

JOANNA CUKRAS-STELĄGOWSKA*

Zmagania z biografią. Konstruowanie tożsamości religijnej w warunkach nieciągłości przekazu międzypokoleniowego

Tackling biography. Building religious identity amidst the discontinuity of intergenerational transmission

Streszczenie

W artykule poruszone zostały zagadnienia dotyczące poszukiwań tożsamościowych trzeciej powojennej generacji polskich Żydów. Jego celem jest próba rekonstrukcji doświadczeń związanych ze stawaniem się religijnym Żydem i wyborem żydowskiej drogi w okresie adolescencji w sytuacji braku lub niepełnej transmisji międzypokoleniowego dziedzictwa kulturowego. Przywołane dwie biografie poddano analizie pod kątem ścieżek edukacyjnych narratorów, przede wszystkim kształcenia w ramach edukacji nieformalnej, samodzielnego zdobywania wiedzy kulturowej (religijnej), jak również możliwości i ograniczeń formalnej edukacji żydowskiej w naszym kraju. Badania zrealizowano w oparciu o metodę biograficzną, wywiady swobodne/pogłębione. Artykuł składa się z czterech części zasadniczych: 1. wykorzystanie metody biograficznej w ramach badań własnych; 2. kontekst społeczny biografii „nieoczekiwanego pokolenia”; 3. dwie egzemplifikacje biograficzne; 4. ukazanie zmagania narratorów w konstruowaniu własnej drogi edukacji religijnej. Egzemplifikacje w postaci przywołanych dwóch biografii służą ukazaniu procesu „stawania się religijnym Żydem” w „generacji odnalezionej”, indywidualnych zdarzeń biograficznych oraz

* Joanna Cukras-Stelągowska, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, e-mail: joanstel@umk.pl, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0120-9693>.

wspólnych sekwencji biograficznych. Wskazano także na tzw. kotwice biograficzne, m.in. osoby znaczące, autorytety religijne, organizacje mniejszościowe, dostępność edukacji religijnej w warunkach polskich – przyczyniające się do rozwoju „ja kulturowego”.

Słowa kluczowe:

metoda biograficzna, tożsamość, judaizm, edukacja religijna, pokolenie

Abstract

The article explores the issues of searching for identity in the third post-war Polish Jew generation. Its purpose is to try to reconstruct the experience of becoming a religious Jew and choosing the Jewish path during adolescence faced with missing or incomplete transmission of intergenerational cultural heritage. The two biographies were investigated in terms of the educational paths of their narrators, primarily informal education, independent gaining of cultural (religious) knowledge, as well as the opportunities and limitations of formal Jewish education in Poland. The research was based on the biographical method, unstructured/in-depth interviews. The article consists of four main parts: 1. the application of the biographical method to own research; 2. the social context of the biography of the “unexpected generation”; 3. two biographical exemplifications; 4. the portrayal of the narrators’ struggles in building their own path in religious education. The exemplifications provided by the two biographies help identify the process of “becoming a religious Jew” in the “found generation”, illustrate individual biographical events and common biographical sequences. Furthermore, the article pinpoints the so-called biographical anchors, including prominent figures, religious authorities, minority organisations, and accessibility of religious education in Polish conditions – factors that contribute to the rise of the “cultural self”.

Keywords:

biographical method, identity, Judaism, religious education, generation

1. WSTĘP

Stawanie się osobą religijną w dorosłym życiu, przejście konwersji religijnej to zadanie i wyzwanie dla każdego człowieka. Komplikuje się dodatkowo, jeśli zmiana biograficzna następuje w sytuacji przynależności do mniejszości narodowych lub etnicznych. Niezwykłej zaś pracy biograficznej wymaga u osób niemogących w pełni liczyć na przekaz wiedzy kulturowej od starszego pokolenia czy wsparcie instytucjonalne ze strony własnych organizacji etnicznych. W artykule zaprezen-

towane zostaną wybrane zagadnienia dotyczące poszukiwań tożsamościowych w kontekście edukacyjnym w biografiami młodego pokolenia polskich Żydów.

Badania ulokowano w nurcie symbolicznego interakcjonizmu, wedle którego rzeczywistość społeczna ma charakter procesualny, negocjowana i modyfikowana jest w toku nieustających interakcji. W tym procesie społecznym kształtowana jest także tożsamość jednostki, która zakłada symboliczne definicje siebie, partnera i sytuacji. Powtarzana interakcja z tym samym partnerem, w tej samej sytuacji, prowadzi do zdefiniowania i ustabilizowania tożsamości własnej oraz partnera. Tożsamości są modyfikowane wraz ze zmianą partnera lub zmianą definicji sytuacji. Wycofanie się znaczącego partnera z sytuacji powoduje konieczność przeformułowania tożsamości posiadanej uprzednio (Hałas, 2006).

Do realizacji projektu wykorzystano metodę biograficzną. Obrana metoda pozostaje w ścisłym związku z ideami symbolicznego interakcjonizmu i socjologią interpretatywną. W analizie biograficznej starałam się wyodrębnić etapy: budowanie tożsamości żydowskiej, doświadczenia narratorów związane ze stawianiem się świeckim lub religijnym Żydem, jak również przekaz tradycji żydowskich w rodzinie pochodzenia oraz własnej. W niniejszym artykule akcenty postawiono na wyodrębnione w wywiadach pole tematyczne związane z konstruowaniem tożsamości religijnej, przede wszystkim na edukacji i (samo)kształceniu religijnym. Istotne stały się doświadczenia pokoleniowe związane z przejściem na judaizm w okresie adolescencji oraz procesy uczenia się „bycia religijnym Żydem”. Artykuł stanowi próbę wyszczególnienia głównych edukacyjnych etapów biograficznych i punktów zwrotnych w procesie transformacji tożsamości, w sytuacji gdy jednostka zostaje „zwiadzona przez bieg wypadków”, traci orientację w nazywaniu siebie, następuje zanegowanie pewnej części tożsamości, kiedy odkrywa swoje pochodzenie (Strauss, 2012).

2. ISTOTA METODY BIOGRAFICZNEJ

Powszechnie uznaje się, iż podwaliny metody biograficznej wypracowano w pięciotomowym dziele *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Williama Isaaka Thomasa i Floriana Znanięckiego. Zaś jej odrodzenie wiąże się z „przełomem antypozytywistycznym” i ekspansją paradygmatów pokrewnych duchowi tej metody (Peter Berger i Thomas Luckmann, Aaron Cicourel, Harold Garfinkel, Anthony Giddens). W Polsce za wzorcowe badania biograficzne uważa się przede wszystkim *Młode pokolenie chłopów* Józefa Chałasińskiego, jak również prace Władysława Grabskiego, Ludwika Krzywickiego i badania Żydowskiego Instytutu Historycznego.

Niebywały wzrost zainteresowania tą metodą nastąpił w latach 60. XX wieku. W naszym kraju dominowały wówczas publicznie ogłaszane konkursy na pamiętniki (w latach 1945–1980 zorganizowano ponad 1200 konkursów) (Gorzko, 2004).

Współcześnie podejście biograficzne stosuje się na gruncie różnych szkół teoretycznych: symbolicznego interakcjonizmu, socjologii fenomenologicznej, etnometodologii, marksizmu, strukturalizmu, jak również w odniesieniu do różnych problemów socjologicznych, m.in.: ruchliwość społeczna, świadomość społeczna, socjalizacja, socjologia zawodów, socjologia medycyny czy kryminologia. Zaobserwować można także większe zainteresowanie sposobem konstruowania i rekonstruowania biografii przez instytucje oraz jednostki (Helling, 1990). Do głównych podejść w kontekście europejskim Kaja Kaźmierska zalicza metodę wywiadu autobiograficzno-narracyjnego Fritza Schützego, analizy Gabriele Rosenthal oparte na wyraźnym podziale na historię życia (life history) i opowieść o życiu (life story), zaczerpniętą od Arona Gurvitcha analizę pól tematycznych, popularyzowaną na Wyspach Brytyjskich Biographical Narrative Interpretative Method (BNIM), obiektywną hermeneutykę Urlicha Overmana, metodę dokumentarną Ralfa Bohnsacka oraz dokonania Daniela Bertaux i Catherine Delcroix oparte na analizie rodzinnego studium przypadku (Kaźmierska, 2013).

W najogólniejszym sensie biografia to historia życia, droga życiowa człowieka od narodzin aż do śmierci. Słowo „biografia” oznacza opis życia, czyli tekst (gr. *bios* – życie i *grapho* – piszę) (Lalak, 2010). Istotą podejścia biograficznego jest „skoncentrowanie uwagi na jednostkowej biografii wyrażonej w szczególnego rodzaju «tekście», który musi być w jakimś sensie «autorski», «ludowy» czy «emiczny» (Gorzko, 2004, s. 27). W centrum zainteresowań badawczych znajduje się doświadczana codzienność, jak również jej intersubiektywność (wspólnota odczuć, doświadczeń i przeżyć w odniesieniu do świata życia codziennego), posiadana wiedza podręczna oraz stosunek „my” (Cyrański, 2001). Biografie są powszechne i naturalne w życiu społecznym, przekazują sens i znaczenia, pokazują dynamikę i skomplikowanie ludzkiego życia, podkreślają podmiotowość, unikalność życiorysów, zapełniają poziom pomiędzy sferą mikro i makrospołeczną, mają potencjał oddziaływania moralnego i politycznego (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012).

Metoda biograficzna bywa rozumiana jako orientacja metodologiczna, postępowanie badawcze skierowane na szczególnego rodzaju przedmiot – biografię albo jej pewne fragmenty, bądź jako rodzaj używanych materiałów, sposoby gromadzenia danych i ich analizy – posługujący się szczególnego rodzaju źródłami, materiałami (mówi się wówczas o metodzie pamiętnikarskiej, dokumentów osobistych,

metodzie autobiograficznej) (Leoński, 1993). W ujęciu socjologicznym metoda ta ogniskuje się na przebiegu życia, stanowiącego wycinek rzeczywistości społecznej oraz na relacjach między indywidualnymi biografiami a społeczeństwem i procesach w nich zachodzących (Włodarek, Ziółkowski, 1990). Badania biograficzne stanowią wyraźny trend również w naukach pedagogicznych, dla których historia życia stała się „zarówno przedmiotem, jak i podmiotem zmiany indywidualnej (rozwój, kształtowanie, edukacja) oraz źródłem wiedzy o człowieku i środowisku” (Lalak, 2010, s. 79). Tego rodzaju badania obecne są w naukach o wychowaniu, zawsze tam, gdzie celem staje się zrekonstruowanie historii życia, zogniskowanej na ukazaniu uczenia się i kształtowania się osób (Krüger, 2001).

Norman K. Denzin (1990) w *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej* daje do zrozumienia, iż zadaniem badacza jest odkrycie centralnej struktury znaczeniowej w biografii osoby badanej: odkrycie planu, wydarzeń, czynności, emocji, związków, celów, uczuć, które nadaje życiu osoby badanej główny, naczelny sens. Metoda ta w takim rozumieniu polegać może na analizie narracji na temat jednej historii życia lub zebraniu historii życiowych zgrupowanych wokół wspólnych tematów, czy też analizie porównawczej historii życiowych, dokonywanej w celu wypracowania ugruntowanej teorii.

3. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Badania realizowano wśród przedstawicieli trzeciego pokolenia po Holokauście, pokolenia żyjącego w specyficznej sytuacji symbolicznego pogranicza kulturowego polsko-żydowskiego. Składało się na nią 12 wywiadów pogłębionych z osobami pochodzenia żydowskiego, wychowanymi w Polsce, posiadającymi dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, jak również porównawczo 3 wywiady z członkami gmin żydowskich od kilku lat mieszkającymi w Polsce i tutaj wychowującymi dzieci, jednakże niebędącymi przedstawicielami „trzeciej generacji”. Zastosowano biografię tematyczną (dotyczącą określonej fazy życia), uwagę skierowano na konkretne sfery życia rodzinnego narratorów, przede wszystkim retrospektywnie na etap dorastania i wczesnej młodości, a także na ich obecne życie rodzinne.

W badaniach uczestniczyły osoby o różnym stopniu religijności, jak i niere-religijne. W tym artykule skoncentrowano się na biografiami osób deklarujących się jako religijne, wyznających judaizm ortodoksyjny. Cały projekt realizowano w latach 2018–2022. Wywiady trwały zazwyczaj około 2–2,5 godziny, opierały

się na pięciu blokach tematycznych, zachowano przy tym swobodę w aranżowaniu sekwencji pytań i w sposobie ich formowania w zależności od sytuacji wywiadu. Uczestnicy zostali poinformowani o celu prowadzonych badań i o nagrywaniu rozmowy na dyktafon. W dwóch przypadkach notowałam całość wypowiedzi, z uwagi na brak zgody na nagrywanie. Wszystkie wywiady były anonimowe, odpowiedzi zostały zakodowane. Przy doborze badanych kierowano się zasadą teoretycznego nasycenia próby. Próba celowa została zrekrutowana techniką „śnieżnej kuli” (Flick, 2010). Poczytałam starania, aby rozmowy odbyły się w swobodnej i przyjaznej atmosferze, w miejscach wybranych przez respondentów. Zostali oni również poinformowani, iż mogą otrzymać wgląd w wyniki i wnioski z badań przed publikacją. Wypowiedzi poddane zostały transkrypcji oraz analizie kodowania i kategoryzowania. Zebrany materiał grupowano w tabelach z kategoriami i ich własnościami (Gibbs, 2011).

Analiza polegała na porównaniu doświadczeń, ciągłym zestawianiu ze sobą wyabstrahowanych profili indywidualnych, czego rezultatem było stworzenie typologii. Uzyskane wyniki tworzą procesualne modele biografii określonych grup (Helling, 1990). Główne pytania badawcze brzmiały: Jak przebiega proces stawania się Żydem/Żydówką i budowania tożsamości społeczno-kulturowej w trzecim pokoleniu po Holokauście? Jak wygląda przekaz dziedzictwa kulturowego w rodzinie pochodzenia oraz w rodzinach tworzonych przez „generację odnalezioną”?

W trakcie badań i analizy wyodrębniono trzy główne pola tematyczne: 1) etapy budowania tożsamości żydowskiej (motywacje, nabywanie nowej tożsamości społeczno-kulturowej i wiedzy kulturowej, przeszkody i ograniczenia, w tym również aspekty instytucjonalne/edukacyjne); 2) doświadczenia związane ze stawaniem się świeckim/religijnym Żydem (a następnie rodzicem żydowskim); 3) przekaz tradycji żydowskich w rodzinie pochodzenia oraz własnej (treści, mechanizmy i nosiciele tradycji, wzory życia rodzinnego, konsekwencje braku transmisji międzypokoleniowej). W tym artykule zaprezentowane zostaną wątki dotyczące pierwszego z głównych powyższych pól tematycznych, stanowiącego jednocześnie próbę odpowiedzi na jedno z pytań szczegółowych o ścieżki edukacyjne wspierające rozwój tożsamości religijnej. Stanowią one także jedną z wyłonionych kategorii centralnych o nazwie – „zmagania edukacyjne”. Przykładowe kodowanie i systematyzowanie danych w tabeli wygląda następująco:

Kod: „uczenie się prawdziwego żydowskiego życia”	Kobiety	Mężczyźni
Absolutna konieczność i pozostanie w kraju emigracji na stałe	„Dzięki temu, że wyjechałam do jesiwy i zrobiłam aliję żyję już 15 lat w społeczności ortodoksyjnej. Uczę się od tych kobiet jaką być matką i żoną. Etap życia w Polsce jest dla mnie zamknięty. Nie widzę żadnej przyszłości dla Żydów w Polsce (...). Nie mogłabym już mieszkać nigdzie poza Izraelem” (Sara)	„Już moja mama zawsze chciała wyjechać do Izraela, babcia również mawiała «zasnąć i obudzić się w Izraelu». To było zawsze nasze rodzinne marzenie. Mama kilka razy starała się zrobić aliję, nigdy jej się nie udało. Z dziwnych przyczyn, po prostu odmawiano jej i całej rodzinie. U mnie po prostu nadarzyła się okazja wyjazdu, lecz do USA. To długa historia starań, żeby nauczyć się religii i życia” (Aaron)
Wyjazd jako priorytet, lecz później powrót narratora do ojczyzny	„Należy skończyć jesiwę, tego samego chcę dla córek, aby skończyły dobre szkoły religijne, uważa, że młodzi ludzie powinni pojechać do Izraela, aby nauczyć się jak być Żydem” (Marta)	„Każdy młody człowiek powinien na jakiś czas wyjechać do Izraela, poznać żydowskie życie. To także istotne dla osób, które chcą znaleźć żydowskiego partnera, bo w Polsce te możliwości są ograniczone” (Daniel). „Bez wyjazdów do Izraela, nauki w jesiwie nie byłbym dzisiaj tym kim jestem. Można powiedzieć, że nauczyłem się być religijnym poprzez przebywanie w tym środowisku, bycie na co dzień. Podpatrywałem swoich rabinów i chętnie spędzałem z nimi czas wolny, ich domy pełne były „żydowskiej duszy” (Dawid)
Ważne dla rozwoju tożsamości religijnej, lecz niezrealizowane	„Kiedyś chciałam wyjechać, to byłoby dopełnienie mojej tożsamości. Izrael byłby idealnym miejscem mojej dalszej edukacji religijnej, dla mojej córki pewnie też. Ale to raczej za daleko, moja mama by rozpaczała. Teraz mam rodzinę, tutaj też łatwiej wychować dziecko z dziadkami, zostaniemy tutaj, tutaj jest nam dobrze” (Łucja)	„Choć życie w Izraelu nie jest łatwe, poznałem język, zdobyłem wiedzę religijną – tam to wchodzi w nas dużo bardziej niż w Polsce, wszystko jest bardziej naturalne (...). Wyjechałem do Izraela wolny, z założeniem, że może tam znajdę żonę i założę rodzinę, ale rzeczywistość szybko mnie nauczyła, że biedny chłopak z Polski, po konwersji nie jest atrakcyjny matrymonialnie” (Izaak)

4. KONTEKST SPOŁECZNY BIOGRAFII „NIEOCZEKIWANEGO POKOLENIA”

Przedstawiciele nauk społecznych dostrzegają wiele pożytków metody biograficznej, w szczególności jej funkcje: ilustracyjną, heurystyczną oraz uwrażliwiającą, które doskonale odsłaniają wielowymiarowość współczesnych tożsamości społeczno-kulturowych (Giza, 1990). Podkreślają przy tym, iż do pogłębionej analizy biograficznej wprowadzić należy wymiar czasowy oraz historyczny, co pozwala zobaczyć, skąd pochodzą „aktorzy”, jakie są cele ich działań strategicznych oraz opisać różne aspekty społeczne, jakie spotkali i w których działali. Ponadto trzeba starać się uchwycić logikę mezzo i makrosocjalną: Czego to jest przypadek?, Jakiego modelu kulturowego lub procesu społecznego? (Bertaux, 2012). Przedstawiciele trzeciego żydowskiego pokolenia po Holokauście konstruują bardzo zindywidualizowane biografie, jednakże wszystkie uwikłane są we wspólny bagaż przemian społeczno-kulturowych w Polsce po 1989 roku (tzn. demokratyzacja życia społecznego, rozwój instytucji mniejszości, proces deasymilacji), łączy ich także przerwanie transmisji dziedzictwa kulturowego w rodzinie wśród starszych generacji. Zatem bezpośrednie zrozumienie narracji jest możliwe, jeśli uczestnicy badań dysponują biograficzną (czyli socjalizacyjno-historyczną) wspólnotą wspomnień, opartą na bezpośrednio doświadczonej praktyce, czyli między osobami dzielącymi wspólną pozycję w stratyfikacji przeżyć. Dla tworzenia każdego pokolenia istotnym staje się przekaz tradycji, ale również doświadczenia załamań i nieciągłości biograficznych lub niepokoju habitualnego, co stanowi punkt wyjścia dla emergencji nowych przestrzeni przeżycia oraz tworzenia nowych postaci pokolenia (Mannheim, 2015).

Generacja Żydów polskich urodzona na przełomie lat 70.–80. i na początku 90. XX wieku to pierwsze pokolenie po drugiej wojnie mogące otwarcie mówić o swoim pochodzeniu oraz rozwijać identyfikację żydowską. Tożsamość kulturowa stanowi rezultat świadomego wyboru i przedmiot indywidualnej (re)konstrukcji, a ich dylematy tożsamościowe są wyraźne i podlegają ciągłej autorefleksji. Dla pełnego ujęcia istoty biografii kontekst historyczno-kulturowy jest tutaj kluczowy. Jest to bowiem generacja doświadczająca procesów reasymilacji i konwersji kulturowej (religijnej). Reprezentanci tego pokolenia zostali wychowani w rodzinach katolickich, żydowskich zasymilowanych lub mieszanych polsko-żydowskich. Zyskali jednakże możliwość konstruowania tożsamości żydowskiej, co nastąpiło najczęściej dopiero w okresie dorastania (stąd określenie „nieoczekiwane pokolenie” lub „generacja odnaleziona”) (Por. Gudonis, 2003; Reszke, 2013; Lorenz, 2016).

Żydowska przeszłość, dziedzictwo oraz społeczność stanowi dla narratorów biografii punkt odniesienia i bliską im wspólnotę symboli. „Trwałość danej wspólnoty zależy od procesów przekazu dziedzictwa kulturowego w obrębie grupy (...). Ważnymi procesami chroniącymi tradycje kulturowe wspólnoty są procesy rewitalizacji dziedzictwa kulturowego” (Muszyńska, Misiejuk, 2009, s. 55). Transmisja wartości tradycji kulturowych następuje w rodzinie, szkole oraz instytucjach kultury i stanowi istotny element socjalizacji. W „generacji odnalezionej” jednak nie występował rodzinny przekaz dziedzictwa, powstała luka pokoleniowa, bowiem rodzice nie uczestniczyli w kulturowym ani religijnym życiu wspólnoty. To raczej proces nagłego lub stopniowego odkrywania rodzinnego sekretu na temat posiadania żydowskich korzeni, który jest w różny sposób asymilowany w świadomości narratorów. Zdarza się, że w rodzinie istnieje świadomość pochodzenia, jednak rodzice tej wiedzy nie przekładają na treści i własne praktyki kulturowe. Zdecydowanie rzadziej bywa i tak, że ma miejsce transfer selektywnej wiedzy/wybranych praktyk lub włączanie dzieci w struktury organizacji żydowskich (obozy wakacyjne, szkoła żydowska) przez rodzica z żydowskim pochodzeniem. Najczęściej jednak treści przekazu domowego, takie jak samookreślenie, język, znajomość obyczajów i zwyczajów mniejszości, wiedza w zakresie literatury i historii mniejszości, wyznanie (Muszyńska, Misiejuk, 2009), „wypełniane” są samodzielnie poprzez aktywne poszukiwanie „żydowskości” oraz próby włączenia się we wspólnotę żydowską. Do „polskości” poprzez samokształcenie młodych osób dołączają nowe komponenty tożsamościowe: kultywowanie wybranych praktyk religijnych (np. zapalanie lampy chanukowej, wieszanie mezuzy na drzwiach, udział w kolacjach sederowych) czy zainteresowanie kulturowymi elementami dziedzictwa żydowskiego (literatura, filozofia, historia, język, państwo Izrael). Głębsze poszukiwania religijne powodują zmianę religii na judaizm. Innymi słowy, w tej generacji „wiedza o pochodzeniu stawała się czymś, co należało ośwoić i przepracować, tym bardziej, że nie zawsze znajdowano oparcie w rodzinie” (Banasiewicz-Ossowska, 2016, s. 58).

Współcześnie tradycja etniczna może być albo waloryzowana pozytywnie, albo dewaloryzowana przez członków grupy własnej, w szczególności bywa odrzucana przez młodsze pokolenia. Z kolei w niektórych grupach mniejszościowych ma miejsce powtórna kulturalizacja, bowiem w najmłodszym pokoleniu obserwuje się powrót w stronę etniczności, do kultury tradycyjnej przodków. Dzieci same poszukują, angażują się w różne formy kulturowej aktywności, wykazują zainteresowanie językiem, prezentują wysoki poziom wiedzy o historii swojej grupy. W młodszych generacjach żydowskich zauważyć można podobne zjawisko, przejawiające się indywidualnym poszukiwaniem grup odniesienia, w których istnieje

możliwość wspólnego poznania treści własnego dziedzictwa i uczenia się kanonu kultury własnej (lecz nieodziedziczonej).

5. TOŻSAMOŚĆ JAKO WYBÓR I PREDESTYNACJA JEDNOCZEŚNIE

Narracja biograficzna może wyłonić trzy poziomy zjawisk. Pierwszym jest poziom wewnętrzny: początkowa struktura osobowości ukształtowana poprzez socjalizację i pierwsze doświadczenia, wiedza kulturowa i zawodowa, późniejsze zmiany psychologiczne, sposoby zachowania, formułowanie planów i sposobów działania prowadzących do ich realizacji. Kolejny to poziom historii trwałych relacji z rodzicami i bliskimi (*significant others*) i jego sieci. Poziom trzeci – najbardziej socjologiczny (ale najmniej widoczny w narracji) – to poziom stosunków społeczno-strukturalnych właściwych danemu światu społecznemu. Są to ważne mechanizmy społeczne, logiki społeczne, powtarzające się procesy i fenomeny kulturowe tworzące zbiorową semiotykę (podzielane wartości i znaczenia) (Bertaux, 2012).

W „generacji odnalezionej” poziom trzeci jest wielopłaszczyznowy. Tożsamość społeczno-kulturowa opisywanego pokolenia w sposób znaczący zmienia się w trakcie życia, jest indywidualnym projektem, jednakże zależnym także od kręgów społecznych, tj. stopnia akceptacji jednostki jako członka grupy – zwłaszcza religijnej, od dostępności instytucji wspierających rozwój tożsamości żydowskiej, jak również przypadkowych trajektorii biograficznych. Niemal zawsze stanowi efekt aktywnego uczenia się „od podstaw”. Przy tym narratorzy są świadomi, iż nabywana w ten sposób tożsamość występowała już wśród nieznanymi – a jednak w sposób symboliczny bliskich – przodków. Staje się ona przez to tożsamością „misyjną”, poczuciem odpowiedzialności za przyszłość żydowską w Polsce. Jej źródła tkwią również w międzypokoleniowych konsekwencjach traumy Holocaustu, wzmocnionych przez doświadczenia 1968 roku. W pokoleniu rodziców konsekwencje traumy to przede wszystkim: lęk przed ujawnianiem własnej narodowości i nakładany na potomków zakaz mówienia o pochodzeniu żydowskim oraz zmiana nazwiska przez przodków, nadopiekuńczość względem potomków, a także okazywanie im dystansu emocjonalnego. Z kolei w omawianej generacji jest to lęk przed obcymi i nadopiekuńczość względem własnych dzieci (Krawczyk, 2021).

Współczesna tożsamość żydowska jest kompleksem złożonym i heterogenicznym (m.in. tożsamość świecka, reformowana, ortodoksyjna, czasami naprzemienna), jak również zależnym od konkretnego etapu życia, a także kontekstowym, gdyż nie zawsze stanowi centralny element identyfikacyjny. Najogólniej mówiąc, jest to efekt przemian ponowoczesnych, ale z drugiej strony także tradycyjnych

mechanizmów w społeczności żydowskiej, zwłaszcza w judaizmie ortodoksyjnym – tzn. zakwestionowania społecznego tożsamości, uniemożliwienia dostępu do grupy osobom nieposiadającym halachicznego pochodzenia (ze strony matki). Mimo tych przeciwności niektóre młode osoby konsekwentnie i z determinacją decydują się na rozwój religijny. Uczestniczą w nabożeństwach w synagodze, uczą się hebrajskiego, podejmują dalszą edukację religijną u rabinów, na co dzień starają się wcielać w życie zasady judaizmu. Nowa wykreowana tożsamość spotyka się z tożsamością przypisaną (rodziną) lub z zewnętrznym postrzeganiem przez społeczność ortodoksyjną (niehalachiczny Żyd) (Reszke, 2013). Wówczas rozwiązaniem staje się konwersja na judaizm ortodoksyjny bądź poszukiwanie innych form (np. judaizm reformowany), czy też rozwijanie tożsamości niereligijnej lub kreowanie tzw. identyfikacji kontekstowej. Nastąpić może także wzmacnianie religijnej tożsamości żydowskiej mimo oporu środowiska, nawet w sytuacji przerwania procesu konwersji ortodoksyjnej (Cukras-Stelągowska, 2020). Ponadto osoby pochodzenia żydowskiego napotykają na dalsze przeszkody, przede wszystkim brak rozwiniętej struktury edukacji religijnej w Polsce. Ograniczenia instytucjonalne sprawiają, że życie zgodne z Halachą staje się możliwe jedynie w Izraelu lub dużej diasporze, a emigranci edukacyjni po ukończeniu jesziw nie zawsze wracają potem do Polski.

Z drugiej strony należy podkreślić nowy potencjał edukacyjny. Dla rozwoju społeczności fundamentalne znaczenie miała działalność Fundacji im. Ronalda Laudera, który w latach 90. XX wieku zajął się odnową żydowskiego życia gminnego w Europie Środkowej i Wschodniej, oraz ustawa z 1997 roku o stosunku państwa do gmin wyznaniowych żydowskich w RP, która dała podwaliny pod finansową niezależność gmin i wzrost roli Związku Gmin. Umożliwiło to rozwój życia religijnego, pojawiły się również nowe propozycje religijne: Bejt Polin (judaizm progresywny) i chasydzki Chabad-Lubowicz (Datner, 2010). Od lat 90. funkcjonują w Polsce również szkoły Fundacji R. Laudera: Prywatna Szkoła Podstawowa nr 94 Lauder-Morasha oraz od 1999 roku Prywatne Gimnazjum nr 22 Lauder-Morasha, a obecnie przedszkole, szkoła podstawowa i Liceum im. Zuzanny Ginczanki. Jeszcze kilka lat temu jedna, a teraz trzy szkoły we Wrocławiu: Tikkun Olam Szkoły Żydowskie, Szkoła Podstawowa Szalom Alejchem (*Pokój Wam*) oraz Szkoła Dialogu Kultur Etz Chaim. Są to placówki utworzone z inicjatywy grupy warszawskiej i wrocławskiej inteligencji żydowskiej, wspierane przez żydowską fundację, do których pierwszeństwo w przyjmowaniu mają dzieci żydowskie. Jak dotąd, są to jedyne szkoły dla mniejszości żydowskiej w Polsce. Uzupełnieniem edukacji są szkółki niedzielne dla dzieci żydowskich oraz kluby młodzieżowe, funkcjonujące przy większych gminach żydowskich.

6. W POSZUKIWANIU EDUKACJI ŻYDOWSKIEJ

Bycie częścią mniejszości narodowej sprzyja autorefleksji nad własną wiedzą kulturową. Namysł pojawia się wraz z wyjściem poza sferę prywatną i zaangażowanie w działalność społeczną. Wiedza kulturowa „odnosi się do zbiorowych doświadczeń danej grupy, które mają znaczenie w wytwarzaniu i podtrzymywaniu własnej kultury, z której z kolei wynika tożsamość zbiorowa” (Herman, 2019, s. 19). Ma ona wymiar praktyczny, jest efektem uczestniczenia w praktykach kulturowych. Istnieją dwa sposoby transferowania wiedzy na młodsze pokolenie: bierny, gdy określone działania podmiotu zapośrednicza i odtwarza wyłącznie wiedza, oraz czynny – gdy działania są efektem sprawczego przekształcenia posiadanej wiedzy, celem jej adaptacji do kontekstu odbiorców (Herman). Wśród młodych Żydów jej zdobywanie wiąże się z determinacją w nadrabianiu braków, pragnieniem zakotwiczenia w kulturze, tradycji oraz religii żydowskiej. Są to indywidualne lub – jeśli to możliwe – wraz grupą rówieśniczą procesy akulturacji w ramach gminy wyznaniowej bądź w innych instytucjach edukacyjnych (kolonie żydowskie, kluby młodzieżowe, wyjazdy na obozy językowe do Izraela). Bez wątpienia można stwierdzić, iż pokolenie to łączy wola dziedziczenia kultury przodków (Ossowski, 1966).

Wspólną cechą wszystkich zebranych biografii jest niezwykła aktywność ich narratorów: począwszy od poszukiwań genealogicznych żydowskich przodków, samodzielnego uczenia się wybranych elementów kultury i religii żydowskiej, poprzez próby zakorzenienia instytucjonalnego, udział w programach edukacyjnych, studia w jesziwie, aż po religijny ślub i wprowadzanie zasad religii żydowskiej we własnej rodzinie. Wyróżnić można przełomy biograficzne – niespodziewane odkrycie korzeni, pierwsze kroki w gminie żydowskiej i synagodze, doznania mistyczne podczas pierwszego nabożeństwa szabatowego, obrzezanie u dorosłych mężczyzn, akt oczyszczenia w mykwie wieńczący proces konwersji. Zmiana religii lub stawanie się osobą religijną oznacza zmianę całego dotychczasowego życia, wprowadzanie nowych rygorystycznych zasad (skromniejszy wygląd, strój męski według wymogów judaizmu, dieta koszerna, nowe religijne imię, tryb dnia poporządkowany modlitwie). Biograficzna metamorfoza to zatem w trzeciej generacji najczęściej proces konwersji religijnej, który z kolei staje się początkiem „koszerowania życia”, wprowadzenia reguł tradycyjnego żydowskiego domu, oczekiwania cotygodniowego szabatu, wierności nakazom i zakazom religijnym.

Wybór żydowskiej drogi żydowskiej wymaga planowania, czasu i odważnych decyzji, aby ostatecznie stała się ona codziennością osoby religijnej. Obecnie narratorzy wypełniają wszystkie obowiązki wynikające z zasad judaizmu, pod-

kreślając przy tym, jak ważna jest silna autoidentyfikacja kulturowa i religijna, rozumiana jako warunek wstępny prawidłowego przekazu międzypokoleniowego i stawania się żydowskim małżonkiem i rodzicem. Poniżej zaprezentowano dwie odmienne drogi biograficzne; pierwsza wydaje się charakterystyczna dla opisywanej przeze mnie generacji polskich Żydów (samokształcenie, edukacja nieformalna w Polsce, edukacja religijna wyższego szczebla za granicą), z kolei druga stanowi przykład mniej typowy, stanowiący porównanie kontrastowe, bowiem miał w nim miejsce przekaz wiedzy ze strony matki oraz uczestnictwo zarówno w żydowskiej edukacji nieformalnej, jak i formalnej w naszym kraju. Wybrałam do prezentacji biografie męskie, bowiem narracje religijnych kobiet w kontekście edukacji judaistycznej mają nieco inną formę i wymagają odrębnego opisu. Edukacja chłopców w judaizmie miała od wieków ten sam zinstytucjonalizowany charakter, był to dwuetapowy model szkolnictwa religijnego – od 3.–4. roku życia nauka w chederach, następnie po 13. roku życia w jesziwach (akademiach talmudycznych). Wykształcony absolwent jesziwy stawał się społecznym wzorcem, zaś rabin źródłem aspiracji zawodowych większości rodzin żydowskich (Cukras-Stelągowska, 2009).

7. EGZEMPLIFIKACJA BIOGRAFICZNA: IZAAK

Izaak, po przypadkowym odkryciu korzeni w wieku kilkunastu lat, stopniowo dojrzywał do zbudowania religijnej tożsamości żydowskiej. W jego biografii brakuje tradycji rodzinnych, w rodzinie jest jedynym Żydem. Wiedział jedynie, że miał w dalekiej przeszłości żydowskich przodków. Rozpoczął własne poszukiwania genealogiczne. Rodzice jedynie potwierdzili pochodzenie ze strony ojca. W domu rodzinnym nie było żadnych elementów kultury żydowskiej ani pamiątek rodzinnych. Wychował się w rodzinie katolickiej, w dzieciństwie uczęszczał na katechezę. Ukończył polską szkołę podstawową, liceum oraz podjął studia humanistyczne. W jego mieście funkcjonowała mała wspólnota żydowska, w której poznał swoich rówieśników. Dziesięć lat temu zdecydował się na konwersję ortodoksyjną. Motywacja miała charakter dogmatyczny (zasady judaizmu traktować zaczął jako nowy drogowskaz życiowy) i wiązała się z poszukiwaniami intelektualnymi i potrzebami mistycznymi. Reguły judaizmu zdecydowanie bardziej mu odpowiadały niż praktyka chrześcijańska. Dzisiaj proces zmiany religii to już dla niego zamknięty rozdział, historia, do której nie chce wracać. Obecnie ma w tym względzie dobre relacje z rodziną, na przykład dla jego ojca jest już oczywiste, że w sobotę ma wyłączony telefon komórkowy.

Jego dotychczasowe życie żydowskie w kontekście edukacyjnym obejmuje następujące sekwencje biograficzne. Na początku było to głównie samokształcenie: „żydostwa uczył się z ksiąg”, duży wpływ miało na niego dzieło Martina Bubera zatytułowane *Opowieści chasydów*. Następnie, dzięki możliwości spotkań w gminie żydowskiej, odbierał nauki od indywidualnych nauczycieli, zwłaszcza od rabina, który „uczył go żydowskiego życia, żydowskiej duszy i tożsamości, śpiewu i modlitwy, wskazywał co znaczy być Żydem”. Rezultatem spotkań z mistrzem stało się ukończenie z sukcesem ponadrocznego kursu przygotowującego do konwersji. Duże znaczenie miała dla niego edukacja nieformalna na obozach Fundacji im. Ronalda Laudera. Najpiękniejsze momenty podczas pobytów na obozach to wspólne obchodzenie szabasu. Następnie Izaak kilkakrotnie był również prowadzącym obóz letni dla młodzieży pochodzenia żydowskiej. W całym procesie edukacyjnym kluczowa była indywidualna nauka języka hebrajskiego, którego znajomość stanowi niezbędny element planowania dalszej edukacji. Jak wiele młodych religijnych osób, skorzystał z oferty wyjazdu edukacyjnego do Izraela, gdzie „rabin pokazał mu piękno chasydzkiego świata, to świat niepowtarzalny, nieobecny w innych odłamach judaizmu”. Często spędzał u rodziny rabina szabat. Izaak spędził kilka lat w izraelskiej jesziwie, gdzie, jak twierdzi, najwięcej się nauczył, a także pogłębił znajomość hebrajskiego. W kraju przodków bacznie obserwował, jak wygląda codzienne życie religijnego Żyda. Planował znaleźć tam również swoją partnerkę życiową. Żył wówczas bardzo skromnie, podejmował prace dodatkowe, żeby się utrzymać. Jak mówi: „Choć życie w Izraelu nie jest łatwe, poznałem język, zdobyłem wiedzę religijną – tam to wchodzi w nas dużo bardziej niż w Polsce, wszystko jest bardziej naturalne”.

Po ukończeniu edukacji wyższego szczebla następuje dalsze samokształcenie oraz powrót do ojczyzny – motywowany przez Izaaka w następujący sposób: „Polska to moja ojczyzna, po kilku miesiącach w Izraelu tęskniłem za Polską, sam się zastanawiałem dlaczego tak mocno, mimo tego, że w Izraelu można swobodnie chodzić w jarmułce, ale też w Izraelu jest niebezpiecznie. Czuję się w Polsce bezpiecznie”. Obecnie zajmuje się nauczaniem i przekazem zdobytej wiedzy w ramach zajęć dla członków społeczności gminnej, „aby młodzi ludzie mieli łatwiej”. Przygotowuje również kandydatów do konwersji, odbywa z nimi wspólne podróże do Izraela. Wspólnota gminna, w której pełni obecnie ważne funkcje religijne, jest dla niego bardzo ważna. Równie istotne jest zakorzenienie własnej rodziny we wspólnocie żydowskiej w Polsce.

Dopełnieniem poszukiwań było zatem znalezienie żydowskiej partnerki w Polsce, z którą udało mu się stworzyć tradycyjną rodzinę żydowską. Dziś religijną edukację domową swoich dzieci uważa za swój największy obowiązek. „Musi

je przygotować religijnie, wraz z żoną modli się, żeby córki szły drogą Tory, to spoczywa na nim i jego żonie”. W domu utrzymują koszer, obchodzą szabat oraz wszystkie święta. Izaak żywi nadzieję, że córki również założą w przyszłości żydowską rodzinę. Raczej nie wyjadą do Izraela, „jest tam dość niebezpiecznie, dziewczynki pójdą do polskich szkół, Polska to nasza ojczyzna”. Powołaniem i misją dla Izaaka jest praca na rzecz gminy. „Żydowskie życie w Polsce wygląda inaczej, tutaj nie mam nawet sektora z koszernym jedzeniem w markecie, zupełnie inaczej jest w Izraelu, USA czy Antwerpii. Trudno jest być rodziną żydowską w tak małej społeczności, choć nasza gmina jest wyjątkowa, mamy własną tożsamość”.

Wybór i kształtowanie żydowskiej ścieżki życiowej wymagało od Izaaka determinacji i konsekwencji. Obecnie jednak jest czymś trwałym i naturalnym dla całej jego rodziny. O jego losach zdecydował zarazem przypadek biograficzny, jak i plan działania. Biografia składa się z kilku wskazanych powyżej edukacyjnych punktów zwrotnych. Poszukiwanie korzeni i tożsamości religijnej odbywał na własną rękę, jego rodzice nie robili w tym zakresie przeszkód, zachowując raczej neutralność i emocjonalny dystans. Jego akulturacja odbywała się w grupach rówieśniczych, przede wszystkim na obozach Fundacji Laudera, zaś wzmocnienie nastąpiło dzięki uznanym autorytetom – rabinom, którzy pojawili się dość przypadkowo na jego ścieżce życiowej. W miejscowości, w której się wychowywał, nie było szkoły Fundacji R. Laudera. Ostateczne zbudowanie tożsamości było możliwe dzięki dłuższemu pobytowi w izraelskiej jesziwie, w której ugruntował wiedzę, rozwinął się duchowo oraz zyskał dyplom uprawniający do nauczania – tzw. smichę rabinacką. Jego biografia jest dzisiaj domknięta, jak mówi: „Dla mnie sukcesem jest, że żyję, tak jak żyję, po zrobieniu konwersji, że udało mi się znaleźć partnerkę życiową, którą kocham, z którą mam dzieci (...) Jestem dumny ze swojej drogi życiowej. Dzisiaj jesteśmy latarniami dla ludzi z Gminy, dla ludzi poszukujących”.

8. EGZEMPLIFIKACJA BIOGRAFICZNA: AARON

Proces budowania tożsamości religijnej był jego świadomą decyzją. Odkrycie korzeni nastąpiło wcześniej, w wieku sześciu lat powiedziała mu o tym matka: „Zacząłem zadawać pytania co to znaczy, kto jest a kto nie jest Żydem. Od tej pory wiedziałem, że jestem Żydem, ale jeszcze nie wiedziałem co to znaczy. Odczuwałem też strach, bo widziałem różne napisy na ścianach. Wiedziałem, że nie mogę głośno mówić o swoim pochodzeniu. Nie miałem żydowskich przyjaciół, znajomych w mieście, byłem jedynym żydowskim dzieckiem w mieście”. Aaron uczęszczał do szkoły polskiej, w której spotykał się z szykanami ze strony rówie-

śników z powodu pochodzenia.

Pierwszym źródłem edukacji żydowskiej była matka. Nie była osobą religijną, ale znała tradycje żydowskie oraz pamiętała język jidysz zasłyszany od rodziców i była aktywna w małej lokalnej społeczności żydowskiej. Tradycje rodzinne poznał dzięki jej opowieściom, swoich dziadków nie pamięta. W domu nie obchodzono świąt żydowskich, jednak matka przekazywała mu wiedzę o tradycjach. Aaron ma poczucie obowiązku kontynuowania łańcucha tradycji żydowskiej, silne pragnienie zbudowania żydowskiej współczesności w Polsce. Mama inspirowała go do poszukiwań historii swojej rodziny, wiele mu opowiadała, chciał odnaleźć swoją żydowską rodzinę, szukał intensywnie w Internecie. „Grzebiąc w tych zdjęciach udało mi się dowiedzieć o różnych tradycjach rodzinnych, wiem od kuzynów że mój dziadek – chasyd, miał swój dom modlitw, coś niesamowitego. To mnie wzbogaciło, moją wiedzę, to pomogło mi w wyborze drogi. Bardzo podoba mi się chasydyzm, to że mój pradziadek nim był – to mi pomogło dokonać wyboru. Taki łańcuch pokoleń, rodzaj dumy”.

Kolejnym etapem stała się szkoła Fundacji R. Laudera, do której zapisała go mama. Jak wspomina: „To było dla mnie bezpieczne środowisko. Uczyłem się języka, historii, wiedzy o kulturze żydowskiej. Byli tam znajomi, ale nie było to trwałe, nie utrzymywaliśmy później dłuższego kontaktu”. Wszystko zaczęło się od tego, że mama chciała, aby Aaron miał bar micwę, zadzwoniła do naczelnego rabina z prośbą o przygotowanie. Rabin jednak zapytał o obrzezanie. „Zgodnie z prawdą mama wyjaśniła, że nie jestem, bo nie było wtedy mohela (rzezaka rytualnego) w Polsce. Musiałem najpierw przejść brit mila (obrzezanie). Zadzwonił do mohela z Nowego Jorku, aby ten przyjechał. My przyjechaliśmy specjalnie do Warszawy, niestety on nie przyleciał, więc wróciliśmy do domu. W końcu się udało, przyjechaliśmy jeszcze raz do Warszawy. Podczas obrzędu byli w synagodze chasydzi, którzy wracali akurat z Leżajska. Zobaczyli, co się dzieje, i jeden z nich postanowił być moim sandekiem (ojcem chrzestnym). Potem chciał utrzymać ze mną kontakt. Dzięki niemu dostaliśmy też zaproszenie na Rosz Haszana i przyjechaliśmy do synagogi Nożyków. Potem ktoś mi podpowiedział, żebym przeniósł się do Warszawy i zaczął naukę w szkole Laudera. W moim mieście jest tylko klub TSKŻ, żadnego innego źródła edukacji. Rabin znalazł nam mieszkanie w Warszawie i mogłem rozpocząć naukę w szkole Laudera”.

Z punktu widzenia Aarona poza szkołą dla rozwoju tożsamości religijnej ogromne znaczenie miały obozy Fundacji Laudera – tutaj Aaron wraz z matką uczył się jak obchodzić szabat, kontynuował naukę hebrajskiego, a przede wszystkim odkrył swoją religijną tożsamość. W czasach letnich kolonii poznał rabina, który przyjeżdża także co roku do Warszawy, modli się w Rosz Haszana

i Jon Kipur w Synagodze Nożyków – był z nim odtąd w kontakcie. Jednak najważniejszym punktem edukacyjnym była jesziwa w Nowym Yorku, w której łącznie edukacja Aarona trwała aż 9 lat. „Kiedy skończyłem gimnazjum Laudera i wspomniałem rabinowi, że nie wiem co dalej, bo nie ma żydowskiego liceum, a chciałem kontynuować swoją religijną naukę, wówczas wspomniał, że może uda mu się znaleźć jakąś dobrą szkołę religijną w USA, Anglii lub Izraelu, takie trzy opcje. I po prostu znalazł jesziwę w Stanach i tak tu trafiłem. U mnie po prostu nadarzyła się okazja wyjazdu (...). W Polsce nie miałbym warunków do dalszego rozwoju religijnego, tutaj mogłem mieć życie w żydowskiej rodzinie. Chciałem kontynuować naukę, ale nie było w Polsce liceum ani jesziw, postanowiłem, że wyjadę. Mama nie odpowiadała przez jakiś czas, próbowałem ponownie poruszać ten temat, w końcu zgodziła się, to był ciężki czas. Jestem jej jedynym dzieckiem, miałem wtedy 15 lat, ale mama w pewnym momencie powiedziała: »jeśli chcesz, to jedź«. Było to trudne dla niej, lecz chciała, abym uzyskała żydowską edukację, której ona sama nie mogła mi przekazać, bo sama wielu rzeczy nie wiedziała. To co wiedziała od swoich rodziców, którzy przetrwali wojnę, ciężko było cokolwiek trzymać z religijności po wojnie, to co wiedzieli, to przekazali mojej mamie i to co ona wiedziała, to przekazała oczywiście mnie, ona też to przekazała społeczności żydowskiej, pełniąc funkcje przewodniczącej tej społeczności. Zgodziła się na mój wyjazd, to było też trudne dla mnie, z dala od niej. Widywaliśmy się dwa razy w roku, w wakacje i ferie. W Stanach problemem był język, i w samej religijności to poszanowanie wszystkich zasad nie było łatwe. Aczkolwiek miałem ogromną wolę poznania i chęć życia według zasad, których nie znałem, ale chciałem poznać”.

Po ukończeniu edukacji w jesziwie została podjęta decyzja o pozostaniu w Ameryce. „Znam kilku kolegów, którzy też wyjechali, do Berlina, do Izraela. Oni wrócili do Polski. Byli też tacy, którzy wyjechali i nie wrócili. Ja miałem w planach wrócić. Zawsze miałem w planie oddać to, co mi się udało uzyskać, podzielić się swoją wiedzą, z innymi którym nie było dane jej uzyskać. Byłem nawet w kontakcie z rabinem, rozmawiałem z wieloma osobami na ten temat. Wiele osób odradzało mi przyjazd, ponieważ mówiono mi, że nie mam z kim pracować, nie ma tylu chętnych do nauki. To mnie jakoś zraziło, po prostu uznałem, że jeśli tak, to rzeczywiście nie ma po co wracać. Z drugiej strony w Polsce wciąż była mama, więc myślałem o powrocie ze względu na nią, żeby jej pomóc. Niedługo potem mama zmarła. Poznałem moją żonę, więc tak się stało, że już później nie myślałem o powrocie. USA to dobry kraj, aby tworzyć życie rodzinne. Każdy kraj, gdzie jest społeczność żydowska. Synagoga, mykwa, szkoły żydowskie – tam to jest możliwe”.

Aaron ożenił się z amerykańską Żydówką, ma dwoje małych dzieci. Mieszka w nowojorskiej dzielnicy żydowskiej, gdzie „cały czas przebywa w środowisku żydowskim, mieszkamy z żoną wśród rodzin żydowskich”. Wzorce życia rodzinnego czerpie od żony i jej rodziny. Najważniejsze jest dla niego zakorzenienie własnej rodziny w tradycji religijnej. Podkreśla rolę edukacji domowej religijnej, realizowanej przez obojga rodziców, realizowanej poprzez codzienne bycie razem w modlitwie i wspólne świętowanie. Istotne dla niego jest także włączenia dzieci w żydowską formalną edukację przedszkolną i szkolną. „W Polsce jest to możliwe, ale bardzo ciężkie. Tutaj społeczność jest bardzo mała, nie ma jesziw, szkół Bejs Jakow dla dziewcząt, źródeł edukacji żydowskiej. Rodzin religijnych w każdym mieście jest kilka. Jeśli ktoś naprawdę chce się uczyć judaizmu, to w Polsce zyska podstawy, wykłady na Zoomie. To zależy indywidualnie kto czego potrzebuje. Brakuje środowiska, w którym razem można się modlić”.

Prezentując dwie biografie, zwracam uwagę na wspólne elementy biograficzne, jak i istotność indywidualnych zdarzeń biograficznych. W przypadku biografii Izaaka ścieżki edukacyjne rozpoczynają się od samokształcenia, jego tożsamość religijna ulega wzmocnieniu poprzez aktywny udział w edukacji nieformalnej organizowanej przez Fundację R. Laudera, dopełnieniem staje się kształcenie w izraelskiej jesziwie. Dla Aarona ważne są następujące aspekty: edukacja formalna w szkole Fundacji Laudera, znaczenie matki w przekazie międzypokoleniowym oraz edukacja w jesziwie. Aaron podkreśla: „Jestem jej ogromnie wdzięczny za to, że mama nie ukrywała przede mną pochodzenia. Wiele osób dowiedziało się o żydowskim pochodzeniu dopiero jako dorosłe osoby. Ja miałem jednak świadomość pochodzenia. Tradycje przekazywane przez opowieści były znaczące. Od początku mama chciała mi przekazać wszystko to, co wiedziała – historie rodzinne, tradycje domowe, pokazywała mi stare zdjęcia”. Matka Aarona stopniowo „uczyła się” judaizmu wraz z dorosłym już synem – prowadzenia koszernej kuchni, obchodzenia świąt, wspólnej modlitwy w synagodze. „Zakorzenianie” w judaizmie wiązało się także z zapisaniem Aarona na kolonie żydowskie oraz zgodą na kontynuowanie nauki z dala od domu, na rozpoczęcie nowego etapu w zupełnie obcym środowisku. Warto zwrócić uwagę, iż życiem Aarona w dużej mierze rządził przypadek (spotkanie chasydów w synagodze, znalezienie odpowiedniej szkoły przy pomocy rabina). Napotykał on na indywidualne przeszkody biograficzne (zagubienie emocjonalne spowodowane pozostawieniem matki, wyjazd do innego kraju w młodym wieku), jak również bariery zewnętrzne (brak koszernej jedzenia oraz dalszej edukacji religijnej i możliwości pozostania w Polsce).

9. PRÓBA PODSUMOWANIA

Proces „stawania się Żydem” w „generacji odnalezionej” rozpoczyna się od odkrycia korzeni lub odnalezienia i układania w całość fragmentów pamięci rodzinnej, a następnie są to pogłębione poszukiwania genealogiczne oraz intensywne zdobywanie nowej wiedzy kulturowej. Wraz z dorastaniem następuje świadoma afirmacja pochodzenia, zmiana kanonu kulturowego i rekulturacja – czyli powrót do dziedzictwa swoich przodków (Nikitorowicz, 2005). Dla dalszego rozwoju tożsamości potrzebne jest jednak wsparcie instytucjonalne i bliska żydowska grupa rówieśnicza. Istotnym staje się znalezienie przewodnika po kulturze. Wszystko to skutkuje podjęciem kursu zmierzającego do konwersji (jeżeli żydowskie korzenie są tylko ze strony ojca) lub akceptacją pochodzenia niehalachicznego. Usystematyzowanie wiedzy dla religijnego Żyda staje się możliwe poprzez żydowską edukację w Polsce i/lub zagranicą, naukę języka hebrajskiego, a przede wszystkim pobyt w Izraelu lub dużej żydowskiej diaspory. Następnie możliwe są dwie drogi – pozostanie w miejscu emigracji edukacyjnej lub powrót do rodzinnego kraju. Wpływ na ostateczną decyzję ma również żydowski partner i potrzeba wspólnego wychowania dzieci w tradycji religijnej i we wspólnocie żydowskiej. Dla jednych jest to możliwe w Polsce, dla innych model funkcjonowania rodziny ortodoksyjnej można poznać jedynie w Izraelu czy USA. Kraje te są także gwarancją kompleksowej edukacji żydowskiej dla dzieci. Z kolei po powrocie do Polski niejednokrotnie jedynym rozwiązaniem staje się oddolne zbudowanie formalnej lub nieformalnej formy edukacyjnej dla swojego potomstwa.

Zdaniem Misiejuk i Muszyńskiej proces kształtowania tożsamości kulturowej odbywa się według schematu: „ja” – rodzina; społeczność lokalna grupy mniejszościowej; osoby znaczące; organizacje mniejszościowe – „ja kulturowe” (2009, s. 57). W omawianym pokoleniu nieliczne są źródła przekazu dziedzictwa kulturowego – brakuje ciągłości międzypokoleniowej, ponadto młodzi Żydzi nie zawsze mają szansę na znalezienie żydowskiej grupy w najbliższym środowisku lokalnym, stąd konieczne staje się poszukiwanie nowych form odniesienia w większym mieście. Ich kotwice biograficzne to najczęściej „osoby znaczące” spoza rodziny (czasami dziadkowie lub babcie, jeszcze rzadziej rodzic), wspólnota doświadczeń i interakcje z rówieśnikami, jak również indywidualne autorytety religijne. Coraz większy wpływ na kształt tożsamości pokolenia ma napływ rabinów do Polski w ramach programów wspierających rozwój społeczności żydowskiej (są to emisariusze programu Shavei Israel). Drugim rodzajem „kotwicy” stają się organizacje mniejszościowe: instytucje edukacyjne – gmina i klub młodzieżowy, obozy letnie Fundacji Laudera, programy wyjazdowe do Izraela. Z kolei do

czynników hamujących rozwój tożsamości religijnej może należeć nieposiadanie halachicznego pochodzenia i co za tym idzie, trudności zakotwiczenia w środowisku ortodoksyjnym. Ponadto zbyt małe środowisko często nie daje nadziei na znalezienia żydowskiego partnera, a brak edukacji religijnej na wyższych szczeblach staje się przyczyną emigracji.

Narracje biograficzne „generacji odnalezionej” to zmagania zarówno badacza w zakresie interpretacji (rekonstrukcji), lecz przede wszystkim samych narratorów. Oba podmioty biorące udział w badaniach wykonują pracę zwaną biograficznym strukturyzowaniem (Fischer, 2012). Dla uczestników badań opowiadana biografia jest zarazem refleksją nad przeszłością, terażniejszością oraz przyszłością. „Tożsamość wyłania się w procesie interakcji; jednostka opowiadając o swoich relacjach z innymi ludźmi definiuje samą siebie. Opowiadanie historii z własnego życia jest równoznaczne z tworzeniem interpretacji wydarzeń biograficznych. Wywołane z pamięci i odtworzone fakty zostały przez narratorów zinterpretowane, »subiektywnie usensowione« zgodnie z określoną strukturą znaczeń. Konstruując swoją autobiografię, przywołujemy obrazy z przeszłości, ale także projektujemy nasze przyszłe działania” (Szlachcicowa, 2003, s. 13–14). I tak na przykład w trakcie jednego z wywiadów narratorka podjęła ważną decyzję o podjęciu starań o zmianę nazwiska na dawne, rodowe – żydowskie. Zazwyczaj autonarracja rozbudza wewnętrzną motywację do porządkowania zdarzeń na drodze narracyjnej opowieści, służy do określenia aktualnego miejsca na mapie jego świata (Krawczyk-Bocian, Leppert, 2020), daje asumpt do uporządkowania biografii. Jako badaczka obserwowałam ten rodzaj otwarcia, rozwój refleksyjności jednostki, a nawet w niektórych wywiadach formy autoterapii, zawsze zaś nieustającej pracy nad własną tożsamością i biografią. „Biografia i tożsamość tworzą wzajemnie dopełniający się układ: kryzys tożsamościowy przywołuje biografię, refleksja autobiograficzna modernizuje tożsamość” (Dubas, 2017, s. 65).

W artykule przywołałam dwie spośród kilkunastu biografii – obie łączy aktywne uczenie się i refleksyjne stawianie się religijnym Żydem. Podobne są też motywacje – powrót do korzeni i tradycji nieznanymi przodków oraz fascynacja judaizmem, w jego ortodoksyjnej odsłonie. U Izaaka i Aarona mamy do czynienia ze strategią narracyjną zakończoną pozytywnym rozwiązaniem poszukiwań tożsamościowych. Inne są jednak ich doświadczenia edukacyjne, pamięć rodzinna, odmienne są ostateczne decyzje narratorów dotyczące powrotu do kraju urodzenia. Wszystkie narracje zebrane w badaniach mają charakter bardzo zindywidualizowany, a ponadto „opowiedziana historia życia jest zawsze rekonstrukcją zdarzeń minionych przedstawioną z perspektywy czasu, w którym powstaje. Doświadczenia z przeszłości są na ogół poddawane świadomej »obróbce«, a najważniejsze

wydarzenia (przełomy, punkty zwrotne, kryzysy) prowadzą do nowych definicji zarówno przyszłości, jak i przeszłości” (Lalak, Ostaszewska, s. 206–207). Jak argumentuje Gabriele Rosenthal (2012), istnieje istotna różnica pomiędzy opowieścią o życiu (*life story*) a historią życia (*life history*) – perspektywą autora biografii w przeszłości, życiem przeżytym i jego perspektywą w teraźniejszości, zrelacjonowaną w konwersacji. Zatem analizując biografie, należy brać pod uwagę trzy porządki rzeczywistości: historyczno-empiryczną autentycznie przeżytej historii (droga życiowa); rzeczywistość psychiczną i semantyczną, tworzoną przez to, co podmiot wie i myśli retrospektywnie o swojej drodze życiowej; rzeczywistość dyskursywną (wytworzana przez dialogiczną relację wywiadu, wszystko to, co podmiot powiedział tego dnia, do tej właśnie osoby) (Bertaux, 2012). Ponadto warto pamiętać, że na każdym etapie życia perspektywa narratora będzie inna, uzupełniana o nowe doświadczenia (Jakubowska, 2011).

Bibliografia

- Banasiewicz-Ossowska, E. (2015). Życie religijne i jego organizacja w gminie żydowskiej we Wrocławiu. *Roczniki Teologiczne*, 9(62), 173–190. DOI: 10.18290/rt.2015.62.9-9.
- Banasiewicz-Ossowska, E. (2016). Tożsamość społeczno-kulturowa młodych Żydów wrocławskich. *Zeszyty Etnologii Wrocławskiej*, 1(24), 53–63. DOI: 10.23734/zew.2016.1.53.64.
- Bednarz-Łuczevska, P., Łuczewski, M. (2012). Podejście biograficzne. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i interpretacje* (s. 91–109). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bertaux, D. (2012). Analiza pojedynczych przypadków (au cas par cas). W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 309–331). Kraków: Nomos.
- Cukras-Stelągowska, J. (2020). The Jewish identity of the “unexpected generation” in the context of the upbringing model in a mixed family. *Colloquia Humanistica*, 9, 85–100. DOI: 10.11649/ch.2020.007.
- Cukras-Stelągowska, J. (2009). Od chederu do jesziwy w polskiej diasporze...: dwustopniowy system żydowskiego szkolnictwa religijnego i jego współczesne transformacje. *Paedagogia Christiana*, 23, 121–135. DOI: 10.12775/Pch.20009.009.
- Cyrański, B. (2001). Wypowiedzi biograficzne w analizie hermeneutycznej. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 65–76). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Datner, H. (2010). Obraz współczesnej społeczności żydowskiej. W: P. Zieliński (red.), *Konferencja Mniejszość żydowska w Polsce – mity i rzeczywistość* (s. 45–52). Kancelaria Sejmu. Pobrane z: [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/FB063998437C9BBF-C12578E70045AE59/\\$file/Mniejszo%C5%9B%C4%87%20%C5%BCydowska.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/FB063998437C9BBF-C12578E70045AE59/$file/Mniejszo%C5%9B%C4%87%20%C5%BCydowska.pdf).
- Denzin, N.K. (1990). Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a meto-

- da w analizie biograficznej. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 55–71). Warszawa–Poznań: PWN.
- Dubas, E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. *Nauki o wychowaniu*, 1(4), 63–87. DOI: 10.18778/2450-4491.04.05.
- Fischer, W. (2012). Praca biograficzna i biograficzne strukturyzowanie we współczesnych społeczeństwach. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 551–569). Kraków: Nomos.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, A. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giza, A. (1990). *Biografia jako fakt empiryczny i jako kategoria teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gorzko, M. (2004). *Typ doskonały materiału socjologicznego: o niektórych zastosowaniach metody biograficznej w socjologii polskiej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gudonis, M. (2003). Particularizing the universal: new Polish Jewish identities and a new framework of analysis. W: Z. Gitelman, B. Kosmin, A. Kovács (red.), *New Jewish Identities: Contemporary Europe And Beyond* (s. 243–262). Budapest: Central European University Press.
- Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Helling, K. (1990). *Metoda badań biograficznych*. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (13–37). Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Herman, A. (2019). *Kulturowa wiedza kobiet. Transfer międzypokoleniowy w warunkach podwójnej marginalizacji Ukrainek z mniejszości narodowej w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lalak, D., Ostaszewska, A. (red.) (2016). *Źródła do badań biograficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Leoński, J. (1993). Różne sposoby ujmowania metody biograficznej w socjologii. W: T. Rzepa, J. Leoński (red.), *O biografii i metodzie biograficznej* (s. 25–32). Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Lorenz, J. (2016). Polish newcomers to Jewishness: A reflection in the wake of the revival. W: N. Fisher, T. Parfitt (red.), *Becoming Jewish: New Jews and Emerging Jewish Communities in a Globalized World* (s. 167–184). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Jakubowska, L. (2011). Uczenie się z biografii. Badania auto/biograficzno-narracyjne. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Biografia i badanie biografii*, t. 1 (s. 185–195). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kaźmierska, K. (2013). Badania biograficzne w naukach społecznych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 4(9), 6–10.
- Krawczyk, A. (2021). Międzygeneracyjny przekaz traumy w doświadczeniach młodych

- osób dorosłych pochodzenia żydowskiego. *Podstawy Edukacji*, 14, 107–119. DOI: 10.16926/pe.2021.14.08.
- Krawczyk-Bocian, A., Leppert, R. (2020). Narracja jako temporalna podróż po świecie sensów i znaczeń. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, 2(40), 13–55. DOI:10.12775/AUNC_PED.2020.011.
- Krüger, H.H. (2001). Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 77–92). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muszyńska, J., Misiejuk, D. (2009). Wspólnota w procesach rewitalizacji dziedzictwa kulturowego. Konteksty edukacyjne. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobeci (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej* (s. 54–67). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Mannheim, K. (2015). Problem pokoleń. W: H. Orłowski (red.), *Pokolenia albo porządkowanie historii* (s. 81–130). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ossowski, S. (1966). *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*. Warszawa: PWN.
- Reszke, K. (2013). *Powrót Żyda. Narracje tożsamościowe trzeciego pokolenia Żydów w Polsce po Holokauście*. Kraków–Budapeszt: Austeria.
- Rosenthal, G. (2012). Badania biograficzne. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 279–307). Kraków: Nomos.
- Strauss, A.L. (2012). Transformacje tożsamości. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 529–550). Kraków: Nomos.
- Szlachcicowa, I. (2003). Trwanie i zmiana: międzygeneracyjne różnice w strategiach opracowywania zmiany społecznej. W: I. Szlachcicowa (red.), *Biografia a tożsamość* (s. 11–43). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Włodarek, J., Ziółkowski, M. (1990). *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa–Poznań: PWN.