doszukać się w nich cech tradycyjnie przypisywanych kobietom: czułości, wrażliwości na cierpienie, delikatności. Są bardziej zdeterminowane i agresywne niż niejeden mężczyzna. Burzą patriarchalny porządek i rozsadzają go od wewnątrz. Przystają już być strażniczkami ogniska domowego, a stają się szermierzami nowego porządku, w którym jest zarezerwowane miejsce dla samodzielnej kobiety. „Rewolucjonistka zatem – pisze Maria Janion – stawała się jeszcze bardziej »inna« i jeszcze bardziej groźna w swej »inności« niż kobieta po

prostu” (Janion, 2006: 37). Męski świat, w którym dorastał Azriel – jedyny, jaki znał – został zanegowany przez jego młodszą siostrę.

Niezlomność, wytrwałość i odwaga Mirele jednocześnie budzą w Azrieli zazdrość. W procesie asymilacji ucierpiało jego męskie ego. Sam przyznawał, że „przestał być mężczyzną” (Singer, 1989: 158). Tymczasem ta „słaba kobieta”, jak myślał o swojej siostrze, wykazała większą bezkompromisowość i siłę charakteru w realizacji własnej drogi życiowej. Gdy Mirele konspiruje, szmugluje broń, przechodzi przez „piekło” zsyłki, Azriel przy kubku gorącej herbaty wylewa przed Cadokiem swoje żale i moralne niepokoje człowieka „małej wiary” zarówno w żydowską tradycję, jak i w asymilację. W relacji starszy brat – młodszą siostrą następuje zatem jakby przemieszczenie ról, co Singer jednoznacznie sugeruje. Nie chodzi tu jednak tylko o zmianę w kategoriach „starszy–młodszy”, ale przede wszystkim o pewne przesunięcia w „przydziale” cech uznanych za typowo męskie i typowo kobiece. To właśnie Mirele wyposażona jest w upór, zacięcie i niezłomność przypisywane mężczyźnie. Azriel zaś przejawia wrażliwość i delikatność typowe dla kobiet.

Rezygnacja z tradycyjnego domu w przypadku Mirele nigdy nie była okupiona bólem podwójnej tożsamości. Wykształcona, zakorzeniona w świeckim świecie nie była w stanie mentalnie powrócić do żydowskiego środowiska. Obce są jej rozterki ukochanego brata, którego porzuciła, ponieważ został renegatem i zgłosił swój akces do partii syjonistycznej, czy partyjnych koleżanek, które mimo że wyemancypowane, tęskniły za rodzinnymi domami, zwłaszcza w czasie świąt. Mirele pozostała nieugięta, nie oglądała się za siebie. Żydostwo, które zostawiła za plecami na zawsze, stało się dla niej synonimem zacofania i ciemnoty. Uczucia te nie budziły jednak wstrętu, ale raczej rozczułały ze względu na swoją nieporadność i dziecinną wręcz naiwność.

Jej nowym duchowym domem stał się socjalizm. Bez poczucia straty, wstydu i niższości zapuściła korzenie w nieżydowskim świecie. Liczne porażki i życiowe klęski paradoksalnie utwierdzają Mirele w przekonaniu o niezwykłej sile własnego charakteru i słuszności raz podjętej decyzji. Wprawdzie powieściowe buntowniczkki występowały przeciwko własnemu środowisku religijnych gett, ale te właśnie znieawidzone

getta ukształtowały je ideowo i światopoglądowo. Należały one bowiem do najbardziej ortodoksyjnych i fanatycznych wręcz szermierzy ideałów socjalizmu i komunizmu (zob. Janion, 2006).

Mirele jest pierwszą, ale nie jedyną żydowską kobietą, która na kartach powieści jawnie i skutecznie sprzeciwia się swojej pozycji – roli kobiety usankcjonowanej odwieczną tradycją religijną. Bez sentymentów opuszcza rodzinny dom i wybiera własną drogę. Ucieczka z domu już na zawsze pozostawi ją na granicy kultur: polskiej i żydowskiej oraz, co ciekawe, męskiej i kobiecej. Mirele bez wahania jednak decyduje się zapłacić za swoją swobodę. Ceną jest „bezdomność”⁸.

W ślad za ciotką rewolucjonistką poszła córka Azriela – Cyna. Jej wybór męczyzna przyjął jako naturalną konsekwencję wychowania, jakie dziewczyna otrzymała w domu – z dała od tradycji, w pogardzie dla judaizmu i żydowskości. Związek Cyny z grupą „Proletariat” był dla ojca prawdziwym zaskoczeniem. Fakt ten odkrył przypadkowo. Widok córki rozmawiającej z mężczyzną przy latarnianym słupie wzbudził w Azrielu jednoznaczne skojarzenie: Cyna stała się ulicznicą. Ostatnie, czego mógł się spodziewać po cichej i zamkniętej w sobie córce, było jej zainteresowanie sprawami robotników i chłopów. Jej emancypację rozumiał i ocenił zatem przez pryzmat erotyki. Seksualna rozwiązłość staje się w diagnozie Singera synonimem buntu przeciwko tradycyjnej roli kobiety⁹. Dalsze losy – nieudany przewóz amunicji i zsyłka na Sybir – okazały się nieuniknionym końcem rewolucyjnej kariery Cyny.

Pochodzenie obu pań i typ odebranego wychowania, zwłaszcza Mirele, reprezentantki pierwszego pokolenia emancypantek, determinują ich wybory, a w konsekwencji dalsze tragiczne losy. Warto tutaj zwrócić uwagę na fakt, że dla żydowskiej kobiety walka o równouprawnienie to

⁸ O kobietach na granicy dwóch kultur: polskiej i żydowskiej pisała Bożena Umińska w artykule poświęconym Żydówkom w twórczości Gabrieli Zapolskiej (Umińska, 2001: 103).

⁹ Żadna z bohaterek *Dworu*, *Spuścizny* i *Rodziny Muszkatów* zaangażowanych w działalność ruchu socjalistycznego nie jest zamężna. Pozostają one najczęściej w nieformalnych związkach. Często też wiążą się z więcej niż jednym mężczyzną.

wojna na dwóch frontach: walczy bowiem jako Żydówka i jako kobieta. Dla Mirele niezgoda na rolę tradycyjnej Żydówki jest wyborem światopoglądowym, dla Cyny zaś droga rewolucjonistki jest jakby naturalną konsekwencją świeckiego wychowania. Analiza dramatycznego losu pierwszej z nich odsłania niezwykle, graniczącą z szaleństwem determinację w działaniach Mirele¹⁰.

Warto w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na sposób, w jaki emancypujące się kobiety są postrzegane przez męskich bohaterów powieści. Nawet ci, którzy deklarują swoją otwartość i sami zdecydowali się na „ucieczkę” z dusznego zaściankowego „sztetl” do świata gojów, przypisują „wojującym” o prawa do własnych decyzji i wyborów kobietom pewien wybitnie stereotypowy zestaw cech: zaniedbana brzydula, nieatrakcyjna fizycznie i intelektualnie, odrzucona bądź porzuciona przez mężczyznę, z oczywistych względów samotna, gdyż żaden porządny mężczyzna nie zechciał się z nią związać, pozbawiona cech przypisywanych kobietom, męska¹¹.

Może właśnie dlatego pisarz za bunt przeciwko uświęconej tradycji „karze” obie protagonistki. Kobietom, które sprzeciwiły się narzuconej im roli, wszystkim buntowniczkom, Singer przeznaczył tragiczny los, sugerując po raz kolejny, że jedynie życie zgodne z rytmem żydowskiej wioski daje poczucie prawdziwej przynależności i bezpieczeństwa, którego nie może zapewnić oddanie największej nawet idei.

Dlatego w rozważaniach dotyczących Inności, tolerancji i otwartości na kulturę obcą proponuję wykorzystać tekst podejmujący problematy-

¹⁰ Obłąd, szaleństwo Mirele, które sugeruje Singer, jest wynikiem stereotypowego, pełnego przesądów sposobu postrzegania kobiety i jej roli w społeczeństwie. Na kreacjach bohaterek w powieściach *Dwór* i *Spuścizna* zaważyła Singerowska koncepcja kobiety, której źródła należy szukać w pracy *Płeć i charakter* Ottona Weininger (1994: 69).

¹¹ Singer sugeruje, że udział kobiet w sferze polityki, tradycyjnie zarezerwowanej dla mężczyzn (prócz Mirele, która jest prawdziwą idealistką), nie wynikał ze świadomego wyboru, lecz był raczej konsekwencją poczucia własnej nieatrakcyjności czy zawodu miłosnego. W *Dworze* i *Spuściznie* Singer pomiędzy wierszami „przemycza” informację, że socjalistki to samotne i brzydkie stare panny.

kę stosunków polsko-żydowskich, kobiecości, tekst spoza kanonu? Po części odpowiedź została już zwerbalizowana, być może nie wprost, na początku niniejszego tekstu. Znajdujemy się w określonej sytuacji historycznej i politycznej. Na naszych oczach świat ulega przeobrażeniom. Ponownie pojawiają się globalny problem migracji, spory o terytoria, przewartościowaniu ulega nasze myślenie o przynależności narodowej i tożsamości. Kwestią kluczową staje się konieczność obrony tej tożsamości przed wyimaginowanym wrogiem, zagrażającym Innym. W takich realiach wzrasta ranga opozycji: „Swoj–Obcy”, która zaczyna przybierać niebezpieczną formę: „Swoj–Wróg”.

Tymczasem figura Żyda jest w Polsce nadal żywym i groźnym fantazmatem, choć dziś mieszka ich w naszej ojczyźnie niewiele. Ci, którzy zostali, są zaledwie wspomnieniem wielomilionowej przedwojennej społeczności. Jednocześnie stosunek Polaków do omawianej grupy etnicznej daleki jest od obojętności. Żydzi jako temat do dyskusji w dalszym ciągu generują wiele często skrajnych emocji, funkcjonując jako znak, symbol, personifikacja zła. Młode pokolenie najczęściej nie zna Żydów ani ich kultury. W swoich ocenach zwykle bezmyślnie powtarza sądy rodziców, dziadków czy rówieśników. Współcześnie wśród młodzieży, dzieci, a nawet wśród ich rodziców i dziadków słowo *Żyd* funkcjonuje nadal jako wyzwisko i obelga. Nasycone negatywnymi emocjami staje się – jak pisze Joanna Tokarska-Bakir – abstrakcyjnym symbolem ujemnym. Stąd już blisko do wykluczenia i dalej, do agresji (Tokarska-Bakir, 2008: 43). Podobną pozycję w dzisiejszym dyskursie polityczno-społecznym zajmują kobiety. Ich wyjście na ulice z przestrzeni dla nich zarezerwowanych przez wielowiekową tradycję i kulturę zdało się zaburzyć dotychczasowe obowiązujące *status quo*. Protest kobiet, bezkompromisowy sprzeciw wobec zamachu na ich prawa paradoksalnie umieścił je w tej przestrzeni debaty publicznej, gdzie dotychczas swoje miejsce miał czarnoskóry, nieheteronormatywny, Żyd czy niepełnosprawny.

Taka sytuacja otwiera wiele możliwości przed szkołą, która spełniając wymogi edukacji międzykulturowej, winna wyposażyć przecięż ucznia w wiedzę niezbędną do poznania i zrozumienia Innego. Potrzeba w związku z tym starannego i przemyślanego programu nauczania,

w którym reakcją na odmienność nie będzie koncentrowanie się na różnicach. Tą pierwszą reakcją przy spotkaniu z Innym powinno być zdziwienie połączone z gotowością do akceptacji. Poznawanie obcego winno być nieustannym odkrywaniem, nie zaś jednorazowym, epizodycznym aktem. Musi być dialogiem. Kształtowanie takiej postawy – piszą Zbigniew Bendyktowicz i Danuta Markowska – „oznaczałoby uchylenie podejścia »My i oni« na rzecz nastawienia »Ja – TY«” (Bendyktowicz, Markowska, 1979: 218). Zrozumienie kultury Innych jest fundamentalnym elementem składającym się na poczucie własnej tożsamości. Głęboka identyfikacja z własną kulturą jest bowiem niemożliwa bez rozumowego i pełnego tolerancji doświadczania kultury innej niż własna.

Nauczanie o Żydach to przede wszystkim kształtowanie postawy tolerancji, otwartości na to, co inne, obce, nieznanne. Szerokie tło historyczne, kulturowe i religijne jest w tej rozmowie niezbędne. Zadaniem szkoły jest zaś w ten kontekst ucznia wprowadzić. Co więcej – to właśnie szkoła, a w niej świadomy nauczyciel, powinna umiejętnie wyznaczyć przestrzeń możliwego dialogu i do jego prowadzenia prowokować. Im wcześniej tematyka żydowska pojawi się w kręgu zainteresowań młodzieży, tym lepiej. Być może uodporni ją to na bezrefleksyjne przejmowanie stereotypów czy też na antysemityzm, który w znacznej części jest efektem rażącej niewiedzy. Obowiązkiem nauczania jest więc przetrzącać pomosty pomiędzy nowymi pokoleniami Polaków a zaginionym światem żydowskich sztetł. Szczególnie cennym narzędziem w procesie budowania owych pomostów jest – rzecz jasna – literatura. Choć powieści Singera nie należą do kanonicznego zestawu lektur, to ostatecznie nauczyciel dokonuje wyboru tekstów.

„Aby wiedzieć kim jesteśmy, musimy wiedzieć kim byliśmy” – pisał Abraham Joshua Heschel (Sherwin, 1995: 56). Własna tożsamość to przeszłość, to historia, która warunkuje teraźniejszość i przyszłość. Integralnym elementem polskiej historii jest zaś element żydowski. Obecności Żydów na ziemiach polskich nie da się pominąć, zatuszować czy zbyć milczeniem. „Spotykając tę obecność, Polacy spotykają swoją własną historię i tożsamość, samych siebie” (Sherwin, 1995: 55). Edukacja,

która w cele kształcenia wpisuje „kształtowanie tożsamości osobowej i narodowej” oraz „rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i etycznej” (*Podstawa programowa...*, 2018), która rzetelnie chce wypełniać swoją misję socjalizacyjną, problematyki żydowskiej nie może pominąć. Prawda o Innych staje się po części prawdą o nas samych.

Literatura

- Bauman Z., 1995, *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Benedyktowicz Z., Markowska D., 1979, *O niektórych problemach identyfikacji kulturowej w procesach porozumiewania się*, „Etnografia Polska”, nr 2 (23), s. 205–236.
- Bibler W., 1982, *Myślenie jako dialog*, przeł. J. Dobieszewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1990, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Bystron J.S., 1995, *Megalomania narodowa*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Janion M., 2006, *Kobiety i duch inności*, Sic!, Warszawa.
- Koestler N., 1994, *Kobiety w społecznościach żydowskich w monarchii habsburskiej: etapy emancypacji*, w: *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku. Zbiór studiów*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Wydawnictwo Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 132–165.
- Mayer-Hacker H., 1982, *Kobiety jako grupa mniejszościowa*, w: *Nikt nie rodzi się kobietą*, wybór, wstęp i przekł. T. Hołówka, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa, s. 37–58.
- Navé-Levinson P., 2007, *Kobieta w judaizmie*, w: *Nowy leksykon judaistyczny*, red. J.H. Schoeps, przeł. S. Lisiecka, Z. Rybicka, E. Ptaszyńska-Sadowska, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa, s. 447–449.
- Nussbaum M.C., 2018, *Nowa nietolerancja religijna. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach*, przeł. S. Szymański, Kultura Liberalna, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, 2011, Warszawa.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum, technikum i branżowej szkoły II stopnia, 2018, Warszawa.

Przemoc symboliczna, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/przemoc-symboliczna;3963484.html> [dostęp: 22.02.2022].

Ratajczak M., 2003, *Oblicza wielokulturowości*, w: *Wkraczając w XXI wiek. Między globalizacją a zróżnicowaniem*, red. E. Stadtmüller, „Arboretum”, Wrocław, s. 74–98.

Samuś P., 1994, *Socjalistki w Królestwie Polskim przełomu XIX i XX w. Szkic do portretu zbiorowego*, w: *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku. Zbiór studiów*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Wydawnictwo Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 191–218.

Sherwin B.L., 1995, *Duchowe dziedzictwo Żydów polskich*, przeł. W. Chrostowski, Vocatio, Warszawa.

Singer I.B., 1989, *Spuścizna*, przeł. I. Wyrzykowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Skarga B., 2007, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Znak, Kraków.

Sobecki M., 1999, *Kształtowanie postaw odmienności jako nowe zadanie wychowania*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok, s. 91–99.

Szuchta R., 1999, *Refleksje o nauczaniu historii Holocaustu w polskiej szkole*, w: *Tematy żydowskie. Historia, literatura, edukacja*, red. E. Traba, R. Traba, Wspólnota Kulturowa Borussia, Olsztyn, s. 243–270.

Tischner J., 1994, *Tolerancja czy wzajemność?*, w: *Cyganie. Odmiennosc i nietolerancja*, oprac. A. Mirga, L. Mróz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 1–20.

Toeplitz T., 1984, *Polska Isaaca Singera*, „Polityka”, nr 24, s. 10–11.

Tokarska-Bakir J., 2008, *Legends of blood. Antropologia przęsądu*, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa.

Umińska B., 1995, *Pozycja kobiety w tradycyjnym prawie żydowskim*, w: *Studia z dziejów Żydów w Polsce. Materiały edukacyjne dla szkół średnich i wyższych*, red. Z. Borzymińska, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa, s. 149–169.

Umińska B., 2001, *Postać z cieniem. Portrety Żydówek w polskiej literaturze od końca XIX wieku do 1939 roku*, Sic!, Warszawa.

Unterman A., 1998, *Encyklopedia tradycji i legend żydowskich*, przeł. O. Zienkiewicz, Książka i Wiedza, Warszawa.

Weininger O., 1994, *Płeć i charakter*, przeł. O. Ortwin, Sagittarius, Warszawa.

SYLWIA KURAŚ – PhD, Katowice, Poland / dr, Katowice, Polska.

Teacher of Polish, specialist in the didactics of Polish literature; her scholarly interests include the problems of otherness, tolerance and exclusion in literature; her doctoral dissertation was concerned with the dialogue of cultures in Polish language lessons on the example of Polish-Jewish relations in the novels of Isaac Bashevis Singer; as part of her professional activity, she focuses on preparing young people for conscious participation in culture and on shaping civic attitudes through the use of the language of literature; author of articles in journals of didactics, initiator and organizer of the conference for teachers "Dydaktyczne Inspiracje" ["Didactic Inspirations"].

Nauczyciel języka polskiego. Dydaktyk literatury polskiej. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół problemu Inności, tolerancji i wykluczenia w literaturze. Praca doktorska podejmowała temat dialogu kultur na lekcjach języka polskiego na przykładzie stosunków polsko-żydowskich w powieściach Isaaca Bashevisa Singera. W ramach działalności zawodowej koncentruje się na przygotowaniu młodych ludzi do świadomego udziału w kulturze oraz na kształtowaniu postaw obywatelskich przy wykorzystaniu języka literatury. Autorka artykułów w czasopiśmie dydaktycznych, inicjatorka i organizatorka konferencji dla nauczycieli „Dydaktyczne Inspiracje”.

E-mail: sylwiakuras77@gmail.com