

Joanna Cukras-Stelągowska

Edukacyjne przestrzenie dialogu polsko-żydowskiego

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej nr 3 (47), 117-126

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

JOANNA CUKRAS-STELAĞOWSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Edukacyjne przestrzenie dialogu polsko-żydowskiego

*Świat podtrzymywany jest oddechem dzieci
spieszących do szkoły.*

Talmud Szabas 119

W 1968 roku polskie władze zamknęły ostatnią działającą po wojnie szkołę żydowską. Dopiero po 26 latach, w 1994 roku, dzięki pomocy Fundacji Ronalda Laudera, udało się w Warszawie uruchomić żydowską szkołę podstawową. Cztery lata później z inicjatywy wrocławskich Żydów powstała Szkoła Podstawowa Lauder Etz-Chaim. Przekaz żydowskiego dziedzictwa kulturowego znowu, po długim okresie milczenia, może być kontynuowany.

Działające na terenie całej Europy szkoły Laudera łączy troska o rozwój żydowskiej tożsamości. Każda placówka ma jednak znaczną swobodę działania. Brane są pod uwagę oczekiwania rodziców, charakter społeczności żydowskiej w danym kraju oraz regulacje rządowe w kwestii oświaty mniejszości narodowych. Dlatego też szkoły Laudera tworzą zróżnicowaną mozaikę: elementy religijne są obecne w szkole słowackiej i austriackiej; szkoła w Mołdawii to jesziwa; szkoła bułgarska ma charakter publiczny (dzieci żydowskie stanowią 30% uczniów, dla nich prowadzone są zajęcia dotyczące historii i kultury żydowskiej). Niektóre szkoły przyjmują dzieci nieżydowskie (m.in. w Warszawie i we Wrocławiu). Wszystkie szkoły Laudera wyróżniają się wysokim poziomem nauczania, wykwalifikowaną kadrą, dobrym wyposażeniem technicznym (również z powodu prywatnego charakteru większości szkół), a także ukierunkowaniem na intensywną naukę języków obcych (zwłaszcza angielskiego i hebrajskiego). Czynniki te wpływają na znaczne zainteresowanie szkołami, również

wśród rodzin nieposiadających żydowskich korzeni. Obecnie w 14 krajach działają 34 szkoły i przedszkola Laudera. Działalność fundacji rozszerzono do tworzenia młodzieżowych klubów i letnich obozów (Spritzer 2006, s. 3).

Polskie szkoły lauderowskie

Na podstawie badań monograficznych prowadzonych w latach 2000–2007 próbowałam wejrzeć w strukturę szkoły etnicznej. Moim celem było stworzenie monografii problemowej osadzonej na tle szerszego układu społecznego, tzn. *szukającej związków genetycznych i współzależności z innymi zjawiskami w społeczności lokalnej, środowisku społecznym, z którym te zjawiska, procesy czy też instytucje tworzą naturalną całość* (Więclawski 1971, s. 9). Z racji tego, iż badane dwa zespoły szkół, to jak dotąd jedyne obecnie działające szkoły żydowskie w Polsce, uznałam, że ich opracowanie będzie ważne zarówno dla celów naukowych, jak i dla liderów mniejszości żydowskiej i jej członków. Badania prowadziłam na podstawie obserwacji zajęć lekcyjnych, analizy dokumentów: statutów szkół, programów wychowawczych, informatorów, programów nauczania przedmiotów żydowskich oraz stron internetowych szkół. Ponadto prowadziłam wywiady: dwa wywiady z dyrektorem i wicedyrektorem szkół warszawskich, którzy są również nauczycielami przedmiotów żydowskich, oraz wywiad z nauczycielką nauczania zintegrowanego w szkole Lauder Morasha, dwa wywiady z dyrektorką i wicedyrektorką wrocławskiej szkoły Laudera oraz wywiad z nauczycielką przedmiotu „historia żydowska” tejże szkoły.

Oba zespoły szkół mają wiele punktów zbieżnych w kwestiach statutowych, podobnie wyglądają ich podstawy ideowe, wynikające z filozofii Fundacji R. Laudera, amerykańskiego przedsiębiorcy i kongresmana, którego misją od lat 80. XX wieku pozostaje wskrzeszenie żydowskiego życia w Europie. Bez wątpienia są to szkoły etniczne – stworzone przez żydowską mniejszość narodową i dla niej. W statutach obu zespołów za jeden z najważniejszych celów uznano rozwijanie tożsamości żydowskiej poprzez naukę kultury i historii żydowskiej oraz języka hebrajskiego. Są to szkoły świeckie – utworzone z inicjatywy warszawskiej i wrocławskiej inteligencji żydowskiej, wspierane przez żydowską fundację, do których pierwszeństwo w przyjmowaniu mają dzieci żydowskie.

Posiadają one – wypracowywane przez kilka lat – autorskie programy nauczania. Tematyka żydowska przewija się również na innych zajęciach humanistycznych. Szkoły utrzymują stały kontakt ze środowiskiem żydowskim (szczególnie z Gminami Wyznaniowymi, Centrum Edukacyjnym Kultury Żydowskiej oraz Żydowskim Instytutem Historycznym). W ich murach obchodzone są najważniejsze święta (Rosz Haszana, Jom Kipur, Sukkot, Chanuka, Tu BiSzwat, Purim, Simchat Tora, Pesach i Szawuat),

prowadzona jest kuchnia koszerna, a zajęcia piątkowe są skrócone z uwagi na szabas. Etniczny charakter szkół podkreśla również ich wystrój. Na korytarzach i w salach lekcyjnych obecne są liczne symbole kultury żydowskiej.

Programy nauczania przedmiotów „żydowskich” w szkołach Laudera wyglądają imponująco. Bez wątplenia dostarczają one gruntownej (wręcz akademickiej) wiedzy na temat historii i kultury. W klasach I–III przedmiot „kultura żydowska” prowadzony jest w ramach zajęć plastycznych i muzycznych. Na tym poziomie nauczania uczniowie rozpoczynają również naukę języka hebrajskiego. W klasach IV–VI wprowadzane są zajęcia z historii żydowskiej, natomiast zajęcia z kultury żydowskiej poszerzone zostają o teorię. Mimo małej liczby godzin lekcyjnych programy nauczania historii w szkole podstawowej obejmują dzieje od czasów biblijnych aż po współczesną historię państwa Izrael. Wiele miejsca poświęca się najtragiczniejszym wydarzeniom dla Żydów oraz specyfice losów narodu żydowskiego na ziemiach polskich i wzajemnych relacji między Polakami a Żydami, uczniów zaznajamia się z historią i aktualną sytuacją na Bliskim Wschodzie.

Z kolei przedmiot „kultura żydowska” daje obszerną wiedzę na temat całego spektrum żydowskiego życia (rytuały związane z obchodami świąt – religijnych i świeckich, dzieje biblijne narodu żydowskiego, podstawy teologii i zasady etyczne judaizmu «micwoty», najważniejsze nurty judaizmu oraz teksty religijne: parsze, midrasze, komentarze talmudyczne). Zajęcia mogą stanowić podstawę do dalszej nauki o charakterze *stricte* religijnym – przygotowują do samodzielnego studiowania *Talmudu*, obchodzenia szabatu, prowadzenia tradycyjnego żydowskiego domu według zasad koszeru.

Szkoły lauderowskie nie prowadzą nauczania w języku etnicznym, prowadzą natomiast naukę języka etnicznego (hebrajskiego). Zakłada się, iż po ukończeniu szkoły podstawowej dzieci powinny znać język hebrajski przynajmniej na poziomie średnio-zaawansowanym, a poziom zaawansowany uzyskać po trzyletniej nauce w gimnazjum. W programach nauczania uwzględnia się specyfikę języka i jego ścisłe związki z tekstami kulturowymi.

Pierwszeństwo w przyjmowaniu do szkoły mają dzieci posiadające korzenie żydowskie, a pragnieniem dyrekcji jest, aby takich dzieci było w szkole jak najwięcej, jednak zgodnie ze statutem mogą do nich uczęszczać wszystkie dzieci, bez względu na pochodzenie. Dzieci nieżydowskie stanowią dość duży odsetek uczniów. Moi rozmówcy wskazywali, iż ich zdaniem stanowią większość. Dzieci te (i ich rodzice) muszą zgadzać się z podstawowymi założeniami Fundacji Laudera. Decydując się na wybór tej szkoły, włączają się w życie społeczności żydowskiej, w poznawanie jej dziedzictwa kulturowego, zasad etycznych i obrządku. Zobowiązane są również do zaliczenia przedmiotów z zakresu kultury żydowskiej według tych samych zasad co dzieci żydowskie. Decyzję o przystąpieniu do szkoły żydowskiej zapewne ułatwia fakt, iż programowo są to szkoły świeckie. Nie prowadzą one nauczania religii, natomiast zobowiązują wszystkich uczniów do uczęszczania na zajęcia z etyki. Dzieci zainteresowane nauką religii żydowskiej biorą udział w zajęciach organizowanych

przez gminy żydowskie, dzieci innych wyznań zaś w zajęciach na terenie ich wspólnoty religijnej.

Polskie szkoły Laudera stanowią bez wątpienia nowoczesny typ szkoły etnicznej. W statutach obu szkół obok funkcji podtrzymywania tożsamości narodowej, istnieją stosowne zapisy dotyczące przyjmowania uczniów innych narodowości oraz promowania postaw tolerancji i otwartości. Edukacja międzykulturowa w szkołach Laudera jest traktowana (zwłaszcza przez kadre nauczycielską) jako remedium na izolację, jako środek niwelowania postaw nietolerancji i antysemityzmu w społeczeństwie polskim. Aktywizuje się głównie poprzez codzienny kontakt międzykulturowy, co stanowi naturalną przestrzeń dysocjacji różnych kultur (w praktyce przede wszystkim żydowskiej i polskiej). Co charakterystyczne, różnice kulturowe nie są afirmowane w trakcie nauki ani przez nauczycieli, ani przez uczniów. Etniczność w tej szkole niejako „powszednieje”, jej mechanizmy uruchamiają się dopiero w sytuacjach odświętnych, deklaracyjnych czy konfrontacyjnych. Realizacja idei pedagogiki dialogu odbywa się na kilku płaszczyznach:

– w ramach formalnej edukacji międzykulturowej:

Są to programy uwrażliwiające na Innego (Wola dzielnicą tolerancji, Inni to także my, Dzień Walki z Rasizmem, Wrocław – miasto czterech kultur) oraz tematyka włączana w programy przedmiotów humanistycznych (Program edukacji międzykulturowej w Przedszkolu Lauder-Morasha, Tygodnie Tematyczne we Wrocławiu);

– poprzez kontakty międzykulturowe:

„Sformalizowane” kontakty z kulturą dominującą (m.in. wzajemne wizyty uczniów szkół Laudera i szkół polskich, wspólne obchody świąt żydowskich na terenie szkoły Laudera), są to również spotkania z zapraszonymi do szkoły przedstawicielami innych religii;

– poprzez wprowadzenie w najważniejsze elementy polskiego dziedzictwa kulturowego (lekcje historii Polski, literatury polskiej i języka polskiego) dzieci z rodzin żydowskich;

– poprzez wprowadzenie w kulturę polskich Żydów dzieci żydowskich, wychowanych w zagranicznych rodzinach żydowskich, które w ostatniej dekadzie przybyły do Polski i rozpoczęły naukę w szkołach lauderowskich, a także młodzieży izraelskiej i młodych Żydów z innych europejskich diaspor odwiedzających Polskę i tutejsze szkoły Laudera;

– w ramach edukacji międzykulturowej dzieci innych narodowości uczących się w szkołach Laudera, poprzez wprowadzenie ich w kulturę dotąd nieznaną, uczenie języka hebrajskiego, naukę obchodzenia świąt, prowadzenia tradycyjnego żydowskiego domu, podstawowych zasad etycznych wnikających z judaizmu, zachowania się w miejscach takich jak synagoga, kirkut, obóz zagłady, teren byłego getta. Jak również poprzez otwarcie dla nich żydowskich instytucji (gminy, szkoły niedzielnej, żydowskiego klubu młodzieżowego).

Placówki te należą również do grona elitarnych polskich szkół niepublicznych. Wyróżniają się wysokim poziomem nauczania, znacznymi osiągnięciami uczniów, odpowiednio wykwalifikowaną kadrą pedagogiczną oraz naciskiem na nowe metody nauczania (m.in. wykład, praca z tekstem i mapą, dyskusja, wykorzystanie tekstów kultury, drama, praca projektowa, prezentacja, wywiad, gry dydaktyczne, zajęcia w instytucjach żydowskich). W swojej ofercie mają również bogatą listę zajęć dodatkowych i konsultacji przedmiotowych. Kształcą w małych grupach, koncentrują się indywidualnym rozwoju ucznia, potrafią zaangażować w rozwój szkoły rodziców i dzieci (działają Rady Uczniów i Rady Rodziców, dzieci przygotowują obchody wszystkich świąt żydowskich). Te czynniki są dodatkowym atutem przyciągającym kandydatów bez względu na ich pochodzenie etniczne. Istotnym ograniczeniem dostępności do tych placówek są wysokie opłaty, choć rodzice, którzy udokumentują pochodzenie żydowskie i trudną sytuację materialną, mogą liczyć na obniżenie czesnego.

Szkoła Lauder-Morasha jako naturalna przestrzeń dysocjacji kulturowej

Druga część badań została zrealizowana za pomocą metody biograficznej. W celu uchwycenia komponentów tożsamości kulturowej, czynników ją budujących, przekształcających i hamujących, przeprowadziłam wywiady pogłębione z absolwentami szkoły. Próba do wywiadów miała charakter celowy i objęła 20 absolwentów szkoły Lauder-Morasha w Warszawie (z których 10 miało pochodzenie żydowskie). Moimi respondentami były osoby z roczników 1988–1992. W trakcie badań okazało się, że w szkołach Laudera uczy się dużo dzieci niemających żydowskich korzeni, co stało się doskonałym pretekstem do przesłedzenia także ich wątków biograficznych, związanych z edukacją w szkole żydowskiej.

W grupie absolwentów nieżydowskich znalazły się osoby narodowości polskiej, wychowane w wierze katolickiej lub – częściej – w domach ateistycznych. W grupie absolwentów żydowskich znalazło się sześć osób pochodzących z rodzin mieszanych (polsko-żydowskich) oraz cztery z rodzin żydowskich (w których oboje rodzice mają żydowskie korzenie). W jednej żydowskiej rodzinie posługiwano się na co dzień językiem hebrajskim i angielskim (rodzina przybyła dziesięć lat temu z USA). W pozostałych rodzinach językiem codziennej komunikacji pozostawał polski, ale jej członkowie znają hebrajski w stopniu komunikatywnym i potrzebnym do czytania tekstów religijnych. W obu grupach absolwentów decyzję o podjęciu nauki w szkole żydowskiej podejmowali ich rodzice:

Jeżeli chodzi o podstawówkę i gimnazjum, to decydują zazwyczaj rodzice. Stawiają na wartości, które są upowszechniane w tej szkole – multikulturalizm. Bardzo dużo było tutaj dzieci nieżydowskich, tak jak ja na przykład. I właśnie ludzie, którzy mają otwarte myślenie na świat, bardzo chętnie posyłają tutaj swoje dzieci (wyw. nr 10).

W przypadku rodzin nieżydowskich głównym czynnikiem motywującym do zapisania dziecka do Lauder-Morasha była dobra renoma szkoły. Młodzież pochodzenia żydowskiego wspominała natomiast, iż decydujące znaczenie miał fakt, iż była to szkoła żydowska, choć również w tej grupie ważny był prestiż, jaki ta szkoła zdobyła w ciągu kilku lat funkcjonowania. Uczniowie nieżydowscy nie mieli większych problemów w związku z uczęszczaniem do szkoły żydowskiej, co więcej, wskazywali, iż była ona dla nich atutem w dalszej edukacji, gdzie nierzadko mieli okazję pochwalić się bogatą wiedzą na temat kultury żydowskiej. Fakt uczęszczania do szkoły Laudera nie był nigdy ukrywany przez młodych Żydów, natomiast w szkołach średnich, do których przystąpili (zarówno publicznych, jak i prywatnych), spotykali się oni niejednokrotnie z sytuacjami, w których musieli stawać się rzecznikami swojej społeczności.

Dla wszystkich młodych ludzi duże znaczenie w edukacji szkolnej miała nauka języka hebrajskiego – postrzeganego jako język unikatowy, łatwo przyswajalny, wzbogacający życiorys i umożliwiający nawiązanie kontaktów z Żydami z innych krajów. Dla młodych Żydów jego nauka miała jeszcze głębszą wymowę, gdyż byli oni świadomi jego ścisłych związków z własnym dziedzictwem kulturowym (a wyznawcy judaizmu traktowali go jako konstytutywny element swojej tożsamości religijnej). Absolwenci żydowscy wyrażali bardziej emocjonalny stosunek do przedmiotów żydowskich, ich zdaniem miały one duże znaczenie w procesie dydaktycznym, absolwenci nieżydowscy zaś skłonni byli traktować je jako przedmioty dodatkowe. Aczkolwiek, w obu grupach badawczych, większość rozmówców podkreślała brak istotnych różnic w postawach wobec przedmiotów żydowskich między uczniami.

Nauka w szkole żydowskiej oprócz korzyści natury edukacyjnej rozwinęła u młodych Polaków postawy tolerancji, wzbogaciła ich wiedzę o elementy kultury dotąd nieznannej, obcej. W kilku wypowiedziach absolwenci ci wprost deklarują, iż szkoła Laudera ukształtowała w nich świadomość kulturową:

Tutaj naprawdę zyskałem dużą wiedzę na temat kultury żydowskiej, o wiele więcej, niżbym się nauczył w normalnej szkole (...) Szkoła nauczyła mnie otwartości. Nie można powiedzieć, że wszyscy Polacy są antysemitami. Zawsze część jest, część nie. I oby trafiać na tych nieantysemitów. Ja zawsze stoję po stronie tego, żeby była pełna tolerancja. Nie cierpię antysemityzmu (wyw. nr 4).

W zasadzie szkoła dała mi niesamowite kontakty, ze znajomymi, z którymi nadal się spotykam i są oni głównym moim środowiskiem. W dalszym ciągu z nimi utrzymuję największy kontakt, przez nich poznałem ludzi, z którymi utrzymuję najbliższe stosunki. Głównie przyjaciele, dziewczyna, z którą jestem od pięciu lat. Po-

za tym świadomość kulturową, którą bardzo zacząłem się interesować. Jeżdżę na różne festiwale kultury żydowskiej co roku (...). W wychowaniu dzieci będę starał się zachować równowagę i wychować w duchu kultur, które nie tylko są najbliższej albo tych, które były najistotniejsze dla rozwoju cywilizacji. Będę starał się jak najbardziej poszerzać im horyzonty. Myślę, że to wykształciła we mnie ta szkoła (wyw. nr 10).

Nawet ja nie będąc Żydem, wychodząc z niej, czułem się pół-Żydem. Na pewno kształtuje więc w pewien sposób tożsamość. Nie widzę nic złego w tym, że taką kulturę się kultywuje, w odróżnieniu od kultury polskiej, która generalnie zanika. W niedzielę już nikt nie świętuje, a ja akurat uważam, że jest to coś pięknego. Żydzi mają coś swojego świętego i nie można tego ruszyć, rzeczywiście jeżeli mają dzień wolny, to jest to dzień wolny. A u nas tego nie ma, pomimo tego, że jeszcze 100 lat temu ta niedziela była dniem wolnym od pracy (...). Mnie szkoła otworzyła oczy na świat, którego wcześniej nie postrzegałem, nie uważałem za istotny. Zawsze byłem otwarty na wszystkie kultury, natomiast świat żydowski był mi obcy. Nie przyszło mi do głowy, żeby się jakoś wtajemniczyć w ten świat. A szkoła mnie wtajemniczyła w żydowski świat i bardzo się cieszę z tego powodu (wyw. nr 14).

Kryterium pochodzeniowe nie stanowi również przeszkody w sytuacji, gdy młodzi Polacy są zainteresowani uczęszczaniem na zajęcia kulturalne do żydowskich instytucji. Kilkoro absolwentów angażuje się w życie warszawskiej gminy i klubu młodzieżowego i również nie napotyka tam żadnych problemów w związku z brakiem żydowskiego pochodzenia. Większość badanych stała na stanowisku, iż pochodzenie żydowskie nie miało znaczenia w podejściu do przedmiotów kultury żydowskiej ani w relacjach międzyuczniowskich. Dodajmy, iż niejednokrotnie w rozmowach podkreślali oni, iż tak naprawdę dzieci żydowskich w tej szkole było mało (jak podawali, w klasie liczącej około dwudziestu osób, takich dzieci było dwoje lub troje). Czynniki etniczny nie był dla nich istotny w codziennych kontaktach.

Nie było żadnych różnic. Wszyscy byli w jednakowy sposób traktowani i tak naprawdę w jednakowy sposób podchodzili do przedmiotów. Większość ludzi była po prostu zainteresowana. Prawie wszyscy to ludzie bardzo inteligentni, którzy potrzebują rozwijać swój intelekt, dlatego chętnie się tego uczyli. Trudno tu mówić o kategorii uczenia, raczej poznania (wyw. nr 10).

Badana grupa młodych osób pochodzenia żydowskiego to pierwsze pokolenie po 1968 roku, które ma okazję korzystać z formalnej edukacji żydowskiej. Co może zaskakiwać, mimo pozytywnej oceny roli przedmiotów żydowskich i etnolektu, w pytaniach, skąd czerpali wiedzę na tematy żydowskie, kto uczy ich, jak być Żydem, nie uwzględniali w pierwszej kolejności szkoły Lauderera. Nauka w szkole wymieniana była później, dopiero po zadaniu konkretnego pytania o jej wpływ, i w żadnym z wywiadów nie została uznana za główny czynnik przyczyniający się do rozwoju żydow-

skiej tożsamości. W przekonaniu respondentów (głównie osób z rodzin mieszanych) ważniejszą rolę odgrywały wspólne wyjazdy na obozy i kolonie organizowane przez Fundację Laudera i Joint oraz spotkania w działającym przy gminie Klubie Młodzieżowym. Widać wyraźnie, iż socjalizacja wtórna odbywa się przede wszystkim w ramach zajęć organizowanych przez młodych liderów żydowskich gmin (tzw. madrichów). Edukacja nieformalna ma „bardziej żydowski” charakter – inaczej bowiem niż w szkole Lauder-Morasha, na spotkaniach w KMŻ dominują młodzi ludzie o żydowskich korzeniach. Ponadto wspólnie obchodzone szabaty, nauka koszernej kuchni czy tańców żydowskich – to dla młodzieży kontakt z „żywą kulturą”, w warunkach znacznie bardziej naturalnych niż siedziba szkoły.

Młodzi żydowscy absolwenci wywodzący się z rodzin, w których oboje rodziców mają żydowskie pochodzenie, wskazywali na rodzinę jako skarbnicę wiedzy o tym, co to znaczy być Żydem. Szkoła jedynie tę wiedzę utrwaliła i wzbogaciła.

Rodzice mnie uświadamiali, pamiętam, że zawsze chodziliśmy na wykłady do rabina Schudricha, jak byłam mała i często przysypiałam mamie na kolanach, ale oswajałam się i czułam się dobrze w tej społeczności (wyw. nr 17).

Czerpię wiedzę głównie z otoczenia, ze środowiska, od rodziców – moja mama uczyła mnie, jak być Żydem (wyw. nr 18).

Nieprzypisywanie nadrzędnej roli szkole w kształtowaniu tożsamości nie oznacza jednak, że czas w niej spędzony uznano za stracony. Wśród wszystkich absolwentów żydowskich ukończenie szkoły Laudera oceniane było bardzo pozytywnie. Przy czym ważna była nie tylko zdobyta tam wiedza, ale i przebywanie w żydowskiej grupie rówieśniczej. Edukacja szkolna wydaje się zatem jedynie stymulatorem tożsamości kulturowej – ugruntowuje wiedzę o kulturze i historii oraz daje możliwość bezpiecznego przebywania w żydowskim kręgu kulturowym.

Tylko pytanie, ile ja jej wyciągnąłem ze szkoły, a ile już w sobie miałem? Wiem więcej na ten temat, więc często to wykorzystuje i mówię o tym ludziom, ale ile tego jest ze szkoły? Na pewno sporo, choć to taka najściślejsza wiedza, historia Żydów, kultura Żydów (...). Myślę jednak, że szkoła utrwaliła moją tożsamość, mimo że jestem z rodziny, która zawsze mi mówiła i uczyła mnie żydostwa, to jednak myślę, że to było bardzo wartościowe, bo jednak to wszystko scementowała. Znalazłem w Warszawie ludzi, którzy mają takie same pochodzenie i zainteresowania i światopogląd, gdyby nie ta szkoła, nie poznałbym ich. Ja zawsze wiedziałem o swoim pochodzeniu (wyw. nr 9).

W pewnym sensie wyniosłem to z domu. Moi rodzice też są tym bardzo zainteresowani, są w gminie teraz itd. (...) Już przed przystąpieniem do gimnazjum wiedziałem trochę więcej rzeczy. Moi rodzice mi kilka rzeczy powiedzieli, czytałem jakieś książki na temat tradycji. Potem w Lauderze, pod wpływem lekcji kultury itd. wszystko się rozwinęło. Zacząłem chodzić do synagogi, a teraz chodzę do li-

ceum żydowskiego, gdzie mam przedmioty religijne (...) Moje zainteresowania. To jest główny czynnik. Szkoła też na pewno wpłynęła na rozwój mojej żydowskiej tożsamości. Gdyby nie ta szkoła, to prawdopodobnie nie pojechałbym teraz do liceum, nigdy nie poszedł, prawdopodobnie, do synagogi, więc na pewno mi pomogła (wyw. nr 19).

W grupie żydowskich absolwentów Lauder-Morasha nie dostrzegłam rozdźwięku między tożsamością przypisaną, tożsamością nabywaną w trakcie socjalizacji i wychowania a tożsamością samoświadomościową (Nikitorowicz 1995, s. 93). W wieku siedemnastu, dziewiętnastu lat młodzi polscy Żydzi mają już dość silnie wykrystalizowaną tożsamość i ugruntowane postawy wobec świata. Posiadają bogatą wiedzę o własnej kulturze, znają zasady prowadzenia żydowskiego domu i obchodzenia świąt, niektórzy dobrze posługują się językiem hebrajskim. Czują się również głęboko zakorzenieni we wspólnocie, do tego stopnia, że w kilku przypadkach następuje nawet rozluźnienie kontaktów.

Wśród badanych dominuje podwójna identyfikacja narodowa, postrzegana jako oczywistość, naturalna konsekwencja zamieszkiwania w Polsce. Taka forma identyfikacji nie jest charakterystyczna tylko dla osób wychowanych w rodzinach polsko-żydowskich, ale także dla młodych ludzi z rodzin typowo żydowskich, którzy wyłączyli z kategorii polskości obowiązek bycia katolikiem. Dochodzi tutaj moim zdaniem do hybrydyzacji tożsamości, która, jak pisał L. Witkowski: *niesie za sobą nakładanie na siebie kontekstów ról pozwalających na opanowanie zachowań z różnych estetyk kulturowych i na różnicowanie typów interakcji* (Witkowski 1997, s. 183).

Analiza tożsamości kulturowej młodych Żydów ujawniła, iż posiadają oni silną i stabilną tożsamość żydowsko-polską. Już sama przewaga liczebna dzieci nieżydowskich skłania do zastanowienia się, czy jest to szkoła żydowska, czy raczej szkoła polska o profilu żydowskim. Te dysproporcje wynikają z jednej strony z przyjętej polityki „szkoły otwartej”, z drugiej – czego nie da się ukryć – z wciąż niewystarczającej liczby dzieci żydowskich, potrzebnej do funkcjonowania placówki. Dodatkowym problemem może być fakt, iż polskie szkoły Laudera nie prowadzą nauczania w języku etnicznym, co może przyczyniać się do osłabienia poczucie tożsamości narodowej uczących się w niej Żydów. Często słaba znajomość języka hebrajskiego wśród dzieci żydowskich wstępujących do szkoły i jego nieznajomość w dominującej grupie uczniów nieposiadających żydowskich korzeni uniemożliwia jednak nauczanie w tym języku.

W wywiadach nie pojawiły się stwierdzenia, że szkoła hamuje rozwój żydowskiej tożsamości. W przypadku dzieci wywodzących się z rodzin mieszanych wydaje się, iż propagowana w szkole międzykulturowość nie stanowi zagrożenia rozmycia tożsamości, stykają się one bowiem z dwukulturowością w swoich domach, poza tym – jak wynika z badań – swoją podwójną tożsamość traktują nie jako balast, lecz wzbogacenie osobowości. Tak więc szkoła jest raczej w ich przypadku czynnikiem deasymila-

cyjnym, w tym sensie, że bardziej „zanurza” w kulturze żydowskiej, sprawia, że dla dzieci staje się ona czymś naczelnym w toku edukacji. Pełni zatem swoją główną funkcję – pielęgnowania tradycji żydowskich, wypełnienia zasobu wiedzy o kulturze przodków oraz nauki języka etnicznego. Natomiast dla absolwentów z rodzin żydowskich stanowi bardziej uzupełnienie bogatej wiedzy na temat własnej kultury, wyniesionej z domu. Co ciekawe, również w tej grupie dominującą formą identyfikacji okazała się podwójna tożsamość kulturowa. Można zatem przypuszczać, iż jest ona rezultatem kształcenia w tej szkole (oprócz oczywistego wpływu wynikającego z egzystencji w obrębie społeczeństwa polskiego). W grupie młodych osób pochodzenia żydowskiego pojawiły się głosy, że szkoła żydowska dała im możliwość przebywania w specyficznej wielokulturowej atmosferze.

W Lauderze poznałam wielu ciekawych ludzi, ze względu wielokulturowego, a nie tylko żydowskiego (wyw. nr 8).

Po dłuższym okresie zauważyłem, że ta szkoła mi bardzo dużo dała. Przede wszystkim kultura, która tam panowała, cały styl tej szkoły, pokazanie wielokulturowości i uczenie szacunku dla innych ludzi (wyw. nr 13).

Dzieci żydowskie na co dzień stykają się z wszechobecną kulturą polską (czy raczej masową), „narażając” się w ten sposób na zatarcie różnic kulturowych. Obecność polskich kolegów w szkole nie powinna więc dodatkowo wzmacniać procesów asymilacji. Wręcz przeciwnie, badania ujawniły, iż nauka w szkole Lauder-Morasha dała młodym Żydom możliwość swobodnego kształtowania tożsamości etnicznej/narodowej/językowej, a nawet religijnej, w atmosferze wzajemnego szacunku, w środowisku wolnym od antysemityzmu.

Bibliografia

- NIKITOROWICZ J., 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok.
- SPRITZER D.A., 2006, *Foundation helps Jewish schools thrive in Central, Eastern Europe*, The Jewish News Weekly of Northern California, 7/28.
- WINCŁAWSKI W., 1971, *Przemiany środowiska wychowawczego wsi peryferyjnej. Studium wioski Ciche Górne Powiatu Nowotarskiego*, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- WITKOWSKI L., 1997, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.