

ANTYSEMITYZM

nie jest poglądem

Podręcznik

dla edukatorów i edukatorek

wychowania przedszkolnego

i wczesnoszkolnego

ANTI SEMITIZM
nie jest poglądem

Podręcznik
dla edukatorów i edukatorek
wychowania przedszkolnego
i wczesnoszkolnego



CZULENT
STOWARZYSZENIE ŻYDOWSKIE

Antysemityzm nie jest poglądem. Podręcznik dla edukatorów i edukatorek wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego

Copyright © by Żydowskie Stowarzyszenie Czulent

Wydawca:

Żydowskie Stowarzyszenie Czulent

ul. Dietla 64/6

31-039 Kraków

www.czulent.pl

office@czulent.pl

Kraków 2016

Wydanie I

Redakcja merytoryczna:

Anna Makówka-Kwapisiewicz

Redakcja techniczna i korekta: Ewa Furgał

Konsultacja merytoryczna: Maja Rosińska-Kowalska,

Ewa Gordon i Karolina Szymaniak

Projekt okładki, opracowanie graficzne, skład,

łamanie i DTP: Barbara Janczak,

www.barbarajanczak.com

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie, wykorzystywanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonane wyłącznie w celach niekomercyjnych, pod warunkiem podania źródła.

Scenariusze zajęć, jeśli nie stwierdzono inaczej, opublikowane są na licencji CC BY-SA 4.0 PL.

Publikacja powstała w ramach projektu „Antysemityzm nie jest poglądem” zrealizowanego w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG, a także ze środków The Kronhill Pletka Foundation, International Council of Jewish Women: ICJW, Network of East-West Women oraz dzięki dotacji Kennetha Slatera, Allena Haberberga, Shaloma Levy i Michaela Traisona.



Za treść publikacji odpowiadają wyłącznie jej autorzy i autorki.

ISBN 978-83-931879-5-9

Wspomóż naszą organizację, przekazując darowiznę na konto:

Żydowskie Stowarzyszenie Czulent

ul. Dietla 64/6

31-039 Kraków

NIP: 6762300850

Volkswagen Bank Polska S. A. 37213000042001032796010001 (PLN)

Spis treści

I.	<i>Przedmowa</i> Anna Makówka-Kwapisiewicz	7
II.	<i>Ja to też inny. A inni? Fundamenty edukacji międzykulturowej</i> Wojciech Lasota	11
III.	<i>Scenariusze zajęć</i>	29
1.	<i>My i Janusz Korczak</i> Wojciech Lasota	31
2.	<i>Tikkun Olam – naprawa świata</i> Anna Makówka-Kwapisiewicz	39
3.	<i>W Dniu Pamięci</i> Małgorzata Mirga-Tas	45
4.	<i>Chanuka – święto żydowskie</i> Małgorzata Mirga-Tas	51
5.	<i>Najważniejsze pojęcia z dziedziny judaizmu: Cedaka</i> Ewa Gordon	59
6.	<i>Sukkot – święto szafasów</i> Urszula Palusińska	67

7.	<i>Autorytet</i> Urszula Palusińska	71
8.	<i>Najważniejsze pojęcia z dziedziny judaizmu: Tora</i> Ewa Gordon	75
9.	<i>Szabat</i> Urszula Palusińska	82
10.	<i>Zwierzolitery</i> Urszula Palusińska	87
IV.	<i>Biogramy autorów i autorek</i>	93
V.	<i>Informacja o projekcie</i>	95
VI.	<i>Informacja o Żydowskim Stowarzyszeniu Czulent</i>	97

I. Przedmowa

W ostatnich latach w Polsce można zauważyć wzrost zainteresowania kulturą żydowską. W każdym większym mieście odbywa się co najmniej jeden w roku festiwal promujący ową kulturę. W większości miast są organizowane warsztaty dotyczące szeroko pojętej tematyki żydowskiej. Mimo to, jak wynika z sondaży, w Polsce wciąż poglądy antysemickie są powszechne, a poziom antysemityzmu wzrasta.

Jak zauważa Alina Cała, poruszonym tematom związanym z Żydami w Polsce bardzo często towarzyszą głębokie emocje, ponieważ u jednych ta tematyka wywoływała bolesne odczucia, a wściekłość u innych. W rezultacie, poruszanie pewnych tematów utrwaliło określanie ich takimi eufemizmami jak: „kwestia drażliwa” lub „kontrowersyjna”¹.

W sytuacjach zagrożenia kulturowej integralności grupy większościowej fascynacja społecznością żydowską bardzo często objawiała się jako wrogość lub jako filosemityzm. Jej stereotyp służył wyładowaniu frustracji, sztucznemu spajaniu grupy, przypisywaniu jej własnych poglądów, niemocy i przewinień. Podsycalo to antysemityzm. Nie ma znaczenia, czy dane osoby miały kontakt z przedstawicielami/przedstawicielkami danej grupy, ponieważ do podsycania antysemityzmu nie jest potrzebna obecność Żydów. Niestety utrzymał i utrzymuje się on pomimo ich braku.

W rezultacie, szeroko pojęta tematyka żydowska została otoczona dwuznaczną aurą, tworząc z niej z jednej strony, temat wstydlivy i drażliwy, a z drugiej – fascynujący i ciekawy. Tym samym, wizerunek mitycznego Żyda współcześnie ma swój zrationalizowany odpowiednik w antynomii filosemityzmu i antysemityzmu. W pierwszym wybiera się same pozytywne cechy wizerunku, a negatywne w drugim, przyporządkowując je zbiorowości i tracąc tym samym możliwość poznania i dostrzeżenia jednostki².

Jako przedstawiciele i przedstawicielki mniejszości, członkowie i członkinie Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent, chcieliśmy/chciałyśmy wskazać, jak

1. A. Cała, *Wizerunek Żyda w polskiej kulturze ludowej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 7.

2. Tamże, s. 197.

można uczyć o społeczności żydowskiej, unikając przekazywania bądź umacniania stereotypów o Żydach i Żydówkach.

Realizując we współpracy z Fundacją Autonomia i Fundacją Korczakowską projekt „Antysemityzm nie jest poglądem”, podjęliśmy/podjęłyśmy innowacyjne działania, które – mamy nadzieję – przyczynią się do zwiększenia świadomości dotyczącej przeciwdziałania antysemityzmowi i edukacji o społeczności żydowskiej.

Przygotowaliśmy/przygotowałyśmy dla Państwa podręcznik, gdzie poprzez artykuł Wojciecha Lasoty i scenariusze warsztatów stwarzamy Państwu przestrzeń do zrozumienia perspektywy osób pochodzących z innych kultur i nawiązywania z nimi partnerskiego dialogu. Scenariusze warsztatów są odpowiedzią na efekty analizy podręczników szkolnych, dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i materiałów wykorzystywanych w edukacji nieformalnej pod kątem zawartej w nich tematyki żydowskiej, treści antysemitycznych i schematów argumentacyjnych. Efekty analizy uświadomiły nam, że społeczność żydowska przedstawiana jest jako grupa obca, hermetyczna, tradycyjna i ortodoksyjna. Większość treści, która dotyczy Żydów, jest związana z przemocą, agresją, Holokaustem i pogromami. W rezultacie, tworzą bądź utrwalają stereotyp Żyda/Żydówki jako ofiary, obcego, przestrzegającego pradawnych norm i obyczajów, a przede wszystkim współwinnych śmierci Jezusa Chrystusa. Efekty analizy opublikowane zostały w publikacji *Antysemityzm nie jest poglądem. Raport z analizy i podręcznik dla edukatorów i edukatorek*.

Dlatego naszym celem było wykorzystanie różnych metod edukacyjnych i przekazanie w sposób atrakcyjny, ale uniwersalny informacji o historii, kulturze i tradycji żydowskiej. Wybraliśmy/wybrałyśmy dziesięć tematów, wokół których zostały stworzone warsztaty podkreślające wspólne podłoże kulturowe i religijne, współodpowiedzialność, sprawczość, pamięć, dobroczynność, różnorodność i upodmiotowienie dziecka jako jednostki.

Przedstawione propozycje warsztatów podejmują temat tradycji i kultury żydowskiej, ale staraliśmy/staraliśmy się, by przedstawienie społeczności żydowskiej koncentrowało się na podobieństwach, na jednostce i na wskazaniu różnorodności i jej wielowymiarowości. Często też używaliśmy/używałyśmy słów Żyd i Żydówka, chcąc wytworzyć neutralne skojarzenia u dzieci, w opozycji do pejoratywnych konotacji u dorosłych.

Scenariusze opracowane zostały przez: Ewę Gordon, Annę Makówkę-Kwapisiewicz, Wojciecha Lasotę, Urszulę Palusińską i Małgorzatę Mirgę-Tas. Zespół ten tworzą osoby z bogatym doświadczeniem trenerskim, psychologicznym, historycznym i artystycznym. Są to osoby z wieloletnim doświadczeniem na polu zwalczania dyskryminacji, szerzenia wiedzy wolnej od stereotypów i tworzenia programów dla dzieci i młodzieży.

Adekwatność i działanie scenariuszy warsztatów zostały zweryfikowane podczas przeprowadzonych warsztatów pilotażowych. Dziękujemy tutaj Pani Veronice Hovhannisyan z Ormiańskiego Towarzystwa Kulturalnego (OTK), Pani Anecie Lorek – wychowawczyni klasy IV Szkoły Podstawowej nr 2 im. Królowej Jadwi-

gi w Czarnej Górze, Karinie Sokołowskiej z Fundacji Joint Distribution Committee Poland, Pani Marcie Pilch – wychowawczynie klasy III b Szkoły Podstawowej z Białki Tatrzańskiej, Pani Alinie Dworak – wychowawczynie klasy I a, Pani Barbarze Zielińskiej i Pani Dorocie Boruch – wychowawczyniom klas IIIa i b oraz Dyrektorce Szkoły Podstawowej nr 11 z Krakowa, Pani Barbarze Czepiel.

Częścią podręcznika jest zeszyt ćwiczeń. Do każdego warsztatu zostały opracowane graficznie ćwiczenia. Zdajemy sobie sprawę, iż nie jesteśmy w stanie przekazać go każdemu dziecku, dlatego też ćwiczenia i podręcznik można nieodpłatnie pobrać ze strony internetowej projektu: [www. antysemityzm. org](http://www.antysemityzm.org).

Mamy nadzieję, że niniejszy podręcznik zainspiruje Państwa do tworzenia i wykorzystywania innowacyjnych narzędzi edukacyjnych do przeciwdziałania antysemityzmowi, kierując się myślą Henryka Goldszmita (pseudonim literacki Janusz Korczak): „Nie ma dzieci, są ludzie”.

Anna Makówka-Kwapisiewicz
twórczyni i koordynatorka projektu

II.

Ja to też inny. A inni? Fundamenty edukacji międzykulturowej

O czym jest ten tekst?

Świat się globalizuje. Inni ludzie są nam coraz łatwiej dostępni (przez Internet, telefon czy osobiście) i my również stajemy się coraz dostępniejsi dla tych, którzy chcą nawiązać z nami kontakt. To szansa na tworzenie dobrych relacji między ludźmi, grupami i instytucjami, będąca jednak także wyzwaniem. Odpowiedzieli na nie kilkadziesiąt lat temu twórcy idei edukacji międzykulturowej, której głównym zadaniem ma być kształtowanie tak zwanej kompetencji międzykulturowej. W dużym skrócie jest to zdolność do rozumienia perspektywy osób pochodzących z innych kultur i nawiązywania z nimi partnerskiego dialogu. Ukształtowanie tej kompetencji nie wydarzy się jednak w toku zwykłej nauki szkolnej czy przedszkolnej ani dodatkowych zajęć, poświęconych innym kulturom czy nabywaniu umiejętności społecznych. Dla powodzenia tego przedsięwzięcia konieczne jest położenie pewnego rodzaju fundamentów, czyli taka organizacja życia grupy czy klasy, która na co dzień będzie sprzyjała kształtowaniu określonych postaw. Na tego typu postawach będzie można skutecznie budować kompetencję międzykulturową. Nazwałem ją „edukacją dla inności”. Doskonałą inspiracją jest tu myśl i praktyka Janusza Korczaka oraz współpracujących z nim osób, takich jak Stefania Wilczyńska czy Maria Falska.

Dlaczego warto oprzeć się akurat na doświadczeniach Korczakowskich?

Wspólną podstawą Korczakowskiej koncepcji i działań oraz edukacji międzykulturowej jest uznanie podmiotowości każdego człowieka, w tym również człowieka-dziecka. Inny człowiek, tak samo jak ja, ma prawo do bycia tym, kim jest, do postrzegania świata po swojemu i do podejmowania takich działań, jakie uzna za stosowne, o ile nie przekracza przy tym moich granic. Niestety kwestia pojmowania i interpretacji tych granic, zakorzeniona silnie w kulturze, jest problematyczna. Na dzieło Korczaka można spojrzeć jako na wysiłek

zbudowania takich ram społecznego porządku, które w maksymalnym możliwym stopniu autentycznie respektują podmiotowość zarówno poszczególnych osób, jak też całej grupy. To właśnie temu służą wszystkie słynne metody, po które sięgał Korczak (jak choćby sąd koleżeński, gazeta, Rada Samorządowa, dyżury czy tablice ogłoszeń)¹. Jeśli bowiem dzieci miały prawo do podmiotowości, to dla Korczaka oznaczało, że miały również między innymi prawo do bycia sobą, czyli kimś innym niż pozostali, do współdecydowania o swojej społeczności, do skutecznej obrony przed silniejszym rówieśnikiem lub samowolą wychowawcy (a szerzej – władzy), do własności i prywatności czy rzetelnej i aktualnej informacji na temat grupy, w której żyją. Ludzie, którzy wzrastali w takiej społeczności, nauczyli się zachowywać równowagę między tym, co indywidualne, a tym, co grupowe; tym, co samo – (jak samodzielność, samowiedza, samorealizacja), a tym, co wspólne – (jak współodpowiedzialność, współpraca i współdziałanie).

W Korczakowskich instytucjach wiarę w prawo do podmiotowości innych ludzi skutecznie zamieniono w rzeczywistość. To wielka inspiracja dla nas. W większości przyznajemy przecież innym ludziom prawo do podmiotowości, tylko często trudno nam to skutecznie wprowadzić w życie.

Kompetencja międzykulturowa a wykluczenie – co je łączy?

Kiedy kształtowanie kompetencji międzykulturowej zawodzi, ludzie nie chcą i nie potrafią często nawet dostrzec, a co dopiero zrozumieć i skorzystać z faktu, że żyją w wielokulturowym społeczeństwie czy społeczności. Mogą mieszkać przez wiele lat nawet w najbardziej wielokulturowym środowisku, ale być niezdolni do wyjścia poza własny krąg.

W ten sposób nierówny dostęp do efektywnej edukacji międzykulturowej może stać się kolejnym powodem społecznego wykluczenia. U jego podłoża są między innymi lęki przed uznaniem równoprawności tego, co inne, przed utratą swojej (często kruchej lub kształtującej się) tożsamości, przed przyjęciem postawy otwartości na świat, koniecznej w celu rozpoczęcia procesu uczenia się niezbędnych umiejętności.

Owe lęki powodują, że osoby wykluczone wpadają w szczególną pułapkę – najbardziej boją się właśnie tych rzeczy, które mogą im pomóc w wyjściu z tego stanu, m. in. otwarcia się na innych ludzi, inne kultury i wartości z nimi związane.

Dlatego tak ważne jest **skuteczne** kształtowanie kompetencji międzykulturowej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, by przeciwdziałać w ten sposób ewentualnemu wykluczeniu. Wiele dzieci nabywa bowiem kompetencję międzykulturową poza szkołą, w toku rodzinnego i towarzyskiego życia, podczas wyjazdów czy zajęć dodatkowych. Kształtujące tę kompetencję zajęcia byłyby im przydatne, ale nie niezbędne. Inaczej jest w przypadku dzieci, dla których zajęcia z edukacji międzykulturowej oraz pewien związany z nimi sposób kształcenia i wychowania może być jedyną szansą na tworzenie postawy – choćby załączkowej – otwartości na inność i dialog z nią. Im wyższa będzie wtedy skuteczność działań nauczycielek/nauczycieli, tym trwalszego można się spodziewać efektu. Jestem przekonany, że inspirowanie się Korczakowskim doświadczeniem jest dobrym sposobem na zwiększenie tej skuteczności.

1. Zob. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*. Dom Sierot, Warszawa 2013, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, <http://brpd.gov.pl/ksiazki-informatory-poradniki/jak-kochac-dziecko-internat-kolonie-letnie-dom-sierot> (dostęp 05.10.2015).

Czym jest edukacja międzykulturowa?

Jak czytamy u Jerzego Nikitorowicza, nestora polskiego środowiska naukowego, zajmującego się tą tematyką, edukacja międzykulturowa to

wszelkie procesy formalnej i nieformalnej edukacji mającej wpływ na kształtowanie zasad i postaw otwartych interakcji między przedstawicielami różnych kultur, w efekcie nabycie umiejętności dialogowego rozwiązywania konfliktów i urzeczywistniania pokojowego współistnienia².

Te umiejętności określa się wspólną nazwą kompetencji międzykulturowej. Nabywając ją, dzieci dowiadują się, że istnieją inne sposoby rozumienia i przeżywania świata, czyli inne kultury; że ich własny sposób nie jest jedyny i obiektywnie najważniejszy³. W związku z tym – jak głosi teoria – potrafią wyzbyć się poczucia wyższości lub niższości w stosunku do przedstawicieli innych kultur i umieć spojrzeć na świat ich oczami, nie rezygnując jednak ze swojego dziedzictwa czy przekonań. Uczą się procedury obchodzenia się z innością. Pierwszą reakcją, która jest z nią związana, nie jest odrzucenie, obrzydzenie, agresja lub wyśmianie, biorące się często z odruchu ukrycia nieumiejętności postępowania z ludźmi czy zwyczajami, które różnią się od naszych. Pierwszą reakcją powinna być ciekawość, chęć nawiązania kontaktu, połączona z uruchomieniem dostępnej na ten temat wiedzy, choć nie wiedza jest tu najistotniejsza. Odnosząc się do znanego powiedzenia Alberta Einsteina, w tym przypadku „otwartość jest ważniejsza niż wiedza”. Jeśli nie wiem nic o ludziach pochodzących z odmiennych kultur, których spotykam na swojej drodze, to owo spotkanie może być dla mnie pierwszym krokiem, by tę wiedzę zdobyć. Pod warunkiem, że jestem otwarty na nią i na ludzi, którzy mogą być moimi przewodnikami po swoim świecie.

Termin *edukacja międzykulturowa* jest czasem stosowany wymiennie z *edukacją wielokulturową*. Nie jest to właściwe, pojęcia te odnoszą się bowiem do dwóch obszarów różnych historycznie i treściowo.

Idea wielokulturowości narodziła się najprawdopodobniej w USA w latach 40. XX wieku, była zaś rozwijana w latach 60. i 70. także w Kanadzie, Australii i Nowej Zelandii. Najogólniej można ją scharakteryzować zwrotem: „żyjemy razem, ale obok siebie”. Państwo i obywatele/obywatelki dostrzegają fakt, że ich społeczeństwo jest wielokulturowe, ale nie wynika z tego, że kultury te powinny pozostawać ze sobą w jakichś intencjonalnych relacjach, że są nastawione na kontakt i uczenie się od siebie. Rozwiązania prawne i procedury w modelu wielokulturowym wyrastają więc z poszanowania odrębności kulturowej, ale nie mają na celu wspierania procesu ich komunikacji, zwłaszcza że często uprzywilejowane miejsce rezerwowane jest w tym modelu dla kultury dominującej.

Idea międzykulturowości zakłada pójdzie o krok dalej. Pojęcie to również po raz pierwszy pojawiło się w USA, w latach 70. XX w., następnie zostało podchwycone w Kanadzie i od 1975 w Europie, najpierw we Francji. W idei tej chodzi o to, by nie tylko zarejestrować fakt, że jesteśmy różni, ale zobaczyć w tym wartość i wyjść poza schemat, zgodnie z którym „moje” postrzeganie świata oznacza automatycznie „właściwe” czy „lepsze” i dopuścić wielość perspektyw. Bez tego będzie nam trudno zdobyć się na szacunek wobec

2. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 502

3. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że inna kultura nie zawsze oznacza inny kraj, a „międzykulturowy” nie musi koniecznie być „międzynarodowy”. Często z odmienną kulturą spotykamy się tuż za rogiem – dla wielu z nas inną kulturą mogą być dzieci czy osoby starsze, osoby niepełnosprawne lub przedstawiciele subkultur młodzieżowych, na przykład hip-hopowcy. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 2. *Edukacja międzykulturowa*, pod red. M. Brzezińskiej-Hubert, A. Olszówki, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008, s. 8.

odmienności, bez którego wszelkie porozumienie – na poziomie jednostkowym, instytucjonalnym, międzynarodowym czy globalnym – jest prędzej czy później skazane na porażkę. O ten szacunek należy również świadomie dbać, nie tylko w deklaracjach, ale przede wszystkim w działaniach⁴.

Tak pojmowana międzykulturowość jest więc nie tylko zadaniem trudnym do realizacji dla poszczególnych osób, ale od strony społecznej, obciążonym istotnym i niemożliwym do wymazania dziedzictwem kulturowym wielu społeczeństw, którego częścią pozostają nacjonalizmy, fanatyzmy i postawy ksenofobiczne.

Dlatego właśnie Jerzy Nikitorowicz pisał:

edukacja regionalna i międzykulturowa nie może być przedmiotem ujętym w rozkładzie zajęć obok innych. To tematyka, która musi pojawiać się w procesie nauczania–uczenia się, w procesie opiekuńczo-wychowawczym i kulturalnym zawsze, przenikając wszystkie przedmioty i interakcje międzyludzkie: poczynając od pierwszej socjalizacji w rodzinie, poprzez przedszkola, szkoły, uniwersytety, studia i kursy⁵.

Edukacja międzykulturowa – jak sprostać wyzwaniu?

Przede wszystkim należy zrewidować założenie, zgodnie z którym w procesie kształtowania i zmiany postaw najważniejsza jest wiedza. Można to założenie sformułować następująco: im więcej wiem o innych kulturach, swoich i cudzych stereotypach i uprzedzeniach, tym mniej będę uprzedzony do tych kultur, a być może wzrośnie mój stopień otwartości na wszystkie inne kultury.

Oczywiście, wiedza jest istotna, ale oparcie na niej całego procesu tworzenia postawy otwartej na inność i przeciwdziałania uprzedzeniom jest nie tylko nieskuteczne, ale nawet przeciwnie skuteczne. Badania psychologiczne pokazują, że wyższa świadomość stereotypów, którymi się posługujemy, oraz próby ich kontrolowania, na przykład poprzez tłumienie pewnych myśli, prowadzą raczej do sytuacji, w których łatwiej i wydajniej je uruchamiamy, a nie pozbywamy się ich⁶.

Jak pisze Michał Bilewicz:

Najbardziej skuteczną spośród metod proponowanych do ograniczania uprzedzeń jest skłanianie do przyjęcia perspektywy członka grupy obcej – próba wyobrażenia sobie jego odczuwania, „wejścia w buty” osoby należącej do innego narodu czy klasy. Dotychczasowe badania dotyczące tego tematu pokazują, że skłonienie badanych do opisanego świata (albo choćby typowego dnia) z perspektywy Innego, zdecydowanie silniej wpływa na zmianę postaw niż próba tłumienia czy uświadamiania sobie stereotypów⁷.

Przekształcenie opisanej powyżej umiejętności w nawyk, który może stać się składową kompetencją międzykulturową, wymaga jednak solidnego treningu, powtarzania takich zachowań w różnych kontekstach i konfiguracjach. Odkładając na razie kwestię otwarcia na to polskiego systemu edukacji, warto spytać, skąd mają się brać ci Inni, w miejscu których możemy się postawić? Polska jest przecież obecnie niezwykle homogenicznym społeczeństwem

4. Zob. P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2008, s. 25–27 i 65–74. Inne publikacje poświęcone międzykulturowości, od naukowych po praktyczne: J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, <http://pbc.biaman.pl/Content/371/229729.pdf> (dostęp 05.10.2015); tenże, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009; czasopismo „Edukacja Międzykulturowa”, <http://weinoe.us.edu.pl/content/weinoe/edukacja-miedzykulturowa> (dostęp 05.10.2015); P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009; *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, pod red. A. Klimowicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004; *Historia, pamięć, tolerancja. Nauczanie o wielokulturowości i lokalnej historii*, pod red. K. Niziołek, R. Poczyskiego, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2008, http://szlak.uwb.edu.pl/media/Historia_pamiec_tolerancja.pdf (dostęp 05.10.2015); „Przywróćmy Pamięć”. *Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, pod red. M. Bakalarz, Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, Warszawa 2006, http://fodz.pl/PP/download/PP_nauczyciele.pdf (dostęp 05.10.2015); *Uczenie się międzykulturowe*, pod red. S. Martinelliego, M. Taylora, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg–Bruksela 2000, http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/212/pakiet_szkoleniowy_4_uczenie_sie_miedzykulturowe_p_44370.pdf (dostęp 05.10.2015). Przydatne linki: <http://www.ceo.org.pl/pl/slady/news/edukacja-miedzykulturowa>; <http://www.miedzykulturowa.org.pl/cms/edukacja-miedzykulturowa.html>; <http://www.mlodziej.org.pl/publikacje?page=1>; <http://www.teatrgrodzki.pl/projekty/archiwum-projektow/edukacja-miedzykulturowa-metody-tworzce/>; <http://rownosc.info/tags/issue/edukacja-miedzykulturowa> (dostęp 05.10.2015).

i w najbliższych latach stan ten radykalnie się nie zmieni. Czy mają być oni tylko produktem naszej wyobraźni? Zdecydowanie nie.

Sposobem, który pozwoli skutecznie kształtować kompetencję międzykulturową (jak też inne umiejętności społeczne), jest zobaczenie Innych w nas samych. Pod względem biologicznym jednostkowe zróżnicowanie ludzi między sobą w zasadzie nie podlega dyskusji⁸. Jednak niezwykle silny pozostaje wielowiekowy nawyk, zakorzeniony również w praktyce funkcjonowania wielu instytucji, jak też przejawiający się w działaniach związanych z kształtowaniem tożsamości narodowej czy przynależności wyznaniowej. Nawyk ten powoduje w większości sytuacji przedkładanie jedności nad inność. Często jest to uzasadnione, ale czynienie z tego osi codziennej praktyki edukacyjnej, czyli „edukacja dla jedności”, znajduje się w opozycji nie tylko do tworzenia kompetencji międzykulturowej, ale też zwykłej otwartości na innych ludzi. Dużo bardziej potrzebna jest tu „edukacja dla inności”. To ona będzie właśnie fundamentem dla budowania zaczątków kompetencji międzykulturowej, która (na co warto liczyć) będzie budowana dalej w kolejnych etapach edukacji. W „edukacji dla inności” kluczowa jest właśnie umiejętność postępowania z innością swoją i innych ludzi, oparta w dużej mierze na stosowaniu empatii w praktyce. Dużo łatwiej przejść od empatii do empatii kulturowej (piszę o niej poniżej), choć nie jest to proces automatyczny, niż uczyć się od razu empatii kulturowej. Zaryzykuję twierdzenie, że pierwsza jest warunkiem drugiej.

Jeśli przejdę trening na poziomie inności stroju, wyglądu, sposobu wyrażania się, kapitału społecznego i kulturowego, sprawności fizycznej czy intelektualnej, to doświadczenia zdobyte podczas tego treningu będę mógł przenieść na wyższy poziom – różnic międzykulturowych. Jeśli już potrafię obchodzić się z innością moją i osób, które są w moim bezpośrednim otoczeniu, do tych doświadczeń mogę dołączyć jeszcze umiejętność obchodzenia się z innością wynikającą z koloru skóry, odmiennego niż mój języka, wyznania, obyczaju, a więc mogę nauczyć się empatii kulturowej. Jest ona definiowana w psychologii międzykulturowej jako *umiejętność przyjęcia perspektywy innej kultury w określonym kontekście*⁹.

„Edukacja dla inności” – inspiracje Korczakowskie

Jak można współcześnie wykorzystać doświadczenia Korczakowskie, skoro już choćby Janusz Korczak i Maria Falska pisali, że nie należy przekładać rozwiązań stosowanych w ich placówkach bezpośrednio na inne realia, ponieważ takie próby są skazane na porażkę? Odpowiadając sobie na to pytanie, poszedłem tropem wartości, na których oparte były instytucje Korczakowskie. Staralem się dostrzec w ich historii i sposobie funkcjonowania, jakie wartości są realizowane poprzez stosowanie rozmaitych metod, takich jak na przykład słynny sąd koleżeński, gazeta, samorząd czy dyżury. Kopiowanie tych metod – jak pisałem wyżej – nie ma sensu, ale osiągnięcie podobnych wartości we współczesnych placówkach, choćby w zupełnie inny sposób, może przynieść bardzo korzystne efekty.

Znalazłem siedem takich wartości:

1. Intencje wychowawców: w stronę porozumienia.

5. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, s. 14.

6. Zob. M. Bilewicz, *Jak zmieniać stereotypy i uprzedzenia? Między psychologią a praktyką edukacji do tolerancji*, [w:] *Tolerancyjni. To się dzieje!*, pod red.

K. Szotkowskiej-Beylin, M. Białek-Graczyk, *Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e”*, Warszawa 2009, s. 71.

7. Tamże, s. 74.

8. Zob. J. Rich Harris, *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010

9. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 573.

2. **Rozmowa** jako narzędzie porozumienia.
3. **Umowa** jako narzędzie utrzymywania porozumienia w rzeczywistości społecznej⁹.
4. **Jasność** jako sposób na dobrą rozmowę i umowę.
5. **Jawność** jako cecha zarządzania informacjami i sytuacjami.
6. **Odpowiedzialność** jako element współzarządzania grupą.
7. **Wolność**: jej poszanowanie jako punkt wyjścia do minimalizacji koniecznych ograniczeń.

10. Jestem bardzo wdzięczny Jackowi Jakubowskiemu z Grupy TROP za wskazanie ważnej roli rozmowy i umowy (Jacek Jakubowski używa sformułowania kontakt i kontrakt).

Wartości te nie dotyczą działalności ściśle edukacyjnej czy wychowawczej, ale są elementami składowymi pewnej koncepcji organizacji życia społecznego. Chodzi o stworzenie ram takiej organizacji, które następnie mogą być omawiane, modyfikowane i wdrażane wspólnie z podopiecznymi. Najważniejszy jest bowiem nie cel aktywności wychowawczej, ale sam proces. Trudno uznać za realny cel ukształtowanie w toku konkretnych zajęć kompetencji międzykulturowej (jest bowiem zbyt złożona), ale może ona powstać jako efekt długofalowego procesu, rozłożonego na codzienne interakcje i działania.

Poniżej omówię te wartości bardziej szczegółowo.

1) Intencje wychowawców: w stronę porozumienia.

Zbadaj swoje intencje i leżące u ich podstaw przekonania, ponieważ w dużej mierze od tego, z jaką intencją będziesz wdrażać swoje pedagogiczne pomysły, zależy ich końcowy kształt. Jeżeli nie wierzysz, by porozumienie z dziećmi było możliwe, by dało się z nimi podzielić odpowiedzialnością, ustalić reguły sprawnego działania i przestrzegać ich, jeśli twoją prawdziwą intencją jest uzyskanie maksymalnej kontroli nad dziećmi, to narzędziami do tego celu staną się nawet najbardziej demokratyczne metody, które zechcesz stosować.

Czy będziesz przez to gorszym nauczycielem czy nauczycielką? Niekoniecznie, pracujesz po prostu w oparciu o innego rodzaju przekonania.

Kłopot polega na tym, że często intencje te są w jakimś stopniu nieuświadomione. Przyjrzyj się, czy deklaracje twoich intencji, podejmowane działania i ich efekty są spójne. Może się okazać, że choć deklarujesz pełną otwartość i nastawienie na współpracę z dziećmi, w praktyce używasz metod, które prowadzą do odwrotnych efektów. Warto mieć tę świadomość, by podjąć decyzję, w jaki sposób uzyskać spójność w tym obszarze – ucząc się nowych metod czy rewidując swoje przekonania.

Innym ważnym aspektem przekonań jest kwestia, czy uważasz, że twoją rolą jest wzięcie odpowiedzialności za prowadzenie i zarządzanie procesem grupowym w twojej klasie lub grupie. Nie jest to bynajmniej oczywiste. Anna Klimowicz w jednej z najważniejszych polskich publikacji poświęconej edukacji międzykulturowej w szkole, tak podsumowywała polską rzeczywistość w tym obszarze:

Na ogół większość uczniów niewiele wie o sobie nawzajem, w naturalny sposób tworzą się podgrupy, czasem nastawione do siebie nieprzychylnie, nierzadko zwalczające się. Niektóre sytuacje szkolne sprawiają, że uczniowie wchodzą

ze sobą w konflikty, nikt z dorosłych nawet nie wie o nich, nikt nie próbuje ich rozwiązać. Rzadko kiedy jest okazja, aby uczniowie mogli dowiedzieć się o sobie czegoś więcej, poznali swoje uczucia i przeżycia, porozmawiali o osobistych doświadczeniach. A bardzo tego potrzebują¹¹.

Wiele nauczycielek i nauczycieli uważa, że troska o proces grupowy w ich klasie nie jest potrzebna lub możliwa, a ponadto, że proces ten i tak będzie przecież jakoś przebiegał, a potem można go modyfikować za pomocą kar i nagród.

Jeżeli jednak chcesz rzeczywiście podejmować długofalowe działania wychowawcze, najpierw zadбай o sposób funkcjonowania grupy, w której pracujesz¹². Zostawiając ją samą sobie, ryzykujesz, że – oprócz pożądanых przez siebie – najprawdopodobniej wykształcą się w niej również reguły i normy, sprzyjające wykorzystywaniu niektórych osób oraz ich dyskryminacji, jak też objęciu nieformalnej władzy przez tych, którzy są najszybsi, najsilniejsi i rozgrywają to dla swoich potrzeb. Im mocniej okrzepną te nieformalne struktury, tym trudniej będzie ci cokolwiek w nich istotnie zmienić.

Co z tego wynika?

Upewnij się (żeby nie marnować swojego czasu i energii), że twoje intencje, przekonania i zamierzenia są spójne oraz odpowiadają założeniom o poszanowaniu podmiotowości człowieka, w tym człowieka-dziecka, o możliwości i sensowności współpracy i „współbycia” dzieci oraz ich wychowawców poprzez stosowną organizację życia grupy.

2) Rozmowa jako narzędzie porozumienia.

Rozmowa jest traktowana przez wiele nauczycielek i wielu nauczycieli jako synonim ich monologu lub reżyserowanego dialogu, w którym odpowiedzi uczniów są z góry przewidziane i powinny być zgodne z jakimś schematem. Niestety zbyt często w klasie powielany jest też schemat domowy, zgodnie z którym, jeśli rodzic mówi „musimy porozmawiać”, dotyczy to niemal wyłącznie sytuacji trudnych i konfliktowych.

Rozmowa służąca porozumieniu to nie tylko komunikacja, ale sposób na sukcesywne poznawanie się nawzajem. Wynika ona z ciekawości innego człowieka, kim jest, jak i o czym mówi, co go interesuje. Prostym sposobem na użyteczny rytuał tego rodzaju rozmowy jest rundka, podczas której dzieci i nauczycielki/nauczyciele mogą się przede wszystkim przedstawić (na początku funkcjonowania grupy) i powiedzieć coś o sobie, a podczas kolejnych rundek uzupełniać informacje, dzielić się spostrzeżeniami, refleksjami czy przeżyciami¹³. Dla dzieci jest to praktyczna nauka, że każda z osób w klasie jest ważna, dla każdej jest czas i każdej z nich prowadząca/prowadzący jest ciekaw. Dzięki temu łatwiejsze będą również rozmowy na tematy bieżące, o różnej temperaturze emocjonalnej.

Co z tego wynika?

Rozmawiaj ze swoimi wychowankami (indywidualnie i grupowo) nie tylko na tematy bieżące, wynikające z programu, czyli spraw, by wasza komunikacja nie była tylko wymianą komunikatów. Zadбай o cykliczny charakter takich rozmów; można uczynić z nich rytuał. Zauważ, jak silnie modelujący może być dla dziecka wpływ autentycznego zainteresowania wychowawcy lub wychowawczyni światem jego przeżyć i dokonań, związanych i niezwiązanych z edukacją.

11. *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, pod red. A. Klimowicz, Wydawnictwo Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004, s. 13

12. Użyteczną książką w tym zakresie, niezwiązaną z inspiracjami Korczakowskimi, jest: P. Dix, *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą. Wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

13. Rundki można prowadzić na różny sposób i z różną intensywnością, zależnie od wieku, stopnia zażyłości grupy czy innych okoliczności, choć zdarzyło mi się poprowadzić wspaniałą rundkę informacji o sobie w licznej, dopiero poznanej grupie przedszkolnej.

3) Umowa jako narzędzie utrzymywania porozumienia w rzeczywistości społecznej.

Jedno z podstawowych narzędzi tworzących reguły zbiorowego współżycia jest często prawie nieobecne w placówkach edukacyjnych za sprawą niebezpiecznego paradoksu. Otóż wzajemne umowy normują w szkole przede wszystkim dokumenty, takie jak regulamin, program wychowawczy, wewnętrzny i przedmiotowe systemy oceniania. Niestety są to właśnie jedynie dokumenty, często nieznanne znakomitej większości uczniów i części grona pedagogicznego, napisane bezosobowym językiem, a przede wszystkim prezentujące pewną wizję, do której (zdaniem władz szkoły) powinna aspirować społeczność placówki, bez propozycji rozwiązań, które byłyby pomocne we wprowadzeniu tej wizji. Przykładem dokładnie odwrotnego podejścia może być regulamin Domu Sierot. To jedyny regulamin, jaki znam, w którym brak jest określeń, jaki powinien być wychowanek czy wychowanka, a który zawiera zwięzły opis procedur, które w Domu funkcjonowały¹⁴.

Dlatego, pisząc o umowie, mam na myśli przede wszystkim relację między prowadzącymi a grupą. To ustalenia między nimi będą w największej mierze wpływać na zachowania obu stron, nie zaś abstrakcyjne podporządkowanie rzeczywistych uczniów szkolnym dokumentom.

Nie należy zakładać, że „wszystko jest w regulaminie”, ale wybrać elementy najistotniejsze dla funkcjonowania grupy i na nie umawiać się bezpośrednio z dziećmi.

Ważnym elementem zawierania umów jest – wróćmy do tego na chwilę – intencja nauczycielek/nauczycieli. Jeżeli różne formy umawiania się z uczniami są mniej lub bardziej zamaskowaną formą podporządkowania ich sobie, to realizacja umowy będzie mało skuteczna, nie będzie ona działać. Dlatego umowy zawsze powinny obowiązywać obie strony, powinny stanowić pewien rodzaj prawa będącego oparciem na co dzień lub w trudnych sytuacjach. Regulamin Domu Sierot głosił: „Dzieci winne są posłuszeństwo prawom obowiązującym, nie osobom personelu. Personel winien te prawa znać i stosować się do nich” (punkt VI C)¹⁵.

Korczakowskie umowy, często przybierające formę procedur, regulowały rzeczywiste zachowania w rzeczywistym świecie. Nie wskazywały, kim kto ma być ani jak ma się zmienić, ale czego ma nie robić lub co robić w konkretnej sytuacji. Odwołam się do Korczakowskiego przykładu. W tak zwanej auli czy też sali rekreacyjnej Domu Sierot (180 metrów kwadratowych) jadło posiłki ponad 100 dzieci siedzących przy kilkunastu stołach. W takich warunkach łatwo sobie wyobrazić kłopoty związane z utrzymaniem porządku czy bezpieczeństwem wychowanków. Żeby im zapobiec, można było umówić się na przykład: „Dzieci uważają podczas posiłków, by nie zniszczyć zastawy i jedzenia”. Tak sformułowany punkt opisuje już jednak stan pożądany, nie wskazując, jak go osiągnąć. Dlatego lepsza była umowa co do realizacji konkretnych kroków, które dopiero prowadziły (lub nie – wtedy szukano innych sposobów) do pożądanych rezultatów. W powyższym przypadku była to po pierwsze umowa, że posiłki roznoszą dyżurni, po drugie, że osoby z pełnymi talerzami szły między stołami, a te z pustymi – pod ścianami sali. Zapewniało to dużą sprawność działania i zapobiegało wypadkom.

14. Regulamin był publikowany m.in. w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka*, wyb. M. Falkowska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 249–253.

15. Tamże, s. 251.

Niezwykle istotną sprawą jest kwestia łamania umów. Nie wyciągaj z tego wniosku, że w takich przypadkach należy z nich rezygnować, ale spróbuj zobaczyć, co należy zmienić, by taka umowa zadziałała. Zacznij od intencji – może, zawierając ją, chcesz w istocie zmusić dzieci do czegoś, co nie jest możliwe? Jeśli nie, być może przedmiot, sposób przestrzegania tej umowy bądź jej zakres powinien zostać zmieniony. Niech jednak wychowawca czy wychowawczyni

się nie zraża, niech przedwcześnie nie mówi: „Nie umiem, nie można”. Słowa pozornie tylko nie działają, z wolna budzi się zbiorowe sumienie, z dnia na dzień zwiększać się będzie liczba zwolenników dobrej woli wychowawcy i rozumniejszego kierunku, wzmacnia się obozu stronników „nowego kursu”¹⁶.

16. J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013, s. 153.

Co z tego wynika?

Umawiaj się bezpośrednio ze swoimi wychowankami co do wszelkich spraw, które ty lub oni uważacie za istotne. Jeżeli chcecie, by umowy te działały, nie wyręczą was regulaminy i programy wychowawcze. Nie zniechęcaj się łamaniem ustaleń – to jedynie znak, że trzeba zrewidować jakiś element umowy lub sposobu jej przestrzegania. Przyzwyczajając dzieci do zawierania dobrze skonstruowanych i wdrożonych umów, dajesz im (oraz sobie) poczucie sprawstwa i kontroli nad rzeczywistością oraz kształtujesz umiejętność samodzielnego tworzenia i wykorzystywania narzędzia, jakim jest umowa.

4) Jasność jako sposób na dobrą rozmowę i umowę.

Zadbaj o możliwie jak najbardziej zrozumiałą komunikację na wielu poziomach – począwszy od osobistej rozmowy, poprzez prowadzenie zajęć, komunikację pisemną, wytyczne dotyczące wycieczki, po wyjaśnienie trudnej sytuacji interpersonalnej. Nie każdy człowiek, zwłaszcza młodszy, musi rozumieć język, którym się posługujesz i ma prawo do tego, by dotyczące go informacje były dla niego w pełni zrozumiałe.

Możesz mieć bowiem wrażenie, że mówisz jasno i zrozumiale, ponieważ sam lub sama rozumiesz, co mówisz. Może wydawać ci się, że brak zrozumienia dla twoich komunikatów wynika z głupoty, złej woli, braku koncentracji... Tymczasem chodzi o to, by twoim odbiorcom przyznać zarówno prawo do nierozumienia twoich sformułowań, jak też do zmniejszonej sprawności intelektualnej czy gorszego dnia. Twoją rolą nie jest zmuszanie ich, by przyznali, że rozumieją coś, czego nie rozumieją (by potem złościć się na nich z tego powodu), ale znalezienie adekwatnego do sytuacji sposobu, by to zrozumieli.

To zadanie ma dwa elementy.

Pierwszy to praca nad własnym językiem i sposobem komunikowania się. Na szczęście można znaleźć na ten temat wiele wartościowych książek¹⁷ i propozycji szkoleń.

Drugi to namysł nad tym, w jaki sposób skutecznie dowiadywać się o tym, czy twoi odbiorcy cię rozumieją. Osławione szkolne „Rozumiecie? Rozumiemy!” jest dalece niewystarczające. Nie chodzi też tylko o to, by upewnić się, czy wszyscy, których dotyczy dany temat, rozumieją go, ale również by pomyśleć,

17. Zdecydowanie polecam tu publikację: F. Schulz von Thun, I. Langer, R. Tausch, *Wyrażać się zrozumiale*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.

jak dowiedzieć się tego od tych, którzy nie przyznają się, że nie rozumieją. W Domu Sierot na przykład dla takich osób, które wstydziły się powiedzieć różne rzeczy wprost, stała skrzynka na listy, do której można było wrzucać korespondencję. Innym sposobem sprawdzania jasności komunikacji i jasności sytuacji jest rozpoznawanie po rezultatach. Często katastrofalny wynik sprawdzianów jest właśnie nie tyle informacją o niskim poziomie wiedzy lub zaangażowania uczniów, co o zakłóceniu jasności przekazu, co powinno prowadzić do wniosku, że to właśnie (a nie wiedza lub motywacja uczniów) jest właściwy obszar do pracy.

Dla wychowawców zadanie dbania o jasność zaczyna się o krok wcześniej – od wewnętrznej jasności co do celu i przebiegu przewidywanych działań, łącznie z jasnością, co powinni zrobić, jeśli plany ulegną zmianie.

Co z tego wynika?

Zadbaj o jasność komunikacji i jasność sytuacji. Pamiętaj, że to nie ty, ale twoi odbiorcy są adresatami twoich komunikatów i to do nich należy się dostosować. Jeśli potrzebujesz, idź na stosowne szkolenie lub zapoznaj się z literaturą na ten temat. Poszukaj sposobów skutecznego sprawdzania, czy wyrażasz się jasno. Będziesz w tym zakresie modelować zachowania i umiejętności dzieci, a jeśli zechcesz zaproponować im dodatkowe zajęcia z tego zakresu, z pewnością przyczynią się do wzrostu poziomu tych umiejętności.

5) Jawność jako cecha zarządzania informacjami i sytuacjami.

Kategoria jawności odnosi się przynajmniej do dwóch poziomów życia społecznego.

Na pierwszym, podstawowym, oznacza, że wszyscy, dla których jakiegoś rodzaju informacje są istotne, mają do nich dostęp (w takiej formie, by były dla nich zrozumiałe, co odnosi się do jasności). Jeśli, dla przykładu, idziemy na wycieczkę, to oprócz wywieszanej na tablicy informacji dla rodziców i wysłanego do nich e-maila, na ścianie w sali przedszkolnej wisi rysunek przedstawiający wycieczkę i dzień, w którym ona nastąpi. Dzieci wiedzą, że idą na wycieczkę, w jakim celu, dokąd i kiedy. Być może tego rodzaju postępowanie wydaje się oczywiste, ale wcale nie jest. Częstym zjawiskiem, szczególnie (choć nie tylko) na wczesnych etapach edukacyjnych, jest wyłączenie dzieci z wiedzy o wydarzeniach, które ich dotyczą, na przykład poprzez niemówienie im przez nauczycielki/nauczycieli o planach lub ich porozumiewanie się z rodzicami bez udziału dzieci. Może to skutkować tym, że z punktu widzenia dzieci ich życie w placówce będzie stałym zaskoczeniem, permanentną niewiadomą, z której wynika konieczność ciągłego dostosowywania się do zmieniającej się sytuacji zamiast poczucia pewnej przewidywalności przyszłości. Wyłączenie z wiedzy nie pozwala dzieciom również brać odpowiedzialności za kształt różnych zdarzeń, na które mogłyby mieć inaczej wpływ.

Jawność na drugim, głębszym poziomie, odnosi się do „podziemnego” życia, „drugiego obiegu” funkcjonowania, które występuje w każdej społeczności. Wszędzie istnieją zachowania sprzeczne z przyjętymi regułami lub pozostające na ich granicy, a często silne reguły nieformalne, które w istocie nadają

kształt relacjom w grupie, uaktywniają się wtedy, gdy słabnie kontrola osób sprawujących władzę.

Przejawem tak rozumianej jawności w Domu Sierot było na przykład dopuszczanie bójek, choć obwarowanych pewnymi regułami (na przykład dużo silniejszy nie mógł bić się z dużo słabszym). Wynikało to z założenia, że lepiej móc kontrolować kontrowersyjne sytuacje, które i tak będą się zdarzać, niż żyć w ułudzie, że ich nie ma, podczas gdy będą się one jedynie wydarzać bez wiedzy wychowawców. Innym przykładem dbałości o tę „szarą strefę” była instytucja notariatu, czyli zeszyt, w którym zapisywano dziecięce wymiany (cołówki za kulkę, gałganek za pocztówkę...), by mieć kontrolę nad uczciwością kontrahentów i móc je w razie potrzeby anulować.

Szczególnym wyrazem jawności była instytucja sądu koleżeńskiego, dzięki któremu większość sytuacji zwyczajowo ukrywanych w placówkach opiekuńczych (zatargi, bójki, wszelkie krzywdy) nie tylko natychmiast było zgłaszanych, ale też trafiały do świadomości ogółu.

Oczywiście nie wszystko może być jawne, ale zarówno jawne, jak też jasne mogą być granice jawności. Można nazwać wprost (a w razie potrzeby uzasadnić), które informacje są jawne dla jakiego kręgu osób. Może to budzić oburzenie lub złość wykluczonych z tej wiedzy, ale po pierwsze, daje im szansę ubiegania się o dostęp do informacji, a po drugie, sprzyja jawności społecznego życia.

Co z tego wynika?

Zadbaj o to, by osoby, dla których pewne informacje są istotne, miały do nich dostęp. Dziel się – w wyznaczonych przez siebie granicach – z twoimi odbiorcami planami czy oczekiwaniami (swoimi lub instytucji, w której pracujesz), jak też pobudkami, dla których chcesz podjąć takie lub inne działania. Pomyśl, które z „podziemnych” struktur czy reguł funkcjonowania twojej grupy powinny ujrzeć światło dzienne i zostać w ten czy inny sposób wprzęgnięte w nurt „oficjalnego” życia. Najlepiej, by były to te, których istnienie podważa sensowność zawartych umów, wprowadzając rodzaj podwójnego życia – na użytek nauczycielek/nauczycieli oraz na użytek grupy.

6) Odpowiedzialność jako element współzarządzania grupą.

Podobnie jak w przypadku jawności, również możemy mówić o dwóch poziomach odpowiedzialności. Pierwszy najczęściej kojarzony jest z tym słowem: chodzi o odpowiedzialność za wykonywanie zadań, również swego rodzaju sumiennosc, doprowadzanie czynności do końca. Ten aspekt był mocno obecny w Korczakowskich instytucjach, zwłaszcza w kontekście pracy wykonywanej przez dzieci na rzecz Domu Sierot, ujętej w system dyżurów. Dzieci brały na siebie odpowiedzialność za wykonywanie tych prac, po czym rozliczały się z nich samodzielnie (przyznając sobie samym punkty), jak też były rozliczane przez inne dzieci.

Drugi aspekt jest jednak ważniejszy. Mowa o byciu osobą współodpowiedzialną za wymyślanie i realizowanie różnych działań, o byciu współautorem/współautorką zbiorowego życia. Na tak rozumianą odpowiedzialność Korczak kładł ogromny nacisk, tworząc dziecięcy Sejm w Domu Sierot, czy wprowadzając sąd

koleżeński. Pisał, że w Domu Sierot gospodarzem było dziecko¹⁸. Jeśli bowiem naczelnym założeniem jest podmiotowość każdego człowieka, to przewiduje ona również możliwość wpływania dziecka na sytuacje, w których się znajduje.

18. J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat...*, s. 154.

To oczywiście rodzi natychmiast pytanie, czy nie zagrozi to jakiejś formie ładu społecznego dziecięcej grupy. Nie chodzi jednak o to, by dzieciom pozwalać na wszystko, ale by znaleźć takie sposoby zapewnienia współudziału dzieci, które z jednej strony, zapewnią ich realny wpływ na rzeczywistość, a z drugiej strony, nie spowodują chaosu. Proces ten ma również swoją dynamikę – granice dziecięcej odpowiedzialności powinny być poszerzane powoli i z namysłem.

Z odpowiedzialnością łączy się także bezpośrednio kwestia zaufania. Jeśli mam dzieciom powierzyć jakieś zadanie, ba, jeśli mam je dopuścić do współudziału w wymyślaniu go i realizacji, powinienem im ufać. Jednak nie dlatego, że jestem pewny, iż tego zaufania nie zawiodą. Zrobią to zapewne wielokrotnie, nie jest to jednak argument przemawiający za tym, że należy zrezygnować z okazywania im go. Problem wielu placówek edukacyjnych polega na tym, że dzieciom nie jest okazywane zaufanie w obawie przed tym, że je zawiodą, nie mają więc okazji, by uczyć się, jak tego nie robić. Zamiast procesu, w którym wyciąga się wnioski z błędów, uruchamia się proces, w którym dzieci są nieobecne, ponieważ popełniają błędy. Jednak bez zaufania i – co za tym idzie – odpowiedzialności dzieci, nie sposób zapewnić im współudziału w procesie edukacyjnym i wychowawczym.

Proponuję zatem przyjąć tu dwa założenia. Pierwsze, że dzieci na zaufanie zasługują. Drugie, że będą je od czasu do czasu zawodzić, co jest jednak lepsze od nieokazywania go. Zadaniem wychowawców jest zbudować taką koncepcję odpowiedzialności, by jak najbardziej ułatwić dzieciom jej branie.

Co z tego wynika?

Daj dzieciom możliwość realnego wpływu na życie waszej grupy. Nie tylko w postaci zadań do wykonania w scenariuszu twojego pomysłu, ale także w postaci możliwości wymyślania własnych scenariuszy. Dla większości dzieci nie będzie to jednak naturalna aktywność, powinny się tego najpierw nauczyć. Aby uniknąć chaosu, stopnij zakres i trudność obszarów dziecięcej współodpowiedzialności. Możesz stworzyć rodzaj systemu, zgodnie z którym ktoś, kto sprawdził się na jednym poziomie trudności, może przejść na wyższy. Dla dzieci (jak też dla ciebie) będzie to okazja do nauczenia się w praktyce, jak powinno się konstruować, wykonywać i doprowadzać do końca różnorodne przedsięwzięcia, zwłaszcza wymagające współpracy w grupie.

7) Wolność: jej poszanowanie jako punkt wyjścia do minimalizacji koniecznych ograniczeń.

Warto zacząć od stwierdzenia faktu, że począwszy od pierwszej klasy szkoły podstawowej, zarówno uczniowie, jak też nauczycielki/nauczyciele i rodzice rezygnują z części swojej wolności, aby się mogły odbyć zajęcia. Uczniowie na rzecz dostępu do edukacji (choć początkowo oczywiście nieświadomie), rodzice ze względu na obowiązek szkolny (choć są tacy, którzy walczą o możliwość edukacji domowej bez poddawania jej istniejącym obecnie rygorom),

wreszcie nauczycielki/nauczyciele, choćby dlatego, że zobowiązują się do tego w umowie o pracę. Wymiar owej rezygnacji, mówiąc półzartem, uświadamia na przykład przeziębienie, które pozwala „legalnie” zostać w domu, a któremu często towarzyszy poczucie chwilowej wolności.

Jest to jednak obszar, którego granice są bardzo niejasne. Gdzie się one zaczynają, a gdzie kończą, na przykład w przypadku kar? Które z nich mieszczą się jeszcze w granicach rezygnacji z wolności, koniecznej dla procesu edukacji, a które są nadużyciem władzy?

Przekroczenie granic wolności skutkuje poczuciem uwięzienia. To zaś z kolei prowadzi często do uruchomienia procesu, podobnego do tego, który badał Philip Zimbardo w Stanfordzkim Eksperymentie Więziennym¹⁹. Tworzy się podział na strażników i więźniów, Ich i Nas, podwójność życia zbiorowego, zмова milczenia i lekceważenie (dodajmy – zrozumiałe) dla prób porozumienia.

Dlatego granice tej wolności powinny zostać nazwane bardzo jasno, poddane omówieniu i konsultacjom (z poszanowaniem odpowiedzialności dzieci, co oczywiście nie oznacza automatycznego zgadzania się na ich postulaty) oraz jawne dla wszystkich, których dotyczą te ustalenia. Przede wszystkim, rozmaite sankcje powinny być zawczasu uzgodnione, by minimalizować sytuacje, w których *ad hoc* wymyślana jest jakaś kara, ponieważ wszystkie kary ze swej natury są naruszeniem wolności. Jeśli nastąpi sytuacja nieprzewidziana, nie wymyślaj w złości nowej kary, ale postaraj się najpierw przeanalizować sytuację.

Dokładne ustalenie granic wolności sprawia, że konsekwencje ich przekroczenia są jasne, w jakimś sensie możliwe do wzięcia pod uwagę przez wszystkich zainteresowanych. Ponadto, umożliwia to stopniowanie sankcji, a więc maksymalizację istotnego ich oddziaływania wychowawczego, w przeciwieństwie do sytuacji, gdy sankcje dyktowane są emocjami, a więc mogą być zupełnie nieadekwatne do rozmiaru karanego postępu.

Co z tego wynika?

Jasno nazwij wszystkie sytuacje związane z przymusem robienia lub nierobienia czegoś, jak też sankcje związane z tymi sytuacjami (bezpieczne zachowanie w placówce czy na wycieczce, samodzielne wychodzenie ze szkoły, system kar i nagród). Jeśli to możliwe, wytłumacz, dlaczego te ograniczenia wolności są tak ważne dla waszej grupy. Przyzwyczaj dzieci, że w niektórych niespodziewanych sytuacjach twoja reakcja może być odroczone, że potrzebujesz czasu do namysłu. Chodzi o to, by dzieci miały możliwość zrozumienia, dlaczego powinny pogodzić się z pewnymi ograniczeniami, a w związku z tym – by nie dopuścić do zapoczątkowania procesu podziału na więźniów i strażników.

Działanie w oparciu o Korczakowskie wartości jest w mojej opinii najbardziej podstawowym elementem „edukacji dla inności”.

Ważność intencji wychowawców wiąże się właśnie z trudnościami wynikającymi z poszanowania faktu, że – jak pisał Korczak – „nie będzie frazesem, gdy powiem, że każdy człowiek i somatycznie, i duchowo jest wszechświatem”²⁰, że klasa czy grupa jest zbiorem odrębnych jednostek, nad którego jakością zbiorowego życia warto pracować.

19. Więcej informacji o eksperymencie na przykład w książce Philipa Zimbardo *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

20. J. Korczak, *Dzieła*, t. 14, vol. 2, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2008, s. 234.

Również rozmowa i umowa w przedstawionym powyżej ujęciu, jak też dbałość o jasność, jawność, odpowiedzialność i poszanowanie granic wolności w grupowej egzystencji nie miałyby sensu bez respektowania inności wychowanków. Przecież chodzi właśnie o to, by w miarę możliwości uwzględnić (lub zadbać, by wybrzmiały bez możliwości ich spełnienia) indywidualne pomysły i potrzeby, potencjały i ograniczenia.

Wdrażanie powyższych wartości będzie dobrą podstawą „edukacji dla inności”, którą można wzbogacać i poszerzać o kolejne elementy.

Zbuduje w dzieciach poczucie bezpieczeństwa, w którym będą mogły odkrywać, że pod różnymi względami różnią się od koleżanek oraz kolegów i że nie ma w tym absolutnie nic złego. W atmosferze jasności i jawności łatwiej pokazać, że wiele konfliktów bierze się z tego, że odmiennie patrzymy na świat, inaczej go interpretujemy – co znów nie jest niczym złym, ale raczej wymaga uważności i budowania dobrych reguł społecznego współżycia. W klimacie odpowiedzialności i wolności łatwiej dostrzec, jak inaczej pracują inni ludzie, jak inne mają talenty i w innych momentach popełniają błędy, które nie są występkiem, a więc nie dyskwalifikują tej inności.

Dzieci zyskają ufność w wartość inności i niepowtarzalności poszczególnych ludzi, ale też w sens ograniczania niekiedy indywidualnych potrzeb i zachcianek.

To fundament, na którym można budować szacunek dla osób odmiennych w sposób bardziej wyrazisty, pochodzących z innych kultur czy wyznających inną religię, jak też umiejętności potrzebne w kontakcie z nimi.

Kompetencja międzykulturowa w przedszkolu i szkole – konkluzje

Edukacja międzykulturowa nie będzie skuteczna, jeśli ograniczyć ją tylko do konkretnych zajęć, poświęconych kulturom mniejszości czy innych krajów europejskich. Jest elementem pewnego światopoglądu, przekładającego się na sposób myślenia o edukacji w ogóle (niezależnie od konkretnego przedmiotu czy grupy odbiorców) i praktykowania jej. Powód jest bardzo prosty: kompetencja międzykulturowa nie zostanie ukształtowana w toku pojedynczych lekcji, ale w efekcie planowego, długofalowego oddziaływania.

Pierwsza konkluzja brzmi: **wybór tej ścieżki jest pewnego rodzaju wyborem ideowym i wymaga odpowiedzi sobie na wiele ważnych pytań, między innymi na poniższe.**

Czy tworzysz w swojej grupie czy klasie warunki (lub czy chcesz się tego nauczyć), w których dzieci mogą zrozumieć, że inność nie jest czymś złym, ale czymś normalnym i codziennym?

Czy masz świadomość, że opierając swoją pracę na szacunku dla inności oraz kształtowaniu kompetencji międzykulturowej, opowiadasz się za pewną wizją świata, która w bardzo wielu przypadkach jest w opozycji do praktyki edukacyjnej w Polsce, jak też do funkcjonowania wspólnot lokalnych i rodzinnych?

Czy chcesz – a jeśli tak, to czy również czujesz się na siłach – myśleć i działać na rzecz tej wizji?

Jeśli podejmiesz decyzję, że chcesz na polu edukacji międzykulturowej działać skutecznie, to znaczy, zaczniesz od długofalowej pracy nad poszanowaniem inności w swojej grupie i w relacji między sobą a grupą, zadaj sobie również pytanie, **czy robisz to przy realnym wsparciu ze strony szkoły i grona pedagogicznego (środowiska lokalnego, władz, liderów/liderek...), czy pomimo braku wsparcia?** Czy placówka, w której uczysz, stwarza w twojej opinii realne (czyli nie tylko zapisane w programie wychowawczym) możliwości kształtowania w wychowankach szacunku do inności i empatii? Czy takie jest modelujące oddziaływanie relacji między dorosłymi: gronem pedagogicznym, dyrekcją, innymi osobami z zespołu?

To tylko część z pytań, na które warto sobie odpowiedzieć, zanim podejmiesz decyzję. Wprawdzie stopień skuteczności kształtowania kompetencji międzykulturowej wśród dzieci, z którymi pracujesz, będzie w dużym stopniu zależał od ciebie, ale nie sposób pominąć tu uwarunkowań zewnętrznych. Wsparcie lub jego brak oraz świadomość tego w znacznym stopniu bowiem zdeterminują twoje codzienne działania.

Działania, które należy rozpocząć od spojrzenia **przez międzykulturowe okulary przede wszystkim na siebie**, swoją społeczność i kulturę, szkołę i grupę, którą uczysz. Najpierw zobacz – i pozwól zobaczyć dzieciom – inność w was samych, zanim zobaczycie ją w kimś, kto się od was różni. Podkreślał to Edward T. Hall: „Dzisiaj jednakże człowiek bezustannie pozostaje w kontaktach z obcymi. Ponieważ zasięg jego kontaktów znacznie się zwiększył, koniecznością stało się rozszerzenie własnej kultury, a można to uczynić jedynie przez ujawnienie reguł, według których ona funkcjonuje”²¹. Tylko czy my znamy te reguły? Do tego trzeba dystansu do własnej kultury, uznania ją za wartościową i jednocześnie za społecznie oraz kulturowo konstruowaną. Czyli przejścia między „nie mam nawet świadomości, że akceptuję moją kulturę, bo tak się po prostu robi, gdyż jest moja (i obiektywnie najlepsza)” do „akceptuję ją z wyboru”. Żeby to zrobić, trzeba zdać sobie sprawę z jej nieoczywistości, różnorodności i zmienności, ale także z tego, że przedstawiciele tej samej kultury nie reprodukują jej bezmyślnie i odtwórczo, ale interpretują ją i współtworzą na bardzo różne sposoby. Wzrastanie w grupie, której organizacja jest oparta na wartościach Korczakowskich, buduje taką świadomość. Osoby tworzące tę grupę mają bowiem doświadczenia budowania ładu społecznego w małej skali, zawierały wiele udanych i nieudanych umów, jak też podejmowały wspólne przedsięwzięcia, w tym też na przykład budowanie granic funkcjonowania grupy.

Moja druga konkluzja: **uczyń z poszanowania dla inności oś swoich działań edukacyjnych i wychowawczych, a położysz doskonały fundament dla kształtowania kompetencji międzykulturowej.**

W tym procesie bardzo istotne jest zauważenie twojej roli jako Innej/Innego z punktu widzenia dzieci. Jesteś dorosła/dorosły, wykształcony/wykształcona, masz ukształtowane poglądy, swoją seksualność, której istnienie dzieci dopiero przeczuwają, świadomie funkcjonujesz w swojej kulturze, masz świadomość ciemnych i tragicznych stron życia. Dodatkowo, wprowadzasz dzieci w świat tego, co społeczne, wspólne, instytucjonalne; jesteś w tym zakresie

21. E. T. Hall, *Poza kulturą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s. 7.

ich przewodniczką lub przewodnikiem. Musisz wprowadzić zapracować na ich zaufanie, ale nigdy nie jest ono bezgraniczne, choćbyś był/była Nauczycielem/Nauczycielką Stulecia: „Doświadczenie paru niestosownych pytań, nieudanych żartów, zdradzonych tajemnic, niebacznych zwierzeń uczy dziecko odnosić się do dorosłych jak do oswojonych, ale dzikich zwierząt, których nigdy nie można być dość pewnym”²².

22. J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat...*, s. 118.

Dzieci nie wiedzą tego, ale od ciebie również będą się uczyć, jak postępuje się z ludźmi, którzy są inni niż my: mniej więcej tak, jak ty postępujesz z nimi. W znacznym stopniu – i to trzecia konkluzja – **ty właśnie będziesz silnie modelować ich zachowania w tym zakresie**. Właśnie: modelować, więc przynajmniej równie ważne jak to, co do nich mówisz, będzie to, jak się zachowujesz w stosunku do nich, jak działasz i jak organizujesz waszą małą (ale najważniejszą dla nich) społeczność.

Wychowanie w poczuciu poszanowania dla inności widzę w opozycji do rzeczywistości współczesnej edukacji w Polsce. Nie unieważnia to jednak bardzo ważnych pytań, które czekają na rozstrzygnięcie, nie tylko w aspekcie międzykulturowości: czy polski system edukacji zezwala i dostrzega wyłącznie inność bardzo widoczną, czy też inność widoczną mniej, ale równie ważną? Czy w obliczu otwarcia na świat i pojawienia się w Polsce imigrantów musimy (choć – na przykład – bardzo nie chcemy) sobie z tym poradzić i dlatego sięgamy po edukację międzykulturową? Czy też jesteśmy ciekawi innych, otwarci na nich i świadomi, że jeśli sami chcemy żyć w otwartym świecie, jesteśmy zobowiązani tę otwartość zapewniać innym? Czy edukacja międzykulturowa ma wynikać z potrzeby serca czy z kalkulacji? Jej skuteczne prowadzenie wymaga również zmian w sposobie kształcenia i kształtowania kadr edukacyjnych – już nie wystarczy wiedza z zakresu przedmiotu i podstawowe umiejętności pedagogiczne, potrzebna jest choćby umiejętność świadomego kształtowania instytucji oraz pracy z grupą; nie tylko dzieci, ale również współpracowników.

Wychowanie i edukacja to zawsze proces dwustronny, ty uczysz dzieci, a one uczą ciebie.

Kształtując w nich szacunek dla ich własnej i cudzej inności, czyli kładąc fundamenty pod tworzenie kompetencji międzykulturowej, jednocześnie zapraszasz je do poznania twojej inności. W odpowiedzi, one otworzą swoją inność przed tobą i przed innymi dziećmi. Dostaniecie okazję autentycznego wzajemnego poznania się.

Umiejętności nabywane w toku tego procesu zawsze były przydatne – a gdy dzieci będą wkraczały w dorosłość, mogą się okazać bezcenne, szczególnie dla tych dzieci, które w domu lub lokalnym środowisku raczej nie mogą się spodziewać poszanowania dla swojej i czyjejś inności.

Tworząc teraz przyjazny klimat do powstawania więzi między kolegami i koleżankami ze wsi, miasteczka czy dzielnicy, jednocześnie kształtujesz wzorce konstruowania relacji między przyszłymi obywatelami wielokulturowego świata. To również jest sposób stawiania kroków małych dla człowieka, ale ogromnych (i znacznie ważniejszych od podróży na Księżyc) dla ludzkości.

Bibliografia

Bilewicz M., *Jak zmieniać stereotypy i uprzedzenia? Między psychologią a praktyką edukacji do tolerancji*, [w:] *Tolerancyjni. To się dzieje!*, pod red. K. Szotkowskiej-Beylin, M. Białek-Graczyk, Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”, Warszawa 2009.

Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Dix P., *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą. Wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Grzybowski P. P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Hall E. T., *Poza kulturą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.

Korczak J., *Dzieła*, t. 14, vol. 2, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2008.

Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013.

Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka, wyb. M. Falkowska, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Naukowe i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Rich Harris J., *Każdy inny*, tłum. A. Nowak, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010.

Schulz von Thun F., Langer I., Tausch R., *Wyrażać się zrozumiale*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.

Zimbardo P., *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela, pod red. A. Klimowicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004.

Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 2. *Edukacja międzykulturowa*, pod red. M. Brzezińskiej-Hubert, A. Olszówki, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008.

III.

Scenariusze zajęć

1.

My i Janusz Korczak

umiarkowanie trudny



5–20 osób



45 min.



Temat

Koncepcje Janusza Korczaka wciąż aktualne dla dzieci i dorosłych. Scenariusz warsztatów dla dzieci prezentujących najważniejsze idee Korczakowskie oraz sylwetkę i dokonania Janusza Korczaka.

Krótką charakterystyka

Warsztaty dla dzieci w starszych grupach przedszkolnych oraz w klasach I–III. Warsztaty można przeprowadzić również w nowo utworzonych grupach, w których dzieci się wcześniej nie znały. Wówczas najlepiej poprzedzić niniejsze zajęcia dodatkowymi, o charakterze integracyjnym, podczas których ustalone zostaną również podstawowe zasady funkcjonowania grupy. Najważniejszym elementem zajęć jest sformułowanie przez dzieci, co dla nich oznacza bycie traktowanym z szacunkiem oraz uświadomienie im, że mają do tego prawo. Punktem wyjścia i kontekstem zajęć jest skrótowa opowieść o Januszu Korczaku i jego dokonaniach oraz bajka oparta na jego książce *Kiedy znów będę mały*.

Cele

Dzieci zyskują większą świadomość, że są autonomicznymi osobami, zasługują na szacunek i mają prawa, które powinny być respektowane przez inne osoby (dorosłych i dzieci). Mają też możliwość zobaczenia samych siebie w sieci

społecznych zależności oraz uświadomienia sobie lub pogłębienia świadomości, że również one są osobami, które powinny respektować różne prawa innych ludzi. Dzieci podnoszą swoje umiejętności autorefleksji, formułując własne oczekiwania wobec otaczającego ich świata. Rośnie ich wiedza na temat postaci Janusza Korczaka oraz osiągnięć jego i współpracujących z nim osób.

Materiały

Rysunek z zeszytu ćwiczeń – po jednej kopii dla każdego dziecka, papier, przybory do pisania i rysowania, flipchart lub tablica.

Przebieg zajęć

1. Przygotuj wcześniej bajki, by móc je przeczytać dzieciom. Jeżeli czujesz się na tyle swobodnie, możesz opracować na ich podstawie własną wersję opowieści. Pamiętaj jednak o kolejności opowiadanych lub czytanych bajek.
2. Zaproś dzieci, by usiadły obok ciebie, najlepiej w kółku i powiedz, że dzisiaj przeczytasz im dwie bajki – *Bajkę o nauczycielu* i *Bajkę o Januszu Korczaku*.
3. Zacznij czytanie od części 1 *Bajki o nauczycielu*.

Bajka o nauczycielu – część 1

Dzisiaj chciałbym/chciałabym opowiedzieć wam bajkę. Dawno, dawno temu żył sobie pewien smutny nauczyciel. Pewnie jesteście ciekawi, dlaczego był smutny? Był sam na świecie, przestał lubić swoją pracę i wydawało mu się, że dzieci ciągle robią mu na złość. Dlatego sam bardzo pragnął być znów dzieckiem, żeby poczuć się swobodnym i szczęśliwym. Czy to możliwe? Normalnie nie, ale w bajkach wszystko jest możliwe. Przyszedł do niego krasnoludek. Kilka razy spytał go, czy na pewno chce się stać znów dzieckiem, a potem... Zaczarował go i nasz nauczyciel stał się chłopcem, trochę starszym od was. Teraz chciałbym/chciałabym, żebyście odegrali taką scenkę ze smutnym nauczycielem i krasnalem.

4. Wybierz lub wylosuj dwójkę lub więcej dzieci. Poproś wybrane dzieci o odegranie przeczytanej scenki. Po przeczytaniu scenki, poproś dzieci o powrót na swoje miejsce.
5. Przejdź teraz do przeczytania części 1 *Bajki o Januszu Korczaku*.

Bajka o Januszu Korczaku – część 1

Na chwilę przerwę teraz bajkę, bo chcę wam opowiedzieć o człowieku, który napisał książkę, w której ta bajka jest opisana. Żył około sto lat temu. Nazywał się Henryk Goldszmit, ale znany jest bardziej jako Janusz Korczak. To był jego pseudonim¹. Był jednocześnie wieloma osobami: Żydem i Polakiem, pisarzem, lekarzem, żołnierzem, dziennikarzem, ale przede wszystkim był człowiekiem, który uważał dzieci za bardzo ważne². Napisał

1. Zapytaj dzieci, czy znają pojęcie *pseudonim*. Wyjaśnij pojęcie w razie potrzeby.

2. Wyjaśnij krótko, kim są Żydzi lub zaplanuj osobne zajęcia z dziećmi na ten temat. Po wyjaśnieniu wróć do czytania bajki.

takie zdanie: „Nie ma dzieci – są ludzie”, bo dorośli wtedy uważali, że dzieci są jeszcze nie do końca ludźmi, czyli na przykład można ich nie słuchać, bić je i uważać, że są głupie. Korczak uważał zupełnie inaczej: że dzieci są takimi samymi ludźmi jak dorośli, tylko młodszymi, więc trochę mniej wiedzą i niektóre rzeczy robią mniej sprawnie albo jeszcze ich robić nie umieją. Ale za to wiele innych potrafią lepiej niż dorośli. Korczak uważał, że każdemu człowiekowi należy się szacunek. Nie za coś, ale dlatego, że jest człowiekiem. A bardziej trzeba pilnować tego szacunku, jeśli ktoś jest słabszy – na przykład młodszy, nie tak silny albo bardziej nieśmiały. Zgadzasz się z Korczakiem?³

Przez kilkadziesiąt lat Janusz Korczak był dyrektorem Domu Sierot⁴. Współpracował przy opiece nad dziećmi tam i w innych miejscach z wieloma innymi wspaniałymi osobami. W tym domu mieszkała zawsze ponad setka dzieci. Przed chwilą mówiłem/mówiłam, że Korczak bardzo szanował dzieci. Wyobraźcie sobie, że chciał, by w Domu Sierot dzieci tak właśnie się czuły – ważne i szanowane. Jak to robił, zaraz opowiem, ale na chwilę wrócę do naszej przerwanej bajki.

6. Poproś dzieci, by w trakcie czytania kolejnej bajki narysowały to, co będziesz teraz czytał/czytała. Rozdaj dzieciom papier i przybory do rysowania. Następnie zacznij czytać część 2 bajki o nauczycielu.

Bajka o nauczycielu – część 2

Nauczyciel stał się znów chłopcem. Znowu chciało mu się biegać, krzyczeć, znów był wszystkiego ciekawy – ale w głowie był cały czas dorosły, był wciąż nauczycielem. Dlatego wcale nie musiał się uczyć w szkole, bo już wszystko wiedział, ale tak mu było przyjemnie do szkoły przychodzić, że udawał, że nic jeszcze nie wie i musi się dowiedzieć. Niestety, przyjemnie było do czasu. Szybko się okazało, że dzieci wcale nie są cały czas szczęśliwe i roześmiane, jak się wydawało nauczycielowi. Że mają mnóstwo kłopotów, a duża część tych kłopotów jest przez dorosłych. Jak pisał w książce Korczak: „Bo dorosłemu nikt nie powie «wynoś się», a dziecku często się tak mówi. Zawsze jak dorosły się krząta, to dziecko się płacze, dorosły żartuje, a dziecko błaznuje, dorosły płacze, a dziecko się maże i beczy, dorosły jest ruchliwy, dziecko wiercipięta, dorosły smutny, a dziecko skrzywione, dorosły roztargniony, dziecko gawron, fujara. Dorosły się zamyslił, dziecko zagapiło. Dorosły robi coś powoli, a dziecko się guzdrze. Niby żartobliwy język, a przecie niedelikatny”⁵. Nasz chłopiec zaczął rozumieć, dlaczego go krasnoludek tak pytał i pytał, czy na pewno chce być znów dzieckiem... Czy wy też tak się czasem czujecie? Jest wam przykro, że ktoś was nie szanuje?

7. Przerwij czytanie bajki. Daj dzieciom czas, żeby się zastanowiły i odpowiedziały na pytanie. Pamiętaj, by każde dziecko mogło opowiedzieć o swoich uczuciach i doświadczeniach. To bardzo ważne, by w tym momencie zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa. Jeżeli dzieci zaczną się z kogoś śmiać, poproś, by tego nie robiły i wyjaśnij, że każdy ma prawo się wypowiedzieć i nikt nie powinien w tym momencie śmiać się z kogoś i oceniać jego/jej wypowiedzi.

3. Tu przerwij czytanie i daj czas dzieciom na odpowiedź na zadane wcześniej pytanie. Następnie wróć do czytanej bajki.

4. Zapytaj dzieci, czy znają słowo „sierota”. Wyjaśnij krótko termin oraz to, że obecnie używa się terminu „dom dziecka”. Po wyjaśnieniu wróć do czytania bajki.

5. J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, Wolne Lektury, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/korczak-kiedy-znow-bede-maly.pdf> (dostęp 15.01.2016), s. 45.

8. Rozdaj dzieciom rysunek z zeszytu ćwiczeń. Wyjaśnij dzieciom, że mają namalować siebie w różnych przykładowych miejscach, które znają, w których bywają lub do których mogą trafić: w domu, w autobusie, w szkole i w sklepie.
9. Zapytaj dzieci, co teraz myślą i co czują. W jaki sposób powinni się do nich odnosić inni ludzie w każdym z tych miejsc, żeby czuły się bezpiecznie i miło, żeby było im dobrze? Przypomnij dzieciom, że ludzie – jak już wcześniej o tym mówiliście – to nie tylko dorośli, ale także inne dzieci.
10. Poproś dzieci, żeby głośno powiedziały, w jaki sposób powinni się do nich zwracać inni ludzie. Każdą propozycję zapisuj na flipcharcie lub tablicy. Pamiętaj, żeby zapisywać je bez oceniania, inaczej dzieci przestaną je formułować. Kiedy skończą, poproś, żeby dorysowały na swoich rysunkach, jakie miny powinni mieć narysowani na nich ludzie, jak powinni wyglądać, żeby dzieci dobrze się czuły.
11. Kiedy dzieci skończą rysować, poproś je, by pokazały i omówiły swoje prace. Omów na podstawie rysunków dzieci (na ile to możliwe, biorąc pod uwagę wszystkie rysunki), dlaczego właśnie tak, a nie inaczej powinni zachowywać się narysowani ludzie i dlaczego powinni mieć właśnie taki, a nie inny wygląd i miny.
12. Po omówieniu prac zainicjuj rozmowę o tym, że te prace w większości pokazują, jak dzieci chcą, żeby ich traktowano i szanowano. Powiedz dzieciom, że mają do tego prawo, ponieważ, jak już o tym wcześniej mówiliście, dzieci też są ludźmi, ludźmi-dziećmi i mają prawa bardzo podobne do praw ludzi dorosłych. Zapytaj dzieci, co to znaczy, że mają prawa. Poprzez pytania naprowadzające wyjaśnij dzieciom, że państwo polskie ma obowiązek bronić dzieci, że jeśli dzieje się dzieciom coś złego, to musi reagować. Powiedz dzieciom, że nie wolno ich bić, zabierać ich rzeczy, nie powinno się też sprawiać, żeby dzieci się bały.
13. Wyjaśnij dzieciom, że jest taka osoba jak Rzecznik Praw Dziecka. Zapytaj dzieci, czy słyszały kiedyś o Rzeczniku i o tym, czym się zajmuje. Powiedz im o tym, że Rzecznik Praw Dziecka stara się, żeby dzieciom w Polsce nie działa się krzywda i żeby przestrzegano ich praw. Następnie, poprzez pytania naprowadzające wyjaśnij dzieciom, czym są prawa dziecka.

Bardzo ważne jest tutaj zaznaczenie, iż nie tylko dzieci mają swoje prawa i są ludźmi, którzy coś biorą, ale że dzieci też dają coś innym ludziom – na przykład rodzicom, kolegom lub koleżankom, nauczycielkom i nauczycielom, że to działa w dwie strony.

14. Zapytaj dzieci, czy mają pomysł na to, jak można doprowadzić do tego, żeby wszyscy się dobrze czuli. Jak można to rozwiązać? Czy ludzie mogą zawsze robić to, co chcą? Jeżeli nie, to co ich ogranicza? Słuchaj propozycji dzieci i zapisuj je na flipcharcie.
15. Przejdź to czytania części 2 *Bajki o Januszu Korczaku*.

Bajka o Januszu Korczaku – część 2 (opowieść o pomysłach Korczakowskich)

Dla Korczaka zasady i umowy były bardzo, bardzo ważne. Korczak myślał długo, jak w Domu Sierot zrobić dwie najważniejsze rzeczy: żeby w tym domu panował porządek, żeby dzieci i dorośli nie robili sobie krzywdy i czuli się dobrze. Ale też żeby nie robili tego tylko dlatego, że jakaś osoba ich pilnuje, taki jakby policjant. I wymyślił, że tak się da zrobić tylko wtedy, jeśli to nie tylko dorośli, ale także dzieci, przy pomocy dorosłych, będą wspólnie myśleć i podejmować decyzje, jak dobrze rządzić domem i będą też przy tym pracować. Dlatego na przykład w domu był tak zwany sejm dzieci, w którym dziecięcy posłowie, wybrani przez inne dzieci, mogli proponować różne rzeczy i część z nich była wprowadzana. Albo w Domu Sierot był specjalny sąd koleżeński, który polegał na tym, że jeśli ktoś poczuł się skrzywdzony przez kogoś, to podawał tę osobę do sądu. Ale nie po to, żeby sąd ją skazał albo skrzywdził, ale żeby ten sąd – też składający się z dzieci – zastanowił się, dlaczego zdarzyło się coś przykrego i co można zrobić, żeby się na przyszłość nie zdarzało⁶. Korczak wprowadził też taki pomysł, że ponieważ dzieci mogą grać w piłkę, a piłki czasem wybijają szyby (Korczak uważał, że to wina szyby, a nie dziecka), to nie powinno być dużych szyb, tylko takie podzielone na mniejsze, żeby było je łatwiej wymieniać, jeśli się stłuką. Wiemy, że większość dzieci w Domu Sierot czuła się dobrze i bezpiecznie. Niestety inaczej było z chłopcem z naszej bajki, do którego teraz wrócimy.

6. Więcej rozwiązań Korczakowskich np. w: J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dom Sierot*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_internet.pdf (dostęp: 15.01.2016).

16. Przejdź to czytania części 3 *Bajki o nauczycielu*.

Bajka o nauczycielu – część 3

Pamiętacie? Chciał być dzieckiem, żeby być znów szczęśliwym. Ale zaczęli dokuczać mu koledzy, dorośli byli dla niego bardzo niemili i zupełnie go nie rozumieli, pokłócił się z przyjacielem i na dodatek nieszczęśliwie zakochał. Pewnie też to znacie, kiedy się wydaje, że cały świat jest niedobry i nic miłego już się nie przydarzy. Nasz bohater zrozumiał, że życie dziecka nie jest wcale takie różowe i bez problemów, jak myślał. I poprosił krasnoludka, by znów zamienił go w dorosłego. Jak myślicie, jak mógł to zrobić? Może wszyscy będziecie teraz takimi krasnalami-czarodziejami, ja będę na niby dzieckiem, a wy zamienicie mnie w dorosłą osobę [*zabawa w odczarowywanie*].

To trochę smutna bajka, ale bardzo prawdziwa – czy wy też tak myślicie?

17. Daj dzieciom czas na refleksje i odpowiedzenie na pytanie.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Powiedz dzieciom, że to już koniec bajki o nauczycielu. Poproś je, żeby odpowiedziały na pytania: kim był Janusz Korczak? Co było dla niego najważniejsze? Jak myślał o dzieciach i w ogóle – o ludziach? Jaki miał

pomysł na to, żeby ludziom lepiej żyło się wspólnie? Co zapamiętaliście z bajki o nauczycielu? Co łączy dzieci i dorosłych, a co ich dzieli? Jakie pomysły mają dzieci na to, żeby lepiej się czuły w różnych miejscach, w których bywają? Co to znaczy szanować innego człowieka? Czy dzieci muszą specjalnie zasłużyć na to, żeby je szanować? Czy dzieci mają prawa? Kto w Polsce pilnuje ich przestrzegania?

18. Na zakończenie przeczytaj dzieciom część 3 *Bajki o Januszu Korczaku*.

Bajka o Januszu Korczaku – część 3

Korczak był właśnie takim dorosłym, który bardzo dobrze rozumiał dzieci. Można o nim mówić bardzo długo, ale chcę, byście zapamiętali takie najważniejsze rzeczy: uważał, że każdemu człowiekowi, szczególnie słabszemu, czyli na przykład dziecku, należy się szacunek, dzięki któremu temu człowiekowi jest lepiej żyć na świecie. Łatwiej szanować się, jeśli rozmawia jedna osoba z drugą, trudniej, gdy ktoś ma wokół siebie wiele osób, które na przykład go denerwują. Dlatego tak ważne jest ustalanie zasad, które pozwalają ludziom żyć obok siebie tak, żeby im było dobrze, a najlepiej, jeśli ludzie mają możliwość brać udział w wymyślaniu i wprowadzaniu tych zasad, wtedy najlepiej rozumieją, po co one są i dlaczego warto ich przestrzegać.

Materiały pomocnicze dla prowadzących

Książka Janusza Korczaka *Kiedy znów będę mały*: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/korczak-kiedy-znow-bede-maly/>.

Inne książki Janusza Korczaka: wszystkie cztery części *Jak kochać dziecko* oraz *Prawo dziecka do szacunku* (jak też inne przydatne materiały) na <http://brpd.gov.pl/janusz-korczak>.

Więcej materiałów Wojciecha Lasoty na www.korczakowska.pl (dostęp: 15.01.2016).

Wskazówki dla prowadzących

Przećwicz czytanie, względnie opowiadanie historii, by mieć pewność, że dobrze kontrolujesz czas jej trwania. To pozwoli ci zaplanować wystarczająco dużo czasu na przeprowadzenie ćwiczenia, które jest najważniejszą częścią zajęć.

Bajka jest podzielona w taki sposób, by wskazać, jak poprowadzić ćwiczenie.

Kontynuacja

Informacje, które uzyskasz od dzieci na temat tego, w jaki sposób chciałyby być traktowane, mogą być świetnym punktem wyjścia nie tylko do kolejnych zajęć, ale również do ich ewentualnego przedyskutowania z kolegami i koleżankami z grona pedagogicznego.

Lasota W., *Bajka o nauczycielu*, na podstawie książki Janusza Korczaka *Kiedy znów będę mały*.

Lasota W., *Bajka o Januszu Korczaku*, bazuje na interpretacji biografii i najważniejszych dokonań Starego Doktora.

2.

Tikkun Olam – naprawa świata

umiarkowanie trudny



10–20 osób



90 min. lub 120 min.



Krótką charakterystyka

Jest to 120-minutowe ćwiczenie podzielone na II etapy. Pierwszy etap stanowi skrócone ćwiczenie, a drugi etap jest rozszerzoną częścią artystyczną. W części merytorycznej, poprzez poznanie pewnych elementów z tradycji żydowskiej, dzieci skoncentrują się na zagadnieniu Tikkun Olam – naprawy świata, czyli szeroko pojętej odpowiedzialności za swoje czyny i otaczający nas świat. Metodą coachingową dzieci określą pożądaną przez nich zmianę, do jakiej chciałyby doprowadzić w ich najbliższym otoczeniu. W drugim etapie dzieci skonstruują drzewo z papieru czerpanego, gdzie przyczepią listki, na których będą zapisane ich działania „naprawcze”.

Cele

- Zwiększenie wiedzy dzieci na temat tradycji i kultury żydowskiej.
- Zwiększenie świadomości dzieci dotyczącej ich sprawczości i odpowiedzialności.

Materiały

Zeszyt ćwiczeń, pisaki, kredki.

Druciane pręciki, zielona krepa, klej, makulatura (stare kartki papieru, papier ksero); mąka ziemniaczana, miska, ciepła woda, wałek, karton, niekolorowa gazeta, mikser.

Przebieg zajęć**Etap I:**

- Usiądź z dziećmi w kółku i zainicjuj rozmowę dotyczącą Żydów. Zapytaj dzieci, czy wiedzą, kim są Żydzi. Zadawaj dodatkowe pytania w taki sposób, by uzmysłowić dzieciom, że Żydzi/Żydówki to naród w Izraelu, ale również Żydzi/Żydówki, którzy/które mieszkają i żyją w różnych częściach świata, także w Polsce.
- Zapytaj dzieci, czy wiedzą, jaką religię wyznają Żydzi/Żydówki. Poprzez pytania naprowadzające wyjaśnij dzieciom, że Żydzi/Żydówki są wyznawcami judaizmu, ale mogą być również wyznawcami/wyznawczyniami wielu religii bądź mogą być osobami niereligijnymi.
- Pamiętaj, że warsztat dotyczy pewnego aspektu kultury, który jest połączeniem kultury, tradycji i religii żydowskiej, więc część poświęcona religii powinna być krótka i niewchodząca w detale.
- Zapytaj dzieci, czy znają pewne elementy swojej kultury czy tradycji, która jest połączona z religią. Możesz tutaj zasugerować np. wolne miejsca przy stole wigilijnym czy działania dobroczynne, które nawiązują do maksymy „Miłuj bliźniego jak siebie samego”. Jeżeli w grupie są dzieci wyznające inne religie, to wskazane jest poszerzenie ćwiczenia o dotyczące ich przykłady. Można też poprosić dzieci, by same je podały.
- Powiedz dzieciom, że w tradycji żydowskiej i religii żydowskiej bardzo duży nacisk kładzie się na dobroczynność i odpowiedzialność za swoje i oraz wspólne czyny. Cała religia żydowska skoncentrowana jest wokół micw (czyli przykazań przestrzegania nakazów i nauk Tory), gdzie unormowane i wskazane jest czynienie dobra i pomaganie innym.
- Wskaż, że tego typu działania są na tyle ważne, że stały się częścią życia codziennego i pewnej tradycji żydowskiej. Tradycję tę często nazywa się Tikkun Olam, czyli naprawa świata.
- Zapytaj dzieci, czy zastanawiały się kiedyś, co można zrobić, żeby zmienić coś, co im nie odpowiada w ich środowisku? Zapytaj, jak chciałyby tego dokonać? Czy są w stanie to zrobić same, czy potrzebują do tego czyjeś pomocy?
- Rozdaj dzieciom kartki z zeszytu ćwiczeń, gdzie dzieci namalują w formie komiksu sytuację, którą chciałyby zmienić. Najpierw w części „tak jest” namalują daną sytuację, jak wygląda obecnie. W części „będzie tak” namalują

stan oczekiwany, a w części środkowej „zmienię to tak” namalują albo napiszą, w jaki sposób chcą to zrealizować. Dzieci mogą też namalować rzeczy, które zrealizowały w przeszłości i chciałyby się nimi podzielić z grupą.

- Po wykonaniu przez dzieci swoich prac poproś, by ponownie usiadły w kółku. Poproś, żeby każde dziecko przedstawiło swoją pracę.

Etap II: Rozszerzone warsztaty plastyczne.

- Przygotuj wcześniej makulaturę. Pamiętaj, że kolor papieru, którego użyjesz, będzie kolorem papieru czerpanego, jaki uzyskasz. Wspólnie z dziećmi porwij lub potnij papier na małe kawałki i włóż je do miski z gorącą wodą. Najlepiej zrobić to przed rozpoczęciem I etapu zajęć, ponieważ papier powinien przez dłuższy czas leżeć w wodzie.
- Wytnij dwie tektury z kartonu. W jednej z nich wytnij okienko. Pamiętaj, że kształt ten będzie kształtem papieru, jaki uzyskasz.
- Namoczony papier przemiel przez kilkanaście sekund przy pomocy miksera, tak, aby nie było widać kawałków papieru. Do mielenia dolej wody, masa nie może być za gęsta. Miel papier porcjami.
- Jeżeli chcesz uzyskać lepszy efekt, do przemielonej masy dodaj mąkę kartoflaną. Masę wymieszaj.
- Na przygotowaną wcześniej tekturę ułóż tekturę z wyciętym przez siebie okienkiem i wlej w okienko masę, którą zmieliłeś/zmieliłaś.
- Na tekturki połóż gazetę. Przejeżdż po nich wałkiem. W ten sposób pozbędziesz się nadmiaru wody.
- Papier, który w ten sposób uzyskasz, pozostaw w ciepłym przewiewnym miejscu do wyschnięcia.
- Po wyschnięciu papieru, razem z dziećmi wytnij z niego listki.
- Wycięte listki można pokolorować lub ozdobić. Na nich dzieci powinny wpisać swoje dokonania.
- Przygotowany wcześniej drucik oklej krepą lub materiałem. Do niego dzieci powinny przyklejać bądź przywiązywać listki.
- Poproś dzieci, żeby napisały na listkach czyn, którego dokonały w celu „naprawy świata”.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Zapytaj dzieci, co myślą o tym ćwiczeniu. Co było dla nich trudne, a co sprawiło im radość? Zapytaj dzieci, jak się czuły, planując rozwiązania swoich sytuacji. Zapytaj, jak się czuły, malując swoje wyobrażenie osiągniętego celu.

Zapytaj dzieci o jakieś pozytywne doświadczenia z przeszłości związane z „naprawą świata”. Zapytaj o to, jak się wtedy czuły. Jak chciałyby być docenione za te uczynki?

Zapytaj, co mogą robić dalej, by realizować zasadę „Tikkun Olam”.

Jeżeli dzieci wykonały wersję rozszerzoną

Po rozmowie podsumowującej warsztaty z dziećmi poproś, by dzieci przyczepliły swoje działania naprawcze napisane/namalowane na listkach na drzewku. W ten sposób ich działania zostaną uwidocznione i docenione. Pamiętaj, by każdy listek był podpisany imieniem i nazwiskiem dziecka.

Wskazówki dla prowadzących

- Pamiętaj, że warsztat jest w dużej mierze oparty na refleksji i doświadczeniu dziecka, dlatego też powinien być prowadzony w sposób bardzo zachęcający dzieci do uczestnictwa. Osoba prowadząca powinna zwracać uwagę i angażować każde dziecko. Pamiętaj, aby nie oceniać doświadczeń i „dobrych uczynków” dzieci.
- Zrób z dziećmi większą liczbę liści, żeby w ciągu roku szkolnego każde dziecko mogło wpisać swoje nowe dokonania „Tikkun Olam”. Uwidaczniając i doceniając starania dziecka, dajesz mu/jej przestrzeń do poczucia bycia docenionym za branie przez nie odpowiedzialności za swoje czyny i innych.

Kontynuacja

Dzieci mogą zorganizować akcje społeczną. Mogą porozmawiać o tym, co się dzieje w ich klasie, dzielnicy bądź w szkole. Porozmawiaj z dziećmi, co możecie razem zrobić, by poprawić zaistniałą sytuację i zorganizujcie kampanię.

Materiały pomocnicze

Zeszyt ćwiczeń.

Sholem G., *Judaizm. Parę głównych pojęć*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1991

Sholem G., *Kabała i jej symbolika*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1996.

Sholem G., *Mistycyzm żydowski i jego główne kierunki*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2007.

Słowniczek:

Hebrajskie wyrażenie Tikkun Olam (wymawiane tee-KOON oh-LUHM) oznacza „naprawę świata”. Obecnie dla Żydów, Tikkun Olam stał się synonimem działań społecznych i dążenia do sprawiedliwości społecznej.

Sam zwrot odnosi się do Miszny (tekstów rabinicznych zebranych w III w., badających, analizujących i rozstrzygających prawa i normy postępowania opartego na Torze). W tym kontekście, zwrot Tikkun Olam był używany przy zagadnieniach związanych z polityką społeczną, zabezpieczeniem tych, którzy mogą być w gorszej sytuacji. W XVI wieku, dzięki rabinowi Izaakowi Lurii, nauczycielowi, filozofowi i kabaliście, Tikkun Olam zaczął odnosić się również do „napraw” na poziomie indywidualnym. Od 1950 roku koncepcja Tikkun Olam zaczęła

być wykorzystywana jako platforma dla realizacji micwot (przykazań) cedaka (sprawiedliwości). W ten sposób koncepcja Tikkun Olam jest traktowana jako działania człowieka zmierzające do „naprawy świata” poprzez zaangażowanie społeczne, działalność prospołeczną, ekologiczną, filantropijną, wolontariacką, zmierzającą do udoskonalenia własnych działań i egzystencji swojej i przyszłych pokoleń. Tikkun Olam zmusza do refleksji i brania odpowiedzialności przez ludzi za świat, w którym żyjemy.

Opracownie autorki.

3.

W Dniu Pamięci

umiarkowanie trudny



10–30 osób



60 min.



Tematy

Budowanie świadomości istnienia kultur innych niż własna, symbolika pamięci, różnice i podobieństwa międzykulturowe, integracja.

Krótką charakterystyka

Warsztat podzielony jest na dwa etapy. Część pierwsza dotyczy refleksji dzieci na temat podtrzymywania kultury pamięci. Część druga skoncentrowana jest na warsztacie plastycznym, podczas którego dzieci mogą wykonać metodą kolażu pracę dotyczącą upamiętniania. Warsztat może być również wykorzystany jako element edukacji o Holokauście.

Cele

Głównym celem warsztatu jest podtrzymywanie **kultury pamięci**: pamięci o przodkach, najbliższej rodzinie oraz o osobach żyjących obok nas, sąsiadach i przyjacielach. Warsztaty, oprócz wskrzeszania pamięci, mają również obudzić w dzieciach i młodzieży refleksję i wrażliwość na pewne mechanizmy społeczne, które w skrajnych sytuacjach prowadzą do nienawiści i przemocy.

Szablony ptaków z zeszytu ćwiczeń, stare zdjęcia rodzinne (najlepiej ich kserokopie, dzieci powinny je przynieść na zajęcia) lub materiały fotograficzne dotyczące miejsca bliskiemu dziecku (można wykorzystać kserokopie zdjęć z miejscowości, na których są przedstawiciele i przedstawicielki różnych grup mniejszościowych), klej, nożyczki, pisaki, markery, flamastry, materiały rysunkowe.

Przebieg zajęć

I Etap: Opowiadanie (ok. 30 min.).

1. Powiedz dzieciom, że warsztaty dotyczą pamięci. Zapytaj, co dla nich oznacza słowo pamięć? Poproś, by podzieliły się swoim najradośniejszym wspomnieniem. Zapytaj, czy jest coś szczególnego, co chciałyby zapamiętać.
 2. Poproś dzieci, by pokazały zdjęcia, które przyniosły na zajęcia i opowiedziały historie osób na fotografii. Jeżeli dziecko zna tylko podstawowe informacje o danej osobie, poproś, żeby wyobraziło sobie, co taka osoba lubiła robić, jeść itp. Jeżeli dzieci nie znają osób na fotografiach, poproś je, żeby stworzyły historię tej osoby.
 3. Możesz zachęcać dzieci do opowiedzenia o sobie, o tym, co pamiętają z opowieści rodzinnych o swojej rodzinie lub o miejscu, w którym żyją lub żyli ich rodzice czy dziadkowie. Jeżeli dzieci nie chcą się wypowiedzieć lub czują się niekomfortowo, możesz zacząć od siebie i opowiedzieć o swoich własnych przodkach.
- Zapytaj dzieci, w jaki sposób w rodzinie pielęgnują pamięć o osobach, które umarły.
 - Po refleksji osobistej przejdź do rozmowy bardziej ogólnej, zadając dzieciom pytania: dlaczego ważna jest pamięć o ludziach z naszego otoczenia, których już nie ma? Jakie są sposoby podtrzymywania tej pamięci (obchodzenie rocznicy śmierci)? Zaznacz, że w tradycji żydowskiej bardzo ważne jest wypełnianie jakiegoś zadania na pamiątkę osoby, która odeszła – czegoś, o co prosiła za życia; wspieranie pożytecznych celów na cześć zmarłej osoby, np. wspomaganie funduszków dobroczynnych lub wydawnictw – szczególnie popularna forma to współfinansowanie wydania nowej książki, gdzie na pierwszych stronach wypisuje się, iż jest to na pamiątkę zmarłego krewnego. Podkreśl, jaką rolę w podtrzymywaniu pamięci mogą mieć fotografia oraz zwyczaj sporządzania tzw. drzewa genealogicznego.

Zajęcia można też poprowadzić z młodzieżą. Najlepiej, żeby byli/były to uczniowie i uczennice, którzy/które mieli/miały wcześniej zajęcia dotyczące II wojny światowej i Holokaustu. Jeżeli to jest taka grupa, zajęcia te można wykorzystać w celu rewitalizacji pamięci o Żydach/Żydówkach mieszkających w danej miejscowości przed wojną. Wcześniej poproś ich o odnalezienie przedwojennych

zdjęć z danej miejscowości. Mogą poprosić o pomoc rodziców, dziadków, opiekunów, iść do biblioteki czy archiwum.

- Po rozmowie wstępnej dotyczącej pamięci (można wykorzystać część dla młodszych dzieci) porozmawiaj z młodzieżą o tym, co wiedzą o społeczności żydowskiej w tej miejscowości. Zapytaj, czy wiedzą, co się stało z tymi mieszkańcami/mieszkankami. Na podstawie tego, co powiedzą uczennice/uczniowie, będziesz wiedziała/wiedział, na ile rozwinąć rozmowę.
- Pamiętaj, by nie traumatyzować młodzieży dogłębną analizą i historią Holokaustu, bardziej skup się na tragedii rodzinnej po stracie kogoś bliskiego. Zastanówcie się, jaki ma wpływ na bliskich, rodzinę i szerzej – wspólnotę.
- Poproś o przeczytanie na głos wiersza (Materiały pomocnicze dla prowadzących) Ildy Maze pt. *Dem tog cu gedenken / W Dniu Pamięci*. Poproś uczniów i uczennice o podzielenie się refleksją na temat wiersza i nastrojów, które wywołuje.
- Zapytaj, jak można i jak należy pamiętać i pielęgnować pamięć o osobach, które zostały zamordowane podczas Holokaustu. Poprowadź rozmowę w taki sposób, by uświadomić osobom uczestniczącym, jak ważna jest pamięć o osobistej tragedii, jak istotne jest to, żeby pamiętać o pojedynczych osobach, ponieważ w ten sposób przywracamy im osobowość i tożsamość.
- Pamiętaj, by zaznaczyć, że Holokaust był najtragiczniejszą kartą historii narodu żydowskiego. W celu upamiętnienia ofiar Holokaustu, premier Izraela, David Ben-Gurion i prezydent Izraela, Yitzhak Ben-Zvi zainaugurowali w 1953 roku Dzień Jom ha-Szoa. Opowiedz o zwyczajach, jakie wiążą się z tym dniem (zatrzymanie ruchu samochodów na dźwięk syren w Izraelu, uroczystości wspomnieniowe prawie na całym świecie, nagradzanie medalami Sprawiedliwych wśród Narodów Świata, zapalenie świec). Opowiedz też o Marszu Żywych jako inicjatywie upamiętniania osób, które zostały zamordowane w Holokauście.
- Zapytaj, czy osoby uczestniczące też kiedyś brały udział w takich obchodach, nie tylko Jom ha-Szoa. Jak się wtedy czuły? Czy to było dla nich ważne?

II Część artystyczna: Warsztat (30 min.).

1. Powiedz dzieciom, że teraz wykonacie prace, które mogą być symbolicznym pomnikiem pamięci o przodkach.
2. Powiedz dzieciom, że prace będą wykonane metodą kolażu. Wytłumacz im, że kolaż polega na zbudowaniu kompozycji będącej połączeniem zdjęć i rysunku, wpisanych w sylwetkę wyciętego kształtu ptaka.
3. Zapytaj, dlaczego w tym zadaniu łączymy pamięć o przodkach z symbolem ptaka, który w tradycji żydowskiej jest również symbolem przemijania i upływu czasu.
4. Rozdaj dzieciom wydrukowane arkusze z postaciami ptaków z zeszytu ćwiczeń. Pierwszym etapem będzie wycięcie sylwetek ptaków. Można też stworzyć nowe sylwetki. Mogą to być różnego rozmiaru ptaki z rozpostartymi

skrzydłami lub siedzące. Trzeba pamiętać, że ptaki powinny być na tyle duże, żebyśmy mogli wykleić je naszymi fotografiami.

5. Poproś dzieci, żeby z kserokopii wycięły dowolne elementy, np. postać, drzewo, budynek i nakleiły wycięte motywy na tekturowe ptaki. Następnie pisakami, ołówkami, kredkami powinny dorysować do zdjęcia takie elementy, jakie podsunie im wyobraźnia, uzupełniając fotografie rysunkowo i dopowiadając w ten sposób do nich własną historię, np. mamy wyciętą kobietę w kapeluszu – możemy dorysować jej jakąś koronkę przy sukience, jakąś postać lub zwierzę jej towarzyszące. Możemy połączyć to z motywem z innej fotografii, np. dokleić lecący samolot.
6. Tłem do historii łączącej rysunek z fotografią jest kształt ptaka. Starajmy się pilnować, aby nie było zbyt dużo pustej przestrzeni na sylwetce ptaka. Niech się wypełni rysunkami i zdjęciami.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Poproś dzieci, by opowiedziały o swoich pracach. Każde dziecko powinno opowiedzieć o swojej pracy. Jeżeli dziecko nie chce tego uczynić, zaproponuj mu pomoc.
- Zapytaj dzieci, co było dla nich ważne.
- Co chciały zaznaczyć i podkreślić, robiąc swoje prace?
- Zapytaj, co czuły, robiąc te prace i co czują teraz, kiedy je wykonały?
- Na koniec zapytaj dzieci, co dały im te zajęcia. Z czym kończą te warsztaty?

Wskazówki dla prowadzących

- Za punkt wyjścia warsztatów należy przyjąć definicję kultury pamięci. Osoba prowadząca powinna uświadomić dzieciom, czym jest pamięć zbiorowa i dlaczego naszym obowiązkiem jest pielęgnować pamięć o historii naszych przodków i przestrzeni, w jakiej żyjemy. Ważne jest, abyśmy sami podawali ciekawe przykłady z własnego życia, to rodzi zaufanie i chęć podzielenia się wspomnieniami ze strony dzieci.
- Jeżeli osoba prowadząca zdecyduje się poprowadzić te warsztaty ze starszymi dziećmi/ młodzieżą, powinna wytłumaczyć osobom uczestniczącym, czym dla Żydów/Żydówek jest dzień Jom ha-Szoa. Osoba prowadząca powinna pamiętać, że sam warsztat nie jest lekcją o Holokauście. Warsztat może być wykorzystany jako wstęp do takiej lekcji albo jako projekt dodatkowy.
- Sama część artystyczna ma polegać na rysunkowym, malarskim lub graficznym rozwinięciu motywu fotograficznego na zasadzie „dopowiedzenia historii”.

Ważne jest, aby nie zmieniać samej fotografii, tylko dorysować jej dalszy ciąg. Dodatkowo, zostaną wycięte z tektury sylwetki ptaków, które powinny być odpowiednio większe, ponieważ kolaże zostaną naklejone na te sylwetki.

Kontynuacja

Nauczyciel lub nauczycielka może kontynuować warsztat i zrekonstruować dzieje danej miejscowości, w której żyją dzieci. Wraz z dziećmi może odtworzyć historię danej miejscowości i ludzi, którzy w niej mieszkali. Dzieci, jako zadanie domowe, miałyby do przeprowadzenia wywiady z członkami/członkiniami rodzin. Następnie, wszyscy razem już w klasie mogliby zrekonstruować metodą kolażu historię swojego miasta.

Materiał pomocniczy dla prowadzących

Ida Maze

Dem tog cu gedenken / W Dniu Pamięci⁴

Dziś śmiać się nam nie wolno
i bawić do woli,
dziś w smutku i ciszy
chodzimy powoli.
Dziś kadiesz się zmawia
i świece się pali –
za sześć milionów Żydów
zamordowanych.
Jak w porze Tisze-Bow,
żałobnego święta,
musimy wszyscy
o dniu tym pamiętać.
I wpisać głęboko
w potomnych pamięci
tę wielką Zagładę dni naszych,
czas śmierci.

4. I. Maze, *W Dniu Pamięci*, przeł. W. Wilczyk, [w:] *Jontew Lider*, pod red. A. Makówka-Kwapisiewicz, P. Kwapisiewicz, Żydowskie Stowarzyszenie Czulent, Kraków 2013.

Lektury

Assmann A, *Między pamięcią a historią. Antologia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Cornelißen Ch., *Erinnerungskulturen, Version: 2.0 (niem.)*, Docupedia-Zeitgeschichte, 2012.

Słowniczek:

Kolaż (fr. *collage* „naklejanie”, „oklejanie papierem”) to w sztuce plastycznej technika artystyczna i wykonane w tej technice dzieło; kolaż polega na łączeniu za pomocą odpowiednich spoiw (pierwotnie kleju) form wyciętych z zadrukowanego papieru, szczątków roślin i zwierząt, fragmentów wyrobów ręcznych i maszynowych z formami namalowanymi na płótnie lub narysowanymi na tekturze; pierwsze kolaże (1912) zrealizowali równocześnie G. Braque i P. Picasso; techniką kolażu posługiwali się również futuryści, dadaiści, surrealiści (*Encyklopedia PWN*)

Kadisz (aram. „święty”) to modlitwa będąca jedną z ważniejszych elementów liturgii w judaizmie, głosi świętość Boga oraz wyraża nadzieję na zbawienie; jako tzw. kadisz jetom („kadisz żałobnika”) jest wygłaszany przez żałobnika przez 11 miesięcy żałoby oraz w rocznice śmierci najbliższych członków rodziny (*Encyklopedia PWN*).

Kultura pamięci Programową definicję kultury pamięci przedstawił Christoph Cornelißen, uznając ją za: „pojęcie nadrzędne dla wszelkich możliwych form świadomej pamięci wydarzeń historycznych, osobistości i procesów, niezależnie od tego, czy są one natury estetycznej, politycznej

czy kognitywnej. Obejmuje ono, oprócz form ahistorycznej czy wręcz antyhistorycznej pamięci zbiorowej, wszystkie inne sposoby reprezentacji historii, w tym dyskurs naukowo-historyczny oraz „prywatne” wspomnienia, o ile zostawiły one ślady w przestrzeni publicznej. Jako podmioty tej kultury występują jednostki, grupy społeczne lub wręcz narody i państwa”¹.

1. Ch. Cornelißen, *Co to znaczy kultura pamięci? Pojęcie – metody – perspektywy*, tłum. E. Bałajewska-Miglus, maszynopis na podstawie Ch. Cornelißen, *Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven*, „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht” 2003, vol. 54, s. 548–563.

4.

Chanuka – święto żydowskie

umiarkowanie trudny



10–30 osób



90 min.



Tematy

Żydowska religia i obyczaje, budowanie świadomości istnienia kultur innych niż własna, symbolika światła, różnice i podobieństwa międzykulturowe, integracja, wzmocnienie dziecka poprzez refleksję nad odniesieniem zwycięstwa, poznanie techniki i estetyki patchworku.

Krótką charakterystyka

Warsztat składa się z dwóch etapów. Pierwsza część odnosi się do refleksji i dyskusji na temat święta Chanuki, ale również istoty święta, jaką jest przezwycięzenie trudności. Drugi etap to część artystyczna, podczas której dzieci tworzą patchworkowe obrazy.

Cele

Celem warsztatu jest poznanie tradycji żydowskiej związanej ze świętem Chanuka oraz głębsza refleksja dotycząca symbolicznego zwycięstwa światła nad ciemnością, dobra nad złem, optymizmu nad pesymizmem, nadziei nad rezygnacją, która wiąże się ze świętem i „cudem chanukowym”.

Zeszyt ćwiczeń, pisaki, kredki, kawałki różnokolorowych materiałów, tkaniny dekoracyjne, kolorowe papiery, bibuły, paseczki, wstążki, sznurki, szpilki, nici, igły, klej, nożyczki, cekiny, koraliki, kolorowy papier oraz kalka biurowa.

Etap I (30 min.):

- Zainicjuj rozmowę o świętach. Zachęć dzieci do rozmowy na temat świąt. Które jest dla nich ważne i radosne, które lubią i dlaczego? Będzie to wstępem do opowiedzenia o święcie Chanuka.
- Powiedz, że celem warsztatów jest poznanie bardzo radosnego święta żydowskiego, którym jest Chanuka.
- Wyłumacz dzieciom, że Chanuka to święto, które trwa osiem dni i upamiętnia kilka wydarzeń z historii narodu żydowskiego.
- Opowiedz o zwycięstwie powstania żydowskiego pod wodzą rodu Machabeuszy, dzięki któremu Żydzi uwolnili się spod greckiej dominacji. Zaznacz wyjątkowość tej sytuacji, wskaż, że nieliczna grupa Żydów zdołała pokonać Greków, którzy byli wówczas światową potęgą. Po wygranej walce Żydzi musieli oczyścić zbezczeszczoną przez Greków Świątynię Jerozolimską i zapalić świątynny świecznik, ale znaleźli tylko jeden mały dzbanek czystej oliwy.
- Podkreśl fakt, że Żydzi nie zniechęcili się, ale z ufnością zapalili świecznik tą małą ilością oliwy. Nieoczekiwanie owa niewielka ilość oliwy wystarczyła, by ogień palił się przez osiem dni, aż do momentu, kiedy zrobiono nową oliwę.
- Powiedz, że obecnie najważniejszym zwyczajem chanukowym jest zapalanie ośmiu świec w świeczniku chanukowym: zaczyna się od jednego świecika i co dzień dodaje się jedno światło.
- Opowiedz także o dalszych zwyczajach chanukowych: dawaniu prezentów, pieczeniu pączków, placków ziemniaczanych i innych potraw smażonych na oliwie. Zapytaj dzieci, dlaczego właśnie na oliwie.
- Zaznacz, że święto Chanuki jest zwane także „świętem świec” – przypomnij, że ma ono miejsce zimą, podczas gdy noc jest najdłuższa, a dzień najkrótszy. Chanuka przypada w te noce, gdy dzień staje się już odrobinę dłuższy – gdy jasność zwycięża nad ciemnością.
- Opowiedz dzieciom o symbolice zwycięstwa światła nad ciemnością, dobra nad złem, optymizmu nad pesymizmem, nadziei nad rezygnacją (podkreśl fakt, że Żydzi mogli zwątpić, czy jest sens zapalania jednego dzbanka oliwy – a wówczas nie wydarzyłby się cud chanukowy!).

- Zainicjuj rozmowę o własnym doświadczeniu dzieci. Zaczynij od zapytania dzieci, czym dla nich jest zwycięstwo.
- Zapytaj dzieci, czy one też doświadczyły w swoim życiu sytuacji trudnych. Jak się wtedy czuły? Jak przezwyciężyły trudności?
- Rozdaj dzieciom karty z zeszytu ćwiczeń i poproś dzieci, by narysowały swoje zwycięstwo lub symboliczną walkę. Jeżeli dzieci nie wiedzą, co namalować, możesz zadać pytania naprowadzające. Czy pomogłeś/pomogłaś komuś? Czy obroniłeś/obroniłaś swoją koleżankę/kolegę? Czy zrobiłeś/zrobiłaś trudne zadanie?

Etap II: warsztat artystyczny (60 min.).

- Zaprosz dzieci do drugiego etapu warsztatu. Wytlumacz dzieciom, że będziecie teraz wykonywać patchwork dotyczący święta Chanuki. Pamiętaj, żeby wytłumaczyć dzieciom, jak go wykonać – to ważne, aby się nie zniechęciły.
- Przed rozpoczęciem naszego patchworku prosimy dzieci, aby narysowały coś związanego ze świętem Chanuka. Może to być pierwsze skojarzenie, np. pączek. Ważne, by dzieci nie spędziły zbyt wiele czasu, zastanawiając się, co narysować.
- Zwróć uwagę, aby elementy na rysunku były wyraźne, duże i nieskomplikowane.
- Następnie wybierz z dziećmi materiał, który będzie tłem kompozycji, najlepiej bez wzorów, mający raczej neutralny charakter. Tkaninę – tło – przyklejcie/przypnijcie zszywaczem do kartki technicznej lub tekturki, najlepiej formatu A3. Tkanina może być nieco większa niż nasza kartka, ładniej będzie, kiedy jej krawędzie zawiniemy na tył tekturki.
- Poproś dzieci, żeby się zastanowiły, jaki kolor i wzór będą wypełniać każdy element graficzny ze wspólnej kompozycji rysunkowej. Każdy obiekt na rysunku musimy potraktować osobno, np. rysunek, na którym jest pączek z lukrem i konfiturą, traktujemy tak, że pączek, lukier oraz konfitura to trzy różne obiekty i każdy powinien być innego koloru i wzoru.
- Postaraj się przekonać dzieci, aby popuściły wodze fantazji i nadawały elementom graficznym kolory i wzory niezwiązane z rzeczywistością: pączek niekoniecznie musi być brązowy, niech będzie w barwną kratkę.

- Za pomocą kalki biurowej przerysowujemy elementy graficzne ze szkicu na tkaninę lub kolorowy papier, z którego te formy wycinamy, a następnie naklejamy je na nasze tekturowe tło. Jeśli dzieci mają wystarczające umiejętności, mogą przyszyć je nićmi, ale łatwiej będzie użyć kleju lub zszywacza.
- Całość możemy wzbogacić koralikami, cekinami i innymi ciekawymi dodatkami. W ten sposób tworzy się przestrzenny obraz z materiałów.
- Na koniec wycinamy ramkę z tektury i nakładamy na obrazek.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Po zakończeniu warsztatu usiądź z dziećmi w kółku i poproś je o położenie swoich prac z zeszytu ćwiczeń i patchworku przed sobą.
- Poproś dzieci, żeby opowiedziały historię swojego patchworku. Zapytaj, jak im się podobała taka metoda pracy.
- Poproś dzieci, by powiedziały, jak teraz rozumieją święto Chanuki i co dla nich oznacza cud chanukowy. Zapytaj, dlaczego to święto jest ważne dla Żydów i jakie odnieśli zwycięstwo.
- Następnie poproś każde dziecko o przedstawienie swojego rysunku zwycięstwa. Zachęcaj je do podzielenia się własną historią. Jeżeli dziecko nie będzie chciało omówić swojej pracy, to zapytaj, czy możesz mu pomóc i wspólnie omówicie rysunek. Zapytaj, czy namalowanie i przypomnienie sobie takiej sytuacji było trudne. Jak dziecko się czuło, kiedy opowiadało o swoim zwycięstwie?
- Zapytaj dzieci, co dały im te warsztaty, z jaką refleksją kończą zajęcia.

Wskazówki dla prowadzących

- Jeżeli czas przeznaczony na warsztaty jest niewystarczający, to można się skoncentrować na I etapie, dając dzieciom więcej czasu na część plastyczną, a część II warsztatu może zostać wykonana na kolejnych zajęciach.
- Warsztaty o święcie Chanuka powinny być poprowadzone tak, aby pozwolić dzieciom samodzielnie dojść do pewnych refleksji na temat znaczenia wydarzeń ważnych dla danego narodu czy religii. Istotne, aby zrozumiały, dlaczego Żydzi obchodzą Chanukę i co powoduje, że jest to radosne święto. Ważne jest, by porozmawiać z dziećmi o symbolice święta, o symbolice zwycięstwa światła nad ciemnością, dobra nad złem,

optymizmu nad pesymizmem, nadziei nad rezygnacją, że właśnie to się kryje za „cudem chanukowym”.

- Bardzo istotna w tej części warsztatu jest własna refleksja dzieci i ich własne doświadczenie zwycięstwa. Jeśli dzieci mają problem z podjęciem rozmowy, pomóż im, zadając dodatkowe pytania.
- Podczas wykonywania patchworków zachęcajmy dzieci do nieszablonego myślenia. Niech zapomną o nawykach związanych z tradycyjnym, realistycznym odwzorowaniem kolorów otaczających je rzeczy. Ważne jest, aby praca miała interesującą kompozycję, dynamikę, siłę wyrazu. Wszystkie czynności plastyczne powinny być podporządkowane stworzeniu interesującej pracy.
- W trakcie trwania warsztatów można poczęstować dzieci pączkami, które tradycyjnie jada się w święto Chanuka.

Kontynuacja

Możesz razem z dziećmi zagrać w grę *drejdel*. Przeczytaj dzieciom wierszyk *Drejdelek* (Materiały pomocnicze).

Opowiedz o grze w *drejdel*, tłumacząc zasady gry:

- Bączek ma 4 boki, na każdym boku znajduje się inna literka hebrajska: N, G, H i SZ.
- Są to pierwsze litery hebrajskiego zdania *Nes Gadol Haja Szam* – Cud Wielki Był Tam.
- Dzieci kręcą *drejdlem*, a gdy bączek się zatrzyma, należy odczytać, która litera jest na górze:
- N oznacza *niszt*, czyli nic (gracz nie bierze i nie dodaje nic do wspólnej puli),
- G oznacza *ganc*, czyli wszystko (gracz zabiera wszystkie punkty lub fanty ze wspólnej puli),
- H oznacza *halb*, czyli połowę (gracz zabiera połowę punktów lub fantów ze wspólnej puli),
- Sz oznacza *sztel*, czyli dołóż (gracz dokłada punkt lub fant do wspólnej puli).
- W zależności od tego, jaką literę wskaże *drejdel* – grający dokłada lub zabiera fanty ze wspólnej puli (na przykład cukierki lub chanukowe czekoladowe monety).
- Uwaga: słowa *niszt*, *ganc*, *halb*, *sztel* – pochodzą z języka jidysz, nie z hebrajskiego.

Ida Maze

Drejdele / Drejdelek⁵

Drejdele, kręciołku,
bączku ołowiany,
podskakuj i wiruj
od ściany do ściany,
kręć się szybko, nie przestawaj,
swą historię opowiadaj.
Mów nam o zwycięstwie,
o cudzie w Świątyni,
gdy dni osiem świecił
dzbanuszek oliwy.
Mów o tym, co było,
mów nam od początku,
drejdele, kręciołku,
ołowiany bączku.

5. I. Maze, *W Dniu Pamięci*, przeł. W. Wilczyk, [w:] *Jontew Lider*, pod red. A. Makówka-Kwapisiewicz, P. Kwapisiewicz, Żydowskie Stowarzyszenie Czulent, Kraków 2013.

Lektury

Chambers Sh., *Patchwork krok po kroku*, „Mollie Potrafi. Patchwork Dla Początkujących” 2014, nr 2.

Gal-Ed E., *Księga świąt żydowskich*, Warszawa 2005.

Kameraz-Kos N., *Święta i obyczaje żydowskie*, Warszawa 2000.

Krakowski T., *Chanuka. Czego to święto?*, <http://www.jewish.org.pl/index.php/he/bwi-kalendarz-i-cykl-iycia-mainmenu-68/895-chanuka-jaki-to-cud-czego-to-pwi.html> (dostęp: 15.01.2016).

Słowniczek:

Chanuka to święto, które Żydzi obchodzą na początku zimy, trwa osiem dni. W 165 roku p. n.e. Żydzi pod wodzą Machabeuszy powstali przeciwko okupującym ich wojskom greckim, pokonali je i odzyskali Świątynię Jerozolimską – jedyną i najważniejszą świątynię żydowską. Kiedy weszli do Świątyni, by ją oczyścić i zapalić siedmioramienny świecznik (*menorę*), znaleźli tylko jeden dzbanek czystej oliwy z pieczęcią Arcykapłana. Taka ilość oliwy wystarczyła tylko na jeden dzień, a potrzeba było ośmiu dni, by sporządzić nową.

Niemniej jednak Żydzi nie zrezygnowali i zapalili ten jedyny dzbanuszek oliwy. I wtedy wydarzył się cud: światło płonęło bez przerwy przez osiem dni, aż udało się przygotować nową oliwę. Na pamiątkę tych wydarzeń ustanowiono ośmiodniowe święto: Chanukę (nazwa pochodzi od hebrajskiego słowa oznaczającego „inaugurację, odnowienie”).

Podczas Chanuki co wieczór zapala się światła (lampki oliwne lub świeczki) w ośmioramiennym świeczniku. Pierwszego dnia zapala się jedną świeczkę, drugiego dwie, trzeciego trzy itd. aż do ósmego dnia, gdy zapala się wszystkie osiem. Naprawdę świecznik chanukowy (zwany *chanukija*) ma 9, a nie 8 świeczek – ta dodatkowa świeczka

to tzw. *szamesz*, czyli „pomocnik” i to nim zapala się właściwe osiem świeczek.

Tradycyjnie spożywa się w Chanukę potrawy smażone na oliwie – pączki i *latkes* (placki ziemniaczane). Istnieje też zwyczaj zabawy małym bączkiem, tzw. *drejdem*, zależnie od tego, na który bok upadnie *drejdel* – uczestnicy zabawy zbierają ustaloną liczbę punktów.

Chanuka jest radosnym, rodzinnym świętem, podczas którego daje się prezenty (zwłaszcza dzieciom) oraz upominki pieniężne.

Jidysz to język Żydów aszkenazyjskich, powstały ok. X wieku w południowych Niemczech na bazie dialektu średnio-wysoko-niemieckiego (*Mittelhochdeutsch*) z dodatkami komponentów językowych hebrajskich, słowiańskich i romańskich. Język hebrajski jest językiem semickim, świętym językiem ksiąg judaizmu i językiem mówionym we współczesnym Państwie Izraela.

Opracowanie: Ewa Gordon.

5.

Najważniejsze pojęcia z dziedziny judaizmu: Cedaka

umiarkowanie trudny



10–30 osób



90 min.



Temat

Cedaka – szerokie pojęcie dobroczynności w judaizmie.

Krótką charakterystyka

Warsztaty składają się z dwóch etapów, części merytorycznej i artystycznej. W pierwszym etapie dzieci rozmawiają o idei cedaki, czyli „dobroczynności”. Odkrywają, na jak różne sposoby można realizować dobroczynność. W części artystycznej dzieci wykonują kukiełki i przygotowują przedstawienie teatralne.

Cele

- Zapoznanie uczniów i uczennic z podstawami żydowskiej etyki.
- Zwiększenie świadomości uczniów i uczennic na temat obowiązkowych i dobrowolnych aktów czynienia dobra w judaizmie.
- Uświadomienie uczniom i uczennicom, jak sami na co dzień stykają się z wieloma okazjami do uczynienia czegoś dobrego.
- Uświadomienie dzieciom, że godność człowieka jest centralnym punktem odniesienia w etyce judaizmu.

Kartonowe schematy postaci kukiełek z zeszytu ćwiczeń do malowania/ozdabiania przez uczniów i uczennice, papier, klej, nożyczki, kolorowe papiery, kolorowe bibułki, mocna taśma klejąca, grube słomki do napojów lub patyki do szaszłyków, kredki, pinezki, korki od butelek, nici i igły, flamastry, farby, kolorowe kawałki szmatek i włóczki.

Etap I. Część merytoryczna:

1. Powiedz dzieciom, że celem warsztatów jest poznanie bardzo ważnej idei dla Żydów, którą jest cedaka, czyli dobroczynność.
2. Zainicjuj rozmowę o dobroczynności. Zapytaj dzieci, co ona dla nich oznacza. Jak rozumieją dobroczynność? Zachęć dzieci do rozmowy o ich doświadczeniu. Zapytaj, czy spotkały się z aktami dobroczynności. Jeżeli tak, to poproś, żeby je wymieniły.
3. Odczytaj dzieciom pierwszą opowieść talmudyczną (zob. Materiały pomocnicze A).
4. Po odczytaniu opowieści zapytaj dzieci:
 - Jak często spotykają kogoś ubogiego, proszącego o wsparcie? Zapytaj o ich reakcje. Czy dały coś tej osobie? Jeżeli tak, to co? Czy pomogły tej osobie w jakiś inny sposób? Jak? Zapytaj dzieci, co według nich decyduje o tym, że wybrały właśnie tę osobę, żeby jej pomóc.
 - Zapytaj dzieci, czy dobroczynność dotyczy tylko ludzi, czy także zwierząt.
5. Opowiedz dzieciom o głównych założeniach żydowskiego przykazania cedaki.
 - Wytłumacz dzieciom, że żydowska cedaka to szeroko rozumiana „dobroczynność”. To może być zarówno wsparcie kogoś pieniędzmi, ale także dobry uczynek. Opowiedz, że dobroczynność jest dla Żyda obowiązkiem, nakazem religijnym, którego powinien przestrzegać, a nie tylko odruchem serca.
 - Powiedz dzieciom, że każdy Żyd ma obowiązek robienia czegoś dobrego dla innych, jeśli są w potrzebie.
 - Dodaj, że według prawa żydowskiego, najpierw pomaga się biedakowi z własnej rodziny, następnie biedakowi z własnego otoczenia, potem biedakowi z własnego miasta, w dalszej kolejności biedakom z innych miast. Najlepiej, gdy ten, kto daje pomoc i ten, kto ją otrzymuje, nie znają się nawzajem. Zapytaj dzieci, dlaczego według nich to jest ważne.

- Wytłumacz dzieciom, że najwyższą formą dobroczynności jest wsparcie ubożającego człowieka, zanim popadnie w całkowitą nędzę. Można pożyczyć mu pieniądze lub znaleźć dla niego pracę, aby stanął o własnych siłach i nie potrzebował wsparcia od innych. Dlatego tak ważna jest dla Żydów dobroczynność i pomoc innym.
- Opowiedz, że w czasach biblijnych, podczas żniw, zostawiano mały kawałek pola czy winnicy, z nie zebranymi plonami, aby biedni ludzie mogli je zebrać za darmo dla siebie.
- Powiedz dzieciom, że według prawa żydowskiego, ze wszystkiego, co Żyd zarobi, powinien oddać co najmniej 10% na cele dobroczynne. Może oczywiście dawać więcej, ale nie powinien przekraczać pewnej granicy, aby sam nie zaczął potrzebować pomocy.
- Dodaj, że nawet osoba, która sama dostaje pieniądze czy podarki, powinna robić jakąś cedakę dla innych, którzy są w jeszcze gorszej sytuacji. Według judaizmu, mały datek od takiej osoby ma taką samą wartość etyczną, jak duży datek od bogacza.
- Wytłumacz dzieciom, że według tradycji żydowskiej, pomagając innym, nie należy się tym głośno chwalić, ale dodaj, że jeśli wspomaga się jakiś szczytny cel publiczny (np. budowę szpitala), można umieścić na obiekcie tabliczkę ze swoim nazwiskiem, bo jest to dawanie dobrego przykładu innym. Możesz zapytać dzieci, czy widziały takie tabliczki.
- Powiedz dzieciom, że etyka żydowska nakazuje, by dawać cedakę z miłym wyrazem twarzy i z radością. Każdy, kto z ponurym i nieprzyjemnym wyrazem twarzy wspiera inną osobę, nawet jeśli dałby tysiąc sztuk złota, traci swoją zasługę.
- Dodaj, że Żydzi nie mogą odprawić proszącego o pomoc z pustymi rękami. A jeśli ta osoba nie ma nic, co mogłaby dać – to powinna dać takiej osobie wsparcie, otuchę słowami.
- Zapytaj dzieci, które z praw żydowskiej dobroczynności wydaje im się najbardziej wyjątkowe i dlaczego.

6. Odczytaj dzieciom drugą opowieść talmudyczną (zob. Materiały pomocnicze B).

7. Następnie porównajcie oba przeczytane opowiadania.

Zapytaj dzieci, jaką dodatkową zasługę miała córka rabiego Akiwy, oprócz tego, że wypełniła przykazanie cedaki?

- Jaką cedakę uczynił robotnik?
- Zapytaj dzieci, czy dobroczynność to wyłącznie dawanie pieniędzy.
- Dlaczego, według dzieci, dobre samopoczucie biednej osoby jest tak samo ważne albo i ważniejsze, niż to, aby jedynie zaspokoić jego potrzeby materialne?

- Dlaczego każdy musi sam wspomagać potrzebujących?
- Zapytaj dzieci, jakie znają zorganizowane formy pomocy potrzebującym w polskiej kulturze (Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, odpisanie 1 % podatku itp.).
- Poproś dzieci o podzielenie się wiedzą o innych sposobach pomocy. Możesz zainicjować rozmowę, opowiadając im np. o dziecku, które zapuszcza włosy, by oddać je na peruki dla chorych dzieci; o dzieleniu się swoim czasem i umiejętnościami w ramach wzajemnej wymiany, np. pomocy koledze lub koleżance w nauce.

Etap II. Część artystyczna:

- Podziel dzieci na dwie grupy. Każda grupa wybiera (lub losuje) jedno z dwóch przeczytanych opowiadań. Rozdaj dzieciom wcześniej przygotowane plansze z kukielkami z zeszytu ćwiczeń. Poproś dzieci, żeby wycięły kukielki.
- Postaci wycięte z szablonów należy połączyć tak, by ręce (lub ręce i nogi) były elementami ruchomymi. Można to zrobić, używając pinezek (zabezpieczonych kawałkiem korka od strony, gdzie wystaje igła), elementy można także połączyć sznurkiem. Do tak zmontowanych figurek należy taśmą klejącą przymocować od tyłu patyczki – główny patyk przez środek postaci i dwa patyki do rąk. Nogi figurek mogą się poruszać swobodnie.
- Następnie figurki można ozdobić w dowolny sposób – domalować twarze, dokleić włosy z włóczki i ubrania z bibuły czy szmatek. Jedyną figurą charakterystyczną jest postać rabina – tradycyjny rabin ma brodę i wąsy oraz tzw. pejsy, czyli dwa długie loki po bokach twarzy. Powiedz dzieciom, że rabin musi mieć również nakrycie głowy (np. kapelusz lub małą czapkę, tzw. jarmułkę.) oraz inne postacie żydowskich mężczyzn także muszą mieć nakrycie głowy – jest to związane z tradycją nakrywania głowy, choć nie jest to wymóg religijny, a jedynie powszechny zwyczaj.
- Postać węża można wyciąć z szablonu, ale można też wykonać go, np. korzystając ze skarpetki (lub kawałka materiału zszytego w rurkę), by następnie wypełnić ten kształt ziarnami ryżu, grochu itp. Taką figurkę należy zamocować taśmą klejącą do dwóch patyczków. Inna wersja: można dokleić papierową głowę węża do długiego pasa z marszczonej bibuły (krepiny).

Kukielki do wykonania:

Rabi Akiwa, Córka rabiego Akiwy, Biedny człowiek,

Żydowski mędrzec Szmuel (model podobny do figurki rabiego Akiwy),

Perski astrolog Awlet (postać gra w obu scenkach, każda grupa sporządza własną wersję),

Wąż (postać gra w obu scenkach, każda grupa sporządza własną wersję),
Robotnik

Rekwizyty: Miska na jedzenie, broszka, wiązka „trzciny”.

Dodatkowe kukielki (opcjonalnie):

Do pierwszej scenki: troje gości weselnych.

Do drugiej scenki: robotnik A, robotnik B.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Poproś, żeby każda grupa odegrała, a następnie opowiedziała przedstawianą historię. Jakie wnioski dzieci z nich wyciągnęły?
- Pamiętaj, żeby dać możliwość wypowiedzenia się każdemu dziecku, które uczestniczyło w warsztatach.
- Poproś dzieci, żeby powiedziały, co dały im te warsztaty. Co było dla nich nowego? Czego się nauczyły? Czy podobała im się ta metoda pracy?

Wskazówki dla prowadzących

Podczas dyskusji z dziećmi można pokazać szczególne przykłady dobroczynności prywatnej i zorganizowanej:

- *Niezwykła 5-latka. Oddała włosy chorym dzieciom i zainspirowała kolejne*, <http://natemat.pl/116247,dzieci-oddaja-wlosy-chorym-dzieciom>.
- Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy: <http://www.wosp.org.pl/>.
- Szlachetna Paczka: <https://www.szlachetnapaczka.pl/>.
- Stowarzyszenie Piękne Anioły: <http://www.piekne-anioly.org/>.
- Polska Akcja Humanitarna: <http://www.pah.org.pl/>.
- Program telewizyjny „Niewidzialna Ręka”: https://pl.wikipedia.org/wiki/Niewidzialna_r%C4%99ka_%28program_telewizyjny%29.

Kontynuacja

Cała grupa dzieci, w konsultacji z rodzicami, może wybrać sobie jakiś szlachetny uczynek i wspólnie przeprowadzić akcję dobroczynną.

A. Opowiadanie nr 1.

Rabi Akiwa miał mądrą i dobrą córkę, ale martwił się o jej przyszłość, ponieważ kiedyś astrolog przepowiedział mu: „W dniu, gdy twoja córka wejdzie pod ślubny baldachim, ukąsi ją jadowity wąż i twoja córka umrze”. Nadszedł dzień jej wesela. Wszyscy biesiadowali za stołami i tańczyli. Podczas tej weselnej nocy, gdy córka rabiego Akiwy chciała pójść zatańczyć, zdjęła ozdobną broszkę, którą miała przypiętą do sukni, i by jej nie zgubić – wbiła broszkę w ścianę. Gdy następnego ranka wyjęła broszkę ze ściany, wyciągnęła wraz z broszką przerażającego martwego węża! Okazało się, że czyhał on za ścianą, ale szpilka broszki wbiła się w węża i zabiła go, tak iż nie skrzywdził on dziewczyny. Rabi Akiwa, uradowany, że jednak nie spełniła się przepowiednia astrologa, zapytał córkę: „Czy wczoraj zrobiłaś coś wyjątkowego?”.

A córka odrzekła: „Wczoraj wieczorem przyszedł pod drzwi biedny człowiek i poprosił o wsparcie, a ponieważ wszyscy byli zajęci weselnym przyjęciem i nie miał się kto o niego zatroszczyć, wzięłam moją porcję jedzenia, która była przeznaczona dla mnie, i dałam mu...”.

Wówczas rabi Akiwa powiedział: „Rzeczywiście: cedaka ratuje od śmierci!”.

B. Opowiadanie nr 2:

Żydowski mędrzec Szmuel i perski astrolog Awlet siedzieli pewnego dnia przy drodze wiodącej nad jezioro i obserwowali ludzi, którzy szli, by naciąć trzciny nad brzegiem wody. Gdy zbliżał się do nich pewien robotnik, astrolog Awlet powiedział do Szmuela: „Widzę w gwiazdach, że ten człowiek dojdzie nad jezioro, ale z niego już nie wróci – ukąsi go tam jadowity wąż i robotnik umrze”. Ale Szmuel odpowiedział mu: „Jeśli to żydowski robotnik, to zobaczysz, że wróci stamtąd cały i zdrowy”. Po jakimś czasie obaj ujrzeli, że robotnik wraca spokojnie, niosąc ścięte trzciny. Astrolog Awlet podbiegł do robotnika, zdjął wiązkę trzciny z jego pleców i rozwiązał ją. I okazało się, że pośród tych trzciny leży martwy wąż! A wówczas mędrzec Szmuel zwrócił się do robotnika: „Musiałeś zrobić coś szczególnie dobrego, że zostałeś ocalony od śmierci. Co takiego zrobiłeś?”.

Robotnik zaś odpowiedział: „Każdego dnia, ja i moi przyjaciele robotnicy, przychodzimy ścinać trzciny nad jeziorem. Kiedy nadchodzi pora posiłku, każdy wyjmuje to, co przyniósł na obiad, wkładamy to do jednego naczynia i dzielimy się jedzeniem między sobą. Ale dzisiaj zauważyłem, że jeden kolega nie miał nic, więc zgłosiłem się, że ja pozbięram jedzenie od wszystkich. I kiedy przechodziłem obok niego, udałem, że biorę od niego kawałek chleba, że niby i on dorzucił się do wspólnego posiłku, zrobiłem tak po to, żeby kolega nie czuł się zawstydzony, że nic nie przyniósł...”. Na to mędrzec Szmuel powiedział: „To była cedaka od ciebie! Rzeczywiście, cedaka ratuje od śmierci!”.

Źródło: adaptacja autorki na podstawie Talmudu Babilońskiego, *traktat Szabat 156b*.

Babylonian Talmud, Szabat 156b, Soncino Classics Collection, Judaica Press Ltd., Brooklyn New York 1990.

Kitzur Shulchan Aruch, Rabbi Shlomo Ganzfried, Metsudah Publication, New York 1996.

Słowniczek:

Micwa – przykazanie.

Cedaka – hebrajskie słowo *cedaka* oznacza: sprawiedliwość, dobroczynność, dawanie jałmużny, wykonywanie obrego czynu dla kogoś i dzielenie się dobrem z potrzebującymi.

Rabin – uczoney żydowski, znawca świętych Pism judaizmu, w swojej społeczności pełni funkcje prawnicze i religijne: wyznacza interpretację prawa, rozstrzyga spory, nadzoruje nabożeństwa w synagodze, chociaż niekoniecznie musi je sam prowadzić, nie jest to osoba duchowna w chrześcijańskim tego słowa znaczeniu, a raczej uczoney autorytet religijny.

Opracowanie autorki.

6.

Sukkot – święto szałasów

umiarkowanie trudny



5–30 osób



45 min.



Tematy

Święto szałasów Sukkot, tradycja, religia i kultura żydowska, różnorodność, wielokulturowość, integracja.

Krótką charakterystyka

Warsztaty artystyczne dla dzieci z klas I–III. Dzieci poprzez rozmowę i warsztaty artystyczne mają możliwość poznania elementów tradycji i kultury żydowskiej na przykładzie święta Sukkot. Treść warsztatów skoncentrowana jest na wskazaniu różnorodności i wielokulturowości społeczności żydowskiej.

Cele

- Wykorzystanie święta Sukkot do opowiedzenia o historii żydowskiej diaspory. Dzieci dowiadują się, że Żydzi mieszkają w różnych miejscach na świecie, mają różny kolor skóry, czasem noszą żydowskie imiona i nazwiska, a czasem nie.
- Podważenie stereotypu Żyda jako postaci wizualnie różniącej się od reszty społeczeństwa.
- Wielokrotne użycie słów *Żyd* i *Żydówka* ma na celu wytworzenie neutralnych skojarzeń, w opozycji do pejoratywnych konotacji u dorosłych.

Zeszyt ćwiczeń, kredki (ołówkowe, woskowe, pastele tłuste i suche) tusze, pisaki. Dokumentacja fotograficzna różnych typów szałasów oraz polityczna mapa świata.

Przebieg zajęć

1. Zaprosz dzieci do rozmowy i wyjaśnij, że podczas warsztatów będziecie rozmawiać o żydowskim święcie Sukkot. Rozpocznij zajęcia od zadania dzieciom pytania, czy wiedzą coś o Żydach. Zadawaj pytania naprowadzające. Pytaj o kulturę, o miejsca, które są w waszej miejscowości i są związane z kulturą żydowską.
2. Wyjaśnij, że Żydzi to grupa narodowościowa zamieszkująca Izrael, ale nie tylko. Powiedz dzieciom, że Żydzi mieszkają w różnych krajach.
3. Wytłumacz, że początkowo Żydzi zamieszkiwali głównie Izrael, ale w związku z różnymi wydarzeniami historycznymi zmuszeni byli opuścić swoje państwo i osiedlać się w innych krajach. Powiedz, że taką geograficzną przestrzeń zamieszkiwaną przez grupę danego narodu nazywa się diasporą.
4. Powiedz dzieciom, że religią żydowską jest judaizm. Zaznacz jednak, że Żydzi mogą być również wyznawcami innych religii, mogą być także osobami niereligijnymi. Podkreśl tutaj różnorodność, żeby dziecko po zajęciach nie miało poczucia, że Żydzi są jednorodną grupą.
5. Wytłumacz, że dla osób utożsamiających się z kulturą i tradycją żydowską, zarówno dla tych religijnych i niereligijnych, bardzo ważna jest tradycja żydowska i historia żydowska, która bardzo często jest częścią świąt żydowskich, np. Sukkot.
6. Powiedz dzieciom, że Sukkot znaczy tyle co „namioty” i święto jest nazywane świętem namiotów. Wyjaśnij dzieciom, że historia święta jest związana z wędrówką Żydów z Egiptu do Izraela. Możesz powołać się tutaj na film animowany „Księżę Egiptu”. Jeżeli dzieci nie widziały filmu, wytłumacz im, że według podań religijnych, uciemiężony naród żydowski opuścił Egipt i podążał do tak zwanej Ziemi Obiecanej, czyli Izraela. Wskaż, że wędrówka ta trwała 40 lat i ludzie wędrujący mieszkali w namiotach. W związku z tym święto Sukkot ma upamiętnić ten czas.
7. Wyjaśnij dzieciom, że święto to trwa siedem dni. Na tę okazję buduje się specjalny szałas zwany sukka. Jeśli klimat na to pozwala, na czas święta można zamieszkać w szałasie, jeśli nie – powinno się w nim przynajmniej spożywać posiłki.
8. Zaznacz, że mieszkanie w succe ma przypominać Żydom nie tylko o latach wędrówki, ale też o tym, że nie należy się przywiązywać do dóbr materialnych, ale pielęgnować wartości duchowe.

9. Opowiedz o konstrukcji sukki. Wyjaśnij, że dach namiotu powinien być niezbyt gęsto pokryty gałęziami. To nawiązuje do tradycji religijnej, według której w ten sposób ludzie siedzący w namiocie mogą oglądać gwiazdy na niebie i tym samym pamiętać o Bogu. Powiedz dzieciom, że namioty można ozdobić girlandami z kwiatów i owoców, ponieważ jest to również czas świętowania żniw, dziękowania za plony.
10. Wytłumacz dzieciom założenia konstrukcyjne takiego namiotu. Możesz poprosić dzieci, by zapisywały je na tablicy. Wskaż, że każda sukka powinna być wzniesiona pod gołym niebem; składać się z co najmniej trzech ścian; posiadać dach zrobiony z materiałów wyrastających z ziemi i odciętych od ziemi, przez dach musi być widać niebo; musi mieć odpowiednią wysokość i być wystarczająco duża, by mogła w niej usiąść przy stole rodzina lub grupa przyjaciół. Wyjaśnij dzieciom, że pomimo tego sukki są w każdym kraju inne. Wytłumacz, że ma to związek z różnymi kwestiami, począwszy od kwestii kulturowych i tradycji danego kraju, kończąc na warunkach atmosferycznych.
11. Po wymienieniu tych zasad, zastanów się z dziećmi nad budowę takiego namiotu. Da to dzieciom możliwość szukania potencjalnych rozwiązań. Poprzez pytania naprowadzające możesz pomóc dzieciom zaprojektować taki namiot. Zapytaj, co takiego wyrasta z ziemi, aby nadawało się do budowy szałasów. Czym można ozdobić szałas? Jak musi być skonstruowany dach, by dało się z wnętrza zobaczyć niebo? Czy któreś z dzieci budowało kiedyś szałas? Jeżeli tak, to z jakich materiałów? Ile osób mogło się w nim zmieścić?
12. Następnie rozdaj dzieciom arkusze z zeszytu ćwiczeń. Poproś dzieci, by na przygotowanych stronach w zeszycie ćwiczeń lub na wydrukach zaprojektowały sukki, mając na uwadze wypisane zasady oraz specyfikę miejsc zasugerowanych w ćwiczeniach (balkon, przydomowy ogród, środek miasta).

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Poproś dzieci, by zaprezentowały swoje projekty szałasów.
- Poproś, żeby omawiając swój projekt, opowiedziały, dla kogo projektowały (każda z przygotowanych trzech wersji ćwiczenia ma swojego bohatera i bohaterkę, z wymienionym imieniem i krajem pochodzenia).
- Zapytaj dzieci, czym się kierowały przy projektowaniu – na czym najbardziej im zależało, jakie materiały byłyby potrzebne do zbudowania takiego szałasów, czym go postanowiły ozdobić.
- W czasie prezentacji poproś dzieci, żeby odnalazły na mapie kraj, z którego pochodzi ich bohater/bohaterka.
- Na zakończenie pokaż przygotowane wcześniej zdjęcia. Zaprezentuj dzieciom, jak wyglądają prawdziwe sukki w różnych miejscach na świecie.

Postaraj się o jak najszersze spektrum przykładów (na balkonie, na dachu, w ogrodzie, w środku miasta, w Polsce, Izraelu itd.). Pokaż również nowoczesne i niekonwencjonalne wariacje na temat sukki.

Wskazówki dla prowadzących

- Wydrukuj materiały z zestawu ćwiczeń, zgromadź zdjęcia różnych namiotów.
- Zachęcaj dzieci do użycia swojej wyobraźni. Dzieci nie muszą zaprojektować szałasów zbliżonych do autentycznej sukki. Zaangażowanie wyobraźni jest tu ważniejsze niż trzymanie się realiów.
- Przykłady prawdziwych szałasów pokaż po wykonaniu ćwiczenia, tak aby dzieci nie sugerowały się nimi w czasie pracy.

Kontynuacja ćwiczenia

Poproś dzieci, by poprzez rozmowę ze swoimi bliskimi dowiedziały się, czy w miejscu ich zamieszkania, zarówno obecnym, jak i w przeszłości, widzieli/widziały elementy wskazujące na obchodzenie świąt przez mniejszości narodowe i etniczne. Kolejną lekcję można poświęcić na stworzenie wielokulturowej mapy swojej miejscowości.

Pomysły na wspólne działanie

Dowiedz się, czy w twojej miejscowości zachowały się zabytkowe, całoroczne sukki (w Polsce zwane też kuczkami). Zorganizuj wycieczkę ich śladami. Jeśli planujesz przeprowadzić zajęcia w okresie świąt Sukkot, dowiedz się, czy lokalna społeczność żydowska planuje wybudować szałas – jeżeli będzie taka możliwość, idź z dziećmi go obejrzeć.

7. Autorytet

umiarkowanie łatwy



5–30 osób



30 min. lub 60 min.



Tematy

Pojęcie autorytetu na przykładzie funkcji rabina/rabinki, wielokulturowość, tradycja i religia żydowska.

Krótką charakterystyka

Warsztaty edukacyjne na temat kultury i tradycji żydowskiej dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym. Dzieci dowiedzą się, czym zajmuje się rabin/rabinka i co oznacza słowo autorytet. Następnie zastanowią się nad tym, kto jest dla nich autorytetem i stworzą portret tej osoby.

Cele

- Przybliżenie dzieciom elementów kultury i tradycji żydowskiej poprzez skoncentrowanie się na funkcji i roli rabina/rabinki w społeczności żydowskiej.
- Zniwelowanie stereotypów dotyczących Żydów i Żydówek.
- Refleksja nad zagadnieniem i rolą autorytetu dla dzieci i społeczeństwa.

Materiały (wersja 30 min.)

Zeszyt ćwiczeń, kredki, pisaki, rzutnik.

Materiały (wersja 60 min.)

Kartki papieru 50 x 70 cm (połówka bristolu), farby tempery w tubach, plastikowe palety (mogą być plastikowe talerzyki), pędzle, kubki na wodę, folia malarska, taśma malarska, rzutnik.

Przebieg zajęć

1. Powiedz dzieciom, że celem warsztatów jest poznanie bardzo ważnej roli i funkcji, jaką pełni rabin/rabinka dla swojej społeczności.
2. Zapytaj dzieci, czy kiedykolwiek zetknęły się z tym terminem. Czy wiedzą, czym zajmuje się rabin/rabinka?
3. Wytłumacz dzieciom, że rabin/rabinka jest przewodnikiem duchowym dla religijnych Żydów/Żydówek i jest nauczycielem Tory, czyli uczy religijne osoby, w jaki sposób żyć, by pielęgnować i szanować prawa, zwyczaje i tradycję żydowską.
4. Powiedz dzieciom, że rabin/rabinka często prowadzi nabożeństwa w synagodze, jest odpowiedzialny/odpowiedzialna za umożliwianie przestrzegania wymogów religijnych swojej społeczności.
5. Zapytaj dzieci, jak wyobrażają sobie rabina/rabinkę. Pozwól dzieciom na refleksje i daj im czas na odpowiedzi. Następnie zapytaj, czy kobieta też może być rabinką.
6. Pokaż dzieciom slajdy – portrety rabinów i rabinek, zaczynając od średnio-wiecznych portretów do współczesności. Pokazując rabinów i rabinki, przedstawiające różne nurty judaizmu, powiedz dzieciom, że rabinem/rabinką może być zarówno kobieta, jak i mężczyzna. Zaznacz, że są rabini/rabinki, którzy różnią się strojem, a także mogą inaczej interpretować różne kwestie związane z religią żydowską. Powiedz dzieciom, że ma na to wpływ wiele czynników, od nurtu religijnego po środowisko, w którym wychował się taki człowiek.
7. Powiedz dzieciom, że już w 1935 roku mianowano na rabinkę kobietę, Reginę Jonas. Była to pierwsza kobieta, która została rabinką.
8. Wyjaśnij dzieciom, że często rabini i rabinki cieszą się dużym zaufaniem i szacunkiem swojej społeczności, będąc dla niej autorytetem.
9. Zapytaj dzieci, co oznacza słowo *autorytet*? Jeżeli wiedzą, to poproś, by opowiedziały, kto jest dla nich autorytetem i dlaczego. Czy jest ktoś, kto im imponuje w jakiejś konkretnej dziedzinie? Czy jest ktoś, kogo chciałyby

przypominać, gdy dorosną? Dlaczego? Zapytaj, do kogo zwracają się o radę, gdy jej potrzebują i czy taka osoba też może być uznana za autorytet? Zapytaj, czy one były/są autorytetami dla kogoś?

10. Po rozmowie rozdaj dzieciom kartki z zeszytu ćwiczeń i poproś, żeby namalowały osobę, która jest dla nich autorytetem. W wersji dłuższej dzieci mogą przygotować portret na przygotowanych wcześniej bristolach.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Jeśli jest taka możliwość, usiądź z dziećmi w kółku. Poproś, by po kolei zaprezentowały swoje prace i powiedziały, kogo przedstawia ich praca, dlaczego ta osoba jest dla nich autorytetem i w jakich kwestiach.
- Zainicjuj rozmowę o tym, dlaczego posiadanie autorytetu jest ważne i w czym może być pomocne.
- Zapytaj, czy dzieci chciałyby być kiedyś autorytetem w jakiejś dziedzinie. W jakiej?
- Na koniec powieście w widocznym miejscu w klasie/szkole prace, tworząc galerię portretów autorytetów.

Wskazówki dla prowadzących

- Przed zajęciami zgromadź slajdy: przedwojenne portrety rabinów, zdjęcia rabinów/rabinek ortodoksyjnych i postępowych, portret pierwszej rabinki w historii rabinatu, Reginy Jonas oraz pierwszej polskiej rabinki, Tanji Segal, naczelnego rabina Polski, rabina twojego miasta itp.
- W przypadku zajęć 60-minutowych, dzieci będą pracować na dużych formatach, dlatego rozsuń lub wynieś stoły albo zaaranżuj przestrzeń poza klasą tak, by dzieci miały wystarczająco dużo miejsca na rozłożenie bristolu na ziemi.
- W czasie rozmowy o autorytetach zachęcaj dzieci do szczerzej i różnorodnej interpretacji pojęcia autorytetu, do dzielenia się swoimi refleksjami, odczuciami i doświadczeniem. Jeśli dzieci wprowadzą w rozmowę świat fikcji, np. ulubionych bohaterów bajek – kontynuuj temat. Ważne, by dzieci poczuły, że ich zdanie jest ważne i że nie oczekuje się od nich jakiejś konkretnej, poprawnej odpowiedzi.

Kontynuacja ćwiczenia

Dowiedz się, czy w twojej miejscowości żyje społeczność żydowska i czy ma swojego rabina/rabinkę. Jeśli jest taka możliwość, zaprosz rabina/rabinkę na spotkanie z dziećmi w szkole lub zaproponuj spotkanie w synagodze. Można też zaprosić kogoś, kogo dzieci uznają za swój lub swojej społeczności autorytet.

Pomysł na wspólne działanie

Porozmawiaj z dziećmi na temat mocnych stron każdego dziecka w grupie. Zadajcie sobie pytanie, w jakiej dziedzinie każda osoba mogłaby być w przyszłości autorytetem. Zwróć uwagę na różne kompetencje: ktoś świetnie czyta, śpiewa lub rysuje, ktoś inny rozwiązuje konflikty w grupie, szybko biega, potrafi rozbawić, uważnie słuchać itd. Wydedukujcie, w jakich zawodach potrzebne są te zdolności.

8.

Najważniejsze pojęcia z dziedziny judaizmu: Tora

umiarkowanie trudny



10-30



90 min.



Temat

Tora (Pięcioksiąg) – najważniejsza księga judaizmu.

Krótką charakterystyka

Warsztaty składają się z dwóch etapów. Uczniowie i uczennice poznają zasadnicze pojęcie judaizmu, jakim jest Tora. Uczniowie i uczennice dowiedzą się, w jaki sposób tworzona jest Tora i jaka jest jej funkcja.

Cele

- Poznanie elementów kultury żydowskiej.
- Zwiększenie świadomości uczniów i uczennic na temat wspólnych korzeni judaizmu i kultury europejskiej.
- Uwrażliwienie na to, że pismo hebrajskie i żydowskie książki zapisywane są „od prawej do lewej” strony.
- Podkreślenie faktu, że dla Żydów najważniejszym przedmiotem religijnym jest księga Tory, a najważniejszą częścią kultu – studiowanie tej księgi.

Zeszyt ćwiczeń lub duże podłużne pasy papieru do rysowania (5 sztuk) o wymiarach około 50 x 70 cm (połowa formatu B1), kartka z alfabetem hebrajskim, papier kolorowy, klej, nożyczki, kolorowe gazety do wycinania i wydzierania, kredki, flamastry i bibułki, gruba nić i igła, dwustronna taśma klejąca, dwa drążki drewniane, dłuższe niż wysokość pasów papieru.

I Etap (30 min.):

1. Zainicjuj rozmowę o ważnych księgach. Zachęć dzieci do rozmowy o księgach, które są związane z kulturą, tradycją i religią.
2. Powiedz dzieciom, że celem warsztatów jest poznanie bardzo ważnej księgi dla Żydów, którą jest Tora.
 - Zapytaj, czy któreś z dzieci widziało Torę. W muzeum, w synagodze, na zdjęciach w książce, w internecie?
 - Zapytaj dzieci, dlaczego Żydzi określani są jako „Lud Księgi”. Jeżeli nie padnie odpowiedź, powiedz dzieciom, że religia, kultura i prawo żydowskie oparte jest od wieków na studiowaniu księgi Tory.
 - Powiedz dzieciom, że Tora to nic innego jak pierwsze księgi tzw. Starego Testamentu.
 - Zapytaj dzieci, czy wiedzą, że Dziesięć Przykazań pochodzi z Tory.
 - Zapytaj dzieci, czy słyszały o takich postaciach jak: Abraham, Noe, Mojżesz. Jeżeli tak, poproś, aby wymieniły sytuacje, z jakimi utożsamiają te imiona.
 - Zapytaj dzieci, czy wiedzą w jakim języku jest pisana Tora. Jeżeli nie padnie prawidłowa odpowiedź, powiedz dzieciom, że jest to język hebrajski. Zapytaj, czy widziały pismo hebrajskie. Pokaż dzieciom przygotowaną wcześniej kartkę z alfabetem hebrajskim. Jako ciekawostkę możesz powiedzieć dzieciom, że w hebrajskim pisze się „od prawej do lewej”. Zaproponuj dzieciom, żeby napisały jakieś polskie słowa w ten sposób.
3. Pamiętaj, żeby w trakcie rozmowy przekazać dzieciom następujące informacje:
 - Tora, czyli Pięcioksiąg, to pierwsze pięć ksiąg tzw. Starego Testamentu (Biblii), razem stanowią one najważniejszą księgę judaizmu.
 - Tora jest najważniejszą księgą judaizmu, jest ona codziennie czytana, studiowana i otaczana wielkim szacunkiem.
 - Tora składa się z pięciu ksiąg, dlatego zwana jest Pięcioksięgiem lub inaczej *Chumasz* (od hebrajskiego *chamesz*, czyli „pięć”).
 - Te pięć ksiąg to pięć pierwszych ksiąg tzw. Starego Testamentu. Są one traktowane jako podstawa kultury europejskiej.

- Hebrajskie tytuły ksiąg to pierwsze słowo każdej księgi.
- Wszystkie pięć ksiąg Tory spisanych jest ręcznie na zwoju z pergaminu, wszystkie pięć zwojów zszywa się razem w jeden Zwój Tory, po hebrajsku *Sefer Tora*.
- Zwój Tory (hebr. *Sefer Tora*) jest przechowywany w synagodze i stanowi największy przedmiot kultu w judaizmie.
- Zwój Tory jest najświętszym przedmiotem w synagodze, czyta się go w Szabat i w dni powszednie. Głośne odczytanie fragmentu Tory w Szabat jest centralną częścią nabożeństwa.
- W Zwoju Tory nie ma żadnych ilustracji, ale wyłącznie pismo hebrajskie!
- W języku hebrajskim pisze się „od prawej do lewej”, a więc i Zwój Tory zaczyna się „od prawej do lewej”.
- Żydzi nazywani są „Ludem Księgi”, gdyż od wieków studiują i komentują księgę Tory. Jest to przede wszystkim księga prawa w religii żydowskiej.

II Etap: część artystyczna (60 minut):

- Podziel dzieci na pięć grup. Każdej grupie daj odpowiednią kartę z zeszytu ćwiczeń. Możesz też rozdać każdej grupie jeden podłużny pas papieru – każdy taki pas będzie jedną z pięciu części Tory. Każda grupa dostaje jedną z pięciu opowieści do zilustrowania. Każda opowieść zaczerpnięta jest z danej księgi Tory.
- Poproś dzieci, by w grupach odczytały swoją opowieść/scenariusz ilustracji. Po odczytaniu przez dzieci tekstu, podejdź do każdej z grup i zapytaj, czy zrozumiały jego treść. Daj czas dzieciom na odpowiedź i na zastanowienie się nad przeczytaną treścią.
- Poproś, żeby każda grupa dzieci zilustrowała swoją opowieść na pasie papieru. Jest to praca w grupach, więc żeby dać szansę na aktywność każdemu dziecku, poproś, aby dzieci najpierw sporządziły ogólny szkic obrazka, po czym podzieliły się pracą pomiędzy sobą.
- Ilustracje można wzbogacić poprzez technikę kolażu. Wyjaśnij dzieciom, czym jest kolaż. Zaznacz, że mogą go zrobić z wycinanych lub wydzieranych fragmentów obrazków z gazet i kolorowych papierów, komponując obrazek z tych kawałków i przykleić go na pas papieru. Niektóre elementy obrazka można dorysować lub domalować.
- Pamiętaj, że po zakończeniu malowania wszystkie plansze są sklejane/zszywane ze sobą. Żeby praca została odpowiednio przygotowana, poproś dzieci o stosowanie się do poniższych wskazówek:

Sugestie plastyczne dla grupy 1: Księga Pierwsza – „Sześć dni stworzenia” (Księga Rodzaju – hebr. *Bereszit*)

- Jeżeli nie masz zeszytu ćwiczeń, poproś dzieci, żeby podzieliły pas papieru na sześć części i aby w każdej z nich przedstawiły, co działo się

danego dnia stworzenia. Przypomnij dzieciom, aby praca była ułożona „od prawej do lewej”, tzn. pierwszy dzień z prawej strony, drugi obok niego z lewej itd. Powiedz dzieciom, że to będzie pierwszy fragment w zwoju, należy zatem zostawić nieco miejsca po prawej stronie, aby później przymocować pas papieru taśmą dwustronną do drewnianego drążka.

Sugestie plastyczne dla grupy 2: Księga Druga – „Wyjście Żydów z Egiptu i nadanie Tory na górze Synaj” (Księga Wyjścia – hebr. *Szemot*)

- Powiedz dzieciom, że najlepiej byłoby, gdyby przedstawiły obie sceny jako pewną całość: Żydów wychodzących z Egiptu, Żydów stojących u stóp dymiącej góry i Mojżesza, który znosi z Synaju kamienne tablice przykazań.

Sugestie plastyczne dla grupy 3: Księga Trzecia – „Zwierzęta czyste i nieczyste” (Księga Kapłańska – hebr. *Wajikra*)

- Poproś dzieci, żeby narysowały dwie grupy zwierząt: te, które Żydzi mogą jeść i te, których nie mogą spożywać. Powiedz dzieciom, że w przypadku zwierząt zakazanych mogą narysować najbardziej fantastyczne stwory, jakie podpowie im wyobraźnia. Przekaż, aby zostały marginesy na obu krótszych bokach pasa papieru, aby można było doszyć/skleić ten pas do pozostałych.

Sugestie plastyczne dla grupy 4: Księga Czwarta – „Wędrówka Żydów przez pustynię” (Księga Liczb – hebr. *Bamidbar*)

- Poproś dzieci o namalowanie sztandarów (z symbolami) i wpisanie nazw poszczególnych plemion Izraela.

Sugestie plastyczne dla grupy 5: Księga Piąta – „Mojżesz ogląda Ziemię Obiecaną” (Księga Powtórzonego Prawa – hebr. *Dewarim*)

- Poproś dzieci, żeby pomalowały mapę Ziemi Izraela widzianą z wysokości, tak jak mógł ją widzieć Mojżesz; z różnymi miastami, lasami, drogami, zwierzętami, ludźmi, rzeką Jordan, Morzem Martwym i Jeziorem Genezaret.
- Pamiętaj, że będzie to ostatni fragment w zwoju, należy zatem zostawić nieco miejsca po lewej stronie, aby później przymocować pas papieru taśmą dwustronną do drewnianego drążka.

- Na koniec wszystkie pięć pasów należy zszyć krótszymi bokami ze sobą, nawinąć całość z dwóch końców na drewniane drążki i przy mocować taki „zwój” do drążków dwustronną taśmą klejącą. Tak powstanie artystyczna wersja Zwoju Tory.
- Pasy papieru należy zszyć w taki sposób, by pierwsza opowieść znajdowała się po prawej stronie, a każdą następną należy dołączyć do strony lewej – wedle tego, jak biegnie kierunek czytania pisma hebrajskiego.
- Pamiętaj, żeby powiedzieć dzieciom, by nie rysowały „postaci Boga”, ponieważ w religijnej sztuce żydowskiej jest to niedozwolone, gdyż zakazuje tego drugie z Dziesięciu Przykazań.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Po zakończeniu warsztatu usiądź z dziećmi w kółku i rozwiń stworzony przez dzieci zwój Tory.
- Poproś, żeby każda grupa opowiedziała zilustrowaną historię. Pamiętaj, żeby dać możliwość wypowiedzenia się każdemu dziecku, które uczestniczyło w warsztatach.
- Poproś dzieci, żeby powiedziały, co dały im te warsztaty. Co było dla nich nowego? Czego się nauczyły? Czy podobała im się ta metoda pracy?

Wskazówki dla prowadzących

Zwracaj uwagę, by praca artystyczna była także nauką współpracy w grupie: niech dzieci w danej grupie ustalą razem ogólny szkic ilustracji, a następnie każde dziecko z grupy będzie odpowiedzialne za swój fragment pracy, pamiętając, że musi on stanowić całość logiczną i artystyczną z pozostałą częścią obrazu na całym pasie papieru. Podkreślaj współdziałanie, a nie rywalizację.

Kontynuacja

Idźcie na wycieczkę do najbliższego Muzeum Żydowskiego, gdzie można zobaczyć Zwój Tory; zaprosicie na spotkanie rabina, który odczyta fragmenty Tory po hebrajsku i opowie, w jaki sposób Tora jest przepisywana.

I. pas papieru, grupa pierwsza, „Sześć dni stworzenia”

Pierwszy dzień: Bóg stworzył niebo i ziemię, i światło, rozdzielił między światłem a ciemnością. Drugi dzień: Bóg stworzył niebo i wody. Trzeci dzień: Bóg stworzył ląd i wszystkie rośliny. Czwarty dzień: Bóg stworzył słońce, księżyc, gwiazdy i planety. Piąty dzień: Bóg stworzył wszystkie zwierzęta morskie, małe i duże, i wszystkie ptaki. Szósty dzień: Bóg stworzył wszystkie zwierzęta lądowe oraz mężczyznę i kobietę.

Źródło: Księga Rodzaju (*Bereszit*), rozdział 1.

II. pas papieru, grupa druga, „Wyjście Żydów z Egiptu i nadanie Tory na górze Synaj”

Kiedy na Egipcjan spadła ostatnia, dziesiąta plaga, faraon wypuścił Synów Izraela (Żydów) z niewoli. Żydzi wyszli z całym swoim dobytkiem, ze zwierzętami oraz z macami zawiniętymi na drogę w ubrania. Po kilku tygodniach wędrówki przez pustynię, doszli do góry Synaj. Lud zgromadził się u stóp tej góry, a jej szczyt okrył się Obłokiem. Góra wyglądała jakby dymiła, z nieba rozlegały się grzmoty i błyskawice oraz odgłos trąbienia w róg. Zebrani ludzie usłyszeli głos Boga, który ogłosił im Dziesięć Przykazań. Następnego dnia Mojżesz udał się na Górę Synaj, gdzie Bóg po 40 dniach przekazał mu Torę. Mojżesz wrócił do swojego ludu z dwiema kamiennymi tablicami, na których wyryte były przykazania.

Źródło: Księga Wyjścia (*Szemot*), rozdziały 12, 19, 20, 24.

III. pas papieru, grupa trzecia, „Zwierzęta czyste (koszerne) i nieczyste (niekoszerne)”

Bóg objaśnił Żydom, że niektóre zwierzęta są dla nich dozwolone do jedzenia, a inne są zakazane do spożycia. Te, które wolno spożywać, muszą być przeżuwaczami i mieć rozdzielne kopyto – krowa i owca mają takie kopyto, natomiast koń nie ma, świnia ma rozdzielne kopyto, ale nie jest przeżuwaczem itd. Ptaki dozwolone do jedzenia nie mogą być drapieżnikami ani padlinożercami, a dozwolone ryby muszą mieć łuski i płetwy, tak więc wszelkie „owoce morza” czy węgorze nie nadają się do żydowskiej kuchni. Zwierzęta zakazane określane są jako „nieczyste”. Były to zazwyczaj takie, które budziły w dawnych czasach wstręt swoim wyglądem. Wszystkie te przepisy stoją na straży świętości narodu żydowskiego, w myśl której człowiek, który uważa na to, co je, ma w sobie większą dyscyplinę duchową.

Zwierzęta dozwolone, zwane „czystymi”: owca/baran, krowa/byk, koza/kozieł, jelen, sarna, zwykłe ryby, takie, które mają łuski i płetwy.

Ptaki dozwolone, zwane „czystymi”: kurczak/indyk, gęś, przepiórka.

Zwierzęta zakazane, zwane „nieczystymi”: koń, wielbłąd, świstak, zając, świnia, krewetka, węgorz, ślimak, kret, mysz, jaszczurka, jeż, nietoperz, robaki.

Ptaki zakazane, zwane „nieczystymi”: orzeł, sęp, sowa, pelikan, struś, dudek.

Źródło: Księga Kaptłańska (*Wajikra*), rozdział 11.

IV. pas papieru, grupa czwarta, „Wędrówka Żydów przez pustynię”

Podczas 40 lat wędrówki przez pustynię Żydzi przemieszczali się i obozowali w określonym porządku: cały lud był podzielony na 12 plemion (według liczby synów Jakuba). W środku obozowiska znajdował się Miszkan (przenośna świątynia), wokół niej mieszkali koheni i lewici (oni zajmowali się rozkładaniem, przenoszeniem i składaniem Świątyni – Miszkanu), od strony wejścia do Miszkanu stał namiot Mojżesza i Aarona. Od strony wschodniej znajdował się obóz Jehudy, Issachara i Zewulona. Od południowej obóz Reuwena, Szymona i Gada, od zachodniej obóz Efraima, Menassego i Benjamina, od strony północnej obóz Dana, Aszera i Naftalego. W takim samym porządku wędrowali i w takim samym zatrzymywali się na postój – zgodnie z tym, jak prowadził ich Obłok spoczywający nad Miszkanem. Każde plemię wędrowało i mieszkało we własnym obozie, pod własnym sztandarem.

Symbole związane z plemionami, nawiązujące do podziału ziemi Izraela:

Jehuda – lew

Issachar – słońce i księżyc

Zewulon – statek

Reuven – mandragora

Szymon – miasto Szchem

Gad – obóz wojskowy

Dan – żmija

Aszer – drzewo oliwne

Naftali – jeleń

Efraim – byk

Menasse – tur (dziki byk, obecnie wymarły)

Benjamin – wilk

UWAGA! Istnieją też inne tradycje, co do znaków poszczególnych plemion.

Źródło: Księga Liczb (*Bamidbar*), rozdziały 1, 2 Midrasz Bamidbar Raba 2:7.

V. pas papieru, grupa piąta, „Mojżesz ogląda Ziemię Obiecaną”

Po 40 latach wędrówki przez pustynię Mojżesz miał już 120 lat i stanął z całym ludem za rzeką Jordan, u granic Ziemi Obiecanej (Ziemi Izraela). Bóg jednak zapowiedział Mojżeszowi, że nie wejdzie on do tej Ziemi, którą obiecał dać Żydom do zamieszkania. Pozwolił jednak Mojżeszowi wejść na szczyt góry i stamtąd obejrzeć całą Ziemię Izraela, do której Żydzi wędrowali przez 40 lat.

Źródło: Księga Powtórzonego Prawa (*Dewarim*), rozdziały 3 i 34.

Ze skarbicy midraszy, tłum. M. Friedman, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1995.

Tora, Pięcioksiąg Mojżesza, tłum. I. Cylkow, Wydawnictwo Austeria, Kraków 2006.

Słowniczek:

Tora – Pięcioksiąg, czyli *Chumasz* (od hebrajskiego *chamesz*, czyli „pięć”), pierwsze pięć ksiąg tzw. Starego Testamentu, czyli Biblii Hebrajskiej.

Zwój Tory – hebr. *Sefer Tora*.

Pergamin – wyprawiona skóra zwierzęca, na której spisywany jest Zwój Tory, na jeden zwój potrzeba 60–80 płacht pergaminu. Jest to materiał dużo trwalszy od papieru.

Midrasz – przypowieść będąca komentarzem do Tory. Literatura midraszowa stanowi ważną część piśmiennictwa judaizmu.

Maca – chleb praśny przyrządzany bez zakwasu i ze specjalnie w tym celu przygotowanej mąki.

Opracowanie autorki.

9.

Szabat

umiarkowanie łatwy



5–30 osób



45 min. lub 90 min.



Tematy

Żydowska religia i obyczaje, budowanie świadomości istnienia kultur innych niż własna, różnice i podobieństwa międzykulturowe, sprawczość dzieci.

Krótką charakterystyka

Warsztaty dla dzieci w starszych grupach przedszkolnych oraz w klasach I–III. Punktem wyjścia i kontekstem zajęć jest Szabat. Dzieci poznają aspekty kulturowe i religijne związane ze świętem. Poprzez głębszą analizę idei Szabatu dzieci będą miały możliwość zastanowienia się nad tym, jak one i ich bliscy spędzają czas i jak chciałyby ten czas spędzać. W części artystycznej dzieci zaprojektują uniwersalny plakat społeczny pod hasłem „Zwolnij”.

Cele

Przybliżenie tradycji żydowskiego święta – Szabatu, zwrócenie uwagi na uniwersalne wartości zawarte w tym święcie. Dzieci mają też możliwość zobaczenia samych siebie i swoich bliskich z innej perspektywy i zastanowienia się nad jakością spędzanego razem czasu i wyartykułowania swoich potrzeb.

Materiały (wersja 45 min.)

Zeszyt ćwiczeń, tusz kreślarski (po słoiku na osobę), pędzle.

Materiały (wersja 90 min.)

Kartki papieru 50 x 70 cm (połówka bristolu), folia malarska, taśma malarska, tusz kreślarski (po słoiku na osobę), pędzle.

Przebieg zajęć

1. Zaproś dzieci do rozmowy. Zapytaj dzieci, ile dni ma tydzień. Poproś, by któreś z dzieci wymieniło po kolei wszystkie dni tygodnia.
2. Zastanów się razem z dziećmi, co oznaczają nazwy dni tygodnia. Aby zaangażować dzieci do aktywnego udziału, zaproponuj im grę. Powiedz, że będziesz wymieniać dni tygodnia, a dzieci mają odgadnąć, co się kryje pod daną nazwą. Możesz posiłkować się pytaniami naprowadzającymi. Zacznij od niedzieli, ponieważ pierwotnie to ona była pierwszym dniem tygodnia i fakt ten pobrzmiewa w nazwach:
 - niedziela – nie działaj
 - poniedziałek – po niedzieli
 - wtorek – dzień wtóry, czyli drugi dzień po niedzieli
 - środa – dzień w środku tygodnia
 - czwartek – dzień czwarty
 - piątek – dzień piąty
 - sobota – dzień szósty.
3. Nazwa sobota pochodzi od hebrajskiego słowa šabbát. Zapytaj dzieci, czy słyszały wcześniej to słowo.
4. Wyjaśnij dzieciom, czym jest Szabat.
 - Wyjaśnij, że słowo Szabat oznacza „zaprzestanie, koniec, odpoczynek” i jest to nazwa najważniejszego, cotygodniowego święta żydowskiego.
 - Wy tłumacz, że w Szabat Żydzi powstrzymują się od pracy i działań, które nie mają związku z tym dniem. Szabat ma przypominać, że czas odpoczynku, zatrzymania się i refleksji jest równie ważny, co praca, tworzenie i działanie.
 - Powiedz dzieciom, że idea odpoczynku nawiązuje do idei stworzenia świata. Według judaizmu, ale też według innych religii, powstanie całego świata zajęło Bogu sześć dni. Poproś dzieci, żeby pomogły ci wymieniać, co zostało stworzone w ciągu tych sześciu dni. Według religijnego przekazu, po tym jak Bóg stworzył rzeki, morza, oceany, lądy, gwiazdy, słońce i księżyc,

zwierzęta wodne, latające i lądowe, w tym człowieka, siódmy dzień, nie mniej ważny, był dniem, w którym odpoczywał.

- Zaznacz, że w religijnym opisie stworzenia świata Bóg oddzielił światło od ciemności, światłość nazwał dniem, a ciemność nocą. Jako pierwszy nastał wieczór, a dopiero po nim poranek. Dlatego w tradycji żydowskiej nowy dzień zaczyna się wraz z zachodem, a nie wschodem słońca. Siódmy dzień tygodnia rozpoczyna się więc szóstego dnia, w piątek, gdy zajdzie słońce i trwa do zachodu słońca w sobotę.
 - Wskaż dzieciom, że w związku z religijnym wymiarem tradycji żydowskiej, to sobota jest uważana za ostatni dzień tygodnia. Niedziela jest pierwszym dniem tygodnia i tak też się go nazywa – dzień pierwszy. Poniedziałek nosi nazwę – dzień drugi, wtorek – dzień trzeci, środa – dzień czwarty, czwartek – dzień piąty, piątek – dzień szósty. Po zachodzie słońca w piątek zaczyna się już dzień siódmy i rozpoczyna się Szabat.
 - To dlatego już w piątek religijni Żydzi zwalniają tempo i przygotowują się do Szabatu.
 - Według tradycji, przed zachodem słońca kobiety zapalają szabatowe świece, by odmówić błogosławieństwo, odświętnie ubrana rodzina może pójść do synagogi na modlitwę rozpoczynającą Szabat, a po powrocie do domu wszyscy zasiadają do uroczystej kolacji. Jest czas na rozmowy i bycie ze sobą, nikt nigdzie się nie spieszy. Pamiętaj, żeby uzmysłowić dzieciom, że tak tradycję obchodzą religijne osoby, a osoby mniej religijne mogą w ten dzień robić coś wyjątkowego, np. upiec ciasto. Natomiast ci Żydzi/Żydówki, którzy nie są religijni, mogą w ogóle nie obchodzić Szabatu.
5. Zainicjuj z dziećmi rozmowę dotyczącą pracy, odpoczynku i czasu spędzanego z bliskimi. Poproś o podzielenie się swoim doświadczeniem i opowiedzenie, w jaki sposób one odpoczywają.
- Poproś dzieci, żeby wyobraziły sobie i opowiedziały, co stałoby się, gdybyśmy cały czas pracowali. Co dzieje się, gdy nie mamy czasu dla bliskich (lub bliscy nie mają czasu dla dziecka)? Czy jest ważne, by mieć czas dla bliskich?
 - Zapytaj dzieci, czy każdy ma tyle samo czasu. Dlaczego niektórym wciąż go brakuje?
 - Zapytaj dzieci, dlaczego odpoczynek jest ważny.
6. Rozdaj teraz dzieciom kartki z zeszytu ćwiczeń, pędzelki i tusz i powiedz, że teraz zaprojektują plakat w ramach akcji społecznej pt. „Zwolnij”. Jeśli chcesz przeprowadzić dłuższe zajęcia, potraktuj materiał z zeszytu ćwiczeń jako miejsce na szkice, porozmawiaj z dziećmi na temat pomysłów, a następnie zaproś je do ich realizacji na dużym formacie. W przypadku zajęć w wersji krótszej, dzieci docelowo projektują plakaty na materiale z zeszytu ćwiczeń.
7. Po zakończonej pracy usiądźcie w kółku, jeśli jest taka możliwość. Poproś dzieci o zaprezentowanie swojej pracy i opowiedzenie o swoim pomysle.

W wypadku krótszej wersji ćwiczenia, opartej na zeszytach ćwiczeń, zawieś prace poziomo koło siebie tak, by utworzyły długą ulicę z plakatami.

8. Jeśli dzieci realizowały duże prace, wywieście je w przestrzeni publicznej, by zafunkcjonowały jak prawdziwy plakat społeczny. Mogą zawisnąć w różnych miejscach budynku szkoły czy placówki lub poza jej terenem.

Wskazówki dla prowadzących

- Zarówno w przypadku pracy z zeszytem ćwiczeń, jak i na dużym formacie, daj dzieciom do dyspozycji czarny tusz i pędzle. Pamiętaj, by dostosować rozmiar pędzli do formatu. W przypadku pracy na bristolu, przygotuj dwie szerokości pędzli – węższy i szerszy (minimum 3 cm).
- Jeśli decydujesz się na dłuższą wersję zajęć (na większym formacie), rozsuń lub wynieś stoły, zabezpiecz podłogę folią malarską, zaaranżuj przestrzeń poza klasą, tak aby dzieci miały wystarczająco dużo miejsca na rozłożenie bristolu na ziemi.

Kontynuacja

Możesz przeprowadzić z dziećmi cykl warsztatów o świętach żydowskich. Możesz również pokazać dzieciom inne kampanie społeczne z wykorzystaniem przestrzeni publicznej i zorganizować odpowiednią do wieku i możliwości kampanię społeczną wspólnie z dziećmi.

Pomysł na wspólne działanie

Poproś dzieci, by porozmawiały ze swoimi rodzicami, opiekunami, dziadkami, babciami, sąsiadami i dowiedziały się o różnych świętach, jakie obchodzi się w ich domach czy domach ich bliskich. Można zaprosić te osoby do klasy i porozmawiać wspólnie o obchodzonych przez nich świętach. Jeżeli wszystkie dzieci będą z tej samej grupy religijnej, można się skoncentrować na różnorodnym obchodzeniu tych samych świąt, akcentując w ten sposób różnorodność i wielokulturowość, w jakiej obracają się dzieci.

10. Zwierzolitery

umiarkowanie łatwy



5–30 osób



45 min.



Tematy

Podstawowe informacje na temat języka jidysz.

Krótką charakterystyka

Warsztaty edukacyjne dla dzieci z pewnymi elementami kultury i historii żydowskiej, skoncentrowane na języku jidysz. W części artystycznej warsztatów dzieci zamieniają litery alfabetu jidysz w zwierzęta, których nazwy zaczynają się na daną literę.

Cele

- Zainteresowanie kulturą żydowską.
- Uzmysłwienie dzieciom, że tradycja i kultura żydowska była i jest istotnym elementem pejzażu kulturalnego Polski.
- Poznanie przez dzieci historii języka jidysz i liter hebrajskich.

Wydrukowane litery z zeszytu ćwiczeń, kredki ołówkowe, pastele tłuste i suche, pisaki (dowolne materiały plastyczne nadające się do papieru o niskiej i średniej gramaturze).

Przebieg zajęć

1. Zajęcia rozpocznij rozmową z dziećmi. Poproś je o wytłumaczenie, co to jest alfabet. Zapytaj, czy wiedzą, jak nazywa się alfabet, którym się posługują. Zapytaj, czy znają alfabety inne od tego, którego uczą się w szkole. Pokaż dzieciom przygotowane wcześniej przykładowe alfabety.
2. Pokaż dzieciom plansze z alfabetem hebrajskim i wytłumacz, że na jego podstawie, w wyniku połączeniu różnych kultur, powstał język jidysz.
3. Wytłumacz dzieciom, że litery, na które patrzą, to alfabet hebrajski, używany w języku hebrajskim, który jest jednym z trzech najważniejszych języków żydowskich.
4. Wytłumacz dzieciom, że kultura i język ludzi może zmienić się pod wpływem innych kultur, z jakimi się spotykają. Zaznacz, że Żydzi mieszkali w różnych krajach, wśród różnych kultur, wykształcili języki będące połączeniem języka hebrajskiego z językami lokalnymi.
5. Powiedz dzieciom, że język jidysz jest właśnie takim językiem. Powstał ok. X wieku w południowych Niemczech na bazie dialektu średnio-wysokoniemieckiego (*Mittelhochdeutsch*) z dodatkiem komponentów językowych hebrajskich, słowiańskich i romańskich.
6. Pamiętaj, żeby powiedzieć dzieciom, że język jidysz był i jest używany również w Polsce. Zwróć uwagę dzieciom, że wpływy języka jidysz na język polski (i odwrotnie) są zauważalne do teraz i nazywane są jidyszyzmami.
7. Zapytaj dzieci, czy znają jakieś jidyszyzmy. Jeżeli dzieci odpowiedzą, że nie, zapytaj, czy dane słowa brzmią dla nich znajomo: bajgiel, belfer, ciuch, cymes, czulent, kapcan, mecyje, rejwach, szmonces, sztetl, ślamazara, tałes, bachor, goj, bajzel, geszeft, plajta, git. W trakcie wymieniania słów możesz poprosić dzieci, by zgadywały ich znaczenie.
8. Powiedz dzieciom, że alfabet jidysz ma 22 litery podstawowe i czyta się go od prawej do lewej strony. Jeżeli masz taką możliwość, zaprezentuj dzieciom książkę (wydrukowaną lub z rzutnika) z literami alfabetu jidysz.
9. Powiedz dzieciom, że teraz dostaną wydrukowane litery hebrajskie (zob. Zeszyt ćwiczeń). Zaprezentuj siedem liter, które są bohaterkami ćwiczenia (giml, ajen, fej, mem, wow, kuf, hej, cadek), przeczytaj wiersz o zwierzęciu (zob. Materiały pomocnicze dla prowadzących), którego nazwa w języku jidysz zaczyna się od tej litery, przy każdej literze zapytaj, kto dostał daną literę.

10. Poproś dzieci, by za pomocą dostępnych materiałów plastycznych zamieniły swoją literę w zwierzę z wiersza.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

- Rozwieś z dziećmi prace, które stworzyły. Poproś, żeby dzieci opowiedziały o swoich zwierzoliterach. Podczas opowiadania dzieci pytaj, czy dane dziecko pamięta, jak nazywała się jego litera.
- Poproś dzieci, by zastanowiły się i podzieliły refleksją nad tym, co wyniosły z tego warsztatu.

Wskazówki dla prowadzących

- Przygotuj zeszyty ćwiczeń lub wydruki z literami (co najmniej po jednej literze na dziecko).
- Dzieci mogą obracać kartką ze swoją literą, litera może być poziomo lub do góry nogami – dzieci mają tu pełną dowolność. Jeśli jakieś dziecko ma problem z rozpoczęciem pracy, zadaj mu pomocnicze pytania: co charakterystycznego ma twoje zwierzę (królik – uszy; wilk – kły; mysz – ogon; itd.) i zachęć do dorysowania tych atrybutów literze. Zadaj dodatkowe pytania, jeśli będzie taka konieczność: jaki kolor ma twoje zwierzę; czy ma szorstkie, czy miękkie futro; gdzie mogłoby być oko itd.
- Przed zajęciami przygotuj planszę z alfabetem jidysz oraz innymi przykładami alfabetów, np. alfabetem greckim, chińskim lub cyrylicą.

Kontynuacja ćwiczenia

Zaprezentuj dzieciom pozostałe litery alfabetu jidysz, przeczytaj wiersze towarzyszące literom.

Materiały pomocnicze dla prowadzących

Wierszyki¹¹:

GIML – *Gendzl* (Gąska)

Gendzl, gąska, go-go-gok,
jajka znosi cały rok.

A z tych jajek, pik-pik-pik,
robią się znów gąski w mig.

11. Kamiński J., *Majn Alef Bejs*, przeł. W. Wilczyk, Żydowskie Stowarzyszenie Czulent, Kraków 2012, <http://www.majse.czulent.pl/pobierz.html> (dostęp: 15.01.2016).

HEJ – Hezele (Zajaczek)

Hezele, zajaczek-paczek,
co trawkę skubie na łące,
bardzo nie lubi wietrzyka
i przed pieskiem szybko zmyka.

WOW – Welfl (Wilczek)

Welfl, wilczku – schowaj kły!
Przestań drapać łapą w drzwi.
Straszysz śpiące niemowlęta,
a w oborze nasz inwentarz.

MEM – Majzl (Myszka)

Majzele-majzl, mysia-mysz!
Zobaczyła domek dziś.
Wejść do środka miała chrapkę,
no i wpadła w myszołapkę.

AJEN – Endyk (Indyk)

Indyk-endyk, gulgocz-mulgacz,
popatrz na mnie, przestań gulgać!
Wciąż nadymasz się kolego,
czy potrafisz coś innego?

FEJ – Ferdl (Konik)

Pędź *ferdele*, chyży koniu,
przez bezdroża i po błoniu.
Gnaj, galopuj, hopsaj w górę,
nie zatrzymuj się w ogóle.

CADEK – Cigele (Kózka)

Gdy *cigele* – kózka psotka
mleka dała nam do skopka,
beczał synek jej, koziołek,
co sterczący ma ogonek.

KUF – Kecl (Kotek)

Kici-*kecl*, mały kocie,
co z miseczki jesz łakocie.
Wylizujesz garnki wszystkie,
a na końcu własny pyszczek.

Pomysły na wspólne działanie

Dzieci mogą narysować pozostałe litery alfabetu jidysz – tym razem bez zmieniania ich w zwierzęta, jedynie starając się oddać kształt litery. Następnie powieście je w odpowiedniej kolejności. Wspólnie z dziećmi zastanów się, czy

w waszej miejscowości, społeczności używa się innego alfabetu niż łaciński.
Jeżeli tak, to można zrobić podobne warsztaty z danym językiem.

Lektura

Geller E. *Jidysz: język Żydów polskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994

IV.

Biogramy autorów i autorek

Ewa Gordon – artystka, malarka, hebraistka, tłumaczka. Specjalizuje się w sztuce żydowskiej i kaligrafii hebrajskiej. Absolwentka hebraistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Współpracowała z Fundacją Ronalda S. Laudera i Wydawnictwem Austeria. Od 2003 prowadzi w Krakowie grupę samokształceniową Chewra Lomdei Misznajot. Współpracuje z Festiwałem Kultury Żydowskiej w Krakowie, gdzie prowadzi warsztaty kaligrafii hebrajskiej i wykłada o sztuce żydowskiej. Adres strony internetowej: www.donieba.com.

Barbara Janczak – projektantka. Absolwentka Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Wydział Grafiki, specjalność: grafika projektowa (Dyplom w Pracowni Projektowania Książki, pod opieką dr D. Ogonowskiej). W 2010 roku studiowała na EASD Valencia, jednej z najważniejszych szkół projektowych w Hiszpanii. Jedna z inicjatorek oraz współkoordynatorka KIOOSK-u, Pierwszych Targów Publikacji Niezależnych w Krakowie. Założycielka i właścicielka MORF studio. Adres strony internetowej: www.barbarajanczak.com.

Maja Rosińska-Kowalska – edukatorka, historyczka. Absolwentka judaistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Współpracowała przy projektach wydawniczych Stowarzyszenia Pardes i Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent w projekcie „Majses”. Realizowała i tworzyła projekty edukacyjne dla dzieci. Członkini Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent. Twórczyni blogu: www.dzi-dziolki.wordpress.com.

Anna Makówka-Kwapisiewicz – historyczka, dziennikarka, działaczka społeczna i trenerka antydyskryminacyjna. Absolwentka Wydziału Historycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Współpracowała z Wydawnictwami Austeria i Midrasz, Stowarzyszeniem Centrum Polsko-Niemieckie, Fundacją Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, Fundacją im. Stefana Batorego, Ośrodkiem Karta, Internationaler Bund Polska i Radiem Kraków Małopolska. Autorka projektu wydawniczego „Majses”, w którym jedna z książek, *Majn Alef Bejs*, zdobyła główną nagrodę BolognaRagazzi Award podczas Targów Książki Dziecięcej

w Bolonii. Członkini Towarzystwa Interwencji Kryzysowej. Prezeska Żydowskiego Stowarzyszenia Czulent. Ukończyła Akademię Treningu Antydyskryminacyjnego i Szkołę Coachów ROZVIYAK. Obecnie robi doktorat na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie na temat kobiet żydowskich i ich doświadczenia Holocaustu.

Wojciech Lasota – prezes Fundacji Korczakowskiej (www.korczakowska.pl), były pracownik Ośrodka Dokumentacji i Badań Korczakianum, oddziału Muzeum Warszawy. Stworzył pierwszy w Polsce program studiów podyplomowych, opartych na myśli i praktyce Janusza Korczaka. Instruktor teatralny, z wykształcenia historyk sztuki, niegdyś copywriter i edukator. Obecnie trener umiejętności miękkich, ukończył Szkołę Trenerów prowadzoną przez Grupę TROP. Współpracuje z Uniwersytetem Warszawskim i w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej, współprowadzi moduł „Zarządzanie w dialogu”.

Urszula Palusińska – artystka i edukatorka. Zajmuje się animacją i projektowaniem graficznym. Absolwentka grafiki na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Studiowała na Arts Academy, Turku University of Applied Science w Finlandii. Autorka filmów „Coś w tym gatunku” i „Nie ma to jak w kinie”. Autorka ilustracji i oprawy graficznej do książek: *A Majse, Majn Alef Bejs, Jontew Lider*. Książka *Majn Alef Bejs* zdobyła główną nagrodę Bologna Ragazzi Award, srebro na ED AWARDS w kategorii ilustracji książkowej oraz wyróżnienia na biennale ilustracji w Lizbonie i w konkursie Książka Roku 2013 polskiej sekcji IBBY. Tworzy i prowadzi projekty edukacyjne dla dzieci. Adres strony internetowej: www.palusinska.com.

Małgorzata Mirga-Tas – artystka, edukatorka i działaczka społeczna. Absolwentka Wydziału Rzeźby Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Współtwórczyni projektów na rzecz społeczności romskiej. Współtworzy „Romskiego Pstryka”. Wraz z Marcinem Tas tworzy i prowadzi warsztaty integracyjne dla dzieci romskich i polskich. Stworzyła grupę Romani Art. Autorka projektu Jaw Dikh – międzynarodowego pleneru dla artystów/artystek romskich. Stypendystka programu rządu amerykańskiego International Visitor Leadership Program w obszarze „Promoting Social Good Through the Arts” (2015). Laureatka wyróżniona na 42. Biennale Malarstwa „Bielska Jesień 2015”. Prezeska Fundacji Sztuki Jaw Dikh!

V. O projekcie

Projekt „Antysemityzm nie jest poglądem” zrealizowany został przez Żydowskie Stowarzyszenie Czulent przy współpracy z Fundacją Autonomia i Fundacją Korczakowską w okresie od sierpnia 2014 do kwietnia 2016 roku.

W ramach projektu skoncentrowaliśmy się na następujących działaniach:

1. Analizie podręczników edukacyjnych dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz materiałów edukacyjnych dla trenerów i trenerek pod kątem zawartych w nich informacji dotyczących tematyki żydowskiej. Analiza podręczników została zrealizowana dzięki pomocy Centrum Badań Holokaustu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Metodologia do analizy została przygotowana przez Sergiusza Kowalskiego i Beatę Zadumińską.
2. Stworzeniu ogólnodostępnej bazy danych zawierającej przeanalizowane treści z podręczników.
3. Opracowaniu raportu dotyczącego treści zawartych w podręcznikach pod kątem zawartej w nich tematyki żydowskiej, treści antysemitycznych i schematów argumentacyjnych. Analizę treści opracowały: Alina Cała, Bożena Keff i Anna Lipowska-Teutsch.
4. Stworzeniu innowacyjnego i współczesnego podręcznika antydyskryminacyjnego, skupiającego się na przeciwdziałaniu postawom antysemitycznym. W podręczniku zawarto: raport z analizy podręczników, raport dotyczący współczesnego antysemityzmu w Polsce, artykuł o aspektach prawnych i psychologicznych mowy nienawiści, antysemityzmie w przestrzeni publicznej oraz przykładowe scenariusze warsztatów dla edukatorów i edukatorek zajmujących się przeciwdziałaniem antysemityzmowi, bazujących na metodach coachingowych, psychologicznych, edukacji antydyskryminacyjnej i metodzie korczakowskiej. Scenariusze warsztatów

zostały opracowane przez: Sylwię Cichowską, Annę Makówkę-Kwapisiewicz, Wojciecha Lasotę, Beatę Zadumińską i Annę Zawadzką. Jakość i adekwatność scenariuszy została zweryfikowana podczas zorganizowanych warsztatów pilotażowych.

5. Opracowaniu podręcznika ze scenariuszami warsztatów dla edukatorów/edukatorek wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Scenariusze zajęć w nim zawarte pozwolą w atrakcyjny sposób dla młodego człowieka poznać wolne od uprzedzeń informacje o społeczności żydowskiej. Scenariusze opracowane zostały przez: Ewę Gordon, Annę Makówkę-Kwapisiewicz, Wojciecha Lasotę, Urszulę Palusińską i Małgorzatę Mirgę-Tas.
6. Opracowaniu zeszytu ćwiczeń dla dzieci, będącego załącznikiem do podręcznika dla edukatorów/edukatorek wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Zeszyt ćwiczeń graficznie został opracowany przez Urszulę Palusińską.

W czasie realizacji projektu zorganizowano szkolenia dla edukatorów i edukatorek zajmujących się przeciwdziałaniem antysemityzmowi, 9 listopada 2015 roku odbyło się seminarium współorganizowane z Rzecznikiem Praw Obywatelskich, a 18 kwietnia zorganizowano konferencję podsumowującą działania projektowe w Muzeum Historii Żydów Polskich w Warszawie.

Zespół projektowy tworzyły osoby z bogatym doświadczeniem trenerskim, socjologicznym, psychologicznym, historycznym i artystycznym. Są to osoby z wieloletnim doświadczeniem na polu zwalczania dyskryminacji, szerzenia wiedzy wolnej od stereotypów i tworzeniu programów dla dzieci, młodzieży i nie tylko.

Projekt został objęty Honorowym Patronatem przez Rzecznika Praw Obywatelskich i Pełnomocnika Rządu do Spraw Równego Traktowania.

Projekt „Antysemityzm nie jest poglądem” zrealizowany został w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG, a także ze środków The Kronhill Pletka Foundation, International Council of Jewish Women: ICJW, Network of East-West Women oraz dzięki dotacji Kennetha Slatera, Allena Haberberga, Shaloma Levy i Michaela Traisona.

www.antysemityzm.org



PEŁNOMOCNIK RZĄDU
DO SPRAW RÓWNEGO TRAKTOWANIA

Informacja o Żydowskim Stowarzyszeniu Czulent

Żydowskie Stowarzyszenie Czulent zostało powołane w 2004 roku jako niezależne stowarzyszenie skupiające krakowskich Żydów i Żydówki. Członkowie Stowarzyszenia mają różne zainteresowania i poglądy, ale łączy ich pochodzenie żydowskie oraz przekonanie, że żydowska tożsamość jest czymś cennym, co należy pielęgnować i umacniać. Towarzystwo jest otwarte zarówno na tych, którzy skłaniają się ku religii, jak i tych, dla których żydostwo ma wymiar świecki, bowiem fundamentami naszego stowarzyszenia są: pluralizm, różnorodność, otwartość i tolerancja.

Celem Stowarzyszenia jest tworzenie przestrzeni, w której członkowie i członkinie, indywidualnie bądź wspólnie, mogą definiować swoją tożsamość i realizować zadania, jakie stawiają przed sobą jako aktywnymi członkami i członkiniami żydowskiej społeczności.

Do priorytetowych zadań Stowarzyszenia należą:

- integracja środowiska żydowskiego;

Nasze działania skierowane są głównie do społeczności żydowskiej w Polsce. Realizowane przez nas projekty integrują różne grupy wiekowe, różne organizacje. Budujemy tym samym silne poczucie wspólnoty w obrębie społeczności żydowskiej.

- pogłębianie wiedzy na temat kultury i tradycji żydowskiej;

Realizujemy projekty, które z jednej strony, stwarzają możliwość łatwego dostępu do wiedzy, np. ogólnodostępna Biblioteka Żydowska i Szkółka Niedzielną Unsere Kinder. Z drugiej strony, organizując wystawy, prelekcje, spotkania z artystami i artystkami, dajemy odbiorcom i odbiorczyniom możliwość interakcji z kulturą i tradycją żydowską.

- szerzenie tolerancji, kształtowanie postaw otwartości wobec różnic narodowych, etnicznych i religijnych, ze szczególnym naciskiem na działania potępiające antysemityzm.

Realizujemy warsztaty, ćwiczenia, nieformalne formy edukacji antydyskryminacyjnej. Wspieramy działania mające na celu wymianę doświadczeń między organizacjami działającymi na rzecz szeroko rozumianej tolerancji.



CZULENT
STOWARZYSZENIE ŻYDOWSKIE
www.czulent.pl

ANTYSEMITYZM

nie jest poglądem

www.antysemityzm.org