

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.07>

Magda KARKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8769-840X>

Uniwersytet Łódzki

Agnieszka KRAWCZYK

<https://orcid.org/0000-0003-0211-3132>

Uniwersytet Łódzki

---

**Kontakt:** magda.karkowska@uni.lodz.pl; agnieszka.krawczyk@uni.lodz.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Karkowska, M., Krawczyk A. (2021). Doświadczanie wielokulturowości osób pochodzenia żydowskiego w perspektywie dialogu międzypokoleniowego. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 87–106.

---

## Doświadczanie wielokulturowości osób pochodzenia żydowskiego w perspektywie dialogu międzypokoleniowego

### Streszczenie

W artykule prezentujemy sposoby doświadczania wielokulturowości przez młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego. Zdobywanie takich doświadczeń pozwala na kształtowanie wiedzy o samym sobie i na budowanie tożsamości narracyjnej. Analizujemy również rolę, jaką różne kultury odgrywają dla socjalizacji młodego człowieka. Oś teoretyczną naszego artykułu stanowią następujące pojęcia: wzór kulturowy, habitus, przekaz międzypokoleniowy, wiedza komunikacyjna, wiedza koniunktywna oraz wielokulturowość. Rozważania nad nimi uzupełniamy danymi pochodzącymi z wywiadów, które zostały przeprowadzone w społeczności młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego. Odnosimy się przede wszystkim do takich doświadczeń życiowych jak: źródła wiedzy o sobie i kulturze żydowskiej, przekaz międzypokoleniowy, poczucie własnej odmienności, nadawanie znaczenia własnemu pochodzeniu, potrzeba wspólnotowości, intelektualizm i mistycyzm, konstruowanie własnej tożsamości. Przywoływane badania mieszczą się w orientacji jakościowej.

**Słowa kluczowe:** Młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego, wielokulturowość, przekaz międzypokoleniowy, tożsamość, doświadczanie.

## Wprowadzenie – wokół definicji i wiodących pojęć

Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie sposobów, dzięki którym doświadczanie wielokulturowości i różne jego wymiary kształtują wiedzę o sobie, jak przyczyniają się do konstruowania tożsamości narracyjnej i jaką rolę pełnią kultury współistniejące w procesie socjalizacji młodego pokolenia. Podjęte przez nas rozważania dotyczą młodych osób dorosłych, należących do społeczności żydowskiej, zamieszkujących w Łodzi w pierwszym 20-leciu XXI wieku. Istotne znaczenie dla omawianych zjawisk mają zarówno wiedza komunikacyjna, jak i koniunkcyjna, które składają się na przekaz międzypokoleniowy w rodzinach. Poruszaną problematykę uzupełnią rozważania na temat roli odkrywania inności, radzenia sobie z tajemnicą dotyczącą pochodzenia.

Inspirację, a zarazem podstawę metodologiczną podjętej problematyki stanowią badania przeprowadzone na potrzeby pracy doktorskiej autorstwa Agnieszki Krawczyk, zatytułowanej: „Doświadczanie wielokulturowości. Na podstawie narracji młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego”, przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Danuty Urbaniak-Zajęc. W badaniach wzięło udział 12 osób, w tym 8 kobiet i 4 mężczyzn, w wieku 24–44 lata. Próba do badań została dobrana celowo, a jedno z kryteriów doboru stanowiła przynależność do organizacji żydowskich. Są to zatem osoby świadome swojego pochodzenia i utożsamiające się z nim, biegle poruszające się w swojej kulturze mniejszościowej. W większości są to osoby pochodzące z dużych miast, mające wykształcenie wyższe (w tym doktorskie). Jednocześnie pochodzą oni z rodzin inteligentnych – w wielu przypadkach rodzice lub dziadkowie byli lub są pracownikami naukowymi, tłumaczami, pisarzami, dziennikarzami, nauczycielami, lekarzami<sup>1</sup>.

Rozważania rozpoczniemy od przybliżenia sposobu, w jaki rozumiane są w artykule kluczowe dla podjętej refleksji pojęcia. Są nimi: wzór kulturowy, habitus, przekaz międzypokoleniowy, wiedza komunikacyjna, wiedza koniunkcyjna oraz wielokulturowość.

Wzory kulturowe są istotą oddziaływania kultury i bardzo ważnym elementem przekazu międzypokoleniowego, za Ralphem Lintonem uznajemy je za „konfiguracje wyuczonych zachowań i ich rezultatów, które powtarzają się w określonych sytuacjach w danym społeczeństwie, czy grupie społecznej” (Linton, 2002). Ich tworzywem są wartości. Transmisja tychże wzorów to ważny element przekazu międzypokoleniowego (Mead, 1978), który może przybierać różne formy, kierunki i skutkować różnymi rodzajami wiedzy. Formami przekazu międzypokoleniowego są: historie rodzinne, literatura, w tym wspólne lektury,

---

<sup>1</sup> Metoda, za pomocą której analizowane były dane opisana została w artykule: Krawczyk, A. (2019). Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1 (28), 193–218.

sztuka i jej formy prezentacji, pieśni i piosenki, szczególnie te, które są pokoleńniowymi szlagierami lub stanowią element kanonu kulturowego, ale też marzenia i oczekiwania zarówno starszego, jak i młodszego pokolenia. W badanym kontekście są to również elementy specyficzne dla kultury żydowskiej (np. obyczajowość i kultywowane rytuały, sposoby obchodzenia świąt etc.).

Wartości te mają o tyle kluczowe znaczenie, że nie tylko są składnikiem środowiska jednostki, ale i budulcem wykorzystywanym przy interpretacji doświadczeń życiowych i tworzeniu oczekiwań wobec przyszłości (Liberska, 2006, s. 65–82; Tyszkowa, 1985b).

Przekaz międzypokoleniowy może mieć charakter jedno- (starsi–młodszy czy młodsi–starsi) lub dwukierunkowy (starsi–młodszy, ale i młodsi–starsi) – jak zauważa Margaret Mead – uzależnione jest od stadium rozwoju kultury (Mead, 1978).

Tak rozumiany przekaz jest istotą procesu socjalizacji, odnosi się do jej wewnętrznej rdzenia, zwanego habitusem. Habitus najczęściej definiowano jako nabyte umiejętności i kompetencje jednostki, które przyjmują postać trwałych dyspozycji, takich jak sposoby postrzegania świata czy reguły działania i myślenia. Nie jest on jednak zbiorem trwałych reguł i praw, przez co staje się bardziej poręcznym i elastycznym narzędziem wskazującym właściwy sposób poruszania się w świecie (Marciniak, 2012). Habitus stanowi zatem zasób elastycznej wiedzy i oferowanych możliwości działania – scenariuszy i określonych reakcji. Możliwości ich artykułowania przez jednostkę, której dotyczy są jednak ograniczone, jako że odnosi się on do zasobu doświadczeń koniunktywnych (Marciniak, 2012).

Reasumując, habitus rozumiany jest przez nas jako pewien kompleks elementów interioryzowanych, tendencji, dyspozycji, nawyków i postaw stających się narzędziem w procesie poznawania świata, dokonywania oceny tego, co widzimy i co spotykamy na swojej drodze. Jego źródłem jest oczywiście nie tylko rodzina, ale też szkoła, czy rówieśnicy (Jezińska-Wiejak, 2013, s. 285–299).

W tym miejscu jedynie zarysowujemy pojęcia kluczowe – będziemy jeszcze do nich powracać i posługiwać się nimi w szerszym kontekście, w odniesieniu do kształtowania tożsamości narratorów pod wpływem przekazu międzypokoleniowego.

Jednym z czynników warunkujących go jest więź między przedstawicielami pokoleń – towarzyszy ona wychowaniu i ułatwia poszukiwanie tego, co bezwzględnie ważne – prawdy (Jezińska-Wiejak 2013, s. 286). Tak rozumiane wychowanie daje jego uczestnikom prawo do podejmowania decyzji i dokonywania życiowych wyborów w oparciu o przekazywane wartości i wzory działania.

Działaniami podmiotów kierują także normy powstające lub uświadamiane w oparciu o osobiste przekonania o aprobachie lub dezaprobachie określonego zachowania, jaką wyrażają Znaczący Inni (Farnicka, 2016). W środowisku rodzinnym są to rodzice, później jednak, na etapie socjalizacji wtórnej, mogą nimi być przyjaciele, życiowi partnerzy czy współpracownicy.

Wielokulturowość stanowiąca swoisty kontekst w jakim realizowany jest proces socjalizacji i wychowania w rodzinach pochodzenia żydowskiego jest pojęciem złożonym.

Można o niej mówić wówczas, gdy zachodzi współistnienie trzech powiązanych ze sobą, choć odrębnych, stanów rzeczy (Krawczyk, 2017, s. 132–143). Pierwsze dwa uznać można za poziomy, gdyż do wejścia na drugi konieczne jest zaistnienie poprzedniego. Pierwszy, empiryczny poziom, cechuje się, według Janusza Muchy, widocznym zróżnicowaniem kulturowym członków społeczeństwa oraz kształtowaniem ich tożsamości w odniesieniu do przynależności do różnych grup kulturowych. W takim rozumieniu wielokulturowość uznaje się za cechę zmienną, „występującą w różnym natężeniu w różnych społeczeństwach świata euroamerykańskiego, a może i wszelkich światów społecznych” (Mucha, 2005). Drugi poziom dotyczy uświadomienia sobie przez ludzi, że osoby żyjące obok mogą wyznawać inne wartości niż oni, a także przyznania im prawa do odmienności kulturowej i uznawania jej za *normalną*. Ten stan rzeczy podobnie jak poprzedni stanowi cechę zmienną społeczeństw i również może występować z różnym natężeniem, gdyż akceptacja odmienności, z różnych względów, może być większa lub mniejsza. Za wielokulturowość w trzecim rozumieniu uznaje się sytuację, w której gremia opiniotwórcze nadają pozytywną wartość istnieniu (w jednym systemie politycznym) środowisk należących do różnych kultur. Ponadto w takim kontekście ich przedstawiciele potrafią przekonać znaczną część społeczeństwa do swojego poglądu, a także tworzyć instytucje, które dbają o współistnienie wielokulturowości, a jej idee znajdują swoje odzwierciedlenie w praktyce społecznej. Również i tu wielokulturowość jest uznawana za cechę zmienną, ponieważ włączone do akceptowanych mogą być tylko wybrane środowiska odmienne kulturowo, a włączenie ich nie musi być trwałe (Mucha, 2005; Krawczyk, 2017, s. 132–143; Krawczyk, 2019b, s. 173–185).

Zgodnie ze stanowiskiem Mariana Golki wielokulturowość występuje wszędzie tam, gdzie na tym samym terenie lub w bezpośrednim sąsiedztwie występują grupy społecznie zróżnicowane pod względem kulturowym, językowym, religijnym (Golka, 1997).

W przypadku badanych narratorów pochodzenia żydowskiego wszystkie wymienione poziomy doświadczenia wielokulturowości mają istotne znaczenie. Bowiernak tak ujmowana wielokulturowość silnie oddziałuje na kształtowanie tożsamości. Zaznaczyć też należy, że wspomniane postawy tolerancji i otwartości na kulturową odmienną (poziom drugi) współistnieją z wykształceniem, a działania integrujące, przynależne do poziomu trzeciego, zostały podjęte stosunkowo niedawno (po marcu 1968), ale niestety w świetle zmieniających się trendów społeczno-politycznych trudno uznać je za trwałe.

W procesie konstruowania tożsamości istotna jest również świadomość indywidualna, dotycząca przynależności społecznej, etnicznej czy kulturowej. Zbyszko Melosik wskazuje na cztery stadia świadomości kulturowej. Osoba naj-

dująca się na pierwszym z nich, dokonuje stereotypizacji, postrzega obiekty (osoby, zachowania czy idee – przyp. M.K, A.K) jako odmienne kulturowo w kategoriach *inny, obcy, głupi, gorszy*. Drugie stadium to odrzucenie, polegające na wykazywaniu zdziwienia odmienną kulturą, niedowierzaniu w zasady w niej panujące, a także na *porażeniu* nią. W tym stadium może wystąpić szok kulturowy, który bywa doznawany nie tylko w sytuacji kontaktu z przedstawicielami innych kultur, ale też w konfrontacji z własną kulturą pochodzenia. Trzecie stadium świadomości kulturowej to inkulturacja, która polega na uruchomieniu mechanizmów, pozwalających na wejście w inną kulturę oraz znalezienie uzasadnień dla niezrozumiałych dotychczas, panujących w niej zasad. Ostatnie, czwarte, stadium to transspekcja, dzięki której kontakt z obcą kulturą ma charakter emocjonalny, towarzyszy mu empatia, a nawet włączenie niektórych elementów nowej kultury do swoich doświadczeń, traktowanie ich jak własnych (Melosik, 1989). Świadomość kulturową buduje się poprzez kontakt z przedstawicielami nowych dla jednostki grup etnicznych. Może się to odbywać na różne sposoby – poprzez kontakt z przedstawicielami innych kultur na terenie własnego lub obcego kraju; a także poprzez kontakt z kulturą swoich przodków, do której młody człowiek nie został wprowadzony lub wprowadzenie miało charakter fragmentaryczny (Krawczyk, 2017, s. 132–143; Krawczyk, 2019b, s. 173–185).

Należałoby wspomnieć jeszcze o nierównowadze kultur, jaka zachodzi pomiędzy grupami dominującymi i mniejszościowymi. Mianem mniejszości określa się grupy, które różnią się od dominującej pod względem fizycznym, społecznym, kulturowym, religijnym, językowym, a także pod względem przynależności narodowej i przyjmowanych tradycji. Mniejszość narodową stanowią jednostki zamieszkujące dane państwo i posiadające jego obywatelstwo. Różni je od grupy większościowej pochodzenie etniczne i przynależność kulturowa, mają oni poczucie odrębności etnicznej i starają się ją zachować (Nikitorowicz, 2009). Jednocześnie osoby takie zmuszone są do funkcjonowania w kulturze propagowanej przez dominującą większość. Może się zdarzyć, że wartości płynące z obu porządków są ze sobą sprzeczne. Pogodzenie funkcjonowania w nich stanowi źródło napięć, którego przewyciężenie może być dla jednostki budujące lub destrukcyjne (Krawczyk, 2017, s. 132–143; Krawczyk, 2019b, s. 173–185).

Wielo- i międzykulturowość mają charakter społeczny, a do ich zaistnienia konieczne jest budowanie zbiorowości przez przedstawicieli przynajmniej dwóch kultur. Społeczne uwarunkowania nie wykluczają jednak możliwości doświadczenia wielokulturowości w indywidualny sposób. Dla indywidualnego doświadczenia wielokulturowości istotna jest umiejętność refleksyjnego analizowania różnic kulturowych, to znaczy dostrzegania i zastanawiania się nad odmiennymi sposobami myślenia i zachowania się (Sobecki, 2016). Świadomemu odnoszeniu się do dwóch kultur towarzyszyć musi znajomość zasad panujących w każdej z nich. Związane jest to między innymi ze znajomością, rozumieniem

i właściwym stosowaniem przedmiotów materialnych, którym w określonych kulturach przypisywane są konkretne właściwości. Ważna jest również znajomość określonych norm i zachowywanie się zgodnie z nimi. Oznacza to, że różnice kulturowe ujawniają się poprzez nakreślenie, co należy do danej (*mojej*) kultury, a co nie (czyli należy do *obcej/drugiej*). Doświadczenie wielokulturowości jest procesem, który może polegać na ciągłym zwiększaniu świadomości kulturowej budowanej na podstawie kontaktu z przynajmniej dwiema kulturami i rozwijanej wraz ze zdobywaniem kolejnych doświadczeń życiowych. Kontakt może się odbywać bezpośrednio poprzez wchodzenie w relacje z przedstawicielami odmiennych kultur i pośrednio poprzez kontakt z ich dorobkiem materialnym) Krawczyk, 2017, s. 132–143; Krawczyk, 2019b, s. 173–185)

## Doświadczenia wielokulturowe w narracjach badanych

Doświadczenia wielokulturowe zdobywane są w toku socjalizacji pierwotnej i wtórnej, przy czym sam sposób ich zyskiwania nie jest odmienny od wiedzy, nawyków i umiejętności zdobywanych w toku codziennych działań. Kluczowe są tu obserwacja, dialog, uczestniczenie w wydarzeniach, a czasami naśladowanie zachowań Znaczących Innych. Doświadczenia te kształtowane są na poszczególnych etapach życia (od urodzenia do chwili obecnej), a także w każdej sferze życia (rodzina pochodzenia, prokreacji, szkoła, rówieśnicy, zajęcia pozaszkolne, praca, relacje towarzyskie etc.) Niektóre doświadczenia są przez narratorów uświadomione, a niektóre pozostają nieświadome, co odpowiada wiedzy komunikatywnej i koniunktywnej (Mannheim, 1961). O tym jednak wspomnimy nieco dalej. Ze względu na konieczność ograniczenia obszerności tekstu, trudno odnieść się do wszystkich doświadczeń wielokulturowych, które były udziałem narratorów. Poniżej skoncentrujemy się na wybranych sposobach doświadczania wielokulturowości, które obejmują:

- źródła wiedzy o kulturze żydowskiej, własnym pochodzeniu, sposoby transmisji tejże wiedzy, stosunek rodziców, dziadków czy rodzeństwa do pochodzenia żydowskiego, przekazywane w rodzinie emocje;
- spotkanie i przenikanie kultur, tworzenie związków z osobami o pochodzeniu żydowskim i nieżydowskim;
- potrzeba wspólnotowości (przynależność do organizacji i stowarzyszeń żydowskich, świadomość posiadania własnego państwa, planowanie i odbycie podróży do Izraela);
- bieguny kultury żydowskiej – intelektualizm i mistycyzm;
- nadawanie znaczenia własnemu pochodzeniu, definiowanie żydowskości, elementy żydowskiej kultury, tradycji i obyczajowości w obecnym życiu<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Na podstawie pracy doktorskiej A. Krawczyk, zatytułowanej „Doświadczenie wielokulturowości. Na podstawie narracji młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego”, przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Danuty Urbaniak-Zajęc.

## **Źródła wiedzy o sobie i kulturze żydowskiej. Inność i jej doświadczanie**

Jak wspomnieliśmy powyżej, źródła wiedzy o pochodzeniu i kulturze żydowskiej można uznać za jedno z doświadczeń wielokulturowych. Przez narratorów były one zdobywane na poszczególnych etapach życia. Głównymi sferami inkulturacji były: rodzina pochodzenia i prokreacji, organizacje żydowskie. W nieznanym stopniu były nimi również relacje rówieśnicze tworzone przez narratorów w czasach szkolnych.

W rodzinach pochodzenia osobami odpowiedzialnymi za przekazanie kultury młodszemu pokoleniu zazwyczaj byli dziadkowie. Przekaz ten odbywał się w sposób jawny lub niejawny. W pierwszym przypadku dziadkowie obchodzili i organizowali święta z obrządku judaizmu, do czego włączali pozostałych członków rodziny. Obchodom towarzyszyło wyjaśnianie zasad i symboli towarzyszących określonej uroczystości, a także śpiewanie hebrajskich pieśni. Na uroczystości zapraszane były osoby spoza kultury żydowskiej (zazwyczaj przyjaciele lub sąsiedzi dziadków). W niektórych rodzinach tradycją było chodzenie do synagogi na piątkowe szabaty i z okazji innych świąt. Zdarzało się też, że dziadkowie zainteresowani byli wyłącznie świeckim aspektem kultury żydowskiej. Wówczas narratorzy poznawali literaturę, muzykę, sztukę żydowską. W niektórych domach babcie śpiewały po hebrajsku lub w jidysz, dostępne były książki pisane w którymś z języków żydowskich, niektórzy dziadkowie zawodowo zajmowali się tworzeniem lub tłumaczeniem literatury żydowskiej. W obu przypadkach przodkowie wprost mówili o przynależności etnicznej rodziny, wyjaśniali te zagadnienia, które były im znane, zachęcali do poznawania kultury żydowskiej. Można więc powiedzieć, że ta część przekazu międzypokoleniowego realizowana była w nawiązaniu do wiedzy komunikacyjnej.

Częściej jednak zdarzało się, że treści kultury żydowskiej przekazywane były w sposób niejawny. Wówczas narratorzy obserwowali dziadków, którzy w każdy piątek wychodzili na uroczystą kolację do swoich znajomych. Nie wiedzieli jednak, dlaczego tak się dzieje. Podobnie w niektórych domach uroczysty obiad rodzinny odbywał się w soboty, nie zaś w niedziele, jak w domach kolegów i koleżanek. W domach rodzinnych występowały również specyficzne nawyki żywieniowe, które nie były znane w domach rówieśników. Zaliczyć do nich można: wykluczanie z posiłków wieprzowiny, zakaz jedzenia lodów (lub innych przetworów mlecznych) bezpośrednio po posiłku, w którego skład wchodziło mięso, wyrzucanie robaczywych owoców. Również i w tych przypadkach narratorzy nie byli świadomi podłoża zachowań swoich przodków. Tłumaczyli je wiekiem dziadków i nazywali pewnego rodzaju „dziwactwami”. Traktowali je jako coś naturalnego i charakterystycznego dla ich rodzin, nawet jeśli było to odmienne od doświadczeń koleżanek i kolegów.

Niewypowiedziane źródło informacji na temat własnej kultury stanowił również brak symboli kultury dominującej. W przypadku jednego z narratorów był to dostrzeżony przez niego brak krzyża katolickiego na grobie dziadka. W innym domu, choć obchodzone były święta katolickie, to w okresie Bożego Narodzenia<sup>3</sup> nie ubierało się choinki, co mama narratorki tłumaczyła nieestetycznym wyglądem drzewka.

W przypadku rodzin, w których dominował przekaz niejawny, zazwyczaj osobami odpowiedzialnymi za przekazanie wprost informacji o pochodzeniu żydowskim byli rodzice, w znacznej większości były to matki narratorów.

W nielicznych rodzinach odmienne pochodzenie było tylko sygnalizowane – nikt nie mówił o nim wprost, nie obchodzone były żadne święta, w domach nie były obecne symbole kultury żydowskiej, przy obecności symboli charakterystycznych dla kultury dominującej. Odmienność kulturowa ujawniała się w niedopowiedzianych lub niespójnych historiach rodzinnych. Pojawiały się w nich motywy dotyczące tego, że prababcia przed wojną chodziła do synagogi, ale było to maskowane informacją o tym, że zainteresowanie kulturą żydowską (nie pochodzenie żydowskie) jest tradycją rodzinną i w poszczególnych pokoleniach są osoby, które się nią interesują. Pojawiały się również informacje o tym, że w czasach przedwojennych przodkowie prowadzili stołówkę dla Żydów, ale zgodnie z tymi relacjami nie miało to związku z pochodzeniem etnicznym rodziny. Narratorzy dostrzegali te niespójności. Nie zawsze jednak o nie pytali, gdyż wyczuwali, że stanowią one rodzinne tabu. W niektórych przypadkach ich pytania pozostawały bez odpowiedzi lub były maskowane mglistymi tłumaczeniami o zainteresowaniu kulturą żydowską lub braku wiedzy o powodach takich działań przodków.

W większości rodzin bardzo istotna była edukacja, jednak nie ta formalna, odbywająca się w szkole, lecz nieformalna, rodzinna. Wielu narratorów od dzieciństwa uczestniczyło w różnych zajęciach pozaszkolnych, co odbywało się głównie z inicjatywy ich mam. Jednocześnie rodzice podważali treści edukacyjne podawane przez szkoły, zachęcali swoje dzieci do samodzielnego zgłębiania wiedzy, nie przyjmowania treści o charakterze dogmatów, o ile takie pojawiały się w trakcie lekcji.

Niezależnie od tego, jaki charakter miał przekaz kultury w warunkach rodzinnych, czy przeważały w nim treści o charakterze komunikacyjnym, czy elementy koniunkcyjne, narratorzy mieli możliwość usystematyzowania swojej wiedzy na temat własnej przynależności kulturowej dopiero w momencie dołączenia do organizacji żydowskiej. Przodkowie po prostu wprowadzali ich w zasady, zgodnie z którymi sami żyli, niekoniecznie znając ich podłoże. Dopiero w poszczególnych organizacjach edukacja ta odbywała się w sposób skonkretyzowany.

---

<sup>3</sup> Tradycja przystrajania drzewka z okazji świąt jest zwyczajem zapożyczonym przez katolicyzm, jednak w polskiej kulturze wiąże się je ze świętami Bożego Narodzenia.



W pewnym stopniu źródło wiedzy o własnej odmienności stanowili rówieśnicy, także ci, z którymi narratorzy wchodzili w związki emocjonalne.

Reasumując, w przekazie międzypokoleniowym w rodzinach narratorów występowały zarówno elementy wiedzy komunikacyjnej, na przykład wprost podana informacja o pochodzeniu rodziny, jak i niedopowiedziane i niespójne opowieści, będące nierzadko przyczyną podjęcia „rodzinnego śledztwa” w celu powiązania pourywanych wątków i poznania prawdy. Elementami koninktywnymi były próby łączenia tradycji obu kultur, obchodzenie świąt w dwu obrządkach lub tylko zgodnie z obyczajowością żydowską.

Istotną kwestią, powiązaną z przeżywaniem inności, ale i stanowiącą wyraz relacji międzypokoleniowych jest przekaz traumy, którego bezpośrednią przyczyną są wydarzenia II wojny światowej oraz wypędzenie Żydów z Polski w 1968 roku. Przekaz ten skutkuje lękiem przed ujawnieniem swojego pochodzenia przed osobami reprezentującymi kulturę dominującą, zakazem mówienia o swoim pochodzeniu, nadopiekuńczością, a zarazem trudnością w nawiązaniu bliskich emocjonalnych relacji z własnymi dziećmi.

### **Spotkanie i przenikanie kultur – mniejszościowej (żydowskiej) i dominującej (polskiej)**

Poprzez odniesienie do swoich doświadczeń, narratorzy dostrzegali, że w niektórych sferach ich rodzinom towarzyszą odmienne zwyczaje. Wówczas nie postrzegali ich jednak jako różnic kulturowych. Najsilniej były one odczuwane w rodzinach pochodzenia. Narratorzy w większości tworzą małżeństwa mieszane, w których kultura żydowska przenika się z kulturą dominującą (lub w nielicznych przypadkach z inną kulturą mniejszościową). Różnice te zaznaczały się na przykład w nawykach żywieniowych. Czasami dopiero po ślubie niektóre narratorki orientowały się, że nie umieją przyrządzać wieprzowiny, bo w ich domach rodzinnych nie było zwyczaju jej jedzenia. Kolejnym aspektem wymagającym uspołnienienia przez małżonków były religijne nawyki. Większość narratorów pochodzi z niereligijnych rodzin, w których nawet jeśli zdarzało się obchodzić święta w obrządku judaizmu, to niekoniecznie był im przypisywany charakter religijny. Z kolei niektórzy małżonkowie przyzwyczajeni byli do obchodzenia świąt katolickich i do chodzenia do kościoła. Pogodzenie sprzecznych wartości wymagało od partnerów pewnej elastyczności i otwartości na potrzeby drugiej osoby. Ostatecznie niektórzy zdecydowali się na uczestniczenie w obrządkach wynikających z obu tradycji religijnych osobno, na towarzyszenie sobie w ważnych dla danej osoby wydarzeniach lub na wybór tych świąt z obu obrządków, które z różnych względów odpowiadają każdemu z partnerów. Święta katolickie w rodzinach prokreacji niektórych narratorów obchodzone są wyłącznie w towarzy-

stwie rodziny małżonka. Zdarza się też, że małżonek obchodzi je bez towarzystwa narratora lub również on ich nie obchodzi. W większości narratorzy pochodzą z rodzin mieszanych, jednak nie przyjmujących tradycji religijnych z żadnego obrządku. Wówczas narratorzy święta katolickie obchodzą w towarzystwie obu rodzin, lecz nie nadają im wymiaru religijnego. Oznacza to, że traktują je jak spotkanie rodzinne. Są też takie pary, które w ogóle nie obchodzą świąt katolickich. W podobny sposób obchodzone są święta wywodzące się z obrządku judaizmu. Niektórzy narratorzy obchodzą je wyłącznie w towarzystwie swoich przyjaciół i rodzeństwa (rzadziej rodziców), a małżonków nie włączają do uczestniczenia w nich. Niektórzy organizują święta u siebie w domu – wówczas zapraszają na nie członków swojej rodziny pochodzenia (rzadziej przyjaciół) lub obchodzą je tylko we dwoje (ewentualnie z dziećmi). Są też rodziny, które nie obchodzą żadnych świąt.

Odmienność wobec kultury dominującej stanowi tutaj nie tylko mieszanie i łączenie obyczajowości związanej z obchodzeniem świąt, ale i zmniejszenie ich rangi wobec tradycji ich celebrowania i towarzyszących mu rodzinnych spotkań przyjętej od dziesięcioleci w kulturze polskiej.

Zatem kategoria inności, jakiej doświadczają narratorzy, jest rozmyta i trudna do uchwycenia. Większość na wczesnym etapie życia nie informowała rówieśników o swojej przynależności etnicznej. W związku z tym nie zdarzały się sytuacje, żeby byli oni wykluczani z grona rówieśniczego ze względu na swoją „odmienność”. Jeśli zdarzały się trudne sytuacje w relacjach towarzyskich, to nie miały one podłoża kulturowego. Jedna z narratorek wspomina, że powodem wykluczenia był fakt, że jako jedyne dziecko w klasie nosiła aparat ortodontyczny, druga zaś przez koleżanki i kolegów ze szkoły uznana została za „kujona”. Oznacza to, że czynnik, który w szkolnym gronie rówieśniczym wyznaczał odmienność danego dziecka zależny był od konkretnego środowiska, niekoniecznie miał on podłożę kulturowe. O przynależności etnicznej narratorzy zaczynali informować koleżanki i kolegów dopiero na etapie szkoły średniej (co jedna z narratorek motywuje „elitarnością” swojego liceum) lub studiów. Wówczas grono rówieśnicze było na tyle dojrzałe, że odmienność kulturowa nie była istotnym czynnikiem przesądzającym o podtrzymywaniu relacji lub ich ograniczeniu/zerwaniu. Jednocześnie był to początek XXI wieku, czyli moment, gdy rozpoczynała się swojego rodzaju moda na różnorodność kulturową, w tym na kulturę żydowską – powstawały różne stowarzyszenia z nią związane, organizowane były festiwale żydowskie etc.

Tak więc doświadczanie kultury mniejszościowej (kultury pochodzenia, żydowskiej) przez narratorów ma nieco inny charakter w rodzinie pochodzenia, a inny w rodzinie prokreacji. W tej pierwszej przybiera postać rytuałów i zwyczajów kultywowanych i upowszechnianych przez przedstawicieli starszego pokolenia (dziadków), przestrzegania nawyków żywieniowych (koszerność), celebrowania

wania świąt w obu kulturach lub tylko w kulturze żydowskiej, a także uświadczenia sobie czynników autoidentyfikacyjnych, takich jak wygląd czy nazwisko. W rodzinie prokreacji natomiast próby doprowadzenia do przenikania kultur opierały się na działaniach mających na celu rozwój duchowy oraz wzbogacaniu sposobów spędzania wolnego czasu (które to działania jedna z narratorek nazywała „sakroturystyką”).

W sytuacji pochodzenia z rodziny reprezentującej kulturę mniejszościową, wśród doświadczeń socjalizacyjnych trudno jest wyodrębnić analogiczne etapy, jak w zyskiwaniu świadomości innej kultury opisanej przez Melosika (Melosik, 1989). O ile można mówić o odczuciu odmienności, nie ma tu stereotypizowania, porażenia inną kulturą. Może pojawiać się empatia kulturowa, rozumiana jako wsparcie dla ujawnienia kulturowej odmienności i zainteresowanie kulturą żydowską. Obecna jest inkulturacja, która (choć dotyczy w większym stopniu bycia „pomiędzy” kulturami niż wejścia w kulturę dominującą) przejawia się w próbach oddzielenia i przyporządkowania tego, co należy do danej (*mojej*) kultury, a co nie (czyli należy do *obcej/drugiej*).

## **Nadawanie znaczenia własnemu pochodzeniu i potrzeba wspólnotowości**

Badani narratorzy koncentrowali się raczej na pozytywnych aspektach przynależenia do mniejszości żydowskiej, przy czym łatwo wchodzili oni w relacje interpersonalne zarówno z przedstawicielami kultury dominującej (Polacy, katolicy), jak i innych kultur mniejszościowych (muzułmanie, Cyganka). Aby poznać osoby pochodzenia żydowskiego często wstępowali oni do organizacji (Fundacja Laudera) czy stowarzyszeń żydowskich (Żydowska Gmina Wyznaniowa). Najczęstsze powody inicjowania spotkań tego rodzaju to ciekawość, potrzeby duchowe (religijne), a także przenosiny do innego miasta (i towarzysząca im chęć nawiązania kontaktów z osobami o tym samym pochodzeniu). Czynnikiem zachęcającymi do spotkań w Gminie były: rodzinna atmosfera, przyjacielskość spotkanych tam osób czy pielęgnowanie filozofii związanej z wybranym odłamem judaizmu, zniechęcały osobiste konflikty, a także wymagające rytuały inicjacyjne, swoiste starania o akceptację i konieczność kandydowania na członka wspólnoty. Niektórzy narratorzy w opozycji do wzmiankowanej rodzinności Gminy wskazywali na złą atmosferę, z pewnością jednak mogły takowej doświadczać osoby skonfliktowane z innymi, czy niedostrzegające sensu w staraniach o przyjęcie do grupy.

W wypowiedziach badanych pochodzenie identyfikowane jest szeroko i w nawiązaniu do kilku istotnych czynników: poczucia przynależności do pewnej wspólnoty, stylu życia, opozycji wobec innych kultur, obrzędowości i rytualności,

sprzeciwu wobec negatywnego obrazu Żydów jako mniejszości (lokalnie) i narodu (ponadlokalnie), przy czym sprzeciw ów może przybierać formę aktywną lub nie, tworzenia własnych pojęć związanych z przynależnością do kultury żydowskiej oraz odniesień do przepisów prawnych (chodzi tu przede wszystkim o rezygnację z rozwiniętej obrzędowości i rytualizacji życia (w tym konwersji i ortodoksyjnych przepisów niemożliwych do zastosowania we współczesnym świecie).

Kwestia stosunku do pochodzenia jest podwójnie związana z kryterium płci i obejmuje problem ortodoksji. Żydowskie pochodzenie dziedziczy się po matce (tzw. Halacha) i wówczas przynależność do narodu żydowskiego jest niejako automatyczna. W przypadku dziedziczenia po ojcu (matka nie jest Żydówką), konieczne jest przejście konwersji i towarzyszących jej rytuałów (w przypadku mężczyzn obrzezanie, rytualna kąpiel w mykwie).

Niezależnie od tego, wśród dorosłych, co innego znaczy bycie Żydem, a co innego Żydówką (odmienne zadania i role społeczne). Mężczyźni socjalizowani są do zdobywania i upowszechniania wiedzy oraz bycia głową rodziny, kobiety do prokreacji, bycia matką i panią domu – to kobiety w kulturze żydowskiej są odpowiedzialne za wychowanie dzieci, ciągłość przekazu międzypokoleniowego, ponadto znacznie silniej niż mężczyźni powiązane są z mistycyzmem.

Stosunek do własnego pochodzenia obejmuje także postrzeganie Izraela jako miejsca studiów i edukacji, ale też celu podróży, ojczyzny, a nawet „ziemi obiecanej” i punktu docelowego w znaczeniu biograficznym.

## **Intelektualizm i mistycyzm jako przeciwstawne bieguny kultury żydowskiej**

Badanych cechuje chęć wpływania na swój los, poznania i zrozumienia otaczającej rzeczywistości, wysokie waloryzowanie wykształcenia, otwartość wobec nauki i zdobywania wiedzy. Są oni przeciwni dogmatyzmowi, sztywności interpretacyjnej i narzucaniu obrazu świata dzieciom. Z tego powodu wykazują duży dystans wobec kształcenia swoich dzieci w polskiej szkole. Zarazem uznają oni, że wyznacznikiem posiadania wiedzy jest otwarta postawa wobec świata i ciągłość poznawania, a nie formalna edukacja.

Wielu spośród narratorów uprawia wolne zawody i przynależy do elitarnych artystycznych środowisk, zajmuje się filmem i literaturą.

Tak rozumiany intelektualizm stanowi jeden biegun kultury żydowskiej. Drugim jest mistycyzm.

Przejawia się on w wierze w przyciąganie człowieka do miejsc i rzeczy, kierowaniu się intuicją, przeczuciu, że jest się Żydem, nawet jeśli brak formalnego potwierdzenia tego faktu, imperatywie domknięcia w kolejnym pokoleniu tego, co

nie zostało zakończone przez przodków. Motywy te obecne są także w twórczej przez osoby pochodzenia żydowskiego sztuce (film, literatura).

Jednym z piękniejszych motywów w kulturze żydowskiej jest przekonanie, że judaizm, zręby kultury żydowskiej, jej archetypy i symbole są obecne w każdej osobie, która się z tej kategorii etnicznej wywodzi, trzeba je tylko odnaleźć. Gdy to się stanie, wszystkie dotychczasowe elementy w biografii, przeżyte doświadczenia, to, co nieoczywiste, kryzysowe, spełnione, zaczynają do siebie pasować, tworząc wrażenie właśnie ułożonej kostki Rubika.

## **Wielokulturowość – konstruowanie tożsamości**

Zarówno relacjonowane doświadczenia związane z dorastaniem i uczestnictwem w kulturze polskiej i żydowskiej, jak i specyficznie rozumiane źródła wiedzy o swojej kulturowej odmienności (odczytywanej zazwyczaj jako kwestia pochodzenia, ale i kultywowania pewnych tradycji) prowadzą do kształtowania określonego typu tożsamości, zwanej tożsamością narracyjną. Koncepcjami tożsamości, które wykazują szczególne związki z pojęciem narracji i jej rozwojowym znaczeniem, są teoria dialogowego Ja H. Hermansa oraz teoria narracyjnej tożsamości A. Giddensa (za: Nowak-Dziemianowicz, 2014).

Jak zauważa pierwszy z uczonych, zarówno życie wewnętrzne, jak i relacje między ludźmi mają dialogowy wymiar. Dialogiczność owa polega na tym, że pełnione role bywają sprzeczne, a ilekroć tak się dzieje, dochodzi do wymiany słów, uczuć oraz myśli, których forma i treść są pochodną interakcji. Problem ten znajduje swoje odzwierciedlenie zarówno w odmiennych rolach kobiet i mężczyzn, będących charakterystycznym rysem kultury żydowskiej, jak i w relacjach interpersonalnych narratorów, w kultywowanych przyjaźniach. Wchodząc w role i próbując pogodzić ze sobą ich wymagania, człowiek tworzy wiele obrazów samego siebie, przy czym tak role, jak i obrazy mogą ulec internalizacji jako tzw. pozycje Ja. Tracą one lub zyskują na znaczeniu w zależności od konfiguracji czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Dominujący jest ten obraz Ja, który wywiera decydujący wpływ na narrację – rozumianą jako opowieść, w której bierze udział jednostka i jej otoczenie. Od niego zależą interpretacje wydarzeń i nadawanie im wartości. Nie jest to jednak proces stabilny, stąd wewnętrzne konflikty i co za tym idzie zmiany w organizacji Ja – w motywacjach, sposobach podejmowania decyzji czy argumentowania własnych poczynań. Ja nie jest monolitem, gdyż ewoluuje; również tożsamość każdego człowieka nie jest jednorodna ani w pełni zintegrowana. Analiza narracji, uzyskując dostęp do różnych pozycji Ja, pozwala odkryć te sprzeczności, zrozumieć je i oswoić (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 37–53). U narratorów tendencje te zauważalne były w sytuacjach związanych z przenikaniem kultur, na przykład w relacjonowanym przez jedną z ba-

danych poczuciu, że w niej samej, Żydówce, jest tyle samo chrześcijanki, co w jej mężu – chrześcijaninie – Żyda.

Psychologowie zazwyczaj postrzegają narrację jako formę strukturyzującą doświadczenie jednostki i zarazem sposób organizacji wiedzy: indywidualnej, subiektywnej, zdeterminowanej zarówno biograficznie, jak i społecznie. Historie, które opowiadamy, i te, które są nam opowiadane, wywierają wpływ na nasze życie. To opowieść tworzy tożsamość, nadaje jej rysy, a nie odwrotnie. Szczególne znaczenie mają te narracje, które skupiają się na pracy nad tożsamością w różnych kontekstach kulturowych, lokalnych czy instytucjonalnych.

Tak rozumiana narracja jest przeżywanym (i rekonstruowanym przez jednostkę) doświadczeniem i sposobem uruchamiania wewnętrznych zasobów po to, by stworzyć zręby rozpoznawalnego, stabilnego Ja. W tym procesie istotne jest zarówno to, co się mówi, jak i to, jak się mówi (Karkowska, 2020). Tak rozumiana narracja stanowi formę poszukiwania wspólnoty doświadczenia z innymi ludźmi, zwłaszcza trudnego doświadczenia.

A takim bez wątpienia jest uświadomienie sobie swojego żydowskiego pochodzenia.

W przeprowadzonych badaniach narratorzy wskazywali na wewnętrzny dialog pomiędzy kategoriami etnicznymi Ja – osoba pochodzenia żydowskiego, mieszkająca w Polsce. Kategorie te, choć prowadzą do ambiwalencji w zakresie odczuwania swojej przynależności, nie były zarazem przyczynami towarzyskiego odrzucenia czy zaniechania relacji z osobami o innych cechach etnicznych. Wpływały jednak z pewnością na interpretacje wydarzeń i wartościowanie rzeczywistości, współokreślając dokonywane wybory.

Z kolei A. Giddens zauważa, że najistotniejszym elementem tożsamości jest świadomość własnego Ja, które funkcjonuje w dwóch wymiarach: indywidualnym i społecznym (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 37–53). Przeplatanie się obu następuje w procesie konstruowania i odkrywania siebie, czyli budowania osobowej i społecznej tożsamości. Oba aspekty Ja uczestniczą w uświadamianiu, opisywaniu i uzasadnianiu tego, co i dlaczego robimy, dlaczego postępujemy właśnie tak, a nie inaczej. Motywy, cele działania, decyzje i wybory nie tylko są efektem przeplatania się dwóch wymiarów Ja, lecz także podlegają refleksyjnej kontroli, której podstawą jest świadomość (a raczej obecne w niej odniesienia do wiedzy teoretycznej, dyskursywnej) – to, co wyuczone, zasady postępowania, normy społeczne, pewne konwencje, których zdecydowaliśmy się przestrzegać. Składają się one na pierwszy, dyskursywny poziom świadomości Ja.

Drugi typ świadomości to świadomość niedyskursywna (jej odbiciem jest wiedza praktyczna, immanentna) – tutaj kontrola przebiega na poziomie nieświadomym, dlatego nie jesteśmy w stanie określić ani zwerbalizować „dlaczego”, ani „po co” myślimy w taki lub inny sposób czy podejmujemy określone działanie (Mannheim, 1961). Chodzi tu nie tyle o korzystanie z bieżącej, przy-

swojonej w procesie edukacji wiedzy, co o czerpanie z habitusu, odwołanie do pewnych ponadczasowych ram, zapewniających ontologiczne bezpieczeństwo, a tym samym trwanie zastanej rzeczywistości we wspomnianych ramach. Tym samym pojawia się podobny wniosek jak we wcześniej rekonstruowanej koncepcji: tożsamość ma charakter narracyjny, jest zakorzeniona w codzienności jednostki, a zarazem kontekstualna – zależy od sposobu, w jaki na jej poczynania i stosunek do rzeczywistości reagują inni. Elastyczność, zdolność akomodacji do oczekiwań i reakcji otoczenia jest warunkiem rozwoju, bowiem Ja usztywnione, wzmocnione nieredukowalnymi przekonaniami i zagłuszające alternatywę wobec bieżącego sposobu myślenia i działania, bywa inhibitorem wszelkiej zmiany czy ewolucji, także zmierzających w korzystnym kierunku.

## **Przekaz międzypokoleniowy jako źródło samowiedzy**

W powyżej przywołanych doświadczeniach narratorów zarysowują się źródła wiedzy zarówno koniunktywnej, jak i komunikacyjnej. Doświadczenia koniunktywne w niektórych przypadkach były celowym zabiegiem ze strony przodków. Starali się oni ukryć przed narratorami informacje o przynależności etnicznej rodziny, ale nie zawsze było to możliwe, gdyż informacje te ujawniały w niespójnych i niedopowiedzianych historiach. W niektórych rodzinach przekaz koniunktywny stosowany był w niezamierzony sposób. Zdarzało się, że przodkowie informowali narratorów o przynależności narodowej rodziny, wprowadzali ich do kultury pochodzenia, ale nie informowali o wszystkich jej aspektach. Przyczyną było przede wszystkim to, że sami nie posiadali wiedzy, którą mogliby przekazać innym, nie znali podłoża lub zasad budujących poszczególne zwyczaje. Brak owej wiedzy ujawnił się, gdy narratorzy założyli własne rodziny. Wówczas wiedzieli, że coś należy robić w określony sposób, ale nie zawsze wiedzieli dlaczego, a czasami nawet nie mieli świadomości, że jest to cecha wynikająca z ich przynależności kulturowej.

Wiedza komunikacyjna towarzyszyła wychowaniu w niektórych rodzinach, lecz zazwyczaj była ona ograniczona. Najpełniej była przekazywana w organizacjach żydowskich, których członkowie nie tylko pokazywali narratorom poszczególne zwyczaje, ale również dokładnie wyjaśniali zasady, które im towarzyszą.

Jednocześnie warto wspomnieć, że sposób doświadczenia własnej żydowskości zależy od etapu życia. W dzieciństwie i czasach nastoletnich narratorzy doświadczali jej w sposób, który w pewnym sensie był narzucony przez przodków. Jeśli uczestniczyli w świątach lub innych wydarzeniach związanych z kulturą własnego pochodzenia, to były one wybierane przez dziadków i rodziców. Następnie w organizacjach żydowskich poznawali wszystkie tradycje i brali udział w każdym wydarzeniu, które było organizowane. W wielu rodzinach, to

oni stali się źródłem przekazu tych informacji dla swoich dziadków, rodziców i rodzeństwa.

Jednocześnie istotnym dla nich aspektem, który utożsamiają z kulturą żydowską, jest edukacja. Rozumieją ją podobnie jak członkowie ich rodzin pochodzenia. Nadają jej wysoką wartość, uczą się nowych treści – zarówno tych związanych z kulturą żydowską, jak i niezwiązanych z nią. Ci z narratorów, którzy są rodzicami, dbają o edukację swoich dzieci i od najmłodszych lat wprowadzają je do kultury żydowskiej. Jednocześnie mają świadomość własnych braków w zakresie tej wiedzy, więc dbają, by były one uzupełniane przez specjalistów.

Zatem na konstruowanie tożsamości narracyjnej w omawianym kontekście składa się nie tylko dialog z samym sobą, pojawiający się jako forma autonegocjowania własnego statusu związanego z przynależnością etniczną czy kulturową, ale również wobec elementów przekazu międzypokoleniowego, które to elementy mogą precyzować lub przeciwnie – zaciemniać i komplikować kwestię pochodzenia. Nierzadko pochodzenie to funkcjonuje jako rodzaj rodzinnej tajemnicy.

Tajemnica w rozumieniu antropologicznym stanowi pewien ukryty aspekt – odnoszący się do myślenia czy działania podmiotu (arcanum – od arca: szkatułka, okuta skrzynia) (Agamben, 2008, s. 157). Pewna treść czy znaczenie, wokół którego tajemnica jest osnuta, znana jest tylko wtajemniczonymu, i to on decyduje, czy, kiedy, i komu ją ujawnić. Tym sposobem to, co dla ogółu jest niewidzialne czy niewiadome jest tym bardziej ukryte, im częściej wystawiane na widok publiczny, zarazem poprzez swoje ukrycie, niedopowiedzenie budzi ciekawość pozostałych – świadków czy przypadkowych uczestników wydarzeń, czy jakichkolwiek innych osób, na których życie sam fakt istnienia tajemnicy i ewentualne konsekwencje jej ujawnienia wpływają.

Tajemnice mogą dotyczyć wszystkich sfer życia, stanowiących swego rodzaju konstrukty tożsamości jednostki (Karkowska, 2018, s. 113–139). W analizowanym kontekście odnoszą się przede wszystkim do:

- tożsamości kulturowej (np. sposobów rozumienia, przeżywania kultury czy uczestniczenia w niej, zgodnie z nabytymi w trakcie socjalizacji wyobrażeniami o tradycjach, etc.)
- tożsamości związanej z przynależnością do danego miejsca i życia w pewnym okresie czasu wraz ze specyfiką tychże (chodzi tu głównie o obyczajowość charakterystyczną dla wczoraj i dziś, ale też lokalność i globalność, sposoby przeżywania pewnych okoliczności społecznych czy kontekstu historycznego).

Jak już wspomnieliśmy, zarówno intensywność uczestniczenia w poszczególnych rytuałach kultury żydowskiej, jak i wybór określonych jej form są zależne od etapu życia. Na etapie zaangażowania w życie organizacji żydowskich narratorzy intensywnie uczestniczyli we wszystkich wydarzeniach, mieli silne poczucie własnej żydowskości, traktowali ją jako kulturę dominującą dla własnego życia.



Aktywność ta zazwyczaj przypadała na czasy licealne, studenckie i postudenckie<sup>4</sup>. Następnie narratorzy angażowali się w pracę zawodową, zakładali rodziny, niektóre z narratorek urodziły dzieci. Aktywność zawodowa i rodzinna stawała się wówczas główną treścią ich życia, co powodowało, że zaczynało im brakować czasu i energii na zaangażowanie w inne sprawy, a kultura żydowska – i tym samym przynależność do organizacji narodowościowych – traciły swoje dotychczasowe znaczenie. Aktualnie uczestniczą w wybranych aspektach własnej kultury mniejszościowej, które zostały opisane powyżej.

Podobny proces aktywności w zakresie kultury żydowskiej towarzyszył zarówno tym osobom, które w domach rodzinnych poznawały poszczególne jej aspekty, jak i tym, dla których była ona tajemnicą. W dorosłym życiu szczególnie narratorzy kulturę żydowską traktują jak integralną część siebie, swobodnie o niej mówią. Tajemnica była na nich nałożona przez przodków, wówczas uznawali oni swoje pochodzenie za coś złego lub wstydliwego. W pewnym momencie uznali jednak, że jest to tajemnica dla ich przodków, nie dla nich, nie chcą więc traktować własnego pochodzenia jako tabu, nie chcą czynić tajemnicy z przynależności do mniejszościowej, żydowskiej kultury.

Podsumowując, doświadczanie wielokulturowości wśród badanych narratorów pochodzenia żydowskiego okazało się złożonym i wielokierunkowym procesem. Z jednej strony obejmuje ono sytuowanie się na styku kultur, „pomiędzy” nimi, jest rozumiane jako próba poznania kultury dominującej, ułożenia się z jej wiodącymi elementami, a jednocześnie zachowania tego co ważne ze swojej kultury, mającej status mniejszościowej. Z drugiej strony, w procesie tym dochodzi do konstruowania tożsamości, nadawania cech jednostkowych, ale i wyznaczników przynależności społecznej do określonej kategorii etnicznej, którą w tym przypadku są młodzi dorośli pochodzenia żydowskiego.

Konstruowana tożsamość ma charakter narracyjny, niejako wyłania się z opowieści o uświadamianiu sobie swojego pochodzenia i stawianiu się przedstawicielem mniejszości żydowskiej. Czynnikiem uruchamiającym proces konstruowania tożsamości jest przekaz międzypokoleniowy, bogaty zarówno w elementy wypowiedziane (wiedza komunikacyjna) jak i niewypowiedziane (wiedza koniunkcyjna). Przekaz ten w rodzinach należących do mniejszości żydowskiej dokonywany jest głównie za sprawą kobiet (mam, babć). Realizowany bywa poprzez rodzinne opowieści, kulturowaną obrzędowość, w tym nawyki żywieniowe, czy nietypowe dla kultury dominującej zachowania. Elementem tego przekazu jest także trauma pokoleniowa i tajemnica, skrywające lęk i obawę przed ujawnieniem swojego pochodzenia i zaufaniem innym, nie-Żydom.

Mimo to badani narratorzy silnie odczuwają jeśli nie same więzi pokoleniowe, to aksjologiczne identyfikacje, które pozwalają im z powodzeniem do-

---

<sup>4</sup> Jako „czasy postudenckie” rozumiemy tu okres do kilku lat po skończeniu studiów.

świadczą wielokulturowości w zrekonstruowanym przez nas wymiarze. Na habitus, swego rodzaju rdzeń społecznej tożsamości, składają się bez wątpienia te elementy kultury żydowskiej, które obecne są tu i teraz, w codziennym życiu badanych. Są to: uczestniczenie w świątach i uroczystościach żydowskich, przestrzeganie reguł dostosowania stroju do sytuacji społecznej i określonych nawyków żywieniowych, dbałość o edukację (nauka hebrajskiego, jidysz, pieśni żydowskich, podróże i wędrówki edukacyjne) oraz popularyzowanie wiedzy o kulturze żydowskiej (organizacja warsztatów, prelekcji dla młodzieży, festiwali).

## Bibliografia

- Agamben, G. (2008). *Co zostaje z Auschwitz w: Archiwum i świadek. Homosacer III*). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Farnicka, M. (2016). W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej – znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 1, 11–35.
- Golka, M. (1997). Oblicza wielokulturowości. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jezierska-Wiejak, E. (2013). Rodzina jako płaszczyzna międzypokoleniowej transmisji wartości. *Wychowanie w Rodzinie*, 2, 285–299.
- Karkowska, M. (2018). Tajemnice i ich biograficzne znaczenia a proces kształtowania tożsamości. W: M. Karkowska (red.), *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 113–139.
- Karkowska, M. (2020). *Skrypty, opowieści i narracje w perspektywie pedagogicznej. Ku świadomości wychowania*. Kraków: Impuls.
- Karkowska, M. (red.). (2018). *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kempny, M., Kapciak, A., Łodziński, S. (red.). (1997). *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Krawczyk, A. (2019a). Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu naracyjnego. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1 (28), 193–218.
- Krawczyk, A. (2019b). The meaning of Jewish culture of origin for Jewish women from the third generation. *Kultura i Wychowanie*, 1 (15), 173–185.
- Krawczyk, A. (2017). Wielokulturowość oddalona od pogranicza. Na przykładzie doświadczeń biograficznych członków łódzkich stowarzyszeń żydowskich. W: A. Rzepkowska (red.), *Odmienność w kulturze*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, 142–143.

- Liberska, H. (2006). Orientacja przyszłościowa młodzieży a jej środowisko rodzinne. *Roczniki Socjologii Rodziny, XVII*, 65–82.
- Linton, R. (2002). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marciniak, A. (2012). Teoria archeologii. W: S. Tabaczyński (red.), *Przeszłość społeczna – próba konceptualizacji*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (1989). Ideał wychowawczy XXI wieku. *Kwartalnik Pedagogiczny, 3*, 159–173.
- Mucha, J. (2005). *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAIp.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Narracja w pedagogice – znaczenia, badania, interpretacje. *Kultura i Edukacja, 2(102)*, 37–53.
- Rzepakowska, A. (red.). (2017). *Odmienność w kulturze*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Sobecki, M. (2016). *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Żak Wydawnictwo Akademickie.
- Tabaczyński, S. (red.). (2012). *Przeszłość społeczna – próba konceptualizacji*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Tyszkowa, M. (1985). Rola rodziny w kształtowaniu się wyobrażeń o własnej przyszłości i aspiracji życiowych dzieci i młodzieży. W: M Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 9–86.
- Tyszkowa, M. (red.). (1985). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

## **Experiencing the multiculturalism of people of Jewish origin in the perspective of intergenerational transmission**

### **Abstract**

In this paper we present the ways in which young adults of Jewish origin experience multiculturalism. Gaining such experiences helps to shape self-knowledge and to build narrative identity. We also analyze the role that different cultures play for the socialization of a young person. The following concepts constitute the theoretical axis of our article: cultural pattern, habitus, intergenerational transmission, communicative knowledge, conjunctive knowledge and multiculturalism.

We supplement our consideration of them with data from interviews that were conducted in a community of young adults of Jewish origin. We refer primarily to such life experiences as: sources of knowledge about oneself and Jewish culture, intergenerational transmission, the sense of one's own difference, giving meaning to one's origin, the need for community, intellectualism and mysticism, and constructing one's own identity. The research referred to falls within a qualitative orientation.

**Keywords:** Young adults of Jewish origin, multiculturalism, intergenerational transmission, identity, experiencing.