

Joanna Cukras-Stelągowska*
Toruń

Biograficzna wspólnota wspomnień „Ostatniego pokolenia” – młodzież żydowska wobec dylematów tożsamościowych

Autobiografie młodzieży żydowskiej jako źródło badawcze

W artykule chciałabym wskazać na trajektorie losów edukacyjnych w opowieściach narracyjnych młodych osób pochodzenia żydowskiego, których okres dzieciństwa i wczesnej młodości przypadł na czasy międzywojnia. Do tego celu posłużę się zbiorem zredagowanym przez Alinę Całą pod tytułem: *Ostatnie pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute for Jewish Research w Nowym Jorku*, w którym zamieszczono i opatrzone krótkim komentarzem dwadzieścia diariuszy polskiej młodzieży żydowskiej, napisanych na konkursy ogłoszone w roku 1932, 1934 i 1939 przez Żydowski Instytut Naukowy JIWO w Wilnie. Postawy społeczne oraz aspiracje życiowe młodzieży żydowskiej w okresie międzywojennym dojrzewały w obliczu wzrastającego kryzysu gospodarczego, a także nasilających się postaw nacjonalistycznych w społeczeństwie polskim. Na podstawie opublikowanych źródeł możemy ustalić cechy społeczno-ekonomiczne autorów pamiętników, ich kompetencje językowe, zaangażowanie religijne, krystalizujące się przekonania polityczne¹,

* Dr Joanna Cukras-Stelągowska jest adiunktem w Katedrze Edukacji Dorosłych na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

¹ Por. K. Kijek, *Polska akulturacja, żydowski nacjonalizm? Paradygmat akulturacji bez asymilacji a świadomość polityczna międzywojennej młodzieży żydowskiej na podstawie autobiografii YIVO*, w: K. Zieliński (red.), *Wokół akulturacji i asymilacji żydów na ziemiach polskich*, Lublin 2010.

czy zrekonstruować obraz małych miasteczek, wsi i prowincji, w których dojrzewali². Jednym z wywołanych przez organizatorów konkursów tematów są także doświadczenia szkolne, które stały się z kolei przedmiotem moich zainteresowań.

Zbiór autobiografii zebranych w „Ostatnim pokoleniu...” to ważny materiał badawczy z uwagi na poruszaną w wypowiedziach problematykę możliwych identyfikacji kulturowych, rosnącego dystansu społecznego oraz wpływu ideologii antysemickiej na kształt tożsamości narodowej. Pamięć prywatna poszczególnych autorów składa się w większą całość, tworząc swoistą „wspólnotę pamięci”. W tych subiektywnych i zindywidualizowanych opisach widoczna jest pewna homogenizacja postaw oraz opinii, co umożliwia wskazanie wspólnych elementów, z których konstruowana jest tożsamość społeczna.

Autorami analizowanych wspomnień jest młodzież żydowska w wieku 17–19 lat, wywodząca się z różnych środowisk społecznych, z różnych części Polski w jej przedwojennych granicach. Znajduje się ona zatem w okresie tak zwanej późnej adolescencji, kiedy to przyswajanie wartości i kształtowanie światopoglądu jest najbardziej intensywne. Przy wyborze pamiętników A. Cała kierowała się walorami poznawczymi. Starła się pokazać jak najszerszy wachlarz postaw, przekonań politycznych, wyborów życiowych oraz afiliacji. Autobiografie zostały napisane w języku polskim, w trzech przypadkach (u młodych osób wywodzących się z rodzin ortodoksyjnych) występowały błędy językowe, jidyszyzmy i gwaryzm³. Do książki dołączono także cztery pamiętniki Żydów z rodzin ortodoksyjnych powstałe w jidysz. Ta dysproporcja była zamierzona, gdyż autobiografie spisane w języku żydowskim i hebrajskim stanowią oddzielną publikację⁴.

Ścieżki edukacyjne młodzieży

Jednym z dominujących elementów pamięci autobiograficznej „Ostatniego pokolenia” są doświadczenia szkolne, przy czym jednostkowe nar-

² A. Cała (red.), *Ostatnie pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute for Jewish Research w Nowym Jorku*, Warszawa 2003.

³ Analizie poddałam biografię spisane w języku polskim (dodałam wspomnienia Ester, która co prawda napisała swój dziennik w jidysz, ale to jej pierwsza praca w tym języku, swoje dzienniki pisała po polsku).

⁴ Por. J. Shandler (red.), *Awakening Lives. Autobiographies of Jewish Youth in Poland before Holocaust*, New Haven–London 2002. W tym zbiorze znajduje się także pięć autobiografii autorów polskojęzycznych (z tego cztery wydrukowane są również w książce pod red. A. Cały).

racje wyraźnie nakładają się, tworząc płaszczyznę „wspólnoty pamięci”. Ważnym nośnikiem tej pamięci stają się przestrzenie życia szkoły: jej architektura, struktura organizacyjna, założenia programowe, normy, a przede wszystkim społeczność. Za Tomaszem Maruszewskim wyróżniłam trzy formy pamięci autobiograficznej, które w tym wypadku są adekwatne również dla analizowanych wspomnień⁵: 1. pamięć okresów życia (wczesne dzieciństwo – wiek szkolny – wczesna adolescencja – wczesna młodość); 2. pamięć zdarzeń ogólnych (szkoła podstawowa, gimnazjum, matura, pierwsze próby usamodzielnienia i zarabkowania); 3. pamięć zdarzeń specyficznych (problemy zdrowotne, utrata pracy jednego z rodziców, śmierć rodzica, przerwy w nauce, wycieczki szkolne, kolonie, wystąpienia szkolne, bójki, znaczące sukcesy szkolne, złe oceny, referaty polityczne, korepetycje, pierwsze formy zarabkowania, pierwsze miłości).

W dwudziestoleciu dzieci żydowskie uczęszczały do szkół powszechnych lub szkół państwowych z polskim językiem wykładowym, prowadzących również naukę religii mojżeszowej (tzw. szabasówek). W sytuacji, gdy w danej miejscowości istniała „szabasówka”, Żydzi uczęszczający do publicznych szkół przeznaczonych dla dzieci różnych wyznań mieli obowiązek uczęszczać do niej również w soboty (ale były wówczas zwolnione z pisanja, rysowania i robót ręcznych)⁶. W szkołach tych nierzadko brakowało odpowiedniej kadry, a nauczycielami religii mojżeszowej byli często chrześcijanie, niezbyt dobrze przygotowani do nauki przedmiotu⁷. „Szabasówki” nie spełniały oczekiwań Żydów, którzy walczyli o państwową szkołę dla mniejszości żydowskiej – nie uczono w nich języka hebrajskiego ani jidysz, jedynie kilka godzin tygodniowo przeznaczono na naukę religii oraz historii żydowskiej⁸. Liczbę tych placówek z czasem redukowano, łączono je ze szkołami powszechnymi. Pomysł ten spotykał się z dezaprobatą zarówno ze strony środowisk żydowskich ze względu na przymus nauki w soboty, jak i z protestami ze strony polskich środowisk nacjonalistycznych⁹.

Mimo postulatów parlamentarnych kół żydowskich nie udało się stworzyć państwowych szkół z żydowskim lub hebrajskim językiem nauczania. Bujnie rozwijało się natomiast szkolnictwo prywatne, prowadzone przez żydowskie organizacje polityczne oraz kulturalno-oświatowe: szkoły z języ-

⁵ T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańsk 2005, s. 16.

⁶ Por. S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 163.

⁷ Por. R. Żebrowski, Z. Borzymińska, *Po-lin. Kultura Żydów Polskich w XX wieku (zarys)*, Warszawa 1993, s. 106.

⁸ Por. R. Fiszman-Sznajderman, *Mój Lublin*, Lublin 1989, s. 55 – cyt. za: K. Zieliński, N. Zielińska, *Jesziwas Chachmej Lublin*, Lublin 2003, s. 28.

⁹ Por. S. Mauersberg, dz. cyt., s. 163.

kiem jidysz, językiem hebrajskim lub utrakwistyczne (z językiem polskim i hebrajskim; polskim i jidysz; rzadziej z jidysz i hebrajskim)¹⁰. Nadal funkcjonowało szkolnictwo religijne: chedery, talmud-tory i jesziwy.

W praktyce wielu Żydów posyłało dzieci do szkół polskich, które były bezpłatne, ale również z uwagi na to, że ich ukończenie ułatwiało przejście na wyższy stopień edukacji w Polsce¹¹. Według danych z 1934–1935 roku do szkół publicznych (łącznie podstawowych, średnich, zawodowych, specjalnych, wyższych) uczęszczało ponad 471 tys. dzieci i młodzieży żydowskiej. Natomiast do szkół tworzonych przez mniejszość żydowską 244, 4 tys. (w tym ponad połowa do szkół religijnych: prowadzonych przez organizację Chorew – 80 tys., do żeńskich chederów Bejt Jakow 20 tys. dziewcząt, natomiast do chederów i gimnazjów prywatnych ponad 48 tys. dzieci żydowskich)¹².

Autorzy pamiętników wywodzący się z rodzin postępowych, częściowo zasymilowanych, uczęszczali do polskich szkół podstawowych oraz gimnazjów powiatowych, a ich sytuacja finansowa była stosunkowo dobra. Kryzys gospodarczy lat trzydziestych przyczynił się jednakże do czasowych przerw w edukacji. Pomimo pogarszającej się sytuacji materialnej osobom z rodzin zasymilowanych udawało się zdać maturę, dwie z nich rozpoczęły wyższe studia prawnicze. Jedynie młody człowiek posługujący się pseudonimem „Zyg. Hor” pod naciskiem ojca przerwał naukę w gimnazjum i rozpoczął praktykę w rodzinnym sklepie.

Znacznie trudniejszą sytuację finansową miały wielodzietne rodziny ortodoksyjne. Zgodnie z tradycją edukacja chłopców rozpoczynała się około trzeciego roku życia w chederach. Równolegle w siódmym roku życia posyłano ich do szkół powszechnych. Dziewczynki edukowane były w domu przez rodziców. „Ester” jako jedyna z tej grupy autorek pamiętników miała prywatnego domowego korepetytora (mełameda). Jej trajektorie edukacyjne były wyjątkowe, gdyż ojciec posłał ją do jednej z pierwszych szkół religijnych dla dziewcząt na ziemiach polskich – szkoły Bejs-Jakow w Grójcu. Równolegle uczyła się w „szabasówce”, co wymogła na rodzicach licznymi prośbami. Początkowy entuzjazm z czasem przerodził się jednak w krytyczną refleksję:

¹⁰ Por. H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce. 1918–1995*, Lublin 1998, s. 177.

¹¹ Por. tamże, s. 179.

¹² W tym zestawieniu nie uwzględniono słuchaczy akademii talmudycznych. Por. R. Żebrowski, *Dzieje Żydów w Polsce. 1918–1939. Wybór tekstów źródłowych*, Warszawa 1993, s. 110.

Ja sama traktowałam szkołę powszechną jako coś obcego, mimo że byli w niej żydowscy nauczyciele i nauczycielki. Nie przestrzegali jednak szabatu i mówili wyłącznie po polsku. Według mnie byli to «nieszczęśliwi ludzie». Czułam, że nawet żydowska religia, której mnie nauczyli, niewłaściwie była przedstawiana. Nieraz zdarzało się, że zapłakana stałam za drzwiami. Były to konsekwencje przeciwstawienia się nauczycielce. Nie po to, by się wywyższać, ale by pokazać, że źle powiedziała. Tłumaczyłam, że to lub tamto z historii [Żydów] nie zgadza się z tym, czego uczyli nas w szkole Bejs-Jakow. (...) Obrywałam za to «łapes», ale przy każdej sposobności znowu protestowałam. To wszystko jednak nie przeszkodziło mi w tym, żebym na zakończenie roku szkolnego otrzymała świadectwo z piątkami ze wszystkich przedmiotów¹³.

Czytając wspomnienia „Ester”, można uzyskać także sporo cennych informacji na temat trudów tworzenia szkół religijnych dla dziewcząt. Dowiadujemy się także, jak duże wrażenie wywarło na niej pojawienie się w Grójcu inicjatorce edukacji kobiet. Wspomniana przez nią Sara Szenirer założyła w Krakowie w 1917 roku pierwszą tego typu szkołę, w której dziewczynki uczyły się czytania i pisanie w języku hebrajskim i żydowskim. Placówki podległe organizacji Bejs Jakow (z ramienia partii Aguda) stawiały sobie za cel wychowanie dziewcząt w duchu religijnym i narodowym. W 1924 roku działało już 19 tego typu szkół, a naukę pobierało w nich 2 tys. uczennic¹⁴.

W pozostałych przywoływanych w artykule rodzinach ortodoksyjnych dziewczęta około siódmego roku życia posyłano do szkół powszechnych. Nierzadko już w szkole podstawowej zmuszone były podejmować pracę jako korepetytorki lub opiekunki do dzieci. Rezygnowały z dalszej nauki w gimnazjach polskich głównie ze względów religijnych, ale też finansowych. Charakterystyczne jest jednak, że żadna z nich nie chciała poprzestać na tym etapie edukacji – w ich pamiętnikach odnajdujemy niezwykle smutny obraz skazania na samokształcenie w wieku zaledwie kilkunastu lat.

Dorastanie w trudnym okresie gospodarczym oznaczało dla kilkunastu autorów wspomnień dramatyczne pogorszenie warunków bytowych rodziny i czasowe przerwy w nauce. Z powodu zaległości w czesnym musiały zmieniać szkołę bądźz zawieszać naukę, by podejmować dorywczą pracę. Zdarzały się również przypadki zamykania prywatnych szkół żydowskich w trakcie roku szkolnego, co oznaczało jedno- lub dwusemestralne przerwy w edukacji i konieczność powtórnych egzaminów wstępnych. Jeśli tylko było to możliwe, dzieci dorabiały korepetycjami, uczyły się z pożyczonych

¹³ Ester, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 167.

¹⁴ Por. M. Eisenstein, *Jewish Schools in Poland 1919–1939. Their Philosophy and Development*, New York 1950, s. 86.

podręczników. Jednakże z uwagi na to, że były źle odżywione, częściej chorowały, co skutkowało kolejnymi przerwami w nauce.

W dwóch rodzinach rzemieślniczych odnajdujemy wzmianki o funkcjonowaniu prywatnych szkół hebrajskich. Szkoły tego typu, działające głównie w województwach wschodnich, „szerzyły ideę odrodzenia narodowego Żydów drogą stworzenia niezależnego państwa żydowskiego w Palestynie i odrodzenia kultury hebrajskiej”¹⁵. Utrzymywane były przez dwie organizacje. Pierwsza z nich – Jabne (pod auspicjami partii Mizrachi) – stworzyła typ szkoły pośredniej, koncentrującej się zarówno na wychowaniu religijnym, jak i narodowym (w duchu syjonizmu)¹⁶. Szkoły jej podległe stanowiły swoiste połączenie tradycyjnego chederu i nowoczesnej szkoły z przedmiotami świeckimi. Językiem wykładowym był hebrajski (głównie na kresach wschodnich, gdzie jednak historii, a także geografii Polski uczono w języku polskim) lub polski (w województwach centralnych)¹⁷. Druga organizacja – Stowarzyszenie Oświatowo-Kulturalne Tarbut – miała charakter świecki i narodowy, a szkoły pozostające pod jej kuratelą kładły nacisk na naukę języka hebrajskiego, niezbędnego w nowopowstałym państwie palestyńskim¹⁸. „Gina” obok szkoły hebrajskiej ukończyła polską szkołę koedukacyjną, a następnie kontynuowała naukę w trzyletniej Szkole Handlowej. Nie poświęca jednak edukacji w szkole hebrajskiej wiele miejsca w swoim pamiętniku. Natomiast „Lejzer” ukończył szkołę hebrajską w Łodzi przy ul. Cegielniańskiej, którą ocenił pozytywnie, dostrzegając działanie samorządu szkolnego, sądu koleżeńkiego i samopomocy uczniowskiej: „Na świetlicach odbywały się pogadanki [o sprawach, na temat których] w szkole się nie uczyliśmy: jak np. socjalizm, demoralizacja młodzieży i zwalczanie [tego zjawiska] w XX wieku, organizacja syjonistyczna, z dr Herzlem na czele itp. Referaty przygotowywali uczniowie sami. Nauczyciele byli naszymi gośćmi”¹⁹.

Przestrzenie szkoły

Niezależnie od typu szkoły, do jakiej uczęszczała młodzież, waloryzacja siebie w roli ucznia wypada zazwyczaj bardzo pozytywnie. Autorzy diariuszy często i chętnie w swoich narracjach autobiograficznych sytuują się

¹⁵ S. Mauersberg, dz. cyt., s. 177.

¹⁶ Por. R. Żebrowski, Z. Borzymińska, dz. cyt., s. 97.

¹⁷ Por. S. Chmielewski, *Stan szkolnictwa wśród Żydów w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1 (1937) – cyt. za: S. Mauersberg, dz. cyt., s. 177.

¹⁸ Por. D. Dachówka, *Szkolnictwo hebrajskie w Polsce*, „Sprawy narodowościowe” 3/4 (1935) – cyt. za: S. Mauersberg, dz. cyt., s. 178.

¹⁹ *Lejzer Gieguziński*, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 246.

w gronie najlepszych uczniów, podkreślając swój młodzieńczy zapał do nauki, zaangażowanie w życie szkolne (samorząd, gazetka szkolna, sąd szkolny, przedstawienia teatralne, opieka nad słabszymi uczniami). Akcentują także talenty językowe, humanistyczne. Jedynie dwóch autorów przyznaje się w pamiętnikach do poważniejszych problemów szkolnych, związanych w szczególności z przedmiotami ścisłymi oraz brakiem motywacji do nauki.

Aspiracje edukacyjne były ogromne. Niektórzy młodzi Żydzi już w dzieciństwie wykazywali zamiłowanie do studiowania poważnej literatury naukowej. „Bronka” przekonuje w swoich wspomnieniach, iż w wieku dziewięciu lat знаła teksty z zakresu krytyki literatury, psychologii, medycyny i pedagogiki. „Żeń-Ka” wychowywała się w domu, w którym wszechobecna była literatura polska, niemiecka i żydowska. Po poważną lekturę filozoficzną (m.in. Hegla, Kanta, Spinozę i Marksa) sięgał „Modestus”, przyznając się jednocześnie do wakacyjnej lektury romansów i kryminałów.

Bardzo zróżnicowana jest natomiast diagnoza jakości kształcenia. Najczęściej obraz szkoły to charakterystyka cech architektonicznych budynków, klas szkolnych, rozkładów zajęć, sukcesów, porażek edukacyjnych, pierwszych przyjaźni czy antypatii uczniowskich oraz prezentacja sylwetek bardziej i mniej lubianych nauczycieli. Krytyce poddawani są przede wszystkim nauczyciele za przemoc słowną, protekcję, niepunktualność, a także niekompetencje dydaktyczne (np. udzielanie lekcji po akademicku, faworyzowanie wybranych uczniów). W kilku opisach pojawiają się wzmianki o stosowaniu przez belfrów kar cielesnych:

Profesorowie byli mi na ogół obojętni. Nie lubiłem tylko naszego gospodarza klasy. Starał sobie bowiem nadać wieku (był młody) i powagi biciem. Uderzenia prętem były bolesne. Szkoła mało się wtedy nami zajmowała. System wychowawczy polegał na terroryzowaniu nas lub zapisywaniu niezliczonej liczby dwój. Często używano też karcerów jako kary za nasze „przestępstwa”. W ten sposób traciliśmy nieraz połowę niedzielnego wypoczynku²⁰.

Obrazy życia szkolnego to również prezentacja sylwetek wybitnych wychowawców, cenionych za zdolności oratorskie, umiejętność dzielenia się pasją, prowadzenie zajęć w formie dyskusji. Zdarzają się w narracjach biograficznych wnikliwe obserwacje pedagogiczne. „Bronka” w piątej klasie odkryła, że oprócz zwykłych belfrów zdarzają się także prawdziwi pedagodzy. Szczególne miejsce w swych wspomnieniach poświęciła historykowi, który wprowadził system daltoński: podzielił klasę na dwie grupy, mniej zdolni pracowali z podręcznikiem, zdolniejsi opracowywali referaty na pod-

²⁰ *Lud. (Ludwik Stockel)*, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 345.

stawie źródeł oraz literatury pięknej. W efekcie uczniowie z tej drugiej grupy nie znali na pamięć dat, poznali za to ducha epoki, potrafili wykryć analogie i znaleźć odzwierciedlenia zdarzeń historycznych w literaturze, „doznali głębokich wzruszeń estetycznych”²¹.

Tradycja wychowania a modernizacja

W „opowieściach narracyjnych” ujawniane są konflikty międzypokoleniowe, szczególnie na tle wychowawczym. W opozycji do światopoglądu poprzedniej generacji konstituuje się odrębna świadomość pokoleniowa, a co za tym idzie inne oczekiwania postaw rodzicielskich oraz odmienne aspiracje edukacyjne. Rodzice i dojrzewająca młodzież muszą zmierzyć się z problemem awansu społecznego poprzez edukację w szkole publicznej bądź zachowaniem wierności tradycji oraz kształceniem w szkołach żydowskich. Plany dalszej nauki „Sary Kopytko” rozwały się, gdy religijni rodzice nie zgodzili się, aby chodziła do szkoły w soboty. Zrezygnować z nauki w gimnazjum ze względów religijnych musiała „Ester”, która nie uzyskała zwolnienia z zajęć w soboty oraz „Hanna” i „Gina”, przekonane, że będą musiały złamać zasady religijne. Obawy rodziców nie do końca były jednak uzasadnione, gdyż Rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 1925 roku gwarantowało uczniom żydowskim zwolnienie w soboty z pisania, rysowania, robót ręcznych (obecność tego dnia na zajęciach była jednak obowiązkowa)²².

Strach rodziców przed laicyzacją nierzadko wiązał się z chęcią odizolowania od wszelkich przejawów kultury masowej. Wychowana w środowisku chasydzkim „Ester” wielokrotnie w swojej autobiografii akcentowała, że ojciec zabraniał jej czytania polskich książek, chodzenia do kina, a zezwolił na edukację w szkole powszechnej dopiero pod koniec edukacji w Bejs-Jakow. „Ester” mogła jednak liczyć na wstawiennictwo matki przy zapisie do biblioteki miejskiej, dzięki czemu miała kontakt z literaturą polską oraz klasyką światową. Wywodzący się z wielodzietnej ortodoksyjnej rodziny „Mars” podkreślał, że rodzice starali się dać mu jak najlepsze wykształcenie, ich uwaga była skoncentrowana jednak na naukach judaistycznych, przygotowaniu do rabinatu. Nie liczyli się z jego indywidualnością, stosowali mnóstwo zakazów wychowawczych (np. zakaz gry w piłkę, mimo jego miłości do sportu).

²¹ Bronka, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 66.

²² S. Mauersberg, dz. cyt., s. 162–163.

Podporządkować się woli ojca musiał także młodzieniec o pseudonimie „Zyg. Hor.”, mimo iż w chederze często buntował się, płakał, a nawet uciekał z zajęć. Panicznie bał się swojego rebe, „którego metody pedagogiczne pozostawiały nawet dla malców wiele do życzenia”²³. W opozycji do edukacji wczesnoszkolnej w chederze, młodzi chłopcy poddani równoległej edukacji w szkole publicznej rysowali jaśniejszy obraz tej drugiej: „Mimo mego lenistwa i niechęci do nauki, mimo wykręcania się od zadań, mimo poprzekreślanych zeszytów, w których stawiałem jakieś iście „kabalistyczne” znaki [zamiast liter], okres tych paru lat spędzonych w tej mojej jedynej szkole należy do najpiękniejszych dni mego wczesnego dzieciństwa”²⁴.

Złe wspomnienia związane z edukacją w chederze miał również „EM. TEPA”, który często przed południem uciekał z chederu, ponieważ wołał grać w piłkę. Ostatecznie postawił na swoim. W wieku ośmiu lat przestał uczęszczać do szkoły religijnej, ukończył za to siedem klas szkoły powszechnej:

Dopiero silna kontrastowość między pierwszą „szkołą” a tą drugą, prawdziwą wyrwała mnie z bierności. Widząc czystość klasy szkolnej, zrodziła się we mnie odraza do brudnej, zadymionej izby chederowej. Ludzki wygląd nauczyciela, do którego porównywałem mojego ojca, noszącego się po europejsku, kazał mi nienawidzić tego drugiego „nauczyciela”, w brudnym czarnym chałacie, zawsze w czapce i wciąż też z „próbkami” jedzenia na swej czarnej, nierozczesanej brodzie²⁵.

Wielokrotnych ucieczek z chederu próbował „Heniek G.”, który nie mógł znieść całodziennej nauki ani sposobów uczenia:

Przy stole stał srogi mełamed, trzymał długą pałkę w ręku i walił nią o stół, a my wszyscy (było nas może ze czterdziestu kilku) kiwaliśmy się całym tułowiem i chórem krzyčeliśmy śpiewnym głosem za uderzeniami pały. [...] Gdy mełamed przestał walić w stół, wówczas dopiero zamilkli wszyscy. Nierzadko zdarzało się, że chłopcy zamiast powtarzać bezmyślnie za mełamedem, rozmawiali między sobą o własnych sprawach, albo też po prostu przeklinali rebego. Biada jednak była takiemu, gdy został przez rebego przyłapany! Był katowany tak, że miał sobie do zapamiętania na długie czasy!²⁶

²³ *Zyg. Hor.*, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 486.

²⁴ Tamże.

²⁵ *EM. TEPA*, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 209.

²⁶ *Heniek G.*, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 73.

Wypowiedzi pamiętnikarskie potwierdzają opinię historyków na temat niskiego poziomu nauczania, kwalifikacji nauczycieli chederów oraz warunków nauki w domu mełameda²⁷. W 1919 roku w związku z wprowadzeniem powszechnego obowiązku szkolnego możliwość dalszego funkcjonowania chederów uzależniona została od wprowadzenia modernizacji. W chederach nowego typu na przedmioty religijne należało przeznaczyć od 27 do 37 godzin tygodniowo, zaś na przedmioty świeckie przeciętnie 12 godzin. Nauka miała trwać 8 lat (począwszy od 6 roku życia dziecka)²⁸. Udało się zreformować przede wszystkim chedery w dużych miastach, natomiast na prowincji funkcjonowały tradycyjne, które nadal nie wprowadziły przedmiotów świeckich i nie zwalniały uczących się w nich dzieci z obowiązku szkolnego.

Edukacja w szkole publicznej, jak również codzienne kontakty z kulturą polską, pogłębiały rozterki religijne młodych Żydów, a także wymogły na nich indywidualne redefinicje przywiązania do judaizmu ortodoksyjnego bądź do środowiska chasydzkiego. „Ester”, która określa siebie jako głęboko wierzącą żydówkę, z pietyzmem odnoszącą się do tradycji, „nie chciała kwestionować ortodoksyjnego wychowania, ale chciała wyjechać, poznawać inny świat i ludzi. Poznać inny sposób życia”²⁹. Zwątpienie religijne przeżywał również „Mars”, jego zdaniem religia jest bardziej ludzka niż boska, a wartości etyczne-religijne można zastąpić odpowiednim wychowaniem³⁰. „Zyg. Hor.” po wyjeździe na pierwszą kolonię syjonistyczną rzucił tefilin i zerwał z religią, nie bacząc na ojca. Pisał w swojej autobiografii, że wiara zatruła jego dzieciństwo, w okresie dojrzewania próbował odciąć się od szablonów religijnych: „W tym bowiem czasie cała istota moja buntowała się przeciwko uświęconym dogmatom, «przeznaczenie» nie istniało, według moich pojęć, tak jak nie istnieje nic, co mogłoby w imię jakowejś moralności krępować moje osobiste przekonania”³¹. O potrzebie reformowania religii żydowskiej pisał „Modestus”, krytycznie nastawiony do poczynąń dziadka, który bezskutecznie próbował uczyć go religijnych ceremonii, zapoznać z Biblią, abecadłem hebrajskim oraz językiem jidysz. „Abraham”, który w dzieciństwie był bardzo pobożny i bojaźliwy, akcentuje, iż „oświata otworzyła mu oczy, przebudziła ze snu religijne-

²⁷ Por. J. Hellwig, *Edukacja młodzieży żydowskiej w XIX w. w Poznaniu*, w: A. Bilewicz, S. Walasek (red.), *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700-1939*, Wrocław 1998, s. 120–121; Z. Borzymińska, *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831–1870*, Warszawa 1994, s. 65.

²⁸ Por. S. Mauersberg, dz. cyt., s. 172.

²⁹ *Ester*, s. 176.

³⁰ *Mars*, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 324.

³¹ *Zyg. Hor.*, s. 493.

go, z tej cudownej poezji odwiecznej narodu – i nawróciła na realizm”³². W większości przywoływanych wspomnień dojrzewanie i edukacja w szkole powszechnej bądź zaangażowanie w organizację młodzieżową różnych organizacji politycznych wyznacza kres religijności narzuconej przez otoczenie społeczne rodzinne, a przynajmniej przynosi głęboką refleksję nad jej charakterem.

Szkola jako źródło nabywania nowych kompetencji kulturowych i dylematów tożsamościowych

Ważnym źródłem akulturacji oraz przejmowania nowych wzorców kulturowych przez młodzież żydowską była lektura literatury pięknej. Autorzy, którzy na co dzień w domach rodzinnych posługiwali się jidysz, mieli okazję zapoznać się z polską książką dopiero w trakcie edukacji w szkole powszechnej. Najczęściej mieli doń bardzo emocjonalny stosunek. „Ester” w swojej autobiografii akcentuje, iż poprzez literaturę polską „zobaczyła życie z innej strony”³³, w siódmej klasie przeżyła fascynację kulturą, romantyzmem, martyrologią oraz postacią Józefa Piłsudskiego. Wygłosiła nawet referat w sali ratusza o Marszałku, uzyskując pochwałę prezydenta miasta. Z kolei wychowany z dala od żydowskiego życia „Zyg. Hor.”, wielki miłośnik Sienkiewicza, przyznaje, iż „myślał po polsku, kochał ten naród, język i jego historię [...], zaś historia żydowska – to jakieś odległe dzieje, coś, co trąci legendą, przynajmniej dla mnie, wychowanego z dala od atmosfery żydowskości. Byłem częściowym asymilatorem, którego nawróciła organizacja [mowa tutaj o żydowskim klubie „Makkabi”, JCS]”³⁴.

Zanurzenie w dwóch kulturach poprzez edukację państwową skutkowało przynajmniej czasowym rozproszeniem tożsamości i chaosem identyfikacyjnym. „Dlaczego nasz naród nie jest skupiony na jednej ziemi, a rozproszony po całym świecie?”, pytała edukowana równolegle w szkole polskiej i hebrajskiej „Gina”, tłumacząc jednocześnie, że: „myśl o Palestynie nie zrodziła się u mnie na podstawie naukowych książek, rozpraw lub propagandy, o nie! Powstała jako reakcja wpajanej w szkole miłości do Polski. Dla Polski czułam szacunek za to, że się tu urodziłam, że chodzę do Jej szkoły, dla Palestyny – miłość”³⁵. Wychowywany w rodzinie praktykujących wyznawców judaizmu „Abraham” pisał: „Ja biedna zasymilowana dusza! Jestem

³² *Abraham Rotfard*, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 95.

³³ *Ester*, s. 172.

³⁴ *Zyg. Hor.*, s. 497.

³⁵ *Gina (Regina Glaser)*, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 381.

Żydem i jestem Polakiem, a raczej – byłem Żydem, ale ewolucyjnie, pod wpływem otoczenia, pod wpływem mowy, kultury i literatury – a najwięcej jej wyzwolenie i heroizm walk niepodległościowych, łechce moje serce, uczucia, entuzjazm”³⁶. Dziewczynka o pseudonimie „G. S”, której po ukończeniu gimnazjum odmówiono przyjęcia do pracy z powodów religijnych, z rozżaleniem stwierdza: „Pomimo bycia Żydówką, czyż nie uczestniczyłam we wszystkich patriotycznych wydarzeniach? Byłam najlepszą uczennicą, a moje wypracowania były odczytywane na forum klasy jako modelowe. Ileż oddania i miłości do tego kraju włożyłam!”³⁷.

Antysemityzm i tożsamość

W drugiej połowie lat trzydziestych wzmagający się wśród części społeczeństwa polskiego antysemityzm zaczął odgrywać decydującą rolę w procesie budowania identyfikacji społecznej polskojęzycznej młodzieży żydowskiej. Miał on ogromny wpływ na kształt tożsamości, dewaluował jej dwoistość, zmuszał do postaw konfrontacyjnych: „Nienawidzę tej Polski, która nie tylko że mnie nie chce jako Polaka, a widzi mnie tylko Żydem, ale która jeszcze mnie chce wypędzić z Polski, z kraju gdzie się urodziłem i który mnie wychował. Tej Polski nienawidzę – nienawidzę antysemityzmu. Wam, antysemitom, przypisuję swój kompleks niższości i to, że nie wiem, czy jestem Żydem czy Polakiem!”³⁸.

Młodzi Żydzi wspominają także, iż w codziennym życiu szkolnym coraz częściej ujawnia się negatywne nastawienie niektórych nauczycieli wobec żydowskich uczniów. W kilku wypowiedziach narracyjnych krytyka metod wychowawczych polskich nauczycieli wiązana jest bezpośrednio z ich postawą antysemitką. „Lud” w koedukacyjnej szkole Fundacji Maurycego Hirscha zwraca uwagę na moment, kiedy to od trzeciej klasy zaczęli ich uczyć niezwykle surowi nauczyciele–katolicy, stosujący częste kary. Nie zawsze jednak ten negatywny obraz jest jednoznaczny. Edukacja w gimnazjum publicznym dawała młodym ludziom również nowe pola działania. Poczucie wolności od szablonów ortodoksyjnego wychowania na wsi zawładnęło „Marsem” w szkole w Łoczowie, w której jak wspominał: „Nauczycieli miałem bardzo dobrych. Żadnych różnic między uczniami nie robili, traktując wszystkich dość względnie. Biada była tylko tym Żydom, którzy akcentowali wyrazy języka polskiego na wzór nuty Talmudu i pod ich adresem

³⁶ Abraham, s. 119.

³⁷ G. S, w: J. Shandler (red.), dz. cyt., s. 269.

³⁸ Abraham, s. 119.

ciskane były dość nieprzyzwoite powiedzonka. Najwięcej też Żydów miało poprawki z języka polskiego i historii”³⁹.

Niektórzy polscy nauczyciele wysoko cenili talenty humanistyczne i matematyczne młodzieży żydowskiej, wręcz (w opinii uczniów polskich) faworyzując ich podczas egzaminów maturalnych. Z kolei część autorów pamiętników uważa, że to polscy uczniowie mieli przewagę w trakcie egzaminów wstępnych do gimnazjów. Zdecydowanie częściej autorzy pamiętników wspominają o konfliktach międzyuczniowskich, których zarzewiem stało się pochodzenie etniczne. Większość polskojęzycznych autorów wychowywała się w otoczeniu polskim, w szkołach podstawowych miała polskich przyjaciół: „mimo różnic religijnych, ideologicznych”⁴⁰. Pewne poczucie odrębności kulturowej było jednak zakorzenione w świadomości: „Zwykle rozmawiałem z nimi, pomagałem im czasem, podobnie jak inni koledzy, grałem z nimi w piłkę itd. Przytem jednak starałem się utrzymywać ich z dala i w tym celu posługiwałem się nie zawsze dobrymi metodami. Czyniłem bowiem pewną różnicę pomiędzy nimi a Żydami”⁴¹. „Zyg. Hor.” wychowany w zakopiańskiej rodzinie zasymilowanej wyróżniał się z grupy rówieśników jedynie tym, że w niedzielę nie chodził do kościoła, tylko do synagogi. Jednak jako 19-latek zaczął dostrzegać przejawy antysemityzmu, jak pisał: „czułem, że ci polscy koledzy, z którymi wyrosłem na jednym podwórku, uważają mnie za kogoś obcego, dlatego tylko, że jestem Żydem”⁴². W trakcie drobnych utarczek z dziećmi polskimi, wzajemnym przezywaniu się („sziksy”–„Żydóweczki”), dostrzeganiu różnic w obrządku religijnym (oddzielne zajęcia z religii katolickiej i mojżeszowej w szkole) budziła się żydowska świadomość narodowa. „Bronka” po bójce z polskimi kolegami dowiedziała się od swojej ciotki o losach narodu żydowskiego, wcześniej nie dostrzegając istotnych różnic kulturowych między dwoma narodami:

No bo i jakże miałam widzieć gdzie indziej, kiedy zarówno jedni i drudzy, jak i trzeci i czwarcy, jednakowo mieli nos, oczy, usta, ręce i nogi i mowę – wszyscy przecież byli tak samo ludźmi. Teraz dopiero dowiedziałam się, że nie wystarczy być człowiekiem, by czuć się człowiekiem, do tego bowiem potrzebne jest własne państwo, własny rząd, własny skarb i własne wojsko. Inaczej jest się kimś bezpańskim, kimś, kto przez każdego może być łzony i poniewierany⁴³.

³⁹ *Mars*, s. 319.

⁴⁰ *G. S.*, s. 267.

⁴¹ *Lud.*, s. 345.

⁴² *Zyg. Hor.*, s. 497.

⁴³ *Bronka*, s. 59.

Wzrost antysemityzmu zbiegał się z dojrzewaniem psychofizycznym autorów pamiętników. Endecja dążyła do wprowadzenia ograniczeń w dostępie do edukacji wyższej dla Żydów. Postulowano między innymi wydzielanie osobnych ławek dla studentów żydowskich na salach wykładowych (tzw. gett ławkowych), domagano się dostarczania na zajęcia medyczne zwłok z gmin żydowskich, aby Żydzi nie mieli kontaktu z ciałami zmarłych chrześcijan⁴⁴. W 1923 roku komisja oświatowa Sejmu uchwaliła wniosek o wprowadzeniu *numerus clausus* (według tej zasady kandydaci na studia różnych narodowości mogli być przyjmowani proporcjonalnie do struktury narodowościowej Polski). Dzięki staraniom żydowskich parlamentarzystów wniosek ten nie został przedstawiony na sesji ogólnej Sejmu. Mimo iż formalnie nie wprowadzono *numerus clausus*, młodzież żydowska napotykała jednak na trudności przy wstępowaniu na uniwersytety⁴⁵. Systematycznie malał odsetek studiującej młodzieży wyznania mojżeszowego (z 20,7% ogółu studentów w roku akademickim 1925/26 do 10% w roku 1937/38). Wyjątek stanowiły Wolne Wszechnice Polskie w Warszawie i Łodzi, jedyne uczelnie, które nie stosowały takich restrykcji⁴⁶. Chłopiec używający pseudonimu „Lud” uświadomił sobie pogorszenie stosunków polsko-żydowskich pod koniec gimnazjum, po zajęciach na uniwersytetach. Ze strachu przed opinią społeczną nie związał się na stałe z katoliczką. Popadł w pierwszy konflikt ideologiczny z kolegami–katolikami o kwestię asymilacji. W swojej autobiografii akcentował rolę wychowania oraz edukacji w niwelowaniu postaw antysemitycznych:

Asymilacja nie może być rozwiązaniem kwestii, bo we współżyciu z katolikami musi się dostrzegać pewne różnice, które nie pozwalają na to. Asymilacja byłaby tu umniejszeniem swej wartości. Natomiast zgodna współpraca w szkołach nie jest wykluczona. Jest całkowicie możliwe do osiągnięcia rozumienie się obu stron. Trzeba tylko zważać od dzieciństwa na drobnostki. To jest ważne, bo z drobnostek można z czasem wytworzyć pewną skoordynowaną całość dobrego stosunku Żydów do katolików i viceversa. I to właśnie zadaniem wychowawców jest kierowanie młodzieży na drogę prawdziwego poznania wzajemnego, na tory współżycia w duchu zgody i tolerancji. A tego u nas nie było. I nie dziwiłem się, że dochodziło czasem do bardzo przykrych scysji i zgrzytów, bo to było następstwem systemu wychowania i nauki⁴⁷.

⁴⁴ Por. A. Żbikowski, *Żydzi, A to Polska właśnie*, Wrocław 1997, s. 200–201.

⁴⁵ Por. R. Żebrowski, dz. cyt., s. 119.

⁴⁶ Por. S. Mauersberg, dz. cyt., s. 165.

⁴⁷ *Lud.*, s. 359.

Cytowany autor pod wpływem scysji z endekami w trakcie studiów skierował się ku poglądom syjonistyczno-socjalistycznym i zaangażował w działalność związku akademickiego Partii Poalej-Sjon. Podobnie „Prowincjał” najsilniej odczuł antysemityzm podczas studiów w Uniwersytecie Warszawskim (1931 r.): „zrozumiał, że ludzi dzielą potężne mury wyznania i rasy [...]. Tu, w świątyni wiedzy, doświadczył «na własnej skórze» tej nienawiści wynikającej z nacjonalizmu i szowinizmu”⁴⁸, co skłoniło go do zwrócenia się ku żydowskiej tożsamości narodowej. Po 1935 roku nagonka ekonomiczna, mająca na celu wyeliminowanie Żydów z życia gospodarczego, przyjęła agresywne formy. Obserwując bojkot żydowskich sklepów, wybijanie szyb, przypadki pobicia handlarzy wędrownych, „Ester” wyrzekła się marzeń o żydowsko-polskim współżyciu, „zwróciła się z powrotem tam, gdzie toczyło się życie żydowskie”⁴⁹.

U młodych Żydów antysemityzm przyczynił się do radykalnej zmiany postaw wobec kryterium polskości i zahamowania procesu asymilacji. Jak pisze Alina Cała, „młodzi ludzie aspirowali do kultury polskiej, podziwiając ją i widząc w niej drogę awansu społecznego i kulturalnego (...), odrzucenie ze strony Polski i poczucie dyskryminacji ze względu na pochodzenie biologiczne prowadziło do wzmocnienia żydowskiej świadomości narodowej, spotęgowało u niektórych tendencje emigracyjne do Palestyny, a czasami kierowało ku lewicowym radykalizmom”⁵⁰.

Wobec Wielkiego Kryzysu

Przeżycia tego pokolenia nierozzerwalnie splatają się również z pogłębiającym kryzysem ekonomicznym na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych dwudziestego wieku. Dodatkowo zmiany polityczne – hitleryzm w Niemczech i antyżydowska polityka polskich władz – oznaczały brak poczucia fizycznego bezpieczeństwa⁵¹. Cechą wspólną tożsamości społeczno-kulturowej młodzieży żydowskiej staje się głęboki pesymizm, niemoc, apatia oraz frustracja, wynikające z braku perspektyw edukacyjnych i zawodowych po maturze. Młodzi ludzie podkreślają bolesne zderzenie ideałów z trudnymi warunkami materialnymi, skazanie na życie „w małym światku ograniczonych obowiązków, gdy dusza wyrzywa się ku dalekim horyzontom”⁵².

⁴⁸ *Prownicjonal*, w: A. Cała (red.), dz. cyt., s. 47.

⁴⁹ *Ester*, s. 174.

⁵⁰ A. Cała, *Wstęp*, w: tenże (red.), dz. cyt., s. 25.

⁵¹ *Tamże*, s. 27.

⁵² *Ester*, s. 186.

Popadają w melancholię, podupadają na zdrowiu, a nawet wplątują się w złe towarzystwo („Lejzer”), czy przeżywają poważne załamanie psychiczne („Modestus”). W tej sytuacji zaczynają poważnie rozpatrywać możliwość emigracji, niektórzy kurczowo trzymają się idei kontynuacji edukacji, która ma być jedyną przepustką do innego życia, inni zakładają kółka samokształcenia bądź angażują się w działalność polityczną.

Ten pesymistyczny obraz „wspólnoty przeżyć” młodzieży żydowskiej przeplata się z plastycznymi opisami życia rodzinnego. W wielu relacjach pojawiają się wyrazy wdzięczności dla rodziców za wysiłek włożony w ich edukację. Z drugiej strony, niejednokrotnie jednak młodzież w okresie dojrzewania otwarcie sprzeciwia się decyzjom wychowawczym swoich rodziców, dość krytycznie ocenia atmosferę domową, a także restrykcyjne metody wychowawcze (szczególnie ojców). Idealizacji ulegają natomiast wspomnienie bardzo wczesnego dzieciństwa oraz pierwszych przyjaźni i miłości. Autobiografie to także niezwykle źródło obrazów obrzędowości, rytuałów i świąt żydowskich oraz portretów małych społeczności lokalnych, co stanowić mogłoby przedmiot kolejnych analiz.

Wartość poznawcza autobiografii

Istotnym ograniczeniem socjologiczno-pedagogicznego odczytania diariuszy jest brak możliwości dopytania naszych „respondentów”, zróżnicowane kompetencje narracyjne i poziomy ujawniania własnych przekonań. W cytowanych autobiografiach rzadko pojawia się w sposób bezpośredni kwestia autoidentyfikacji narodowej, wątki te poruszane są przy opisie pogarszających się stosunków polsko-żydowskich w drugiej połowie lat trzydziestych. Możemy zatem zaobserwować raczej pewien proces nakładania się nowej, polskiej tożsamości pod wpływem edukacji w szkole publicznej oraz stopniowego (acz zdecydowanego) odchodzenia od tożsamości podwójnej ku identyfikacji z narodem żydowskim (również w aspekcie politycznym) pod wpływem antysemityzmu. Koniecznym staje się również uwzględnienie faktu, że podjęte we wspomnieniach tematy są wywołane, pisane na zamówienie organizatorów – przynajmniej po części ich autorom przyświecała również wizja nagrody finansowej. W trakcie autointerpretacji wydarzeń następuje „przepracowywanie przeszłości”, nakładanie nowych kategorii porządkujących, selekcja zdarzeń⁵³. Pisanie autobiografii obok funkcji informacyjnej oraz organizacyjnej, pełni także rolę komunikacyjną, jest zatem działaniem kreatywnym, którego celem jest sterowanie wywieranym

⁵³ Por. P. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 1997, s. 64–65.

wrażeniem i kształtowanie swojej tożsamości publicznej⁵⁴. Jest również nośnikiem wielu emocji, a także możliwych konfabulacji (np. udratyzowania doświadczeń miłosnych pod wpływem kina czy literatury roman-sowej). Pamięć ulega sprasowaniu (uproszczeniu) i kumulacji, jest raczej chaotyczna oraz epizodyczna (akcent pada na niecodzienne, wyjątkowe sytuacje)⁵⁵.

Pomimo niedostatków metody biograficznej, walory poznawcze ni-niejszych autobiografii wydają się być nie do przecenienia. Głos ostatniego pokolenia przedwojennych Żydów możemy usłyszeć jedynie dzięki cudem ocalałym z Zagłady pamiętnikom. Szczególnie trudno czytać i analizować wspomnienia młodzieży, gdy w nocy redakcyjnej znajdujemy informacje, że Zagłady nie przeżyli: „Heniek G.”, „Hanna”, „Sara Kopytko”, „EM. TEPA”, „Lejzer”, „Gina” i „Żeń-Ka”, a dalsze losy „Marsa” i „Zyg. Hora.” nie są znane.

Biographical Collective Memories of “The last generation” – Jewish Youth and the Dilemmas of Identity (Summary)

The main purpose of this article is to indicate a considerable research potential of the collection edited by Alina Cała: „Ostatnie Pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute of Jewish Research w Nowym Jorku” (*The Last Generation. Interwar autobiographies of Polish Jewish youth from the collection of YIVO Institute for Jewish Research in New York*), published in Warsaw in 2003. The autobiographies includes twenty journals by Jewish youth which were sent in for a competition organized by the Jewish Scientific Institute in Vilnius (YIVO) in 1932, 1934 and 1939. In this paper I focus on demarcation and presentation of educational paths of Polish-speaking Jews and their views about the Polish-Jewish reality of schooling in Interwar Poland. Increasing anti-Semitism of the Polish society and deepening economic crisis were in that time the most influential factors on development of social-cultural identity. The process of acculturation of Jewish youth executed mainly by public education was halted by anti-Semitic attitude of some teachers and Polish students. Ambivalence becomes the main characteristic of social-cultural identity, “cultural schizophrenia”, conflict of individual identity between Polish and Jewish culture. Consequently, this

results in a rejection of the idea of biculturalism directing attention towards the Je-

⁵⁴ Por. T. Maruszewski, dz. cyt., s. 81.

⁵⁵ Por. M. Golka, *Pamięć społeczna i jej implanty*, Warszawa 2009, s. 23–24.

wish national identity and intensified tendency for emigration to Palestine.

Keywords: Interwar; Jewish Youth; identity.

**Biograficzna wspólnota wspomnień „Ostatniego pokolenia” –
młodzież żydowska wobec dylematów tożsamościowych
(Streszczenie)**

Głównym celem artykułu jest wskazanie na ogromny potencjał badawczy zbioru biografii pod redakcją Aliny Cały: *Ostatnie Pokolenie. Autobiografie polskiej młodzieży żydowskiej okresu międzywojennego ze zbiorów YIVO Institute of Jewish Research w Nowym Jorku*, opublikowanego w 2003 roku. Zamieszczono w nim i opatrzone krótkim komentarzem dwadzieścia diariuszy polskiej młodzieży żydowskiej, napisanych na konkursy ogłoszone w roku 1932, 1934 i 1939 przez Żydowski Instytut Naukowy JIWO w Wilnie. Skupię się na wytyczeniu głównych ścieżek edukacyjnych polskojęzycznej młodzieży żydowskiej i zaprezentowaniu ich poglądów na temat sytuacji szkolnictwa żydowskiego i szkół powszechnych, do których uczęszczali w Polsce międzywojennej. W omawianym okresie największy wpływ na kształtowanie się tożsamości społeczno-kulturowej miał wzrastający antysemityzm społeczeństwa polskiego oraz pogłębiający się kryzys gospodarczy. Proces akulturacji, odbywający się głównie poprzez publiczną edukację, został zahamowany przez antysemickie postawy niektórych nauczycieli oraz polskich kolegów. Cechą charakterystyczną tożsamości społeczno-kulturowej staje się ambiwalencja, „schizofrenia kulturowa”, rozpięcie tożsamości indywidualnej pomiędzy kulturą polską i żydowską. W rezultacie często skutkuje to odrzuceniem idei dwukulturowości i zwróceniem się ku żydowskiej tożsamości narodowej oraz spotęgowaniem tendencji emigracyjnych do Palestyny.

Słowa kluczowe: dwudziestolecie; młodzież żydowska; identyfikacja.