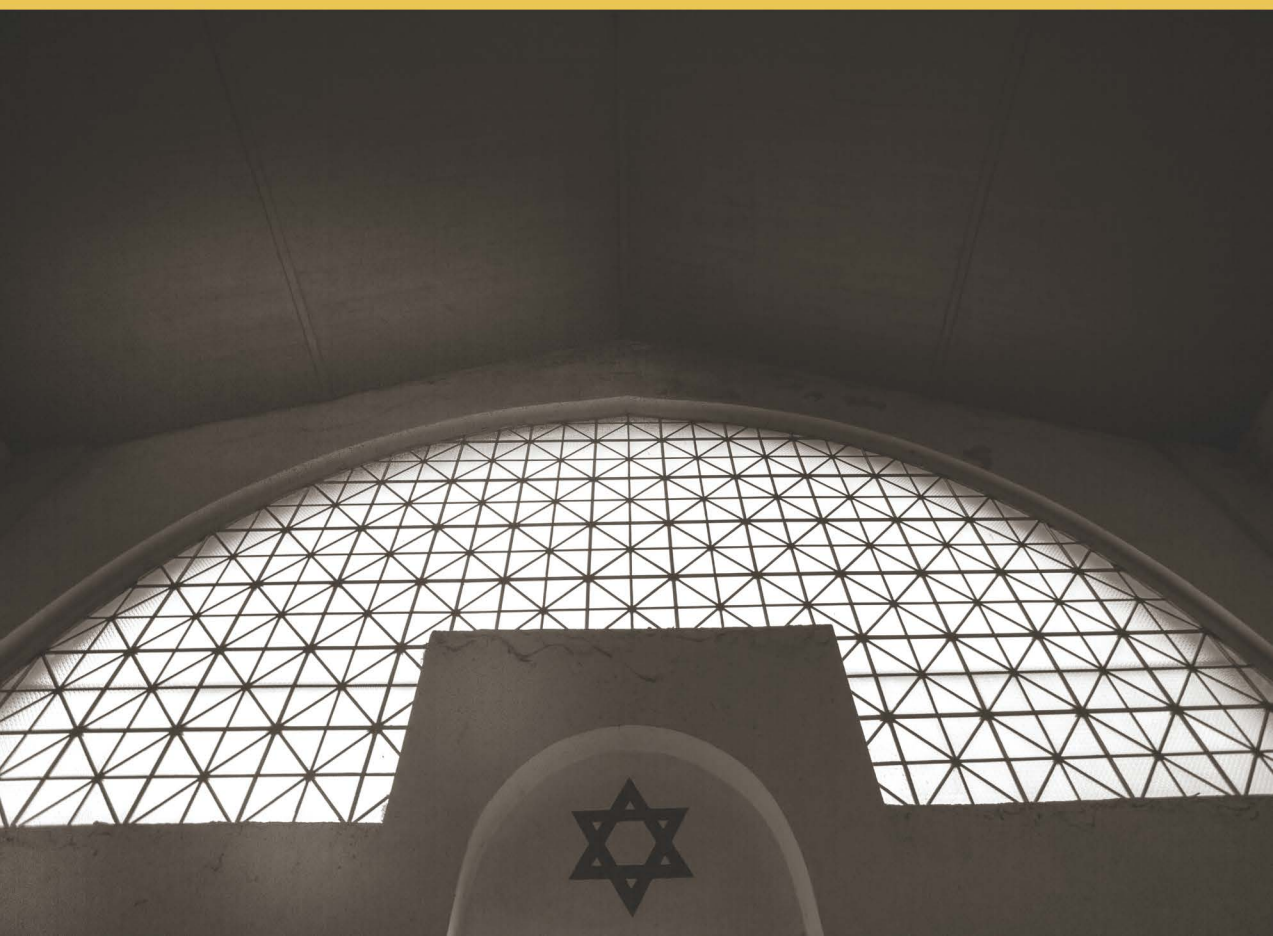


Agnieszka Krawczyk

Doświadczenie międzykulturowości

Na podstawie narracji
młodych osób dorosłych
pochodzenia żydowskiego



Doświadczenie międzykulturowości



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Agnieszka Krawczyk

Doświadczenie międzykulturowości

Na podstawie narracji
młodych osób dorosłych
pochodzenia żydowskiego

Agnieszka Krawczyk (ORCID: 0000-0003-0211-3132) – Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

Dariusz Kubinowski, Mirosław Sobecki

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Joanna Misztal

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzczak

PROJEKT OKŁADKI

Polkadot Studio Graficzne

Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/piccaya

© Copyright by Agnieszka Krawczyk, Łódź 2023

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2023

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-
Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.10846.22.0.M

Ark. wyd. 16,9; ark. druk. 17,875

ISBN 978-8331-136-4

e-ISBN 978-83-8331-137-1

<https://doi.org/10.18778/8331-137-1>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-237 Łódź, ul. Matejki 34A

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 635 55 77

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE.....	9
ROZDZIAŁ PIERWSZY. TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY	
1. Sposoby ujmowania międzykulturowości w literaturze. Pogranicze w doświadczeniach osobistych	17
1.1. Wieloaspektowość ujmowania kultury	17
1.2. Perspektywa pedagogiki międzykulturowej w odniesieniu do prowadzonych badań	24
1.2.1. Geneza pedagogiki międzykulturowej.....	24
1.2.2. Wymiary wielo- i międzykulturowości.....	29
1.2.3. Nadrzędny cel pedagogiki międzykulturowej – kształcenie kompetencji międzykulturowej oraz uczenie dialogu	33
1.3. Pogranicze administracyjne i symboliczne	36
2. Od bohatera literackiego do bohatera dnia codziennego. Narracja o doświadczeniu międzykulturowości.....	41
2.1. Narracja o doświadczeniu międzykulturowości.....	41
2.1.1. Od formalizmu do współczesnej narratologii	43
2.1.2. Znaczenie narracji poza literaturoznawstwem	50
2.1.3. Podmioty narracji.....	53
2.1.4. Praktyczne znaczenie (auto)narracji	56
2.1.5. Doświadczenia międzykulturowe zawarte w narracji. Podsumowanie	58
2.2. Miejsce doświadczenia w życiu człowieka	60
2.2.1. Doświadczenie międzykulturowości. Podsumowanie	62
ROZDZIAŁ DRUGI. TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE PODŁOŻE BADAŃ	
1. Teoretyczno-metodologiczne podstawy pracy.....	65
1.1. Przedmiot badań i jego teoretyczne założenia.....	65
1.2. Problematyka i cel badań	68
1.3. Zasady doboru i charakterystyka próby badawczej.....	71
1.4. Charakterystyka metody badawczej	77
1.4.1. Sposób gromadzenia materiału badawczego	77

1.4.2. W poszukiwaniu metody interpretacji.....	78
1.4.3. Charakterystyka metody analizy i interpretacji	82
1.4.4. Porządkowanie tekstu	87
1.4.5. Językowo-narracyjna analiza tekstu.....	88
1.4.6. Podsumowanie	103
1.5. Sposób prezentacji analizy danych.....	104
 ROZDZIAŁ TRZECI. PRZYPADKI KLUCZOWE	
1. N1: „Jestem [...] raczej samotnikiem”	107
1.1. Przebieg życia – konteksty gromadzenia doświadczeń.....	108
1.2. Rekonstrukcja doświadczeń międzykulturowych	111
1.3. Podsumowanie.....	117
2. N4: „Ja to tak wierzę, że jak zaczyna się robić to, co się ma robić, to nagle cały świat temu sprzyja”	119
2.1. Przebieg życia – konteksty gromadzenia doświadczeń.....	121
2.2. Rekonstrukcja doświadczeń międzykulturowych	123
2.3. Podsumowanie.....	134
3. N5: „Żeby przetrwać, trzeba mieć wiedzę”	136
3.1. Przebieg życia – konteksty gromadzenia doświadczeń.....	138
3.2. Rekonstrukcja doświadczeń międzykulturowych	140
3.3. Podsumowanie.....	151
4. N9: „Ja nie wiedziałem, że jestem Żydem. Ja po prostu robiłem żydostwo”	152
4.1. Przebieg życia – konteksty gromadzenia doświadczeń.....	153
4.2. Rekonstrukcja doświadczeń międzykulturowych	155
4.3. Podsumowanie.....	165
 ROZDZIAŁ CZWARTY. KONTEKSTY DOŚWIADCZANIA MIĘDZYKULTUROWOŚCI	
1. Źródła wiedzy o własnym pochodzeniu	167
1.1. Sposoby transmisji kultury żydowskiej w rodzinie pochodzenia	167
1.2. Stosunek rodziców i rodzeństwa do kultury żydowskiej.....	174
1.2.1. Rodzice.....	174
1.2.2. Rodzeństwo.....	178
1.3. Międzygeneracyjny przekaz traumy	181
2. Obszary spotkania dwóch (lub więcej) kultur	187
2.1. Rodzina pochodzenia jako miejsce pierwszych doświadczeń kulturowych...	187
2.2. Początki bycia Żydem wśród znajomych.....	193
2.3. Międzykulturowe wartości w rodzinie prokreacji.....	199

3. Potrzeba wspólnotowości.....	209
3.1. Wspólnota w kręgach towarzyskich.....	209
3.2. Organizacje żydowskie jako (mikro) wspólnoty.....	213
3.2.1. Okoliczności wstąpienia do organizacji żydowskich	215
3.2.2. Organizacje żydowskie jako wspólnota doświadczeń kulturowych.....	219
3.3. Miejsce Izraela w życiu narratorów	226
4. Intelktualizm i mistycyzm jako przeciwległe bieguny kultury żydowskiej	230
4.1. Edukacja jako wartość kulturowa dla osób pochodzenia żydowskiego	231
4.1.1. Otwartość rodziny pochodzenia na wiedzę.....	231
4.1.2. Opinie narratorów na temat edukacji katolickiej.....	235
4.2. Mistycyzm jako wyjaśnianie niewyjaśnialnego	239
5. Znaczenie pochodzenia żydowskiego.....	241
5.1. Definiowanie własnego pochodzenia	241
5.2. Elementy kultury żydowskiej obecne w teraźniejszym życiu.....	249
 ZAKOŃCZENIE	 253
OSOBISTE ZNACZENIE BADAŃ	267
BIBLIOGRAFIA.....	271
SPIS TABEL.....	283
ANEKS.....	285

WPROWADZENIE

Inspiracją do podjęcia niniejszego tematu była historia Łodzi, miasta, które w najlepszych latach swojego istnienia cechowało się wielokulturowością¹. Rozkwit zawdzięczało przedstawicielom czterech kultur: polskiej, rosyjskiej, niemieckiej i żydowskiej. Spośród obcokrajowców najsilniej zaznaczyli tu swoją obecność przedstawiciele dwóch ostatnich z wymienionych grup narodowościowych. Ich pojawienie się w Łodzi związane było z przemianą osady rolniczej w miasto przemysłowe, co rozpoczęło się w latach 20. XIX wieku². Od tamtej pory cechą charakterystyczną miasta była różnorodność kulturowa: przedstawiciele poszczególnych grup narodowych nosili typowe dla swojej kultury stroje, porozumiewali się za pomocą języków narodowych, w odmienny sposób obchodzili święta religijne, spożywali odmienne posiłki, a czas wolny spędzali w sposób charakterystyczny dla danej kultury. Z czasem te różnice stopniowo słabły. Niektórzy badacze efekt integracji określają mianem *kultury łódzkiej*, która była swojego rodzaju połączeniem wybranych składników różnych kultur³.

¹ O Łodzi wielokulturowej pisałam w: A. Krawczyk, *Łódzkie organizacje niemieckie i żydowskie w kontekście teorii stowarzyszeń*, „Prace Etnograficzne” 2015, nr 43, s. 155–156.

² Między innymi: B. Baranowski, *Łódź i okolice na przełomie XVIII i XIX w. (1793–1820/1923)*, [w:] B. Baranowski, J. Fijałek (red.), *Łódź. Dzieje miasta do 1918 r.*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Łódź 1988, s. 134–136; A. Grzegorzczak (red.), *Ilustrowana Encyklopedia Historii Łodzi. Początek XIX wieku. Wizja Nowego Miasta*, zeszyt nr 3, Suplement historyczny miesięcznika „Piotrkowska 104”, Urząd Miasta Łodzi Biuro Analiz Medialnych i Wydawnictw, s. 69–73; W. Puś, *Zmiany liczebności i struktury narodowościowej ludności Łodzi do roku 1939*, [w:] M. Koter, M. Kulesza, W. Puś, S. Pytlaś (red.), *Wpływ wielonarodowego dziedzictwa kulturowego Łodzi na współczesne oblicze miasta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2005, s. 9; B. Sierecka-Nowakowska, *Rozwój przestrzenny Łodzi przemysłowej u progu XXI wieku w oparciu o dziedzictwo przyrodniczo-kulturowe*, Monografie Politechnika Łódzka, Łódź 1999, s. 13.

³ M. Laurentowicz, M. Budziarek (red.), *Triada. Trzy wielkie społeczności Polacy – Niemcy – Żydzi*, Muzeum Historii Miasta Łodzi, Łódź 2001, s. 26.

Historycy i kulturoznawcy badający wielokulturowość miasta z jednej strony zwracają uwagę na polonizację łódzkich obcokrajowców, z drugiej zaś zaznaczają, że również polscy łodzianie przyjmowali jako swoje niektóre elementy ich zwyczajów⁴. Reprezentanci poszczególnych grup etnicznych i narodowych powoływali szkoły, stowarzyszenia, instytucje kulturalne (kina, teatry, księgarnie, biblioteki etc.), które swoją ofertę kierowały również do przedstawicieli pozostałych narodowości⁵.

Charakter wielokulturowego miasta Łódź zachowała aż do lat wojennych, lecz w wyniku I i – przede wszystkim – II wojny światowej stała się miastem silnie zdominowanym przez jedną kulturę. Nie oznacza to jednak, że wśród współczesnych łodzin nie ma przedstawicieli innych kultur niż polska. Należą do nich na przykład potomkowie przedstawicieli grup narodowych tworzących przedwojenną Łódź wielokulturową⁶. Obiektywnym wskaźnikiem ich obecności są stowarzyszenia narodowościowe, świątynie religijne etc.

Początkowo w badaniach planowałam uwzględnić przedstawicieli istotnych dla historii miasta trzech kultur: niemieckiej, rosyjskiej i żydowskiej. Koncentracja na przedstawicielach ostatniej z wymienionych grup wynika z niedostępności przedstawicieli kultury rosyjskiej w Łodzi i trudności z dostępem do

⁴ Dotyczy to nie tylko zwyczajów. Do tej pory w *lokalnym* języku łódzkim można usłyszeć słowa, które zakorzenione są w językach przedstawicieli innych kultur i które przez mieszkańców pozostałych polskich regionów nie są znane.

⁵ Między innymi: M. Koter, M. Kulesza, W. Puś, S. Pytlaś (red.), *Wpływ wielonarodowego ...*, s. 9; A. Kozłowski, *Niemieckie szkolnictwo w Łodzi na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] M. Wilk (red.), *Niemcy w Łodzi do roku 1939*, Ośrodek Badań Niemcoznawczych Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996, s. 21; H. Krajewska, *Życie filmowe w Łodzi w latach 1986–1939*, seria Zeszyty Muzeum Kinematografii nr 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź 1992, s. 6; A. Kuligowska, *Scena obiecana. Teatr polski w Łodzi 1844–1918*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1995, s. 318; W. Puś, *Żydzi w Łodzi w latach zaborów 1793–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 108; J. Strzałkowski, *Drukarnie i księgarnie w Łodzi do 1944 roku*, Łódź 1994, s. 22; D. Sztobryn, *Działalność kulturalno-oświatowa diaspory niemieckiej w Łodzi do 1939 roku*, Urząd Miasta Łodzi, Łódź 1999, s. 7, 55, 73; J. Walicki, *Łódzka Gmina Żydowska w XIX w.*, [w:] M. Kulesza, M. Łapa, J. Walicki (red.), *Rola wspólnot wyznaniowych w historii miasta Łodzi*, Ibidem, Łódź 2010, s. 131.

⁶ Trudno jednak podać dokładny rozkład procentowy pochodzenia etnicznego i narodowego łodzin. Zgodnie z informacjami otrzymanymi od kierownika Referatu Usług Informacyjnych ŁOBR Główny Urząd Statystyczny *nie dysponuje danymi dotyczącymi liczby osób o narodowości żydowskiej* (cytat pochodzi z wiadomości e-mail).

przedstawicieli kultury niemieckiej⁷, a także nieostrych różnic pomiędzy nimi a osobami należącymi do kultury dominującej.

Aktualnie zagadnienia związane z „Łodzią wielu kultur” analizowane są przede wszystkim przez historyków, kulturoznawców i antropologów. Wśród istniejących opracowań pedagogicznych niewiele dotyczy tej tematyki. W związku z tym chciałabym uzupełnić opracowania dotyczące Łodzi wielokulturowej o aspekt pedagogiczny. Jednocześnie w pracach dotyczących pedagogiki międzykulturowej dostrzegam niewiele opracowań poruszających kwestie istnienia wielokulturowości na terenach oddalonych od granic państwowych. Wobec powyższego chciałabym uzupełnić również i to zagadnienie.

Wybór tematu rozprawy ma również uwarunkowania osobiste. Doświadczenia wielo-/międzykulturowe nie są mi obce, a samo doświadczenie wielo-/międzykulturowości częściowo było i moim udziałem. Otóż wśród moich przodków były osoby pochodzenia ukraińskiego, co w pewnym stopniu zostało zniwelowane, gdy w czasach młodości moich pradiadków wymagane było podjęcie decyzji o przyjęciu jednego wyznania przez małżonków. Wówczas pradiadek, reprezentant prawosławia, zdecydował się na przyjęcie katolicyzmu, którego przedstawicielką w umiarkowanym stopniu była prababcia. Elementy kultury ukraińskiej, przekazywane (nieświadomie) przez babcię, a także zawarte w opowieściach rodzinnych, towarzyszyły mi od najwcześniejszych lat, lecz nigdy nie były one tak silne ani nie odegrały tak znaczącej roli w kształtowaniu mojej osobowości, jak ma to miejsce w przypadku osób pochodzenia żydowskiego.

Niemniej jako pierwszy kierunek studiów wybrałam filologię słowiańską. W trakcie edukacji na co dzień stykałam się z przedstawicielami różnych grup etnicznych i narodowych (głównie wschodniosłowiańskich i bałkańskich), a także wraz z kołem naukowym brałam udział w badaniach terenowych dotyczących pogranicza kulturowego, które było ujmowane dosłownie – jako teren leżący blisko granic państwowych. Badania owe odnosiły się przede wszystkim do kształtowania się języka, rozwoju literatury i życia na styku dwóch (lub więcej) religii.

⁷ Na etapie planowania badań próbowałam skontaktować się z przedstawicielami Niemieckiego Towarzystwa Kulturalno-Społecznego w Łodzi oraz Niemieckojęzycznego Koła Biblijnego przy Parafii Ewangelicko-Augsburskiej im. św. Mateusza w Łodzi, jednak nikt nie odbierał telefonu, a na żaden z wysłanych e-maili do dzisiaj nie otrzymałam odpowiedzi.

Źródłem zainteresowania dla podjętego tematu była historia Łodzi, a także moje osobiste doświadczenia. Natomiast znaczenie międzykulturowości w rozwoju człowieka stanowi uzasadnienie podjęcia przeze mnie tego tematu.

Książka składa się z czterech rozdziałów, wśród których zarysowują się trzy warstwy: teoretyczna (rozdział pierwszy), teoretyczno-metodologiczna (rozdział drugi) oraz analityczna (rozdział trzeci i czwarty). Przedstawione w pierwszym rozdziale zagadnienia są źródłem założeń konstytuujących przedmiot badań i możliwości jego poznania, to znaczy założeń tworzących podstawy przeprowadzonych przeze mnie badań empirycznych.

U podstaw doświadczania międzykulturowości leży doświadczanie kultury. Pierwsze ze zjawisk nie jest niczym innym jak doświadczaniem wielu kultur, czyli w przypadku pracy objętej powyższym tematem – polskiej i żydowskiej, a w nieznacznym stopniu również innych mniejszościowych. W moich badaniach międzykulturowość i pogranicze ujawniają się w indywidualnych doświadczeniach i mają charakter osobisty. Aby jednak doświadczenia te mogły zaistnieć, niezbędny jest określony kontekst. Nie mogą być one wytwarzane w społecznej próżni. Oznacza to, że doświadczanie zarówno kultury, jak i wielo-/międzykulturowości, a także wchodzenie na różnego typu pogranicza ma charakter społeczny. Dana jednostka musi mieć w swoim otoczeniu osoby, które ją wprowadzają do określonych kręgów kulturowych i uczą funkcjonowania w nich. Poszczególne jednostki włączają do swoich doświadczeń wybrane elementy kultur, z którymi mają do czynienia na co dzień.

Kultura należy do najbardziej znaczących czynników w wychowaniu. Eksponuje to pedagogika społeczna, ujmując człowieka jako istotę biologiczną, społeczną, a także kulturową. Aby móc uczestniczyć w wielu kulturach, najpierw należy stać się użytkownikiem każdej z nich. Poznanie danej kultury odbywa się po uprzednim wprowadzeniu do niej jednostki przez jej obecnych członków. Jest to zabieg długotrwały, najczęściej nieuświadomiony proces wrastania w kulturę poprzez rozwój zgodny z jej zasadami. Jeśli ów proces toczy się w kilku kulturach jednocześnie, może wzbogacać doświadczenia jednostki, ale może też stanowić źródło napięć, które wymaga od niej podjęcia określonych działań.

Narracja jest tu rozumiana jako tekst wytworzony w efekcie opowieści o życiowych doświadczeniach. Ma on strukturę złożoną z trzech trójjedności: kompozycyjnej/treściowej, strukturalnej i teoretycznej, co pozwala uznać go za tekst narracyjny. Wypowiedzi uznane za narracje nie tyle odzwierciedlają rzeczywistość w jej realnej postaci, co zawierają w sobie wymiar indywidualny, społeczny i kody kulturowe charakterystyczne dla danej grupy etnicznej lub narodowej. Odzwierciedlają więc doświadczanie międzykulturowości, które możliwe jest poprzez indywidualną recepcję różnych zasobów społeczno-kulturowych.

W drugim rozdziale przedstawiam założenia metodologiczne badań. Narracje, które poddawane są analizie, zostały wytworzone przez młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego. Pochodzenie żydowskie przez długi czas stanowiło kontrowersyjne zagadnienie w polskiej kulturze (i stanowi je nadal, choć w niektórych kręgach w nieco mniejszym stopniu niż kiedyś, w innych jednak ulega wyostreniu), co powoduje, że starsi ludzie niechętnie opowiadają o swoich doświadczeniach z nim związanych. Dopiero wśród osób znajdujących się w fazie wczesnej dorosłości (według koncepcji Erika H. Eriksona) nastąpiło swojego rodzaju przebudzenie i gotowość do opowiadania o swojej przynależności kulturowej. Koncentracja na doświadczeniach osób młodych wynika zatem z ich dostępności w łódzkim świecie żydowskim. Ich narracje, w których odzwierciedlają się osobiste doświadczenia i kody kulturowe charakterystyczne dla tej grupy narodowej, stanowią materiał empiryczny.

Badania prowadzone były w ramach orientacji jakościowej, w dyscyplinie pedagogika. Główne pytanie, na które poszukiwałam odpowiedzi, brzmi następująco: jakie doświadczenia międzykulturowe odzwierciedlają się w narracjach młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego? Odniesieniem dla struktury problematyki badawczej jest przebieg biografii, jednak prowadzone przeze mnie badania nie były badaniami biograficznymi ani nie stosowałam metody biograficznej. Biograficzne uporządkowanie problematyki wynika z tego, że międzykulturowe doświadczenia są zdobywane na kolejnych etapach życia człowieka. Końcowa problematyka nieco różni się od tej, którą sformułowałam przed rozpoczęciem zbierania materiału badawczego. Modyfikowanie problemów w toku prowadzonych badań jest zgodne z zasadami jakościowej orientacji. Celem była rekonstrukcja międzykulturowych doświadczeń młodych osób dorosłych. Z dyscyplinarnego usytuowania badań wynika przyjęty sposób postrzegania doświadczeń międzykulturowych jako przestrzeni dla radzenia sobie z różnicami. Jeśli uświadomimy sobie, że jedną z cech współczesnych warunków życia jest niejednorodność, wieloznaczność, to umiejętność radzenia sobie z różnicami można zaliczyć do podstawowych umiejętności człowieka.

Wybrany przeze mnie przedmiot badań wymagał opracowania adekwatnej metody badawczej. Za znaczące w narracji uznałam sposoby mówienia o swoim życiu, przywołujące doświadczenia międzykulturowe. W związku z tym potrzebna była metoda, która dałaby możliwość przeprowadzenia analizy językowej. Podczas interpretacji danych korzystałam z językowo-narracyjnej metody analizy tekstu. Stanowi ona kompilację dwóch metod znanych w naukach filologicznych, czyli gramatyki komunikacyjnej (językoznawstwo) i narratologii (literaturoznawstwo), wzbogaconej o zagadnienia dotyczące

gramatyki języka polskiego, które nie są elementem żadnej metody. Chciałabym za jej pomocą wypełnić pewną lukę, jaka – moim zdaniem – istnieje wśród metod dostępnych w pedagogice i w naukach społecznych w ogóle. Otóż badacze najczęściej korzystają z adaptacji obcojęzycznych metod, co utrudnia uwypuklenie niuansów języka polskiego w analizowanych narracjach. Możliwość dokonywania precyzyjnych językowo analiz pozwala zminimalizować zarzut subiektywności, jaki bywa kierowany w stosunku do prowadzenia analiz w badaniach jakościowych. W pierwszym kroku pracy z tekstem wykorzystywane są zasady gramatyki polskiej. W drugim – analizy prowadzone są przy wykorzystaniu wybranych elementów gramatyki komunikacyjnej (w ujęciu Grażyny Habrajskiej i Aleksiego Awdiejewa). Zabiegi stosowane w tych dwóch krokach mają na celu zrekonstruowanie formy językowej, jaką narrator nadał swojej wypowiedzi. Ponadto ich celem jest stworzenie podłoża dla analiz prowadzonych w kolejnych krokach i zawężenie możliwości wyboru najbardziej prawdopodobnej interpretacji. W dwóch kolejnych krokach, trzecim i czwartym, dokonywana jest analiza zgodna z założeniami narratologii (w ujęciu Mieke Bal). Polega ona na wyborze najbardziej prawdopodobnych wariantów z bazy stworzonej w dwóch pierwszych krokach. Towarzyszy jej hermeneutyczna interpretacja traktowana jako pojmowanie i przyswajanie (w ujęciu Paula Ricoeura).

W kolejnych dwóch częściach książki prezentuję wyniki analiz materiału empirycznego. W trzecim rozdziale prezentuję przypadki kluczowe, czyli losy tych osób, których doświadczenia uznałam za najbardziej swoiste. Przedstawiane rekonstrukcje ukazują indywidualne konfiguracje warunków nabywania doświadczeń międzykulturowych. Jednocześnie stanowią punkt wyjścia dla wyróżnienia kategorii omawianych w następnym rozdziale. Przypadkami kluczowymi są historie trzech kobiet i jednego mężczyzny, ułożone w takiej kolejności, by każdy kolejny przypadek miał cechy zbieżne z poprzednim, a jednocześnie innymi cechami różnił się od niego w sposób kontrastowy.

W ostatnim, czwartym rozdziale przedstawiam rekonstrukcję międzykulturowych doświadczeń młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego. W wyniku szczegółowych analiz i interpretacji całego materiału badawczego wyprowadziłam pięć kategorii analitycznych. Pierwszą stanowią źródła wiedzy o własnym pochodzeniu. Charakteryzują je sposoby transmisji kultury żydowskiej w rodzinie pochodzenia, stosunek rodziców i rodzeństwa do kultury żydowskiej, a także międzygeneracyjny przekaz traumy. Drugą kategorią są obszary spotkania dwóch (lub więcej) kultur. Tworzą je: rodzina pochodzenia, która stanowi miejsce pierwszych doświadczeń międzykulturowych; grono rówieśnicze i jego reakcja na wieść o pochodzeniu żydowskim narratorów;

rodzina prokreacji, w której zachodzi konieczność łączenia międzykulturowych wartości wnoszonych przez partnerów. Jako trzecią kategorię wyróżniłam potrzebę wspólnotowości. Moi rozmówcy realizowali ją w kręgach towarzyskich i organizacjach żydowskich. Dla wielu ważne jest też istnienie Izraela, bo daje im poczucie wspólnoty ze wszystkimi Żydami. Czwartą kategorię stanowi intelektualizm i mistycyzm jako przeciwległe bieguny kultury żydowskiej. Intelektualizm ujawnia się w otwartości rodziny pochodzenia na wiedzę, a także w racjonalnej ocenie przez moich rozmówców edukacji katolickiej. Mistycyzm zaś stanowi próbę wyjaśniania tego, czego racjonalnie wyjaśnić się nie da. Za piątą kategorię uznałam znaczenie, jakie narratorzy nadają własnemu pochodzeniu. Robią to poprzez definiowanie własnego pochodzenia, a także poprzez wybór tych elementów kultury żydowskiej, które są obecne w ich teraźniejszym życiu. Prezentowane w rozdziale czwartym analizy prowadzą do wyróżnienia typów radzenia sobie z doświadczaniem różnic w kontekście międzykulturowości, które prezentuję w podsumowaniu niniejszej książki.

ROZDZIAŁ PIERWSZY

TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY

1. Sposoby ujmowania międzykulturowości w literaturze. Pogranicze w doświadczeniach osobistych

1.1. Wieloaspektowość ujmowania kultury

Wszystkie dyscypliny naukowe poznające człowieka zajmują się kulturą. Można zatem przyjąć, że tam jest człowiek, gdzie jest kultura – i na odwrót. Oznacza to, że zazwyczaj nie można mówić o jednym bez odniesienia do drugiego, gdyż oba byty przenikają się w nierozzerwalnym splocie wzajemnych wpływów i oddziaływań. Powszechności kultury nie towarzyszy jednak jednoznaczność terminologiczna¹.

Pojęcie „kultury” definiowane jest na wiele różnych sposobów² i cechuje się dużą eklektycznością³. Zostało sformułowane w 1871 roku przez Edwarda B. Tylora dla określenia złożonej całości życia człowieka, którą budują zarówno wierzenia, wiedza, jak i sztuka, zdolności oraz nawyki⁴. W tym ujęciu kultura odnosi się do pewnego sposobu życia ludzi⁵. Przez wielu badaczy traktowana była jako wytwór człowieka, kompensujący mu braki natury fizycznej. Takiego zdania był Johann G. Herder, który uważał, że jest ona

¹ Do niektórych zagadnień teoretycznych zamieszczonych w pierwszym rozdziale odnosiłam się również w artykule: M. Karkowska, A. Krawczyk, *Doświadczenie wielokulturowości osób pochodzenia żydowskiego w perspektywie dialogu międzypokoleniowego*, „Podstawy Edukacji” 2021, nr 14.

² E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 49.

³ W.J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s.47.

⁴ E. Nowicka, *Świat człowieka...*, s. 47.

⁵ W.J. Burszta, *Antropologia kultury...*, s. 47.

przede wszystkim narzędziem, za pomocą którego człowiek przystosowuje się do walki o byt⁶. Można nawet uznać, że kultura stanowi swojego rodzaju reakcję obronną człowieka przed siłami natury.

Zdaniem Ewy Nowickiej aby uzyskać pełną definicję omawianego pojęcia, należałoby zestawić ze sobą podstawowe aspekty zjawiska, jakim jest kultura. Autorka ujmuje je w cztery następujące wątki: „kultura jest – związana z człowiekiem; jest zjawiskiem ponadjednostkowym (społecznym)”; jest „regularna”; jest „zbiorem zjawisk wyuczonych”. Pierwszy z wymienionych aspektów został już przeze mnie przywołany na wstępie: kultura nie istnieje bez człowieka, co oznacza, że jest on zarówno jej twórcą, jak i odbiorcą. Człowiek wie, że społeczny tryb życia, co prowadzi do drugiego aspektu kultury, zgodnie z którym kształtuje ona życie poszczególnych jednostek, ale również one mogą wносить do niej swój wkład. Kultura jest przekazywana z pokolenia na pokolenie i w tym przekazywana podlega zmianom. Ujmowanie kultury w trzecim aspekcie oznacza, że zjawiska, które się na nią składają, mają określoną strukturę i są powtarzalne, dzięki czemu można je ujmować w prawidłowości. Czwarty aspekt kultury wyraża się w tym, że jest ona przekazywana poprzez celowe i świadome lub nieintencjonalne i nieświadomione uczenie się, a nie przez dziedziczenie⁷, co jednocześnie jest pewnym przeciwstawieniem się naturze⁸. Aspekty wyróżnione analitycznie w praktyce życia nierozdzielnie spletały się ze sobą. Pedagogiczny wymiar kultury wyraża się przede wszystkim w ostatnim z wymienionych aspektów. Przekaz wartości płynących z danej kultury odbywa się w ramach kształcenia formalnego, ale też w trakcie wychowania szeroko pojmowanego, zgodnie z którym wychowawcą może być każdy człowiek, bez względu na jego wiek i pełnioną funkcję.

Kulturę jako zjawisko ponadjednostkowe, czyli społeczne⁹, eksponuje między innymi Ralph Linton. Uważa on, że pomiędzy otoczeniem przyrodniczym (naturą) a jednostką znajduje się środowisko ludzkie, na które składa się: „zorganizowana grupa jednostek”, czyli społeczeństwo i charakterystyczny

⁶ *Ibidem*, s. 15.

⁷ E. Nowicka, *Świat człowieka...*, s. 49–52.

⁸ O dychotomii pomiędzy kulturą a naturą, *vide*: J. Jagoszewska, „Cultura” jako kultura. Pojęcie uprawy ducha z punktu widzenia teorii kultury, „Prace Kulturoznawcze” 2001, nr 12; J. Małczyński, *Niepojęte ocieplenie stosunków? Clifford Geertz i nauki przyrodnicze*, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14, t. 1; B. Tuchańska, *Nauka i kultura w kulturalizmie hermeneutycznym*, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14, t. 1.

⁹ Drugi aspekt kultury według Ewy Nowickiej.

dla niego sposób życia, czyli właśnie kultura¹⁰. Definiuje ją jako¹¹ „dziedzictwo społeczne członków danego społeczeństwa lub jako konfigurację wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa”¹². Druga z definicji wskazuje, że całokształt poszczególnych zachowań i ich rezultatów stanowiących elementy kultury determinuje wzór przyjęty przez daną społeczność¹³. Na owe zachowania składa się każda forma aktywności człowieka, bez względu na to, czy jest ona podejmowana w sposób jawny lub ukryty, czy ma charakter fizyczny lub psychiczny¹⁴. Z kolei rezultatami zachowań są zarówno stany psychiczne człowieka (postawy, wartości, wiedza), jak i działania wyuczone lub będące wynikiem wpływu otoczenia zewnętrznego. Poszczególne typy zachowań muszą być więc podzielane i przekazywane. Podzielanie danego zachowania oznacza, że powinno być ono wspólne przynajmniej dla kilku członków danej społeczności, gdyż takie, które jest charakterystyczne tylko dla jednej osoby, nie stanowi kultury całej zbiorowości. I wreszcie, aby dana kultura mogła istnieć niezależnie od obecności w niej jej obecnych członków, podzielane przez nią zachowania muszą być przekazywane¹⁵ „wzdłuż i wszerz”. Oznacza to, że kultura rozgrywa się w społeczności, a obecni jej członkowie z podzielanymi w niej wartościami zostali zapoznani przez członków poprzednich pokoleń i obecnego, sami zaś przekazują je zarówno pomiędzy sobą, jak i członkom następnych generacji.

Spółeczny wymiar zjawisk kulturowych realizowany jest w obrębie trzech lub czterech płaszczyzn: materialnej, behawioralnej, psychologicznej i aksjonormatywnej. Pierwsza z nich określa człowieka jako istotę posługującą się materialnymi przedmiotami do zaspokojenia swoich podstawowych potrzeb życiowych. Człowiek ma „jakiś” stosunek do przedmiotów materialnych – zarówno tych, które pochodzą z przyrody (na przykład góra, rzeka), jak i tych, które zostały przez niego stworzone (na przykład dom, łuk). Płaszczyzna behawioralna zjawisk kultury obejmuje każde zachowanie motoryczne i werbalne człowieka. Marvin Harris i Clifford Geertz uważają, że sposób zachowania ludzi jest trzonem kultury, nie zaś jej zaplecze materialne

¹⁰ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 25.

¹¹ Czwarty aspekt kultury według Ewy Nowickiej.

¹² R. Linton, *Kulturowe podstawy...*, s. 47–48.

¹³ Trzeci aspekt kultury według Ewy Nowickiej.

¹⁴ Pierwszy aspekt kultury według Ewy Nowickiej.

¹⁵ R. Linton, *Kulturowe podstawy...*, s. 48–53.

lub normy, które owymi zachowaniami kierują. Z kolei Stanisław Ossowski, Ward Goodenough, Claude Lévi-Strauss za najistotniejszą uznają płaszczyznę psychologiczną. Ich zdaniem podstawą każdego zachowania człowieka jest „jakiś” przeżycie psychiczne. Dlatego zrozumienie psychologicznych podstaw jest konieczne dla zrozumienia wcześniejszych płaszczyzn. Jednocześnie znaczenia, emocje i oceny mogą ulegać zmianie, pojawiać się, znikać, a także może im być nadawany nowy sens. Inne stanowisko głosi, że z przeżyciami psychicznymi łączy się nierozzerwalnie płaszczyzna aksjonormatywna. Wówczas normy i wartości interpretowane są w kategoriach indywidualnych przeżyć. Z kolei według badaczy, którzy wyróżniają aspekt aksjonormatywny jako odrębny, normy i wartości nie mogą być określone wyłącznie w kategoriach przeżyć psychicznych. Są one traktowane jak byty idealne lub abstrakcje wyróżniane przez badacza¹⁶. Za linię graniczną oddzielającą dwie ostatnie płaszczyzny można by uznać subiektywne i obiektywne postrzeganie danych zjawisk przez poszczególne osoby. Przeżycie psychiczne jest zależne od subiektywnego kryterium przyjmowanego przez poszczególne jednostki, z kolei przypisanie znaczeń aksjonormatywnych do określonych wydarzeń wynika z porządku przyjętego w danej społeczności (na przykład prawnego lub religijnego)¹⁷. Każda z czterech płaszczyzn jest uwarunkowana kulturowo, a kultura rozumiana jest jako zjawisko, któremu nadawane są społeczne właściwości. Zastosowanie i wykorzystanie różnych przedmiotów materialnych powinno być adekwatne do właściwości przypisanych im przez dany krąg kulturowy. Z kolei zachowania mieszczą się w przyjętych normach, a odstępstwo od danej normy może wiązać się z negatywnymi konsekwencjami. Jeśli przyjąć, że podstawą zachowań są przeżycia psychiczne, a zachowania muszą być zakorzenione w kulturze, to znaczy, że przeżycia też są uwarunkowane kulturowo. Kultura daje nam pełen zestaw emocji i spośród niego wybieramy te, które są adekwatne do danego zdarzenia. Innymi słowy „coś się dzieje”, więc w efekcie pojawiają się emocje w stosunku do tego wydarzenia i „jakaś” nasza reakcja na nie. Następnie pojawiają się konkretne zachowania, które są bardziej lub mniej adekwatne, ale mieszczą się w puli akceptowanych zachowań. Podsumowując dotychczasowe

¹⁶ E. Nowicka, *Świat człowieka...*, s. 55–59.

¹⁷ Za przykład mogłaby tu posłużyć sytuacja, w której żona zabija męża znęcającego się nad nią od kilkunastu lat. Jej przeżycie psychiczne sprawiło, że uznała ona swoje działanie za adekwatne do warunków, w jakich się znalazła. Prawnie lub religijnie, czyli w odniesieniu do warunków aksjonormatywnych, nie zostałoby ono jednak uznane za właściwe, choć w obu przypadkach z pewnością można by znaleźć okoliczności łagodzące.

rozważania, kultura może istnieć jedynie w zbiorowości, nie istnieje kultura jednostkowa. W danym momencie i na poszczególnych etapach życia każdy człowiek jest członkiem różnych grup (uczniowskiej, studenckiej, zawodowej, rodzinnej, związanej z zainteresowaniami realizowanymi w czasie wolnym etc.¹⁸). I spośród kultur tych grup w sposób świadomy lub nie wybiera określone elementy. Jeśli jednak wybrane zachowanie realizuje w innej grupie, która go nie zna lub nie pochwała, może spotkać się z niezrozumieniem lub odrzuceniem. Im młodsza jest taka jednostka, tym trudniejszym doświadczeniem będzie dla niej konfrontacja zachowań należących do różnych porządków kulturowych. Niezależnie od istnienia kultury grupowej, należy zauważyć, że jednostka rozumie poszczególne jej elementy w charakterystyczny dla siebie sposób, łączy w swoich doświadczeniach jednoczesną przynależność do kilku grup, a także wybiera spośród wszystkich dostępnych jej składników różnych kultur te, które z jakiegoś powodu są dla niej istotne. Następnie włącza je do swoich życiowych doświadczeń. Stąd można mówić, że nie ma dwóch identycznych sposobów rozumienia poszczególnych składników kultury ani dwóch jednakowych ich połączeń. Swoboda w odczytywaniu kultury przez jednostkę nie jest jednak nieograniczona, gdyż – będąc członkiem danej społeczności – myśli określonymi kategoriami kulturowymi i w odniesieniu do nich nadaje sens i znaczenie wybieranym przez siebie elementom. Kultura stanowi „przewodnik po rzeczywistości społecznej każdej grupy”¹⁹, a wiedza o danej kulturze potrzebna jest nie tylko do tego, by stać się jej członkiem. Umiejętność wskazania wyróżniających ją cech niezbędną jest również badaczom, którzy analizują zagadnienia dotyczące ludzkiego życia. Wynika to z faktu, że jednostka powinna być ujmowana w ramach tej kultury, do której należy, nie zaś „kultury w ogóle”²⁰. Nieznajomość cech, które charakteryzują kulturę danej grupy społecznej, może spowodować niedostrzeganie przez badacza pewnych cech charakterystycznych dla przedstawicieli grupy lub sprzyjać błędnej interpretacji ich działań. Jednocześnie usytuowanie badacza na zewnątrz grupy może sprawić, że dostrzeże on zjawiska, które przez uczestnika danej kultury nie są zauważane.

Zdaniem Philipa Bagby’ego do kultury zalicza się to, czego człowiek może się nauczyć, co oznacza, że stanowi ona całokształt wiedzy o rzeczach i ludziach, o ich stylach działania, wyznawanych wartościach. Wspomniany autor dzieli wymienione elementy na zewnętrzne i wewnętrzne, przy czym

¹⁸ P. Sztompka, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 233–236.

¹⁹ W.J. Burszta, *Antropologia kultury...*, s. 52.

²⁰ R. Linton, *Kulturowe podstawy...*, s. 46.

pierwsze są łatwo obserwowalne, a drugie również mogą takie być, choć nie muszą. Zjawiska wewnętrzne odbywają się zazwyczaj w umysłach ludzi i mogą być przekazywane jedynie pośrednio²¹, mają charakter symboliczny²². Z kolei Claude Lévi-Strauss uważa, że znaczenie zjawiska kulturowego to z jednej strony jego subiektywny sens nadawany przez uczestnika danej kultury, ale z drugiej – te aspekty, które przez członka społeczności mogą nie być dostrzegane, ale odkrywane przez badacza²³. Członkowie danej społeczności nie zawsze zdają sobie sprawę z podłoża niektórych zwyczajów, mogą je wykonywać automatycznie, choć nie wyklucza to posiadania własnej woli. Mogą również nadawać pośredni sens wybranym elementom kultury, co oznacza, że nie zawsze zdają sobie sprawę z rzeczywistego znaczenia, jakie mają dla nich owe poszczególne elementy. Zadaniem badacza kultury może być wydobycie ukrytych znaczeń danej kultury.

Pedagogiczny wymiar kultury realizuje się przede wszystkim poprzez szeroko rozumiane wychowanie nowych członków danego społeczeństwa. Każdy człowiek rodzi się w jakimś środowisku, które ma charakter kulturowy i od początku swojego życia wprowadzany jest do kultury danej zbiorowości. Jednocześnie też zinternalizowanie przez niego norm, wartości, zwyczajów etc. panujących w danej grupie pozwala owej społeczności zachować swoją ciągłość kulturową, co odbywa się poprzez wspomniane wcześniej przekazywanie treści kultury przedstawicielom swojej i kolejnych generacji, a współcześnie również przedstawicielom wcześniejszych pokoleń²⁴. Z kolei wyznawanie określonych wartości przez członków danej grupy nadaje jej określony charakter. Helena Radlińska tak ujmowany proces wychowania wiąże ze wzrostem, wrastaniem i wprowadzaniem. Pierwsze z trzech wymienionych pojęć oznacza zarówno wzrost fizyczny, jak i duchowy. Wrastanie polega na włączaniu

²¹ E. Nowicka, *Świat człowieka...*, s. 52.

²² M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009, s. 83.

²³ E. Nowicka, *Świat człowieka...*, s. 33.

²⁴ Jest to zgodne z wyróżnieniem trzech typów kultur: postfiguracywnej, kofiguracywnej i prefiguracywnej, dokonanym przez Margaret Mead, *vide*: M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000. Jest to również zbieżne z definiowaniem wychowania i wychowawcy przez pedagogikę społeczną, zgodnie z którą wychowawcą może być każdy, niezależnie od jego wieku i formalnych kwalifikacji, *vide*: między innymi: A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

się w sferę wpływów płynących z jakiegoś środowiska, czego rezultatem jest zakorzenienie w nim. Wprowadzanie to z kolei zapoznanie nowych członków danego środowiska z panującymi w nim zwyczajami, normami, obyczajami, wierzeniami, wiedzą etc.²⁵. Ponadjednostkowy, czyli społeczny charakter kultury zapewnia jednostce możliwość jej doświadczania. Aby dany członek nowej społeczności mógł w niej prawidłowo funkcjonować, musi zostać zapoznany z zasadami panującymi wśród jej obecnych członków. Regularność kultury sprawia, że jednostka może dostrzegać prawidłowości nią rządzące, zrozumieć i wrosnąć w nią. Wrastanie i wprowadzanie wspomagają doświadczanie kultury, co odbywa się zarówno poprzez świadome i intencjonalne uczenie się jej, jak i poprzez nieuświadomione i nieintencjonalne codzienne uczestniczenie w wydarzeniach danej społeczności.

Zasady, z którymi musi się zapoznać osoba nowa w danej kulturze, można sprowadzić do zjawisk kulturowych rozmieszczonych na czterech płaszczyznach. Możliwość doświadczania kultury danej zbiorowości zapewniana jest między innymi przez zapoznanie nowego członka ze znaczeniami, jakie dla obecnych uczestników mają poszczególne przedmioty materialne i ze sposobami, w jakie są użytkowane. Istotne jest też to, aby nowa osoba wiedziała, jakie zachowania są w danej kulturze aprobowane. Stany psychiczne, które towarzyszą jednostce, również mieszczą się w zestawie dostępnych dla przedstawicieli danej zbiorowości. Jednostka, która dołącza do nowej grupy, może odkryć w sobie emocje, których do tej pory nie знаła, które nie były przez nią uświadomione lub których nie umiała zwerbalizować. Uczucia, reakcje psychiczne są indywidualne, ale i tak mieszczą się w granicach wytyczonych przez daną kulturę. Sposób użytkowania danego przedmiotu, dopuszczalne zachowania i reakcje psychiczne regulowane są przez wartości i normy przyjęte przez użytkowników danej kultury. Poznanie ich i przestrzeganie sprawia, że nowy członek grupy może doświadczać danej kultury. Jednak o tym, czy sama znajomość

²⁵ J.A. Pielkova, *Wybrane problemy edukacji środowiskowej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Stała Konferencja Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1998, s. 328; H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej*, Warszawa 1979, s. 207; H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, [za:] T. Kukołowicz, *Pozycja wartości w relacjach: człowiek – środowisko – wychowanie*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna ...*, s. 168–169.

i przestrzeganie określonych norm są wystarczające do zapewnienia sobie pełnego ich doświadczenia, wspomnę nieco później.

Poznanie kultury, utożsamianie się z nią, odbieranie jej treści, ale też dobudowywanie własnych z pewnością stanowi ważny element doświadczenia kultury. Doświadczenie to można jednak czerpać z więcej niż jednej zbiorowości. Nigdy nie jest tak, że jednostka stanowi ściśle odzwierciedlenie wszystkich elementów danej kultury. Skoro należy ona do kilku kręgów kulturowych, to elementy z nich pochodzące włącza do swoich doświadczeń i sama staje się ich kompilacją. Wątek budowania doświadczeń przez pryzmat przynależności do kilku kultur będzie jednak rozwijany w kolejnej części.

Bycie wprowadzonym do kultury i zapoznanym z nią jest istotne również dla badaczy. Badacz danej kultury jako osoba z zewnątrz, podobnie jak nowy członek, jest wprowadzany do niej i zapoznawany z jej treściami przez obecnych członków. To w pewnym stopniu może mu pomóc w spojrzeniu na kulturę ich oczami, ale jednocześnie pozwala mu na zachowanie w stosunku do niej pewnego dystansu, co jest pomocne w odkrywaniu prawidłowości regulujących funkcjonowanie jej użytkowników.

1.2. Perspektywa pedagogiki międzykulturowej w odniesieniu do prowadzonych badań

1.2.1. Geneza pedagogiki międzykulturowej

Wielo- i międzykulturowość zyskały wymiar pedagogiczny, gdy badacze zaczęli interesować się edukacją i wychowaniem w warunkach zróżnicowania kulturowego. Pierwsze oznaki takiego zainteresowania pojawiały się w państwach licznie zamieszkanych przez migrantów, na przykład w Stanach Zjednoczonych Ameryki, Australii, Kanadzie, Europie Zachodniej.

Za pierwsze badania nad edukacją i wychowaniem w warunkach zróżnicowania kulturowego społeczeństw można uznać te, które prowadzone były przez amerykańskie Biuro do spraw Wychowania Międzykulturowego. Zostało ono powołane w 1939 roku z połączenia Biura do spraw Wychowania w Prawach Człowieka Uniwersytetu Columbia oraz Serwisu Biura do spraw Wychowania Międzykulturowego tej samej uczelni. Jego twórcami byli członkowie Stowarzyszenia Wychowania Progresywnego i mniejszość żydowska, która udzielała wsparcia finansowego. Działalność Biura ukierunkowana była przede wszystkim na wspieranie edukacji, czyli szkolenia nauczycieli i pracowników administracji szkół w Nowym Jorku, a także wspieranie projektów

międzykulturowego wychowania oraz prowadzenie badań nad relacjami przedstawicieli wielu kultur zamieszkujących centra miast. Z kolei w 1941 roku została opublikowana recenzja tekstu Edwarda Haskella pod tytułem *Lance. Novel about multicultural man*, w którym po raz pierwszy została użyta kategoria wielokulturowości. Artykuł Williama E. Vickery'ego i Stewarta G. Cole'a pod tytułem *Intercultural education in American schools: Proposed objectives and methods*, wydany w 1943 roku, zapoczątkował ogólnoswiatowe badania nad edukacją międzykulturową²⁶.

Największy rozwój badań nad wielo- i międzykulturowością w Stanach Zjednoczonych Ameryki przypada na lata 60. XX wieku²⁷. Mówiono wówczas głównie o edukacji międzykulturowej, która miała objąć szkolnictwo w zakresie desegregacji rasowej, odpowiednią edukację nauczycieli i pedagogów, rozszerzenie planów nauczania o treści wielokulturowe, zorganizowanie funduszy na kształcenie dwujęzyczne dzieci z rodzin mniejszościowych²⁸. W Europie idea edukacji międzykulturowej nie była w tym czasie znana, ale w Niemczech, Austrii i Szwajcarii rozwijała się „pedagogika dla obcokrajowców”, która odpowiadała na potrzebę kształcenia sił roboczych, napływających do przemysłu rozwijającego się w tych krajach²⁹. „W polityce oświatowej początkowo dominującymi przedmiotami refleksji pedagogicznej [...] były – wprowadzenie do systemu szkolnego dzieci imigrantów oraz uwarunkowania ich sukcesu szkolnego”³⁰.

Podsumowując, zainteresowanie wielo- i międzykulturowością zapoczątkowały kraje postkolonialne, które od początku istnienia zamieszkiwane są przez społeczeństwa wieloetniczne. Z kolei w Europie prekursorami były te kraje, do których napływała siła robocza z mniej zamożnych państw. Pojawiła się zatem konieczność znalezienia rozwiązań edukacyjnych w kontekście różnicowania kulturowego społeczeństw.

²⁶ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Impuls, Kraków 2011, s. 14–15.

²⁷ *Ibidem*, s. 16; Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2004, s. 418; J. Maciejewski, M. Bodziany, *Integracja i asymilacja kulturowa jako obszar odniesień po koegzystencji narodów w wielokulturowym świecie*, [w:] J. Horyń, J. Maciejewski, *Spółczesność wielokulturowa wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, s. 19; B. Orłowska, *Edukacja i dialog w społeczności wielokulturowej*, [w:] *ibidem*, s. 181.

²⁸ B. Orłowska, *Edukacja i dialog...*, s. 181; Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika podręcznik...*, s. 418.

²⁹ B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Instytut Technologii Eksploatacji, Duisburg–Radom 1997, s. 9.

³⁰ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa...*, s. 17.

Na początku lat 80. XX wieku nastąpiła zmiana społeczna w podejściu do międzykulturowości. Jej podłożem było rozszerzenie zainteresowań osób uczęszczających na kursy języków obcych. Były one zainteresowane już nie tylko nauką danego języka, lecz także poznaniem kultury kraju, którego mieszkańcy posługują się nim³¹. Można przyjąć, że nowe podejście do nauki języka obcego dominowało w krajach z dużym napływem siły roboczej. Osoby osiedlające się w nowym miejscu chciały poznać kulturę i zasady funkcjonowania w kraju, w którym planują rozpocząć nowe życie. Również państwowo zależało na zasymilowaniu obcokrajowców, gdyż stanowiło to ułatwienie codziennych stosunków międzyludzkich na różnych poziomach. W tym czasie w Niemczech były prowadzone dyskusje nad usystematyzowaniem znaczenia pojęć „wielokulturowe” (*multikulturelle*) i „międzykulturowe” (*interkulturelle*), które wcześniej, również w innych krajach, używane były zamiennie. Według Manfreda Hohmanna pierwsze pojęcie oznacza sytuację wywołaną przez migrację, którą daje się zaobserwować w społeczeństwie, a także procesy rozwojowe z niej wynikające. Drugie zaś używane jest dla określenia celów i koncepcji, które stawiane są jako zadania do rozwiązania przez pedagogów, polityków i pracowników socjalnych³².

Można zatem uznać, że pedagogika międzykulturowa w swoich początkach stanowiła projekt o politycznym podłożu. Najpierw miała dotyczyć edukacji dzieci imigrantów w ramach kształcenia charakterystycznego dla danego kraju. To jednak nie było wystarczające, gdyż w tych działaniach nie były uwzględniane kwestie różnic kulturowych. Z kolei dorosłych kształcono wyłącznie pod względem języka i kwalifikacji zawodowych. Niekompletność edukacji imigrantów utrudniała ich integrację i asymilację do kultury i społeczeństwa, w którym żyli.

Współcześnie, ze względu na dostęp do internetu, zwiększające się możliwości przemieszczania się po świecie (w celach edukacyjnych, zawodowych, turystycznych etc.), społeczeństwa będą stawiały się coraz bardziej wielokulturowe. Jednocześnie coraz bardziej zwraca się uwagę na prawa grup mniejszościowych. W związku z powyższym konieczne jest tworzenie nowych rozwiązań edukacyjnych. Aby edukacja imigrantów mogła być skuteczna, osoby odpowiedzialne za nią powinny przenieść punkt ciężkości z nowych członków na całe społeczeństwa. Oznacza to, że w treści należy uwzględniać nie tylko zagadnienia dotyczące kultury dominującej, lecz także mniejszościowych.

³¹ E. Chromiec, *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Impuls, Kraków 2006, s. 102.

³² B. Bartz, *Idea wielokulturowego...*, s. 8.

Dwudziesty pierwszy wiek został uznany za wiek migracji. I choć przemieszczanie się jako zjawisko istniało praktycznie od początku ludzkości, to nigdy jego skala nie była tak duża jak współcześnie³³. Współczesna wielokulturowość wywołana migracjami na świecie nie jest sytuacją jednoznaczną. Ludzie migrują z powodów edukacyjnych, zawodowych, osobistych, ale też nasilają się antagonizmy pomiędzy nacjami niejako zmuszonymi do życia we wspólnej przestrzeni³⁴. Niemniej migracje dały początek refleksji nad wielo- i międzykulturowością, a ich ekspansja przyczyniła się do zauważania konieczności podejmowania związanych z nią działań, co przy okazji pozwoliło usystematyzować pojęcia związane z funkcjonowaniem ludzi w warunkach zróżnicowania kulturowego³⁵.

Na tle krajów zachodnich Polska jest krajem dość jednolitym kulturowo, choć można w niej wyróżnić „wyspy wielokulturowe”, czyli obszary, które zamieszkują przedstawiciele różnych kultur. Przede wszystkim są to pogranicza, na których występuje duże zróżnicowanie etniczne i narodowe. Nie jest to równoznaczne ze stwierdzeniem, że centrum kraju jest całkowicie jednolite kulturowo, choć przedstawiciele innych kultur stanowią zdecydowaną mniejszość.

Jedną z pierwszych osób, które w polskim czasopiśmiennictwie użyły pojęcia „wychowanie międzykulturowe” był Zbyszko Melosik³⁶. Zainteresowanie edukacją i wychowaniem międzykulturowym w Polsce przed 1989 rokiem miało jedynie deklaracyjny charakter. Wówczas raczej dążono do ujednolicenia narodu, co było związane z wydarzeniami Marca 1968 roku, a także przymusowymi przesiedleniami Niemców i Ukraińców. Rok 1989 należy zatem uznać za początek zainteresowania międzykulturowością³⁷. Intensywny rozwój polskiej refleksji nad edukacją międzykulturową przypada na lata 90. XX wieku. Zwracano wówczas uwagę na konieczność budowania dialogu pomiędzy

³³ B. Grabowska, *Zachowania tożsamościowe przejawiane przez młodzież w obszarze kultury*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 191.

³⁴ Przedstawiciele niektórych nacji są zmuszeni do migrowania z powodu trwających w ich krajach wojen lub konfliktów.

³⁵ Usystematyzowanie pojęć, jakimi posługują się poszczególne dyscypliny, może świadczyć o rozwoju tych dyscyplin.

³⁶ M. Karkowska, *Socjologia wychowania...*, s. 90.

³⁷ T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika podręcznik...*, s. 422.

przedstawicielami odmiennych grup kulturowych³⁸. Dialog ten powinien odbywać się na różnych poziomach – zarówno edukacyjnym, jak i dotyczącym codziennego funkcjonowania we wspólnych środowiskach.

Pedagogika międzykulturowa jest obecnie uznawana za subdyscyplinę pedagogiki, która zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego. Jej podłoże stanowią teorie pochodzące z różnych dyscyplin, głównie z antropologii, socjologii, psychologii, językoznawstwa, historii etc. Do zadań pedagogiki międzykulturowej należy nie tylko refleksja nad edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego, lecz także proponowanie rozwiązań praktycznych, uzupełnianie treści kształcenia ogólnego o aspekt wielo- i międzykulturowości³⁹. Kwestie edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego regulowane są przez dokumenty tworzone przez Radę Europy, Komisję Europejską, a także UNESCO⁴⁰, co sprawia, że nadal jej podłoże ma charakter polityczny.

Jednocześnie pedagogikę międzykulturową charakteryzują: „brak jednolitości terminologicznej, wielość paradygmatów, nie zawsze skuteczna współpraca środowisk naukowych i nauczycielskich”. Może to oznaczać, że omawiana subdyscyplina będzie ulegać ewolucji⁴¹. Należy również dodać, że rozwiązania proponowane przez tę subdyscyplinę mają w znacznej mierze charakter życzeniowy i powinnościowy. Oznacza to, że ich autorzy mówią o tym, jak powinno być, lub jak wyglądałby idealny model edukacji międzykulturowej. Może to wynikać ze wspomnianej już niejednoznaczności, która może stanowić trudność dla formułowania i wprowadzania konkretnych rozwiązań, czego przyczyną z kolei może być brak współpracy środowisk naukowych z nauczycielskimi.

W Polsce badaniami nad wielo- i międzykulturowością przede wszystkim zajmują się pracownicy Katedry Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego

³⁸ M. Sobecki, *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2016, s. 152.

³⁹ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa*, s. 17, 20.

⁴⁰ J. Nikitorowicz, *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji...*, s. 20–21; W. Rabczuk, *UNESCO – orędownik różnorodności kulturowej, edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 20–24, 27.

⁴¹ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa...*, s. 20.

w Cieszynie, Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego i Wyższej Szkoły Nauk Pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. W 1994 roku został założony przez Tadeusza Lewowickiego Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, który jest jednostką należącą do Federacji Zespołów Badań Pogranicza. W 2004 roku przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk został powołany Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej. Obecnie kieruje nim Jerzy Nikitorowicz⁴². Instytucje te, poza warszawskimi, usytuowane są blisko granic państwowych i w związku z tym badania ich pracowników dotyczą przede wszystkim wielo- i międzykulturowości znajdującej się blisko granic państwowych.

Jeśli w pracach dotyczących międzykulturowości prezentowane są badania empiryczne, to najczęściej dotyczą one funkcjonowania przedstawicieli wielu kultur na jednym obszarze, znajdującym się blisko granic państwowych, a także funkcjonowania szkół na pograniczu. Ponadto badacze zajmują się problemami Polaków mieszkających za granicą i obcokrajowców w Polsce, sytuacją szkolną polskich dzieci w zagranicznych szkołach i sposobami funkcjonowania dzieci pochodzących z mniejszości kulturowych w polskich szkołach masowych. Poruszane są również zagadnienia dotyczące nauki języków obcych, głównie dzieci i młodzieży, ale także osób dorosłych, nauczania języka polskiego obcokrajowców⁴³. W bazie OPI nie ma takich, które dotyczą wielo- i międzykulturowości na terenach oddalonych od granic administracyjnych, zakorzenionych w doświadczeniach indywidualnych jednostek⁴⁴.

1.2.2. Wymiary wielo- i międzykulturowości

Wielo- i międzykulturowość, podobnie jak kultura, nie mogą istnieć poza zbiorowością, w społecznej próżni. Koncepcje edukacji międzykulturowej istnieją zawsze w rzeczywistych warunkach społeczno-kulturowych i ekonomicznych⁴⁵. Może to wynikać z faktu, że pedagogika międzykulturowa jest ściśle związana z praktyką, czyli dostosowana do potrzeb konkretnych jednostek i grup społecznych. Stanowi ona przede wszystkim odpowiedź na bieżące

⁴² https://knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=171&catid=49&Itemid=188 [dostęp: 8.12.2020].

⁴³ Przedstawiona tematyka prac pochodzi z bazy OPI.

⁴⁴ Stan na rok 2017.

⁴⁵ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 209.

problemy społeczne⁴⁶. Co więcej, biorąc pod uwagę historię zainteresowania wielo- i międzykulturowością na świecie i w Polsce, można stwierdzić, że w ogóle powstała ona jako odpowiedź na praktyczne potrzeby edukacyjne w warunkach zróżnicowania kulturowego.

O wielokulturowości można mówić, gdy zachodzi współlistnienie trzech powiązanych ze sobą, choć odrębnych, stanów rzeczy⁴⁷. Pierwsze dwa można uznać za poziomy, gdyż do wejścia na drugi konieczne jest zaistnienie poprzedniego. Pierwszy, empiryczny poziom – według Janusza Muchy – cechuje się 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”⁴⁸. 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 środowiska opiniotwórcze nadają pozytywną wartość istnieniu (w jednym systemie politycznym) środowisk należących do różnych kultur. Ponadto w takim kontekście przedstawiciele wspomnianych środowisk potrafią przekonać znaczną część społeczeństwa do swojego poglądu, a także tworzyć instytucje, które dbają o współlistnienie 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 trwałe⁴⁹.

⁴⁶ A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Katowice–Cieszyn–Kraków 2007, s. 27.

⁴⁷ O rozumieniu wielokulturowości przez pryzmat trzech stanów rzeczy pisałam w: A. Krawczyk, *Wielokulturowość oddalona od pogranicza. Na przykładzie doświadczeń biograficznych członków łódzkich stowarzyszeń żydowskich*, [w:] A. Rzepkowska (red.), *Odmienność w kulturze*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2017, s. 142–143.

⁴⁸ J. Mucha, *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2005, s. 52.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 51–53.

W Polsce problematyka wielokulturowości odnoszona jest przede wszystkim do terenów leżących na pograniczu administracyjnym. Nie oznacza to jednak, że elementów wielokulturowości nie można odnaleźć na terenach oddalonych od granic państwowych. Przede wszystkim należałoby się zastanowić, jak wyraża się zróżnicowanie kulturowe na danym obszarze – czy świadczy o nim istnienie symboli religijnych (na przykład synagoga, cerkiew)? Czy doniesienia w prasie lokalnej na temat wydarzeń, których uczestnikami są przedstawiciele innej niż dominująca kultury świadczą o zainteresowaniu nimi ze strony środowisk opiniotwórczych? Czy istnienie stowarzyszeń narodowościowych i zasady ich funkcjonowania oparte na przepisach odpowiednich ustaw świadczą o formalnej zgodzie na ich istnienie? Za potwierdzenie powyższych rozważań może posłużyć zdanie Mariana Golki. Otóż wielokulturowość występuje wszędzie tam, gdzie na tym samym terenie lub w bezpośrednim sąsiedztwie występują grupy społecznie zróżnicowane pod względem kulturowym, językowym, religijnym⁵⁰.

Zdaniem Jerzego Nikitorowicza współczesną wielokulturowość można ujmować w odniesieniu do następujących czynników i zakresów: terytorialnego (kontekst zasiedziałości), procesualnego (kontekst „ujawniających się odrębności, ożywienia ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw”), kontekst migracji i demokratyzacji (wywołał u ludzi poczucie odrębności i samodzielnego kreowania własnej osobowości, co z kolei spowodowało nowy rodzaj tożsamości – podwojonej, rozszczepionej lub rozproszonej)⁵¹.

Trzy stany rzeczy, wyróżnione przez Janusza Muchę oraz cztery czynniki i zakresy wyróżnione przez Jerzego Nikitorowicza odnoszą się do uznania wielokulturowości przez społeczność, w której ona występuje. Istotna jest również świadomość indywidualna. Zbyszko Melosik wskazuje na cztery stadia świadomości kulturowej. Osoba znajdująca się na pierwszym z nich, stereotypizacji, charakteryzuje się postrzeganiem odmiennych 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. Na tym stadium może wystąpić szok kulturowy, który bywa doświadczany nie tylko w sytuacji kontaktu z przedstawicielami innych kultur,

⁵⁰ M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 54–55.

⁵¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 59.

lecz także 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 transspekja, 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 własnych⁵². Świadomość kulturową buduje się poprzez kontakt z przedstawicielami nowych dla jednostki grup etnicznych lub narodowych. 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.

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 mające jego obywatelstwo. Różni je od grupy większościowej pochodzenie etniczne lub narodowe i przynależność kulturowa, mają poczucie odrębności i starają się ją zachować⁵³. Jednocześnie zmuszone są do funkcjonowania w kulturze propagowanej przez dominującą większość. Może się zdarzyć, że wartości płynące z obu porządków są sprzeczne. Pogodzenie funkcjonowania w nich przez poszczególne jednostki stanowi źródło napięć, którego przezwyciężenie może być dla jednostki budujące lub destrukcyjne.

Jak już wspomniałam, 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 doświadczania międzykulturowości w indywidualny sposób. Dla indywidualnego doświadczania międzykulturowości istotna jest umiejętność refleksyjnego analizowania różnic kulturowych, to znaczy dostrzegania i zastanawiania się nad odmiennymi sposobami myślenia i zachowania się⁵⁴. Świadomemu odnoszeniu się do dwóch kultur musi towarzyszyć znajomość zasad panujących w każdej z nich. Związane jest to między innymi ze

⁵² Z. Melosik, *Ideal wychowawczy XXI wieku*, [za:] M. Karkowska, *Socjologia wychowania ...*, s. 90.

⁵³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna ...*, s. 149–151.

⁵⁴ M. Sobecki, *Komunikacja międzykulturowa ...*, s. 159.

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 międzykulturowości 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.

1.2.3. Nadrzędny cel pedagogiki międzykulturowej – kształcenie kompetencji międzykulturowej oraz uczenie dialogu

Jak już wspomniałam, Polska nie jest tak wielokulturowym krajem jak państwa zachodnie, ale w niektórych jej regionach występują „wielokulturowe wyspy”. Jednocześnie należy zaznaczyć, że nie istnieją jednoznaczne kryteria określające moment, w którym dane społeczeństwo można nazwać wielokulturowym lub wieloetnicznym. Jerzy Smolicz twierdzi, że jest to uzależnione od konkretnych zmian w systemie wartości przedstawicieli danej społeczności, a także od charakteru instytucji mniejszościowych⁵⁵.

Człowiek do urzeczywistniania siebie potrzebuje kontaktu z innymi ludźmi. W społeczeństwie wielokulturowym relacje te są trudniejsze niż w monokulturowym, przede wszystkim dlatego, że niezbędna jest otwarta postawa. Otwartość cechuje się wymianą wartości kulturowych, co oznacza zarówno przyjmowanie, jak i dzielenie się treściami charakterystycznymi dla poszczególnych kultur, składającymi się na daną społeczność⁵⁶. Zdaniem Metoda Resmana przynależność do grupy mniejszościowej może zapewnić jednostce wielokulturowe doświadczenia, ale tylko wtedy, gdy będzie ona utrzymywała stałe kontakty z przedstawicielami i z samą kulturą większościową⁵⁷.

Do doświadczenia międzykulturowości nie jest konieczne stałe przebywanie w wielokulturowym społeczeństwie. Spotkanie z drugą kulturą może się

⁵⁵ B. Bartz, *Idea wielokulturowego ...*, s. 9.

⁵⁶ A. Minczanowska, *Znaczenie wychowania przez i do dialogu w edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej ...*, s. 30.

⁵⁷ A. Grobelšek, *Izzivi multi-/interkulturalnosti v šolskem prostoru*, „Socialna pedagogika” 2010, nr 14, t. 2, s. 158.

dokonywać na wielu płaszczyznach codziennego życia, na których odbywa się wymiana doświadczeń i konfrontacja wartości. Znajomość, akceptowanie i respektowanie wartości prezentowanych przez przedstawicieli innych kultur może prowadzić do zbudowania międzykulturowych doświadczeń. Nie kształtują się one jednak w sposób samoistny. Do ich zaistnienia konieczne jest podjęcie przez daną jednostkę „jakiegoś” działania, przeżycie emocji wynikających z kontaktu z przedstawicielami innych kultur niż własna, i z przedmiotami przez nich użytkowanymi. Kluczowa jest tu jednak refleksja związana z owym kontaktem i podejmowanymi działaniami. Oznacza to nie tylko przebywanie w środowisku zróżnicowanym kulturowo, lecz także nadanie temu „jakiegoś” osobistego znaczenia.

Przebywaniu w jednej przestrzeni przedstawicieli różnych kultur towarzyszy konieczność prowadzenia dialogu międzykulturowego. Idea dialogu została wyeksponowana na przełomie XX i XXI wieku pod wpływem przemian społeczno-politycznych, takich jak na przykład zamiana antagonizmu politycznego pomiędzy Wschodem a Zachodem w nowy model relacji pomiędzy kulturami, rozpad Jugosławii i towarzysząca mu wojna na Bałkanach, fala migracji, problemy związane z bezpieczeństwem wynikające z islamskiego terroryzmu, procesy globalizacyjne o zróżnicowanym charakterze. Aby nauczyć się żyć w nowych warunkach, należało znaleźć sposoby rozwiązywania nieznanych dotąd problemów. Za narzędzie, które miało temu służyć, uznano właśnie dialog międzykulturowy, promowanie go, a także powoływanie instytucji międzynarodowych i lokalnych, tworzenie odpowiednich przepisów i uzgodnień międzypaństwowych (na przykład w ramach UNESCO)⁵⁸.

Jedną z najważniejszych ludzkich kompetencji we współczesnym świecie jest umiejętność prowadzenia dialogu⁵⁹. Do rozpoczęcia takiego dialogu potrzebna jest chęć nawiązania kontaktu z przedstawicielami odmiennych kultur. Prowadzenie go, a także przechodzenie do coraz wyższych jego form jest możliwe w momencie, gdy tożsamość poszczególnych jednostek wchodzących we wzajemne relacje jest dojrzała, a także ukształtowana i zakorzeniona we własnej kulturze⁶⁰. Oznacza to, że świadome doświadczanie własnej kultury stanowi podstawę prowadzenia dialogu międzykulturowego.

Umiejętność prowadzenia dialogu międzykulturowego jest konieczna do podejmowania aktywności w różnych sferach społecznych, nie tylko w ramach

⁵⁸ W. Rabczuk, *UNESCO – orędownik...*, s. 15–16.

⁵⁹ A. Minczanowska, *Znaczenie wychowania...*, s. 32.

⁶⁰ I. Morawska, *Dialog kultur jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska, *Dialog kultur w edukacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 96.

kontaktu z przedstawicielami innych kultur etnicznych, narodowych, religijnych lub językowych, lecz także w kontakcie z osobami odmiennej płci, przedstawicielami innych grup zawodowych, z osobami niepełnosprawnymi. Aby jednak móc prowadzić taki dialog, konieczne jest nabycie kompetencji międzykulturowej. Stała się ona przedmiotem nauczania lub treningowego szkolenia w naukach humanistycznych i naukach o zarządzaniu. Pod wpływem książek Edwarda T. Halla i Della Hymesa została zaliczona do kluczowych kompetencji⁶¹, jakie powinien nabyć człowiek chcący prawidłowo funkcjonować we współczesnym świecie⁶². Zdaniem Elżbiety Chromiec kompetencja międzykulturowa określana jest jako „kompleksowa i wielowymiarowa umiejętność, będąca wynikiem długiego procesu zdobywania wiedzy i umiejętności, refleksji nad różnicą kulturową, nabywania doświadczeń oraz rozwoju osobowości”⁶³. Podczas nabywania owej kompetencji jednostki zdobywają umiejętność odnajdywania się w sytuacjach, które są różnorodne pod względem kulturowym⁶⁴. Kompetencja międzykulturowa jest zgodna z trzecim filarem edukacji wyróżnionym w Raporcie dla UNESCO, „uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi”⁶⁵, a jej zadaniem jest ułatwienie przystosowania się do zachodzących zmian społecznych. Alfabetyzm kulturowy jest obecnie kluczową umiejętnością, taką jak umiejętność pisanie, czytania i liczenia⁶⁶.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, nabywanie kompetencji międzykulturowej sprawia, że prowadzenie dialogu, a także wzajemne rozumienie się z przedstawicielami innych kręgów kulturowych staje się możliwe. Można uznać, że kompetencja międzykulturowa jest kluczowa dla nabywania wrażliwości na inne kultury, a tym samym dla możliwości doświadczania wartości z nich płynących.

⁶¹ Pozostałe to: *zdolność kooperacji, kreatywność, myślenie systemowe, zarządzanie projektami, zdolność do ryzyka etc.*, [w:] E. Chromiec, *Edukacja w kontekście różnicy...*, s. 102.

⁶² *Ibidem*, s. 101–102.

⁶³ *Ibidem*, s. 103.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 106.

⁶⁵ J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 6.

⁶⁶ W. Rabczuk, *UNESCO – orędownik...*, s. 16.

1.3. Pogranicze administracyjne i symboliczne

Granica administracyjna stanowi symboliczną linię oddzielającą jedną kulturę od drugiej. Pierwszą myślą, która przychodzi do głowy, gdy słyszy się słowo „pogranicze”, jest wyobrażenie sobie obszaru, który leży po jednej lub obu stronach linii granicznej. Pogranicze definiowane jest jako specyficzny teren, który zamieszkują przedstawiciele różnych tradycji kulturowych. Zdaniem Doroty Misiejuk⁶⁷ może ono przybierać formę hybrydyczną, gdy składa się z nieprzystających do siebie elementów. Może też stanowić strukturę kulturową, składającą się z ogólnie uznawanych tradycji lub z takich, które transmitowane są jedynie w sferze prywatnej⁶⁸. Pogranicze jest również terenem heterogenicznym, na którym łączą się poprzez trwałe i wzajemne kontakty odmienności dwóch lub więcej grup etnicznych czy narodów⁶⁹. W ujęciu historycznym i etnograficznym jest ono uznawane za „mniej lub bardziej określony i w pewnym stopniu historycznie zmienny obszar, na którym następuje wymiana kulturowa i społeczna pomiędzy dwoma lub wieloma narodami”, a także konkurencyjne wzory kulturowe, mozaika wartości, zwyczajów, tożsamości etc.⁷⁰

Pogranicze jest analizowane przez socjologów z uwzględnieniem kilku wymiarów. Andrzej Sadowski wyróżnia trzy: przestrzenny – pogranicze jako obszar, czyli teren znajdujący się blisko granicy, a daleko od centrum; społeczno-kulturowy, czyli pogranicze jako „kontakt społeczno-kulturowy” pomiędzy przedstawicielami przynajmniej dwóch grup etnicznych lub narodowych; osobowościowo-kulturowy, czyli „pogranicze jako miejsce kształtowania się nowego człowieka i jego kultury”⁷¹. Pierwszy z aspektów oznacza dosłowne rozumienie pogranicza jako obszaru powstałego na skutek politycznych decyzji i umów pomiędzy państwami. Drugi aspekt ma szeroko rozumiany charakter

⁶⁷ O zagadnieniach omawianych w tym akapicie pisałam w: A. Krawczyk, *Wielokulturowość oddalona...*, s. 144.

⁶⁸ D. Misiejuk, *Wychowanie na pograniczu kulturowym. Zagadnienia transferu wartości a marginalizacja tradycji. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 127.

⁶⁹ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Hallicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Trans Humana, Białystok 2006, s. 88.

⁷⁰ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, s. 128.

⁷¹ *Ibidem*, s. 128.

społeczny, to znaczy konieczne jest przebywanie na jego obszarze przedstawicieli różnych kultur, którzy mogą wchodzić ze sobą w interakcje. Trzeci z aspektów odnosi się do osobistych doświadczeń człowieka, które mogą być kształtowane w odniesieniu do wielokulturowości. Dziedzictwo na pograniczu rozumianym jako obszar obejmuje elementy kultury materialnej i niematerialnej, wartości ujmowane pozytywnie lub negatywnie, może być ono pomijane lub deprecjonowane. Efektem sprowadzania pogranicza wyłącznie do obszaru może być ujmowanie go jako „ujednolicania znaczenia tożsamości kulturowej i tożsamości społecznej”⁷², co może się odzwierciedlać w stereotypach panujących w danej społeczności (na przykład stereotyp podejścia Żyda do finansów). Awans społeczny ludzi uzależniony jest od ich zintegrowania się z kulturą dominującą, a brak integracji skutkuje marginalizacją. Owa integracja przejawia się w przyjmowaniu postaw zgodnych z obowiązującą tradycją, interpretowaniem symboli kulturowych adekwatnie do przyjętej w danej grupie ideologii⁷³. Niezależnie od tego pogranicze stwarza możliwość dialogu i otwarcia się na kulturę innych⁷⁴. Niemniej do dialogu potrzebna jest chęć przedstawicieli wszystkich występujących na danym terenie kultur, traktowanie ich jako równorzędnych i wnoszących pozytywne wartości do całej grupy społecznej.

Jerzy Nikitorowicz wyróżnia następujące aspekty pogranicza kulturowego⁷⁵: terytorialny (stykowy i przejściowy)⁷⁶, treściowo-kulturowy, interakcyjny, osobowy⁷⁷. Pomiędzy wymienionymi wymiarami istnieją zależności, które kształtują bardziej złożone modele, co wynika z faktu, że życie na pograniczu sprzyja kontaktom międzykulturowym⁷⁸. Bodźcem do rozpoczęcia dialogu międzykulturowego jest wychowanie i przebywanie na pograniczu terytorialnym, co jednak samo w sobie nie gwarantuje otwartości. Konieczne jest wejście na pogranicze treściowo-kulturowe, co pozwala wybrać odpowiednie dla siebie

⁷² D. Misiejuk, *Wychowanie na pograniczu ...*, s. 127.

⁷³ *Ibidem*, s. 127.

⁷⁴ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako ...*, s. 88.

⁷⁵ O aspektach pogranicza wyróżnionych przez Jerzego Nikitorowicza pisałam w: A. Krawczyk, *Wielokulturowość oddalona ...*, s. 144–145.

⁷⁶ Pogranicze stykowe jest to niewielki obszar, na którym występują sąsiadujące grupy, tworząc bariery i ograniczenia wymiany międzykulturowej. Kontakty pomiędzy nimi mają charakter okazjonalny lub wymuszony. Z kolei pogranicze przejściowe obejmuje cały teren ukształtowany historycznie. Kontakty pomiędzy przedstawicielami różnych grup są otwarte. Może tu występować wymiana wartości, przenikanie się kultur lub wyniszczanie, [za:] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna ...*, s. 129.

⁷⁷ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako ...*, s. 88.

⁷⁸ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa ...*, s. 47.

wartości, budować tożsamość z wykorzystaniem elementów wszystkich obecnych na danym obszarze kultur⁷⁹. Poszczególne elementy trudno jest jednoznacznie przypisać do jednej kultury, nie stanowią one *mieszanki*, z której można wyodrębnić poszczególne składniki. Zaś sam skład owej *mieszanki* nie zawsze jest związany z wyborem konkretnej kultury, a raczej z wyborem pasujących do danej osoby składników. Aby proces dialogu był dojrzały, jednostka powinna jednocześnie wchodzić na pogranicze treściowo-kulturowe i interakcyjne, co jest trudnym zadaniem, gdyż określenie własnej tożsamości wymaga uznania odrębności swojej kultury od otaczających. Z kolei szeroko rozumiane wychowywanie się na pograniczu pozwala jednostce wejść na pogranicze myślowe, świadomościowe, czyli osobowe, które osiąga się poprzez własny wysiłek podejmowany w celu świadomego poznania wartości należących do przedstawicieli odmiennych kultur⁸⁰. Podsumowując, aby świadomie uczestniczyć w kontaktach z przedstawicielami innych kultur, trzeba przede wszystkim ten kontakt utrzymywać, a także uczestniczyć w relacjach w sposób świadomy i otwarty.

Każdy z aspektów pogranicza odnosi się do istotnej kwestii, która była już podnoszona przy omawianych wcześniej zagadnieniach. Otóż do zaistnienia pogranicza – w każdym z aspektów – konieczna jest zbiorowość. Oznacza to, że pogranicze, podobnie jak kultura, wielo- i międzykulturowość, ma charakter społeczny. Aby jednostka mogła doświadczać pogranicza, w jej życiu musi zaistnieć przede wszystkim pierwszy poziom (stan rzeczy) wielokulturowości, co oznacza, że musi ona przebywać w zróżnicowanym kulturowo środowisku, a także być świadoma tego zróżnicowania. Owa świadomość cechuje się znajomością płaszczyzn charakterystycznych dla własnej i obcej kultury. Taki człowiek zna zastosowanie i nadawane znaczenia przedmiotom materialnym, które używane są przez przedstawicieli poszczególnych kultur. Ponadto wie on, zgodnie z jakimi zasadami zachowują się przedstawiciele otaczających go kultur, a także zna zasady wyznawane przez poszczególne osoby. Wchodząc na drugi poziom (stan rzeczy) wielokulturowości, jednostka ta nie tylko zna zasady, lecz także przyznaje innym prawo do odmienności. Aby jednak móc doświadczać pogranicza, przede wszystkim trzeba biegle poruszać się po każdej z płaszczyzn wyznaczających daną kulturę. Nie jest to sytuacja, w której osoba doświadczająca pogranicza przechodzi od jednej do drugiej, zostawiając treści każdej z nich wyłącznie w jej obszarze. Jest to natomiast sytuacja, w której dana jednostka wypracowuje sposoby doświadczania obu kultur jednocześnie, łączenia poszczególnych ich elementów w spójną całość.

⁷⁹ A. Młynarczuk, *Pogranicze jako ...*, s. 88–89.

⁸⁰ *Ibidem*, s. 89.

Zdaniem Przemysław P. Grzybowskiego określenie przynależności poszczególnych jednostek do kultury jest codziennym problemem w „sytuacji pogranicza”⁸¹. Jak już wspomniałam, przenoszenie się do innej kultury (na inny obszar danego kraju, do innego kraju czy na inny kontynent, jak również zawieranie małżeństw z przedstawicielami innych grup etnicznych lub narodowych) i korzystanie z wynikających z niej wartości nie oznacza jednoczesnego odcięcia się od swojej kultury pochodzenia⁸². Stanowi to kolejny, psychologiczny aspekt pogranicza, którego doświadczanie wzbogaca i zwiększa możliwości wyboru, gdyż pozwala w codziennych sytuacjach obcować z osobami o odmiennych poglądach⁸³. Pogranicze psychologiczne⁸⁴ w pewnym sensie stanowi odpowiednik aspektu osobowościowo-kulturowego według klasyfikacji Andrzeja Sadowskiego i osobowościowego wyróżnionego przez Jerzego Nikitorowicza.

Jednym z aspektów wejścia na pogranicze osobiste może być dokonanie konwersji. Nie sposób o niej nie wspomnieć w odniesieniu do osób pochodzenia żydowskiego, dla których religia stanowi nieodłączny element życia. Konwersja jest pojęciem istotnym z punktu widzenia osób chcących stać się pełnoprawnymi członkami społeczności kulturowej, do której nie zostały wprowadzone w dzieciństwie. Motyw konwersji został wprowadzony do kultury europejskiej przez judaizm, a następnie przyjęty przez chrześcijaństwo. Obecnie występuje we wszystkich religiach. Pojęcie to odnosi się właśnie do praktyk religijnych i jest używane dla określenia przyjęcia lub odrzucenia wartości duchowych wyznaczanych przez pewien obrządek. Konwersja polega na „przemianie duszy jednostki”, świadomym odejściu od jednej i przejściu do innej formy religijności. Zgodnie z naukami teologii odnosi się ona wyłącznie do duchowego wymiaru i jest procesem, który trwa przez całe życie⁸⁵. Do konsekwencji konwersji zalicza się zmianę dotychczasowego stylu życia, przekonań, wartości, grup odniesienia i autorytetów⁸⁶.

⁸¹ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa...*, s. 48–49.

⁸² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, s. 127.

⁸³ A. Młynarczyk, *Pogranicze jako...*, s. 89–90.

⁸⁴ O pograniczu psychologicznym pisałam w: A. Krawczyk, *Wielokulturowość oddalona...*, s. 146.

⁸⁵ N. Ruman, *Funkcjonowanie dziecka we wspólnocie. Aspiracje samodzielnego wyboru wyznania – aspekt teologiczno-społeczny*, [w:] T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.), *Religia i edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 234.

⁸⁶ M. Libiszewska-Żółtkowska, *Konwersja – motywy i konsekwencje*, „Przegląd Religioznawczy” 2003, nr 3, s. 155.

Pojęcie to odnosi się też do zmiany poczucia przynależności etnicznej lub narodowej⁸⁷. Przez analogię do konwersji w znaczeniu teologicznym inne nauki określają jej mianem „przechodzenie do polskiej ojczyzny potomków ludzi, którzy byli od niej oderwani przez losy wojenne i powojenne, zmiany granic i deportacje na wschodzie i zachodzie [...] odchodzenia od polskiej ojczyzny na rzecz wyboru”⁸⁸ innej. Przytoczone powyżej rozumienie konwersji wskazuje, że nie istnieje konieczność zerwania więzi z kulturą wcześniejszej identyfikacji. Na podstawie badań Antoniny Kłoskowskiej można wskazać, że niektóre jednostki zachowują podwójną tożsamość – dwukulturowość lub dwunarodowość. Jeśli taki stan rzeczy zostanie zaakceptowany przez jednostkę i jej otoczenie, to może być dla niej doświadczeniem wzbogacającym, w przeciwnym razie „będzie źródłem niepokojącej ambiwalencji”. Konwersja może mieć charakter międzypokoleniowy, gdy przystępują do niej członkowie przynajmniej dwóch pokoleń (na przykład rodzice i dzieci). Taka forma najczęściej występuje w rodzinach niejednorodnych pod względem kulturowym, gdzie dominującą rolę w okresie socjalizacji dzieci odgrywały matki⁸⁹.

Współcześnie konwersja ma raczej charakter kulturowy a nie formalny i wiąże się głównie ze zmianą poczucia przynależności, świadomości kultury. Decyzję o konwersji może podjąć zarówno osoba, która dowiedziała się o odmiennym od dominującego pochodzeniu swoich przodków, jak i taka, która wchodzi w związek małżeński z przedstawicielem kultury innej niż dominująca. Niemniej podjęcie decyzji o konwersji może być efektem świadomego doświadczenia międzykulturowości i chęcią włączenia odmiennych doświadczeń do swojej codzienności.

Istotnym czynnikiem dla doświadczenia międzykulturowości przez pryzmat pogranicza jest stadium świadomości kulturowej, na którym znajduje się dana jednostka. Najbardziej świadome doświadczenie odbywa się na etapie transspekcji, gdzie pojawia się internalizacja niektórych elementów *nowej* kultury. O głębokim doświadczeniu międzykulturowości można mówić, gdy jednostka naprawdę utożsamia się z wartościami płynącymi z obu kultur, umie zapanować nad pojawiającymi się pomiędzy nimi sprzecznościami tak, by czuć się komfortowo w każdej z nich. Może to prowadzić do nowego rodzaju tożsamości, nazwanej przez Jerzego Nikitorowicza podwojoną lub rozproszoną, a tym samym do zbudowania doświadczeń międzykulturowych.

⁸⁷ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 141.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 140.

⁸⁹ *Ibidem*, s. 140, 145.

Jak już wspomniałam, pogranicze to obszar usytuowany wokół linii oddzielającej od siebie dwie kultury. Oznacza to, że człowiek będący na pograniczu zawsze „bardziej” będzie po którejś jego stronie. Może to mieć przełożenie również na pogranicze w znaczeniu symbolicznym, oznaczającym odejście od rozumienia pogranicza w kategoriach terenu leżącego z dala od centrum, wyznaczanego przez podziały administracyjne. Dla osoby, znajdującej się w sposób symboliczny na pograniczu kultur, w poszczególnych momentach zawsze któraś z nich będzie stanowiła dodatkową. Wybór danej kultury jako bliższej na danym etapie życia nie musi być cechą stałą, może się zmieniać w zależności od różnych czynników. Ponadto „spotkanie” dwóch kultur może się odbywać w indywidualnych doświadczeniach, które budowane są zarówno w oparciu o realny kontakt z przedstawicielami odmiennych kultur, jak i o refleksję na temat własnego pochodzenia oraz wybór właściwych dla siebie wartości. Przynależność danej jednostki do przynajmniej dwóch kultur, codzienne funkcjonowanie w nich, przeplatanie się poszczególnych ich składników można uznać za pogranicze w doświadczeniach osobistych, a także za symboliczne (lub formalne) dokonanie konwersji.

2. Od bohatera literackiego do bohatera dnia codziennego. Narracja o doświadczaniu międzykulturowości

2.1. Narracja o doświadczaniu międzykulturowości

Słowo „narracja” występuje zarówno w języku naukowym, jak i potocznym. W drugim przypadku używane jest jako synonim opowiadania (czegoś, przez kogoś, komuś) lub jako zbiór opowieści danej grupy społecznej wyznającej wspólne zasady lub dzielącej te same przekonania (na przykład mówi się o narracjach politycznych).

W naukach społecznych „narracja” także utożsamiana jest z opowieścią, ale nadaje się jej również określone znaczenie teoretyczne⁹⁰. Badacze narracji uznają ją za kategorię wieloznaczną i wszechobecną, występującą w różnych orientacjach i dziedzinach naukowych⁹¹. Zdaniem Rolanda Barthesa jest ona

⁹⁰ M. Reut, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 11.

⁹¹ *Ibidem*, s. 20.

ponadczasowa, istnieje równolegle z dziejami ludzkości⁹². Jarosław Marzec upatruje popularności pojęcia „narracja” w jego uniwersalności, a inni badacze w modzie, która sprawia, że w danym czasie jakieś pojęcie stosowane jest z bardzo dużą częstotliwością, a następnie wypierane przez kolejne⁹³.

Aby przedstawić sposoby naukowego definiowania narracji, należy zacząć od przywołania sposobów rozumienia owego pojęcia przez jednych z pierwszych jego użytkowników, czyli literaturoznawców⁹⁴. Według *Słownika terminów literackich* narracja jest „wypowiedzią monologową”, składającą się z serii zdarzeń, które po sobie następują. W owych zdarzeniach uczestniczą bohaterowie funkcjonujący w jakimś środowisku, które umożliwia im odgrywanie określonych ról⁹⁵. Zatem aby móc określić dany utwór jako narracyjny, należy w nim rozpoznać kolejne wydarzenia, bohatera (lub bohaterów) i jego (lub ich) środowisko. Niezbędne jest również współistnienie trzech komponentów strukturalnych, do których należą: początek, dzięki któremu odbiorca poznaje zamiary bohatera; rozwinięcie, w którym przedstawiane są sposoby pokonywania komplikacji na drodze do celu; a także zakończenie lub jego obietnica⁹⁶. Ramy teorii narracji wyznaczane są przez trzy komponenty. Pierwszy z nich to tekst narracyjny, w którym podmiot przedstawia odbiorcy swą opowieść. Medium może tu być dowolne, na przykład język, obraz, dźwięk, budowla lub ich dowolna kombinacja. Drugi komponent stanowi opowieść, która wypełnia treścią tekst narracyjny, a także stanowi podstawę dla trzeciego

⁹² R. Barthes, *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, „Pamiętnik Literacki” 1968, nr 4, s. 327–328.

⁹³ Popularność dowolnego terminu może wynikać z dwóch powodów. Pierwszym z nich jest *lingwistyczne uwiedzenie* badacza przez ów termin, drugim zaś głębokie przemiany mentalne, które dokonują się zarówno w wiedzy o świecie, jak i w ludzkich sposobach myślenia, [w:] B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o pamięci i nadziei zbiorowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994, s. 21; J. Marzec, *Narratologia ponowoczesna: uniwersalizm metafory narracji w kulturze współczesnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 2, t. 10, s. 91.

⁹⁴ Do omawianych w tej części zagadnień odnosiłam się też w artykule: A. Krawczyk, „*Skrivnosti*” Nika Grafenauera jako ujawnianie tajemnic, „Kultura i Wychowanie” 2020, nr 1, t. 17, s. 141–157.

⁹⁵ M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1989, s. 303.

⁹⁶ P. Nowak, *Pragmalingwistyka a narracja: tożsamość, kooperacja, sprzeczność*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu. O grupie i jednostce*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 200; K. Wasilewska, „Ja” w auto-narracji o pierwszym macierzyństwie, [w:] *ibidem*, s. 171–172.

komponentu, czyli dla fabuły. Na nią z kolei składają się wydarzenia doświadczane lub wywoływane przez bohatera, ułożone w sposób logiczny i chronologiczny⁹⁷. Podsumowując, aby dany utwór można było zaklasyfikować jako narracyjny lub mający taki aspekt, muszą być w nim widoczne trzy trójjedności: kompozycyjna/treściowa (wydarzenia, bohater/bohaterowie, jego/ich środowisko), strukturalna (początek, rozwinięcie, zakończenie) i teoretyczna (tekst narracyjny, opowieść, wydarzenia). Wymienione jedności nie istnieją niezależnie od siebie, ale przenikają się w całej budowie utworu.

Narracja to nie tylko kategoria literaturoznawcza czy estetyczna kategoria porządkująca działania artystyczne. Zdaniem Davida Carra stanowi ona elementarną właściwość umysłu i zdolność poznawczą człowieka, którą nauka jedynie wypożycza ze świata społecznego. Wszystko, co człowiek robi w swoim życiu, ma charakter narracyjny⁹⁸. Można ją rozumieć również jako „konstruowanie siebie i świata”, czyli jako rozumienie swojego funkcjonowania w owym świecie, co następuje poprzez odniesienie siebie do kontekstu społecznego i tradycji. Te zaś stanowią kolejną narrację, w której na co dzień funkcjonujemy⁹⁹. Jak już wspomniałam, narracja istnieje równolegle z dziejami ludzkości. Trudno zatem rozstrzygnąć, czy to narracja kształtuje umysł człowieka, czy też jest jedynie wytworem tego umysłu. Można jednak przypuszczać, że tworzą one (umysł i narracja) nierozzerwalny związek, gdyż już obrazki na ścianach jaskiń ludzi pierwotnych układały się w spójne historie z początkiem, rozwinięciem i zakończeniem, wypełnione wydarzeniami, przeżywającymi je bohaterami i opowieściami o ich losach.

2.1.1. Od formalizmu do współczesnej narratologii

W poniższym paragrafie chciałabym przedstawić historię rozwoju podejść do narracji, co ma na celu usytuowanie jej w szerszym kontekście. Narrację jako pierwsi zainteresowali się historiografowie, co nastąpiło w latach 40. XX wieku. W latach 60. do użytkowników omawianej kategorii dołączyli folklorysty i literaturoznawcy, co spowodowało, że stała się ona jednym z najczęściej

⁹⁷ M. Bał, *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, Eidos Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 3–4.

⁹⁸ B. Hardy, *Towards a poetics of fiction*, „Noel: A Forum on Fiction” 1968, nr 1, t. 2, [za:] M. Urbaniak, *Narracyjny model struktury poznawczej – zarys koncepcji Davida Carra*, [w:] K. Skowronek (red.), *Idee i Myśliciele. Biografie, opowieści, autorytety*, Wydział Humanistyczny Akademii Górniczo-Hutniczej, t. XXI, Kraków 2015, s. 14.

⁹⁹ M. Matysek-Imielińska, *Badania Oskara Lewisa: między narracją i „gęstym opisem”*, „Prace Kulturoznawcze” 2010, nr 11, s. 150.

podejmowanych zagadnień w literaturze¹⁰⁰. Wśród badaczy narracji wyróżnić można trzy generacje. Do pierwszej zaliczani są formalisci (pierwsza połowa XX wieku), do drugiej – strukturaliści (lata 60. i 70. XX wieku), do trzeciej – przedstawiciele filozoficznej hermeneutyki i fenomenologii (koniec drugiej połowy XX wieku)¹⁰¹. Obecnie trudno jest mówić o wyodrębnieniu się czwartej generacji narratologów, choć niektóre ze współczesnych poglądów na temat narracji wykraczają poza prezentowane przez przedstawicieli wspomnianych trzech generacji.

Rosyjscy badacze literatury z nurtu formalizmu byli jednymi z pierwszych, którzy w sposób świadomy zajmowali się narracją. Ich głównym przedstawicielem był Władimir Propp, który swoje poglądy przedstawił w *Morfologii bajki*. Proponowaną metodę oparł na „taksonomicznej koncepcji” Karola Linneusza, a także odnosząc się do Johanna W. Goethego na „organicznej koncepcji struktury”¹⁰². Formalistów interesowała określona forma fabularna, jaką stanowiła „narracyjna sekwencja zdarzeń”¹⁰³ i w której szukali „uniwersalnych kodów fabularnych”. Podstawowy podmiot analizy stanowiła dla nich bajka magiczna, której prosta konstrukcja pozwalała odtworzyć „czystą” formę narracji¹⁰⁴. Władimir Propp porównywał różnice pomiędzy działaniami podejmowanymi przez bohaterów i zdarzeniami, w których brali udział¹⁰⁵. Rosyjscy formalisci zwrócili uwagę na trzy aspekty opowiadania. Pierwszy z aspektów, temat (fabuła), to „mityczny, transcendentny stan”, który wypełnia opowiadanie stanami uznawanymi przez społeczeństwo za powszechnie obowiązujące. Innymi słowy, jest to motyw przewodni, myśl płynąca z opowieści¹⁰⁶. Boris Tomaszewski charakteryzuje przebieg fabuły jako przechodzenie pomiędzy różnymi stanami¹⁰⁷. Drugi aspekt opowiadania, *sjużet* (dyskurs), zbudowany jest z toposu i służy do realizacji fabuły przez formę, która buduje intrygę i język. Zarówno

¹⁰⁰ A. Burzyńska, *Idea narracyjności w humanistyce*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 23–24.

¹⁰¹ M. Urbaniak, *Narracyjny model...*, s. 14–15.

¹⁰² P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 2, *Konfiguracja w opowieści fikcyjnej*, Eidos Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 61.

¹⁰³ M. Urbaniak, *Narracyjny model...*, s. 14.

¹⁰⁴ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 2, s. 60.

¹⁰⁵ D. Urbaniak-Zajac, *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2017, nr 1, t. 4, s. 52.

¹⁰⁶ J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 2, s. 7.

¹⁰⁷ T. Todorov, *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*, Édition du Seuil, Paris 1966, s. 54–55, [za:] P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 2, s. 133.

temat, jak i *sjuzet* mają charakter „ponadczasowy i czasowo uporządkowany”¹⁰⁸. Trzeci aspekt, forma (gatunek), ma swoje źródło w *Poetyce* Arystotelesa i jest „zbiorem gramatyk generujących różne rodzaje wątków opowiadań”¹⁰⁹. Oznacza to, że każdy przejaw ekspresji literackiej (i nie tylko) powinien spełniać konkretne wymogi kompozycyjne.

Dla dokładniejszego zobrazowania swojej metody Władimir Propp sformułował cztery tezy. Po pierwsze, uznał funkcje za podstawowe, niezmiennie części bajki, niezależne od bohatera, którego działanie jest rozpatrywane przez pryzmat roli, jaką odgrywa w toku akcji. Po drugie, liczba funkcji musi być ograniczona do trzydziestu jeden, a liczba bohaterów do siedmiu. Zgodnie z trzecią tezą następowanie każdej kolejnej funkcji i ich chronologia są niezmiennie. Jednocześnie Władimir Propp nie wskazywał na konkretny przedział czasowy, w jakim występują funkcje. Oznacza to, że w jednej bajce może się ona rozgrywać w czasie dłuższym lub krótszym niż w innej, ale nigdy nie może następować w odwróconej kolejności. Czwarta teza stanowi dopełnienie trzeciej. Władimir Propp podkreśla, że pod względem konstrukcyjnym¹¹⁰ wszystkie bajki spełniają tę samą funkcję¹¹¹, na którą składa się „pewne abstrakcyjne przedstawienie akcji”¹¹². Oznacza to, że są one jedynie wariantami tej samej bajki¹¹³. Autor w swoich rozważaniach nie wychodził poza obszar bajki rosyjskiej z tego względu, że jego analizy odnosiły się ściśle do jej kompozycji. Nie przekładał ich na pozostałe formy literackiej lub artystycznej ekspresji, gdyż te budowane były na innych zasadach¹¹⁴. Nie zmienia to faktu, że dał on podłoże do narracyjnych analiz specjalistom również od innych gatunków, gdyż metoda, którą opracował, została przeniesiona do badań innych tekstów literackich i pozostałych utworów zaliczanych do kultury w szerokim rozumieniu¹¹⁵.

Do strukturalistów, przedstawicieli francuskiej szkoły narratologicznej, należeli Algirdas Greimas, Tzvetan Todorov, Claude Brémont, Roland Barthes, Harald Weinrich. Narrację postrzegali oni w nieco bardziej złożony sposób niż formaliści, dostrzegając w niej „strukturę znaczeniową” lub „formę organizacji komunikatów”. Pojęcie „narracja” rozumieli jako „akcję, zdarzenie, ruch”,

¹⁰⁸ J. Bruner, *Życie jako ...*, s. 7.

¹⁰⁹ *Ibidem*, s. 8.

¹¹⁰ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 2, s. 61–63.

¹¹¹ D. Urbaniak-Zajac, *Narracja a ...*, s. 52.

¹¹² P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 2, s. 61.

¹¹³ *Ibidem*, s. 63.

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 61–63.

¹¹⁵ D. Urbaniak-Zajac, *Narracja a ...*, s. 52.

czyli jako działanie i jego opis rozwijające się równocześnie i uporządkowane chronologicznie. W takim ujęciu utwór narracyjny ma początek, zakończenie i przestrzeń do interpretacji. Zdaniem Rolanda Barthesa strukturaliści starali się odtworzyć gramatykę, zgodnie z którą budowana jest narracja. Przy tym Algirdas Greimas i Claude Brémond uznawali składnię za naturalną właściwość człowieka, niezależną od czasów i kultury, w której żyje¹¹⁶. Formą, w której zauważyli pewne prawidłowości strukturalne i fabularne, było opowiadanie. Dostrzegli, że występuje ono w każdej dziedzinie artystycznej i w życiu wszystkich ludzi¹¹⁷.

Claude Brémond dokonał krytyki funkcji wyróżnionych przez Władimira Proppa. Zwrócił uwagę na zbyt techniczny sposób ich porządkowania, co zamykało drogę dla wprowadzania wariantów i przeniesienia ich poza rosyjskie bajki magiczne¹¹⁸. Przedstawiciele drugiej generacji narratologów odróżnili formę, czyli wariant tej samej bajki, od struktury, czyli dowolnego systemu intryg¹¹⁹. Uznali, że należy nieco złagodzić zasady przyjęte przez rosyjskich formalistów, aby rozszerzyć pole badawcze. Zasady wypracowane przez poprzednią generację powinny być traktowane jak drogowy wskaz, którym nie trzeba się kierować, a jedynie warto się nim sugerować. Claude Brémond zwraca uwagę na pewne ograniczenia występujące w bajce magicznej, jak to, że przewiduje ona jedynie zwycięską walkę. Tymczasem aby wygrać walkę, rzeczywiście niezbędne jest jej podjęcie, ale samo to nie gwarantuje sukcesu. W tym kontekście strukturaliści wspominają o „sekwencji elementarnej”, która wymaga, aby działanie bohatera podlegało trzem fazom. W pierwszej fazie pojawia się możliwość, w wyniku której w drugiej bohater decyduje o podjęciu lub niepodjęciu działania. W trzeciej podjęcie działania może zostać zakończone lub nie¹²⁰. Fazy wymieniane przez strukturalistów sprawiają, że funkcje narzucone przez formalistów ulegają rozszerzeniu o nowe możliwości kompozycyjne, a także znaczenia nabierają elementy treściowe.

Do filozoficznych hermeneutów i fenomenologów należą: David Carr, Hayden White, Frank Kermode, Barbara Hardy, Paul Ricoeur, Hubert Habermas. Inspiracją dla nich było stanowisko formalistów, strukturalistów, a także poglądy Edmunda Husserla na temat wewnętrznej świadomości czasu *Dasein*

¹¹⁶ M. Urbaniak, *Narracyjny model...*, s. 14.

¹¹⁷ *Ibidem*; R. Barthes, *Wstęp do analizy strukturalnej...*, s. 13.

¹¹⁸ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 2, s. 70–71.

¹¹⁹ *Ibidem*, s. 61–63.

¹²⁰ *Ibidem*, s. 70–71.

i Martina Heideggera dotyczące czasowości ekstatycznej¹²¹. Przedstawiciele trzeciej generacji narratologów nie odrzucali dokonań swoich poprzedników, ale wybierali te elementy, na podstawie których tworzyli własne założenia. Frank Kermode zauważył, że dwa pierwsze aspekty wyróżnione przez Władimira Proppa, temat (fabuła) i *sjuzet* (dyskurs) realizują formę dostrzeżoną przez strukturalistów, czyli opowiadanie, w którym łączy się „ponadczasowa tajemnica z aktualnym skandalem”¹²². Bezpośrednio ze strukturalizmu David Carr wprowadził kategorię „narracji” do filozoficznej hermeneutyki, a Paul Ricoeur do fenomenologii¹²³. Przedstawiciele trzeciej generacji narratologów rozwinęli stanowisko strukturalistów dotyczące znaczenia gramatyki dla narracji. Uznali, że struktura narracji stanowi odzwierciedlenie składni, za pomocą której są kształtowane zachowania wszystkich ludzi. Odnieśli ją także do doświadczania i budowania ludzkiej tożsamości¹²⁴. Filozoficzni hermeneuci i fenomenolodzy sprawili, że pojęcie „narracja” przeniknęło z literaturoznawstwa do kolejnych dyscyplin humanistyki. Koncentrowali się na procesie poznania, rozumienia i samorozumienia, a omawiane pojęcie dzięki nim „uzyskało status przedpoznawczych operacji podmiotowych i formy, w jakiej dokonuje się proces rozumienia”¹²⁵. Ten pogląd może stanowić poparcie dla stanowiska, zgodnie z którym narrację uznaje się za pierwotną kategorię rządzącą ludzkim myśleniem o świecie i o tym, jaką rolę odgrywa w nim człowiek.

Współcześni narratolodzy odchodzą od postrzegania indywidualnej podmiotowości za pomocą tradycyjnych kryteriów ontologicznych. Oznacza to, że rezygnują z postrzegania podmiotu jako „substancji, istoty” lub „esencji” na rzecz podkreślania jego temporalności, czyli istnienia i rozwijania się w czasie. Przyjmują, że człowiek nigdy nie jest skończonym projektem, choć pod względem czasowym kiedyś się kończy. Jednocześnie nie postrzegają środowiska społecznego i kultury danego człowieka jako czegoś, co jest poza nim lub stanowi tło jego funkcjonowania, lecz jako tę samą strukturę¹²⁶. Jest to zgodne z perspektywą pedagogiki.

Aktualnie najobszerniejszym zbiorem informacji na temat narracji jest narratologia. Ze względu na to, że samo pojęcie „narracji” jest wieloznaczne, to i narratologia jest na tyle pojemna, że zajmuje się różnorodnymi tekstami, które

¹²¹ M. Urbaniak, *Narracyjny model...*, s. 15.

¹²² J. Bruner, *Życie jako...*, s. 7.

¹²³ M. Urbaniak, *Narracyjny model...*, s. 15.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ *Ibidem*, s. 15.

powstały w odmiennych celach i pełnią niejednorodne funkcje. Współcześnie ogólne wyobrażenie na temat tego, czym w ogóle jest tekst narracyjny, nie budzi szczególnych wątpliwości, a jednak pojawiają się trudności z uznaniem danego utworu całkowicie bądź częściowo za narracyjny. Narratologia nie daje na to prostych odpowiedzi, lecz wskazuje na możliwości analityczne tekstów, które mają choćby aspekt narracyjny¹²⁷. Ów aspekt wystarczy, by utwór można było odczytywać jako w pełni narracyjny. Oznacza to, że nie musi on być wypowiedzią monologową ani nawet prozatorską¹²⁸, jeśli zawierają się w nim wspomniane trzy trójjedności: kompozycyjna/treściowa, strukturalna i teoretyczna.

Dla współczesnego rozumienia narracji istotny jest folklor narracyjny zaliczany do tekstów potocznych, czyli tych, które cieszą się szczególnym zainteresowaniem w „środowisku swojego funkcjonowania”. To właśnie w nich odzwierciedla się język i cała kultura człowieka¹²⁹. Są one powszechnie wykorzystywane przez współczesną narratologię, której podstawowa teza głosi, że doświadczeniem ludzkim rządzą te same zasady, na których opiera się folkloryzacja¹³⁰. Teksty zaliczane do folkloru tworzone są przez pryzmat indywidualnych doświadczeń, a te z kolei zakorzenione są w świecie społecznym, w którym funkcjonuje twórca i przez pryzmat którego zdobywa indywidualne doświadczenia¹³¹. Zależność pomiędzy postrzeganiem świata w wymiarze indywidualnym i kolektywnym ma znaczenie nie tylko dla tworzenia narracji, lecz także dla jej odbioru. Dzięki istnieniu obu wymiarów odbiorca może dokonywać kategoryzacji (semiozy), która jest efektem doświadczenia i postrzegania świata, a następnie zapamiętywania, odtwarzania i przekazywania przeżyć innym¹³².

¹²⁷ M. Bał, *Narratologia. Wprowadzenie...*, s. 1.

¹²⁸ Zdarza się, że jako tekst narracyjny można interpretować poezję. Przykładem może być moja praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. Zdzisława Darasza, w której losy podmiotów lirycznych analizowałam jak losy bohaterów powieści: A. Krawczyk, *Obrazy dzieciństwa, metafory życia. O poezji Nika Grafenauera*, niepublikowany maszynopis pracy magisterskiej, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2009. Zagadnienie to poruszałam również w następujących artykułach: A. Krawczyk, *Bohatera literackiego droga przez życie. Na podstawie utworu „Pedenjped” Nika Grafenauera*, [w:] M. Jurkowska, D.O. Stankiewicz, M. Wojtowicz, *Dziecko jako podmiot poznania*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2016, s. 37–46, A. Krawczyk, „Skrivnosti” Nika Grafenauera jako..., s. 141–157.

¹²⁹ J. Kajfosz, *Magia w potocznej narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 8.

¹³⁰ *Ibidem*, s. 8.

¹³¹ *Ibidem*, s. 9.

¹³² *Ibidem*, s. 135.

Istotna dla pracy z ludzkimi narracjami jest zależność pomiędzy rzeczywistością bezpośrednio doświadczaną a rzeczywistością odtwarzaną w pamięci. Z biegiem czasu autor przypisuje wspomnieniom znaczenia, których nie nadawał im w momencie, gdy doświadczał danych sytuacji¹³³.

Wyjście narracji poza obszar badań literackich wiązało się ze zwrotem narratywistycznym, czyli przeniesieniem refleksji nad narracją do dyscyplin pozaliterackich i poszerzeniem jej zakresu znaczeniowego. Dostrzeżono nawet, że samo życie przybiera formę narracji¹³⁴. Dokonanie się zwrotu narratywistycznego wywołało nowe problemy i spory teoretyczne, które można podzielić na dwa obszary. Pierwszy dotyczy genezy zdolności narracyjnych człowieka, drugi – określenia statusu faktów. Odnosząc się do pierwszego należy zaznaczyć, że zdolności narracyjne człowieka były uznawane przez naturalistów za wrodzone i organizujące sposoby jego postrzegania świata¹³⁵. Uważali oni nawet, że mózg człowieka funkcjonuje zgodnie z zasadami narracji¹³⁶. Temporalisci uznali, że organizowanie ludzkich doświadczeń w sposób narracyjny odbywa się za pośrednictwem kodów kulturowych, gdyż człowiek od najmłodszych lat ma kontakt z narracją literacką, która uczy go patrzenia na świat i prezentowania swoich doświadczeń w formie opowieści¹³⁷. Antyrealiści uważają, że rzeczywistość nie ma charakteru narracyjnego, ale jest budowana przez nieuporządkowane i przypadkowe zdarzenia, a narracja stanowi „sztuczną formę”, która służy do zewnętrznego formowania prawdziwych wydarzeń¹³⁸. W odniesieniu do drugiego sporu realiści twierdzą, że narracja i fakty istnieją niezależnie od siebie, a konstrukcyoniści, że istnieją jedynie narracje¹³⁹. Stanowisko temporalistów jest zgodne z postrzeganiem narracyjnych właściwości człowieka przyjętym w niniejszej pracy.

Przedstawiciele poszczególnych generacji narratologów stworzyli ramy współczesnego rozumienia narracji. Formaliści pokazali, że ma ona jakąś formę. Choć analizy, które prowadzili, odnosiły się wyłącznie do formy

¹³³ *Ibidem*, s. 140–141.

¹³⁴ A. Burzyńska, *Idea narracyjności ...*, s. 22–23.

¹³⁵ D. Urbaniak-Zajac, *Narracja a ...*, s. 56.

¹³⁶ A. Burzyńska, *Idea narracyjności ...*, s. 28.

¹³⁷ D. Urbaniak-Zajac, *Narracja a ...*, s. 56.

¹³⁸ T. Tokarz, *Narracja historyczna jako subiektywna interpretacja przeszłości*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 233–234.

¹³⁹ D. Urbaniak-Zajac, *Narracja a ...*, s. 56.

stanowiącej przedmiot ich zainteresowania, to dali oni strukturalistom podstawy do wejścia w nowe przestrzenie badawcze. Ci z kolei dostrzegli, że utwór narracyjny rzeczywiście powinien spełniać jakieś kryteria, ale znacznie je złagodzili. Za podstawę dla swojego nurtu uznali opowiadanie, czyli gatunek epicki, z którym współcześni badacze z obszaru nauk społecznych najczęściej utożsamiają całą narrację. Jednocześnie dali narracji gramatykę, to znaczy docenili jej znaczenie dla budowy i rozumienia całego tekstu. Filozoficzni hermeneuci i fenomenolodzy, rozwijając poglądy swoich poprzedników, dali współczesnym badaczom przede wszystkim całościowe spojrzenie na narrację. Oznacza to, że dzięki nim aktualni badacze narracji są świadomi istnienia stałych, powtarzających się motywów, istniejących w świadomości społecznej „od zawsze”. Za przykład toposu może tu posłużyć strach przed odmiennością, znany ludzkości jeszcze z apokryfów i mitologii, a obecny zarówno w literaturze, jak i w życiu codziennym do dnia dzisiejszego. Ponadto przedstawiciele trzeciej generacji rozszerzyli znaczenie gramatyki, na które zwrócili uwagę już strukturaliści. Z kolei współcześni narratolodzy dostrzegli temporalne właściwości człowieka i jego opowieści o życiu. Wszystkie wspomniane elementy – struktura, opowiadanie, toposy, gramatyka i temporalność – stanowią bazę do prowadzenia rozważań na temat narracji.

2.1.2. Znaczenie narracji poza literaturoznawstwem

Wyjście narracji poza obszar nauk o literaturze i języku sprawiło, że niemal każda dziedzina humanistyki próbuje stworzyć własną jej definicję. Autorzy przede wszystkim podkreślają jej związek z rolą pełnioną przez człowieka w świecie i z relacjami, w jakie wchodzi on z innymi ludźmi¹⁴⁰. Wchodzenie w interakcje, niezależnie od sposobu, jest kluczowe dla możliwości opowiadania o własnych doświadczeniach. Człowiek może w nie wchodzić z samym sobą lub z drugą osobą. Może się to odbywać w sposób bezpośredni (twarzą w twarz) lub pośredni (za pomocą jakiegoś medium)¹⁴¹. W drugim przypadku interakcje pomiędzy nadawcą a odbiorcą przebiegają za pośrednictwem

¹⁴⁰ J. Wasilewski, *Opowieść wstępna od redakcji*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu...*, s. 7.

¹⁴¹ D. Kępa-Figura, *Wspólne narracje, czyli komunikacja (ujęcie językoznawcze)*, [w:] *ibidem*, s. 220; Z. Muszyński, *Kompetencja narracyjna w kontekście innych kompetencji i teorii rozumienia innych umysłów. Podejście Daniela Hutto*, [w:] D. Filar, D. Piekarczyk (red.), *Narracyjność języka i kultury*, Wydawnictwo UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014, s. 62.

tekstu¹⁴², co ma swoje zastosowanie zarówno w badaniach nad literaturą, jak i w badaniach empirycznych nauk społecznych.

Wzrost popularności pojęcia „narracja” i rozpowszechnienie go poza literaturą sprawiły, że punkt ciężkości został przeniesiony z samej treści na narratora, który jeszcze w strukturalizmie odgrywał marginalną rolę. W nowym podejściu znalazł się na pierwszym planie jako odpowiedzialny za przebieg narracji, tworzący ją wokół siebie¹⁴³. Kolejną istotną kwestią, o którą rozszerzyło się rozumienie omawianego pojęcia, jest przypisanie człowiekowi temporalnych właściwości, o czym wspomniałam już wcześniej. Oznacza to, że w żadnym momencie swojego istnienia nie jest on zakończonym tworem, lecz twórczym procesem¹⁴⁴ rozwijającym się w czasie. Nowe spojrzenie literaturoznawców na narratora i bohatera, którzy przestali być płaskimi, jednowymiarowymi postaciami, a stali się bytami rozwijającymi się w literackim świecie, spotkało się z aprobatą ze strony przedstawicieli innych dyscyplin.

Historycy dali narracji możliwość uporządkowania wydarzeń, które odbywają się w różnym czasie i przestrzeni, przy jednoczesnym przekroczeniu rozumienia rzeczywistości w kategoriach przyczynowo-skutkowych¹⁴⁵. Zwrócili oni uwagę na znaczenie osobowości interpretatora, jego preferencji estetycznych, światopoglądu etc. dla przyjmowanej perspektywy w odniesieniu do analizowanych zdarzeń¹⁴⁶. Znajduje to swoje odzwierciedlenie również w analizach prowadzonych w naukach o literaturze lub naukach społecznych, w których nie zawsze dwa następujące po sobie zdarzenia stanowią przyczynę i skutek, jak również osobowość i doświadczenie interpretatora nie pozostaje bez znaczenia dla prowadzonych analiz.

Zdaniem Katarzyny Rosner nowe, holistyczne postrzeganie człowieka spowodowało zmiany w postrzeganiu ludzkiej tożsamości, która stała się podobna pod pewnymi względami do narracji. Obie stanowią indywidualny projekt każdego człowieka¹⁴⁷. Powyższa właściwość narracji została wykorzystana przez psychologów – podobnie jak uznanie umiejętności opowiadania

¹⁴² D. Kępa-Figura, *Wspólne narracje...*, s. 119.

¹⁴³ D. Urbaniak-Zajac, *Narracja a...*, s. 55.

¹⁴⁴ K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2006, s. 6.

¹⁴⁵ Z. Bauer, *Antymedialny reportaż Ryszarda Kapuścińskiego*, PAP, Warszawa 2001, s. 30.

¹⁴⁶ T. Tokarz, *Narracja historyczna...*, s. 235.

¹⁴⁷ K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2006, [za:] J. Ciecuch, *Między przedmiotem a metodą. Wątpliwości związane z koncepcją tożsamości narracyjnej McAdamsa*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna*.

– za naturalną zdolność człowieka¹⁴⁸. Jerzy Trzebiński wyróżnia cztery sposoby rozumienia narracji przez przedstawicieli tej dyscypliny. Po pierwsze jest to sposób rozumienia rzeczywistości przez człowieka, po drugie „opowiadanie komuś o czymś”, czyli komunikacja polegająca na wyrażaniu własnych odczuć, po trzecie struktura tekstu i po czwarte aktywność, jaką podejmuje narrator¹⁴⁹. Kategoria narracji wykorzystywana jest też w psychologicznej praktyce, czyli w terapii, gdzie z jednej strony stosowane są gotowe narracje (metafory, przypowieści etc.), z drugiej zaś pracuje się na narracjach tworzonych przez pacjenta¹⁵⁰.

Maria Reut zwraca uwagę na to, że w edukacji i wychowaniu istotne jest korzystanie z „narracyjnego sposobu konstruowania wiedzy”, co oznacza zwrot ku narracjom literackim. Jerome Bruner postuluje, by rozszerzyć patrzenie na edukację o aspekt narracyjny, dzięki czemu wychowanek będzie rozumiał zarówno świat naukowy, jak i potoczny, a także samego siebie i własne potrzeby¹⁵¹. W praktyce pedagogicznej narracje mogą być wykorzystywane na kilka sposobów. Po pierwsze, wychowawca korzysta z istniejących materiałów literackich, by zobrazować wychowankowi różne wartości, zachowania i sposoby funkcjonowania w świecie. Po drugie, pracuje z wychowankiem nad tworzonymi przez niego narracjami, by poznać jego potrzeby, sposoby funkcjonowania, a tym samym zindywidualizować proces wychowawczy. Kształtowanie siebie i swojego życia poprzez mówienie o sobie pozwala uporządkować różne życiowe kwestie i nabrać dystansu do samego życia. Oba sposoby realizowania narracji przez pedagogiczną praktykę zbliżone są do tych, które wykorzystywane są w psychologii (terapii). Nie są one jednak przedmiotem mojego

Tożsamość, dialogowość, pogranicza, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011, s. 118–119.

¹⁴⁸ U. Dębska, A. Szemplińska, *Niepełnosprawność intelektualna w kontekście narracyjnym*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna...*, s. 285.

¹⁴⁹ G. Teusz, *Rzeczywistość budowana słowami. Narracja jako proces współtworzenia tożsamości rodziny polskiej na emigracji*, [w:] M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2016, s. 161; J. Trzebiński, *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria...*, s. 12–14; G. Wiącek, *Badania narracyjne osób niepełnosprawnych. Przegląd problematyki i perspektywy badawcze*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna...*, s. 268.

¹⁵⁰ E. Dryll, A. Cierpka, *Zagadnienia teoretyczne nurtujące polską psychologię narracyjną. Wprowadzenie*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna...*, s. 27–28.

¹⁵¹ M. Reut, *Narracja i tożsamość...*, s. 127–131.

zainteresowania w niniejszym opracowaniu. Po trzecie, narracja kształtowana jest przez uczestniczenie w szeroko pojmowanym wychowaniu, które następuje w toku całego ludzkiego życia (od urodzenia do śmierci). Narracja jest warunkowana przez wszystkie znaczące dla danej jednostki osoby, zdarzenia, dzieła sztuki etc., z którymi obcuje. Ostatnie rozumienie narracji w pedagogice jest zgodne z prezentowanym w niniejszej pracy.

2.1.3. Podmioty narracji

Odkąd narrator zyskał znaczenie dla konstrukcji narracji, to razem z autorem i bohaterem zaczęli cieszyć się rosnącym zainteresowaniem czytelników. Zdarza się, że odbiorca, czytając dany utwór, chce dowiedzieć się czegoś o jego twórcy. Wiedzę tę zdobywa z ciekawości lub dla lepszego zrozumienia utworu. Niejednokrotnie czytelnik tworzy w swojej głowie wyobrażenie na temat autora, które może być zbliżone lub bardzo dalekie od prawdy. Philippe Lejeune uważa, że jako czytelnicy zawieramy z autorem *pakt powieściowy*, w efekcie którego wiemy, że tożsamość autora i bohatera wzajemnie się wykluczają¹⁵². Nie odbiera to jednak autorowi możliwości wplecenia w losy bohatera swoich doświadczeń, a czytelnikowi ich poszukiwania.

Autor, tworząc dane dzieło, wchodzi w relację ze swoimi bohaterami. Badania, które Renata Żurawska-Żyła i jej zespół przeprowadzili z sześcioma polskimi pisarzami¹⁵³, pozwoliły wyróżnić trzy typy postawy autorów wobec bohaterów. Pierwsza z nich to autor wszechwiedzący ekspert, druga to autor widz i trzecia to autor partner. W zależności od przyjętej postawy poszczególni autorzy charakteryzują się odmiennym stylem twórczości i wybierają inne typy narracji. Autor pierwszego typu dominuje nad bohaterami, ustawia ich niżej w hierarchii, a także uzależnia ich od siebie. Niejako postrzega ich z góry, z boku i z pewnego dystansu. Zgodnie z rozumieniem autora, które Michaił Bachtin sformułował w powieści homofonicznej, ma on większą wiedzę i świadomość niż bohaterowie. Nie mają oni takiej autonomii jak bohaterowie z powieści polifonicznej. Taki pisarz w trakcie procesu tworzenia nie prowadzi dialogu z bohaterami, ale myśli o nich i za nich. Umieszczając ich bliżej lub dalej od siebie,

¹⁵² D. Jewdokimow, *Na tropie autora. Auto-narracje w twórczości F.M. Dostojewskiego*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia ...*, s. 11.

¹⁵³ W badaniach udział wzięli: Olga Tokarczuk, Daniel Odija, Stefan Chwin, Ignacy Karłowicz. Zastosowany został dobór celowy, [za:] R. Żurawska-Żyła, *Schematy wewnętrznych organizacji. Ja a typy autorów w twórczości literackiej*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna ...*, s. 368.

automatycznie wyznacza ich pozycję. Autor drugiego typu również nie wchodzi w bliskie związki z bohaterami, ale nad nimi nie dominuje tak, jak autor pierwszego typu. Traktuje ich jak równych, niezależnych i odrębnych od siebie. Jednocześnie pozwala im przebywać w tej samej przestrzeni, w której znajduje się on, choć zachowuje wobec nich dystans. Umieszczenie poszczególnych bohaterów na różnych pozycjach świadczy o bliższej lub dalszej zażyłości autora z nimi. Hubert J. M. Hermans tego typu związki określa mianem „»Ja« wewnętrznego” i „»Ja« zewnętrznego”, co w kontekście autorów literackich może oznaczać, że ci bohaterowie, z którymi autor wchodzi w związki pierwszego typu, reprezentują bliski mu światopogląd i idee, czyli odnoszą się do jego wewnętrznego świata. Z kolei bohaterowie relacji drugiego typu mogą być reprezentantami świata obiektów ważnych dla autora, czyli odnoszą się do osób z jego otoczenia lub do osób publicznych. W obu przypadkach autorzy raczej preferują trzecioosobową formę narracji. Z kolei autor trzeciego typu znajduje się w centrum wszystkich wydarzeń i jest otoczony przez bohaterów. Wyraźnie widoczna jest relacja pisarza i postaci, stopień zażyłości pomiędzy nimi, a także identyfikacja autora z bohaterami. Tutaj bohaterowie stanowią odzwierciedlenie osobowości autora. Tacy autorzy wchodzi w relacje partnerskie z bohaterami, ale mogą być one zarówno pozytywne, jak i opozycyjne lub konfliktowe¹⁵⁴. Trzy typy autorów mogą znaleźć swoje odzwierciedlenie w badaniach z zakresu pedagogiki. Narratorzy, tworząc swoje opowieści, wprowadzają osoby znaczące, w stosunku do których przyjmują jakąś postawę. Zazwyczaj jest ona efektem wzajemnej relacji, jaka w świecie realnym wytworzyła się pomiędzy autorem/narratorem a bohaterem narracji. Wyniki badań przeprowadzonych przez psychologów mogą pomóc w identyfikacji roli, jaką odgrywają osoby znaczące dla życia autora, poprzez pozycję, jaką zajmuje on wobec nich w swojej narracji.

Zdarza się, że autor może być odbierany jako narrator, który opowiada i jest odpowiedzialny za kompozycję opowieści¹⁵⁵. W tekście narracyjnym narrator pełni kluczową rolę, to on decyduje o specyfice tekstu, a także kształtuje „sytuację narracyjną”¹⁵⁶. Odpowiednikami trzech typów autorów mogą być dwa rodzaje narratorów. Pierwszy z nich to narrator zewnętrzny, który opowiada o losach bohaterów, ale sam nie jest jednym z nich. Patrzy na nich z dystansem, relacjonuje wydarzenia, w których biorą oni udział. Drugim rodzajem jest narrator postaci, czyli jeden z bohaterów opowiadający o losach swoich i towarzyszących mu osób. Pierwszy rodzaj narratora stanowi

¹⁵⁴ R. Żurawska-Żyła, *Schematy wewnętrznych...*, s. 370–374.

¹⁵⁵ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 2, s. 149.

¹⁵⁶ M. Bał, *Narratologia. Wprowadzenie...*, s. 18.

odpowiednik dwóch pierwszych typów autorów, czyli wszechwiedzącego eksperta i widza. Podobnie jak oni, również i on nie wchodzi w relacje z bohaterami, ale przedstawia ich sytuację z pewnego dystansu. W takim przypadku odbiorca nie ma pewności, czy omawiane wydarzenia miały miejsce, czy może są one jedynie wytworem wyobraźni narratora (autora). W drugim przypadku narrator może nam opowiedzieć nawet najbardziej nieprawdopodobną historię, ale i tak nosi ona znamiona prawdy, gdyż jest relacjonowana „od środka”, głosem osoby, która jej doświadcza. Mieke Bal dla zobrazowania tego podziału przywołuje opowiadanie Julia Cortázara pod tytułem *Axolotl*, w którym główny bohater zamienia się w axolotla i przedstawia historię widzianą swoimi oczami. Choć czytelnik wie, że jest to nieprawdopodobne, to ufa narratorowi, że mówi prawdę¹⁵⁷. Ten rodzaj narratora stanowi odpowiednik autora partnera.

Elementem narracji, który istnieje od początku wszelkich analiz literackich, jest bohater. W naukach społecznych nie mamy fikcyjnych bohaterów na miarę bohaterów literackich, ale osoby badane, tak jak i wszystkich ludzi, określić można mianem bohaterów dnia codziennego. Aby bohater literacki (podobnie podmiot liryczny) mógł stać się przedmiotem interpretacji czytelnika, musi zostać wymyślony przez autora. Zdaniem Romana Ingardena bohater literacki, będący figurą estetyczną, a także przedmiotem intencjonalnym, nie istnieje w sposób niezależny od procesu twórczego zachodzącego w umyśle pisarza. Autor kreuje nową postać, która ma swoją osobowość, przemyślenia, sposoby funkcjonowania i podejmowania decyzji, co wymaga wyjścia poza własną perspektywę myślową, a to sprawia, że pisarz i bohater wchodzi w wzajemną interakcję¹⁵⁸. To właśnie wokół bohatera i jego tożsamości w utworze pojawia się najwięcej kontrowersji związanych z definiowaniem go. Jednym ze sposobów owego definiowania jest rozpoznawalność bohatera w utworze przez czytelnika, choć w dużej mierze zależy to od właściwości samego odbiorcy. Od odbiorcy zależny jest też „stopień moralnej aprobaty” bohatera, który jest uwarunkowany kulturowo. W przypadku bohaterów wyłącznie literackich znaczące bywają też ich imiona¹⁵⁹, które z punktu widzenia nauk społecznych zazwyczaj nie są istotne.

Autor może sterować narracją poprzez przedstawianie opowieści w różnych osobach. W narracji trzecioosobowej narrator i główny bohater to dwie różne postacie, w narracji pierwszoosobowej stanowią jedność. Jeszcze inaczej sytuacja wygląda w autonarracji, gdzie autor, narrator i główny bohater to ta sama osoba. Podobnie jak każdy utwór narracyjny, również i autonarracja

¹⁵⁷ *Ibidem*, s. 21–22.

¹⁵⁸ R. Żurawska-Żyła, *Schematy wewnętrznych...*, s. 363.

¹⁵⁹ M. Bal, *Narratologia. Wprowadzenie...*, s. 134–135.

podlega określonym regułom kompozycyjnym, choć mogą występować liczne odstępstwa od nich. Dotyczy to zarówno autonarracji literackich, jak i opowieści ludzi o ich doświadczeniach życiowych. Zdaniem Petera Wincha w naukach społecznych i humanistycznych nie jest możliwe ustalenie ścisłych kryteriów oceniania poprawności danego utworu, a jednocześnie utwór spełniający wszystkie wymogi formalne może być mniej ciekawy niż ten, który nie do końca jest napisany poprawnie¹⁶⁰.

Podsumowując, literacka niejednoznaczność wzajemnej relacji autora, narratora i bohatera w naukach społecznych zostaje przewyżczona. Oznacza to, że sylwetki trzech postaci, istotnych dla narracji w rozumieniu nauk o literaturze, w naukach społecznych splatają się w jedną.

2.1.4. Praktyczne znaczenie (auto)narracji

Dzieła sztuki tworzone są dla ludzi i często o ludziach, a mimo to bywają traktowane jako coś odrębnego od ludzkiego życia. Przy tym bohaterowie literaccy niemal zawsze konstruowani są z ludzkich cech¹⁶¹. Całokształt człowieczego istnienia jest pierwowzorem dla sylwetki bohatera literackiego¹⁶². Równolegle ludzie kształtują swoje osobowości przez pryzmat obcowania między innymi z literaturą. Narracje literackie i narracje o doświadczeniach życiowych nie są zupełnie odrębnymi od siebie opowieściami, lecz wzajemnie się uzupełniają¹⁶³, kultura i życie człowieka przenikają się ze sobą. Innymi słowy, człowiek czerpie inspiracje z kultury, a kultura z człowieka.

Zadaniem, jakie człowiek chce wykonać poprzez tworzenie opowieści, jest uporządkowanie chaosu ludzkich doświadczeń. Dąży do tego, żeby swoje życie uformować w nierozzerwalną całość¹⁶⁴, a zdolności narracyjne mu w tym pomagają. Wszystkie aktywności człowieka (śnienie, marzenie, pamiętanie, przewidywanie, rozpaczanie, krytykowanie, plotkowanie etc.) mają charakter

¹⁶⁰ J. Bruner, *Życie jako ...*, s. 5.

¹⁶¹ Dotyczy to nawet literatury z nurtu fantastyki, *fantasy*, *science fiction* etc. Andrzej Ziemiański podczas jednego ze spotkań autorskich wspomniał, że pierwowzorem charakterologicznym lub wizualnym dla bohaterów jego książek zawsze są ludzie z jego otoczenia, choć zazwyczaj pojedynczy bohater stanowi kompilację cech kilku znanych mu osób.

¹⁶² M. Bal, *Narratologia. Wprowadzenie...*, s. 214–215.

¹⁶³ M. Reut, *Narracja i tożsamość...*, s. 75.

¹⁶⁴ E. Wolnicka, *Narracja i egzystencja. Droga okrężna Paula Ricoeura od hermeneutyki do ontoantropologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 126–130.

narracyjny¹⁶⁵. Zgodnie ze stwierdzeniem Elżbiety Dryll i Anny Cierpki „życie to narracja”¹⁶⁶, ale żeby owa narracja mogła się urzeczywistnić, konieczne jest opowiadanie o niej¹⁶⁷. Narracje ukierunkowują ludzkie doświadczenie, nadają mu jakąś perspektywę, co wynika z faktu, że dla jednej historii możemy stworzyć kilka wariantów¹⁶⁸, w zależności właśnie od przyjętej perspektywy¹⁶⁹. Opowieści te często prezentowane są innym, a odbiorca postrzega je przez pryzmat stanowiska przyjętego przez siebie¹⁷⁰. Przyjmowane przez ludzi perspektywy nakładają się na siebie lub wzajemnie wykluczają, dlatego istotną rolę w komunikacji odgrywa interpretacja. Umożliwia ona rozumienie samego siebie¹⁷¹ i innych. Interpretacja dokonuje się przez pryzmat kultury, w której człowiek został wychowany i w której funkcjonuje. Opowieści oraz dokonywane w ich trakcie interpretacje porządkują i organizują zarówno myślenie o przeżytych doświadczeniach, jak i same doświadczenia. W efekcie człowiek staje się swoją własną autonarracją¹⁷², co jednocześnie pozwala określić status prawdy w narracjach badanych z punktu widzenia nauk społecznych.

Narracje przede wszystkim prowadzą do stworzenia (wykreowania bądź „przywołania do istnienia”) samego siebie i „oswojenia siebie”, co oznacza, że człowieka (tak jak bohatera literackiego) nie definiują jedynie jego działania, ale również jego myśli o samym sobie i sposoby wypowiedzania się na własny temat. Dzięki autonarracji człowiek wchodzi w relację ze sobą, swoimi doświadczeniami, a także właściwościami i cechami¹⁷³. Jerome Bruner twierdzi, że życie opowiadane i przeżywane są nierozłączne, co oznacza, że ludzka rzeczywistość „nie jest taka, jaka jest”, ale jest taka, jak opowieść o niej. Sposoby myślenia i mówienia o sobie kształtowane są przez bardzo wiele czynników, spośród których te najbardziej pierwotne pochodzą z czasów wczesnego dzieciństwa¹⁷⁴, prowadzą przez dorastanie i dorosłość, otrzymywane są od rodzi-

¹⁶⁵ B. Hardy, *Towards a Poetics*..., s. 5, [za:] A. Burzyńska, *Idea narracyjności*..., s. 32.

¹⁶⁶ E. Dryll, A. Cierpka, *Zagadnienia teoretyczne*..., s. 35.

¹⁶⁷ B. Hardy, *Towards a Poetics*..., s. 5, [za:] A. Burzyńska, *Idea narracyjności*..., s. 32.

¹⁶⁸ A. Skibiński, *Narracje i autonarracje tożsamości: kodowanie siebie-jako-innego*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu*..., s. 167.

¹⁶⁹ A. Burzyńska, *Idea narracyjności*..., s. 24.

¹⁷⁰ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 1, *Intryga i historyczna opowieść*, Eidos Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 114.

¹⁷¹ M. Machowska, *Autobiografia, narracja, pamięć fotograficzna*, [w:] K. Skowronek (red.), *Idee i Myśliciele*..., s. 44.

¹⁷² J. Bruner, *Życie jako*..., s. 6.

¹⁷³ A. Skibiński, *Narracje i autonarracje*..., s. 168–169.

¹⁷⁴ J. Bruner, *Życie jako*..., s. 15.

ców, opiekunów i innych osób bardziej lub mniej znaczących, które człowiek spotyka we wszystkich środowiskach swojego przebywania i na wszystkich etapach swojego życia.

Powyższe rozważania mają na celu doprowadzenie do stwierdzenia, że człowiek może być uznawany za wytwór własnej narracji, tworzony przez samego siebie i o sobie samym. Ludzie, opowiadając innym historie własnego życia, kreują siebie niczym autor bohatera literackiego. Opowieść tworzona i interpretowana przez nadawcę zawsze jest zakorzeniona w jakiejś, bliskiej mu, perspektywie. Następnie poddawana jest kolejnej interpretacji, tym razem ze strony odbiorcy. Obaj uczestnicy procesu komunikacji dokonują wspomnianych działań przez pryzmat przyjętych przez siebie perspektyw. Te z kolei zakorzenione są w kulturach ich funkcjonowania. Wymiana doświadczeń kulturowych odbywa się poprzez interakcje zapośredniczone w narracji.

2.1.5. Doświadczenia międzykulturowe zawarte w narracji

Podsumowanie

Sposoby rozumienia narracji zawarte są w konkretnym kontekście kulturowym. Zanurzenie w danym kręgu kultury sprawia, że poszczególne symbole odczytywane są przez człowieka w określony sposób, a także nadawane jest im określone znaczenie.

Z narracją najczęściej utożsamiane jest opowiadanie. Jeśli uznać je za czynność, to rzeczywiście każdy przejaw narracji sprowadza się właśnie do niej. Oznacza to, że narracja tworzona jest przez interakcje (jak kultura, wielo- i międzykulturowość), nie powstaje w społecznej próżni, ale poprzez zakorzenienie jej autora w określonej kulturze (lub kulturach), a także kierowana jest od nadawcy do odbiorcy. Wówczas jej medium może przybierać różne formy – od rozmowy dwóch osób, przez zapisaną formę czyichś doświadczeń lub przemyśleń, aż po film, sztukę teatralną, rzeźbę, fotografię czy nawet przyrodę. Sama kultura, w której uczestniczy człowiek, ma charakter narracyjny. I choć jej wąski zakres, sprowadzany do wszelkich przejawów ludzkiego artyzmu, z pewnością nie budzi żadnych wątpliwości, to ów charakter występuje również w kulturze rozumianej szeroko. Przede wszystkim kultura i narracja są zjawiskami społecznymi o charakterze temporalnym, czyli rozwijającymi się w czasie, mającymi swoje rozpoczęcie i zakończenie, a także przestrzeń do interpretacji. Otwartość narracji i kultury na interpretację sprawiają, że nigdy nie są one zakończonymi projektami. Kultura jest chronologicznie uporządkowana, narracja podobnie, choć ta ostatnia niekoniecznie w liniowy sposób. Niemniej zawarte w niej wątki ostatecznie zawsze można w taki sposób uporządkować.

Podobnie jak kultura, również i narracja związana jest z człowiekiem. Obie istnieją od początku ludzkości. Gdy tylko pojawił się człowiek, od razu zaczął tworzyć kulturę i ubierać ją w formę narracji. Oznacza to, że za pomocą narracji człowiek przekazywał treści kultury przedstawicielom tego samego i kolejnych pokoleń, a poznawał ją dzięki narracjom swoich poprzedników. Tym samym jest to dowód na społeczny, czyli ponadjednostkowy, charakter kultury. W narracji rozumianej jako opowiadanie przede wszystkim chodzi o odtworzenie gramatyki, zgodnie z którą jest ona konstruowana. Gramatyka zaś to nic innego jak odtworzenie wzoru, który został przyjęty w danej społeczności za obowiązujący i przekazywany pomiędzy członkami społeczeństwa w ramach wzajemnego uczenia się jako dziedzictwo społeczne. Struktura narracji odzwierciedla składnię danego języka, a ta kształtuje zachowania wszystkich ludzi w danym społeczeństwie¹⁷⁵. Doświadczenie międzykulturowości (podobnie jak i wszystkiego innego, czego tylko człowiek doświadcza) odbywa się za pomocą języka, którym dana osoba porozumiewa się z innymi, myśli etc. Oznacza to, że budowanie doświadczenia i nadawanie mu znaczenia jest zdeterminowane przez strukturę językową.

W życiu bohatera dnia codziennego, zwłaszcza tego, który doświadcza międzykulturowości, swoje zastosowanie znajduje „sekwencja elementarna” w taki sam sposób jak w życiu bohatera literackiego. Pojawiająca się w pierwszej fazie możliwość jest tożsama z pierwszym stanem rzeczy, wyróżnionym przez Janusza Muchę. Oznacza to, że człowiek znajduje się w środowisku wielu kultur, co daje mu możliwość zdobywania doświadczeń międzykulturowych. Drugi stan rzeczy, czyli uświadomienie sobie zróżnicowania kulturowego w społeczeństwie, stanowi pomost pomiędzy pierwszą a drugą fazą działania bohatera. Człowiek zdaje sobie sprawę z tego, że żyje w wielokulturowym środowisku, a dzięki temu ma możliwość doświadczenia nie tylko jednej kultury. W związku z tym podejmuje działanie, czyli rozpoczyna zdobywanie doświadczeń poprzez aktywne uczestniczenie w dwóch kulturach lub rezygnuje z owych doświadczeń, czyli funkcjonuje

¹⁷⁵ Tego typu pogląd prezentowany jest między innymi w hipotezie Sapira–Whorfa. Zgodnie z nią w języku człowieka zawierają się wyobrażenia na temat rzeczywistości i społeczeństwa, które tym językiem się posługuje. Innymi słowy, ludzie *myślą językiem*, czyli ich widzenie świata jest zależne od gramatyki języka, którego używają na co dzień, [za:] K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1999, s. 237. Odnosząc tę hipotezę do osób doświadczających międzykulturowości i posługujących się kilkoma językami, prawdopodobnie można by przypuszczać, że ich postrzeganie świata jest bardziej wielowymiarowe niż w przypadku osób funkcjonujących w środowisku monokulturowym i posługujących się jednym językiem. Potwierdzeniem takiego przypuszczenia mogłoby być słoweńskie przysłowie, zgodnie z którym *ile języków znasz, tylu ludzi jesteś wart*.

niejako obok środowiska wielokulturowego, a nie w nim. Pozytywnej decyzji może towarzyszyć trzecie stadium świadomości kulturowej, czyli inkulturacja. Z negatywną zaś wiązą się dwa pierwsze stadia, czyli stereotypizacja i odrzucenie. W sytuacji, gdy bohater zdecyduje się podjąć działanie, przechodzi do trzeciej fazy. Może ona zostać zwieńczona wejściem na czwarte stadium świadomości kulturowej, czyli transspekcję. Wówczas działanie bohatera zostaje zakończone, czyli następuje zinternalizowanie wartości, nadawanie znaczenia doświadczeniu międzykulturowości, włączanie owego doświadczenia jako aspektu do doświadczeń ogólnozyciowych. Jako że i na tym etapie bohater ma wolną wolę, to może zrezygnować z kończenia podjętego działania. Wówczas nie kontynuuje on stadium inkulturacji, czyli rezygnuje z doświadczenia międzykulturowości, internalizowania wartości, nadawania im znaczenia i włączania doświadczonej międzykulturowości do ogólnozyciowych doświadczeń. Doprowadzenie działania do zakończenia związane jest również z wejściem na pogranicze psychologiczne, na którym człowiek potrafi w taki sposób połączyć ze sobą wartości płynące z różnych kultur, by były one spójne, a życie w nich komfortowe dla niego.

2.2. Miejsce doświadczenia w życiu człowieka

Doświadczenie zdobywane jest zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym, stanowi podstawę funkcjonowania w życiu publicznym i prywatnym¹⁷⁶. Człowiek przynależy do określonej wspólnoty społeczno-kulturowej i przez jej pryzmat poznaje świat. Przez odniesienie do niej możliwe jest rozumienie innych ludzi i rozumienie stanów ich świadomości¹⁷⁷. Oznacza to, że podobnie jak kultura, wielo- i międzykulturowość, doświadczenie ma charakter społeczny i bez odniesienia go do zewnętrznego świata nie jest możliwe włączanie poszczególnych jego aspektów do swoich wewnętrznych przeżyć.

Według Wilhelma Diltheya na życie człowieka składa się doświadczenie, przeżycie i rozumienie, które osiągane są poprzez ludzką aktywność w różnych sferach¹⁷⁸. Doświadczenie rozumiane jest jako proces, w trakcie którego

¹⁷⁶ T. Buksiński, *Przemiany doświadczenia*, [w:] T. Buksiński (red.), *Doświadczenie*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań 2001, s. 11.

¹⁷⁷ M. Furman, *Doświadczenie intersubiektywne. Rozważania fenomenologiczne*, „Czasopismo Filozoficzne” 2009, nr 4, t. 5, s. 102–103.

¹⁷⁸ A. Musioł, *Elementy estetyki w Wilhelma Diltheya ujęciu człowieka i kultury*, „Kultura i Wartości” 2012, nr 4, s. 89–91.

jednostka doznaje przeżyć i w określony sposób je rozumie. Z jednej strony dzieje się to samoistnie, z drugiej niezbędna jest jej aktywność, którą podejmuje w świadomy sposób¹⁷⁹. „W wyniku doświadczania świata przyswajamy go sobie, pokonujemy jego obcość. I rozumiemy swoje miejsce w świecie”¹⁸⁰. Docierające do jednostki wydarzenia z zewnątrz i towarzyszące im przeżycia wewnętrzne składają się na jej osobiste doświadczenia.

W starożytnej Grecji doświadczenie rozumiane było jako osobiste i pomocne człowiekowi w razie potrzeby, którą mogła stanowić trudna sytuacja życiowa. Mogło być ono przekazywane przez innych, ale za najbardziej wartościowe uznawano to, które jednostka zdobywała samodzielnie¹⁸¹.

Doświadczenie zawsze odnosi się do konkretnych sfer ludzkiego życia. Nie da się zaplanować nabywania go, ale następuje to bezwiednie w toku życia każdego człowieka. Zdobywanie doświadczeń nasila się w trudnych i kryzysowych sytuacjach. Arystoteles wyróżnił trzy typy doświadczeń. Pierwszy z nich, moralny, kształtowany jest poprzez wchodzenie w relacje z ludźmi, a tym samym nabywanie społecznych kompetencji. Jednak przebywanie wśród ludzi musi zostać poddane refleksji, by móc mówić o kształtowaniu doświadczenia moralnego. Wówczas zawiera ono w sobie wskazówki i normy dotyczące postępowania w różnych sferach życia człowieka. Drugi typ to doświadczenie techniczne, które – podobnie jak moralne – ma charakter praktyczny. W trakcie nabywania go człowiek uczy się posługiwać poszczególnymi rzeczami zgodnie z ich zastosowaniem, a także wytwarza je zgodnie z przyjętymi zasadami/instrukcjami. Doświadczenie techniczne może być użyteczne w wymiarze osobistym (na przykład ugotowanie zupy) lub społecznym (na przykład zbudowanie mostu). Oba typy doświadczeń odnoszą się do praktyki ludzkiego życia i stanowią podstawę do podejmowania określonych działań. Te ostatnie odnoszone są jednak do poszczególnych sytuacji na podstawie wiedzy o wcześniejszych doświadczeniach podobnego typu, w których uczestniczyła dana osoba¹⁸². Trzeci typ doświadczenia to doświadczenie poznawcze. Ten typ kształtowany jest „na podstawie bezpośrednich spostrzeżeń i pamiętania o nich oraz wyobrażeń i rozmyślań nad nimi”¹⁸³. Ponadto stanowi „podstawę poznawczą” dla doświadczeń zaklasyfikowanych do dwóch pierwszych typów, a także dla zdobywania wiedzy ogólnej. Oznacza to, że doświadczenia poznawcze mogą

¹⁷⁹ T. Buksiński, *Przemiany doświadczenia...*, s. 7.

¹⁸⁰ T. Buksiński, *Doświadczenie w naukach społecznych*, [w:] T. Buksiński (red.), *Doświadczenie*, s. 64.

¹⁸¹ *Ibidem*, s. 63.

¹⁸² *Ibidem*, s. 64–66.

¹⁸³ *Ibidem*, s. 66.

występować w wymiarze osobistym i społecznym. Jednocześnie człowiek może zdobywać nowe doświadczenia dzięki temu, że ma już jakieś wcześniejsze, do których te nowe mogą być włączane¹⁸⁴. Dotyczy to wszystkich trzech typów doświadczeń. Doświadczenie życia jest tak naprawdę doświadczaniem kultury, która uczy nas tego, w jaki sposób zachowywać się w określonych sytuacjach, w jaki sposób mogą być wykorzystywane przedmioty użytkowe, a także pomaga nam zdobywać i kształtować wiedzę o otaczającym nas świecie.

Alfred Schutz rozumie doświadczenie na dwa sposoby. Pierwsze jest używane dla określenia bieżących przeżyć. Drugie dotyczy przypominania sobie i poddawania refleksji wydarzeń ze świata zewnętrznego i minionych działań własnych, które zostały już włączone do zewnętrznego świata. Drugi typ doświadczenia jest związany z nadawaniem sensu tym osobistym działaniom i przeżyciom, które zostały już zakończone. Jest to jedyny sposób rozumienia własnej i cudzej rzeczywistości. Nadawanie jej znaczenia ma charakter subiektywny, co może utrudnić rozumienie doświadczeń innych osób. Wzajemne rozumienie się jest jednak możliwe (choć nie w pełni) dzięki istnieniu wspólnej płaszczyzny znaczeń, do której możemy się odnieść podczas interpretacji¹⁸⁵. Płaszczyzna ta jest pomocna również dla badacza, który rekonstruuje doświadczenia innych ludzi.

2.2.1. Doświadczenie międzykulturowości. Podsumowanie

Doświadczenia danego człowieka są o tyle ponadjednostkowe, że zdobywane są dzięki wchodzeniu w interakcje z innymi. Ich wymiar jednostkowy wyraża się w wybieraniu tych elementów, które jednostka uważa za najważniejsze dla siebie i dokonywaniu bieżącej ich interpretacji.

Współczesność daje możliwość wyboru najlepszego dla siebie stylu życia. W tradycyjnych modelach życia możliwości wyboru nie były tak duże jak teraz. Wówczas ludzie funkcjonowali w określonych schematach, które sprawiały, że na każdym etapie życia wiedzieli, co nastąpi później. Przyszłość była przewidywalna. Odkąd modele tradycyjnego życia odeszły w zapomnienie, ludzie zyskali większą swobodę w budowaniu swojej drogi w różnych sferach doświadczeń. Stracili jednak pewną dawkę poczucia bezpieczeństwa, jaką ich przodkom zapewniała przewidywalność przyszłości¹⁸⁶. Odchodzenie od zasad wypracowanych przez minione pokolenia nie wynika z własnej

¹⁸⁴ *Ibidem*, s. 66–67.

¹⁸⁵ *Ibidem*, s. 78–79.

¹⁸⁶ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 163.

woli współczesnego człowieka, ale raczej z dezaktualizacji tychże i z tempa zmian zachodzących w społeczeństwie. Zmiany te utrudniają utrwalanie reguł, gdyż zanim te ugruntują się i zaczną być podzielane przez większość, to stają się nieaktualne. Powyższe stwierdzenia nie są jednoznaczne z tym, że współczesny człowiek żyje w całkowitym chaosie. Nie oznacza też, że ma on możliwość dokonywania wyboru spośród nieskończenie wielu wzorów. Granice wyboru wyznaczane są przez normy społeczne, warunki kulturowe, w których żyje dana jednostka, oddziaływania instytucji, z którymi jest związana w toku swojego życia, a także jej indywidualne możliwości i ograniczenia¹⁸⁷.

Granice wyboru wyznaczają ramę, w której mieszczą się doświadczenia danego człowieka. Jedyny możliwy dostęp do nich mamy poprzez narrację, przy czym na opowieść o doświadczeniach życiowych składają się te elementy, które autor uznaje za najważniejsze¹⁸⁸. Podobnego wyboru dokonuje on względem stylu życia, przyjmowanych wartości etc. Wybór ten determinowany jest przez kulturę, do której należy narrator. W przypadku przynależności do wielu kultur przed jednostką pojawia się możliwość podjęcia działania, z którego może ona skorzystać lub nie. Styl życia jednej z kultur może uczynić dominującym, a z pozostałych przyjąć tylko niektóre elementy, starać się zachować równowagę pomiędzy nimi lub zdecydować się na jeszcze inne rozwiązanie. Zawsze jednak pogodzenie wartości płynących z różnych kultur jest trudnym zadaniem. Granice wyboru, które wyznaczane są przez normy społeczne i warunki kulturowe, w których funkcjonuje dana jednostka, a także oddziaływania ze strony instytucji, z którymi jest związana, powodują, że zróżnicowanie kulturowe w jej otoczeniu jest widoczne. Zapewnia to możliwość funkcjonowania w obrębie pierwszego stanu rzeczy. Uświadomienie sobie owego zróżnicowania jest zależne od indywidualnych możliwości i ograniczeń danej jednostki. Zyskanie świadomości o otaczającej różnorodności kulturowej jest czynnikiem sprzyjającym wejściu na drugi poziom stanu rzeczy. Możliwość dostrzegania różnic prowadzi do osiągnięcia trzeciego i czwartego stadium świadomości kulturowej, czyli inkulturacji lub transspekacji. Z kolei ograniczenia mogą spowodować pozostanie na jednym z dwóch pierwszych stadiów, czyli na stadium stereotypizacji lub odrzucenia. Jeżeli jednostka osiągnęła

¹⁸⁷ D. Urbaniak-Zajac, *Jak badać to, o czym nie wiemy? Kilka uwag o roli wstępnej wiedzy w badaniach empirycznych*, [w:] M. Dudzikowa, S. Juszczak, *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 84.

¹⁸⁸ Czasami opowieść narracyjna w badaniach społecznych może przybrać charakter powieści szkatułkowej. Oznacza to, że narrator przedstawia wiele różnych wątków, które dopiero po całościowym powiązaniu pokazują spójność omawianej historii.

wysoki poziom refleksyjności, a także ma dużą świadomość siebie i otaczającego ją świata, to zwiększa się jej wiedza na temat dostępnych wzorów życia. Oznacza to, że otaczającą wielość kultur może postrzegać jako sprzyjającą rozwojowi. Jeśli zaś dany człowiek nie przezwycięża swoich ograniczeń, to trudno jest mu dostrzec szanse w otaczającej go wielokulturowości. Wówczas najłatwiejszą strategią jest odrzucenie tego, co obce i niezgodne ze znanym wzorem¹⁸⁹.

Efektem interpretowania doświadczeń napływających z otoczenia może być wejście na pogranicze społeczno-kulturowe (treściowo-kulturowe)¹⁹⁰, co jest możliwe dzięki nawiązaniu kontaktu z osobami odmiennymi kulturowo i włączeniu do swoich doświadczeń treści płynących z ich kultur. Odbywa się to poprzez interakcje z innymi (aspekt integracyjny). Aspekt osobowościowo-kulturowy (osobowy) jest osiągany, gdy dany człowiek w swoich doświadczeniach splecie w jedność elementy obu kultur. Może to spowodować wejście na pogranicze psychologiczne.

Zakorzenie doświadczeń w społecznie ukształtowanej kulturze powoduje, że i one mają charakter społeczny – podobnie jak kultura, wielo-, międzykulturowość i narracja. Zdobywanie doświadczeń przez daną jednostkę jest zakorzenione zarówno w jej indywidualnych możliwościach, jak i normach przyjętych w danym społeczeństwie.

Jednocześnie należy mieć na uwadze, że praca nad budowaniem własnych doświadczeń nasila się w momentach trudnych i kryzysowych. Jednym z takich momentów może być sytuacja, w której świat jednostki z dowolnego powodu zaczyna być światem wielokulturowym. Jednocześnie człowiek budujący swoje doświadczenia w warunkach zróżnicowania kulturowego nabywa, a następnie rozwija kompetencję międzykulturową.

¹⁸⁹ Zainteresowanie wielo- i międzykulturowością może być efektem zwiększonej współcześnie możliwości wyboru. Chcemy podpatrywać, jak funkcjonują ludzie, nie tylko w naszej, lecz także w innych kulturach i przez pryzmat ich postępowania zwiększyć liczbę dostępnych nam wzorów życia.

¹⁹⁰ Pierwsze z aspektów wymieniam zgodnie z typologią Andrzeja Sadowskiego, drugie (ujęte w nawiasach) – w odniesieniu do typologii Jerzego Nikitorowicza.

ROZDZIAŁ DRUGI

TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE PODŁOŻE BADAŃ

1. Teoretyczno-metodologiczne podstawy pracy

1.1. Przedmiot badań i jego teoretyczne założenia

W pracy przyjąłm jakościową orientację badawczą, czego konsekwencją była rezygnacja z klasycznej linearnej procedury badawczej oraz wzajemne warunkowanie się przedmiotu i metody badań. W pierwszej części przedstawiłam stanowiska teoretyczne, z których pochodzą wybrane pojęcia uwrażliwiające¹, stanowiące punkt wyjścia dla dalszych rozważań.

Przedmiot moich badań stanowiło doświadczanie międzykulturowości odtworzone na podstawie narracji młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego. Pochodzenie to w polskich warunkach wzbudza kontrowersje, dlatego doświadczenia związane z uczestniczeniem w kulturze żydowskiej przez długi czas były ukrywane lub przenoszone do sfery prywatnej. Powodowało to ograniczone możliwości kształtowania doświadczeń w oparciu o inny niż rodzinny przekaz, co zamykało osoby pochodzenia żydowskiego w hermetycznych środowiskach albo w ogóle separowało je od kultury pochodzenia. Transmisja wartości różnych kultur staje się możliwa w ostatnich dekadach, dlatego uczestnictwo w badaniach ograniczyłam do młodych osób dorosłych. (Decyzja ta zapadła już w trakcie badań, a nie na etapie ich planowania, *vide: Zasady doboru i charakterystyka próby badawczej*). Jednocześnie chciałabym zaznaczyć, że wprowadzone pojęcie „młode osoby dorosłe” nie stanowi tu kategorii teoretycznej, a jedynie grupę wiekową.

Doświadczanie międzykulturowości wiąże się z nabywaniem życiowych doświadczeń poprzez uczestniczenie w dwóch (lub więcej) kulturach. Dana jednostka musi zostać wprowadzona do nowej dla siebie kultury przez

¹ H. Blumer, *What is wrong with social theory?*, „American Sociological Review” 1954, nr 1, t. 9, s. 7.

jej aktualnych członków, a następnie wrastać w nią poprzez internalizowanie płynących z niej norm i wartości. Wynika to z faktu, że kultura ma charakter ponadjednostkowy, czyli społeczny (*vide: Wieloaspektowość ujmowania kultury*). Ponadto regularność kultury pomaga jednostce w dostrzeganiu prawidłowości, które nią rządzą, a także w jej rozumieniu. Wrastanie i wprowadzanie pomagają danej osobie w doświadczaniu kultury, co odbywa się zarówno poprzez świadome i intencjonalne uczenie się, jak i nieintencjonalne uczestniczenie w codziennych wydarzeniach danej społeczności.

Zasady konieczne do zgłębienia przez jednostkę wchodzącą do nowej kultury, sprowadzane są do zjawisk kulturowych rozmieszczonych na czterech płaszczyznach. Doświadczać kultury można po zapoznaniu się ze znaczeniami i sposobami użytkowania przedmiotów materialnych w danej społeczności. Ważna jest również znajomość aprobowanych w konkretnej kulturze zachowań. Podobnie jest ze stanami psychicznymi, które mieszczą się w pakiecie dostępnych dla przedstawicieli danej kultury i z emocjami, które poza nią mogłyby być niedostępne lub nieuświadomione. Mimo że reakcje psychiczne i uczucia są indywidualne, to i tak są ograniczone konkretną kulturą i normami przyjętymi przez jej użytkowników. Tylko poznanie ich i funkcjonowanie w zgodzie z zasadami danej kultury może sprawić, że jednostka staje się jej członkiem.

Oprócz poznania, utożsamiania się i odbierania treści kultury do jej doświadczania konieczne jest dokonywanie refleksji nad nią, interpretowanie i dobudowywanie własnych treści. Doświadczenia te można zdobywać nie tylko w jednej kulturze, a jednostka łącząca w swoich doświadczeniach treści pochodzące z kilku, staje się ich kompilacją.

Do świadomego funkcjonowania w dwóch (lub więcej) kulturach konieczna jest znajomość zasad panujących w każdej z nich. Doświadczanie międzykulturowości stanowi ciągły proces, który polega na nieustannym zwiększaniu własnej świadomości, a także nabywaniu kompetencji międzykulturowej (*vide: Nadrzędny cel pedagogiki międzykulturowej...*).

Świadome uczestniczenie w więcej niż jednej kulturze jest niezbędne do wchodzenia na poszczególne aspekty pogranicza, z wyłączeniem terytorialnego (*vide: Pogranicze administracyjne i symboliczne*). Aby móc znaleźć się na nich i tym samym doświadczyć stanów rzeczy związanych z istnieniem wielokulturowości (*vide: Wymiary wielo- i międzykulturowości*), należy sprawnie poruszać się po czterech płaszczyznach kultury. Doświadczanie międzykulturowości poprzez bycie na pograniczu nie polega jednak na sprawnym przeskakiwaniu z jednej kultury do drugiej (i ewentualnie kolejnych), ale na łączeniu poszczególnych ich elementów w spójną całość. Osiągnięcie takiej spójności umożliwia wejście na pogranicze psychologiczne/osobowościowe

(*vide: Pogranicze administracyjne i symboliczne*). Jednym z jego efektów może być dokonanie konwersji – formalnej lub symbolicznej. A czynnikiem sprzyjającym zarówno osiągnięciu pogranicza psychologicznego (osobowościowego), jak i dokonywaniu konwersji jest osiągnięcie wysokiego stadium świadomości kulturowej (*vide: Wymiary wielo- i międzykulturowości*). Jednocześnie należy też mieć świadomość, że osoby przebywające na pograniczu na poszczególnych etapach życia mogą znajdować się (w sposób symboliczny) bliżej którejś ze stron granicy. Oznacza to, że w tym konkretnym momencie wartości danej kultury są im bliższe niż wartości pozostałych kultur.

Dotarcie do cudzych doświadczeń jest możliwe jedynie za pośrednictwem narracji. Sposoby rozumienia i tworzenia narracji zakorzenione są w kontekście kulturowym. Od niego zależą sposoby rozumienia i użytkowania poszczególnych symboli.

Człowiek doświadczający międzykulturowości w swoim codziennym życiu (choć nie tylko on) stosuje „sekwencję elementarną”, o której wspominali strukturaliści (*vide: Od formalizmu do współczesnej narratologii*). Oznacza to, że w orbicie jego działań pojawiają się możliwości sprzyjające zdobywaniu doświadczeń międzykulturowych. W związku z tym może on podejmować działania zmierzające do ich zdobywania lub rezygnować z takiej możliwości. Podjęcie działania wiąże się z osiągnięciem wysokiego poziomu świadomości kulturowej, ale nie zawsze oznacza doprowadzenie go do końca. Jeśli tak się stanie, to dana jednostka zdobywa kolejne doświadczenia międzykulturowe.

Doświadczenie zaś rozumiane jest w ujęciu fenomenologii społecznej Alfreda Schutza. Jednostka przeżywająca poszczególne doświadczenia nadaje osobisty sens tym z nich, które zostały już zakończone. Przywołaną kategorię można rozumieć również w języku Wilhelma Diltheya jako ekspresję życia. Wówczas centralnym punktem dla podejmowanych analiz stają się osobiste doświadczenia człowieka, czyli jego „życiowa praktyka”. Konsekwencją badawczą takiego ujmowania ludzkich doświadczeń jest rozumienie, a nie wyjaśnianie rzeczywistości². Doświadczenia zdobywane są poprzez uczestniczenie w określonym kręgu kulturowym i przyswajanie charakterystycznych dla niego wartości. Niezbędna jest tu jednak aktywność własna jednostki, co powoduje, że doświadczanie zawiera w sobie aspekt społeczno-kulturowy i indywidualny. Jednocześnie badacz nie ma innej możliwości dotarcia do doświadczeń drugiej osoby niż poprzez poznanie sensów, jakie im ona nadała. To z kolei możliwe jest dzięki istnieniu wspólnej płaszczyzny znaczeń.

² A. Przyłębski, *Hermeneutyczna antropologia Wilhelma Diltheya*, „Analiza i Egzystencja” 2012, nr 19, s. 66.

1.2. Problematyka i cel badań

Jak już wspominałam, doświadczenie międzykulturowości zazwyczaj odnośzone jest do doświadczeń mieszkańców terenów przygranicznych, a w niewielu opracowaniach pojawiają się wątki dotyczące przedstawicieli centralnych regionów Polski. Wspominałam też, że nie ma wielu opracowań, które ujmowałyby doświadczenia łódzkich Żydów z perspektywy pedagogicznej. W badaniach, których wyniki są dalej prezentowane, szukałam odpowiedzi na pytanie: Jakie doświadczenia międzykulturowe odzwierciedlają się w narracjach młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego? Główne pytanie badawcze wymaga uszczegółowienia, gdyż doświadczenie międzykulturowości odbywa się na różnych etapach i w różnych sferach życia człowieka. Ukierunkowując poszukiwania badawcze, należy zatem owe etapy i sfery uwzględnić w problematyce. Pierwsze trzy kategorie problemów badawczych odnoszą się do kolejnych aspektów życia człowieka, czyli do sfer zewnętrznych. Są to warunki, w ramach których może on doświadczać międzykulturowości. Ostatnia, czwarta kategoria odnosi się do sfery wewnętrznej, która pozwala na uświadomienie sobie zdobywanych doświadczeń.

- Sfera rodzinna:
 - ✓ Rodzina pochodzenia:
 - 1) Jakie są wspomnienia narratorów z okresu dzieciństwa (na przykład zwyczaje rodzinne)?
 - 2) W jaki sposób w rodzinie odbywał się międzypokoleniowy przekaz wartości?
 - 3) Kto był odpowiedzialny za przekaz tradycji i kultury młodszymi pokoleniami?
 - ✓ Rodzina prokreacji:
 - 1) W jaki sposób narratorzy wychowują dzieci? Jakie wartości im przekazują?
 - 2) W jaki sposób uczestnicy badań tworzący małżeństwa mieszane łączą dwie kultury w codziennym życiu?
 - 3) W jaki sposób funkcjonują rodziny monokulturowe, tworzone przez przedstawicieli trzeciego pokolenia osób pochodzenia żydowskiego?

- Sfera towarzyska:
 - 1) Jak kształtowały się relacje z grupą rówieśniczą w okresie dorostania?
 - 2) Jak wyglądały relacje towarzyskie w czasach studenckich i/lub zawodowych?
 - 3) Jakie znaczenie ma pochodzenie dla tworzenia i podtrzymywania relacji towarzyskich?
 - 4) Jak wyglądają relacje towarzyskie budowane z innymi przedstawicielami kultury żydowskiej?
 - 5) W jaki sposób kształtowane są relacje towarzyskie z przedstawicielami kultury dominującej?
- Sfera aktywności społecznej:
 - 1) Jakie były i są doświadczenia zawodowe narratorów (między innymi okoliczności wyboru lub zmiany zawodu)?
 - 2) W jakich działaniach społecznych, niezwiązanych z pochodzeniem, uczestnicy badań brali udział (aktywność na terenie szkoły, harcerstwo, organizacje studenckie etc.)?
 - 3) Jakie były uwarunkowania i w jakich okolicznościach została podjęta decyzja o wstąpieniu do stowarzyszenia narodowościowego?
 - 4) Jaką rolę w życiu narratorów odgrywa przynależność do stowarzyszenia? Co dla nich oznacza „być członkiem stowarzyszenia”?
 - 5) W jakich innych organizacjach lub nieformalnych grupach związanych z kulturą żydowską narratorzy uczestniczą i jakie to ma dla nich znaczenie?
- Sfera świadomości pochodzenia:
 - 1) W jakim momencie życia i w jakich okolicznościach pojawiła się u nich świadomość pochodzenia narodowego?
 - 2) Na czym polegały i w jakich momentach życia pojawiały się punkty przełomowe dla indywidualnej relacji z pochodzeniem?
 - 3) Na ile świadomość pochodzenia narodowego i przynależność do określonej grupy narodowej sprzyja indywidualnemu rozwojowi, a na ile go ogranicza?
 - 4) Co dla narratorów oznacza być pochodzenia żydowskiego? I co stanowi dla nich łącznik z pochodzeniem, a także na ile jego istnienie jest uświadamione?
 - 5) W jakich okolicznościach dokonywane są wybory i nadawane znaczenia różnym symbolom?

W tradycyjnym, linearnym modelu prowadzenia badań problematyka wyznacza ich treściowy zakres. W modelu kołowym, właściwym dla badań jakościowych, wyjściowa problematyka ulega zmianom pod wpływem interpretacji zebranego materiału badawczego. Pierwszy raz minimalnie zmodyfikowałam ją po przeprowadzeniu kilku wywiadów, a następnie na dalszych etapach badań. Dostrzegałam, że w opowieściach narratorów pojawiają się doświadczenia, których w ogóle nie przewidywałam. Niektórym zagadnieniom nadawałam większe znaczenie niż moi rozmówcy. Inne, choć uwzględnione w problematyce badawczej, nie wydawały mi się istotne. Po przeprowadzeniu czterech pierwszych wywiadów okazało się, że pochodzenie żydowskie odgrywa dużą rolę przy wyborze drogi zawodowej, czego wcześniej nie przewidywałam. Podobnie nie przewidywałam, że traumy wojenne przodków będą miały znaczenia dla doświadczeń moich rozmówców. Dopiero po przeprowadzeniu większej liczby wywiadów dostrzegłam pojawiające się schematy u narratorów – podobne obawy, niewyjaśnione lęki etc. Nie wprowadziłam tego pytania do przedstawionej problematyki badawczej (nie mieściło się w przyjętej strukturze), ale kwestia stała się przedmiotem analizy. Jednocześnie wydawało mi się, że pochodzenie żydowskie odegrało znaczącą rolę dla relacji towarzyskich, jakie moi rozmówcy tworzyli w czasach szkolnych. W większości przypadków nie miało ono żadnego znaczenia, co – jak pokazała analiza wypowiedzi – przede wszystkim było spowodowane tym, że narratorzy nie informowali szkolnych znajomych o swoim pochodzeniu żydowskim. Kolejnym zagadnieniem, któremu przypisywałam większe znaczenie niż moi rozmówcy, była przeszła przynależność do organizacji społecznych. Otóż myślałam, że osoby aktywne w organizacjach żydowskich w przeszłości chętnie podejmowały aktywności na terenie klasy, szkoły lub w organizacjach społecznych i młodzieżowych. Zebrany materiał pokazał, że stanowią one mniejszość. W większości przypadków narratorzy podejmowali daną aktywność, gdy mieli poczucie, że dzięki niej się rozwijają lub gdy czuli się związani z ideologią przyświecającą danej organizacji (na przykład harcerstwo, fundacja o charakterze demokratycznym). Z kolei zainteresowaniu własnym rozwojem, edukacją i zdobywaniem wiedzy nie nadałam tak dużego znaczenia, jak moi rozmówcy. Okazało się, że większość z nich postrzega zainteresowanie zdobywaniem wiedzy jak rodzinną tradycję i wiąże z pochodzeniem żydowskim. Chcąc utrzymać pełną adekwatność problematyki badawczej do części analitycznej, należałoby ją zmodyfikować po zakończeniu badań. Nie zrobiłam tego, ponieważ nie miało to żadnego znaczenia dla organizacji badań.

Celem moich badań uczyniłam rekonstrukcję międzykulturowych doświadczeń młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego. Uczestnictwo

w co najmniej dwóch kulturach można potraktować jako przykład radzenia sobie z różnicami. Pedagogiczny wymiar badań ujawnia się poprzez odnalezienie sposobów uzgadniania tych różnic w doświadczeniach życiowych i poprzez odtwarzanie procesu kształtowania się człowieka. Można go zrealizować poprzez odtworzenie doświadczeń, które sprzyjały w przeszłości i sprzyjają aktualnie indywidualnemu rozwojowi i tych, które go ograniczały i ograniczają. Istotne jest również odtworzenie takich momentów w doświadczeniach narratorów, w których dochodziło do dialogu pomiędzy kulturami polską a żydowską, to znaczy momentów zmuszających ich do negocjowania z samym sobą przyjmowania wykluczających się wartości, zwyczajów etc. Kolejną istotną kwestią dla przebiegu tych procesów, stanowiącą kontekst dla nabywania doświadczeń, jest interpretacja znaczenia, jakie osoby badane nadają swojemu pochodzeniu.

Dzięki przeprowadzonym badaniom chciałabym uzupełnić dwa dostrzeżone przeze mnie w literaturze pedagogicznej deficyty, w związku z czym zamierzałam jeszcze zrealizować dwa cele. Po pierwsze, było to rozszerzenie zakresu badań nad wielo- i międzykulturowością o aspekt wielo- i międzykulturowości występującej na terenach oddalonych od granic państwowych. Po drugie, było to wprowadzenie do metod interpretacji danych stosowanych w pedagogice metody opartej na analizie językowej.

1.3. Zasady doboru i charakterystyka próby badawczej

Badaczom decydującym się na jakościową orientację zaleca się korzystanie z celowego doboru próby, gdyż pozwala on na znalezienie grup, środowisk i jednostek, które reprezentują poszukiwane cechy. W swoich badaniach również planowałam zastosować celowy i stopniowy sposób dobierania ich uczestników. Oznacza to, że skład grupy badawczej nie został określony przed rozpoczęciem badań, ale poszczególne osoby planowałam włączać w trakcie procesu badawczego, na podstawie wyłaniających się danych oraz bieżącej analizy. Innymi słowy, rozpoczynający się po dokonaniu transkrypcji pierwszego wywiadu proces interpretacji danych stanowi inspirację dla wyboru kolejnych rozmówców. Początkowo w skład próby badawczej mieli wchodzić przedstawiciele trzech pokoleń osób pochodzenia żydowskiego: pierwszego, najstarszego („dziadkowie”); drugiego, średniego („rodzice”) i trzeciego, najmłodszego („wnuki/dzieci”). Jako kryterium poszukiwań przyjąłabym wiek powyżej 25 lat, bez górnych ograniczeń. Zgodnie z planem do moich badań w sposób celowy miała zostać dobrana nie tylko próba, lecz także teren. Miały

go stanowić łódzkie organizacje żydowskie. Nieco później wyjaśnię, dlaczego ostatecznie taki sposób doboru próby i terenu badań okazał się niemożliwy.

Poszukiwania członków grupy badawczej rozpoczęły się na rok przed faktycznym prowadzeniem badań. Na etapie formułowania wstępnej koncepcji, a także planowania badań postanowiłam przyjąć perspektywę badacza z zewnątrz. Oznacza to, że nie byłam uczestniczką – nie brałam udziału w wydarzeniach organizowanych przez stowarzyszenia żydowskie, sama nie jestem osobą pochodzenia żydowskiego i – jak mi się wówczas wydawało – moi znajomi też nie. Na początkowych etapach pracy nadal celowo unikałam bezpośredniego kontaktu z organizacjami żydowskimi, a także wchodzenia w jakiejkolwiek interakcje z ich członkami. Chciałam, żeby to moi rozmówcy w przyszłości wprowadzili mnie w swoją kulturę, gdyż uznałam, że dzięki temu będę mogła zobaczyć łódzki świat żydowski ich oczami. Unikanie bezpośredniego kontaktu z potencjalnymi narratorami było powodowane obawą przed nawiązaniem z nimi towarzyskiej relacji. Wydawało mi się, że w takiej sytuacji w jakimś stopniu wzajemnie będziemy się wymieniać informacjami o swoim życiu, a to zakłóci „czystość” relacji badawczej. Chodzi o to, że koleżance, która już „coś” o nas wie, nie opowiadamy dokładnie o doświadczeniach życiowych, ale staramy się wybierać nowe wątki lub nawiązywać do już znanych historii. W sytuacji towarzyskiej jest to naturalne i usprawnia rozmowę, ale w relacji badawczej sprzyja lukom w wypowiedzi, co utrudnia późniejszą analizę tekstu.

W trakcie opracowywania narzędzia badawczego i przygotowywania się do badań korzystałam wyłącznie z pośredniego kontaktu z przedstawicielami omawianej kultury. Czytałam wówczas fora internetowe, na których wypowiadały się osoby pochodzenia żydowskiego. Już wtedy zauważyłam znaczną przewagę młodych osób. Wtedy jednak uznałam, że jest to efekt korzystania z medium, którego użytkownikami przeważnie są młodzi ludzie.

Początkowo teren badań miały stanowić przede wszystkim organizacje skupiające w swoich szeregach osoby pochodzenia żydowskiego. Widząc obecność ich przedstawicieli w mediach, z optymizmem myślałam o pozyskiwaniu próby badawczej³. Z każdą chwilą jednak moje nadzieje słabły, a w pewnym momencie zaczęłam nawet mieć poczucie, że nawiązanie jakiegokolwiek kontaktu będzie graniczyło z cudem. Nikt nie odpowiadał na wysyłane przeze

³ Obecność przedstawicieli kultury żydowskiej w mediach można uznać za istnienie trzeciego stanu rzeczy w rozumieniu Janusza Muchy. Tutaj lokalne środowiska opiniotwórcze (prasa, telewizja) nadawały pozytywną wartość kulturze żydowskiej i jej przedstawicielom poprzez pokazywanie obchodzonych przez nich świąt, organizowanych wydarzeń etc.

mnie e-maile ani nie odbierał telefonu. W tamtym czasie o kontakt z organizacjami żydowskimi pytałam prawie każdego znajomego, ale nikt nie był w stanie mi pomóc. Wtedy zaczęłam się zastanawiać, czy przeprowadzenie badań w ogóle będzie możliwe.

Przełom nastąpił zimą 2015 roku, gdy podczas rozmowy internetowej opowiedziałam koledze, który tuż po studiach wyjechał za granicę, o trudnościach z dotarciem do osób pochodzenia żydowskiego. Wtedy dowiedziałam się, że jednak osoby pochodzenia żydowskiego są wśród moich znajomych, a kolega, gdy jeszcze mieszkał w Łodzi, od czasu do czasu odwiedzał Gminę i (przynajmniej) do czasu naszej rozmowy utrzymywał kontakt z osobami, które tam poznał. Przeprowadzenia wywiadu z kolegą nie planowałam, choć regularnie odwiedzał Łódź, więc byłoby to możliwe. Jestem przeciwniczką prowadzenia badań z osobami należącymi do kręgu znajomych – z tego samego powodu, dla którego na początkowym etapie formułowania koncepcji badawczej unikałam kontaktu z członkami stowarzyszeń żydowskich. Niemniej to właśnie kolega skontaktował mnie z pierwszą osobą, która wyraziła zgodę na udzielenie wywiadu. Zrobiła to jedynie dlatego, że polecił jej mnie nasz wspólny znajomy. Z inną osobą skontaktowała mnie koleżanka, która osoby pochodzenia żydowskiego poznała w trakcie działań prowadzonych w organizacji młodzieżowej, do której należy. Również i tu nie bez znaczenia było polecenie przez wspólną znajomą.

Stosując dalej metodę śnieżnej kuli, prosiłam moje rozmówczynie o kontakt do ich znajomych spełniających kryteria badawcze. W ten sposób dotarłam do kilku kolejnych uczestników badań, ale niektóre spośród poleconych osób nie mieszkają już w Łodzi i bardzo rzadko do niej przyjeżdżały lub nie przyjeżdżały w ogóle. Jednocześnie każdą z rozmówczyń (jak i późniejszych rozmówców) prosiłam o kontakt do rodziców lub dziadków. Tutaj jednak od razu otrzymywałam odpowiedź, że dziadkowie już nie żyją, a rodzice nie są zainteresowani rozmowami o pochodzeniu żydowskim, bo w większości przypadków „nie przyznają się” do niego.

Jesienią 2015 roku badania się zatrzymały. Ze wszystkimi osobami, z którymi mogłam, przeprowadziłam już wywiady, nikt nowy się nie pojawiał. Kolejny przełom nastąpił późną wiosną 2016 roku, gdy zadzwoniła do mnie jedna z uczestniczek badań, z którą od dnia wywiadu utrzymywałam w miarę regularny kontakt. Poinformowała mnie wówczas, że zmieniły się władze Gminy, teraz na jej czele stoi młody rabin, który przyjechał do Łodzi z żoną i dziećmi. Zmieniła się atmosfera w Gminie, wracają do niej byli członkowie, są organizowane różne wydarzenia, a rebecyn i rabin są otwarci na kontakt z zewnętrznym środowiskiem łódzkim. Ogólnie coś zaczyna się dziać

w lokalnym świecie żydowskim. Rozmówczyni poinformowała mnie również, że rozmawiała już z rebecyn i ta zgodziła się na udzielenie mi wywiadu. Spotkałyśmy się wkrótce po tym telefonie. Jednocześnie rebecyn stała się ekspertem, do którego rad odwoływałam się przy dalszym konstruowaniu próby badawczej. Równolegle postanowiłam zamieścić na portalu Facebook ogłoszenie, w którym informowałam o poszukiwaniu do badań osób pochodzenia żydowskiego. Dzięki poleceniom rebecyn dotarłam do najstarszych członków Gminy, a za pośrednictwem Facebooka do osób w średnim wieku, jednak były to tylko dwie osoby z każdej generacji.

Jesienią 2016 roku znowu nastąpił przestój – rozmawiałam już ze wszystkimi chętnymi członkami Gminy, a ogłoszenie na Facebooku zostało przykryte wieloma innymi wiadomościami. Wtedy drogą mailową zwróciłam się z prośbą o pomoc do Ingi Kuźmy z Instytutu Etnologii Wydziału Filozoficzno-Historycznego UŁ, która kilka lat wcześniej sama prowadziła badania o podobnej tematyce i której teksty były dla mnie inspiracją na wcześniejszych etapach pracy nad koncepcją. Podczas spotkania rozmówczyni utwierdziła mnie w przekonaniu, że zmiany, jakie zaszły w Gminie, są bardzo dobre dla badaczy kultury żydowskiej. Ponadto potwierdziła moje wcześniejsze obawy, dotyczące nawiązywania bliskich relacji z grupą badawczą przed rozpoczęciem badań. Opowiedziała o problemach z kontaktem z osobami ze starszych pokoleń, jakie istniały przed laty, i które były zbieżne z moimi trudnościami, a na koniec obiecała skontaktować mnie ze swoim dawnym rozmówcą. Ten jednak nie zgodził się na udzielenie wywiadu, tłumacząc, że wziął już udział w wielu i z tego powodu o pochodzeniu żydowskim mówi w sposób mechaniczny, co nie jest przydatne podczas analizy. Udzielił mi jednak kilku wskazówek na temat prowadzenia badań w hermetycznych grupach i skontaktował ze swoją żoną. Wskazówki te wykorzystałam podczas wydarzenia, na które zaprosili mnie członkowie Gminy. To już był końcowy etap badań, gdyż powoli zaczęłam osiągać „teoretyczne wysycenie”.

Relacja, jaką ostatecznie nawiązałam z uczestnikami badań, stanowi kontrast dla początkowych trudności, jakie stanowiło dotarcie do nich. Kontakt nie kończył się z reguły na przeprowadzonym wywiadzie, ale był podtrzymywany przez dłuższy czas, co było inicjatywą uczestników badań. Po spotkaniu kontaktowali się ze mną w różny sposób – pisali SMS-y; dzwonili, żeby poinformować o tym, w jaki sposób poradzili sobie ze sprawami, o których opowiadali w trakcie wywiadu, lub chcieli porozmawiać o codziennych wydarzeniach; pisali maile; wysyłali zaproszenia do znajomych na portalu Facebook; a także pomagali rozsyłać ogłoszenia o poszukiwaniu kolejnych narratorów. Ponadto zapraszali mnie na spacer po cmentarzu żydowskim, a nawet proponowali

tworzenie wspólnych projektów, które łączyłyby w sobie ich doświadczenia związane z uczestnictwem w kulturze żydowskiej i moje pedagogiczne. Jedna z uczestniczek badań zaprosiła mnie na swój koncert, inna podczas rozmowy telefonicznej stwierdziła, że spotkanie ze mną odegrało w jej życiu terapeutyczną rolę i pozwoliło uporządkować wiele spraw, dla których nie widziała rozwiązania⁴. Kontakty te przyjmowały charakter prywatny, gdyż rozmowy, jakie z nimi prowadziłam po zakończeniu wywiadu, a także całych badań, dotyczyły nie tylko zagadnień związanych z kulturą żydowską, choć i tu zawsze mogłam liczyć na ich pomoc, gdy spotykałam się z zagadnieniem, które było dla mnie niezrozumiałe albo na temat którego nie mogłam znaleźć odpowiedzi w literaturze. Po zakończeniu badań mogę stwierdzić, że grono moich znajomych poszerzyło się o przedstawicieli pochodzenia żydowskiego.

Otwartość uczestników badań na kontakt z osobami spoza ich kultury widoczna była już na etapie umawiania się na wywiady. Czasami rozmowa, która miała na celu jedynie ustalenie miejsca i godziny spotkania, trwała ponad pół godziny, a w tym czasie opowiadaliśmy sobie o różnych sprawach bardziej lub mniej związanych z samym tematem wywiadu. Gotowość uczestników badań do opowiadania i rozmawiania na różne tematy widoczna była również podczas samych wywiadów – chętnie opowiadali o swoich intymnych przeżyciach związanych z doświadczaniem międzykulturowości. Jednocześnie w trakcie samych badań przyjmowali rolę przewodników, którzy wprowadzają osobę z zewnątrz do swojego świata. Z pewnością zebrany materiał pozwolił na znalezienie odpowiedzi na (przynajmniej) większość postawionych pytań badawczych, a także na zrealizowanie celów.

Relacja, jaka wytworzyła się pomiędzy mną a narratorami, spowodowała kilka trudności. Pierwszą z nich był moment zakończenia badań, który z założenia kiedyś musiał nastąpić, czyli – jak już zostało wspomniane – w momencie uzyskania „teoretycznego wysycenia”. Ze względu na poznawanie świata moich rozmówców nie tylko podczas rozmowy z nimi, lecz także podczas uczestniczenia w ważnych dla ich kultury i dla nich samych wydarzeniach, trudno mi było podjąć decyzję o zakończeniu badań i wyjściu z ich rzeczywistości. Kolejną trudność stanowiło zachowanie dystansu do narratorów i analizowanie ich wypowiedzi jak wypowiedzi obcych mi osób. Choć tutaj akurat dużą rolę odegrał czas, który sprawił, że kontakt z niektórymi osobami osłabił się

⁴ Przyjmując szerokie rozumienie wychowania, zgodnie z którym wychowawcą może być każdy człowiek, którego spotykamy na naszej drodze życia, ostatnia ze wspomnianych sytuacji jest zgodna z rolą, jaką narracja pełni w życiu człowieka w znaczeniu praktyki pedagogicznej.

w naturalny sposób. W odniesieniu do pozostałych możliwe stało się spojrzenie na ich życie z dystansu. Zgodnie ze zdaniem Paula Ricoeura w pewnym momencie zapisany tekst traci mentalne znaczenie i intencję nadaną mu przez autora. Tekst staje się wówczas głosem nieobecnej osoby⁵. W taki sposób zaczęłam postrzegać zapisane wywiady, to znaczy jako tekst odrębny od rozmówcy. Ostatnia trudność była związana raczej ze specyfiką grupy badawczej – są to osoby, w przypadku których trudno jest zachować pełną anonimowość przy opisywaniu ich losów. W większości są to osoby rozpoznawalne nie tylko w środowisku żydowskim, lecz także w swoich środowiskach zawodowych i towarzyskich, których czasami nie sposób pominąć, by w pełni scharakteryzować dany przypadek. Ze wszystkich przytoczonych powyżej powodów zdecydowałam się nie nadawać moim rozmówcom fikcyjnych imion, a nazwać ich literą N opatrzoną numerem zgodnym z kolejnością prowadzonych wywiadów.

Podsumowując, w trakcie planowania badań przyjąłam, że ich uczestnikami będą osoby pochodzenia żydowskiego mające powyżej 25 lat bez górnych ograniczeń. W praktyce okazało się, że zgłaszały się do mnie głównie osoby w przedziale od około 30 do około 40 roku życia, co odzwierciedla brak aktywności starszych pokoleń w łódzkim środowisku żydowskim. Oznacza to jednocześnie, że uczestnicy moich badań nie są „jakimkolwiek” przedstawicielami osób pochodzenia żydowskiego, ale tymi, które są owym pochodzeniem zainteresowane, czują z nim związek i w „jakiś” sposób je realizują⁶. Próba badawcza została skonstruowana przez trzy sposoby doboru celowego: metodę śnieżnej kuli, odwołanie do rad ekspertów i ochotnicze zgłoszenie. Ostatecznie w jej skład wchodzi dwanaście osób w wieku od 25 do 44 roku życia, co nie było kryterium doboru wynikającym z koncepcji badań, lecz nieobecnością lub niechęcią do uczestnictwa w badaniach (i do aktywności w kulturze żydowskiej) ze strony osób w starszym wieku. Większość uczestników, zgodnie z koncepcją Erika

⁵ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 161.

⁶ Osoby stojące na czele Gminy można określić mianem sił społecznych, które charakteryzują się *mocą sprawczą*. Oznacza to, że swoją aktywnością w danym środowisku doprowadzają do jego przekształcenia i poprawienia jego jakości. Pozostałe jednostki uczestniczące w działaniach Gminy można uznać za siły ludzkie. Siły społeczne stworzyły dla nich możliwość realizowania potrzeb związanych z ich pochodzeniem, a siły ludzkie, korzystając z tej możliwości, podejmują różne działania w łódzkim środowisku żydowskim. Siły społeczne, *vide*: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. 1. *Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 65–66.

H. Eriksona, znajduje się w fazie wczesnej dorosłości, jeden zaś na początku fazy później dorosłości. Teren badawczy nie jest możliwy do określenia, miał on charakter rozproszony, gdyż wywiady prowadzone były zarówno w Gminie Wyznaniowej Żydowskiej, jak i w mieszkaniach oraz miejscach pracy moich rozmówców, na Wydziale Nauk o Wychowaniu, a także w łódzkich kawiarniach. Badania prowadziłam od marca 2015 do grudnia 2016 roku.

1.4. Charakterystyka metody badawczej

1.4.1. Sposób gromadzenia materiału badawczego

Gromadzenie materiału badawczego stanowi proces, który trwa od chwili umówienia się badacza i narratora na wywiad do czasu wykonania transkrypcji. Materiał badawczy został zebrany za pomocą techniki wywiadu swobodnego z elementami narracji. Wybór techniki badawczej dokonywany był na początku planowania koncepcji oraz motywowany pewną ostrożnością i obawami o poziom refleksyjności uczestników badań. Moje wątpliwości dotyczyły możliwości uzyskania wartościowego materiału badawczego w przypadku zastosowania techniki wywiadu narracyjnego. Teraz wiem, że obawy te były niesłuszne i gdybym miała ponownie stanąć przed tego typu wyborem w odniesieniu do tej samej grupy, to z pewnością zdecydowałabym się na przeprowadzenie wywiadów narracyjnych.

Forma wywiadu swobodnego z elementami narracji sprawia, że badacz nie narzuca narratorom konkretnej formy wypowiedzi. Narracje prezentowane przez uczestników zostały wywołane zadawanymi przeze mnie pytaniami. Te jednak były na tyle otwarte, że raczej można je uznać za zagadnienia do rozmowy (dyspozycje)⁷ niż klasyczne pytania, co sprawiło, że moi rozmówcy mieli możliwość swobodnego wypowiadania się, a nawet zbaczania z tematu. Był to zabieg zamierzony przeze mnie, ponieważ wychodziłam z założenia, że to oni najlepiej wiedzą, które z ich doświadczeń życiowych dotyczących międzykulturowości są dla nich najważniejsze.

Przebieg samego wywiadu różnił się w zależności od konkretnej osoby. Rozmowa z niektórymi narratorami przypominała rozmowę ze starymi znajomymi, podczas której opowiadali oni o bardzo intymnych szczegółach ze swojego życia i na nowo przeżywali emocje towarzyszące im podczas doświadczania określonych wydarzeń. Inne osoby wykazywały dystans i nieufność

⁷ Lista dyspozycji znajduje się w załączniku nr 1.

zarówno w stosunku do mnie, jak i do sytuacji badawczej, która w trakcie rozmowy bywała jednak przełamywana. Rozmówcy ci opowiadali o dokładnym przebiegu wydarzeń, ale nie towarzyszyły temu silne emocje. Jeszcze inni potraktowali rozmowę w sposób formalny. Oznacza to, że raczej przedstawiali fakty lub swoje opinie na omawiane tematy niż intymne szczegóły z własnego życia lub emocje towarzyszące różnym wydarzeniom. Wszyscy jednak mówili w dość otwarty sposób. Ich wypowiedzi były rozbudowane, a często nawet wykraczały poza tematykę zawartą w pytaniu.

Przeprowadzane wywiady były nagrywane na dyktafon, a następnie poddawane transkrypcji⁸. Materiał do analizy stanowi dwanaście wywiadów przeprowadzonych z młodymi osobami dorosłymi pochodzenia żydowskiego. Najkrótszy z nich trwał niecałą godzinę, najdłuższy ponad dwie, co daje od dwudziestu czterech do siedemdziesięciu siedmiu stron transkrypcji. Zgromadzony materiał stanowi źródło informacji o życiu moich rozmówców, ich narrację o doświadczeniu pochodzenia żydowskiego.

1.4.2. W poszukiwaniu metody interpretacji

Gdy po zakończeniu badań i wykonaniu transkrypcji wywiadów przyszedł czas na przystąpienie do ich analizy, stanęłam przed dylematem – jak tego dokonać? Za pomocą jakich metod? Która okaże się najbardziej adekwatna do analizy tego typu treści? A może jedna nie wystarczy i trzeba połączyć użycie kilku? „Przymierzałam” istniejące metody do zgromadzonego materiału. Brakowało mi jednak możliwości uzyskania większej precyzji w wyniku ich zastosowania, a także możliwości wychwycenia niuansów językowych, które zmieniają całą istotę treści. Doszłam do wniosku, że analiza treści zakorzenionych poza kulturą badacza wymaga specyficznej wrażliwości nie tylko ze strony samego badacza, lecz także ze strony metody, którą się posługuje. To z kolei wiązało się z poszukiwaniem metody badawczej poza naukami społecznymi⁹.

Warto wspomnieć, że przekraczanie przez badaczy granic dyscyplinarnych jest znakiem współczesności. Wynika ono z dostrzeżenia niekompletności analiz prowadzonych wyłącznie z perspektywy własnej dyscypliny. W ostatnich latach przedstawiciele nauk społecznych zauważyli, że analiza treści bez uwzględniania kontekstu językowego jest niewystarczająca dla pełnego

⁸ Opis transkrypcji znajduje się w części dotyczącej metody.

⁹ Charakteryzowana w tej części metoda została przeze mnie przedstawiona w artykule: A. Krawczyk, *Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019, nr 1, t. 28, s. 193–218.

zinterpretowania doświadczeń życiowych narratorów. W naukach społecznych dokonał się zwrot lingwistyczny. W tym czasie lingwiści dostrzegli niekompletność analiz wyłącznie językowych, a także potrzebę rozszerzenia ich o aspekt kulturowy¹⁰, w efekcie w ich dyscyplinie dokonał się zwrot kulturowy.

Każdy komunikat zakorzeniony jest w kulturze nadawcy, a ta wyraża się przez język. Za podstawę do analizy treści komunikatu można więc uznać jego warstwę językową. Większość stosowanych w naukach społecznych metod służących analizie treści nie jest zakorzenionych w języku polskim, co stanowi przeszkodę w odniesieniu do moich badań. Brakuje w nich odwołań do form gramatycznych, które stanowią specyfikę języka, a w związku z tym nie dają możliwości wydobywania przekazu ukrytego pod powierzchnią. Czasami zdarza się, że sam autor danej wypowiedzi nie jest świadomy jej podłoża. Ponadto była mi potrzebna metoda pozwalająca uchwycić różnice kulturowe pomiędzy badaczem a narratorem. Aby zrealizować moje opisane powyżej potrzeby badawcze, chciałam wyróżnić z całego tekstu podstawowe jednostki komunikacyjne, czyli zdania. Tu jednak pojawiły się pewne wątpliwości, które dotyczyły praktycznej strony opracowywania wywiadu.

Przyjmuje się, że transkrypcja tekstu jest jak najwierniejszym odtworzeniem sytuacji komunikacyjnej, jaka zaszła pomiędzy uczestnikami procesu badawczego – nadawcą (narratorem) a odbiorcą (badaczem). Oznacza to, że treść wywiadu, która została nagrana na dyktafon, przepisywana jest w możliwie najwierniejszym sposób – łącznie z wszelkimi dźwiękowymi przerywnikami („yyy”, „eee”, „aaa”), z zaznaczaniem czasu milczenia rozmówcy etc. Jednocześnie w takim zapisie nie stosuje się żadnych znaków przestankowych ani podziału na wielkie i małe litery (cały tekst zapisywany jest małymi). Przyjęcie takiego sposobu zapisu nagrania uniemożliwiłoby mi dokonanie podziału tekstu na zdania, a tym samym przeprowadzenia zamierzonej analizy. Zastanawiałam się nad rozwiązaniem tego dylematu i określeniem, co jest zdaniem w procesie komunikacji. Moje rozważania rozpoczęły się od myślenia o potocznej

¹⁰ Pisali o tym między innymi: J. Kajfosz, *Magia w potocznej narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 7–8; P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 2, *Konfiguracja w opowieści fikcyjnej*, Eidos Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 57–58, 82; G. Wiącek, *Badania narracyjne osób niepełnosprawnych. Przegląd problematyki i perspektywy badawcze*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011, s. 267; E. Wolnicka, *Narracja i egzystencja. Droga okrężna Paula Ricoeura od hermeneutyki do ontoantropologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 10–11, 21, 27, 217.

komunikacji. Skąd wiem, że osoba, z którą rozmawiam, zakończyła poprzednie zdanie i rozpoczęła kolejne? Czasami przypisanie kolejnych słów do minionego zdania mogłoby całkowicie zmienić treść komunikatu, w związku z czym tym bardziej zaczęłam się zastanawiać nad tym, skąd wiem, że ktoś przekazuje mi to, co rzeczywiście mi przekazuje?

W trakcie tych rozważań przypominałam sobie, gdy przed laty oglądałam film, który opisany był jako film z lektorem. W ciągu kilku chwil zorientowałam się, że nie jest to lektor, a translator mowy, czyli lektor komputerowy, który odtwarza słowa tłumaczenia. Kluczowe jest tutaj sformułowanie „odtwarza słowa”, ponieważ „robot” nie nadaje im żadnego dźwiękowego znaczenia, w żaden sposób nie interpretuje ich w rozumieniu interpretacji scenicznej. Po około dziesięciu minutach nie byłam w stanie oglądać dalej owego filmu, a i dotychczasowej treści nie umiałabym odtworzyć, gdyby nie towarzyszył jej obraz. Taki sposób wypowiadania komunikatów jest dla nas nieczytelny właśnie ze względu na to, że brakuje mu pierwiastka ludzkiego, a słowa są „płaskie” i „bezbarwne”. Przypomnienie tej sytuacji pomogło mi zrozumieć, w jaki sposób rzeczywiście tworzymy własne i rozumiemy cudze komunikaty. Pomaga nam w tym intonacja i odpowiednie zabarwienie poszczególnych słów. To właśnie dzięki nim wiemy, gdzie dane zdanie się kończy, a gdzie zaczyna następne; jesteśmy nawet w stanie ocenić, w którym miejscu rozmówca postawił przecinek, wielokropek, wykrzyknik czy pytajnik. Przy tym ostatnim nie jest nam potrzebna partykuła pytająca, z której i tak często rezygnujemy w komunikacji potocznej, a także w komunikacji badawczej, która ma być jak najbliższa tej pierwszej. Zatem wyróżnienie zdań w transkrypcji przestało stanowić trudność. Postanowiłam przyjąć założenie, że rozmówca sam wyznaczył podział zdań, odpowiednio intonując swoją wypowiedź. Niektórzy badacze również korzystają z tego sposobu wypowiadania się ludzi, przy czym zaznaczają oni intonację i przerywniki odpowiednimi znakami graficznymi, charakterystycznymi dla transkrypcji. Ja jednak potrzebowałam jak najpełniejszego zbliżenia tekstu do formy literackiej, w związku z czym postanowiłam skorzystać z tradycyjnych znaków przestankowych, ale umieszczonych w nawiasach.

Pewnym zarzutem wysuwanym w stosunku do analiz tekstów narracyjnych jest brak uwzględniania przez autorów subiektywności własnych interpretacji, co zamyka drogę do dyskusji na ich temat¹¹. Analiza narracji stanowi w istocie analizę kultury, co oznacza, że interpretacja dowolnego tekstu jest podatna na ograniczenia kulturowe, nie jest wolna od partykularyzmu

¹¹ M. Bał, *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, Eidos Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 11.

i subiektywizmu. Każdy odbiorca danego tekstu funkcjonuje w jakiejś kulturze i to właśnie do niej odnosi poznawane treści¹². Zdaniem Clifforda Geertza odniesienie to wynika z egocentryzmu charakterystycznego dla zachodnich kultur¹³. Przy założeniu pełnej subiektywności każda osoba pracująca z tym samym tekstem mogłaby go zinterpretować w odniesieniu do swoich doświadczeń życiowych, wiedzy i odczuć względem analizowanej treści. Takie działania utrudniają dyskusję nad interpretacjami osobom o odmiennych doświadczeniach społecznych lub kulturowych. Poprzez stosowanie określonych reguł gramatycznych lub szerzej językoznawczych zmniejsza się swoboda interpretacyjna, a ponadto dzięki nim ujawniają się treści o silnym charakterze kulturowym, pewna specyfika sposobu wypowiedzania się narratora¹⁴.

Należałoby w tym miejscu doprecyzować, co oznacza subiektywizm i obiektywizm w kontekście interpretacji tekstów narracyjnych. Pojmowanie obu słów jako kontrastujących ze sobą i ustawianie ich na przeciwległych biegunach może wynikać z ujmowania ich w słownikowy sposób. Zgodnie z nim „obiektywny oznacza rzeczowy, bezstronny, krytyczny, nieuprzedzony; subiektywny zaś to stronniczy, tendencyjny, indywidualny”¹⁵. Subiektywizmowi zarzuca się brak obiektywizmu (?), intuicyjność, brak twardych danych potwierdzających dane stanowisko. Być może w rozumieniu tych dwóch słów przez nauki społeczne warto byłoby odejść od korpusu i nieco rozszerzyć (otworzyć) te pojęcia. Subiektywny nie musi być enigmatyczny i dostępny poznaniu wyłącznie przez osobę, która wyraża to, co subiektywne, gdyż może też być indywidualny i podmiotowy. Może więc wystarczy, że będzie on zindywidualizowany, ale jednak dostępny poznaniu przez innych? To z kolei oznaczałoby konieczność odwołania się do choćby elementu świata wspólnego nadawcy, odbiorcy oraz wszystkim innym uczestnikom i obserwatorom danej sytuacji komunikacyjnej.

Wyjaśnienia wymaga też zarzut intuicyjności, traktowanej jako siła magiczna płynąca z wnętrza nadawcy lub interpretatora i niczym głos w umyśle podpowiadająca mu analityczne rozwiązania. Tymczasem intuicja to po prostu połączenie wiedzy i doświadczenia, umieszczonych w nieświadomionej części umysłu. Intuicja uruchamia się w naszej głowie, gdy musimy podjąć

¹² *Ibidem*, s. 10.

¹³ *Ibidem*, s. 187.

¹⁴ G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

¹⁵ M. Bańko (red.), *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 313, 540.

ważną decyzję i nie mamy czasu na dogłębne przemyślenia i analizy, a także na dokładne zapoznawanie się z całym kontekstem sytuacji, w której się znaleźliśmy. W przypadku rozumienia intuicji w podany przeze mnie sposób, dopiero po fakcie umiemy uargumentować naszą decyzję, odnosząc się – już wtedy – w świadomy sposób do wiedzy i doświadczenia. Prawdopodobnie to właśnie ta nieświadomość budzi największe wątpliwości, gdyż uznaje się, że badacz społeczny w każdym momencie swojej pracy „powinien” być świadomy i zawsze postępować zgodnie z wytycznymi zapisanymi w instrukcji. Tylko wtedy nikt nie podważy jego wniosków. W naukach społecznych nie jest to możliwe. Mamy tu do czynienia z ludźmi, ich indywidualnymi losami, których nie da się zaplanować i przewidzieć. Korzystanie z badawczej intuicji, a także subiektywizmu (rozumianego pozasłownikowo) wobec danych pomaga zrozumieć drugiego człowieka w sposób jak najbliższy jego doświadczeniom.

Podsumowując, szukanie nowej metody analizy jest o tyle zasadne, że poznanie specyfiki doświadczenia międzykulturowości wymaga bardziej wrażliwych językowo metod niż dotychczas stosowane w naukach społecznych. Proponowana metoda umożliwia dotarcie do kwestii, które komunikowane są jedynie pośrednio i dają się odtworzyć poprzez analizę sposobu oraz formy wypowiedzi.

1.4.3. Charakterystyka metody analizy i interpretacji

Metoda, którą zastosowałam w mojej pracy, jest eklektyczna. Z jednej strony konstituuje ją perspektywa hermeneutyczna, pozwalająca na zrozumienie doświadczeń uczestników badań oraz sensu, jaki tym doświadczeniom nadają. Dostęp do cudzych doświadczeń jest możliwy jedynie poprzez snucie narracji o nich, a ich rozumienie jest możliwe dzięki „uczestnictwu w tej samej sferze znaczeń”¹⁶ członków komunikacji. Narracje stanowią tekst, który poddawany jest analizie zgodnie z założeniami strukturalizmu i narratologii. Myślenie o tekście oraz praca z nim przebiega czteroetapowo. Pierwszym krokiem jest poddanie tekstu precyzyjnej analizie, zgodnej z wybranymi zasadami polskiej gramatyki (G), niebędącymi elementem żadnej metody, drugim – gramatyki komunikacyjnej (GK) w ujęciu Grażyny Habrajskiej i Aleksego Awdiejewa. Podłożem jest tu analiza językowa odbywająca się na poziomie pojedynczych słów i zdań. Otwiera ona pulę możliwości interpretacyjnych, zamykając możliwość wyboru tych wariantów, które nie mają pokrycia w doborze słów dokonany przez narratora. W trzecim kroku analiza odbywa się na poziomie sekwencji i całego tekstu, który w czwartym zestawiany jest z innymi tekstami.

¹⁶ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*..., s. 159.

Wykorzystywane są tu zasady analizy tekstu literackiego zawarte w narratologii (N) w ujęciu Mieke Bal. Tu analizowana jest treść, ale z uwzględnieniem możliwych sensów nadanych przez narratora, do których zbliżyć ma badaczka wcześniej dokonana analiza językowa. Dwa ostatnie polegają na zrozumieniu zarówno intencji narratora, jak i sensu tekstu przez niego skonstruowanego, co dokonuje się w „kołowym procesie”¹⁷. Metodę, za pomocą której analizowałam dane, nazwałam językowo-narracyjną metodą analizy tekstu¹⁸.

Gramatyka komunikacyjna została stworzona dla analiz wszystkich tekstów, które mają charakter narracyjny (na przykład artykuły prasowe), nie zaś z myślą o analizach literackich. Z kolei narratologia wykorzystywana jest głównie podczas analiz tekstów literackich, ale nie jest to jej jedyne zastosowanie. Przewagą gramatyki komunikacyjnej nad innymi metodami jest to, że powstała na polskim gruncie, nie stanowi więc adaptacji metody obcojęzycznej, a wszystkie jej zasady są możliwe do bezpośredniego zastosowania przy analizie tekstów narracyjnych.

W przedkładanej propozycji obie przywoływane metody wzajemnie się uzupełniają. Twórcy gramatyki komunikacyjnej nie przedstawiają technicznych rozwiązań, które mogłyby zostać wykorzystane do opracowania transkrypcji wywiadu – w tej kwestii pomocna jest narratologia. Gramatyka komunikacyjna koncentruje się raczej na analizie jednostek językowych (zdania), a narratologia na analizie większych fragmentów narracyjnych (sekwencja, tekst). W obu metodach uwzględniany jest szeroko pojęty kontekst kulturowy, w którym funkcjonuje nadawca komunikatu, autor, narrator, a także sam komunikat. Przy tym, zanim badacz rozpocznie analizę zdań, powinien zinterpretować pojedyncze słowa, które mogą być znaczące na dalszych etapach pracy z tekstem. Dlatego postanowiłam do kompilacji obu wspomnianych metod dodać zasady gramatyczne odnoszące się do pojedynczych słów.

Nazwa „gramatyka komunikacyjna” eksponuje komunikację. Metoda ta opiera się na klasycznym schemacie komunikacyjnym (nadawca – komunikat – odbiorca), występującym w codziennej komunikacji potocznej, jednak rozumienie naukowe powinno ją przekroczyć. Badacz stara się dotrzeć do sensu, jaki swojej wypowiedzi nadał narrator, mając świadomość, że nigdy w pełni nie będzie to możliwe. Gramatyka komunikacyjna rozpoczyna od przedstawienia tego, co dzieje się w umyśle nadawcy przed zakodowaniem komunikatu

¹⁷ *Ibidem*, s. 159–161.

¹⁸ Pierwotnie metodę tę nazywałam komunikacyjno-lingwistyczną metodą analizy tekstu narracyjnego. Obecnie jednak za nazwę bardziej oddającą jej istotę uważam tę przytoczoną w tekście głównym.

i przesłaniem go do odbiorcy, a następnie pokazuje, co dzieje się w umyśle odbiorcy w procesie odkodowywania komunikatu¹⁹.

Każdy człowiek ma zmagazynowane w pamięci doświadczenia perceptywne, które przyjmują postać obrazów ideacyjnych. Składają się na nie wrażenia wizualne, słuchowe, smakowe, dotykowe, czuciowe. Podstawową jednostkę treści stanowi zaprojektowany przez nadawcę i odtworzony przez odbiorcę obraz ideacyjny, czyli przedstawieniowy. Jest on możliwy do przekazania dzięki odniesieniu go do wspólnej dla obu uczestników komunikacji konfiguracji stanu rzeczy, czyli do typowego schematu wyobrażeniowego, znajdującego się w pamięci perceptywnej człowieka. Nadawca koduje obrazy za pomocą odpowiednich nośników, które może stanowić fotografia, film, obraz lub język. Niezależnie od wybranego nośnika odbiór takiego komunikatu wymaga dopełnienia sensu, co dokonywane jest poprzez odniesienie do zapamiętanych wrażeń sensorycznych i odniesienie do typowych scenariuszy, czyli wizualizowanie. Odbiorca ma w pamięci operacyjnej schematy wyobrażeń, dzięki czemu może odtworzyć obrazy przedstawieniowe otrzymane od nadawcy. Nadawca nie musi dostarczyć całego schematu, wystarczy jedynie element, gdyż już w nim zakodowane są wszystkie informacje tworzące pełny obraz²⁰. Wzajemne rozumienie się jest możliwe dzięki istnieniu wspólnoty komunikacyjnej, która ma charakterystyczny dla siebie mechanizm tworzenia i odbierania komunikatów. Podstawą dla owego mechanizmu są mentalne schematy, czyli reguły heurystyczne, które przechowywane są w pamięci operacyjnej mówiących. Wytwarzają one pewną idealizację świata, który zamykają w systemie typowych sytuacji, zrozumiałych dla wszystkich użytkowników języka²¹.

Według gramatyki komunikacyjnej przekazywanie informacji odbywa się na trzech poziomach: ideacyjnym, interakcyjnym i organizacji dyskursu²².

¹⁹ Twórcy metody, mówiąc o komunikacji, nadają wartość komunikacyjną poszczególnym częściom zdania, mowy, ale na tym nie będę się koncentrować, gdyż wymagałoby to szczegółowego odniesienia do zagadnień językoznawczych, które w naukach społecznych są zbędne. Skoncentruję się na komunikacyjności jako sposobie przekazywania informacji od nadawcy do odbiorcy.

²⁰ G. Habrajska, *Kategoria obserwatora a proces wizualizacji*, [w:] A. Obrębska (red.), *Komunikacja wizualna w przestrzeni publicznej*, Primum Verbum, Łódź 2009, s. 3–5.

²¹ A. Awdiejew, *Gramatyka komunikacyjna teraz*, [w:] G. Habrajska (red.), *Komunikatywizm w Polsce – wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Primum Verbum, Łódź 2011, s. 2.

²² Idem, *Sytuacja komunikacyjna w procesie ideacji*, [w:] G. Sawicka (red.), *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz, Bydgoszcz 2010, s. 18.

Michael A. K. Halliday przedstawia je jako poziomy języka i pełnione przez nie funkcje²³. Funkcjonują one równolegle, ale prezentowane są osobno. Pierwszy poziom, ideacyjny, inaczej przedstawieniowy, zapewnia człowiekowi możliwość obrazowania świata za pośrednictwem języka²⁴, co oznacza, że nadawca „w sposób obiektywny” przekazuje informację o świecie realnym lub tym, który powstał w jego wyobraźni. Na tym poziomie określone jest to, „co” mówimy²⁵. Drugi poziom, interakcyjny, odpowiedzialny jest za organizację układu interakcyjnego pomiędzy nadawcą a odbiorcą²⁶. Tutaj pojawia się „komponent interpersonalny”, który określa postawę nadawcy wobec świata przedstawionego, a także wobec osób, które uczestniczą w danym procesie komunikacji. Występuje tu czynnik subiektywny, za pomocą którego nadawca może zrealizować pragmatyczną intencję, to znaczy sugeruje on odbiorcy, w jakim celu wykonuje swoje działanie werbalne. Ów cel jako kategoria gramatyczna odnosi się do ról pełnionych przez nadawcę i odbiorcę w układzie interakcyjnym, w którym się znaleźli. Podsumowując, na tym poziomie określone jest, „po co” mówimy to, co mówimy²⁷. Ostatni, trzeci poziom organizacji dyskursu, czyli poziom tekstowy, „umożliwia wybór środków parafrazowania i gatunkowych wyznaczników sensu”²⁸. Na tym poziomie możliwe jest prezentowanie jednakowych treści, ale przy użyciu różnych środków formalnych²⁹. Tutaj określone jest to, „jak” mówimy³⁰.

Podsumowując, nadawca ma w głowie jakąś sytuację/wyobrażenie, koduje wybrane jej elementy i przesyła do odbiorcy. Odbiorcy element wystarczy, żeby móc tę sytuację/wyobrażenie odtworzyć, ale odnosi ją do swoich

²³ G. Habrajska, *Poziomy funkcjonalne języka naturalnego*, [w:] A. Kiklewicz, J. Dębowski (red.), *Język poza granicami języka. Teoria i metodologia współczesnych nauk o języku*, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2008, s. 9.

²⁴ A. Awdiejew, *Sytuacja komunikacyjna ...*, s. 18.

²⁵ G. Habrajska, *Poziomy funkcjonalne ...*, s. 9–11.

²⁶ A. Awdiejew, *Sytuacja komunikacyjna ...*, s. 18.

²⁷ G. Habrajska, *Poziomy funkcjonalne ...*, s. 9, 14.

²⁸ A. Awdiejew, *Sytuacja komunikacyjna ...*, s. 18.

²⁹ Operatory odpowiedzialne za ten poziom tekstu, w przeciwieństwie do operatorów interakcyjnych, nie mają żadnego znaczenia dla aktów mowy lub wartości interakcji. Pozwalają one na przedstawienie tej samej treści, ale w odmienny sposób, a także *usprawniają proces odbioru treści na poziomie metatekstowym*, [w:] G. Habrajska, *Poziomy funkcjonalne ...*, s. 18.

³⁰ G. Habrajska, *Poziomy funkcjonalne ...*, s. 9.

wyobrażeń. Wyobrażenia nadawcy i odbiorcy zakorzenione są w tym samym „świecie” i dlatego mogą się oni nawzajem rozumieć.

Język jest nośnikiem komunikatu, który wymaga największego wysiłku intelektualnego, by za jego pomocą odtworzyć obrazy ideacyjne. Odbiorca, słysząc lub widząc słowa, w wyobraźni ma obraz ideacyjny, będący ich ilustracją³¹. Założenie gramatyki komunikacyjnej mówi, że język nie odzwierciedla rzeczywistości, a jedynie na nią wskazuje³². Język jest procesem stanowiącym werbalizację intencji nadawcy. Funkcjonuje w jego świadomości za pomocą jednostkowego przedstawienia kognitywnego, którego reprezentację tworzą dwa składniki: obraz ideacyjny i zamiar pragmatyczny, realizowany przez przekazy treści ideacyjnej³³. W rozumieniu gramatyki komunikacyjnej system języka razem z intencją komunikacyjną nadawcy stanowią komponenty składające się na proces komunikacji³⁴.

Według założeń gramatyki komunikacyjnej końcowym efektem procesu werbalizacji jest tekst³⁵. Przy doborze tekstów do analizy nie jest stosowany żaden klucz ani nie są brane pod uwagę ich cechy gatunkowe, a jedynym warunkiem, jaki muszą spełniać, jest ich charakter narracyjny³⁶. Zgodnie z jednym z podstawowych założeń narratologii nie wszystko można uznać za narrację, jednak to, co ma taki aspekt, można analizować jako narracyjne³⁷. W obu ujęciach tekst musi spełnić warunki narracyjności³⁸, aby można było nazwać go tekstem narracyjnym i analizować w odpowiedni sposób.

Zdaniem twórców gramatyki komunikacyjnej dopiero w momencie, gdy interpretacja dobiegnie końca, tekst staje się zrozumiały. Wynika to ze współistnienia dwóch komponentów, z których pierwszy stanowi sama treść tekstu, a drugi jego uzupełnienie informacyjne, co w połączeniu „zbliza się do sensu założonego przez nadawcę”³⁹. W rozumieniu gramatyki komunikacyjnej uzyskana tą drogą „uporządkowana lista układów predykatowo-argumentowych”

³¹ Eadem, *Kategoria obserwatora...*, s. 12.

³² A. Awdiejew, *Norma a konwencja*, [w:] M. Steciąg, M. Bugajski (red.), *Norma a komunikacja*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009, s. 3.

³³ G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza...*, s. 8–9.

³⁴ *Ibidem*, s. 9.

³⁵ *Ibidem*, s. 8.

³⁶ *Ibidem*, s. 12.

³⁷ M. Bał, *Narratologia. Wprowadzenie...*, s. 227.

³⁸ Trzy trójjedności: kompozycyjna/treściowa, strukturalna i teoretyczna, *vide*: *Narracja o doświadczeniu wielokulturowości*.

³⁹ G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza...*, s. 10.

może stanowić konfigurację wyjściową, która prowadzi do rozumienia standardowego. Dopiero na jej bazie można tworzyć rekonstrukcję treści interakcyjnej i włączać informacje zdobyte przez rozmówców w wyniku doświadczenia, sytuacji komunikacyjnej, w której się znaleźli lub elementów, które pojawiły się we wcześniejszych fragmentach tekstu⁴⁰.

Podsumowując, w proponowanej metodzie istotne jest odtworzenie sensu komunikacyjnego nadawcy. Pomocne w tak ukierunkowanej interpretacji jest stosowanie określonych zabiegów językowych wobec tekstu (transkrypcji), które zostaną omówione nieco dalej. Należy przy tym mieć świadomość procesów, jakie zachodzą w umyśle nadawcy przy wypowiadaniu komunikatu i odbiorcy przy odbieraniu go. Nieświadomość istnienia owych procesów i sposobów rekonstruowania treści powstałych w ich wyniku, może sprzyjać zbyt swobodnej interpretacji. Jednocześnie należy mieć świadomość, że treść i interpretacja są nierozzerwalne, jedna nie istnieje bez drugiej.

1.4.4. Porządkowanie tekstu

Nazwa „porządkowanie tekstu” została przyjęta za twórcami gramatyki komunikacyjnej, którzy nie oddzielają analizy formalnej od analizy sensu informacyjnego⁴¹. Jest to bardzo subtelna różnica, ponieważ podczas porządkowania tekstu możemy korzystać z jego sensu informacyjnego, ale nie jest to konieczne. Proponowany sposób porządkowania tekstu składa się z trzech etapów.

Pierwszy etap polega na podziale spisanej wypowiedzi na zdania i przypisanie każdemu z nich kolejnego numeru (na wzór numerowania wersów tekstu w metodach wykorzystywanych w naukach społecznych)⁴². Słowo z komunikacyjnego punktu widzenia nie niesie ze sobą żadnego znaczenia, ale nabiera go w zestawieniu z innymi słowami, które je otaczają⁴³. Oznacza to, że możemy analizować poszczególne słowa w konkretnym zdaniu, a następnie analizować zdania jako zamkniętą całość. Dopiero po odczytaniu znaczenia danego zdania możemy je zestawić z pozostałymi fragmentami tekstu.

Drugi etap opracowywania tekstu stanowi porządkowanie sekwencyjne. Narratologiczne porządkowanie sekwencyjne w gramatyce komunikacyjnej nazywane jest „rozbiciem sensu komunikatu na poszczególne jednostki

⁴⁰ *Ibidem*, s. 11.

⁴¹ G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza...*, s. 24. W odniesieniu do wywiadu narracyjnego Fritz Schütze pierwszy etap pracy z tekstem nazywa analizą formalną.

⁴² W podobny sposób linijki ponumerowała Mieke Bal w przykładowej analizie tekstu literackiego, [w:] M. Bal, *Narratologia. Wprowadzenie...*, s. 32.

⁴³ G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza...*, s. 27.

tekstowe”⁴⁴, co w sposób niejako naturalny robi czytelnik, chcąc przeprowadzić szczegółową analizę⁴⁵. Kolejność wydarzeń prezentowanych w narracji nie musi być zgodna z chronologią tych wydarzeń, ale z potoczną logiką, która kształtuje ludzką rzeczywistość. To dzięki niej wiadomo, że dotarcie do punktu B jest możliwe tylko wtedy, gdy najpierw wyruszy się z punktu A. W opowieści nie jest to konieczne, gdyż podróż można rozpocząć od pobytu w punkcie B, a następnie, opisując wiele niepowiązanych z tym wydarzeniem sytuacji, dojść do momentu wyruszenia z punktu A⁴⁶. Aby jednak móc interpretować taką opowieść, konieczne jest sekwencyjne uporządkowanie przedstawianych zdarzeń w spójne tematycznie fragmenty⁴⁷. Kryterium porządkowania sekwencyjnego może stanowić spójność tematyczna poszczególnych fragmentów wywiadów albo chronologia opowiadanych wydarzeń.

Trzecim etapem może być uporządkowanie spójnych tematycznie sekwencji w chronologiczną całość i analizowanie poszczególnych zagadnień zgodnie z tym porządkiem, ponieważ wypowiedzi uczestników badań w wywiadach swobodnych z elementami narracji z reguły nie są uporządkowane chronologicznie. Porządek ten trzeba wprowadzić, aby móc analizować doświadczenia życiowe danej osoby.

Podsumowując, po wykonaniu działań zgodnych z opisanymi wyżej etapami badacz może przystąpić do językowo-narracyjnej analizy tekstu, którą omawiam w następnym paragrafie.

1.4.5. Językowo-narracyjna analiza tekstu

Punktem wyjścia dla językowo-narracyjnej analizy tekstu są te elementy, które znajdują się wewnątrz tekstu (wewnątrztekstowe) i te, które usytuowane są na zewnątrz niego (zewnątrztekstowe). Wewnętrzna interpretacja przebiega w czterech krokach, na które składają się poziomy pracy z tekstem i podległe im elementy, co obrazuje poniższy schemat.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 19–20.

⁴⁵ M. Bał, *Narratologia. Wprowadzenie...*, s. 5.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 81.

⁴⁷ G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza...*, s. 9.

Tabela 1. Wewnętrz- i zewnętrznie tekstowa analiza tekstu

Elementy wewnętrzne				Elementy zewnętrzne	
1	2	3	4	1	2
Poziom pojedynczych słów	Poziom zdań	Poziom sekwencji lub kilkunastu odcinków wewnętrznej sekwencji	Poziom całego tekstu	Różnice w jednej prymarnej cesze	Odwolanie do aspektu semantycznego
• Części mowy • trzy rodzaje testów • segmentacji • but testy • operatory • narrator • pierwszy-, drugo- i trzeci. • anachronia • mowa zależna, niezależna i pozornie zależna • fragmenty narracyjne, opisowe i argumentacyjne • częstotliwość • punkty zwrotne / momenty przełomowe • osoby znaczące					

Źródło: opracowanie własne.

Komponenty wewnątrztekstowe tworzone są przez każdy z elementów, który jest niezbędny do zbudowania tekstu, co oznacza, że analiza może być prowadzona kolejno, na poziomie pojedynczych słów, zdań, sekwencji lub kilkunastu odcinków wewnątrz danej sekwencji i na poziomie całego tekstu. Analizy dokonywane na każdym wcześniejszym poziomie stanowią punkt wyjścia dla analiz dokonywanych na każdym kolejnym. Komponenty zewnętrzne tekstowe pozwalają zaś na zestawienie i porównywanie ze sobą dwóch lub więcej tekstów. Przedstawione elementy nie stanowią zamkniętego zbioru.

Pierwszy krok pracy z tekstem zachodzi na poziomie analizy pojedynczych słów (G), ujmowanych jako części mowy:

- **czasowniki modalne** pozwalające określić stopień pewności nadawcy w stosunku do wygłaszanego przez niego komunikatu. Jednak sama modalność zostanie opisana przy omawianiu operatorów modalnych.
- **czasowniki ruchu**⁴⁸ wskazujące na zabarwienie emocjonalne. Wskazują na stosunek emocjonalny nadawcy do treści danego komunikatu. Im jest ich więcej w danym fragmencie, tym zabarwienie emocjonalne danej wypowiedzi jest silniejsze. Istotne jest tu określenie, w którym konkretnie zdaniu nadawca zastosował owe czasowniki, bo to właśnie do wydarzenia zamkniętego w tym zdaniu (lub zdaniach) ma on emocjonalny stosunek. Znaczący może być taki rodzaj wypowiedzi, gdy na przykład na pięć występujących obok siebie zdań tylko w trzecim brakuje czasowników ruchu. Takie zdanie można interpretować jako odwołanie do sytuacji spoza omawianego zdarzenia, chwilowe zatrzymanie emocji w stosunku do niego (dystansowanie się) etc. Z kolei obecność czasowników ruchu może świadczyć o tym, że dane zdarzenie nie zostało przez nadawcę przemyślane, jest bieżącym doświadczeniem, na które nie umie on jeszcze spojrzeć z dystansem etc.
- **zaimki osobowe lub dzierżawcze:** zaimki osobowe (na przykład „on”) i dzierżawcze (na przykład „mój”) mogą być stosowane jako zamienniki nazw własnych, rzeczowników imiennych, szczególnie imion innych osób, o których jest mowa. Na przykład nadawca komunikatu wprowadzając do narracji osobę określa mianem „on/ona” lub „mój/moja”, zamiast używać jej imienia. Taki zabieg można interpretować jako dystansowanie się o różnym charakterze i podłożu. Uczestnik badań może prezentować

⁴⁸ Więcej na temat innych typów czasowników, *vide*: J. Chojak, *Semantyka i składnia czasowników oznaczających reakcje słowne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

dystans do osoby, o której mówi, do jej roli w kontekście omawianego zdania, do badacza lub może to być dystans sytuacyjny. Jest to dość łatwe do wychwycenia dopiero na poziomie analizy całego testu, gdyż wtedy widoczna jest zmiana formy lub jej konsekwentne stosowanie.

- **wykrzykniki** (na przykład „ach!”) świadczą o zabarwieniu emocjonalnym komunikatu, a brak orzeczenia w takim typie wypowiedzi potęguje „emocjonalne oddziaływanie”⁴⁹. Wyrażenia lub zdania zakończone wykrzyknikami mogą też służyć bezsprzecznemu potwierdzeniu jakiegoś komunikatu (na przykład „właśnie tak!”), podkreśleniu czegoś lub przywołaniu rozmówcy do porządku.

Drugi krok pracy z tekstem zachodzi na poziomie analizy zdań:

- **Trzy rodzaje testów segmentacji (GK⁵⁰)**

Nadawca komunikatu nadaje poszczególnym elementom zdania charakter informacyjny lub emocjonalny. Słowa w zdaniu zajmują względem siebie pozycje formalne, co ułatwia wskazanie fragmentów informacyjnych, które tworzą dany układ predykatowo-argumentowy. Człon konstytutywny zdania tworzony jest przez predykat prymarny (P_{PRIM}), który otwiera miejsce dla argumentów o różnym charakterze ($a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$), co wyraża się wzorem $P_{PRIM}[a_1, a_2, a_3, \dots, a_n]$. W wydobyciu znaczenia informacyjnego danego zdania pomagają zastosowanie zaproponowanych przez Aleksego Awdiejewa trzech testów segmentacji (przemieszczenia, elaboracji i redukcji, substytucji). Warunkiem ich zastosowania jest „nienaruszalność wartości komunikacyjnej tekstu”⁵¹. Ludzie mają naturalną zdolność do modyfikacji tekstu poprzez operowanie poszczególnymi jego jednostkami (słowami). Można formalnie zmienić porządek tekstu, dodać lub pominąć jakieś słowa, a w efekcie zmienić konfigurację informacyjną, czyli komunikacyjną⁵².

Test przemieszczenia: polega na zmianie szyku zdania w taki sposób, by jednocześnie zachować jego wartość komunikacyjną⁵³.

⁴⁹ M. Bał, *Narratologia. Wprowadzenie...*, s. 48.

⁵⁰ GK = gramatyka komunikacyjna.

⁵¹ G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza...*, s. 24–25.

⁵² Takie zabiegi mogą przypominać tworzenie eksperymentów myślowych zaproponowanych przez Ulricha Oevermanna w obiektywnej hermeneutyce, z tą jednak różnicą, że tu eksperymentowaniu poddawane są pojedyncze słowa, a nie większe partie tekstu. Więcej o eksperymentach myślowych, *vide*: D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów*, Impuls, Kraków 2016, s. 88–89.

⁵³ G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza...*, s. 24.

Test elaboracji i redukcji: za pomocą elaboracji wprowadzamy różnego rodzaju specyfikacje w prepozycji⁵⁴ i postpozycji⁵⁵ względem „specyfikowanej jednostki tekstu”. Elementy, które wprowadzamy, ulegają specyfikacji i dokonują naturalnej segmentacji analizowanego przez nas fragmentu. Redukcja z kolei jest odwrotnością elaboracji i polega na „wyjmowaniu” ze zdania niektórych jego elementów, co może się odbywać bez ograniczeń pod warunkiem, że nie są redukowane elementy należące do jądra układu predykatowo-argumentowego⁵⁶.

Test substytucji: polega na dokonaniu zamiany wybranych jednostek tekstowych na inne. Warunkiem koniecznym jest tu jednak zachowanie zbliżonej wartości komunikacyjnej tworzonego wypowiedzenia do wypowiedzenia bazowego. Jednostki, które pozwalają na taką wymianę, nazywane są synonimami funkcjonalnymi lub komunikacyjnymi⁵⁷.

Zdaniem Aleksego Awdiejewa tekst stanowi skomplikowaną strukturę, w której nakładają się na siebie i współwystępują ze sobą różne sensy. Test substytucji zwiększa potencjalne możliwości interpretacyjne, przywołuje możliwe sensy⁵⁸.

• **But testy (GK)**

U podstaw *but* testów leży założenie, że zarówno odbiorca, jak i nadawca zakorzenieni są w swoich kulturach i przez ich pryzmat odbierają i rozumieją świat. Stosowanie omawianych testów może służyć ujawnieniu usytuowania kulturowego nadawcy i zniwelowaniu stereotypów kulturowych, które mogą przesłaniać odbiorcy zrozumienie komunikatu. Za przykład może posłużyć przywoływany przez Grażynę Habrajską predykat „pić” [P PIĆ], który otwiera miejsce dla argumentów [a_1 „kto”, a_2 „co”], co może wyrazić się w postaci wzoru PIĆ [kto, co]. W takiej postaci nie zostały jednak uwzględnione trzy

⁵⁴ Prepozycja jest synonimem przymka, oznacza, że jeden element jest położony przed drugim, [za:] K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1999, s. 463.

⁵⁵ Postpozycja jest położenie jednego elementu języka po innym: a. rodzajnik po rzeczowniku (*ženata* w jęz. bułgarskim), b. przydawka po rzeczowniku (*kobieta piękna, choć niemila; to utwór wybitny*), c. zdanie podrzędne po głównym (*Nie pójde na spacer, jeśli będzie padał deszcz* względem zdania w prepozycji *Jeśli będzie padał deszcz, nie pójde na spacer*), [za:] K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa...*, s. 450.

⁵⁶ G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza...*, s. 24.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 25.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 15.

istotne kwestie. Po pierwsze, argument „co” nie odnosi się do wszystkich płynów, gdyż nie każdy nadaje się do picia (na przykład kwas solny). Po drugie, nie wszystkie płyny, które są spożywane przez człowieka, nadają się dla zwierząt. I po trzecie, nie każdy człowiek pije każdy rodzaj płynu, co związane jest z wiekiem, płcią, a także przynależnością kulturową⁵⁹.

Zdania poddawane *but* testom wymagają dodatkowych asumpcji, aby mogły być czytelne dla odbiorcy⁶⁰. Czasami sam autor używa sformułowań, które przybierają formę *but* testów. Wówczas może to mieć na celu podkreślenie jego zdziwienia omawianą kwestią lub świadczyć o jego wiedzy na temat różnic pomiędzy nim a badaczem i chęć zwrócenia na nie uwagi, podkreślenia ich.

• Operatory⁶¹ (GK)

Poza układem predykatowo-argumentowym w zdaniu występują jednostki (słowa), które pełnią funkcję „aktualizatorów lub innego typu operatorów”. Nie mają one charakteru jednostek informacyjnych, a do ich zadań należy jedynie wskazywanie na określone fragmenty rzeczywistości. Pomagają dostrzec w komunikacji związki czasowo-przestrzenne i przyczynowo-skutkowe, mogą być dostosowane do potrzeb komunikacyjnych danej wypowiedzi, a także pomagają w transformacji wypowiedzenia w akt mowy⁶². Operatory, podobnie jak inne elementy w gramatyce komunikacyjnej, nie stanowią zamkniętej listy ani nie ma konieczności uwzględniania wszystkich przy danej analizie, a jedynie mogą być dobierane w zależności od potrzeb interpretacyjnych.

Operatory są bezpośrednio związane z trzema poziomami przekazywania informacji / trzem funkcjonalnym poziomom komunikacji (ideacyjnym, interakcyjnym, tekstu). W dwóch poniższych tabelach znajduje się zestawienie omawianych operatorów:

⁵⁹ *Ibidem*, s. 34.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Niektóre z omawianych poniżej operatorów wykraczają poza poziom pojedynczych zdań, ale zasady ich zastosowania przedstawiam w tym miejscu, by uniknąć nadmiernego rozproszenia omawianego zagadnienia.

⁶² G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza ...*, s. 86–87.

Tabela 2. Rodzaje operatorów i ich funkcje

Operatory w odniesieniu do poziomów	Rodzaje/typy operatorów	Funkcje operatorów
Operatory ideacyjne	Aktualizatory	Umieszczenie wypowiedzi w czasie i przestrzeni
	Operatory wprowadzające kwantyfikację i intensyfikację	Natężenie cechy
	Konektory	Spajanie dwóch lub więcej obrazów ideacyjnych
	Operatory dyskursu	Powitania, pożegnania, podtrzymywanie kontaktu
Operatory tekstu	Operatory metapredykatowe:	
	• operatory delimitacji (delimitatory)	Sygnalizowanie zakończenia jakiegoś fragmentu wypowiedzi i przejście do następnego
	• wykładniki endorfy	Wskazują na powiązania tematyczne pomiędzy odrębnymi sekwencjami
	Operatory organizacji treści:	
	• operatory tematyzacji	Określają temat i zakres informacyjny komunikatu
	• operatory hierarchizacji	Hierarchizują informacje i pozwalają nadawcy sterować uwagą odbiorcy
Operatory interakcyjne	• operatory parafrazowania	Wskazują na odniesienie się do wcześniej opowiedzianego fragmentu
	• operatory specyfikacji informacji	Wskazują na fragmenty, w których narrator oddaje swoją narrację osobie trzeciej
	Operatory modalne	Wyrażają stopień przekonania nadawcy co do wypowiedzianego przez niego komunikatu
	Operatory emotywno-oceniające	Mogą wyrażać zadowolenie, obawę, wyrzut etc.
	Operatory działania	Mogą wyrażać radę lub nakłanianie

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Operatory na wszystkich poziomach języka

Operatory na wszystkich poziomach języka	
Metaoperatory perswazji	Blokowanie lub osłabianie naturalnej gotowości i możliwości odbiorcy do realnego odbierania faktów i opinii
• Na poziomie ideacyjnym	Leksykalne metaoperatory perswazji
• Na poziomie treści	• Metonimia, metafora i metaforyczne (ironiczne) sytuacje zagadki semantycznej • Leksykalne metaoperatory perswazji
• Na poziomie interakcyjnym	Metaoperatory perswazji „wyznaczają obszar działań operatorów interakcyjnych” ⁶³

Źródło: opracowanie własne.

Operatory ideacyjne: ich funkcją jest aktualizowanie treści, które do komunikatu wnosi układ predykatywny. Owo aktualizowanie dokonuje się poprzez umieszczenie danej wypowiedzi w czasie i przestrzeni, a celem jest zaprezentowanie rzeczywistości⁶⁴. Z listy wszystkich operatorów ideacyjnych przy analizie wywiadów użyteczne są tylko wybrane z nich.

Niektóre predykaty wywołują konieczność umieszczenia omawianej sytuacji w określonym czasie, miejscu i lokalizacji. Takie operatory nazywane są **aktualizatorami**. W zdaniu przyjmują pozycję tradycyjnych okoliczników, które nie łączą się z żadnym z członów predykcji, ale odwołują się do całego komunikatu⁶⁵.

Istotne są też operatory ideacyjne, które **wprowadzają kwantyfikację i intensyfikację**, a przez to określają natężenie cechy. Za ich pomocą możemy określić stosunek emocjonalny nadawcy komunikatu do treści owego komunikatu (na przykład kotek lub kocur)⁶⁶.

Ostatnimi z istotnych operatorów ideacyjnych są **konektory**, które pełnią funkcje spajające (spójniki) dla dwóch lub więcej obrazów ideacyjnych.

⁶³ *Ibidem*, s. 101.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 87.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 87–89.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 89.

Pozwalają one na dostrzeżenie powiązań pomiędzy omawianymi wydarzeniami⁶⁷. Mogą być stosowane przez samych narratorów.

Operatory tekstu: „w różny sposób przedstawiają tę samą treść lub usprawniają proces jej odbioru”, a ponadto pełnią funkcję porządkującą obrazy ideacyjne⁶⁸.

Należą do nich **operatory dyskursu** mające charakter rytualny i występujące w formie bezpośredniej komunikacji. Zalicza się do nich powitania, pożegnania i podtrzymywanie kontaktu. Ostatnia z form jest kierowana bezpośrednio do badacza i może mieć na celu sprawdzenie jego czujności, upewnienie się, czy nadąża on za tokiem myśli narratora. Mogą one wtedy występować w takiej postaci jak: „tak?”, „prawda?”. Stosowane są również przez badacza w celu zachęcenia narratora do dalszej opowieści, na przykład „yh”, „tak”, „rozumiem”⁶⁹.

Kolejne istotne operatory tekstu to **operatory metapredykatowe**. Wśród nich można wyróżnić **operatory deliminacji (deliminatory)** i **wykładniki endorfy**. Pierwsze polegają na sygnalizowaniu zakończenia jakiegoś elementu opowieści i przejściu do kolejnego, na przykład „po pierwsze...”, „po drugie...”, „na koniec...”, „przejdźmy do...”. Drugie z kolei wskazują na nawiązanie do wcześniej omawianych kwestii, na przykład „jak już wspomniałem...”, „należy dodać...”.

Oba typy operatorów występują w wywiadach i mogą wskazywać na rozpoczęcie kolejnej sekwencji (**deliminatory**) lub powiązania tematyczne pomiędzy odrębnymi sekwencjami (**wykładniki endorfy**)⁷⁰, co ułatwia zarówno porządkowanie, jak i analizowanie tekstu.

Operatory organizacji treści stanowią ostatnie z operatorów tekstu. Składają się z czterech podtypów. Pierwszy z nich stanowią **operatory tematyacji** określające temat i zakres informacyjny komunikatu, na przykład „jeśli chodzi o... to...”, „wracając do tematu...”. Ich użycie przez narratora może ułatwić wydzielenie poszczególnych sekwencji lub wskazać na włączenie podrzędnego tekstu do głównej narracji. Może też sugerować powrót do głównego tematu, który został przerwany wtrąceniem.

Drugi podtyp stanowią **operatory hierarchizacji**, które „hierarchizują informacje” i pozwalają nadawcy sterować uwagą odbiorcy. Ponadto pokazują

⁶⁷ *Ibidem*, s. 92–93.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 93.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 93–94.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 94–95.

one związki, które zachodzą pomiędzy różnymi fragmentami komunikatu. Należą do nich na przykład „przede wszystkim...”, „zwłaszcza...”, „nie mówiąc już o...”, „należy podkreślić...”, „a tak na marginesie...”.

Trzecim typem są **operatory parafrazowania**, które wskazują na powtórzenie wcześniej opowiedzianego fragmentu, ale w inny sposób lub na „skorygowanie wcześniej podanej informacji lub jej fragmentu”⁷¹. Służą temu takie sformułowania, jak „innymi słowy...”, „mianowicie...”, „to znaczy...”⁷².

Operatory specyfikacji informacji zamykają listę operatorów tekstu. Można do nich przypisać wyliczanie, na przykład „takie jak...”, „między innymi...” lub przytaczanie cudzych słów, na przykład „przyjmijmy (za)...”, „jak powiedział...”, „zdaniem...” połączone z przywołaniem opinii konkretnej osoby⁷³. Drugi podtyp jest bardziej przydatny dla analizowania wywiadów. Wskazuje on na fragmenty, w których narrator z jakiegoś powodu oddaje swoją narrację osobie trzeciej. Ten powód jest istotny dla interpretacji, gdyż celem może być wyrażenie swojej opinii poprzez przywołanie poglądu innej osoby, chęć wzmocnienia swojego zdania poprzez potwierdzenie go przez autorytet etc.

Operatory interakcyjne: ich podstawę tworzy relacja zachodząca pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Ich celem zaś jest określenie ról pełnionych przez obu bohaterów komunikacji w stosunku do rzeczywistości określonej przez operatory ideacyjne. Mogą występować na poziomie interakcyjnym lub na wszystkich poziomach języka.

Na poziomie interakcyjnym wyrażana jest intencja nadawcy, która przekształca się w trzy rodzaje aktów mowy. Pierwsze z nich to **operatory modalne** („realizujące strategie informacyjno-weryfikacyjne”), które wyrażają stopień przekonania nadawcy co do wypowiedzanego przez niego komunikatu. Owo przekonanie może być pewnością, prawdopodobieństwem, wątpliwością etc. Przykładem takiego operatora może być użycie czasownika „myśle” w zdaniu, które nie wiąże się z silnym przekonaniem nadawcy co do prawdziwości wygłoszonego komunikatu.

Drugi rodzaj to **operatory emotywno-oceniające** („realizujące strategie aksjologiczne”), które mogą wyrażać zadowolenie, obawę, wyrzut etc. Ostatnie są to **operatory działania** („realizujące strategie behawioralne”), które mogą wyrażać radę lub nakłanianie.

⁷¹ *Ibidem*, s. 96.

⁷² *Ibidem*, s. 95–97.

⁷³ *Ibidem*, s. 97–98.

Z kolei **na wszystkich poziomach języka** mogą się pojawić **metaoperatory perswazji**, które służą do blokowania lub osłabiania naturalnej gotowości i możliwości odbiorcy do realnego odbierania faktów i opinii. **Na poziomie ideacyjnym** funkcję tę pełnią **leksykalne metaoperatory perswazji**, takie jak: „przecież”, „wszystko”, „nic”, „zawsze”, „nigdy”. Ich działanie polega na sugerowaniu bezwyjątkowości lub braku możliwości zakwestionowania stwierdzeń prezentowanych przez narratora.

Z kolei wzmocnienie **na poziomie treści** wywołują tryby komunikacyjne, do których zaliczyć można **metonimię, metaforę i metaforyczne (ironiczne) sytuacje zagadki semantycznej**. Pierwsze dwie intensyfikują przekazywane informacje. Ostatnia zaś zmusza odbiorcę do rozwiązania owej zagadki, co sprawia mu satysfakcję. Z kolei funkcja perswazyjna często realizowana jest poprzez odpowiedni dobór treści na poziomie całego tekstu (na przykład szyk).

Na poziomie tekstu odbiorca wprowadza **leksykalne metaoperatory perswazji**, na przykład „prawdę mówiąc”, „nie ukrywam”, „mówiąc między nami”. Sformułowania te wprowadzają metakomentarz, który zazwyczaj tworzy pozytywny obraz nadawcy i wzmacnia jego więź z odbiorcą. Z kolei **na poziomie interakcyjnym** metaoperatory perswazji „wyznaczają obszar działań operatorów interakcyjnych”⁷⁴.

Trzeci krok pracy z tekstem odbywa się na poziomie analizy sekwencji lub kilkudzaniowych odcinków wewnątrz danej sekwencji:

- **Narrator pierwszo-, drugo- i trzecioosobowy, narrator świadek (N⁷⁵)**

Dominującą formą narracji w badaniach prowadzonych w naukach społecznych jest **narracja pierwszoosobowa**, co wynika z faktu, że narrator mówi o sobie, czyli wypowiada komunikaty typu „ja”. Czasami nadawca do swojej opowieści wprowadza **narrację trzecioosobową** – dzieje się tak, gdy opowiada o kimś lub cytuje kogoś, kto „opowiada” o nim.

W literaturze może też pojawić się **narrator drugoosobowy**, ale nie jest to typowa forma i występuje przeważnie w powieściach eksperymentalnych⁷⁶.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 99–101.

⁷⁵ N = narratologia.

⁷⁶ Ta forma narracji w ostatnich latach staje się coraz bardziej popularna we współczesnej fantastyce, czego przykładem może być opowiadanie Jacka Dukaja pod tytułem *Szkoła*, a także wśród przedstawicieli młodej generacji współczesnych pisarzy, co zobrazowane zostało w utworze Ziemowita Szczerka pod tytułem *Siódemka*. Oba teksty jednak tylko częściowo utrzymane są w konwencji narracji drugoosobowej,

Jest to narracja trudna w odbiorze, zaburzająca płynne czytanie, w związku z czym adresat komunikatu często po pewnym czasie przekłada ją w głowie na formę pierwszoosobową, gdyż „ty” stanowi „zakamuflowane ja”⁷⁷. W badaniach prowadzonych w ramach nauk społecznych również pojawia się narracja drugoosobowa. Może ona mieć na celu dystansowanie się nadawcy w stosunku do wypowiadanego komunikatu albo (podobnie jak w literaturze) zamiarem nadawcy jest przybliżenie odbiorcy do opowiadanych wydarzeń, umieszczenie go w centrum tych wydarzeń.

W tekście można też wyróżnić fragmenty, w których narrator przyjmuje rolę **narratora-świadka**, co oznacza, że pod względem tożsamości przedstawia być ważny w opowiadanej akcji, stoi na uboczu toczących się wydarzeń i je relacjonuje. Nie ma tu miejsca do zastanawiania się nad prawdziwością omawianych kwestii, gdyż treść przepelniona jest faktami i wskazówkami, co pozwala na uznanie jej za prawdziwą. Jednocześnie nie stanowi gwarancji, że taka naprawdę jest, gdyż jest to „implikowane roszczenie autora”⁷⁸. W narracjach powstałych w wyniku prowadzenia badań w naukach społecznych autor również może zająć pozycję narratora-świadka. Dzieje się to w tych fragmentach, w których wyłącza on siebie z danej akcji, przywołuje wiele szczegółów i niepodważalnych faktów, a także z pełnym przekonaniem relacjonuje doświadczenia osób trzecich, na przykład przodków sprzed kilku pokoleń.

Czwarty krok pracy z tekstem odbywa się na poziomie analizy całego tekstu

• Anachronia (N)

Jak już wspomniałam, opowieści – zarówno literackie, jak i badawcze – nie są tworzone w chronologicznym porządku. Oznacza to, że występuje w nich anachronia, która może pojawiać się w efekcie chęci dokładnego wytłumaczenia złożonych wydarzeń lub sytuacji. Wtedy konieczne jest przerwanie opowieści rozgrywającej się w teraźniejszości i cofnięcie się w przeszłość lub nawet do kilku przeszłych wydarzeń usytuowanych w różnych odcinkach czasowych. Anachronia składa się z trzech aspektów. Pierwszy z nich to **kierunek**: opowiadane wydarzenia są rozpatrywane w odniesieniu do punktu znajdującego się w przeszłości lub przyszłości. W narracjach analizowanych przez przedstawicieli nauk społecznych plany na przyszłość są istotne i w związku z tym

gdź nawet w przypadku utworów przekraczających granice tradycyjnej narracji autorom nie udaje się w całości zachować tej formy, *vide*: J. Dukaj, *Szkoła*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015; Z. Szczerek, *Siódemka*, Korporacja Ha!art, Kraków 2014.

⁷⁷ M. Bał, *Narratologia. Wprowadzenie...*, s. 29–31.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 27–29.

pojawiają się odniesienia do przyszłości. Zdecydowanie częściej jednak występują odwołania do przeszłości, gdyż przedmiotem analizy są przede wszystkim minione doświadczenia. Drugim aspektem jest **dystans czasowy**, który określa czas, jaki minął od omawianego wydarzenia do teraz. Trzeci zaś to **rozpiętość czasowa**, która polega na określeniu czasu, jaki trwało wydarzenie, do którego odwołuje się dystans czasowy⁷⁹.

Dystans czasowy i rozpiętość czasowa to ważne elementy anachronii dla badań prowadzonych w ramach nauk społecznych. Dzięki ich rozpoznaniu w tekście możemy ocenić, jak długo trwało dane zdarzenie i ile czasu od niego upłynęło (do teraz). W zestawieniu z siłą, z jaką wspomnienie o nim lub jego konsekwencje oddziałują obecnie na narratora, można określić, czy był to czynnik trwający długo lub krótko, z dużą lub małą intensywnością. Po określeniu tego możliwe jest zinterpretowanie zależności pomiędzy siłą oddziaływania lub znaczeniem danego czynnika dla narratora a jego doświadczeniami życiowymi. Wyjaśnienie owej zależności może się przenieść na poziom analizy całego tekstu, gdyż rozwiązanie danej sytuacji może pojawić się na dalszym etapie opowieści lub w ogóle nie być wypowiedziane wprost.

- **Mowa zależna, niezależna i pozornie zależna (N)**

Mowa zależna polega na parafrazowaniu wypowiedzi innych osób, opowiedzeniu rozmów prowadzonych z nimi. Mowa niezależna z kolei polega na cytowaniu myśli, wypowiedzi innych osób lub możliwie jak najwierniejszym odtworzeniu rozmów z nimi. Obie formy występują zarówno w literaturze, jak i w badaniach prowadzonych w ramach nauk społecznych. W drugim przypadku, dzięki zastosowaniu mowy zależnej lub niezależnej przez narratora, możemy zróżnicować stopień jego zdystansowania się do omawianej sytuacji lub jej przemyślenia. Gdy narrator jest w stanie opowiedzieć myśli, wypowiedzi innych osób lub rozmowy prowadzone z nimi, a nawet przedstawić swoją interpretację, to można przyjąć, że sytuacja ta jest przez niego przemyślana i nabrał do niej dystansu. Jeśli zaś rozmówca cytuje myśli, wypowiedzi lub rozmowy, to najprawdopodobniej oznacza to, że nie nabrał do niej emocjonalnego dystansu⁸⁰.

O mowie pozornie zależnej można mówić, gdy następuje „forma interferencji pomiędzy tekstem narratora a tekstem aktora. Sygnały zindywidualizowanej sytuacji językowej aktora i (nie)zindywidualizowanej sytuacji językowej

⁷⁹ *Ibidem*, s. 99–100.

⁸⁰ *Ibidem*, s. 51–57.

narratora bez wyraźnego ostrzeżenia nakładają się”⁸¹. Innymi słowy, w mowie pozornie zależnej narrator mówi o osobie trzeciej. Można zatem przyjąć, że parafrazuje lub interpretuje jej myśli, wypowiedzi lub działania. W rzeczywistości jednak wprowadza on formę mowy zależnej, która jest nią tylko z zewnątrz, wewnętrzna konstrukcja wskazuje na wierne przytoczenie działań owej osoby.

- **Fragmenty narracyjne, opisowe i argumentacyjne (N)**

Oprócz fragmentów narracyjnych w tekście odnaleźć też można opinie na jakiś temat lub opisy osób i miejsc. Tworzą one odpowiednio fragmenty argumentacyjne i opisowe, które nie odnoszą się bezpośrednio do wydarzeń⁸². Wypowiedzi o charakterze narracyjnym i nienarracyjnym mogą występować naprzemiennie, to znaczy opinie na jakiś temat lub opisy czegoś mogą być wplatane w główną narrację. W komentarzach nienarracyjnych mogą się pojawić stwierdzenia natury ideologicznej. We fragmentach argumentacyjnych pojawiają się odniesienia do zagadnień uwarunkowanych społecznie i kulturowo. Z reguły odnoszą się one do tematyki usytuowanej na zewnątrz fabuły, nie zaś do któregoś jej fragmentu. Za argumentacyjne uznaje się takie stwierdzenia, które dotyczą wiedzy ogólnej, choć należy mieć przy tym na względzie, że ta wiedza może być przez narratora zniekształcona. Fragmenty opisowe i narracyjne też mogą przekazywać jakąś opinię, ale to argumentacyjne bezpośrednio podają informację o obecności jakiejś ideologii⁸³.

Fragmenty opisowe z kolei są wszechobecne w tekstach narracyjnych. Odgrywają znaczącą rolę dla wymowy tekstu o charakterze ideologicznym i estetycznym. Fragmenty opisowe są niezbędne z praktycznego i logicznego punktu widzenia. Zgodnie z pierwszym z nich świat fabuły może zostać dostrzeżony i ukonkretniony. Z kolei zgodnie z drugim elementy fabuły wymagają opisanie, by nadać sens ich funkcjom⁸⁴.

- **Częstotliwość (N)**

Zdaniem Gérarda Genette’a częstotliwość określana jest przez „liczbowy stosunek wydarzeń fabularnych do wydarzeń przedstawionych w tekście”⁸⁵. W odniesieniu do badań prowadzonych w naukach społecznych można mówić tylko o takich sytuacjach, które w życiu narratora wydarzyły się tylko raz, ale

⁸¹ *Ibidem*, s. 55.

⁸² *Ibidem*, s. 7.

⁸³ *Ibidem*, s. 31–36.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 36–42.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 111.

on w swojej narracji przywołuje je wielokrotnie (na przykład ślub)⁸⁶. Można tu mówić o dużym znaczeniu danego wydarzenia dla rozmówcy lub o sprawie, która wzbudza w nim silne emocje (pozytywne lub negatywne).

- **Punkty zwrotne/momenty przełomowe a streszczenia (N)**

W literaturze punkty zwrotne i momenty przełomowe różnią się od streszczenia przede wszystkim długością. „Dramatyczne punkty kulminacyjne” odgrywają bardzo dużą rolę w przebiegu fabuły. Punkty zwrotne i momenty przełomowe przedstawione są dość obszernie, pokazują zmianę sytuacji i przełamanie linii fabularnej. Z kolei w streszczeniach, czyli szybko i krótko przedstawianych fragmentach, zawarte są te wydarzenia, które nie odgrywają istotnej roli. Czas narracyjny jest więc kryterium zaklasyfikowania danego wydarzenia do przełomowego lub nie⁸⁷. W analizach prowadzonych w ramach nauk społecznych kryterium to można uznać jedynie za wskazówkę. Dla narratora wydarzenie przełomowe może być na tyle trudnym doświadczeniem, że nie chce o nim mówić, wspomina jedynie w dużym skrócie i szybko przechodzi do opowieści na inny temat. Niemniej po sposobie wypowiedzi (intonacji, tempie, doborze słów) widać, że odegrało ono znaczącą rolę dla jej życia.

- **Osoby znaczące (N)**

Przed przystąpieniem do analizy tekstu literackiego należy zdecydować, którzy z aktorów odgrywają istotną rolę dla fabuły i w związku z tym będą wzięci pod uwagę, a którzy nie. W niektórych tekstach występują bohaterowie, którzy nie pełnią żadnych funkcji, ich obecność nie ma znaczenia dla przebiegu fabuły, bo nie wywołują ani nie uczestniczą w zdarzeniach funkcjonalnych. W interpretacjach tekstów literackich mogą zostać pominięci⁸⁸. Inaczej sytuacja ta wygląda przy analizie wywiadów. Otóż raczej nie zdarza się, by narrator wprowadzał do opowieści osobę, która nie odegrała żadnej roli w jego życiu. Jeśli zaś jakaś osoba już się pojawia w narracji, to możemy przyjąć, że jest ona istotna dla rozmówcy, a jej obecność „mówi coś” o samym narratorze. Niekoniecznie jednak musi być ona osobą znaczącą, gdyż tym mianem określamy bohaterów narracji, którzy mają szczególne znaczenie dla losów rozmówcy.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 112.

⁸⁷ *Ibidem*, s. 104–105.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 202–204.

Poziom porównywanie różnych tekstów

- [1] Analiza tekstów różniących się od siebie **jedną prymarną cechą (N)**, zestawienie tekstów kontrastujących ze sobą właśnie pod względem tej cechy lub innych⁸⁹. Oznacza to, że możemy wybrać dwa teksty, które różnią się od siebie, a następnie zestawiać je ze sobą pod kątem tej różnicy.
- [2] **Odwołanie do aspektu semantycznego (N)** ułatwia porównanie struktur różnych fabuł⁹⁰.

1.4.6. Podsumowanie

Powyżej została przedstawiona propozycja wykorzystania wybranych zasad gramatyki komunikacyjnej i narratologii, czyli metod zakorzenionych w naukach filologicznych (językoznawstwie i literaturoznawstwie), a także zasad gramatyki polskiej odnoszących się do części mowy do analizy tekstów powstałych w wyniku badań empirycznych w naukach społecznych. Przywołując wcześniejszą wzmiankę o zwrotach lingwistycznym i kulturowym, chciałabym uwypuklić, że nie istnieje analiza treści bez odwołania zarówno do języka, jak i do kultury. Zatem oba aspekty są nierozdzielne i uwzględnienie ich obu przeciwdziała subiektywności interpretacji w badaniach jakościowych.

Metoda zaproponowana przez Grażynę Habrajską i Aleksego Awdiejewa jest osadzona w polskich realiach językoznawczych. Jednak przez przedstawicieli nauk społecznych nie jest używana, częściej korzysta się z zagranicznych metod dostosowanych do języka polskiego. Ponadto, patrząc z perspektywy filologa analizującego treści pedagogiczne, dostrzegam w metodach znanych już naukom społecznym pewien niedosyt podłoża językoznawczego. Dzięki ich używaniu badacze wiedzą, jak i dlaczego stosować poszczególne zalecenia i na jak duże odstępstwa od reguł mogą sobie pozwolić. Nie wiedzą jednak, jakie dokładnie procesy zachodzą w ludzkiej świadomości po zetknięciu z określonymi zjawiskami językowymi. Ten stan niewiedzy może czasami powodować trudności w dyskusji albo w odpieraniu zarzutów dotyczących nierzetelności, subiektywności i intuicyjności badań jakościowych. Za pomocą omawianej metody chciałabym jak najbardziej zminimalizować (bo całkowicie wykluczyć się nie da) możliwość stawiania tego typu zarzutów. Zatem celem jest tutaj zniesienie oczywistości wypowiedzi i zwiększenie samoświadomości badacza, który dzięki stosowaniu tej metody wie, że nie zawsze jakieś słowo (lub zdanie)

⁸⁹ *Ibidem.*

⁹⁰ *Ibidem.*

znaczy to, co na pozór znaczy, a także wie i rozumie, dlaczego określony fragment wypowiedzi interpretuje w określony sposób.

Stosując powyższą metodę, chciałabym wprowadzić elementy polskiego językoznawstwa do badań społecznych. Spośród wszystkich propozycji przedstawionych przez Grażynę Habrajską i jej zespół wybrałam te, które były przydatne w analizie prowadzonych przeze mnie wywiadów.

1.5. Sposób prezentacji analizy danych

W kolejnych dwóch rozdziałach prezentuję analizę danych pochodzących z przeprowadzonych wywiadów. W trzecim rozdziale prezentuję cztery przypadki kluczowe, w czwartym odnoszę się do pięciu obszarów, które są istotne dla doświadczenia międzykulturowości przez osoby pochodzenia żydowskiego.

Przypadki kluczowe zostały dobrane z uwzględnieniem dwóch zasad narratologii. Pierwszą z nich jest aspekt semantyczny, za który uznałam podobieństwo pomiędzy niektórymi doświadczeniami życiowymi poszczególnych narratorów. Druga zasada odnosi się do różnicy w przynajmniej jednej prymarnej cesze. Oznacza to, że przypadki kluczowe dobrałam w taki sposób, żeby doświadczenia każdego kolejnego narratora pod jakimiś względami były podobne do poprzedniego, a jednocześnie w kluczowych kwestiach różniły się od niego. Jako pierwsze prezentuję doświadczenia kobiety (N1), która o swoim pochodzeniu dowiedziała się jako nastolatka. Rodzice zniechęcali ją do uczestniczenia w kulturze żydowskiej, jednak ona podejmowała różne aktywności. Ostatecznie jako dorosła kobieta zrezygnowała z nich. Również druga z narratorek (N4) o swoim pochodzeniu żydowskim dowiedziała się jako nastolatka. Do podejmowania aktywności w organizacjach żydowskich zniechęcała ją mama. W dorosłym życiu narratorka nadal uczestniczy w kulturze żydowskiej, a swoje dziecko wychowuje w odniesieniu do niej i do kultury dominującej. Trzecia z kobiet (N5) w przeciwieństwie do poprzedniczek wychowywała się w świadomości pochodzenia. Przez rodzinę była zachęcana do uczestniczenia w kulturze żydowskiej, ale wyłącznie w świeckim aspekcie. Podobnie jak poprzednia narratorka również i ona wychowuje dzieci w odniesieniu do kultury żydowskiej, ale w przeciwieństwie do niej bez odniesień do kultury dominującej. Podstawową cechą różniącą czwartego narratora od poprzednich jest płeć. Chciałam, żeby wśród przypadków kluczowych pojawił się choć jeden męski głos. Podobnie jak poprzednia narratorka wychowywał się przez odniesienia do kultury żydowskiej, ale głównie dotyczyły one sfery religijnej. Nie wiedział przy tym, że jest osobą pochodzenia żydowskiego. W dorosłym życiu jest

aktywnym członkiem wspólnoty żydowskiej. Przywołane przypadki kluczowe stanowią punkt wyjścia dla dalszych analiz.

Jak już wspomniałam, w kolejnej części odnoszę się do obszarów, w których młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego doświadczają międzykulturowości. Pierwszym z nich są źródła wiedzy o własnym pochodzeniu. Stanowią je sposoby transmisji kultury żydowskiej w rodzinie pochodzenia, stosunek rodziców i rodzeństwa do niej, a także międzygeneracyjny przekaz strachu o podłożu kulturowym. Drugim wyróżnionym obszarem jest spotkanie dwóch (lub więcej) kultur. Dokonywało się ono w rodzinie pochodzenia i prokreacji, a także w gronie rówieśniczym w czasach szkolnych. Trzeci obszar to potrzeba wspólnotowości, która jest zaspokajana w kręgach towarzyskich, organizacjach narodowościowych, a także dzięki świadomości posiadania własnego państwa. Czwarty obszar wyznaczany jest przez dwa przeciwległe bieguny kultury żydowskiej – intelektualizm i mistycyzm. Piąty zaś odnosi się do nadawania znaczenia własnemu pochodzeniu. Jest ono tworzone poprzez definiowanie pochodzenia żydowskiego, a także przez te elementy kultury, które są obecne w aktualnym życiu moich rozmówców.

ROZDZIAŁ TRZECI

PRZYPADKI KLUCZOWE

1. N1: „Jestem [...] raczej samotnikiem”

Dane obiektywne

Narratorka (N1) urodziła się i wychowała w Łodzi. O swoim pochodzeniu dowiedziała się w wieku około 17 lat. Pochodzenie żydowskie odziedziczyła po ojcu. W chwili wywiadu miała 30 lat. Wychowała się w rodzinie „letnio”¹ katolickiej. W okresie, w którym odbywała się nasza rozmowa, nie była w związku małżeńskim lub nieformalnym, nie miała dzieci. Jest osobą z wyższym (doktorskim) wykształceniem. W trakcie swojego życia związana była z chórem żydowskim, Fundacją Laudera i Gminą Wyznaniową Żydowską.

Okoliczności prowadzenia wywiadu i ocena jego specyfiki

Analizowany wywiad był pierwszym, który prowadziłam w ramach gromadzenia materiału empirycznego, a także jest to pierwszy analizowany przeze mnie wywiad za pomocą językowo-narracyjnej metody analizy tekstu.

Wywiad był prowadzony w miejscu pracy N1. Skontaktował nas ze sobą wspólny kolega, co było powodem tego, że narratorka w ogóle zgodziła się na rozmowę. Przed rozpoczęciem rozmowy zaproponowała, żebyśmy mówiły sobie po imieniu, gdyż jesteśmy w podobnym wieku i mamy wspólnego kolegę. Można by przypuszczać, że dzięki temu wywiad miał charakter otwarty i koleżeński. Z jednej strony można go za taki uznać, z drugiej zaś nie brakowało w nim dystansu ze strony mojej rozmówczyni. Trudno jednak stwierdzić, czy był to dystans do

¹ Sformułowanie *letni*, *letnio katolicki* etc. jest używane przez narratorkę. Pochodzi ono z Apokalipsy Świętego Jana, fragmentu 3,15–16 Listu do Kościoła w Laodycei: (...) *Obyś był zimny albo gorący! / A tak, skoro jesteś letni* (...). Z danych pochodzących z rozmowy z N1 nie wynika jednak, by nawiązanie do Biblii było celowe.

badaczki lub samej sytuacji wywiadu, czy do omawianej tematyki, a być może jest to kwestia zdystansowanej postawy narratorki wobec życia w ogóle.

Narratorka mówiła płynnie, jej wypowiedzi miały charakter narracyjny. Nie czekała na zadanie kolejnego pytania, ale sama opowiadała o istotnych dla niej kwestiach. Jednocześnie wyraźnie zaznaczała zakończenie omawianego wątku i tym samym umożliwiała zadanie następnego pytania.

Wywiad był mało emocjonalny, co może potwierdzić zdystansowaną postawę N1. Cała wypowiedź przybiera statyczną formę, na co wskazuje niewielka liczba czasowników ruchu. Wśród nich najczęściej używane są różne formy czasowników „iść” i „chodzić”. Na statyczność wypowiedzi wskazuje również używanie konektorów odnoszących się przede wszystkim do stanów, nie do czynności, jak na przykład w następującej wypowiedzi narratorki: „cho- ciaz na przykład pamiętam, że byłam na warsztatach” [W1/XIV/107/15]².

1.1. Przebieg życia – konteksty gromadzenia doświadczeń

Tabela 4. Przebieg życia N1

Lp.	Etap życia	Źródło doświadczeń kulturowych
1.	Dzieciństwo i czasy szkolne	Zainteresowanie kulturą, duchowością
2.	Okres nastoletni	Niewyjaśnione i niekompletne historie rodzinne
		Zainteresowanie kulturą, w tym kulturą żydowską
		Topos lustra
		„Śledztwo domowe”
		Organizacje żydowskie
3.	Czasy studenckie i doktoranckie	Zagraniczny kurs żydowski
		Inspiracje ze strony partnera i jego śmierć
4.	Czasy pracy zawodowej / Obecny okres życia	Próby samotnego doświadczania międzykulturowości

Źródło: opracowanie własne.

² [Numer wywiadu/numer sekwencji/numer linijki tekstu/strona].

O mało emocjonalnym tonie wypowiedzi ze strony N1 może świadczyć również użycie zaledwie dwóch operatorów wyrażających kwantyfikację i intensyfikację na cały wywiad. W pierwszym przypadku został on zastosowany w sposób ironiczny („tata i dziecko są katolikami, a mamusia jest jakaś dziwna” [W1/XLII/313/47]), drugi zaś we frazeologizmie („mam Żydów po kokardkę” [W1/LIII/412/61]).

Wywiad trwał godzinę i trzynaście minut, a transkrypcja liczy 77 stron.

Dzieciństwo i czasy szkolne

Zdaniem N1 rodzice wychowywali ją „letnio” katolicko [W1/XIII/143/20], co oznacza, że w rodzinie obchodzono podstawowe dla tego obrządku święta, ale nie wiązało się to z realnym doświadczaniem wartości płynących z poszczególnych wydarzeń kościelnych. Stanowisko N1 było inne niż jej rodziców: „Jako dziecko miałam też okres taki jakiś tam mocno religijny” [W1/XXII/182/25]. Już w dzieciństwie ujawniła się jej potrzeba duchowości, którą realizowała w środowisku katolickim.

Rodzice N1 nie pochwalali zaangażowania córki w życie kościelne. Podczas wakacji nie byli zadowoleni z konieczności odprowadzania jej do kościoła, woleli w tym czasie iść na plażę. Moja rozmówczyni twierdzi jednak: „Ponieważ byłam wychowywana w rodzinie katolickiej, to chodziłam co tydzień do kościoła” [W1/XXII/183/25].

Okres nastoletni

N1 interesowała się kulturą, szczególnie ciekawy był dla niej aspekt artystyczny (poezja, muzyka). Oprócz tego interesowała się kulturą żydowską. Konsekwencją było połączenie tych zainteresowań i wstąpienie do chóru żydowskiego. Zapisła się do niego jako osoba zainteresowana kulturą żydowską, nie jako Żydówka, o czym mówi następująco: „Zapisałam się do chóru. Raczej na zasadzie osoby zainteresowanej” [W1/IV/33–34/5].

Znajomi z chóru sugerowali, że N1 może mieć pochodzenie żydowskie. Nakłaniali ją do zainteresowania się swoimi korzeniami, a także zachęcali, żeby „spojrzała w lustro”, a w nim dostrzeże prawdę o samej sobie. Sugestie znajomych były pierwszym bodźcem do zastanowienia się nad własnym pochodzeniem.

N1 swoje pochodzenie żydowskie odkryła około siedemnastych urodzin, czyli tuż przed osiągnięciem dojrzałości metrykalnej, formalnej dorosłości. Chodziła wtedy do szkoły średniej, ale nie informowała znajomych z liceum o swoim odkryciu. W szkolnym środowisku nadal funkcjonowała jako osoba zainteresowana kulturą żydowską.

Początek aktywności N1 w organizacjach żydowskich przypadł na ostatnie lata liceum. Po odkryciu pochodzenia zaczęła chodzić na spotkania do Gminy Wyznaniowej Żydowskiej, ale robiła to rzadko, bo „trochę nie wiedziała, co tam się dzieje” [W1/VIII/82/12]. Nie podobało jej się tam, w związku z czym postanowiła przyjąć zaproszenie od kolegi, który zaproponował jej przyjście do Klubu Fundacji Laudera. Swoje zaproszenie argumentował bardziej przyjazną atmosferą w fundacji niż w Gminie. Ze spotkań w fundacji była zadowolona i chodziła tam co tydzień.

Czasy studenckie i doktoranckie

W czasach studenckich N1 poznała w organizacjach żydowskich chłopaka, z którym stworzyła związek. Partner również był zainteresowany judaizmem i kulturą żydowską, a nawet „też jakby miał podejrzenie jakichś korzeni” [W1/XXXIII/271/40]. W trakcie trwania tego związku u N1 pojawiły się marzenia i plany, by w przyszłości założyć żydowski dom. Myślała również o konwersji.

Po zaangażowaniu się w życie organizacji żydowskich N1 stwierdziła, że „fajnie by było też coś dla fundacji zrobić” [W1/XXVI/220/32], w związku z czym wyjechała na roczne stypendium do Szwecji. Odbывała się tam intensywna nauka judaizmu i kultury żydowskiej. Kryterium przyjęcia na kurs stanowiło zaangażowanie w życie lokalnych wspólnot żydowskich, gdyż jego celem było przygotowanie do prowadzenia różnych zajęć we własnych krajach.

N1 była zadowolona, że podczas kursu „człowiek jest zanurzony jakby w kontekście żydowskim przez cały czas” [W1/XXVII/227/33]. W instytucie, w którym przebywała, miała okazję poznać judaizm reformowany. Jednak nie spodobał jej się brak tradycyjnych zwyczajów.

Po zakończeniu kursu wielokrotnie wracała do Szwecji na letnie szkolenia. Na niektóre jeździła z partnerem. Po powrocie do Polski prowadziła w fundacji warsztaty na temat filozofii żydowskiej, wykorzystując wiedzę zdobytą podczas kursu.

Gdy N1 była na przełomie studiów i studiów doktoranckich, jej partner zginął w wypadku. Narratorka niewiele mówi na ten temat, nie wyjaśnia, jakiego rodzaju był to wypadek. Śmierć partnera oznaczała dla niej zakończenie pewnego etapu życia, co wspomina: „to był dla mnie jakby moment, kiedy właściwie każda dziedzina życia mi się załamała, bo każdą dziedzinę dzieliliśmy” [W1/XXXVI/285/42].

Po śmierci partnera jej „stosunek do religii też się zmienił” [W1/XXXVIII/294/43]. Pojawił się konflikt pomiędzy nią a religią. Teraz nie wyobraża sobie, że mogłaby być „religijną Żydówką” [W1/XXXVIII/296/43].

Po śmierci partnera robiła rzeczy, które były mu bliskie, to znaczy zaczęła interesować się buddyzmem i hinduizmem, jeździła na medytacje. Wschodnie tradycje były dla niej bardziej pomocne niż judeochrześcijańskie.

Czas pracy zawodowej / obecny okres życia

Obecnie wszystkie najbliższe osoby z otoczenia N1 wiedzą o jej żydowskim pochodzeniu. Narratorka nie uczestniczy w spotkaniach żadnej organizacji żydowskiej. Zachowuje jedynie wybrane elementy tej kultury.

1.2. Rekonstrukcja doświadczeń międzykulturowych

„Śledztwo domowe”, czyli poszukiwanie pochodzenia żydowskiego w rodzinnych historiach

W rodzinie N1 nie istniał przekaz tradycji związanych z kulturą żydowską. Cio-cie (siostry babci) w rodzinnych historiach ukrywały informacje o pochodzeniu, które ujawniały się w niewyjaśnionych i niekompletnych historiach. N1 słuchała historii rodzinnych, zanim zaczęła interesować się swoim pochodzeniem i szukać informacji na jego temat. Chociaż niespójne historie rodzinne nie były powodem do zastanowienia się nad własnym pochodzeniem, to sugestie znajomych z chóru żydowskiego zachęciły ją do przeprowadzenia „śledztwa domowego” [W1/VI/70/10]. Zaznacza, że przed rozpoczęciem poszukiwań i przed związaniem się z chórem żydowskim nie zadawała starszym członkom rodziny pytań na temat pochodzenia, gdyż nie podejrzewała jego istnienia.

„Śledztwo domowe” polegało na przywołaniu zasłyszanych historii rodzinnych i poskładaniu ich w całość. Były w nich ukryte informacje o tym, że rodzina nie należała do kultury dominującej, co ciocia wyjaśniała następująco:

Właśnie opowiadała też, że chodziła do Gminy, że dostała pieniądze od Gminy, za które otworzyła zakład fryzjerski. I tak też o tym opowiadała na zasadzie: „no tak, bo u nas w rodzinie to zawsze się interesowaliśmy kulturą żydowską”, hehe. I każdy, jak wiadomo, kto się interesuje kulturą żydowską, dostaje pieniądze od Gminy, hehe [W1/XIV/131–133/18].

W wypowiedzi pojawia się sarkazm, który może być kierowany w stronę ciocie ukrywającej oczywistość pochodzenia żydowskiego rodziny lub samej siebie, nieodróżniającej wcześniej owej oczywistości. Ironiczny przekaz został wzmocniony przez leksykalny metaoperator perswazji („jak wiadomo”). W opowieściach tych

było wiele niespójności, na które N1 wcześniej nie zwracała uwagi. Być może gdy ich słuchała w dzieciństwie, opowieści rodzinne przekazywane przez przedstawicielki starszych pokoleń były dla niej na tyle nieatrakcyjne, że nie poświęcała im zbyt dużo uwagi. Być może nikt z dorosłych domowników również nie zwracał na nie uwagi. O późniejszej świadomości niespójnych historii mówi: „jakieś właśnie takie fragmenciki, które później się zaczęły układać w całość” [W1/VI/65/9].

Trudna do odczytania jest chronologia owych opowieści, głównie ze względu na brak form gramatycznych, które oddawałyby linearność wydarzeń omawianych przez N1. Ówczesne zagubienie narratorki w gąszczu rodzinnych historii oddaje forma, która jest nietypowa dla sposobu jej wypowiedzi, gdyż zazwyczaj dba o to, żeby wszystkie omawiane wątki zostały szczegółowo wyjaśnione.

Stosunek rodziców do pochodzenia żydowskiego

W okresie nastoletnim N1 nie miała dobrego kontaktu z mamą, co tłumaczy, stosując uogólnienie: „dla mnie to odkrywanie judaizmu przypadło na okres nastoletni, kiedy też mamy z córkami zawsze mają konflikt” [W1/XVIII/161/22]. Zainteresowanie pochodzeniem żydowskim stanowiło dodatkowy czynnik, który oddalał ją od mamy, a jednocześnie przybliżał do taty.

Zdaniem narratorki o pochodzeniu żydowskim rodziny tata dowiedział się od niej. Poinformowała go następującymi słowami: „Tato! Jesteś Żydem!” [W1/VII/81/11]. Wykrzyknienie zastosowane w wypowiedzi może odnosić się do wspomnianej oczywistości, której ojciec również nie dostrzegał. Może być wołaniem kierowanym do rodzica, mającym charakter apelu. Skoro tata jest Żydem, to jej zdaniem nie powinien się tego wypierać. Zdaniem N1 z czasem „rodzice się po prostu pogodzili z faktem” [W1/XIX/164/23], a ich stosunek do zainteresowania córki pochodzeniem żydowskim stał się obojętny. Nie zachęcali jej do podejmowania jakichkolwiek aktywności, ale też nie zniechęcali. „Pogodzić się” można z czymś negatywnym, z czymś, czego wołałoby się uniknąć, ale nie można tego zrobić, na przykład z jakąś stratą. W przypadku mamy N1 mogła to być utrata spokoju o bezpieczeństwo córki (i własne), gdyż „bała się też i chyba nadal się boi, że na przykład ktoś się dowie, i że będzie miała jakieś nieprzyjemności w pracy albo boi się o moje bezpieczeństwo” [W1/XVIII/162/23]. W przypadku obojga rodziców mogła to być utrata możliwości postrzegania siebie jako rodziny, która niczym nie wyróżnia się spośród innych³.

³ Przejawianie większego zainteresowania kulturą przodków przez przedstawicieli trzeciego a nie drugiego pokolenia ma wymiar ponadlokalny. Mikołaj Buczak

Jednocześnie rodzice są niechętni wszelkim przejawom religijności. Być może zaakceptowali zainteresowanie, jakie córka wykazuje w stosunku do pochodzenia żydowskiego, gdy nie zdecydowała się zostać religijną Żydówką.

W domu rodzice pozwalają N1 być osobą pochodzenia żydowskiego. Dom rodzinny w jej opowieściach jawi się jako miejsce, w którym można być sobą, poza nim trzeba zakładać maskę, przy czym dom w rozumieniu narratorki i jej rodziców ogranicza się do ich trójki. Ci, którzy są poza nią, należą do „obcych”, przed którymi trzeba udawać. Rodzice występują tu jako znawcy pewnego sekretu, choć bardziej pełnią funkcję ochroniarzy niż strażników. Strzegą własnego dobra (w ich rozumieniu), a nie skarbu przed uszkodzeniem. Śmieją się, że pozostali członkowie rodziny nie odkrywają tego sekretu. Próg domu stanowi tu zatem granicę rozdzielającą dwa światy – świat prawdy i świat nieuświadomiony, a łącznikiem pomiędzy nimi jest N1.

Obecnie rodzice traktują pochodzenie żydowskie jako zainteresowanie córki, czyli osłabiają jego znaczenie. Mimo to tata z własnej inicjatywy płaci za jej kurs hebrajskiego. Czasami żartuje, że jest bardziej żydowski niż ona, bo jest halachicznym Żydem, czyli takim, który pochodzenie żydowskie odziedziczył po matce. Może to oznaczać, że dopuszcza on do świadomości własne pochodzenie i przynajmniej częściowo je akceptuje.

Poglądy N1 na temat rodziny prokreacji

Gdy N1 była w związku z partnerem zainteresowanym kulturą żydowską, planowała założyć z nim żydowską rodzinę, w związku z czym rozważała konwersję. W czasie, w którym odbywała się nasza rozmowa, była osobą stanu wolnego. Gdyby jednak zamierzała się z kimś związać, to wyznanie potencjalnego partnera miałoby dla niej znaczenie. Partner mógłby być „letnim” katolikiem, czyli według niej osobą, która chciałaby wziąć ślub cywilny, na ślub katolicki N1 nie zgodziłaby się. Choć zaznacza, że nie planuje mieć dzieci, to uważa, że „niezdrowa byłaby sytuacja, że tata i dziecko są katolikami, a mamusia jest jakaś dziwna i nie

w swoim reportażu pod tytułem *Sobremesa. Spotkajmy się w Hiszpanii* zwraca uwagę na występowanie podobnego zjawiska wśród Basków. Otóż obecni trzydziestolatkowie, w przeciwieństwie do swoich rodziców, znają język baskijski. Uczyli się go w szkole, a teraz rozmawiają za jego pośrednictwem ze swoimi dziećmi, gdyż chcą, żeby były dwujęzyczne. Jeśli ich rodzice znają język baskijski, to tylko dlatego, że nauczyli się go już jako dorośli ludzie. Wynika to z faktu, że w czasach dyktatury Franco posługiwanie się nim było zakazane, *vide*: M. Buczak, *Sobremesa. Spotkajmy się w Hiszpanii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2020, s. 130–131. Przeciwdziałanie wielokulturowości, odbywające się na poziomie politycznym, miało charakter ponadnarodowy.

chodzi z nami do kościoła” [W1/XLII/313/47], a także „tego chciałaby uniknąć” [W1/XLII/314/47]. W tym kontekście ślub kościelny byłby dla niej kłopotliwy, ponieważ wówczas musiałaby obiecać, że będzie wychowywała dzieci w duchu katolickim⁴. W powyższym cytacie pojawia się operator wprowadzający kwantyfikację i intensyfikację, co być może ma na celu pokazanie mało znaczącej roli niekatolickiej mamy w katolickiej rodzinie. Być może jest to przeniesienie obaw z rodziny pochodzenia na wyobrażenie o rodzinie prokreacji.

Zarówno w przypadku minionego związku, jak i wyobrażeń o przyszłym N1 nie dopuszcza możliwości, żeby w jej rodzinie prokreacji mogły wystąpić różnice w aspekcie religijnym. Zbieżność poglądów w tej kwestii jest dla niej priorytetem przy wyborze partnera.

Przynależność do organizacji żydowskich

N1 jest osobą chętną do angażowania się w różne formy działalności społecznej lub w aktywności grupowe. Sama o sobie mówi, że jest samotnikiem i introwertykiem. Dołączenie do organizacji żydowskich było dla niej pierwszym momentem zaangażowania się w cokolwiek.

Początkowo wejście do świata organizacji żydowskich traktowała jako swojego rodzaju przywilej lub szczyt, który nie jest dostępny dla każdego. Przynależność do niego wymagała specjalnej przepustki w postaci pochodzenia żydowskiego. O pochodzeniu mówi również jako o „pretekście” [W1/XI/96/14] do tego, żeby uczestniczyć w czymś nowym. Zdaniem N1 „po czasie” zaangażowanie w życie organizacji żydowskich „powszednie” [W1/XII/97/14], a jednocześnie hermetyczne środowisko okazuje się mocno skonfliktowane. Jest to naturalny proces towarzyszący większości działań podejmowanych przez człowieka – z czasem początkowy zachwyt słabnie coraz bardziej, by ostatecznie dana aktywność stała się codziennością.

Opowieści o organizacjach żydowskich oddają pewien proces. Pierwszym jego etapem było „przyjść”, wypowiedziane przez kolegę, następnie przyszedłam jako czynność wykonana przez N1, a na końcu „zaczęłam chodzić” jako stały element jej życia.

W jednym zdaniu przy opowieściach o uczestniczeniu w wydarzeniach Gminy i Fundacji Laudera narratorka zmienia formę gramatyczną:

- „Dopóki nie trafiłam do Gminy, to w ogóle człowiek nie myśli, tak?” [W1/VI/63/9];

⁴ Mówi o tym kanon 1125 prawa kanonicznego, pkt 1 i 2 rozumiane łącznie.

- „I rzeczywiście przyszedłam do Fundacji Laudera na szabat i od razu wszyscy pytali, jak się nazywam, kim ja jestem, człowiek się nie czuł obcy” [W1/IX/86/12].

Do organizacji przychodziła jako „ona”, będąc w nich, stawiała się człowiekiem. Opowieść przedstawiona jest z perspektywy osoby, która już nie uczestniczy aktywnie w kulturze żydowskiej, więc być może ukazuje się tu dystans do samej siebie z tamtych czasów i do wspomnianych organizacji. Być może jest to uogólnienie, przeniesienie swoich odczuć na pozostałe osoby, które znajdowały się w podobnej sytuacji. Być może też wejście do organizacji żydowskich jest linią, która odgradza dwa jej światy – świat osoby zainteresowanej kulturą żydowską od świata osoby będącej Żydówką. W pierwszym cytacie ta linia dodatkowo jest zaznaczona przez konektor „dopóki”, który wskazuje na konkretny punkt, z którego przechodzi się do drugiego.

Powyższe przykłady wskazują na to, że zdecydowanie bliższą organizacją była dla N1 Fundacja Laudera niż Gmina. Przynależność do fundacji pozwoliła jej połączyć zainteresowania – śpiewanie i kulturę żydowską, gdyż śpiewała podczas szabatów. Ponadto jej podejście do obu organizacji różnicuje aktualizator czasu, który w przypadku pierwszej jest mało precyzyjny, a w przypadku drugiej konkretny. Do Gminy chodziła „bardzo rzadko”, do Laudera „co tydzień”.

Konfrontacja dwóch kultur poprzez obchodzenie świąt katolickich i żydowskich

Po odkryciu pochodzenia obchodzenie świąt katolickich stało się dla N1 niekomfortowe. Nie miały dla niej wymiaru duchowego, uważała, że nie są to jej święta, bo jest Żydówką. Wręcz kłóciły się z przyjętą przez nią ideologią – nie powinna świętować narodzin Jezusa, czyli człowieka, skoro zgodnie z judaizmem można czcić jedynie Boga. W swojej rodzinie czuła się osamotniona z tym poglądem i brakowało jej osoby, która podzielałaby jej przekonania. Chociaż rodzina N1 obchodziła święta „w taki sposób totalnie zlaicyzowany” [W1/XXIII/188/27], to nie podjęła żadnych działań, by rzeczywiście zrezygnować ze świętowania. Podczas kursu judaistycznego w Szwecji miała okazję, by zrezygnować z obchodzenia świąt katolickich, więc na chwilę poczuła ulgę. Gdy to nastąpiło, czuła się bardzo samotna, co wspomina: „ja też siedziałam sama i myślałam sobie o tym, że cała moja rodzina teraz siedzi przy stole wigilijnym i to wszystko jedzą, i sobie dają prezenty, no to okazało się, że za tym tęsknię” [W1/XXIII/192/28]. To doświadczenie okazało się trudne dla niej, sprawiło, że zaczęła tęsknić za rodzinną atmosferą, jaka towarzyszy tego typu wydarzeniom. Wtedy postanowiła, że dla samej siebie może być Żydówką i uczestniczyć w tradycjach charakterystycznych dla tej kultury, ale

w domu rodzinnym chce obchodzić święta katolickie. Dla N1 „to było [...] też bardzo ciekawe doświadczenie, na ile jednak to jest coś” [W1/XXIII/190/27].

Przedstawione powyżej doświadczenia obrazują proces, jaki nastąpił w podejściu N1 nie tylko do obchodzenia świąt, lecz także w ogóle do łączenia zwyczajów pochodzących z odmiennych kultur. Po odkryciu pochodzenia chciała odrzucić tradycje katolickie, w których wcześniej uczestniczyła. Dużo czasu zajęło jej podjęcie próby zrezygnowania z nich. Gdy rzeczywiście zaprzestała obchodzenia świąt katolickich, odkryła, że mają one dla niej inne znaczenie niż religijne. Zrozumiała, że ta sfera będzie dla niej łączyła się z rodzinnymi spotkaniami, a sfera świąt żydowskich z osobami, które również są zainteresowane ich obchodzeniem. Dostrzegła, że możliwe jest jednoczesne uczestniczenie w wybranych zwyczajach dwóch kultur, o czym sama mówi następująco: „tylko stwierdzam, dobra, w takim razie OK, mogę sobie chodzić na święta żydowskie do Laudera, a z rodzicami obchodzić święta katolickie” [W1/XXIII/194/28].

Obecnie jedyną formą uczestniczenia w świętach typowych dla obrządku judaistycznego jest wysyłanie do przyjaciółki SMS-ów z życzeniami z okazji szabatu i nieregularne obchodzenie tego święta samotnie.

Możliwe, że zachowanie dystansu względem uczestniczenia w kulturze żydowskiej jest tylko etapem, na którym N1 obecnie się znajduje. Stwierdzenie „nie jestem ortodoksyjna i pewnie nigdy nie będę” [W1/XXII/185/26] może potwierdzać to przypuszczenie. Modalność zastosowana przez N1 wskazuje, że nie jest pewna swojego przyszłego zaangażowania w życie religijne.

Od zachwyty do powszechnienia – elementy kultury żydowskiej obecne w życiu

N1 twierdzi, że gdy odkryła pochodzenie żydowskie i zaczęła poszukiwać odpowiedniej dla siebie organizacji, w jej życiu było wiele elementów kultury żydowskiej. Opowiada o tym następująco: „człowiek właśnie się tym ekscytuje i wszędzie ma gwiazdy Dawida i inne symbole, i go interesuje sztuka żydowska, i pisarze żydowscy, i języki żydowskie, i wszystko jest żydowskie, żydowskie, żydowskie, kuchnia żydowska” [W1/XLV/341/51]. W swojej wypowiedzi stosuje uogólnienie, za pośrednictwem którego odnosi własne doświadczenia do innych osób pochodzenia żydowskiego, nie tylko do siebie.

Później jednak uczestniczenie w kulturze żydowskiej powszednieje i zostają jedynie wybrane elementy, o czym mówi: „a potem, no jakieś tam elementy z tego no na pewno mi zostały, w sensie no na przykład właśnie potraw, które lubię, czy jakichś dekoracji, ale nie mam już teraz takiej potrzeby, nie wiem, żeby się zajmować czymś, bo to jest żydowskie” [W1/XLV/342/51]. Wraz z upływem czasu i powszednieniem kultury żydowskiej zmienia się perspektywa patrzenia

na nią. Na początku N1 wybierała poszczególne elementy tylko dlatego, że były żydowskie. Chciała poznać jak najwięcej aspektów kultury. Gdy to już nastąpiło, kultura przestała być nowa i ekscytująca, N1 zaczęła mieć w jej obszarze swoje preferencje i włączać do swojego życia jedynie wybrane elementy.

Lustro jako symbol pochodzenia żydowskiego

Symbolem towarzyszącym N1 na różnych etapach życia jest lustro. Topos lustra jest powracającym motywem przy opowieściach o identyfikowaniu pochodzenia własnego lub innych osób.

Po raz pierwszy pojawia się ono w opowieściach o poszukiwaniu własnego pochodzenia i sugestiiach znajomych z chóru żydowskiego. Następnie motyw lustra towarzyszy opowieściom o braku świadomości pochodzenia u członków dalszej rodziny. Rodzice mówią innym, że córka tylko interesuje się kulturą żydowską, dlatego tak aktywnie w niej uczestniczy. W domowym zaciszu jednak śmieją się, że jedna z cioc chyba nigdy nie patrzy w lustro, skoro ciągle wierzy w tę oficjalną wersję.

Te opowieści przywodzą na myśl baśniowy motyw⁵, zgodnie z którym to właśnie lustro jest dla bohatera źródłem wiedzy i prawdy o samym sobie. Lustro jest też magicznym atrybutem, za pośrednictwem którego bohater może przejść na drugą stronę, wejść do innego, nieznanego mu dotychczas świata. Lustro stanowi swojego rodzaju topos w opowieści o odkrywaniu pochodzenia. Jest ono tym magicznym przedmiotem, który wyzwala prawdę o człowieku. Człowiek sam jej nie zna, widzi ją tylko jego otoczenie, a on może do niej dotrzeć tylko poprzez spojrzenie na siebie jak na kogoś innego. N1 weszła do żydowskiego świata, była jego obserwatorem, ale to lustro mogło jej pomóc stać się jego częścią.

1.3. Podsumowanie

Pierwsze doświadczenie różnorodności miało miejsce w domu rodzinnym N1. W dzieciństwie odczuwała ona silną potrzebę duchową, którą chciała zaspokoić w kościele katolickim. Rodzice nie podzielali zainteresowań religijnych córki, co mogło stanowić źródło napięć. Kolejnym doświadczeniem

⁵ Motyw lustra, które ujawnia prawdę o samym sobie i o otaczającej rzeczywistości lub przenosi do innego świata, pojawił się na przykład w *Śpiącej królownie*, micie o Narcyzie, *Alicji w Krainie Czarów* i *Alicji po drugiej stronie lustra*.

różnorodności mogło być odmienne postrzeganie pochodzenia żydowskiego przez rodzinę N1 i jej znajomych z organizacji żydowskich. Z kolei kurs żydowski miał sprawić, że nie będzie ona musiała obchodzić świąt, których nie uważa za swoje. Niespodziewanie pojawiła się w niej jednak tęsknota za świętami katolickimi. Choć wynikała ona raczej z odczuwanego braku rodzinnej atmosfery, jaka towarzyszy obchodom Bożego Narodzenia niż z sentymentu do religijnego aspektu tego święta, to spowodowała zmianę przekonań. Od tamtego momentu postanowiła obchodzić święta katolickie z rodziną, a żydowskie ze znajomymi z Fundacji Laudera. Był to sposób na połączenie obu obrządków. Okazało się, że nie trzeba rezygnować z jednej tradycji, by móc uczestniczyć w drugiej lub przekonywać zwolenników jednej, by również chcieli uczestniczyć w drugiej. Wystarczy samemu chcieć świętować w zgodzie z różnymi obrządkami i znaleźć wokół siebie osoby, które podzielają te przekonania.

Potrzeby duchowe N1 ujawniły się, gdy była dzieckiem. Wówczas realizowała je w Kościele katolickim, w okresie nastoletnim i studenckim w środowisku żydowskim, a po śmierci partnera zainteresowała się buddyzmem i hinduizmem. Równolegle z uczestniczeniem w różnych obrządkach religijnych interesowała się sztuką. Realizacja tych zainteresowań w różnych środowiskach artystycznych mogła wiązać się z doznawaniem przeżyć duchowych.

Życie N1 w dużej mierze jest konsekwentne, jedno zdarzenia są następstwami poprzednich. W jej doświadczeniach niewiele jest punktów zwrotnych. Pewną formą konsekwencji jest również to, że poszczególne elementy doświadczenia międzykulturowości u N1 odbywają się równolegle z etapami jej życia. Odkrywanie pochodzenia przypadło na czas przejścia pomiędzy czasem nastoletnim a osiągnięciem dojrzałości. Czas, w którym N1 odkrywała pochodzenie, był sprzyjający nie tylko ze względów rozwojowych. Pochodzi ona z rocznika wyżu demograficznego, w związku z czym nawet w organizacjach żydowskich w owym czasie pojawiała się wiele osób zainteresowanych swoim pochodzeniem. Z drugiej strony był to czas, w którym nastąpiła moda na kulturę żydowską i na międzykulturowość w ogóle. Wówczas łatwo było stać się osobą, która jedynie na pozór interesuje się daną kulturą mniejszościową.

Strategią, którą N1 przyjmuje wobec różnorodności, jest unikanie konfrontacji. Prawdopodobnie zaczęła ona powstawać, gdy rodzice nie aprobowali jej potrzeb duchowych. Kolejnym przykładem unikania konfrontacji była rezygnacja z informowania licealnych znajomych o pochodzeniu żydowskim. Być może strategia ta pozwoliła jej uniknąć trudności w relacjach rówieśniczych i dostrzeżenia własnej odmienności, co możliwe by było dopiero po ujawnieniu pochodzenia.

Podsumowując, strategią radzenia sobie z odmiennością i konfrontacją w różnych sferach życia jest dla N1 unikanie. Prawdopodobnie mogła ona być zapoczątkowana przez wychowanie, podczas którego rodzina unikała konfrontacji z pochodzeniem żydowskim, a rodzice tłumili w niej potrzeby duchowe. Oprócz tego istotne są tu kwestie osobowościowe – N1 mówi o sobie, że jest samotnikiem.

Bycie samotnikiem i introwertykiem ujawnia się w różnych sytuacjach. Jako nastolatka N1 samodzielnie poszukiwała informacji o własnym pochodzeniu. Nie zadawała pytań starszym członkom rodziny, nie konsultowała z nimi zbieranych informacji. W trakcie poszukiwania odpowiedniej dla siebie organizacji żydowskiej istotna była atmosfera, jaka w niej panuje. Choć tworzą ją ludzie, to niewielkie znaczenie miało wchodzenie z nimi w relacje. Aktualnie N1 preferuje samotne celebrowanie świąt żydowskich.

2. N4: „Ja to tak wierzę, że jak zaczyna się robić to, co się ma robić, to nagle cały świat temu sprzyja”

Dane obiektywne

Narratorka (N4) urodziła się i wychowała w podlódzkiej miejscowości. Od czasów licealnych związana jest z Łodzią. Wychowała się w rodzinie katolickiej. O pochodzeniu żydowskim dowiedziała się w wieku 13–14 lat. Odziedziczyła je po dziadku i pradziadku. W czasie wywiadu miała 38 lat. Jest mężatką i matką około dwuletniej córki. Ukończyła studia prawnicze i artystyczne. Związana była z Gminą Wyznaniową Żydowską.

Okoliczności prowadzenia wywiadu i ocena jego specyfiki

Kontakt do N4 dostałam od koleżanki, z której organizacją młodzieżową narratorka współpracowała przy przygotowywaniu wydarzeń związanych z upowszechnianiem kultury żydowskiej. Umawianie się na wywiad trwało długo, bo N4 mieszkała wtedy w innym mieście. Gdy wróciła do Łodzi, zadzwoniła do mnie z propozycją spotkania. Na wywiad umówiliśmy się na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Spotkałyśmy się w portierni i już w drodze do pokoju zaczęłyśmy rozmawiać. Rozmowa dotyczyła pisania doktoratu, studiów

doktoranckich i pracy artystów. Te tematy niespodziewanie powróciły tuż po włączeniu dyktafonu i od nich rozpoczął się wywiad.

Już wtedy ujawniła się refleksyjność narratorki. W trakcie rozmowy o szkołach artystycznych i pracy artysty N4 weszła w rolę eksperta. Z kolei podczas rozmowy o pisaniu doktoratu przyjęła rolę osoby poszukującej swojej drogi życiowej. N4 zastanawia się nad podjęciem jakiegoś działania tylko wtedy, gdy dana sprawa ją zainteresuje. Wtedy rozważa jak najwięcej pozytywnych i negatywnych aspektów, a także konsultuje swoje przemyślenia z innymi.

N4 wykazywała dużą dociekliwość i zainteresowanie moimi opiniami na różne tematy, gdy sama zadawała jakieś pytanie, uważnie słuchała odpowiedzi. Celem pytań było lepsze zrozumienie omawianych kwestii. N4 chciała wtedy wiedzieć, czy dobrze zrozumiała pytanie, by móc odpowiedzieć na nie jak najbardziej szczegółowo. Chciała również poznać moje zdanie na tematy, które były dla niej ważne.

Rozmowa, zarówno ta przed, jak i ta w trakcie nagrania, była wielowątkowa. N4 w swoje wypowiedzi wplatała wiele dygresji, za pomocą których szczegółowo wyjaśniała różne kwestie, a także ich kontekst.

Cała opowieść prezentowana jest obrazowo, wręcz filmowo. Wzmacnia ją używanie form gramatycznych, które wywołują nagle zwroty akcji, a także stosowanie precyzyjnych aktualizatorów czasu i miejsca.

Wypowiedź jest emocjonalna, choć nie stosuje wielu czasowników ruchu. Ich natężenie pojawia się raczej w tych momentach, którym towarzyszy wzburzenie. W pozostałych fragmentach emocjonalność jest sygnalizowana przez stosowanie mowy niezależnej i operatorów emotywno-oceniających.

N4 sprawia wrażenie osoby, która ma duże przekonanie odnośnie do wypowiedzianych przez siebie treści. Świadczy o tym używanie operatorów modalnych, które przede wszystkim wskazują na pewność, niewiele jest dotyczących wątpliwości.

N4 jest osobą komunikatywną. W trakcie wywiadu angażowała się w opowiadanie o interesujących mnie kwestiach. Na zakończenie rozmowy zaoferowała chęć udzielenia odpowiedzi na kolejne pytania w przyszłości. Jakiś czas po naszej rozmowie powiedziała mi, że rozmowa miała dla niej charakter terapeutyczny i cieszy się, iż się odbyła.

Wywiad trwał prawie półtorej godziny, a transkrypcja liczy 75 stron.

2.1. Przebieg życia – konteksty gromadzenia doświadczeń

Tabela 5. Przebieg życia N4

Lp.	Etap życia	Źródło doświadczeń kulturowych
1.	Dzieciństwo	Zainteresowanie religią, duchowością
2.	Okres nastoletni i czasy szkolne	Uzyskanie informacji o pochodzeniu żydowskim
		„Przyznawanie się” do pochodzenia żydowskiego
3.	Czasy studenckie	Pochodzenie żydowskie jako atrybut
4.	Czasy postudenckie	
		Związek z chłopakiem pochodzenia żydowskiego
		Uczestniczenie w spotkaniach GWŻ
		Przygotowania do konwersji
		Wykorzystywanie pochodzenia żydowskiego w pracy zawodowej
5.	Czas pracy zawodowej / Obecny okres życia	Małżeństwo z katolikiem
		Urodzenie dziecka i ujawnienie się irracjonalnego strachu
		Wychowywanie córki w dwóch kulturach

Źródło: opracowanie własne.

Dzieciństwo

N4 wychowała się w podlódzkiej miejscowości, w której mieszkała z mamą, ojczymem i młodszym bratem. W dzieciństwie była bardzo religijna i podobnie jak N1 swoje potrzeby duchowe realizowała w środowisku katolickim. Nowy Testament⁶ знаła prawie na pamięć.

⁶ Jest to ciekawe zjawisko w kontekście pochodzenia żydowskiego, gdyż judaizm jest religią starotestamentową.

Okres nastoletni i czasy szkolne

Gdy N4 była uczennicą ostatnich klas szkoły podstawowej, czyli miała 13–14 lat, opowiedziała mamie dowcip o Żydach. O jej reakcji opowiada następująco: „i ona mi powiedziała, żebym się nie śmiała, bo sama jestem” [W4/V/89–90/7]. W ten sposób N4 dowiedziała się o swoim pochodzeniu żydowskim. Był to dla niej „szok” [W4/V/92/7] i nie mogła zrozumieć, dlaczego jest „brudnym Żydem” [W4/V/93/7], a nie „czystą Polką” [W4/VI/116/8]. Położyła się na kanapie i myślała, że nie wie, kim jest, a także, że wolałaby być Niemcem, choć i oni w jej otoczeniu uważani byli za złych.

N4 mówi, że informację przekazaną przez mamę „zamiotła pod dywan” [W4/IX/141/10]. Spowodowała ona jednak zmianę podejścia do innych mniejszości, które mieszkaly w jej miejscowości, co wspomina następująco: „inaczej się zaczęłam odnosić do Cyganów” [W4/IX/142/10], „te Cygany to były jak to Cygany. A to ja już tak źle na nich nie krzyczałam. No i źle nie krzyczałam na Żydów” [W4/IX/147–149/11].

Przejsie ze szkoły podstawowej do liceum spowodowało zmianę podejścia do własnego pochodzenia. Wynikało ze zmiany środowiska i tego, że „to było takie elitarne liceum” [W4/XI/157/12]. Do klasy N4 chodziło więcej osób o podwójnym pochodzeniu. Jednak bodźcem do mówienia o własnej narodowości były pytania ze strony znajomych, o czym mówi: „się przyznawałam, no bardziej przez wygląd właśnie. »O, bo ty się, ty się«. Ja się opalam bardzo na ciemno” [W4/XII/161–163/12].

Czasy studenckie

Podobne doświadczenia N4 miała na studiach, co również wiązało się z funkcjonowaniem w środowisku uznawanym przez nią za elitarne. Mówi o tym: „na studiach prawniczych [...] no to to tak samo nie miało znaczenia” [W4/XI/159/12]. Drugi kierunek studiów N4 kończyła w szkole filmowej. Tam pochodzenie żydowskie stało się atutem.

Czasy postudenckie

N4 do Gminy zaczęła chodzić po studiach. Bodźcem był związek z narzeczonym, który też był Żydem i którego ojciec aktywnie uczestniczył w życiu tej wspólnoty. Głównym powodem pójścia do Gminy były potrzeby duchowe. W trakcie uczęszczania na różne spotkania utwierdziła się w przekonaniu, że religia jest ważną dla niej wartością. Tamte czasy wspomina: „A i wtedy, chodząc tam, stwierdziłam, że mnie się bardzo religia podoba. Czyli jakby

odnalazłam się w sensie, no można powiedzieć, poszukiwania Boga, nie kultury” [W4/XXXV/335–336/26].

N4 uczęszczała na spotkania przygotowujące do konwersji, jednak ostatecznie nie zdecydowała się na nią. Nie czuła się dobrze w Gminie.

Czas pracy zawodowej / Obecny okres życia

Mąż aprobuje religię żony i uczestniczy w tym, co jest dla niej ważne. Oboje wierzą w Boga i oboje postrzegają go pozainstytucjonalnie. Dla nich Bóg jest niezależny od konkretnych rytuałów, które są jedynie kwestią umowną. Mąż postrzega siebie jako chrześcijanina, nie katolika. Rozumieją się w tym postrzeganiu, na temat którego N4 żartuje: „Chociaż ja zawsze się śmieję, że on jest bardziej żydowski niż wielu Żydów, hehe. A ja jestem czasami bardziej chrześcijańska, więc... Bo on to ma swoje prawdy restrykcyjne, czarno na białym po prostu, zawsze się z niego śmieję” [W4/XLVIII/462–464/36].

Ze względu na jej wiarę nie wzięli ślubu kościelnego ani nie ochrzczili dziecka. Córka wychowywana jest w dwóch kulturach, ale z zaznaczeniem, która kultura jest czyja. Kwestie żydowskie są mamy, katolickie taty, a dziecko uczestniczy w obu. W chwili wywiadu córka miała niecałe dwa lata, więc tych sytuacji nie było jeszcze w jej życiu dużo, ale „jakby widzi, no dziecko się wychowuje na zasadzie przykładu” [W4/LVI/527/41] – jeszcze za wcześnie na świadome mówienie dziecku o kulturze, ale jest ono już wprowadzane do obu (socjalizacja pierwotna).

2.2. Rekonstrukcja doświadczeń międzykulturowych

Osoby odpowiedzialne za świadomość pochodzenia żydowskiego w rodzinie

O pochodzeniu żydowskim N4 dowiedziała się od mamy, która uczyniła z niego rodzinną tajemnicę, zakazując córce rozmawiania na ten temat nawet z pozostałymi członkami rodziny. Tamten moment moja rozmówczyni wspomina następująco:

w domu się w ogóle o tym nie mówiło. Mnie powiedziała mama, bo opowiadałam dowcip żydowski. I ona mi powiedziała, żebym się nie śmiała, bo sama jestem [...] Ale żebym, broń Boże, o tym nie mówiła nikomu, bo jakby przyszedł Hitler jeszcze raz, to tak samo bym poszła do obozu [W4/V/87–91/7],

mama powiedziała: „ale wiesz, dziecko, ale nie, nie, nie, o tym nie mówimy” [W4/LXXXIII/777/61].

Wprowadzenie do rodzinnej tajemnicy wiązało się z odpowiedzialnością za innych, koniecznością chronienia ich przed zewnętrznym światem, który tę wiedzę mógłby wykorzystać przeciwko nim. Uczucia względem rozmowy z mamą ciągle są silne, o czym świadczy użycie operatorów emotywno-oceniających (między innymi „Boże”). Przy przekazywaniu informacji mama użyła wykrzyknienia o charakterze przestrogi, co N4 przywołuje za pomocą mowy niezależnej. W domu nie mówiło się o pochodzeniu, ale mama jej powiedziała. N4 nie precyzuje, kim są „oni”, jest to bliżej nieokreślona zbiorowość rodzinna. Pojawia się tu pewien kontrast przy zestawieniu: jednostka (mama) – zbiorowość (rodzina), a także czasownik niedokonany (mówiło) i dokonany (powiedziała).

N4 zastanawiała się wtedy, kim jest: „to był, jest szok, jak się człowiek dowiaduje, że nie jesteś tym, kim jesteś” [W4/VIII/135/10]. Pojawiają się tu dwa czasy – przeszły i teraźniejszy, co może sugerować, że nie tylko wtedy odkrycie pochodzenia było szokujące, ale jest takie nadal. Pojawia się też nietypowe dystansowanie się – u N4 zazwyczaj zdania zaczynają się od mówienia w pierwszej osobie liczby pojedynczej, a dopiero później pojawia się podmiot zbiorowy. Tu nie dość, że zdanie zaczyna się od formy „człowiek”, to jeszcze przechodzi w drugą osobę liczby pojedynczej.

Kolejnym kontrastem, który pojawia się w tym fragmencie wypowiedzi, jest opozycja „brudny Żyd” [W4/V/93/7] – „czysta Polka” [W4/VI/116/8]. Opozycją są zarówno słowa „brudny – czysta”, jak i rodzaj męski z rodzajem żeńskim. Do tamtej pory N4 wiedziała, kim jest – była Polką, kobietą. Od tamtej pory była „Żydem” – zaczęło określać ją słowo, które znane jej było wyłącznie jako epitet. Na nagłą zmianę formy gramatycznej wskazuje sama N4: „i to jeszcze w formie męskiej” [W4/V/94/7]. Dramatyzm tej sytuacji został wzmocniony przez konektor: „Boże to ja już wolę być Niemcem. Chociaż Niemcy też byli źli” [W4/V/101–102/8]. Wynika z tego, że jeśli już ma się być „tym złym”, to lepiej być złym akceptowanym/tolerowanym niż złym nieakceptowanym/nietolerowanym.

N4 bardzo szczegółowo zna historię swojej rodziny. Podobnie jak u N1 osobą odpowiedzialną za przekazywanie rodzinnych historii była przedstawicielka pokolenia dziadków – babcia, Polka, żona dziadka o żydowskim pochodzeniu. N4 nie określa, w jakim okresie jej życia ani w jakich okolicznościach babcia opowiadała o pochodzeniu żydowskim dziadka i jego rodziny. Być może, podobnie jak u N1, były to historie znane w rodzinie, ale nikt nie zwracał na nie uwagi. Być może N4 sama pytała o to babcię (lub dziadków), gdy dowiedziała się o swoim żydowskim pochodzeniu.

W pewien symboliczny sposób oddaje to zasadę, zgodnie z którą w biologicznym sensie za przekaz pochodzenia w żydowskich rodzinach odpowiedzialne są kobiety. U N4 przekaz ten następował w innym wymiarze. Babcia, choć sama była Polką, przekazywała swoim potomkom świadomość pochodzenia żydowskiego.

N4 opowiada o rodzinnych historiach z taką precyzją, jakby opowiadała treść niedawno przeczytanej książki lub własną historię. Opowieść jest stonowana, najczęściej używaną formą gramatyczną są aktualizatory czasu i miejsca. N4 podaje dokładne lata, a nawet miesiące, w których toczyły się poszczególne wydarzenia. Dokładnie wskazuje trasy, po których przemieszczała się rodzina w czasie wojny, a także miejsca pracy i stanowiska, na jakich pracował jej dziadek. Obecnie to N4 jest w rodzinie tą osobą, która czuje się odpowiedzialna za przekazywanie rodzinnych historii i za mówienie o pochodzeniu żydowskim.

Rodzinny strach

Mama, przekazując N4 informację o pochodzeniu, przestrzegła ją w następujący sposób: „żeby się nie śmiała, bo sama jest. Ale tak naprawdę to nie jest, bo to dziadek był, a to dziadek też nie, a to pradziadek” [W4/V/89–90/7]. Z tej rodzinnej wyliczanki mama wyłączyła siebie i całe swoje pokolenie, jakby jej pochodzenie żydowskie nie dotyczyło. W pewien sposób miała rację, formalnie zostało ono przerwane, gdyż dziadek nie odziedziczył pochodzenia po matce Żydówce, jednak wtedy również i on nie powinien zostać uwzględniony w opowieści. Prawdopodobnie jednak nie to miała na myśli mama N4, być może nawet nie знаła tej zasady. Wyliczanka, którą zastosowała, brzmi jak przeczucie winy na kolejne osoby.

Kolejną informacją przekazaną przez mamę była przestroga, żeby nikomu o tym nie mówiła: „Powiesz, to pójdziesz do gazu. Nie możesz o tym mówić, bo nie wiesz, kiedy przyjdzie Hitler” [W4/VIII/128–129/9]. W ten sposób mama zaszczepiła w córce strach przed ujawnieniem pochodzenia.

N4 przy opowiadaniu o pierwszych informacjach na temat pochodzenia wskazała na irracjonalny strach mamy. Mówiła o tym przy użyciu metaoperatorów perswazji: „u niej jest tak paniczny strach, że ona się boi o wszystko. Zresztą ona się zawsze bała. O wszystko” [W4/XXII/250–252/19]. Potęgują one dramatyzm sytuacji, który wzmacniany jest krótkimi zdaniem, nietypowymi dla N4. Strach mamy jest niewypowiedziany. Boi się, ale sama nie wie, czego, na przykład boi się, że nie zdąży wysiąść z tramwaju albo boi się przeczytać scenariusz napisany przez córkę, tylko dlatego, że dotyczy Żydów.

Strach towarzyszy też bratu, ale i on nie wie, czego się boi. Lęk jest zakorzeniony i przenoszony do współczesnych sytuacji, jak na przykład w następującym przypadku: „ostatnio leciał samolotem, bardzo się boi, on mówi, że nie zdejmie butów, bo zaraz, bo po butach identyfikują zwłoki” [W4/XXIII/271/20].

Ze strachem wiąże się rodzinny schemat przekazywany z pokolenia na pokolenie. Zapoczątkowany został przez dziadka N4, który z czasów wojennych wyniósł liczne traumy. Był wówczas ukrywany u różnych członków polskiej rodziny. Nie opowiadał nikomu o swoich doświadczeniach, robiła to jego żona. Nigdy również nie wypowiedział wprost swoich traum, ale ujawniały się w jego zachowaniu. W rodzinie strach polega na tym, że wypiera się pochodzenie żydowskie, należy się do kultury dominującej (jest się katolikiem, obchodzi się święta katolickie). N4 przełamała ten schemat, ale podświadomie miała zakodowaną rodzinną przestrożę – nie wolno mówić, bo wtedy można umrzeć. Z tego można wywnioskować, że ważne jest samo mówienie, a nie uczestniczenie w kulturze żydowskiej. Uczestniczyć można, bo to jeszcze o niczym nie świadczy, dopiero mówienie jest zagrożeniem dla bezpieczeństwa.

N4 próbuje przełamać rodzinny strach, mówi o pochodzeniu, uczestniczy w kulturze żydowskiej, ale ślady strachu pojawiają się w niektórych wypowiedziach i prawdopodobnie nie są przez N4 uświadomione. Pojawia się to na przykład w wypowiedzi, której towarzyszy urwany konektor: „w mojej rodzinie jest taki schemat, że im więcej ja będę na przykład mówić...” [W4/XXI/248/19]. W braku informacji o tym, co się wtedy stanie, ujawnia się niewypowiedzenie strachu. N4, podobnie jak jej mama, wie, że ma się bać i – podobnie jak jej mama – nie wie, czego. Urwany konektor może oznaczać, że ona się z tym strachem nie zgadza, ale czasami się w niej pojawia.

N4 uświadomiła sobie ten strach, wyparła go ze świadomości. Do momentu urodzenia córki była przekonana, że w ogóle go w sobie nie ma. Urodzenie dziecka było dla niej momentem przełomowym, stanowiącym katalizator dla strachu. Narratorka zawsze miała spakowaną walizkę, żeby móc szybko ochronić córkę i w razie zagrożenia gdzieś z nią uciec. Jej mama też tak robiła, o czym N4 mówi, stosując uogólnienie: „w momencie kiedy, znaczy, to nowe doświadczenie w postaci urodzenia dziecka, no to wchodzimy w schemat, nigdy nie wiemy, jak się zachować, wchodzimy w schemat rodziców” [W4/LI/492/38]. To uogólnienie jest znaczące, gdyż N4 przede wszystkim mówi w pierwszej osobie liczby pojedynczej, a tutaj odnosi się do ogółu ludzi. Gdy znajdują się w nowych sytuacjach, korzystają ze znanych sobie schematów. Być może w ten sposób próbuje zmniejszyć dramatyzm swoich reakcji. Możliwe, że chce usprawiedliwić (przed samą sobą?) swoje zachowanie.

Strach N4 był przyczyną kłótni z mężem. Sprzeczki wywoływało na przykład to, że mąż nie chciał dać córce picia w momencie, w którym o nie prosiła. N4 wspomina tę sytuację następująco: „Mąż jej nie dał pić. »Dlaczego ty nie dałeś pić picia?!«” [W4/XLIX/468–469/36–37]. W opisie tej sytuacji pojawia się mowa niezależna i wykrzyknienie, co sugeruje, że nadal są to dla niej kwestie emocjonalne, choć nie ma tu wielu czasowników ruchu. Ponadto w tym fragmencie N4 chciała powiedzieć tak dużo na raz, że pojawiają się chaotyczne i urwane opowieści, co jest dla niej nietypowe. Zazwyczaj dokładnie wyjaśnia omawiane kwestie i stosuje w tym celu dygresje.

Kłótnie pomiędzy małżonkami były powodem dostrzeżenia przez męża przejawów rodzinnego strachu u N4. Oznacza to, że potrzebna była osoba spoza rodziny pochodzenia, gdyż ów strach jest tak silnie zakorzeniony w domownikach, że sami nie dostrzegają go u siebie. W konsekwencji N4 zdecydowała się pójść na terapię. Ujawniła się przy tym jej refleksyjna natura, na co wskazują następujące słowa: „bo ja mówię, no coś jest ze mną nie tak. Ja nie mam właściwego postrzegania” [W4/XLIX/473–474/37]. Od psycholog dowiedziała się, że żyje w czasach wojny, co zostało na nią przeniesione przez przedstawicieli starszych pokoleń. Mąż zaś żyje w czasach pokoju. Te rozbieżności powodują inne spojrzenie na opiekę nad dzieckiem. Rozmowę z psycholog N4 przywołuje za pomocą mowy niezależnej, co pokazuje, że kwestie te są dla niej emocjonalne i bieżące, gdyż nadal uczy się „właściwego postrzegania”.

O sytuacji związanej z pojawieniem się strachu i próbami poradzenia sobie z nim N4 opowiada, zaburzając chronologię wydarzeń. Jednak po jej odtworzeniu pojawia się pewien proces: [1] poczucie braku strachu, dostrzegała go jedynie u członków swojej rodziny, [2] urodzenie dziecka, [3] pojawienie się strachu, [4] kłótnie z mężem o opiekę nad dzieckiem, [5] krytyka ze strony mamy związana z nadmierną troską o bezpieczeństwo dziecka (tym razem odwróciły się role i to mama dostrzegała strach u N4, nie widząc go u siebie), [6] dostrzeżenie problemów przez męża, [7] pójście do psychologa, [8] zrozumienie podłoża problemów przez N4.

Rodziny strach N4 za Henrykiem Grynbergiem nazywa wyparciem pokoleniowym i przypisuje go wszystkim rodzinom pochodzenia żydowskiego, a nawet tym, które bez względu na pochodzenie w jakiś sposób były prześladowane. Wyparcie pokoleniowe i jego świadomość sprawiają, że N4 czuje się odpowiedzialna za podtrzymywanie kultury przodków. Przełamuje wyparcie swojej rodziny, innych osób, a także chce stawać w obronie tych, którzy są słabsi i sami nie mogą walczyć o siebie (na przykład uchodźcy), co może stanowić swojego rodzaju mesjanizm.

Przynależność do organizacji żydowskich

Powodem pójścia do Gminy były dla N4 potrzeby religijne, co ustawia ją w opozycji do większości osób, które interesują się kulturą w znaczeniu artystycznym. Kolejnym elementem odróżniającym ją od większości osób jest czas, w którym zaczęła tam chodzić. Było to po studiach, co z jednej strony mogło być konsekwencją świadomej decyzji o poszukiwaniach własnej drogi religijnej. Jako dorosła kobieta znalazła ją w judaizmie. N4 twierdzi, że nie wierzy w Boga, bo wie, że on istnieje. Personifikuje go, uważa, że może się z nim pokłócić, ale nadal (a może wtedy nawet bardziej?) wie, że on jest. Problemem była dla niej instytucja wiary katolickiej, a najbliższe jej rozumieniu Boga okazało się podejście judaizmu. Tam najpełniej mogła się z nim spotkać. Z drugiej strony, dopiero gdy skończyła studia, pojawiła się moda na żydowskość, a organizacje żydowskie stały się bardziej otwarte na nowe osoby. Najprawdopodobniej jednak oba te powody zbiegły się w czasie. Przy opowiadaniu o chodzeniu do Gminy używa precyzyjnych aktualizatorów (2003 rok) i takich, które odnoszą się do jej osobistego czasu (po studiach). Inny istotny czynnik stanowił związek z mężczyzną pochodzenia żydowskiego, z którym się wówczas spotykała.

Chodzenie do Gminy układa się w pewien proces, który przedstawiany jest za pomocą czasowników ruchu: [1] „poszłam, przyszłam na pierwszą modlitwę” [W4/XLII/417/32], [2] „ja tego swojego narzeczonego tam ciągnęłam” [W4/XLII/420/32], [3] „wtedy jakby zaczęłam chodzić do Gminy” [W4/XLII/416/32]. Chodzenie do Gminy rozpoczęło się od pójścia na pierwszą modlitwę, towarzyszyło mu spędzanie czasu z byłym narzeczoną, w konsekwencji zaczęła chodzić tam regularnie.

N4 nie czuła się dobrze w Gminie, nie pasowała jej atmosfera, konieczność zasłużenia na bycie akceptowanym, co wspomina: „czułam, że takie frycowe trzeba strasznie zapłacić” [W4/XXXV/338/26]. Czuła się osamotniona, co wyraża następująco: „ja myślałam, że oni mi powiedzą: o fajnie, wróciłaś. Nie, nie, nie. Czegoś takiego nie było” [W4/XXXVI/344–346/27]. Dla N4 ważne jest to, żeby dobrze się czuć wśród osób, które ją otaczają. Nie chciała chodzić do Gminy dla samego kontaktu z duchowością, potrzebowała tam też wchodzić w relacje z innymi.

Przy opowieści o rezygnacji z uczestniczenia w spotkaniach Gminy pojawia się natężenie czasowników ruchu. Towarzyszy temu racjonalizacja. N4 urodziła się Żydówką, więc nie musi nakładać na siebie dodatkowych zobowiązań. Powołuje się przy tym na prawo Noego, zgodnie z którym nie-Żydzi muszą podjąć więcej działań, by mogli zostać zbawieni tak samo jak Żydzi. Jako Żydówka i tak ma więcej obowiązków do wypełnienia na co dzień.

Rzeczywistym powodem rezygnacji jest fakt, że N4 nie odnalazła się w Gminie lub szerzej – w instytucjonalnej formie uczestniczenia w życiu religijnym. Próbuje to zrationalizować lub usprawiedliwić przed samą sobą. Swoją rezygnację N4 uzasadnia też poznaniem męża.

N4 twierdzi, że gdyby jednak w Łodzi powstała organizacja judaizmu reformowanego, to by do niej dołączyła. Może to sugerować, że nie odnajduje się w ortodoksyjnych zasadach instytucji (Kościół katolicki, judaizm ortodoksyjny), a nie w samej instytucji wiary.

Przygotowania i rezygnacja z konwersji

W trakcie uczęszczania na spotkania w Gminie N4 zastanawiała się nad konwersją, co wspomina: „początkowo właśnie chodziłam na te wszystkie spotkania, a tak, takie, żeby zrobić konwersję, wszystko” [W4/XLIV/428/33]. Podjęcie ostatecznej decyzji utrudniał jej rodzinny sekret dotyczący pochodzenia, o czym opowiada:

ja się bardzo długo, długo zastanawiałam, czy ja w ogóle chcę przejść na judaizm [...] Bo problem jest dla mnie, że bo jakbym sobie przeszła na buddyzm, to nie byłoby problemu, bo to ja przechodzę. Ale jak ja mówię, że ja przechodzę na judaizm, to ja przynajmniej, że mój brat też ma pochodzenie żydowskie, moja mama też, a oni nie chcą [W4/XLIII/421–423/33].

W powyższej wypowiedzi widać echo przestrogi przekazanej przez mamę w momencie informowania córki o pochodzeniu żydowskim. W tym kontekście moja rozmówczyni przestaje być indywidualną jednostką, która podejmuje samodzielne decyzje. Staje się przedstawicielką rodziny, odpowiedzialną za los i bezpieczeństwo bliskich.

N4 nie jest jednak pewna, co było przyczyną ostatecznej rezygnacji z przyjęcia judaizmu jako swojej religii. Można przypuszczać, że wytłumaczenie stanowi któraś z trzech przyczyn. Po pierwsze, rozstała się z ówczesnym narzeczoną. Rodzina miała wtedy nadzieję, że dzięki temu przejdzie jej zainteresowanie pochodzeniem żydowskim, „no nie przeszło” [W4/XLIV/430–431/33]. Po drugie, „po prostu poznała swojego obecnego męża, który nie jest Żydem” [W4/XLIV/433/34]. Gdyby stała się ortodoksyjną Żydówką, nie mogłaby wyjść za mąż za katolika, a N4 twierdzi: „mam tego męża. Ja go chcę mieć” [W4/XXXVII/362–363/28]. Po trzecie, urodziła się Żydówką, więc nie musi tego dodatkowo potwierdzać. Są to jednak wytłumaczenia nałożone na przeszłość z perspektywy teraźniejszości.

Przy opowieści o konwersji pojawia się pewien kontrast: były narzeczoną był przyczyną przygotowań do konwersji – obecny mąż przyczyną rezygnacji

z niej. Kolejnym kontrastem jest zestawienie przejścia na judaizm z przejściem na buddyzm (religia – filozofia, restrykcyjne zasady – duża doza dobrowolności).

O konwersji mówi za pomocą wielu czasowników ruchu, co pokazuje, że ta sprawa nawet po latach jest dla niej emocjonalna. W opowieści pojawia się jeden z niewielu w całym tekście operatorów modalnych wskazujących na wątpliwość, który występuje w podsumowaniu opowieści o rezygnacji z konwersji: „i tak naprawdę to mi się wydaje, że to był dla mnie największy problem” [W4/XLIII/425/33].

Z czasem w N4 pojawiła się konieczność przeformułowania swojego „ja”. Istnieje ona do tej pory, co moja rozmówczyni określa: „I to tak jestem pośrodku” [W4/CI/952/76], mówiąc, że jest trochę Polką, a trochę Żydówką. Bycie „pośrodku” jest raczej umiejscowieniem siebie w międzykulturowej przestrzeni. Jest to sytuacja, która czasami powoduje trudność, ale zazwyczaj jest uspołniona. N4 stara się brać najlepsze cechy z obu stron i z nich budować siebie pośrodku.

Poczucie pochodzenia żydowskiego u N4 jest duże, ale ma poczucie winy, że to jest niesłuszne, o czym mówi: „mam takie poczucie winy, że ja przecież nie jestem Żydówką, ja jestem tylko kundlem” [W4/L/948/75]. Poczucie to było narzucane przez część społeczności żydowskiej, która uważa, że pełne prawo przynależności do nich mają wyłącznie osoby pochodzące od matki Żydówki. Jest to podwójnie trudna sytuacja: w domu narzucany jest jej strach z powodu bycia Żydówką, a przez społeczność żydowską czuje się odrzucona z powodu bycia niepełną Żydówką. N4 dostrzega jednak pozytywny i negatywny aspekt swojego pochodzenia w zależności od konkretnych sytuacji.

Łączenie dwóch kultur w rodzinie prokreacji

Zdaniem N4 mąż aprobuje jej religię, uczestniczy w tym, co jest dla niej ważne, o czym opowiada: „jak mam seder, to, to, to też stara się pomóc mi posprzątać, czy coś, siedzi ze mną” [W4/XLVII/447/35], „więc to tak, aha, no to to jest tak, że zawsze usiądzie ze mną, pomoże, no też czyta, więc” [W4/XLVIII/451/35]. N4 nie obchodzi świąt katolickich. Świąta żydowskie woli obchodzić w domu, wśród najbliższej rodziny, czyli w towarzystwie męża i córki.

W czasie, gdy odbywała się nasza rozmowa, córka nie chodziła jeszcze do przedszkola. N4 zastanawiała się nad zapisaniem jej do przedszkola żydowskiego. Nie była przekonana do tej decyzji, obawiała się, że być może w ten sposób pozbawi ją kontaktu z kulturą dominującą, ale nie chciałaby, żeby córka uczyła się religii katolickiej w przedszkolu lub szkole. Jednocześnie popiera taką edukację w warunkach domowych i cieszy się, że mąż uczy córkę religijnych zagadnień. Jest to pewna sprzeczność. N4 woli, żeby religii katolickiej

dziecko było uczone w domu, ale naukę judaizmu chce powierzyć pracownikom przedszkola. Być może wynika to z jej własnych doświadczeń szkolnych, które nie były pozytywne, gdyż nauczyciele religii nie pozwalali jej zadawać pytań, a zmuszali do przyjmowania przekazywanych przez nich treści bez ich rozumienia. N4 chciałaby pokazać córce chrześcijaństwo jako ideę dobra, a według niej w wersji instytucjonalnej jest ona straszeniem ludzi. W tej wypowiedzi pojawia się po raz kolejny niechęć do instytucjonalizowania życia religijnego, ale tylko w odniesieniu do katolicyzmu.

Doświadczenie żydowskości przez pryzmat funkcjonowania w kulturze dominującej

Wśród znajomych N4 uchodzi za specjalistkę od kultury żydowskiej i judaizmu. Jedna z koleżanek, wicedyrektorka liceum, zaprosiła ją jako gościa-eksperta na dzień żydowski, który był organizowany w szkole. Sposób przedstawiania tej historii brzmi filmowo. N4 zaznacza zwroty akcji („nagle”, „pięć minut”), precyzyjnie opisuje poszczególne sytuacje, łącznie ze strojem: „się ubrałam tak, jak na szabat, więc biała bluzeczka, ładnie, spódnica za kolana” [W4/LXXXIV/759/60]. Spotkanie z licealistami było dla niej pierwszym momentem, kiedy publicznie wystąpiła jako Żydówka. Na koniec spotkania powiedziała: „ja już się nie boję” [W4/LXXXIV/778/62]. Była to dla niej ważna chwila: „to był jakiś taki, taki, taki moment, mnie się wydaje, katharsis, prawda?” [W4/LXXXV/781/62]. Mówi o tym przy użyciu operatora modalnego wyrażającego wątpliwość, jednak była to przemiana, przełamanie strachu przed publicznym mówieniem o własnym pochodzeniu żydowskim. Z osoby bojącej się i niepewnej swojego pochodzenia stała się ekspertem od niego.

Kolejnym ważnym dla N4 spotkaniem z przedstawicielem kultury dominującej było spotkanie z księdzem katolickim. Miała współpracować z jego parafią przy produkcji filmu i okazało się, że „to jest niesamowity człowiek” [W4/LXXXVIII/813/64], przyjazny i otwarty, z dużym szacunkiem do innych kultur i upamiętniający miejsce, w którym znajdowała się jego parafia (dawny teren getta). Ksiądz poprosił ją, by podczas rekolekcji opowiedziała młodzieży o byciu religijną Żydówką, co wspomina: „jakby on chciał pokazać tej młodzieży, że można być fajnym, cool, no bo to szkoła filmowa w ogóle i tak dalej, cool, będąc też religijnym” [W4/LXXXIV/759/60]. To było kolejne wystąpienie publiczne jako Żydówka. Jednak spotkanie z innym księdzem z tej samej parafii nie było tak pozytywnym doświadczeniem: „chodziło o to, że ja byłam Pana Jezusa, ja byłam Pana Jezusa, bo ja już jestem ochrzczone. To ja jestem tak, tak i on mnie tu przywróci” [W4/LXXXVIII/848–849/67].

Z powyższych przykładów wynika, że N4 dobrze się czuje w towarzystwie osób z kultury dominującej wtedy, gdy okazują one szacunek nie tylko jej jako człowiekowi, lecz także jej jako Żydówce.

N4 płynnie przechodzi z funkcjonowania w środowisku żydowskim do funkcjonowania w kulturze dominującej. Uspójnienie doświadczania dwóch kultur polega na dostosowywaniu zewnętrznych atrybutów do określonych sytuacji: na co dzień nie ubiera się zgodnie z normami kultury żydowskiej, ale gdy idzie do Gminy, to ich przestrzega; uczestniczy w życiu kultury dominującej, ale w takim zakresie, na jaki pozwala jej bycie Żydówką. Poprzez kontakt z kulturą dominującą próbuje lepiej zrozumieć siebie jako Żydówkę.

Elitarność środowisk i potrzeba wspólnotowości

Dla N4 ważni są ludzie, potrzebuje wchodzić z nimi w relacje towarzyskie, otrzymywać wsparcie z ich strony, konsultować różne decyzje. Ważne jest dla niej zdanie osób, które uznaje za autorytety w danej dziedzinie, poszukuje rad u specjalistów i ufa im.

Dużą wagę przywiązuje do elitarności środowisk, w których się obraca. W czasach szkoły podstawowej nie mówiła o pochodzeniu żydowskim, bo mieszkała w małej miejscowości, w której panowała niechęć do odmienności kulturowej. Następnie chodziła do jednego z najlepszych liceów w Łodzi. W środowisku dużego miasta i elitarniej szkoły po raz pierwszy miała odwagę, by „przyznać się” otoczeniu do swojego pochodzenia. Odwaga ta została wzmocniona przez znajomych ze studiów prawniczych, a następnie artystycznych. N4 mówi o tym w następujący sposób: „w momencie, no ja jestem w szkole filmowej, powiem, że ja mam pochodzenie żydowskie, no to jestem w ogóle. O, to ta z tych, co rządzą” [W4/LXXIV/630–631/50]. W elitarnych, wykształconych środowiskach odmienność kulturowa nie ma znaczenia, dlatego można o nim mówić i czuć się bezpiecznie. Znaczenie środowiska dla pochodzenia żydowskiego podkreślała również N1. Mówiła, że obraca się wśród osób wykształconych, więc nie obawia się, że ktoś ją skrytykuje z tego powodu.

Kolejną kategorię funkcjonowania N4 wśród ludzi stanowi potrzeba wspólnotowości. Od dzieciństwa należała do grup sportowych. Ze wszystkich dyscyplin najdłużej trenowała taniec, którym zajmuje się do tej pory. Oprócz tego, że zainteresowanie tańcem może mieć podłoże w zainteresowaniach artystycznych, to ma ono też znaczenie dla upodobania do działań grupowych. Dużo miejsca w swoich opowieściach N4 poświęca na pokazanie tańca jako pracy zespołowej, gdzie należy dbać o dobro całej grupy, a nie tylko o swoje, o czym opowiada:

taniec bardzo dużo uczy. Bycie w grupie. Dlatego ja jakby, jak chce się wygrać, to muszę być dobra, ale nie znowuż czasami muszę zejść ze swojego poziomu, czasami tę nogę nie mogę podnosić wyżej, tak? [...] Czyli na przykład, powiedzmy, ja miałam bardzo dobrą dynamikę, więc ja byłam w środku, więc dziewczyny brały ode mnie dynamikę [...]. Więc to jest takie, umiejętność bycia no w grupie, żeby jednak gdzieś tam wypośrodkować coś dla dobra grupy [W4/LXXX/716–722/57].

Kolejną społecznością, do której należy i z którą się utożsamia, jest społeczność filmowa. Świadczy o tym używanie zaimka zbiorowego „my” w odniesieniu do niej. Za istotę przynależności do wspólnot można uznać stwierdzenie: „działyśmy na jeden cel” [W4/LXXXIII/743/59]. W pracy zawodowej ujawnia się też podwójna wspólnotowość – żydowska i filmowa. Amerykańska reżyserka chciała zrealizować film w Polsce, więc zgłosiła się do Gminy z prośbą o polecenie jakiejś osoby, z którą mogłaby współpracować. Członkowie Gminy skontaktowali ją z N4. Środowisko żydowskie jest dość hermetyczne, liczy niewielu członków, więc łatwiej wśród nich znaleźć poszukiwaną osobę. Ponadto Żydzi z innych krajów chętnie wspierają polskich Żydów, co narratorka przedstawia następująco: „i ja na przykład dostałam u niej pracę dlatego, że mam pochodzenie. Oni będą nas tak trochę nam, tak trochę pomagali” [W4/XCIX/946–947/75].

Znaczenie mistycyzmu i symboli dla życia N4

W podejściu N4 do mówienia o doświadczeniach jej rodziny i o jej własnym pochodzeniu kryje się pewien mistycyzm. Ujawnia się on w następującej opowieści:

I ja tak też myślałam, że gdzieś ja mam ten, że ja muszę mówić o tym, że... Bo według judaizmu jest też tak, ja jestem czwartym pokoleniem, że w czwartym pokoleniu będzie, jeżeli coś nastąpiło złego, jakieś odejście w... To czwarte pokolenie będzie poddane tej samej próbie. Jeżeli ono, bo to jest według tych teorii, że wnuki odpowiadają tak za... [...] I teraz, jeżeli ja postąpię dobrze, to nie będę odpowiadała za czyny mojego pradziadka. Tak? A jeżeli nie postąpię, tak? [...] Czwarte pokolenie tak domyka [W4/XIX/232–242/17–18]⁷.

N4 nie wyjaśnia, co złego zrobił jej pradziadek, i za co ona będzie odpowiedzialna. Po jej postawie można przypuszczać, że chodzi o podejście do wiary i pochodzenia żydowskiego, które pradziadek ukrył w czasie wojny. Ona teraz uważa, że jest odpowiedzialna za dalsze pokolenia w swojej rodzinie i dlatego

⁷ Podobne były wierzenia dawnych Słowian, którzy uważali, że to, czego nie zrobili ojcowie, będą musieli dopełnić ich synowie.

„przyznaje się” do pochodzenia żydowskiego. Jednocześnie pochodzenie żydowskie nie jest przez nią wypowiedziane wprost, a jedynie sygnalizowane za pomocą zdań zakończonych wielokropkiem. Taka forma wypowiedzi może świadczyć o pośpiechu przy opowiadaniu tej historii lub o tym, że jeszcze nie jest w pełni pogodzona z misją, jaką przygotował dla niej los.

Kolejnym mistycznym wydarzeniem w życiu N4 było wymyślenie fabuły filmu o kobietach, które przyjaźnią się ze sobą pomimo odmiennego pochodzenia „i nagle się okazało, że ona jest tak prawdopodobna” [W4/CVIII/1029/81]. N4 szła na spotkanie, była spóźniona i po drodze spotkała nieznaną osobę, która opowiedziała jej swoją historię, bardzo zbliżoną do motywu filmu, nad którym akurat pracowała. Sytuację tę moja rozmówczyni podsumowała następującym stwierdzeniem: „Ja to tak wierzę, że jak zaczyna się robić to, co się ma robić, to nagle cały świat temu sprzyja” [W4/CVIII/1031/81].

Symbolem łączącym N4 z kulturą żydowską i mającym dla niej magiczne właściwości jest gwiazda Dawida noszona na łańcuszku. Przez długi czas była ona ważna dla N4 i dawała jej dodatkowe przywileje. Nosila ją, dzięki czemu w dyskretny i symboliczny sposób dawała znać otoczeniu, że jest Żydówką. Nie musiała tłumaczyć, dlaczego nie pracuje w piątki, bo było to oczywiste, a dzięki temu obie strony mogły uniknąć rozmowy, która mogłaby być krępująca przynajmniej dla jednej z nich. Łańcuszek z gwiazdą Dawida pomagał jej też w pracy z dziećmi podczas zajęć tanecznych. Dzieci nazywały ją „panią Gwiazdką”. Nie tłumaczyła im symboliki, bo uznawała, że jest to zadanie rodziców, ale cieszyła się, że dzieci postrzegają ten symbol pozytywnie. Z noszenia łańcuszka zrezygnowała, gdy była w ciąży, bo usłyszała przesąd, że wtedy dziecko może urodzić się owinięte pępowiną, „zresztą ona była owinięta pępowiną, a nosiłam, więc może coś w tym jest” [W4/CV/1012/79].

Podsumowując, N4 wierzy w znaczenie symboli, które pozwalają jej utożsamiać się z kulturą żydowską. Przypisuje znaczenie mistycznym sformułowaniom judaizmu, a przypadkowości nadaje charakter przeznaczenia. Pomaga jej to w postrzeganiu siebie jako Żydówki, a także w kontaktach z przedstawicielami kultury dominującej.

2.3. Podsumowanie

Pierwsze doświadczenia różnorodności i nierówności pomiędzy grupami mniejszościowymi a grupą dominującą pojawiły się, gdy N4 była uczennicą szkoły podstawowej. W jej rodzinnej miejscowości granice pomiędzy przedstawicielami

różnych narodowości były wyraźnie zarysowane. Moja rozmówczyni najpierw była przedstawicielką kultury dominującej, przez co ustawiała się w opozycji do reprezentantów mniejszości narodowych i etnicznych, zwłaszcza Żydów i Cyganów, w mniejszym stopniu Niemców. Przedstawiciele tych nacji uznawani byli za „złych”. Później dowiedziała się, że sama należy do jednej z tych grup, co zmieniło jej stosunek do dwóch pierwszych. Nie „przyznawała się” jednak do swojego pochodzenia, gdyż w środowisku jej rodzinnej miejscowości wiązało się to ze wstydem i strachem. Druga z emocji mogła dotyczyć obaw przed wykluczeniem lub innymi negatywnymi reakcjami ze strony mieszkańców.

Sytuacja ta zmieniła się, gdy narratorka zaczęła dojeżdżać do jednego z łódzkich liceów, które uważała za elitarne. Zmieniło się wówczas postrzeganie własnego pochodzenia, co utrzymywało się również, gdy N4 studiowała. W elitarnych środowiskach przynależność do grup mniejszościowych nie jest wstydem, a pochodzenie żydowskie może stać się atutem. W opowieści mojej rozmówczyni pojawia się opozycja. W małej miejscowości panuje nieuzasadniony strach przed obcymi i niechęć do nich. Z kolei w dużym mieście odmienne pochodzenie nie powoduje zdziwienia, a w niektórych kręgach może stać się atutem. Oznacza to, że środowisko ma znaczenie dla postrzegania własnego pochodzenia i stosunku do przedstawicieli kultur mniejszościowych (nie tylko własnej).

Kolejne doświadczenia N4 zdobywała w organizacjach żydowskich, gdzie po raz pierwszy miała możliwość uczenia się kultury żydowskiej, a także uczestniczenia w przygotowaniach do konwersji. Z konwersji jednak zrezygnowała na rzecz ślubu z katolikiem. Początkom małżeństwa towarzyszyły trudności wynikające z odmiennego pochodzenia. Ujawniły się one w odmiennych obrządkach religijnych, a także w różnych emocjach towarzyszących tym samym sytuacjom. Na niektóre codzienne sytuacje mąż reagował obojętnością, podczas gdy u N4 urastały one do rangi poważnych problemów.

Małżonkom udało się przezwyciężyć rozbieżności i w efekcie łączyć dwie kultury w rodzinnej codzienności. Było to możliwe dzięki wzajemnemu akceptowaniu odmienności i znalezieniu wspólnego pojmowania Boga. N4 dostrzega w sobie chrześcijański pierwiastek, a w mężu żydowski. W efekcie dziecko wychowują w obu religiach, bez nadawania wyższej wartości jednej z nich.

W dorosłym życiu N4 stała się ekspertem od kultury żydowskiej. Dotyczy to przede wszystkim kontaktów z przedstawicielami kultury dominującej.

Podsumowując, doświadczanie różnorodności przez N4 układa się w następujący proces: [1] przynależność do kultury dominującej i negatywny stosunek do osób z grupy mniejszościowej, [2] usłyszenie informacji o pochodzeniu żydowskim i zmiana stosunku do przedstawicieli grup mniejszościowych, [3] ukrywanie pochodzenia żydowskiego (równoległe ze wspomnianą

zmianą stosunku do przedstawicieli odmiennych nacji), [4] częściowe odejście od środowiska rodzinnej miejscowości i funkcjonowanie w elitarnych środowiskach, [5] dołączenie do organizacji żydowskiej i przygotowania do konwersji, [6] rezygnacja z konwersji i ślub z katolikiem, [7] trudności wynikające z odmiennego pochodzenia małżonka, [8] pokonanie trudności i łączenie dwóch kultur w codziennym życiu rodziny, [9] pełnienie roli ekspertki od kultury żydowskiej dla osób z kultury dominującej.

N4 jest osobą gotową do współpracy, konfrontacji i chętną do pokonywania trudności. Nie buntowała się przeciwko uwagom mamy i męża, którzy sugerowali, że jej troska o dziecko jest nadmierna. Zastanawiała się nad słusznością ich uwag, a następnie szukała osoby, która pomoże jej poradzić sobie z trudnościami.

Taka postawa przyświeca jej również podczas pokonywania trudności wynikających z własnej odmienności kulturowej. Sposobem radzenia sobie z różnorodnością jest u N4 przeciwstawianie się strachowi i walka o prawo do bycia Żydówką. Jest nim również mówienie o swoim pochodzeniu. W niektórych sferach życia N4 swobodnie porusza się pomiędzy dwoma światami, do których należy. Tak jest w sytuacjach publicznych, odbywających się w kulturze dominującej, ale do których ona wchodzi jako osoba z kultury żydowskiej. Podobna sytuacja ma miejsce w jej codzienności – ubiera się tak, jak jej wygodnie, ale gdy idzie do Gminy, to jej strój dostosowany jest do tamtejszych wymogów. Są też sfery życia, które ze sobą łączy, jak na przykład obchodzenie sederu wspólnie z mężem.

3. N5: „Żeby przetrwać, trzeba mieć wiedzę”

Dane obiektywne

Narratorka (N5) urodziła się i wychowała w Krakowie. Po studiach przez kilka lat mieszkała w Izraelu, a po powrocie do Polski zamieszkała w Łodzi. Wychowała się ze świadomością pochodzenia żydowskiego, w rodzinie asymilowanych Żydów. Pochodzenie żydowskie odziedziczyła po mamie. W chwili wywiadu miała 30 lat. Razem z mężem tworzyła wówczas religijną rodzinę żydowską, w której wychowywali troje dzieci: syna (7,5 roku) i dwie córki (5,5 roku i 3 lata). Jest ona osobą z wyższym wykształceniem. W czasach studenckich była związana z krakowskimi organizacjami żydowskimi, a w czasie, w którym odbywała się nasza rozmowa, pełniła funkcję rebecyn w łódzkiej Gminie Wyznaniowej Żydowskiej.

Okoliczności prowadzenia wywiadu

Kontakt do N5 dostałam od N4, która zadzwoniła do mnie z informacją o aktualnej sytuacji w GWŻ. Zmieniły się jej władze, a nowy rabin i rebecyn tworzą wokół siebie przyjazną atmosferę i są otwarci na kontakty z osobami spoza Gminy. N4 już wstępnie umówiła nas na rozmowę telefoniczną⁸. Gdy zadzwoniłam do N5, żeby umówić się na wywiad, zaproponowałam spotkanie w następnym lub kolejnym tygodniu. Rebecyn odpowiedziała, że chętnie się ze mną spotka, ale czas ma wyłącznie w następnym tygodniu, bo w kolejnym planuje urodzić dziecko. Wywiad odbył się w świetlicy Gminy Wyznaniowej Żydowskiej.

Wypowiedzi N5 były bardzo syntetyczne. Rzadko się zdarzało, żeby poruszała kilka tematów jednocześnie. Raczej w sposób spójny i wyczerpujący odpowiadała na moje pytania, a jeśli wprowadzała jakiś dodatkowy wątek, to tylko po to, żeby za jego pomocą wyjaśnić ten główny. Wywiad był stonowany pod względem emocjonalnym i miał charakter narracyjny.

Dla N5 charakterystyczne jest sytuowanie swoich losów na tle losów całej społeczności żydowskiej w Polsce. W opowiadane historie najczęściej wprowadzała wzmianki o tym, jak dana sprawa postrzegana jest przez judaizm, jak dane wydarzenia wyglądają u innych Żydów w Polsce lub w Izraelu. Taki sposób wypowiedzi dawał poczucie rozmowy ze specjalistką od zagadnień żydowskich.

N5 używa niewielu czasowników ruchu, oddaje stany emocjonalne przede wszystkim za pomocą operatorów emotywno-oceniających („było strasznie”, „silnie zasymilowana”). Używa wielu operatorów wprowadzających kwantyfikację i intensyfikację, oznaczających zdrobnienie („kurczaczek”) lub zgrubienie („kobita”), jednak nie mają one zabarwienia emocjonalnego, a są po prostu specyficznymi dla niej określeniami. Nie prowadzi dyskusji z osobami, o których wspomina w swojej wypowiedzi, a mowę niezależną wplata w treść zdań. Ma ona na celu odtworzenie poszczególnych rozmów lub podkreślenie ich treści, nie są one nieprzemyślanymi przez nią sprawami.

W prawie każdej sekwencji pojawiają się leksykalne metaoperatory perswazji („nigdy w życiu”), co może świadczyć o przekonaniu co do wypowiadanych przez siebie kwestii. Potwierdzeniem może być używanie przez nią operatorów modalnych głównie oznaczających pewność („jestem przekonana”).

W całym tekście pojawia się dużo konektorów, co wskazuje na to, że życie N5 w dużej mierze jest konsekwentne. To, co dzieje się na danym etapie jej życia, jest konsekwencją sytuacji wcześniejszych i przyczyną późniejszych. W jej opowieści nie ma nagłych zwrotów akcji.

⁸ Vide: *Zasady doboru i charakterystyka próby badawczej*.

Podobnie jak N4 używa dokładnych aktualizatorów czasu. Za ich pomocą nawiązuje do wydarzeń historycznych, na tle których umieszcza doświadczenia swojej rodziny pochodzenia.

O dzieciach częściej mówi „nasz syn”, „nasze córki”, „nasze dzieci” niż „moje”. W jej poglądach na temat wychowania dzieci wyraża się stanowisko obojga małżonków.

N5 wymienia więcej imion niż jej poprzedniczki. Pojawia się imię babci, mamy, pań, z którymi współpracuje w Gminie, syna. Może to wynikać z faktu, że nie dba o anonimowość. Jako rebecyn jest osobą publiczną, więc wiele jej doświadczeń jest powszechnie dostępnych. N5 nie próbuje chronić rodziny przed ujawnieniem pochodzenia żydowskiego, ponieważ ono jest jawne do tego stopnia, że babcia napisała o nim dwie książki.

Nagranie trwało półtorej godziny, a transkrypcja liczy 59 stron.

3.1. Przebieg życia – konteksty gromadzenia doświadczeń

Tabela 6. Przebieg życia N5

Lp.	Etap życia	Źródło doświadczeń kulturowych
1.	Dzieciństwo i czasy szkolne	Wychowanie w świadomości o historii rodziny
		Uczestniczenie w festiwalu kultury żydowskiej
2.	Okres nastoletni	Zainteresowanie historią Żydów
		Aktywność na terenie szkoły i w organizacjach społecznych
3.	Czasy studenckie	Aktywność w organizacjach żydowskich
		Poznanie męża
		Zostanie religijną Żydówką
		Założenie żydowskiej rodziny
4.	Czasy postudenckie	Pobyt w Izraelu
5.	Czas pracy zawodowej / Obecny okres życia	Pełnienie funkcji rebecyn w Gminie Wyznaniowej Żydowskiej

Źródło: opracowanie własne.

Dzieciństwo i czasy szkolne

N5 od początku wychowywała się ze świadomością pochodzenia żydowskiego i znajomością rodzinnych historii. W dzieciństwie uczestniczyła w kulturze żydowskiej w znaczeniu artystycznym, o czym mówi: „Ja się wychowałam na festiwalu kultury żydowskiej” [W5/XXIV/397/30]. Na wydarzenie chodziła z mamą i swoimi znajomymi.

Mama zabierała N5 do kościołów i katedr, ale wizyty te miały wyłącznie turystyczny i kulturoznawczy charakter, co moja rozmówczyni wspomina: „nigdy w życiu nie wpadło żadnej z nas do głowy, żeby się chociaż przeżegnać, chociażby w katedrze. Bo jakby znak krzyża nie jest nam totalnie bliski” [W5/XXIII/386–387/29]. Świątynie raczej były przez nie traktowane jak obiekty muzealne, nie sakralne.

Okres nastoletni

W czasach licealnych N5 interesowała się historią Żydów. Jeśli mogła samodzielnie wybrać temat pracy zaliczeniowej w szkole, to dotyczył on tej tematyki. Moja rozmówczyni wspomina to następująco: „na początku traktowałam to może nie jako hobby, tylko... Jeżeli mogę o czymś pogłębić wiedzę, to pogłębiałam ją w kierunku Żydów, początkowo bardziej historycznie, a później bardziej kulturowo” [W5/XLVI/863–864/63].

Nie należała wówczas do żadnej organizacji żydowskiej, co argumentuje: „bo w ogóle nie wiedziałam, że jakiegokolwiek są. Zdaje się, że wtedy nie były” [W5/XLVI/860–861/63]. Była jednak osobą aktywną społecznie – pełniła funkcję przewodniczącej klasy i szkoły, należała do różnych kółek, a także do organizacji, „która nie była polityczną organizacją, która budziła, starała się poprawić świadomość Polaków na temat ich własnych wyborów” [W5/XLVII/871/64]. W organizacji N5 prowadziła warsztaty dla młodzieży i zajmowała się edukacją obywatelską.

Czasy studenckie

W czasie studiów N5 kontynuowała swoje zaangażowanie w działalność organizacji społecznych. Zajmowała się projektami edukacyjnymi, za pośrednictwem których chciała przełamywać stereotypy. Opowiada o tym następująco: „początkowo to było takie uświadamiające. Uświadamiające znów, kim jesteśmy, kim jest społeczeństwo, kim jest człowiek dookoła nas, jakie jest nasze prawo” [W5/XLVII/890–891].

W tym okresie związała się też z krakowskimi organizacjami żydowskimi. W jednej z nich poznała męża, dzięki któremu zainteresowała się judaizmem i została religijną Żydówką.

Czasy postudenckie

Po studiach wraz z mężem i dwójką dzieci narratorka wyjechała do Izraela. Mąż uczył się w jesziwie, czyli szkole kształcącej przyszłych rabinów. N5 uczyła się w żydowskiej szkole dla kobiet, a także była na kursie hebrajskiego. W Izraelu urodziło się ich trzecie dziecko. Syn chodził wówczas do szkoły, starsza córka do przedszkola, a młodsza do żłobka.

Przez pierwsze dwa lata nie mieli obywatelstwa, „więc było trochę ciężko. Bo ledwie zipaliśmy” [W5/LXVII/1199–1200/89]. Gdy je zdobyli, zaczęło im przysługiwać ubezpieczenie i świadczenia socjalne.

Obecny okres życia / Czasy pracy zawodowej

Po powrocie do Polski N5 wraz z rodziną zamieszkała w Łodzi, bo jej mąż objął funkcję rabina w GWŻ, a ona zawodowo również związała się z Gminą.

3.2. Rekonstrukcja doświadczeń międzykulturowych

Osoby odpowiedzialne za świadomość pochodzenia żydowskiego w rodzinie

Zdaniem N5 osobom z jej pokolenia nie zostały przez przodków przekazane wartości kultury żydowskiej:

większość Żydów w Polsce odkrywało samo [W5/XXVIII/479/35], z nami jest tak, że my jesteśmy sieroty, które nie mają zaplecza, bo co z tego, że moja mama jest Żydówką, jeżeli różnych rzeczy nie rozumie. Chociaż dużo rzeczy rozumie i stara się zrozumieć, bardzo dużo rzeczy szanuje. Natomiast to nie jest tak, że to ona mnie tego nauczyła, tylko ja się sama tego nauczyłam w Izraelu [W5/XXVIII/481–483/35].

Żydzi z pokolenia N5 są jak osoby pozbawione własnej kultury, którą muszą odbudować z dostępnych skrawków materiałów. Część osób uczy się tego od zagranicznych Żydów, a następnie dzieli się swoją wiedzą, wprowadzając do kultury żydowskiej nie tylko dzieci i inne osoby z tego samego pokolenia, lecz także rodziców. Sytuacja ta powoduje, że „jest takie poczucie, no że przerwanej linii” [W5/XXVIII/487/35].

W rodzinnym domu N5 nikt nie przekazywał tradycji żydowskich rozumianych jako znajomość rytuałów towarzyszących poszczególnym świętom lub jako

znajomość ich symboliki. Natomiast za przekaz rodzinnej historii, a także historii i kultury Żydów odpowiedzialne były babcia i mama. N5 jako jedna z niewielu osób ze swojego pokolenia dorastała ze świadomością pochodzenia żydowskiego. Babcia i mama jawnie o nim mówiły: „moja mama jest dumną Żydówką. Moja babcia jest Żydówką, raz dumną, raz bardziej przestraszona. Znam historię babci wojenną, znam historię naszej rodziny przedwojenną i jakby to nie było nigdy tajemnicą. Też przed światem to nie było nigdy tajemnicą, więc...” [W5/XIX/316–319/24].

W opowieściach N5 nie pojawiają się te elementy, które są obecne u osób samodzielnie odkrywających pochodzenie żydowskie. Przypominają one sobie, że babcie gotowały specyficzne potrawy (na przykład *gefiltefish*), nie dawały im produktów mlecznych po mięsnych lub mówiły „oj”. Ze względu na jawność pochodzenia żydowskiego w rodzinie narratorka tego nie zauważała.

Rodzinny przekaz kultury żydowskiej polegał na wychowywaniu N5 w świadomości pochodzenia żydowskiego. Przede wszystkim za tradycję żydowską była uznawana edukacja i nadawanie jej wysokiej wartości. Babcia mówiła:

weź się ogarnij, dlatego że miałaś prapradziadka rabina miasta Wiedeń, pochodzisz z narodu studiującego księgi, więc zabierz się do nauki, zabierz się do roboty [W5/XXV/446/33], masz myśleć, masz się uczyć, idź się uczyć [W5/XLIX/903/66], idź się czegoś naucz i przyjdź mi opowiedz o roszcie, opowiedz mi o tym, o, nie wiem, o kimkolwiek, tak? Naucz się właśnie, co to za kwiat roszka, opowiedz mi o gąsienicy. Idź, zdobądź wiedzę, przyjdź i mi opowiedz. Wszystko mnie zainteresuje. Wszystko jest dla mnie ciekawe [W5/XLIX/908–912/67], a także żeby przetrwać, to trzeba mieć wiedzę. Żeby przetrwać, to trzeba mieć coś ciekawego do powiedzenia. Żeby przetrwać, to trzeba być uczciwym i w porządku. A cała reszta zasad może być wyrzucona do kosza na śmieci [W5/XXV/451–454/33].

Jednocześnie nie uznawała, że istotne są oceny, skończenie studiów lub sukces zawodowy, ale wiedza. Ważna była otwartość myślenia, o czym N5 opowiada: „tego też byłam uczona w domu, też byłam uczona takiej otwartości myślenia, którą moja babcia mi tłumaczyła, że to są Żydzi, stoją tak otwarci” [W5/L/916/67]. Wiedza stanowiła element tradycji żydowskiej, co babcia argumentowała pochodzeniem z narodu studiującego księgi, a także posiadaniem rabinów wśród przodków. Nadawanie dużej wartości wiedzy N5 przypisuje też przykazaniu żydowskiemu⁹.

⁹ To, że wiedza pozwalała w czasie II wojny światowej przetrwać osobom pochodzenia żydowskiego, bardzo realnie zostało przedstawione w książce Mikołaja Łozińskiego pod tytułem *Stramer*. Bohaterowie korzystali wówczas ze zdobytych wcześniej

Z kolei mama nauczyła ją dostrzegania wartości w aktywności społecznej. N5 połączyła obie sfery wyniesione z rodzinnego domu i sama zajęła się aktywnością na rzecz edukacji, o czym mówi: „i raczej też byłam uczona myślenia, takie poczucie, że... Że właśnie warto się angażować w jakąś edukację” [W5/XLVIII/900–901/66]. Realizuje ją w obszarze edukacji nieformalnej.

Obecnie za przekaz tradycji żydowskich nie tylko w rodzinie, lecz także w społeczności lokalnej odpowiedzialna jest N5. Do swojego przekazu włącza treści religijne.

Traumy wojenne babci przeniesione na kolejne pokolenia

Przodkowie stali się asymilowaną rodziną żydowską już przed II wojną światową. N5 twierdzi, że po asymilowaniu nie czuli się ani Polakami, ani Żydami. Z obu stron spotykali się z niechęcią – Polacy zarzucali im, że nie są prawdziwymi Polakami, a Żydzi, że nie są prawdziwymi Żydami. Była to sytuacja podwójnego wykluczenia i być może to ona sprawiła, że integrowali się przede wszystkim w gronie innych asymilowanych Żydów. Święta obchodzili w swoim gronie, choć nie miały one wymiaru ani katolickiego, ani żydowskiego, co w opowieści dodatkowo wzmacniane jest przez użycie konektora: „obchodzili święta często we wspólnym żydowskim asymilowanym gronie, chociaż nie były to święta żydowskie” [W5/I/2/1]. Asymilowani Żydzi stali się odrębną grupą społeczną, obok przedstawicieli kultury dominującej i żydowskiej. Znali zasady i wartości obu grup, ale do żadnej z nich w pełni nie należeli.

Przed wojną prababcia N5 zmieniła wyznanie z judaizmu na protestantyzm, żeby móc wyjść za mąż za pradziadka. Narratorka tę decyzję argumentowała złożonymi procedurami przy konwersji na judaizm. Pokazuje to jednak, że religia nie była dla prababci istotną kwestią, w przeciwnym razie oczekiwałaby od pradziadka zmiany wyznania pomimo towarzyszących temu trudności.

N5 w charakterystyczny dla siebie sposób odnosi sytuację prababci do sytuacji innych asymilowanych Żydów z czasów przedwojennych. Ma dużą wiedzę zarówno na temat własnych przodków, jak i innych osób, które znajdowały się w podobnej sytuacji. Świadczy o tym używanie operatorów modalnych, wskazujących na pewność co do wygłaszanych kwestii. Mówi o tym w sposób stonowany, nie pojawia się tu wiele czasowników ruchu lub innych form gramatycznych wskazujących na emocjonalność.

Asymilowanie nie uchroniło rodziny mojej rozmówczyni przed koniecznością ukrywania się w czasie II wojny światowej. Babcia N5, podobnie jak dziadek

informacji i umiejętności, próbując utrzymać siebie i swoich najbliższych, *vide*: M. Łoziński, *Stramer*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2019.

N4, ukrywana była u nieżydowskiej części swojej rodziny. Pomimo tego pozornego bezpieczeństwa babcia nie uniknęła wyniesienia traum z czasów wojny. Podobnie jak w przypadku dziadka N4, traumy te nie zostały nigdy wypowiedziane.

Powojenne zachowania babci nie są widoczne na co dzień, o czym N5 mówi: „ona jest bardzo fajną kobitą, pełną energii, pełną uśmiechu, pełną radości, więc to nie jest tak, że ona. Tylko raz na jakiś czas takie coś wychodzi” [WS/XV/283–284/21]. Operator wprowadzający kwantyfikację i intensyfikację obecny w powyższym cytacie oznacza zgrubienie, jednak ma ono pozytywny wydźwięk. Z jednej strony można go uznać za podkreślenie swojskości i *fajności* babci. Z drugiej zaś może to być specyfika językowa N5, gdyż tego określenia używa też w innych fragmentach swojej wypowiedzi i w stosunku do różnych osób. Zawsze jednak stosowane jest ono w pozytywnym lub neutralnym kontekście.

Zachowania powojenne babci dostrzegane są przede wszystkim przez moją rozmówczynię i jej mamę. Jednym z nich jest siadanie na brzegu krzesła, co ktoś wyjaśnił N5 jako zachowanie ucieczkowe. Kolejnym zachowaniem tego typu jest niechęć do rozmawiania o własnych problemach i brak zainteresowania cudzymi, o czym N5 opowiada następująco: „i też myśle, że myśmy obie z mamą miały takie poczucie, że żaden nasz problem nie dorówna jej problemowi, więc w ogóle nie ma co zaczynać” [WS/XIV/268/20]. Miały poczucie, że ich problemy nigdy nie dorównają przeżyciom babci z okresu Holokaustu, choć N5 podkreśla, że babcia nigdy nie zasłaniała się nim. Być może nie musiała, gdyż swoją postawą tworzyła taką atmosferę, że zwykle, codzienne sprawy nie wydawały się istotne. Być może to narratorka i jej mama przyjęły taką postawę wobec doświadczeń babci. Na niewypowiedzenie przyczyn braku rozmów o codziennych problemach i tylko ich domniemanie wskazuje operator modalny wyrażający przypuszczenie.

Kolejna trauma wyniesiona przez babcię z czasów wojny to strach przed formalizowaniem pochodzenia. Gdy N5 i jej mama chciały zapisać się do Gminy, babcia sprzeciwiła się temu pomysłowi, co argumentowała: „ponieważ najpierw biorą z Gminy” [WS/XVI/292/22], „jeżeli się powtórzy Holokaust, to wy pójdziecie pierwsze na śmierć, ponieważ wy będziecie zarejestrowane” [WS/XVI/294/22]. Podobnie problematyczną kwestią dla babci było obrzezanie syna N5. Również i tę sprawę potraktowała jako zagrożenie w sytuacji powtórki Holokaustu. Jej zdaniem obrzezany chłopiec ma mniejsze szanse na przeżycie. Można wywnioskować, że zdaniem babci można mieć świadomość pochodzenia, obracać się w kręgu asymilowanych Żydów, ale nie można się nigdzie zarejestrować jako Żyd i mieć fizycznych dowodów na swoją żydowskość.

Zachowania babci wynikające z traum wojennych odegrały rolę w życiu N5 i jej mamy. Ich skutki są dla kolejnych pokoleń zarówno pozytywne, jak i negatywne.

Korzystnym aspektem postawy babci jest to, że „żadna z nas nie ma narracji krzywdy” [W5/XIV/274/21]. Codzienne sprawy nie są dla N5 trudnością i nie poświęca im uwagi, co przedstawia następująco: „pani w sklepie pewnie miała zły dzień i dlatego tak się zachowała. Koleżanka nam odbiła chłopaka, bo widocznie coś tam. Zero narracji krzywdy. I jestem przekonana, że to jest od babci” [W5/XIV/276–279/21]. W codzienności dostrzega przyczyny i skutki, których nie traktuje osobiście, jakby były skierowane przeciwko niej. Świadczy o tym nie tylko treść wypowiedzi, lecz także uogólnienie wyrażone za pomocą podmiotu zbiorowego. Sugeruje on, że nie są to istotne kwestie zarówno dla jej osobistych doświadczeń, jak i w ogóle nie uważa tych spraw za ważne.

U mamy N5 uaktywniły się niezrozumiałe lęki, „jak ja się pojawiłam” [W5/XVII/300/23]. Jest to pewne podobieństwo do doświadczeń N4. Obawy mamy dotyczyły między innymi sytuacji, gdy N5 spóźniała się do domu na umówioną godzinę. Lęki mamy narratorka tłumaczy nie tylko traumami wojennymi zaszczipionymi przez babcię, lecz także tym, że N5 jest jedynaczką wychowaną przez samotną matkę.

Od „silnej ekipy” do „siatki społecznej” czyli relacje towarzyskie w życiu N5

W czasach szkolnych N5 kolegowala się z osobami z kultury dominującej. Jako nastolatka miała „taką bardzo silną ekipę. Bardzo, bardzo silną ekipę znajomych, która troszkę zaczęła się wykruszać” [W5/LI/919–920/68].

Początkowo N5 uważała, że przyczyną *wykruszania* stała się jej religijność, która ograniczyła jej pewne formy kontaktu, szczególnie z kolegami, o czym opowiada: „przestaję się już z kolegami cmokać w policzek” [W5/LI/922/68], „jakieś relacje towarzyskie, które polegały na tym, że się siedzi z kolegą i pije kawę, bo już troszkę nie bardzo wypada” [W5/LI/923/68]. Osłabieniu uległy też relacje ze znajomymi, niezależnie od ich płci, co wspomina następująco: „no właśnie nie pójdę w piątek wieczorem na imprezę” [W5/LI/922/68], „odrucam, nie wiem, wypadły do McDonalda, wypadły do kina w piątek wieczorem” [W5/LI/923/68]. Zatem pierwszą z przyczyn, jakie N5 widziała w osłabieniu relacji towarzyskich, była jej religijność. Gdy mówi o „wykruszaniu się silnej ekipy”, dwa razy używa operatora wprowadzającego kwantyfikację i intensyfikację „troszkę”. Być może z obecnej perspektywy ówczesne przemyslenia i poszukiwanie przyczyn wydają się nieistotne, gdyż z czasem jej opinia

na ten temat uległa zmianie: „a później sobie, teraz, jak obserwuję znajomych, to po prostu tak jest” [W5/LI/924/68]. Drugą przyczyną osłabienia relacji ze znajomymi jest według N5 następująca: „znaczy ja dość szybko, wcześniej założyłam rodzinę, i to jest też tak, że trochę rodzina mnie ograniczyła, a nie sam judaizm” [W5/LII/925/69].

Oprócz podanych przez N5 przyczyn (przyjęcie religijnego stylu życia, naturalne osłabienie relacji towarzyskich i wczesne założenie rodziny) powodem może też być wyprowadzenie się z rodzinnej miejscowości tuż po studiach, choć na tę przyczynę bezpośrednio nie wskazuje. Obecnie braku bliskich znajomych upatruje również w tym, że nie ma znajomych w swoim mieście zamieszkania, o czym mówi: „nie jest tak, że ja wychodzę do kina czy na kawę z kimkolwiek, dlatego że nie mam znajomych w Łodzi. Ale w Krakowie też nikt by nie miał na to czasu. Znam moje przyjaciółki z czasów młodości” [W5/LII/932–934/69]. W powyższym cytacie pojawia się racjonalizacja, ale nie jest to jedyny fragment, w którym N5 ją wyraża. W innym stosuje przy niej operator modalny, sygnalizujący pewność co do wypowiedianych kwestii: „jestem przekonana, że gdybym teraz pojawiła się w Krakowie i powiedział: »chodźcie koleżanki, pójdziemy w piątek do kina, tak jak to robiłyśmy dziesięć lat temu«, to by się okazało, że z dziesięciu koleżanek teraz jest jedna” [W5/LII/926/69]. Powodem trudności w organizowaniu spotkań, takich jak „dziesięć lat temu” rzeczywiście może być upływający czas. Każda relacja ma swoją dynamikę, zmieniają się osoby ją tworzące, tak jak i ona sama. Jeśli jest zachowana ciągłość, to te zmiany odbywają się w naturalny i często nieuświadomiony sposób. Jeśli jednak następuje jej przerwanie i poszczególni uczestnicy mają zachowany obraz siebie sprzed lat, to odnowienie znajomości wygląda raczej jak tworzenie jej od nowa. Dlatego też spotkanie takie, jak przed laty, jest mało realne.

Te relacje, które tworzy w Gminie, są dla niej wystarczające, o czym mówi: „jakby to jest nasza siatka społeczna. Nie nazwałabym tych ludzi przyjaciółmi, natomiast nazwałabym tych ludzi osobami, które umilają mi czas towarzystwo” [W5/LIII/965–966/72]. Brak przyjaciół w Gminie wynika z postawy przyjętej przez N5 i jej męża, to znaczy: „rabin i rebecyn mają mniej, jakby no, to jest nasza tutaj praca. I całe życie jest tutaj naszą pracą, więc troszkę jest tak, że my jesteśmy jakby troszkę, w cudzysłowie, skazani na to, że nie mamy znajomych, nie mamy przyjaciół, nie mamy ten” [W5/LV/973–974/73]. Brak znajomych wzmacniany jest pełnioną funkcją. Być może wynika to z faktu, że rabin objął swoją funkcję w młodym wieku i w związku z tym potrzebuje utrzymać dystans w stosunku do członków Gminy, żeby móc być dla nich wzorem¹⁰. W tej wypowiedzi narratorka stosuje uogólnienie.

¹⁰ Rabin w wywiadzie przyjmował podobną postawę jak jego żona.

Podsumowując, w czasach szkolnych i studenckich N5 miała przyjaciół należących do kultury dominującej, których nazywa „silną ekipą”. Obecnie jej znajomymi są członkowie GWŻ, o których mówi „siatka społeczna”. Niezależnie od tego, z kim w danym momencie wchodzi w relacje towarzyskie, „jeżeli chodzi o takich bliskich, bliskich ludzi, to jest moja mama, mój mąż, ale też zawsze tak było” [WS/LIII/967/72]. Relacje społeczne tworzy w miejscach, w których toczy się jej życie; z przedstawicielami tej kultury, w której w danym momencie funkcjonuje.

Religijność rodziny prokreacji

Gdy N5 poznała męża, odkryła znaczenie judaizmu dla swojego życia. Być może w religijnej rodzinie prokreacji wypełnia brak reguł z rodzinnego domu.

Rodzina prokreacji stanowi kontrast dla rodziny pochodzenia: „my jesteśmy religijni. U nas mnóstwo zasad. Znaczących związanych z religijnością” [WS/XXIX/502–504/37]. Źródłem religijności jest mąż N5, przed jego poznaniem była niereligijna, co tłumaczy wychowywaniem się bez ojca. Odpowiedzialność za religijne wychowanie przypisuje mężczyznom. W rodzinie pochodzenia mężczyźni byli nieobecni przy wychowywaniu dzieci, dlatego to nigdy nie był religijny dom. Być może odpowiedzialność za religijność domu przypisana mężczyznom jest przeniesieniem doświadczeń z rodziny prokreacji. Domowej religijności towarzyszy jednak pewien dystans, którego źródłem są niereligijne doświadczenia N5 wyniesione z rodziny pochodzenia i filozoficzne wykształcenie jej męża. Moja rozmówczyni opowiada o tym następująco:

Tora jest naszym wyznacznikiem. Czyli to, co jest napisane w Torze, czyli w pięciu księgach mojżeszowych jakby traktujemy poważnie, ale no z jakąś tam jakby mam cały czas swoje zaplecze niereligijne, więc nie jest nagle tak, że ja wpadam w to i staję się fanatycznym religijnym człowiekiem. Tylko no z głową. Mój mąż jest po filozofii. On też dużo filozofii w tym wszystkim widzi. Ale i to jest teraz nasz dom. Nasz dom jest religijny, żydowski [WS/XXXI/515–521/38].

W zasadach i regułach wychowywane są dzieci N5, jednak zaznacza, że „one nie są wariactwem” [WS/XXXIII/526/38]. Oznacza to, że rodzina przestrzega praw wynikających z Tory, ale traktuje je jak wskazówkę do życia, a nie jak restrykcyjne zasady, które wyznaczają na przykład godzinę spożywania posiłków. Realizowanie poszczególnych zasad N5 odnosi do ogólnych zasad judaizmu, który „jest dziękczynną religią jakby” [WS/XXXIII/532/39]. Dzieci zachęcane są do mówienia błogosławieństw w odpowiednich momentach, a także do odpoczywania od codziennych spraw w piątkowy wieczór,

czyli w czasie szabat. Jeśli jednak nie chcą tego robić, to rodzice ich nie zmuszają. W rodzinie prokreacji N5 stara się połączyć swobodę wyniesioną z domu rodzinnego z religijnymi zasadami znanymi z judaizmu.

Dla N5 ważne jest to, że babcia zaakceptowała i polubiła jej męża. Docenia, że oprócz studiów religijnych skończył też studia filozoficzne i jest dla niej partnerem do dyskusji. Narratorka lubi słuchać ich rozmów i uważa, że mąż swoją religijnością wprowadził nowy wątek do tematów, jakie wcześniej były poruszane w jej domu, o czym opowiada:

i czasem moja babcia ma, bardziej jest, szpilkę wbija. Ale mój mąż się rewelacyjnie broni. I ona też widzi, że on nie jest mięczak, że ona może mu wszystko powiedzieć, a on się i tak nie załamie. Może pojechać po całosci, a on i tak będzie twardy. To są bardzo fajne teologiczno-filozoficzne rozmowy na temat życia, wiary, Boga, Żydów. Takie też rozmowy, które się wcześniej prowadziło, ale nie w kontekście religii judaistycznej, ale też w kontekście człowieka. Tak teraz mój mąż swoim myśleniem wprowadził ją w judaizm. Trochę ją na nowo otwiera na tę historię jej przedwojenną [W5/XL/683–691/51].

Mama czasami odwiedza córkę przy okazji szabatów i wtedy w nich uczestniczy. Babcia nie przyjeżdża, ale jest to spowodowane bardziej niechęcią do podróżowania niż do religijnego życia wnuczki. Gdy N5 i jej mąż organizują szabat w Krakowie, to chętnie ich odwiedza, ale sam szabat nie ma dla niej znaczenia, o czym narratorka mówi: „ona taka jest, że by posiedziała, posłuchała, ale może też przyjść po błogosławieństwach” [W5/XL/676/50]. Nastąpiło tu pewne odwrócenie porządku, N5 i jej mąż mają bardziej konserwatywne poglądy niż jej babcia, co współcześnie zdarza się niezależnie od przyjmowanego przez młode osoby wyznania.

Domowe i instytucjonalne wychowanie dzieci

Edukacja jest tematem, któremu N5 poświęciła najwięcej czasu podczas naszej rozmowy. Jednym z elementów była edukacja jej dzieci na tle ogólnej edukacji żydowskiej i w zestawieniu z polską. Motyw ten pojawił się też u N4, ale jako wątpliwość. N5 wyraża pewność co do swoich poglądów. Edukację postrzega zarówno w sposób nieformalny jako wychowanie w rodzinie, jak i formalny jako kształcenie instytucjonalne.

Wychowanie w rodzinie postrzega przez pryzmat zasad judaizmu. Rodzice starają się pokazać dzieciom pozytywne aspekty niektórych zakazów. Szabat traktują jak rodzinny dzień i wspólnie spacerują lub czytają książki, żeby dzieci nie miały poczucia straty z powodu braku możliwości obejrzenia bajki.

Zachęcają je do mówienia błogosławieństw, a gdy starsza córka odmawia, to jej nie zmuszają. Post i zasady koszerności wprowadzają stopniowo.

Pomimo restrykcyjnych zasad judaizmu ortodoksyjnego i wielu ograniczeń z niego wynikających, dzieci mają swobodę w decydowaniu o chęci uczestniczenia w poszczególnych rytuałach. Rodzice mają też dowolność stosowania zasad, co N5 przedstawia następująco: „ale znów, to chodzi jakby, każdy rodzic sam musi wyczuć, na jakim etapie jest jego dziecko, w jaki sposób z tym dzieckiem rozmawiać, jak go uczyć” [W5/XXXVII/642/47], bo „to chodzi też o to, że dzieci zmuszane do czegokolwiek w przyszłości od tego odchodzą” [W5/XXXIV/565/42]. Dzieci wprowadzane są w świat zasad stopniowo, bo nie zrozumieją wszystkich od razu. Zasady judaizmu są stosowane w sposób dopasowany do wieku i preferencji dzieci, bez przymusu. W opowieściach narratorki judaizm jawi się jako refleksyjna religia, którą poszczególni rabini i rodzice mogą interpretować swobodnie i dostosowywać do możliwości danego dziecka. Swoboda ta jednak ogranicza się do ram wyznaczanych przez zasady judaizmu.

N5 jest zwolenniczką indywidualizacji nie tylko w domowym wychowaniu religijnym, lecz także w edukacji instytucjonalnej. Potrzebuje mieć możliwość podejmowania decyzji i dostosowywania poszczególnych zasad do etapu rozwoju dzieci. Jest niechętna edukacji publicznej, zakorzenionej w kulturze dominującej.

Po przyjeździe do Łodzi założyła żydowskie przedszkole, do którego uczęszczają jej córki. Nie chciała, żeby uczestniczyły w katolickich wydarzeniach w przedszkolu publicznym. Prawdopodobnie martwiła się, że wtedy wprowadzenie córek do kultury żydowskiej byłoby utrudnione z powodu ich młodego wieku.

Syn chodzi do szkoły demokratycznej, gdyż w Łodzi nie ma szkoły żydowskiej, a N5 nie zdecydowała się na założenie takiej. Wybrana forma edukacji wydawała jej się najmniej ograniczająca swobodę religijną rodziny. Syn może uczestniczyć w porannej modlitwie i dopiero po niej iść do szkoły; szkolne wydarzenie, które miało odbyć się w piątek, zostało przełożone na czwartek ze względu na szabat. Nauczyciele są otwarci na odmienną kulturę uczniów i ich rodziców – N5 była w szkole i opowiadała o kulturze żydowskiej, uczniowie zwiedzali synagogę. Kluczowy dla N5 jest brak lekcji religii katolickiej, a osoby zainteresowane jej praktykami zajmują się nimi we własnym zakresie. N5 była ciekawa, czy mimo braku religii w szkole odbywają się przygotowania do komunii, o czym opowiada: „no i tak się zapytałam, trochę niechętnie, nauczycieli, jak to wygląda, więc oni popatrzyli na mnie jak na wariatkę. Oni! Mówiąc, że oni nie mają religii w szkole” [W5/XLI/721–723/53]. Przywołując rozmowę z nauczycielami, stosuje wykrzyknienie, czym podkreśla ich zaskoczenie, a tym samym absurdalność własnego pytania. W cytacie pojawia się mowa pozornie zależna, która sugeruje wierne przytoczenie słów

nauczycieli, co prawdopodobnie miało na celu podkreślenie stanowiska przedstawicieli szkoły w kwestii edukacji katolickiej.

N5 zestawia doświadczenia ze szkoły syna z własnymi, twierdząc, że ją omijało wiele towarzyskich spraw, bo nie chodziła na lekcje religii: „a dużo się rzeczy śmiesznych wydarzało zawsze na religii” [W5/XLI/729/54]. Syn jednak nie uczestniczy we wszystkich szkolnych wydarzeniach, nie jeździ na wycieczki. N5 uważa, że zbyt skomplikowane jest tłumaczenie mu, dlaczego inne dzieci mogą jeść żelki lub kielbasę z ogniska, a on nie. Pojawia się tu pewna sprzeczność. Z jednej strony syna nic nie omija, bo nie ma lekcji religii, ale z drugiej strony omija go życie towarzyskie z powodu nieobecności na szkolnych wycieczkach lub urodzinach kolegów.

N5 twierdzi, że jest bardziej skłonna odgrodzić córki od świata zewnętrznego niż syna. Nie wyjaśnia jednak przyczyny takiego poglądu, choć wyjaśnieniem mogą być zasady religijne. Według ortodoksyjnego judaizmu mężczyźni częściej zajmują się sprawami pozadomowymi, czyli chodzą do pracy lub synagogi. Kobiety raczej pełnią rolę strażniczek domowego ogniska. Nie oznacza to, że nie mogą pracować, bo jeśli chcą lub wymaga tego sytuacja ekonomiczna rodziny, to mają do tego prawo. Mogą również chodzić do synagogi, ale w przeciwieństwie do mężczyzn nie mają takiego obowiązku. Ponadto o synu zazwyczaj mówi indywidualnie, a o córkach zbiorowo, co może mieć dwie przyczyny. Po pierwsze, dzieci różnicuje płeć, więc – odnosząc się do zasad wychowania religijnego – osobno mówi o zasadach wychowania chłopców, a osobno o wychowaniu dziewczynek. Po drugie, doświadczenia syna chodzącego do szkoły są inne niż doświadczenia córek chodzących do przedszkola.

Edukacja polska a edukacja izraelska w opinii N5

Edukacja jest aspektem, w którym N5 dostrzega najwięcej różnic kulturowych. Przywołuje wiele własnych obserwacji na temat kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach polskich i izraelskich. Edukację postrzega przede wszystkim przez pryzmat nauczania treści religijnych.

Opowiadając o prowadzonych przez siebie warsztatach dla szkół publicznych, zauważa, że uczniowie, którzy chodzą na lekcje religii, nie mają wystarczającej wiedzy, żeby o niej rozmawiać. Odnosi to do edukacji w Izraelu, gdzie uczniowie od najmłodszych lat obcuja z treściami judaistycznymi bez względu na religijność, co polega na tym, że „zamiast oglądać *Hello Kitty*, oglądają historię o Mojżesz” [W5/LXI/1103/83]. Jednocześnie do samej wiary nikt nie jest zmuszany, o czym opowiada: „oczywiście można powiedzieć, że to jest indoktrynacja. Ale to nie jest tak, że musisz wierzyć, że Mojżesz był, i musisz wierzyć w Boga, tylko dzięki Mojżeszowi zrozumiesz, czemu świętujemy święto Pesach”

[W5/LXI/1104–1105/83]. Przechodzi do mówienia w drugiej osobie liczby pojedynczej, przez co wypowiedź nabiera charakteru instrukcji. Być może jest to instrukcja dla niej samej, do której stosuje się podczas prowadzonych zajęć. Oznacza to, że jeżeli cały kraj obchodzi jakieś święto, to każdy mieszkaniec powinien wiedzieć, na czym ono polega. Wiedza na temat religii traktowana jest jak wiedza na temat kultury. Podejście prezentowane przez izraelską społeczność jest zgodne z podejściem N5 do zdobywania wiedzy. Zestawia (być może nieświadomie) wiedzę Żydów z niewiedzą katolików. Żydzi znają swoją kulturę i dbają o to, by poznały ją również ich dzieci, katolicy nie przywiązują do niej wagi. Być może dla Żydów wiedza na temat ich kultury ma znaczenie, gdyż przez wiele lat nie mieli własnego państwa. Mają świadomość, że ich kultura będzie w stanie przetrwać przez kolejne stulecia tylko wtedy, gdy będzie przekazywana kolejnym pokoleniom. Katolicy nie mają takiego poczucia zagrożenia, więc możliwe, że poszczególne jednostki, a nawet systemy edukacyjne nie czują się odpowiedzialne za przekazywanie kultury. Być może też za osoby odpowiedzialne uznawani są księża, a w judaizmie każdy Żyd bez względu na jego religijność.

N5 w edukacji formalnej dostrzega wiele słabości: „więc mnie zależało na tym, jak byłam w jakichś organizacjach, żeby dać poczucie tej młodzieży, że szkoła to jest jedno, ale ich głowa to jest drugie. Jeżeli oni się nie nauczą samodzielnego myślenia i decydowania o sobie, to będą jak zombie w przyszłości” [W5/L/913–914/67]. W swoich opowieściach o edukacji nie nadaje wysokiej wartości kształceniu formalnemu. Może to być postawa wyniesiona z domu rodzinnego, która jednocześnie jest zgodna z żydowskim postrzeganiem znaczenia wiedzy w życiu człowieka.

Niedostrzegany mistycyzm

W przeciwieństwie do N4, N5 nie wskazuje na mistyczne zjawiska w jej życiu. Nie pojawiają się również żadne atrybuty/rekwizyty, które odegrały rolę w jej życiu, jak miało to miejsce u poprzednich narratorów.

Pojawia się jednak jedno zdarzenie, które w pewnym sensie można uznać za mistyczne, a przynajmniej zgodne z duchem judaizmu. Prababcia po wojnie mogła wyjechać z Warszawy do Łodzi lub do Krakowa. Wybrała drugie z miast i tam przez kolejne pokolenia toczyło się życie rodziny. Odbывало się ono w otoczeniu innych asymilowanych Żydów, a babcia i mama przyczyniały się do rozwoju kultury żydowskiej (między innymi poprzez pisanie o niej książek). Po wielu latach N5 wraz z mężem i dziećmi osiedlili się w Łodzi, z której wówczas jej prababcia zrezygnowała. Obecnie oboje podejmują działania na rzecz promocji kultury żydowskiej wśród społeczności lokalnej. Gdyby odnieść to

do zasady, o której wspomniała N4, to teraz N5 dopełnia to, czego nie zrobiła jej prababcia. Ona jednak nie mówi o tym w taki sposób, a prawdopodobnie też w ten sposób nie postrzega sytuacji, w której się znalazła.

3.3. Podsumowanie

N5 dorastała ze świadomością własnej odmienności narodowej. Pochodzenie żydowskie wiązało się z pewnymi zobowiązaniami wobec społeczeństwa. Narratorka pochodzi z narodu studiującego księgi, a wśród jej przodków byli rabini, więc i ona ma obowiązek zdobywać i pogłębiać wiedzę.

Moja rozmówczyni wiedziała, że pod względem kulturowym różni się od rówieśników, jednak było to dla niej tak neutralne, że ani nie powodowało żadnych negatywnych konsekwencji, ani nie dawało żadnych przywilejów. W czasach szkolnych pochodzenie żydowskie nie powodowało trudności w relacjach towarzyskich. Wówczas uczestniczenie N5 w kulturze sprowadzało się głównie do udziału w jej artystycznym aspekcie. Na Festiwal Kultury Żydowskiej, na który chodziła z mamą, zapraszała swoich znajomych. Być może był to pierwszy moment wprowadzania przedstawicieli grupy dominującej do swojego świata.

Odmienność kulturowa nabrała znaczenia w czasach studenckich, gdy N5 zdecydowała się zostać religijną Żydówką. Zasady Tory powodowały pewne ograniczenia, jak na przykład zakaz jedzenia pewnych produktów lub nakaz świętowania w piątkowe wieczory. W efekcie niemożliwe stało się pielęgnowanie rytuałów stworzonych przez grono jej przyjaciół. Związek z religijnym Żydem, zgodnie z zasadami judaizmu ortodoksyjnego, sprawiał, że nie mogła umawiać się na indywidualne spotkania z kolegami.

Różnorodność kulturowa ujawnia się pomiędzy rodziną pochodzenia N5 a jej rodziną prokreacji. Jest to jednak różnorodność w obrębie kultury żydowskiej, dotycząca dwóch typów rodzin. Pierwsza to rodzina asymilowanych Żydów, którzy z dystansem podchodzą do każdej religii i wiary. Druga to rodzina religijna, w której zasady życia regulowane są przez Torę. Wewnętrzna różnorodność judaizmu ujawnia się podczas spotkań babci i męża N5.

Najwięcej różnic moja rozmówczyni dostrzega w podejściu przedstawicieli kultury żydowskiej i dominującej do edukacji. Pierwsi nadają jej duże znaczenie. Chcą poznać własną religię, ale też zdobywać wiedzę ogólną. Dla drugich poznawanie własnej kultury, zwłaszcza jej religijnego aspektu, ma marginalne znaczenie.

N5 prezentuje trzy strategie radzenia sobie z własną odmiennością kulturową. Pierwsza polega na stawianiu wyraźnej granicy, mentalnej i fizycznej,

po między rzeczywistością, w której żyje jej rodzina, a tą, która znajduje się na zewnątrz. Żyje w przestrzeni odgradzonej od świata kultury dominującej. Z jej przedstawicielami kontaktuje się na własnych zasadach, zakorzenionych w prawach Tory, co wiąże się z drugą strategią. Trzecią jest zaś pełnienie roli ambasadorki kultury żydowskiej i edukowanie na jej temat przedstawicieli grupy dominującej.

4. N9: „Ja nie wiedziałem, że jestem Żydem Ja po prostu robiłem żydostwo”

Dane obiektywne

Narrator (N9) urodził się i wychował w Łodzi. Od najmłodszych lat uczestniczył w tradycjach judaizmu i katolicyzmu. Pochodzenie żydowskie odziedziczył po ojcu. W chwili wywiadu miał 28 lat. Nie był wówczas w związku małżeńskim lub nieformalnym, nie miał dzieci. Jest osobą ze średnim wykształceniem. W trakcie swojego życia związany był z Gminą Wyznaniową Żydowską, a także z młodzieżową organizacją żydowską, którą założył.

Okoliczności prowadzenia wywiadu i ocena jego specyfiki

Kontakt do N9 dostałam od N5. Już na etapie umawiania się na wywiad zaczęliśmy mówić do siebie po imieniu, co między innymi sprawiło, że rozmowa miała charakter koleżeński. Wywiad odbył się w recepcji hotelu Gminy Wyznaniowej Żydowskiej.

W swoich opowieściach narrator koncentrował się raczej na ideach niż na konkretnych wydarzeniach. Więcej jest opowieści o jego poglądach, marzeniach i planach niż o działaniach jego i innych, choć tych drugich też nie brakuje. Wywiad ma charakter narracyjny.

N9 mówił spokojnie i powoli, ale jednocześnie w jego opowieści nie brakowało spontaniczności i żywiołowości, którą zaznaczał raczej konkretnymi formami gramatycznymi niż zmianą tonu lub tempa wypowiedzi. Jest on osobą komunikatywną. W celu podtrzymania kontaktu swoje opowieści przerywa dłuższymi wypowiedziami, zawierającymi operatory dyskursu: „to było na temat, co powiedziałem? Mam nadzieję. Tak? Nie rozpedziłem się za bardzo?”

[W9/XXVII/424–428/35]. Taki sposób komunikacji wzmacnia poczucie zaangażowania w rozmowę z jego strony. Kolejnym przykładem komunikatywności ze strony N9 jest żywiołowa reakcja na moje pytanie o to, czy są jakieś kwestie, które są dla niego ważne, a o które nie zapytałam: „Boże, ja myślę, że bardzo dużo już tutaj powiedziałem, aż sam jestem zdziwiony. Tak fajnie ten wywiad idzie. Czyli miałbym sam sobie zadać pytanie, tak? Hehe” [W9/XXXIII/581–584/48]. Podobną dynamikę wykazał, stosując wykrzyknienie dla podkreślenia wagi zadanego przeze mnie pytania: „właśnie! To jest superpytanie” [W9/XXXIV/690–691/56–57]. Spontaniczność i emocjonalność swoich reakcji N9 zaznaczał za pomocą operatorów emotywno-oceniających, a także wykrzyknień. W momentach silnego wzburzenia lub zwiększonej emocjonalności względem omawianych treści wypowiedzi wzmacniane były natężeniem czasowników ruchu.

N9 wielokrotnie używał eliminatorów („no i tak”, „i tak to wyglądało”), sugerujących zakończenie danego wątku. Jednak po ich zastosowaniu nie rozpoczynał nowego tematu, tylko kontynuował wcześniejszy. Ponadto w jego wypowiedziach często pojawiały się wykładniki endorfy, za pomocą których nawiązywał do wcześniej omawianych kwestii. Oba te zabiegi językowe mogą potwierdzać wcześniej wspomnianą spontaniczność wypowiedzi mojego rozmówcy. Żywiołowość wypowiedzi może wynikać ze sposobu bycia narratora. Inną przyczyną być może jest to, że podczas naszej rozmowy opowiadał o sprawach, które stanowiły jego przemyślenia, dotychczas niewypowiadane do wielu osób.

Wywiad trwał godzinę i dwadzieścia minut, a transkrypcja liczy 36 stron.

4.1. Przebieg życia – konteksty gromadzenia doświadczeń

Tabela 7. Przebieg życia N9

Lp.	Etap życia	Źródło doświadczeń kulturowych
1.	Dzieciństwo i czasy szkolne	Uczestniczenie w dwóch kulturach rodziców
		Wyjazdy na kolonie żydowskie
2.	Czasy policealne i obecny okres życia	Konwersja
		Założenie młodzieżowej organizacji żydowskiej

Źródło: opracowanie własne.

Dzieciństwo i czasy szkolne

N9 w dzieciństwie mieszkał z rodzicami i rodziną mamy, dziadkiem i wujkiem. Tata uczestniczył w kulturze żydowskiej i był przedstawicielem judaizmu. Pozostali członkowie rodziny należeli do kultury dominującej i byli katolikami.

Mój rozmówca od dzieciństwa wprowadzany był do obu kultur, ale z wyraźnym zaznaczeniem, która z nich należy do którego rodzica. Razem z tatą obchodzili szabaty i inne święta żydowskie w synagodze. Z mamą chodzili do kościoła. Choć każde z rodziców jawnie uczestniczyło w swojej religii, to w domu rodzinnym obchodzone były wyłącznie święta katolickie. Oznacza to, że judaizm był religią pielęgnowaną wyłącznie poza domem, w synagodze, a katolicyzm zarówno w domu, jak i poza nim, w kościele. Pomimo uczestniczenia w kulturze żydowskiej, w domu nie rozmawiało się o pochodzeniu, więc N9 nie wiedział, że jest Żydem.

W dzieciństwie narrator jeździł na kolonie o tematyce żydowskiej, których celem było zachęcenie dzieci do zainteresowania się własną kulturą. N9 wspomina:

Jak się spotykałem z tym żydostwem właśnie? Spotykałem się poprzez wyjazdy kolonijne. I tam też byliśmy uczeni, już na takim kampusie, całej tradycji, piosenek w sposób bardzo swobodny [...] to było takie delikatne przejście do tego, żeby nas bardziej oswoić, bardziej, że tak powiem, przyciągnąć do tego, żebyśmy już nie odpłynęli w świat polski, tylko żebyśmy zostali jeszcze niezasymilowani, żeby to jeszcze jakoś mogło istnieć [W9/XVI/191–192/15].

Czasy policealne i obecny okres życia

Po skończeniu szkoły N9 zastanawiał się, czy wyjechać za granicę, czy zostać w Polsce. Zdecydował się nie emigrować, co argumentuje poczuciem odpowiedzialności za dbanie o kulturę żydowską w Polsce, szczególnie w Łodzi, o czym mówi: „ratowanie tego, co jest” [W9/XXI/338/27].

Równolegle zastanawiał się nad swoją przynależnością kulturową, a także poszukiwał własnej drogi religijnej. Ostatecznie podjął decyzję, że chce być Żydem, jednak nie wystarczyło mu samo pochodzenie, gdyż chciał być pełnoprawnym członkiem Gminy. W związku z tym podjął decyzję o konwersji, do której przygotowania trwały kilka lat.

Obecnie jest zaangażowany w życie Gminy, a także w prowadzenie założonej przez siebie młodzieżowej organizacji żydowskiej.

4.2. Rekonstrukcja doświadczeń międzykulturowych

Uczestniczenie w dwóch kulturach w rodzinie pochodzenia

W kulturze żydowskiej N9 uczestniczył dzięki ojcu, jednak zauważa, że „od samego początku mój ojciec nie mówił mi, co to oznacza, ale po prostu robiliśmy to fizycznie, uprawialiśmy tę kulturę, robiliśmy ją” [W9/XIV/154/13]. Pomimo uczestniczenia w kulturze żydowskiej narrator nie wiedział, że jest osobą pochodzenia żydowskiego, o czym mówi: „ja nie wiedziałem, że jestem Żydem. Ja po prostu robiłem żydostwo” [W9/II/17–18/2].

„Robienie żydostwa” polegało na uczęszczaniu do synagogi z powodu cotygodniowych szabatów i przy okazji innych świąt. N9 był dzieckiem z rodziny religijnej, które znało zasady danej kultury, ale nie znało ich podłoża, co jest analogiczne do sytuacji osób wychowujących się w rodzinach katolickich. W tej wypowiedzi zastosował wiele aktualizatorów miejsca, za pomocą których szczegółowo opisał lokalizację dawnej synagogi, a także swojego rodzinnego domu, łącznie z podaniem dokładnych adresów. Za pomocą konektorów podkreślał konsekwencje, które jednak były wynikiem zewnętrznych okoliczności, a nie jego wyborów. Mieszkał blisko starej synagogi, a ona w tym czasie była aktywna, więc do niej chodził.

Codziennie był widok ojca ubierającego się jak przedwojenny Żyd, co N9 opisuje: „kapelusze i płaszcze. Nikt tak się już nie ubierał. To już nie było, to to już nie było tej mody. A mój ojciec, jakby dalej z rodziny lodzermenszów, trzymał tę stylówkę, ten image” [W9/III/32–35/3]. Ubiór ojca był jedynym kontaktem z kulturą żydowską w domu rodzinnym. Jest to jednak perspektywa dorosłego mężczyzny, a nie chłopca, który nie wiedział, że jest Żydem. Wtedy prawdopodobnie zauważał wyłącznie odmienność stroju ojca od ubioru innych mężczyzn. Znamiona kultury żydowskiej przypisał w późniejszym czasie.

Ojciec nie opowiadał o swoich doświadczeniach i o historii rodziny, o czym N9 mówi: „to często ja go ciągnąłem za język i pytałem o wszystko” [W9/V/54/4]. Wówczas był jednak dzieckiem, które nie wiedziało, jakie pytania zadawać. Uważa, że gdyby ojciec opowiadał o swoich doświadczeniach, to miałby większe zaplecze kulturowe. Mówi: „też bym pewnie był bardziej bogaty, po prostu w te wszystkie jakieś takie wspomnienia i tak dalej” [W9/V/55/5]. N9 nie zna historii własnej rodziny, co jest trudniejsze niż sytuacja N1, która przynajmniej miała „jakieś fragmenciki” i mogła je poskładać w całość.

Ze strony mamy N9 doświadczał katolicyzmu. Jej rodzina zawsze była religijna, a wśród przodków były osoby zarówno wyznania katolickiego, jak i prawosławnego, co narrator wspomina:

zresztą to jest też poplątane, bo w mojej rodzinie w ogóle są skrajni, skrajnie religijni ludzie [...] Z mocnym, mocnym, naprawdę mocnym akcentem na religię. I miałem tak, ludzi, którzy wyznawali prawosławie, też megahardcorowo bardzo. Także tutaj była moc. Z drugiej strony kościół [...] już tak mówię o katolicyzmie [W9/IX/103–109/9].

W domu obchodzone były wyłącznie święta chrześcijańskie w obrządku katolickim. Multireligijność domu rodzinnego nie stanowiła dla N9 zaskoczenia. Było to dla niego naturalne, gdyż towarzyszyło mu od wczesnego dzieciństwa.

Kultura żydowska i katolicka w domu rodzinnym nie przenikały się, stanowiły dwa bieguny. Przypisanie danej kultury do danego rodzica upodabnia rodzinę pochodzenia N9 do rodziny prokreacji N4. Różnica jednak polega na tym, że u narratora żydowskość ojca była pielęgnowana poza domem rodzinnym, a katolicyzm matki zarówno w domu, jak i poza nim. Tata do synagogi zabierał tylko syna, co N9 argumentuje: „no bo siłą rzeczy, no krew z krwi, kość z kości” [W9/XIV/155/13]. Reszcie rodziny nie proponował udziału w modlitwach lub świętach żydowskich. O braku żydowskości w domu rodzinnym mój rozmówca opowiada następująco: „wprawdzie nie zaglądała tam do nas ta kultura do domu” [W9/XIV/155/13], „w domu raczej nie można było tego poznać, że jest się Żydem, czy ktokolwiek, że jest Żydem. Tutaj była tradycyjna polska rodzina, z kościółkiem bijącym z radia” [W9/VIII/90–91/8]. Słowo „raczej” pozostawia pewną wątpliwość, nie „na pewno” nie można było tego poznać. Być może ślady kultury żydowskiej były obecne, tylko trudno dostrzegalne. Operator wprowadzający kwantyfikację i intensyfikację użyty został jako ironia, dla podkreślenia ważności szabatu i nieistotności kościoła. Narrator zaznacza kontrast pomiędzy dwoma światami, w których żył jako dziecko: „i to było trochę ciężkie, bo z szabatu wracałem, a z soboty na niedzielę, no to już na cały regulator leciało Radio Maryja i to naprawdę fest” [W9/VIII/102/8]. Próg domu stanowił tu symboliczną granicę. Przekroczenie go i wejście do środka oznaczało zawieszenie pochodzenia żydowskiego i uczestniczenia w związanej z nim kulturze. Przekroczenie progu i wyjście z domu oznaczało nieświadomą przynależność do kultury własnego pochodzenia. Jest to odwrotna sytuacja niż ta, która miała miejsce w rodzinie N1. U narratorki to właśnie w domu była zgoda na ujawnianie własnej narodowości. Za jego progiem było to zakazane.

N9 obie kultury wartościuje również poprzez opisywanie mamy i taty. Ojciec: „był na pewno niezrozumiany, na pewno w rodzinie szara eminencja, ktoś, kto jest po prostu dziwny, kogo nie rozumiemy” [W9/VI/58/5]. Jego problemy nie były traktowane poważnie. Reszta rodziny wolala rozmawiać o codziennych sprawach, na przykład o pogodzie i jedzeniu, a nie o doświadczeniach wojennych ojca.

N9 odczuwał to jako brak szacunku: „no niedoceniony w sumie. Niedoceniony i samotny. Jak Napoleon trochę na swojej własnej wyspie” [W9/VI/64–66/6]. Mówi o tym przy użyciu operatorów modalnych wyrażających pewność, a także operatorów emotywno-oceniających, które odnoszą się do sposobu traktowania taty przez resztę rodziny. Narrator przyczyny samotności taty upatruje w niezrozumieniu go przez resztę rodziny. Być może jednak ojciec wcale nie chciał dzielić się swoimi doświadczeniami wojennymi z domownikami. Możliwe, że oni szacunek okazywali mu poprzez rezygnację z zadawania pytań na ten temat. Niemniej N9 przez pryzmat ojca kulturę żydowską utożsamia z intelektem i zadumą, a kulturę dominującą przez pryzmat matki i jej rodziny, ze zwykłą codziennością i rozmowami o nieistotnych sprawach.

Jego zdaniem kultura żydowska nie była wprowadzana do domu ze względu na niechęć do niej, jaką przejawiała mama ze swoją rodziną. Zdaniem N9 ze względu na ich skrajną katolickość uznaliby to za bałwochwalstwo:

moja kultura, to już nie cudza. Że jak już mam palemki, no to już nie pączki w Chanukę. Więc myślę, że to w tę stronę bardziej szło. Że każdy po prostu obstał przy swoim [...] Na przykład to bardzo w tę stronę, żeby zrobić coś takiego, jak taka tradycja choinkoświecznik, super. Fajnie, fajnie. To taki zwyczaj, super, myślę, łączący i może ludzie, może byśmy znowu zakopali jakieś zamierzchłe topory po prostu, które przekazuje się w ogóle z dziada pradziada, od zarania dziejów i non stop [W9/XII/121–127/10–11].

Z jednej strony dla kultury taty nie było w domu miejsca. Z drugiej zaś w wypowiedziach N9 nic nie wskazuje na to, by chciał ją wprowadzać. W narratorsze ujawnia się tęsknota za dzieciństwem, w którym byłby wychowywany w oparciu o współistnienie obu kultur w domu rodzinnym i łączenie tradycji żydowskich z katolickimi. Być może brak takich doświadczeń powoduje, że marzy on o pojednaniu przedstawicieli różnych kultur w społeczeństwie. Możliwe, że to te marzenia wywołują tęsknotę za równością kultur w rodzinie pochodzenia. Mówiąc o łączeniu kultur, N9 za pomocą operatorów modalnych wyraża wątpliwości. Być może nie jest pewien, jak to wówczas wyglądało, jednak prawdopodobnie znaczenie kulturowe zaczął nadawać ówczesnym wydarzeniom dopiero jako dorosły człowiek.

Jednocześnie mówi, że rodzice wysyłali go na kolonie prowadzone przez żydowską organizację, co może świadczyć o tym, że mama nie była niechętna kulturze żydowskiej, a jedynie nie była nią zainteresowana. Na podobnej zasadzie nie przeszkadzało jej, że N9 chodzi z tatą do synagogi. O wyjazdach na kolonie mówi przy użyciu wielu czasowników ruchu, co może świadczyć o jego pozytywnych wspomnieniach z tamtych czasów.

Traumy ojca w doświadczeniach N9

Ojciec N9 z czasów II wojny światowej wyniósł traumy, których nigdy nie wypowiedział. Jego doświadczenia były widoczne w spojrzeniu i milczeniu, o czym narrator mówi, używając operatora modalnego wyrażającego wątpliwość, a także operatorów emotywno-oceniających. Mój rozmówca opowiada:

No to było takie trochę pospolite, chociaż też nie do końca, bo widać było, że z mojego ojca była drastyczna, fenomenalna i bezkresna trauma. To to był taki ból, który po prostu było też czuć, to można było wyczuć [...] Myślę, że to prędzej w oczach można było wysnuć. I w częstym milczeniu jakimś takim też [W9/V/41–42/4].

Emocje względem doświadczeń ojca są raczej odczuciami syna. Być może trudno było mu nawiązać bliski kontakt z tatą, który był dla niego ważną osobą. Możliwe, że tłumaczy to jego wojennymi doświadczeniami. Niewykluczone, że rzeczywiście stanowiły one przyczynę.

N9 w dzieciństwie starał się rozweselać tatę „swoją głupkowatością taką, bo byłem mały, taki bardzo, bardzo żywotny i tak dalej, z ADHD” [W9/V/53/4]. Być może w jakiś sposób czuł się odpowiedzialny za nastrój ojca, co przypomina sytuację N5 i jej mamy, które nie chciały angażować babci w codzienne problemy.

Traumy taty i ich niewypowiedzenie ujawniły się w doświadczeniach N9. Sprawily, że wstydził się swojego imienia, które wskazuje na pochodzenie żydowskie. Być może były one przyczyną rezygnacji ojca z wprowadzania kultury pochodzenia do domu. Jej nieobecność powodowała trudności w budowaniu poczucia przynależności do kultury żydowskiej, o czym N9 opowiada: „nie masz swojego sztandaru. Twój sztandar jest tylko na zewnątrz, a nie z tobą. A to już moim zdaniem jest najgorzej. Bo sztandar mimo wszystko powinien towarzyszyć rodowi, rodzinie zawsze, nawet w okolicznościach takich prywatnych, a nie tylko zewnętrznych” [W9/XIV/163–166/13]. Pod pojęciem sztandaru rozumie znajomość historii własnej rodziny, co zapewnia poczucie ciągłości; otaczanie się zewnętrznymi atrybutami kultury żydowskiej; a także uczestniczenie w niej zarówno w domu, jak i poza nim. O braku sztandaru mówi w drugiej osobie liczby pojedynczej, co może oznaczać dystansowanie się do sytuacji sprzed lat, uogólnienie lub chęć przybliżenia tej sytuacji.

Oprócz wstydu u N9 pojawił się też niewypowiedziany strach. Ujawnił się w sposób zakamuflowany w postaci manifestu przeciwko negatywnym wizerunkom Żydów, jakie przedstawiane są przez media i przeciwko polskiej edukacji, która temu nie przeciwdziała. Mówiąc o tym, narrator tak naprawdę wygłasza postulat, który kieruje do polityków o poglądach zbieżnych ze

swoimi. Wzywa ich do wspólnej walki o tolerancję dla odmienności kulturowej. Swoją wypowiedź wzmacnia użyciem liczby mnogiej, konektorów oznaczających konsekwencje i obrazowych operatorów emotywno-oceniających: „jeżeli chcemy za tym nadążyć, no to musimy wyzbyć się tych wszystkich skostniałych kagańców naszej, naszej wolności i tolerancji, bo to nas po prostu zabija i sami sobie szkodzimy” [W9/XXXIII/634/52]. W pozostałych fragmentach pojawiają się również czasowniki ruchu, wzmacniające emocjonalny ton wypowiedzi. W tej opowieści wyraził się brak poczucia bezpieczeństwa, który w pozostałych został ukryty. Ojciec N9 jest z tego samego pokolenia, co dziadkowie wcześniejszych narratorek, wobec czego mógł bezpośrednio przekazać synowi swoje traumy i lęki. Z kolei N9 pod względem ich przyjmowania i radzenia sobie z nimi może łączyć doświadczenia obu pokoleń – swojego i rodziców.

Wrastanie w kulturę żydowską

Przyjęcie kultury żydowskiej było dla mojego rozmówcy wyborem. Ze względu na swoje doświadczenia płynące z dzieciństwa zastanawiał się nad tym, która z dwóch kultur jest mu bliższa. Rozważania przede wszystkim dotyczyły aspektu religijnego, którym towarzyszyło kontrastowe zestawienie katolicyzmu z judaizmem.

Kościół w jego opowieściach jawi się jako mroczne miejsce, nie podobała mu się „ta cała atmosfera” [W9/II/22/2], którą tworzy „smutek i śmierć, i strach, i moja wina, moja wina” [W9/VIII/99/8]. Prawdopodobnie pogląd ten został stworzony przez pryzmat katolicyzmu prezentowanego przez członków rodziny pochodzenia. Było to uczestniczenie w danym wyznaniu, wykluczające możliwość pielęgnowania innego. Katolicyzm w domu rodzinnym zajmował tyle miejsca, że brakowało go na judaizm. Być może była to przyczyna przyjęcia religii mojżeszowej. Potwierdzenie może stanowić następujące zdanie wypowiedziane przez narratora: „także mnie to do końca nie podobało się i dlatego jestem tym, kim jestem. Ja pewnie miałem wewnętrznie to, że byłem anty- w ogóle kościelny” [W9/VIII/92–93/8]. Jednocześnie mój rozmówca podkreśla, że podoba mu się idea katolicyzmu: „nie mówię o idei samej, bo fajnie, jak ludzie są razem i kościół jest sercem. I to mi się podoba, ta idea. Tylko ja mówię o takim smutku i tak dalej. Że taka sytuacja nie podoba mi się, a często jest to wykorzystywane w Kościele” [W9/VIII/94–98/6]. Z wypowiedzi N9 wynika, że katolicyzm jako wspólnota odnosząca się do idei dobra, miłosierdzia i przebaczenia odpowiada mu. Nie pasuje mu jednak sposób przekazywania i realizowania tych wartości przez przedstawicieli Kościołów. Jest to stanowisko podobne do tego, które prezentowała N4.

Synagoga zaś kojarzyła mu się z zadumą, ładnym śpiewem i taką „małą dozą tego luzu” [W9/II/26/3]. Do wyboru kultury żydowskiej prawdopodobnie przekonało go kilka czynników. Niechęć, jaką odczuwał względem katolicyzmu, przy jednoczesnej potrzebie przynależności do wspólnoty duchowej mogła spowodować poszukiwanie odpowiedniej dla siebie drogi. Podobna sytuacja miała już miejsce w przypadku N1 i N4. Kolejną przyczynę mogła stanowić swoboda, jaką odczuwał w judaizmie. Inną i – być może – najważniejszą przyczyną wyboru kultury żydowskiej mógł być stosunek N9 do ojca. Tata był dla niego wzorem, ważną osobą, z którą czuł większą bliskość niż z mamą lub innymi członkami rodziny. Z wypowiedzi mojego rozmówcy można wyczytać, że imponowała mu postawa i niewypowiedziane doświadczenia ojca. Możliwe więc, że chciał być taki, jak rodzic. Podsumowując, wybór odpowiedniej dla siebie religii był decyzją, o której narrator mówi następująco: „no i dlatego między innymi to wybrałem. No i dlatego jestem, jestem Żydem, jestem tym, kim jestem” [W9/II/29–30/3]. Decyzję tę można uznać za pierwszy etap wrastania w kulturę żydowską.

Kolejnym etapem było uczestniczenie w przygotowaniach do konwersji, gdyż chciał być pełnoprawnym Żydem. Ten czas wspomina jako swojego rodzaju przełom:

żeby już być usankcjonowany, żeby już nie było, żeby już nikt mi nie zarzucił, że ty jesteś prawie Żyd, pół-Żyd, szary Żyd, papierowy Żyd. Tak się śmieję trochę, ale po prostu, żeby było już to jakby jawne, pełnoprawne i żeby już była jasność. Żeby była już jasność na horyzoncie. Więc zrobiłem konwersję. I co to znaczy? Że się również obrzezałem, więc musiałem przejść przez cały ten proceder. No to jest chyba takim kluczowym elementem, takim przełomowym dla każdego człowieka, który podejmuje jakąś taką ważną decyzję w życiu. To jest chyba więcej niż matura [W9/XXV/384–391/31–32].

W wypowiedzi ujawnia się hierarchia obowiązująca w środowisku żydowskim. Otóż osoby, które nie mają halachicznego pochodzenia, nie są traktowane jak pełnoprawni członkowie wspólnoty. N9 chciał nim być, więc zgodnie z zasadami musiał zdecydować się na konwersję. W mowie niezależnej, występującej w powyższym fragmencie, być może ukrywają się emocje względem wcześniejszego statusu w środowisku żydowskim. Wyższość osób o halachicznym pochodzeniu w stosunku do tych, które nie odziedziczyły go w linii żeńskiej, może powodować trudne doświadczenia. Osoby takie jak N9, przez ojców Żydów od dzieciństwa wprowadzane do kultury, na pewnym etapie życia dowiadują się, że nie są prawdziwymi Żydami. Może to powodować rozżalenie i poczucie odrzucenia. W wypowiedzi pojawiają się również

operatory modalne, wskazujące na wątpliwość. Sprawiają wrażenie, jakby narrator chciał uogólnić swoje doświadczenia i przenieść je na osoby, które miały podobne przeżycia, ale nie był pewien, czy może to zrobić. Być może wynika to z pewnej ostrożności lub potrzeby posiadania unikatowych doświadczeń. Operatora modalnego wskazującego na wątpliwość używa też, gdy mówi, że przejście na judaizm było przełomem: „myślę, że moim przełomem takim” [W9/XXV/379/31]. Nie jest pewien, czy był to przełom, ale wie, że było to ważne wydarzenie. Wątpliwością być może wyraża ostrożność, być może nie chce przypisać konwersji aż tak determinującej roli.

Świadome wkraczanie do świata żydowskiego i konwersję porównuje ze wstąpieniem do Akademii Pana Kleksa lub do Hogwartu, o czym mówi: „rzeczywistość mocno alternatywna” [W9/XXVI/393/32]. Do obu wspomnianych przez niego szkół bohaterowie mogli się dostać jedynie wtedy, gdy spełniali określone kryteria. Nie były one dostępne dla każdego, kandydaci nie mieli równych szans przy przyjęciu. Podobnie jest ze środowiskiem żydowskim. Podczas konwersji kandydaci nabywają wiedzę, do której większość osób nie ma dostępu. Pochodzenie żydowskie traktowane jest przez N9 jak przywilej, co upodabnia go do N1, która traktowała je jak pretekst do uczestniczenia w organizacjach żydowskich, ale również przywilej, który to uczestniczenie umożliwia. Według narratora jest to rzeczywistość „z wielkimi ideami, z wielkimi jakimś wymaganiami na pewno, bo trzeba być tu trochę rycerzem tego wszystkiego, żeby to trzymać” [W9/XXVI/393/32]. Wytrwanie w tej decyzji wymaga siły i rycerskiej walki, prawdopodobnie z samym sobą. Operatory emotywno-oceniające w tym fragmencie nie wskazują na emocje, tylko wysoką rangę, jaką N9 nadaje funkcjonowaniu w świecie żydowskim. Porównania zastosowane przez mojego rozmówcę pokazują, że postrzega on środowisko żydowskie jako baśniową rzeczywistość.

Konwersji towarzyszą egzaminy, a ich zdanie nie jest łatwe: „więc to też jest taka walka szamańska z samym sobą” [W9/XXVI/411/33], której towarzyszą wątpliwości: „no i po co ja tu mam być?” [W9/XXVI/412/34]. Konwersja wiąże się z wyznaczaniem samemu sobie nowej drogi życiowej:

to jest przejście [...] przez cały szereg swoich myśli, stos myśli, które cię też spychają, przecież człowiek też walczy ze sobą, zanim już finalnie postawi ten amen. Więc na pewno jest to ciekawa, ciekawa podróż w głąb siebie. I ciekawe, ciekawa dalsza przygoda, która wiąże się z takim określeniem się [W9/XXVI/420–422/34].

Przygotowaniom do konwersji nie towarzyszy wsparcie ze strony osób przyjmujących nowego członka do społeczności żydowskiej, bo ich zadaniem jest zniechęcenie go. Z konwersją wiąże się podjęcie dwóch walk – rycerskiej

i szamańskiej. Być może podczas przyjmowania judaizmu na zewnątrz jest się rycerzem, który walczy o dobro kultury i pozostałych członków wspólnoty, a wewnątrz szamanem, który walczy z osobistymi demonami. Możliwe, że są nimi wątpliwości dotyczące wyboru religii, trudności w realizowaniu jej zasad, a także wpływy z innych kultur, które w przypadku N9 stanowił katolicyzm.

Zmiana, jaka dokonuje się w człowieku podczas konwersji, jest trudna, gdyż wymaga przeobrażenia się w nową osobę. N9 o swojej przemianie opowiada następująco:

nie jest łatwo być Żydem, Żydówką. To tak się człowiek czuje. Czuje się, jakby musiał totalnie przeistoczyć się w coś nowego, jakby miał zmienić swój genotyp. I tak judaizm trochę to postrzega, że człowiek, który zrobi konwersję, już nie jest tym, kim był, jest osobą, która ma totalnie nowy genotyp. Biologia może temu zaprzeczać, jakby nauka i tak dalej, ale z punktu widzenia judaizmu to byłeś Polka, jesteś Żydówką. I to już jest finito. I nie ma jakby odwrotu, nie? Więc dlatego to jest taka sytuacja dość dziwna. W sensie dziwna, bo nigdy niespotykana i to cię czyni kimś, kimś nowym. Przede wszystkim nowym. I o tę nowość chodzi [W9/XXVI/395–406/32].

W tej opowieści N9 ujawnia, że konwersja była jednak wydarzeniem przełomowym. Sprawiała, że stał się kimś innym, niż był wcześniej. Zmiana narracji na drugoosobową może sprawiać wrażenie, jakby chciał mi przybliżyć omawianą sytuację, umieszczając mnie w centrum wydarzeń. Prawdopodobnie jest to jednak zakamuflowany sposób na zdystansowanie się do własnego przeobrażenia. Być może jest on kierowany do siebie z przeszłości – tego, który był, ale odszedł bezpowrotnie. A być może dystans kieruje do aktualnego siebie – tego, który jest, ale jeszcze nie czuje się pewnie w swojej nowej postaci. Możliwe, że na połączenie obu tych osób w jedność N9 potrzebuje czasu.

Stawanie się Żydem było procesem. W dzieciństwie N9 uczestniczył w dwóch kulturach, katolickiej i żydowskiej, choć nie był świadomy własnego pochodzenia. Z czasem zaczął się zastanawiać nad tym, kim jest i kim chce być pod względem kulturowym. Zdecydował, że bliższy jest mu judaizm, i w ten sposób określił swoją ścieżkę kulturową, czego konsekwencją było podjęcie świadomej decyzji, że chce być Żydem. Z tego wynikało uczestniczenie w przygotowaniach do konwersji, a ostatecznie przejście na judaizm. Obecnie jego zaangażowanie w kulturę żydowską wiąże się z aktywnością na jej rzecz i na rzecz całej społeczności. Uważa, że on sam „jest tą kulturą, a nie inną. A nie żadną inną” [W9/XXIV/377–378/30–31]. Określa siebie jako kulturę, co wskazuje na silne utożsamianie się z nią. Nie jest jej uczestnikiem lub odbiorcą. Być może z tego poczucia wynika jego zaangażowanie i odpowiedzialność za innych przedstawicieli kultury żydowskiej i za samą kulturę.

Relacje towarzyskie i zainteresowania

Jedną ze zmian, jaka dokonała się w życiu N9 po konwersji, była zmiana kręgu znajomych. Wcześniej należały do niego przypadkowe osoby, z którymi spędzał czas w mało konkretny sposób. Nie dzielili wspólnych zainteresowań, nie rozmawiali o swoich przemyśleniach. Narrator wspomina: „przed konwersją bujałem się prawie ze wszystkimi. Więc nie miałem jakiegoś takiego filtra, co było złe do końca, myślę, wydaje mi się. Że to bycie dałajlamą do pewnego momentu jest to fajne” [W9/XXVIII/478–480/39]. Powyższy cytat świadczy o tym, że narrator nie jest pewien wypowiedzianych przez siebie treści, co potwierdza użycie operatorów modalnych. Brak przekonania może dotyczyć słuszności zerwania relacji z dawnymi znajomymi. Być może nie jest pewien, czy to oni ograniczali jego rozwój. Być może to N9 nie miał wówczas zainteresowań, które mógłby realizować w określonej grupie. Być może też pojawia się tu pewna tęsknota za dawnym stylem życia. Możliwe, że ta wypowiedź potwierdza wcześniejsze przypuszczenie. N9 nie oswoił się jeszcze ze swoją nową postacią, więc potrzebuje odciąć się od dawnego siebie. Czasami jednak pojawia się w nim tęsknota za zachowaniem elementów dawnego życia. Wejście do nowego środowiska nie spowodowało jednak zerwania kontaktu z dawnymi znajomymi. N9 uważa siebie za osobę towarzyską, o czym świadczy to, że „chodzi po mieście, idzie na imprezę i tak dalej” [W9/XXX/499/40]. Jednak te spotkania nie mają dla niego takiej wartości, jaką miały kiedyś. Uważa, że rozmowy z dawnymi znajomymi prowadzone są o niczym: „taki shit talk” [W9/XXX/496/40], co zestawia z poważnymi dyskusjami w kręgu nowych znajomych: „taki trochę bardziej wzniosły talk” [W9/XXX/497/40].

Obecnie jego poglądy są następujące: „ale trzeba przestawać z tymi, tak mi powiedział mój przyjaciel, że trzeba przestawać z tymi, którzy mają wpływ na twój rozwój, przy których, nawet mogą być więksi, ale wiesz, że rośniesz przy nich” [W9/XXVIII/480/39]. Konwersja rozbudziła w nim potrzeby dbania o własny rozwój i tworzenia relacji, które temu sprzyjają. Po przyjęciu judaizmu do grona jego najbliższych znajomych zaczęli należeć głównie Żydzi – zarówno z Łodzi i innych polskich miast, jak i z Izraela.

Sposobem spędzania czasu wolnego z nowymi znajomymi jest przede wszystkim rozmawianie, co okazało się głównym zainteresowaniem N9. Opowiada o tym następująco: „ja zawsze miałem jakieś takie filozoficzne, jakieś takie opatrywanie świata, jakiś taki sposób patrzenia i to mnie gdzieś tam posadowiło w miejscu, w którym jestem, przebywam, chętnie przychodzę, to gdzieś tam się na pewno odcisnęło no...” [W9/XXX/498/40]. Narrator próbuje racjonalizować swoją decyzję o zmianie grona znajomych. Argumentów za rezygnacją z dawnego

stylu życia poszukuje w swojej przeszłości. Podejmowanie działań z nowymi znajomymi ma dla niego mniejsze znaczenie. Opowiada o tym następująco:

już sama rozmowa jest dla mnie akcją, to już jest dla mnie megaakcja. Dwoje ludzi chce się spotkać, dwoje ludzi poświęca swój czas, który – że tak powiem – leci i dochodzą do wspólnych, jakichś takich fajnych, metafizycznych spotkań. No to są takie rzeczy, które tworzą jakąś dodatkową wartość, to jest coś po prostu, czego się nie przeliczy na pieniądze, ani na imprezę, ani na głupie rozmowy też się nie do końca przełoży na rozmowę o wzniosłych rzeczach, nie da się tego w żaden sposób zestawić [...] Rzadko można porozmawiać z kimś o fajnych rzeczach, takich ładnych rzeczach. Wydaje mi się, że częściej rozmawia się właśnie o brzydkich rzeczach, a nie o ładnych rzeczach. Gdzie wydaje mi się, że człowiek ma większy głód do tych pięknych rzeczy, a nie do brzydkich rzeczy [W9/XXXI/507–513/41–42].

N9 sprawia wrażenie, jakby omawiane kwestie były dla niego szczególnie znaczące, o czym może świadczyć zaznaczenie podwójnej emocjonalności w postaci użycia czasowników ruchu i operatorów emotywno-oceniających. Tym sposobem podkreśla wartość, jaką nadaje spędzaniu czasu na rozmowach, które uznaje za głębokie.

W opowieściach o spotkaniach ze starymi i nowymi znajomymi narrator stosuje kontrastowe zestawienie: „tu rozmawia się o wzniosłych rzeczach, tam rozmawia się o nie-wzniosłych rzeczach” [W9/XXX/495/40]. Kontakty z dawnymi znajomymi mają charakter rozrywkowy, z aktualnymi rozwijający. Jednak mówi o tym przy użyciu form gramatycznych wskazujących na wątpliwość lub przypuszczenie. Być może rzeczywiście w dawnym stylu życia odczuwał pustkę, której nie umiał niczym wypełnić. Możliwe też, że w czasie, w którym odbywała się nasza rozmowa, ekscytowała go nowość i odmienny styl życia, jaki dopiero poznawał. Mógł w związku z tym umniejszać wartość dawnych znajomych i sposobów spędzania z nimi czasu, by przypisać wyższą do tego, co nowe. Być może też w ten sposób próbuje racjonalizować swoje wybory i upewnić samego siebie w ich słuszności.

Łączenie obu kultur na obecnym etapie życia

N9 chciałby, aby możliwe było łączenie świąt żydowskich i katolickich poprzez obchodzenie Chrisnuki/Chanuki tree. Obecnie łącznikiem z katolicką sferą jest dla niego obchodzenie dnia Wszystkich Świętych. Podkreśla, że chociaż nie jest to jego tradycja, to uważa ją za ładną i ważną. Pozwala upamiętniać osoby, które zmarły, „więc na pewno to jest megaważne święto” [W9/XVII/228/18], „ja też

to robię, że pójde i jednak tę świeczkę położe” [W9/XVII/233/19]. Wartość, jaką nadaje temu świętu, zaznacza za pomocą operatora emotywno-oceniającego, modalnego i czasownika ruchu.

W jego odczuciu jest to święto o mistycznym znaczeniu, które obchodzi z „jakiegoś wewnętrznego szacunku, jakiegoś nie wiadomo czego, to jest pewnie trudno to wytłumaczyć” [W9/XVII/232/18]. Zaznacza, że zna wielu Żydów, którzy również je obchodzą, co może mieć na celu usprawiedliwienie przed samym sobą uczestniczenia w kulturze katolickiej. Jednak podkreśla, że traktują to bardzo niereligijnie: „staramy się jakby odcinać te wszystkie sytuacje, które mogłyby wiązać się z tą religią, ale jest to na pewno jakaś metafizyka w tym” [W9/XVII/234/19]. Zmiana sposobu wypowiedzi na podmiot zbiorowy może potwierdzać chęć usprawiedliwiania przed samym sobą, włączania się do grupy osób, które również obchodzą święto katolickie.

Ważne jest dla niego porozumienie pomiędzy kulturami, które uważa za receptę na bezpieczeństwo. Gdy zapytałam o to, czy jest jakaś istotna dla niego sprawa, której nie poruszyłam, odpowiedział: „czy jest przyszłość i możliwe braterstwo pomiędzy kulturą polską a żydowską?” [W9/XXXIII/587/48]. Była to długa wypowiedź, którą rozpoczął od potwierdzenia, po czym wyraził wątpliwość za pomocą operatora modalnego. Uważa, że są szanse na braterstwo, dzięki temu, że Polska się zmienia, a Polacy stają się coraz bardziej tolerancyjni. Jednocześnie „to jest naprawdę duży kredyt zaufania i dużo, dużo dostajemy ciepła” [W9/XXXIII/596/49]. Tak naprawdę jest to tęsknota za wspólnotowością i przyjaźnią pomiędzy ludźmi w ogóle, za istnieniem „ludzkiego sąsiedztwa, gdzie jedni drugim pożyczali krzesła na eventy, gdzie Kowalscy pożyczali, nie wiem, Abramkowi jakiemuś tam, Iksińskiemu, Igrękowskemu, jakiemuś tam stoły na bar micwę czy na komunię, czy na odwrót” [W9/XXXIII/601/49]. Przez odniesienie do jednostkowej życzliwości, wspólnoty sąsiedzkiej mówi o życzliwości pomiędzy kulturami i jednostkami. Być może jest to tęsknota za porozumieniem kultur, której brakowało mu w domu rodzinnym.

4.3. Podsumowanie

Narrator wychował się w wieloreligijnym/wielowyznaniowym domu, w którym łączyły się wpływy judaizmu, katolicyzmu i prawosławia. Święta obchodzone były w dwóch pierwszych spośród wymienionych obrządków. Święta żydowskie obchodził razem z tatą w synagodze, katolickie w domu z mamą i jej rodziną. Obie religie były obecne niezależnie od siebie, nie przenikały

się. Jednocześnie N9 nie miał wówczas świadomości swojego pochodzenia. Podwójna przynależność narodowa nie budziła w nim żadnych wątpliwości i uważał ją za naturalną.

Trudno określić moment, w którym się pojawiła, gdyż N9 nie wskazuje na linearność wydarzeń ani za pomocą odpowiednich form gramatycznych, ani za pomocą treści. Być może pojawiała się w trakcie żydowskich kolonii, na które wyjeżdżał w czasach szkolnych. Być może na którymś etapie edukacji zaczął dostrzegać swoją odmienność od rówieśników.

W pewnym momencie życia N9 stanął przed wyborem odpowiedniej dla siebie kultury. Nie poszukiwał sposobu ich połączenia, możliwości uczestniczenia w obu. Być może odrębność kultur w domu rodzinnym zaszczepiła w nim przekonanie, że tylko jedną można traktować jak swoją.

Blizszy dla niego okazał się judaizm. Chciał stać się jego pełnoprawnym uczestnikiem, wobec czego zdecydował się na konwersję. Spowodowała ona zmiany w jego życiu, które przede wszystkim polegały na postrzeganiu siebie jako nowego człowieka. Zmienił się krąg jego znajomych, zainteresowania, sposoby spędzania czasu wolnego i poglądy. Aby stać się nowym człowiekiem, potrzebował ustawić się w opozycji do dawnego siebie. Okazało się, że nie jest to w pełni możliwe.

Sytuacja z dzieciństwa może mieć znaczenie dla poglądów, jakie N9 ma w dorosłym życiu. Gdy był dzieckiem, rodzice nie rozmawiali z nim o wyznawanych przez nich religiach, a ich obecność zaznaczana była przez działanie (chodzenie do synagogi, do kościoła, obchodzenie świąt w obu obrządkach). Być może dlatego w dorosłym życiu wyżej ceni rozmowy niż działania, gdyż w ten sposób wypełnia braki z dzieciństwa. Ponadto w domu rodzinnym kultury nie przenikały się, co obecnie postrzega, jakby były w opozycji względem siebie. Być może z tego wynika tęsknota za wspólnotą pomiędzy przedstawicielami różnych kultur.

Strategią radzenia sobie z własną odmiennością kulturową jest bycie Żydem w codziennych sytuacjach. Wskazuje na nie ubiór (jarmułka/kipa, cicit etc.), który nie pozostawia wątpliwości, co do przynależności narodowej narratora. Ponadto jest on osobą aktywną w środowisku żydowskim, a na zewnątrz niego promuje swoją kulturę i oswaja z nią przedstawiciele kultury dominującej. Spoza wywiadu wiem, że N9 organizuje wiele akcji na rzecz pozytywnego odbioru Żydów wśród przedstawicieli innych nacji.

ROZDZIAŁ CZWARTY

KONTEKSTY DOŚWIADCZANIA MIĘDZYKULTUROWOŚCI

1. Źródła wiedzy o własnym pochodzeniu

Podstawowym źródłem wiedzy o własnym pochodzeniu zazwyczaj są przodkowie. W doświadczeniach moich rozmówców przeważnie byli to dziadkowie lub inni przedstawiciele ich pokolenia. Nie oznacza to jednak, że rodzice i rodzeństwo oraz ich stosunek do własnej narodowości nie miał znaczenia dla jej postrzegania przez moich rozmówców. Jednocześnie w wielu rodzinach z pochodzeniem żydowskim wiązało się odczuwanie irracjonalnego strachu.

Niniejsza część składa się z trzech paragrafów. Pierwszy dotyczy sposobów transmisji kultury żydowskiej w rodzinie pochodzenia. W drugiej przybliżam stosunek rodziców i rodzeństwa do kultury żydowskiej. Trzecia odnosi się do międzygeneracyjnego przekazu strachu.

1.1. Sposoby transmisji kultury żydowskiej w rodzinie pochodzenia¹

Sposób przekazania informacji o pochodzeniu żydowskim i obecność kultury z nim związanej w domach moich rozmówców odbywały się na trzy sposoby: jawny, niejawny lub ukryty. O przekazie jawnym można mówić w odniesieniu do tych rodzin, których członkowie wiedzieli o pochodzeniu żydowskim. Wiedza ta miała trzy źródła. Pierwszym było uczestniczenie w wydarzeniach charakterystycznych dla kultury żydowskiej. Drugim źródłem było przekazanie wprost przez przodków informacji o przynależności narodowej. Trzecie zaś polegało na obecności tej wiedzy w domu rodzinnym, czemu jednak nie towarzyszył

¹ Zagadnienia prezentowane w tej części przedstawiłam w artykule: A. Krawczyk, *Sposoby transmisji kultury pochodzenia w rodzinach żydowskich*, „Kultura i Wychowanie” 2022, nr 1, t. 21, s. 125–142.

konkretny moment jej przekazania. Przekaz niejawny polegał na obecności kultury żydowskiej w rodzinie, ale nie towarzyszyła temu informacja o pochodzeniu narodowym. W tym przypadku wiedza miała dwa źródła. Jednym było organizowanie uroczystości w nietypowych dla kultury dominującej terminach, drugim obecność nieznaną dla niej zachowań. Z kolei przekaz ukryty odbywał się tam, gdzie przedstawiciele starszych pokoleń nie mówili o pochodzeniu żydowskim, nie obchodzili charakterystycznych dla tej kultury świąt ani nie zachowywali żadnych zwyczajów. Przynależność narodowa ujawniała się w niedopowiedzianych lub niespójnych historiach rodzinnych. Sposoby przekazu kultury żydowskiej i źródła wiedzy o niej obrazuje poniższa tabela.

Tabela 8. Sposób przekazu i źródła wiedzy o kulturze żydowskiej

Sposób przekazu	Źródła wiedzy
Jawny	Wydarzenia charakterystyczne dla kultury żydowskiej
	Informacja podana wprost
	Wiedza bez podawania informacji wprost
Niejawny	Nietypowe dla kultury dominującej uroczystości
	Nietypowe dla kultury dominującej zachowania
Ukryty	Niedopowiedziane lub niespójne historie rodzinne
	Wygląd i ewentualnie nazwisko

Źródło: opracowanie własne.

W sposób jawny, poprzez uczestniczenie w wydarzeniach charakterystycznych dla kultury żydowskiej, pochodzenie było obecne w domu N11. Polegało na obchodzeniu świąt z obrządku judaizmu, których inicjatorami byli dziadkowie, co mój rozmówca wspomina następująco: „niekoniecznie koszerne to były posiłki, ale zasiadaliśmy przy stole i mówiliśmy, czy tam śpiewaliśmy po hebrajsku. Natomiast na przykład zapraszaliśmy polskich sąsiadów, jeżeli [...] oni znali takie coś. Że jesteśmy tego pochodzenia” [W11/III/34–36/3]. Dzieciństwo N11 przypadało na przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, więc możliwe, że koszerne produkty nie były wtedy dostępne. Obchodzenie świąt w towarzystwie sąsiadów nie jest typowe i nie pojawia się we wspomnieniach żadnego z pozostałych narratorów. Przyczyną zapewne była otwartość dziadków N11, która ujawniała się również w rozmowach z wnukami, prowadzonych na temat kultury żydowskiej, w opowiadaniu im o rabinach i doświadczeniach wojennych. Postawa dziadków i ich duma z własnego pochodzenia zbudowała w N11 przywiązanie do kultury żydowskiej.

Doświadczenia N11 są podobne do tych, które w domu rodzinnym zdobywała N5. Narratorka wiedziała, że jest osobą pochodzenia żydowskiego, swoje przodkinie opisywała jako dumne Żydówki. Podobnie jak N11 uczestniczyła w wydarzeniach charakterystycznych dla swojej grupy narodowej. Jednak – w przeciwieństwie do doświadczeń narratora – nie były to wydarzenia o charakterze religijnym, czego przyczyną była świeckość jej rodziny.

Dla N6 źródłem wiedzy o pochodzeniu żydowskim było przekazanie tej wiedzy wprost. Gdy miał sześć lat, razem z babcią poszedł na cmentarz, żeby odwiedzić grób dziadka. Zauważył wówczas, że „dziadek nie ma żadnych emblematów [...] firmowych” [W6/III/14/2], więc zapytał babcię: „dlaczego tu nie ma krzyża, a wszędzie są?” [W6/III/16/2], na co babcia odpowiedziała, że „dziadek był wyznania mojżeszowego” [W6/III/16/2]. To był pierwszy kontakt narratora z informacją o pochodzeniu żydowskim, ale wtedy jeszcze nie wiedział, co to znaczy. Zrozumiał to dopiero po latach, o czym mówi następująco: „w końcu złożyłem historyjkę i stwierdziłem, że to jest ważne, no” [W6/III/20/2]. Oznacza to, że w codzienność domu rodzinnego nie były włączane zwyczaje charakterystyczne dla kultury żydowskiej. Wiedzę na temat kultury żydowskiej N6 przekazała druga babcia, która „jest [...] polską rodziną” [W6/IV/22/3]. Po wojnie babcia Polka przyjechała do Łodzi i pracowała z Żydami, w związku z czym poznała ich zwyczaje i przejęła niektóre powiedzenia, co przekazała wnukowi, nauczyła go „części takiego żydowskiego etosu” [W6/IV/26/3]. W swojej opowieści narrator za pomocą leksykalnych metaoperatorów perswazji podkreśla, że babcia nauczyła go „wszystkiego”, dzięki czemu „od zawsze” znał żydowskie powiedzenia i zwyczaje. Owo „od zawsze” może wynikać z młodego wieku, w jakim N6 usłyszał o pochodzeniu żydowskim. Powiedzenia i zwyczaje mogły być przez babcię pielęgnowane niejako w tle/obok jej uczestniczenia w kulturze dominującej. Przez pozostałych członków rodziny mogły być niedostrzegane lub ignorowane, zwłaszcza że prezentowała je „babcia Polka – katoliczka”. Dla N6 w pewnym momencie nabrały znaczenia, a pamięć o nich stała się źródłem doświadczeń kulturowych. Jednak nastąpiło to dopiero wtedy, gdy „złożył historyjkę”.

N10 prawdę o pochodzeniu usłyszała od swojego taty. Była wtedy na tyle małym dzieckiem, że nie pamięta dokładnie tego momentu, a raczej przywołuje wspomnienia swojej starszej siostry: „to generalnie tata nam powiedział. Nie jakoś tam, moja siostra tak, jak kiedyś rozmawialiśmy o tym, tak ona po prostu to pamięta, że tak kiedyś tata nam powiedział, że to po prostu jakby w domu byliśmy i coś tam po prostu powiedział. Ale to jakby nie było to jakieś takie, nie wiem...” [W10/VI/74–76/7]. Tata narratorki nie uznawał pochodzenia żydowskiego za kwestię trudną lub wstydliwą. Powiedział o nim

córkom w naturalny sposób, nie nadając temu formy poważnej rozmowy, czyli w taki sposób, w jaki w rodzinach zazwyczaj odbywa się przekaz większości informacji. O kulturze żydowskiej więcej dowiedziała się od babci, jednak głównie odbywało się to w sposób zapośredniczony. N10 pamięta, że babcia miała zdjęcia braci, którzy zmarli w czasie wojny. Nie chciała jednak opowiadać o swoich doświadczeniach wojennych ani mówić do wnuków w języku jidysz. Narratorka nigdy nie poznała szczegółowej historii swojej rodziny, a jedynie urywki. Jest to sytuacja podobna do doświadczeń N1, która poznawała „jakieś fragmenciki”. Historię babci N10 poznawała, czytając jej wspomnienia i książki tłumaczone przez nią z języka jidysz. Przodkowie byli religijnymi Żydami, jednak babcia była zasymilowana, „była komunistką, taką ideową komunistką”² [W10/II/28/3]. Kwestie religijne nie były dla niej istotne, a nawet była im przeciwna. Przed śmiercią powiedziała rodzinie, że chce mieć pogrzeb żydowski, ale świecki, bez obecności rabina, co ostatecznie okazało się niemożliwe. Podczas załatwiania formalności rodzina miała okazję poznać kulturę żydowską, o czym narratorka mówi: „przy okazji tego na przykład się człowiek jakby różnych rzeczy uczy, tak?” [W10/V/51/6].

N3, podobnie jak N6, o swoim pochodzeniu wiedziała „od zawsze”. Jednak w jej wspomnieniach nie da się wyodrębnić momentu, w którym usłyszała by o nim wprost. Wiedza ta po prostu była obecna w rodzinie. O obecności kultury żydowskiej w domu rodzinnym opowiada następująco:

myśmy dostawali dużo paczek. Ze Szwecji głównie. I w tych paczkach oprócz jedzenia i ubrania, i czekolady z okienkiem, hehe, były jakieś książki, płyty z muzyką hebrajską, no na tej zasadzie. Babcia też śpiewała w jidysz³, więc ja dosyć dużo piosenek znałam z dzieciństwa. Ale to też... No tak jak mówię, to tutaj był ten problem, że dla mnie to było wręcz oczywiste, że być może babcie w innych domach robią dokładnie to samo [W3/VIII/28–33/4].

Paczki mogły być wysyłane przez rodzinę, koleżankę babci lub szwedzką Gminę Żydowską, wspierającą polskich Żydów. Niemniej obecność kultury żydowskiej w domu mojej rozmówczyni była codziennością i oczywistością.

² „Ideowy komunizm” był charakterystyczny dla Żydów z pokolenia babci narratorki. Dokładnie zjawisko to zostało zobrazowane w audiobooku Viktorii Korb *Ni pies, ni wydra, czyli Marzec’68 we wspomnieniach warszawskiej studentki*, Lissner Studio, Nadarzyn 2012.

³ Narratorka w swojej opowieści wskazuje na wewnętrzną różnorodność społeczności żydowskiej. Używa ona dwóch języków, ale w zależności od konkretnej wspólnoty preferowany jest hebrajski lub jidysz.

Z kolei w rodzinnym domu N8 informacja o pochodzeniu żydowskim „po prostu jakoś się przewijała” [W8/I/2/1], ale „niespecjalnie się o tym mówiło” [W8/I/5/1]. Narrator nie zna szczegółowych historii swoich przodków. Rodzina nie wiedziała o wiele więcej ponad to, że prababcie były Żydówkami, babcia zginęła w Oświęcimiu, a dziadek przeżył, choć nie chciał opowiadać o swoich doświadczeniach wojennych. N8 wspomina, że w domu nie było pamiątek, które symbolizowałyby przynależność narodową rodziny. Ich brak nie jest w żaden sposób uzasadniany przez mojego rozmówcę wprost ani nie da się tej przyczyny wyczytać z jego wypowiedzi. Po prostu ich nie było i nic nie wskazuje na to, żeby członkowie rodziny zastanawiali się nad tym. Skoro jednak N8 podkreśla ten fakt, to można przyjąć, że dla niego jest znaczący. Posiadanie przedmiotów o symbolicznym znaczeniu mogłoby dać mu poczucie zachowania ciągłości kulturowej w rodzinie.

Jak już wspomniałam, jawność pochodzenia polegała na uczestniczeniu rodziny w wydarzeniach charakterystycznych dla kultury żydowskiej, poinformowaniu potomków o przynależności narodowej rodziny lub na świadomości pochodzenia obecnej w rodzinie. Wszystkim formom transmisji kultury towarzyszyły symbole. Można do nich zaliczyć obecność języków, którymi posługują się Żydzi, zwyczaje i zachowania charakterystyczne dla ich kultury. Symboliczne znaczenie mają również pamiątki po przodkach (pamiątniki, zdjęcia), które nie stanowią elementu kultury, ale wskazują na jej obecność w rodzinie. Znaczący jest również brak symboli świadczących o związkach z kulturą dominującą.

W sposób niejawny, poprzez obecność nietypowych dla grupy dominującej uroczystości, kultura żydowska była przekazywana w rodzinie N2. Narratorka w nieświadomy sposób uczestniczyła w świętach charakterystycznych dla judaizmu, ale nie знаła ich etymologii ani nawet nie wiedziała, że w danym momencie są obchodzone. Wiedziała jedynie, „że się smaży placki ziemniaczane na Chanukę i która przypada zimą, czyli że się zimą smaży placki ziemniaczane” [W2/I/3/1]. Oprócz tego jako dziecko chodziła z dziadkiem do synagogi. W rodzinie nie było osoby, która przekazała jej informacje o pochodzeniu, kultura była przekazywana w sposób niesystematyczny i nieplanowy, co jest typowe również dla sposobu przekazywania kultury wśród przedstawicieli grupy dominującej. Obchodzenie świąt w odpowiednich terminach mogło być dla dziadków N2 tak oczywiste, że nie widzieli konieczności, by jeszcze to uwypuklać.

W podobny sposób kultura żydowska była obecna w domu N7. Ponadto narratorka obserwowała nietypowe zachowania swoich dziadków, które do pewnego momentu były dla niej niezrozumiałe. Stały się jasne dopiero wtedy, gdy dowiedziała się o swoim pochodzeniu. Narratorka wspomina:

mój dziadek musiał mieć wszystko dokładnie poprzebierane, że nie można było żadnego robaczka zobaczyć i tak dalej, czyli też tę koszerność starał się utrzymać. Ale to też właśnie to wszystko było takie, ja nie wiedziałam dlaczego właśnie, a taki charakter. Więc a to później się okazało, że jednak [W7/VII/110–112/9].

W dzieciństwie nie zastanawiała się nad przyzwyczajeniami dziadka. Podobnie nie zwracała uwagi na to, jakie potrawy wigilijne jadło się w jej domu, a „na Boże Narodzenie mieli żydowskie potrawy na stole, także to było takie, fajny misz masz” [W7/X/138/11]. Rodzicem wprowadzającym N7 do kultury żydowskiej był tata. W dzieciństwie chodziła z nim na zakupy do sklepu koszerne, choć wtedy jeszcze nie wiedziała o swoim pochodzeniu. Dowiedziała się o nim nieco później, co wspomina następująco:

po 89, mając tam jakieś 12–13 lat rodzice uświadomili mnie i mojego brata. No to był taki przełom, tak? W moim życiu, że wow, fajnie i w ogóle radość. No i na tym jakby przestałam jakoś tam się tym interesować, bo miałam, wiadomo nastolatka, to różne tam głupoty przychodzą do głowy. Ale cały czas myślałam o tym, tata też mnie tak kierował [W7/VI/98–102/8].

N7 nie podaje, w jakim wieku był wówczas brat, ale jej wiek jest symboliczny. Zgodnie z tradycją judaistyczną dziewczynki w wieku 12 lat obchodzą *bat micwę* i stają się pełnoprawnymi uczestniczkami kultury żydowskiej. U chłopców odpowiedni obrzęd, *bar micwa*, odbywa się rok później. Trudno określić, czy tata N7 postanowił poinformować dzieci o pochodzeniu żydowskim rodziny właśnie z tego względu, czy uznał, że są na tyle dojrzałe, by usłyszeć prawdę o nim. Jednocześnie warto zauważyć, że narratorka swoje nastoletnie zainteresowania, niezwiązane z kulturą żydowską, określa mianem „różnych głupot”. Być może z perspektywy dorosłej kobiety wydają się jej niepoważne. Możliwe też, że zainteresowaniom wynikającym z pochodzenia żydowskiego nadaje wyższą wartość niż innym.

Na pozór obie narratorki można by zakwalifikować do osób, w rodzinach których pochodzenie żydowskie było jawne. U N2 było ono wiadome, co upodabnia ją do N8. N7 zaś o swojej przynależności narodowej została poinformowana przez tatę, podobnie jak N10. W obu przypadkach jednak narratorki obserwowały kulturę żydowską, ale nie wiedziały, co obserwują. Uczestniczenie lub przyglądanie się przodkom uczestniczącym w wydarzeniach z obrządku judaizmu nie towarzyszyła świadomość istnienia w ich życiu tej religii. Uroczystości i odwiedzane miejsca nie zostały osadzone w kontekście kulturowym. W opowieściach N2 nie da się wskazać momentu, w którym ktoś ją poinformował o pochodzeniu żydowskim, podczas gdy u N7 był to wczesny

wiek nastoletni, jednak każda z nich dopiero po czasie powiązała wydarzenia rodzinne z przynależnością narodową.

W podobny sposób transmisja kultury żydowskiej odbywała się w rodzinie N9. Narrator chodził z tatą do synagogi, ale nie wiedział, że jest Żydem. Niejawny sposób przekazu kultury żydowskiej podobny jest do tego, który odbywa się w rodzinach należących do grupy dominującej. Obchodzone są święta katolickie, ale zazwyczaj rodzice nie informują dzieci o pochodzeniu etnicznym, narodowym lub przyjętym wyznaniu.

Przekaz kultury żydowskiej ukryty w niedopowiedzianych historiach rodzinnych obecny był w domu N12. Nikt jej nie poinformował o pochodzeniu żydowskim, jednak jednym z tropów do samodzielnych poszukiwań była znajomość przedwojennej historii prababci. Otóż „prababcia prowadziła stołówkę żydowską, dla Żydów. Więc to chyba, hehe. No Polacy nie prowadzili, więc to też” [W12/I/15–17/2]. W przytoczonym cytacie pojawia się operator modalny wyrażający przypuszczenie, który został użyty w sposób ironiczny, czym narratorka podkreśla oczywistość pochodzenia żydowskiego. Aby dowiedzieć się prawdy o swojej narodowości, N12 pojechała do Warszawy, do brata pradziadka. Dynamikę działania i emocje, jakie towarzyszyły temu wyjazdowi, zaznacza za pomocą licznych czasowników ruchu. Samodzielne poszukiwanie wiedzy jest charakterystyczne dla tej narratorki nie tylko w kwestii pochodzenia żydowskiego. Podobnie jak w przypadku N10, również rodzina N12 nie była religijna, a jej przodkowie należeli do żydowskich grup komunistycznych.

Oprócz pochodzenia polskiego i żydowskiego N12 ma też pochodzenie cygańskie, o czym dowiedziała się bezpośrednio od babci. Okoliczności, jakie temu towarzyszyły, były następujące: „leciał akurat festiwal cygański w telewizji i się przyznała” [W12/VI/132/9]. Znaczącą różnicą pomiędzy odkrywaniem przez N12 pochodzenia żydowskiego i cygańskiego jest aktywność i bierność z jej strony. Pochodzenia żydowskiego sama poszukiwała, choć odziedziczyła je po mamie, z którą mieszkała i która ją wychowywała. O pochodzeniu cygańskim usłyszała od babci, choć to mama jej taty, który zmarł, gdy narratorka była dzieckiem, więc nie uczestniczył w jej wychowaniu. Inną wskazówką do poszukiwań było jej nazwisko i wygląd. Przy pomocy pierwszego czynnika próbowała identyfikować się z pochodzeniem żydowskim, a przy pomocy drugiego z cygańskim. Do tej kwestii jeszcze powrócę. Odkrywanie własnego pochodzenia na podstawie ukrytych historii rodzinnych i wskazówek w postaci wyglądu pojawiło się też u N1, która pochodzenie rodzinne odkrywała na podstawie „fragmentów” z opowieści swoich przodków, a potwierdzała za pomocą „spojrzenia w lustro”.

Trudniejsza była sytuacja N4, która nie miała żadnych tropów do poszukiwań. Wszystkie informacje na temat przynależności narodowej rodziny

były ukryte. Gdyby mama nie przekazała jej tej informacji wprost, prawdopodobnie nigdy nie zaczęłaby poszukiwać wiadomości wśród przodków z wcześniejszych pokoleń.

W przypadku ukrytego przekazywania informacji o pochodzeniu żydowskim jedynym tropem dla narratorów są mgliste historie rodzinne, które nie są dla nich zrozumiałe, a nikt z rodziny sam z siebie nie chce ich wyjaśnić. Czasami tropem jest też wygląd lub nazwisko, brzmiące inaczej niż nazwiska rówieśników. Zdarza się, że w niektórych rodzinach brakuje choćby jednej z tych trzech wskazówek.

Podsumowując, jawny sposób przekazu kultury żydowskiej pozwala młodym członkom rodzin najpełniej w niej uczestniczyć. Wówczas przodkowie, zazwyczaj dziadkowie i rodzice, biorą udział w wydarzeniach charakterystycznych dla ich grupy narodowej. Dotyczy to wydarzeń religijnych lub świeckich w zależności od specyfiki rodziny. Jednocześnie przedstawiciele starszych pokoleń informują potomków o ich przynależności kulturowej, wyjaśniając istotne dla niej treści. Przekaz niejawny również pozwala na uczestniczenie w wydarzeniach właściwych dla swojej grupy narodowej, jednak utrudnia rozumienie zasad w niej panujących. Podobnie jak w przypadku przekazu jawnego, również tu znacząca jest rola i dziadków, i rodziców. Jednak tu nie jest ona tożsama⁴. Zazwyczaj dziadkowie odpowiedzialni są za przekazanie treści kultury, a rodzice za poinformowanie dzieci o pochodzeniu żydowskim rodziny. Z kolei w przypadku ukrytego przekazu dotarcie do wiedzy o własnym pochodzeniu jest najtrudniejsze. Od młodych osób dorosłych wymaga pewnej determinacji i włożenia sporego wysiłku w poszukiwania. Źródłem wiedzy są niedopowiedziane opowieści o przodkach z pokolenia dziadków lub wcześniejszych. Rodzice stanowią zaporę pomiędzy dziećmi a kompletnymi informacjami o pochodzeniu rodziny. Zdarza się też, że sami tej wiedzy nie mają. Wątek dotyczący roli, jaką rodzice odgrywają dla świadomości pochodzenia narratorów, będę jednak rozwijała w następnym paragrafie.

1.2. Stosunek rodziców i rodzeństwa do kultury żydowskiej

1.2.1. Rodzice

Wśród uczestników kultury żydowskiej najczęściej widoczne są osoby z pokolenia dziadków i wnuków. Nie oznacza to jednak, że rodzice są w niej nieobecni. Ich uczestnictwo przyjmuje dwie postacie: pełną i niepełną. Pierwsza obejmuje

⁴ Choć w poprzednim przypadku też nie zawsze taka była.

uczestniczenie w kulturze żydowskiej w dwóch wymiarach: religijnym i świeckim. Niepełne obejmuje jeden z dwóch wspomnianych wymiarów. Zainteresowanie rodziców kulturą własnego pochodzenia stanowi źródło wiedzy o grupie narodowej, do której należy rodzina. Oprócz rodziców, którzy uczestniczą w kulturze żydowskiej, są też nią niezainteresowani.

W kulturze żydowskiej w pełnym wymiarze uczestniczą rodzice N7. Pierwszą obecną w rodzinie sferą była sfera świecka. Osobą pochodzenia żydowskiego jest tata, mama zaś należy do kultury dominującej. Oboje jednak są zainteresowani wybranymi elementami kultury mniejszościowej, czego efektem było to, że „w domu cały czas panowała taka atmosfera, że właśnie to żydostwo i jakoś wszystko właśnie się kręciło wokół tego” [W7/VI/97/8]. N7 swoją rodzinę postrzega następująco:

moja mama jest bardzo prożydowska. Także w ogóle rodzice uczyli nas tolerancji do jakiegokolwiek inności czy rasy, czy w ogóle, czy religii. Także to wyniosłam z domu. Tak, ale mama jakby się poddała temu i nawet przeszła na tę kuchnię, i także tutaj w ogóle... Nawet czasami myślę, że jest ona Żydówką, hehe. Bo czasem się zachowuje jak taka żydowska mama [na czym to polega? – AK]. Na nadopiekuńczości, o na nadopiekuńczości, no i dobrze gotuje. I dokładnie tak. I zawsze, czasem krzyknie, jak trzeba, i postawi na swoim, prowadzi. Mama jest szyją, tata jest głową, tak jak to, jak to bywa [W7/IX/126–136/11].

Ostatnie zdanie w przytoczonym cytacie odnosi się do zasad, jakie powinny panować w żydowskim domu. Kobieta nadaje kierunek funkcjonowaniu rodziny, choć realizację swoich decyzji pozostawia mężczyźnie. Rodzice N7 nie są zainteresowani uczestniczeniem w spotkaniach i wydarzeniach proponowanych przez organizacje żydowskie, wybrane tradycje wolą pielęgnować w rodzinnym gronie. Sfera religijna została wprowadzona do domu przez N7. Choć w jej domu panowała „atmosfera żydowska”, to szczegółowe informacje o kulturze do domu wniosła córka. W konsekwencji rodzina zaczęła obchodzić podwójne święta, o czym moja rozmówczyni opowiada: „na przykład na Purim mama piecze uszy Hamana, ciasteczka. [...] Na przykład na Chanukę robimy latkes, czyli te placki ziemniaczane, oczywiście wszystko się opiera o kuchnię. Wszystkie takie tradycyjne święta to opierają się o kuchnię. No jakoś tak to jest to u nas związane” [W7/X/154–158/12]. Dzięki N7 „atmosfera żydowska” w domu rodzinnym stała się kompletna.

Wśród rodziców uczestniczących w kulturze żydowskiej w niepełnej formie przeważają ci, którzy są zainteresowani jej świeckim wymiarem. Jednak przykładem rodziców uczestniczących wyłącznie w sferze religijnej są rodzice N6. Oboje są zainteresowani kulturą żydowską. Choć mama jest

przedstawicielką kultury dominującej, to „jest wkręcona, tutaj [do Gminy – AK] też przychodzi i tak dalej. Wszyscy przychodzimy” [W6/XV/127–128/12]. Zaangażowanie rodziców polega na uczestniczeniu w spotkaniach organizowanych przez Gminę, w której tata narratora pełni wysoką funkcję. Oznacza to, że uczestniczenie w kulturze żydowskiej odbywa się wyłącznie poza domem, a w domu kultura ta jest niewidoczna.

Do pewnego momentu w rodzinie N2 kultura żydowska była obecna w obu postaciach. Gdy narratorka była dzieckiem, w jej domu były obchodzone święta z obrządku judaizmu, co odbywało się z inicjatywy dziadków. Jednak po ich śmierci mama nie kontynuowała tej tradycji. Do pewnego momentu w ogóle nie była chętna do uczestniczenia w kulturze żydowskiej, gdyż kojarzyła ją wyłącznie ze sferą religijną. Narratorka przekonała ją do przyścia na spotkanie grupy żydowskiej, którą tworzyła razem ze swoimi znajomymi. O obawach mamy opowiada następująco:

my zapraszaliśmy ją na nasze spotkanie czy gdzieś tam, moja mama powiedziała, że jak nie ma tam elementów jakichś religijnych, to ona może się przysłuchiwać [...] Ona jest bardzo „na nie”, tam czy tam jakiś fragment Tory dyskutujemy, to moja matka mówi: „tak tam jest napisane? Przecież oni tam nie szanowali kobiet, dzieci, jak w ogóle możecie? Nie, nie”, hehe. Moja mama lubi może z tego wszystkiego kulturę, bo ona lubi na przykład muzykę, jak jest jakiś koncert muzyki żydowskiej, to ona chętnie pójdzie, obejrzy jakiś film izraelski, powiedzmy. Może no, no kultura izraelska jest może odbiega od żydowskiej, no bo to jest współczesne, ale ona może z tego wszystkiego lubi kulturę [W2/VI/66–74/5–6].

Choć mama N2 nie chce uczestniczyć w religijnych wydarzeniach, to jest zainteresowana opiniami rabinów na różne tematy, o czym rozmawia z córką.

Podobnie jak mama N2, również tata N10 nie jest zainteresowany sferą religijną kultury żydowskiej i też przejawia niechęć do każdej religii. Moja rozmówczyni przedstawia to następująco: „bo po pierwsze mój tata jakby kompletnie nie uznaje kościoła jakiegokolwiek, jakby to nie ma znaczenia. Znaczą instytucje kościelnych, tak? Religijnych, o może tak” [W10/VIII/112–114/11]. Kulturą żydowską zainteresowany jest raczej w sferze społecznej i w tym kontekście dzielił się z dziećmi swoją wiedzą i przekonaniem, co narratorka wspomina:

też zawsze mój tata, nie wiem, jak były jakieś, nie wiem, antysemitki, nie wiem, jakieś wydarzenia czasami w, nie wiem, Polsce czy jakieś zwracał. To było takie mówienie: „ooo”, zawsze mój tata mówił, mówił, no i mówi do tej pory o jakichś rzeczach, które są jakoś związane, nie wiem, z Żydami, z kulturą, z tolerancją, zna-

czy, z kulturą, no jakby z jakimś tam, nie wiem, czy rząd coś robi, czy z polityki, ale jak ja w jakiś sposób byłam na to uczulona [W10/IX/130–131/13].

Rodzice obu narratorów są zainteresowani świeckimi aspektami żydowskości, a wiedzą i opiniami na ich temat chętnie dzielą się ze swoimi dziećmi.

Rodzicami uczestniczącymi w kulturze żydowskiej w niepełnej formie byli tata N9 i mama N5. Ojciec narratora, podobnie jak rodzice N6, uczestniczył w życiu duchowym Gminy. Nie był zainteresowany uczestniczeniem w innych aspektach kultury żydowskiej, co oznacza, że uczestniczył w niej wyłącznie w wymiarze religijnym. Z kolei mama N5 była zainteresowana artystycznym aspektem kultury żydowskiej (jak mama N2) i wydarzeniami społecznymi (jak tata N10), czyli uczestniczyła w niej w wymiarze świeckim.

Do rodziców nieuczestniczących w kulturze żydowskiej można zaliczyć mamę N8. Narrator próbuje wprowadzać ją w kulturę pochodzenia, jednak uważa, że nie ma na to odpowiednich warunków: „teraz też ciężko wyobrażać sobie spędzanie z rodziną, kiedy my jesteśmy tutaj w pracy. Więc to bez sensu jest zapraszać rodzinę po to, żeby zjadła razem z Gminą, to. To nie jest dobre” [W8/V/60–62/5]. Warunki życia N8 ze względu na pełnioną przez niego funkcję rabina rzeczywiście mogą stanowić utrudnienie, ale być może też mama wcale nie jest chętna do uczestniczenia w kulturze żydowskiej.

Podobnie jak mama N8, również mama N12 nie jest zainteresowana kulturą żydowską, a nawet „był taki etap, że tam była przeciwna” [W12/IX/175/12]. Nie była wówczas zadowolona z aktywności swojej córki. Podobną niechęć do formalnego uczestniczenia w kulturze żydowskiej przejawiają rodzice N11. Postawę nieuczestniczenia przyjmują też rodzice N1 i N4. Mamy obu narratorów również sprzeciwiały się aktywności swoich córek, co stanowi podobieństwo do postawy rodziców dwóch ostatnich narratorów.

Wśród rodziców moich rozmówców przeważają ci, którzy w kulturze żydowskiej uczestniczą w wymiarze niepełnym. Jest to ciekawe zjawisko, gdyż w tradycyjnym rozumieniu oba te aspekty przenikają się. Przyczyny niechęci rodziców do uczestniczenia w kulturze żydowskiej są różne. W przypadku niektórych wynika ona ze strachu. Inni nie uznają jej za ważną. Poziom zainteresowania rodziców własną narodowością nie przekłada się na zainteresowanie nią przejawiane przez dzieci. Wynika to z faktu, że rodzina pochodzenia nie jest jedyną sferą oddziaływań kulturowych. Jednocześnie osobami wprowadzającymi poszczególnych członków rodziny do kultury żydowskiej mogą być przedstawiciele dowolnego pokolenia. Gdy moi rozmówcy byli dziećmi, za zapoznanie ich z kulturą odpowiadali ich przodkowie. Jako dorosłe osoby również i oni pokazują swoim rodzicom aspekty kultury, których ci nie znali.

1.2.2. Rodzeństwo

Oprócz rodziców narratorów w kulturze żydowskiej uczestniczy też ich rodzeństwo. Wśród rodzeństwa można wyróżnić dwie główne postawy względem własnego pochodzenia: rodzeństwo jako uczestnik kultury lub rodzeństwo jako obserwator kultury. Osoby prezentujące pierwszą postawę wykazują podobne zainteresowanie własnym pochodzeniem jak moi rozmówcy. Wśród nich można wskazać takie, które stanowiły inspirację dla młodszego rodzeństwa. Dotyczy to przede wszystkim starszych siostr lub braci, którzy zdobytymi informacjami na temat kultury dzielili się z młodszym rodzeństwem, a także zachęcali je do samodzielnego zdobywania wiedzy. Z kolei bycie obserwatorem polega na akceptowaniu swojego pochodzenia, nie negowaniu go. Osoby zaliczane do tej kategorii czasami uczestniczą w wydarzeniach charakterystycznych dla żydowskiej grupy narodowej, jednak nie postrzegają ich w kategoriach kulturowych, nie nadają im dużego znaczenia.

Do uczestników kultury żydowskiej zalicza się siostra N11, która razem ze swoim mężem i synem tworzy świecki dom żydowski. Narrator opowiada o tym następująco:

wyszła za mąż [...] za Żyda [...] Mają syna [...] prawie czteroletniego. On, ten mały, jest obrzezany, tak. On chodzi na spotkania, w takim kręgu żydowskim, obraca się w tym kręgu. Tak. Oczywiście. Tak. Oczywiście jest to świecka rodzina. Nie jest to religijna, ale przestrzegane są pewne zasady, koszerności na przykład, niejedzenia wieprzowiny, niełączenia potraw mlecznych z potrawami mięsnymi, używania sztućców i naczyń do mlecznych i do potraw mięsnych. Także, także ten *halal wasal* to jest bardzo przestrzegany [W11/XI/133–145/9–10].

Gdy N11 mówi o żydowskości w swojej rodzinie, często używa słowa „oczywiście”, czym podkreśla naturalną obecność w jego życiu zasad przekazanych przez dziadków. Również siostra musiała je uważać za ważne, gdyż w przeciwnym razie nie zdecydowałaby się na założenie żydowskiej rodziny. Mój rozmówca twierdzi, że jego siostra tworzy świecką rodzinę żydowską, jednak przykłady, jakie podaje, wskazują na respektowanie zasad wyznaczanych przez judaizm.

Inna jest sytuacja siostry N6, młodszej od niego o szesnaście lat, co pod względem wieku przybliża ją do dzieci pozostałych narratorów niż do rodzeństwa. W czasie, w którym odbywała się nasza rozmowa, była uczennicą młodszych klas szkoły podstawowej. Dziewczynka od najmłodszych lat była wychowywana w dwóch kulturach, dominującej i mniejszościowej, co przede wszystkim przejawia się w uczestniczeniu w dwóch kręgach religijnych, katolicyzmie i judaizmie. Siostra jeździ razem z rodzicami do babci na święta katolickie, w szkole

uczęszcza na lekcje religii. Jednocześnie przychodzi z rodzicami do Gminy, bierze udział w zajęciach szkoły niedzielnej, które są tam organizowane, a także uczy się języka hebrajskiego. Przedstawiciele każdego ze środowisk wiedzą, że dziewczynka funkcjonuje również w tym drugim, o czym narrator opowiada następująco:

na przykład jest tak, że siostra taka, która prowadzi te zajęcia z religii, wie, jakie ma pochodzenie [siostra – AK] i że ona tutaj też przychodzi, więc im też nie wierci dziury w głowie, że tego, [...] nawróć się. Bo [siostra – AK] to w ogóle nie ma pojęcia, co to jest Bóg, Jezus, tam, nie wiem, tam, jakieś różne bajery [W6/XVIII/160–161/14].

Zdaniem N6 siostra wyrośnie na swojego rodzaju hybrydycznego człowieka międzykulturowego, ale ma on nadzieję, że w dorosłym życiu opowie się po stronie kultury żydowskiej. Narrator opowiada:

a może jej się coś tam rozwinie i w ogóle wyjedzie, i w ogóle hareidy, peruka, szajtel na głowie, lyse wszystko. Nie wiadomo, no. Ja tam mam nadzieję [...] że wyjedzie do Bene Berak [...] Zobaczymy. Nie wiem, to tak wygląda, jak wygląda, jest na spokojnie, no mówię, chodzi na religię, ale pani na religii wie, że ona ma pochodzenie żydowskie i że jakby kręci się trochę w dwóch światach. Więc no i tak się kręci. Ona będzie takim egalitarnym, dziwnym dzieckiem XXII wieku po prostu [W6/XVIII/167–174/14–15].

N6 w pewnym stopniu patrzy na to z zazdrością, bo gdy sam był dzieckiem, to rodzice nie byli zaangażowani w kulturę żydowską. Być może to właśnie on poprzez swoją aktywność stanowił dla nich inspirację. Rodzice N6 każde ze swoich dzieci wychowywali w innych czasach. Te, które przypadły na dzieciństwo siostry narratora, były bardziej sprzyjające uczestniczeniu w kulturze żydowskiej niż te, w których on dorastał. Ponadto jej dzieciństwo przypadło na ten moment, w którym tata rodzeństwa już był zaangażowany w działania organizacji żydowskich.

Starszy brat N8 stanowił dla narratora inspirację, o czym mój rozmówca opowiada następująco: „brat to jakby ożywił. Nie, nie ożywił to w formie takiej, że jakieś nowe informacje, odkrył coś. Nie. To jakby nadal było na tej samej opowieści oparte, tylko po prostu, że ona zaczęła żyć” [W8/IV/47–50/4]. Obecnie brat narratora nie jest już tak silnie zaangażowany w kulturę żydowską, jak kiedyś.

N10 sama była inspiracją dla swojej młodszej siostry. Stanowiła dla niej autorytet nie tylko w kwestii zainteresowania własnym pochodzeniem, lecz także wyboru szkoły i zawodu. Gdy N10 zrezygnowała z funkcji dyrygenta w chórze żydowskim, swoją pracę przekazała młodszej siostrze, która w rezultacie musiała

pogłębić swoją wiedzę na temat kultury pochodzenia. O obecnym uczestniczeniu młodszej siostry w kulturze żydowskiej N10 mówi następująco:

Na przykład pojechała [...] do Izraela [...] Więc ona jest tak jakby, powiedziała-bym, w pewnym sensie bardziej zainteresowana. Bardziej na przykład z nią też, nie wiem, rozmawiam na takie tematy żydowskie [...] I też jest bardziej w związku z tym może czuła i bardziej zwraca uwagę na różne rzeczy. Natomiast nie jest to takie, no też ona nie jest osobą religijną [...] czyta czasami coś [...] Ale to nie jest takie, że to jest coś bardzo mocnego, coś takiego, że to jest coś bardzo ważnego dla niej. Tak, znaczy nie, tego nie mogę powiedzieć, to nie wiem właściwie, to trzeba by ją zapytać. Ale nie jest to coś, czemu by poświęcała bardzo dużo czasu, o może tak [W10/XL/796–806/69–70].

Z kolei starsza siostra N10 jest obserwatorem kultury żydowskiej, o czym narratorka mówi:

na cmentarz żydowski przychodzi, tak? Ale to jest właśnie, wydaje mi się, że to jest takie, właśnie, ja bym powiedziała, mniej więcej tak, jak zostałyśmy wychowane, że wiedza się kończy na tym, że idziemy na cmentarz żydowski, tak? No i jest cmentarz żydowski, wiadomo, że są Żydzi, no i jest Korczak [...] Wydaje mi się, że [siostra – AK] też dużo więcej nie wie, tak? [...] No, bo ona nigdy nie była ani w synagodze [...] w Izraelu nie była [W10/XII/179–184/16–17].

Brat N7 nie interesuje się pochodzeniem żydowskim, ale

to akceptuje i jeżeli ktoś cokolwiek złego by miał powiedzieć na temat Żydów czy w ogóle, to to się stawia i to na pewno jest negatywnie do takich osób nastawiony, ale nie, nie uczestniczy w tym. Staralam się go wciągnąć, ale jego to nie interesuje. On jest dumny z tego, że ma takie pochodzenie, ale to wszystko [W7/XI/171–173/13].

Znaczenie „dumy” obniża jednak umieszczenie jej obok „akceptacji” własnego pochodzenia, gdyż trudno jest odczuwać dumę z powodu czegoś, co się jedynie akceptuje. Trudno więc stwierdzić, w czym się przejawia duma brata z pochodzenia żydowskiego, gdyż w wypowiedziach narratorki nic na nią nie wskazuje. Być może jest to sytuacja podobna do tej, w której znajdowała się N4. Narratorki przypisują znaczenie każdemu przejawowi zainteresowania ze strony braci, choć niekoniecznie jest ono zgodne ze znaczeniem nadawanym przez samych braci. Podobny brak zainteresowania wykazuje brat N12, choć uczestniczy z siostrą w święcie Purim. Ma ono dla niego charakter „taki imprezowy, hehe” [W12/IX/192/13]. Można zatem przypuszczać, że brata nie interesuje poznanie kultury żydowskiej, tylko udział w wydarzeniu rozrywkowym. Być może święto Purim jest dla niego

atrakcyjne, gdyż jest to inny typ rozrywki niż ten, w którym zazwyczaj bierze udział w gronie swoich znajomych. Zainteresowanie przejawiane przez narratorki i jego brak u rodzeństwa może wynikać z odmiennej wrażliwości na kulturę.

1.3. Międzygeneracyjny przekaz traumy

W doświadczeniach moich rozmówców bardzo silnie zaznaczała się trauma o podłożu kulturowym⁵. Jej źródłem były doświadczenia przodków, sięgające czasów II wojny światowej, a następnie wzmocnione przez wydarzenia 1968 roku. Narratorzy dostrzegają traumy u swoich bliskich lub u siebie, choć nie zawsze występują one na poziomie uświadomionym. W pierwszym przypadku konsekwencje traumy można ująć w trzy kategorie: lęk przed ujawnianiem własnej narodowości, czego specjalną postać stanowi zakaz mówienia o pochodzeniu żydowskim nałożony na potomków oraz zmiana nazwiska przez przodków, nadopiekuńczość względem potomków, a także okazywanie im dystansu emocjonalnego. Z kolei trauma dostrzegana u siebie objawia się w dwóch obszarach: jako lęk przed obcymi i jako nadopiekuńczość względem własnych dzieci. Wymienione obszary i kategorie obrazuje poniższa tabela. Jednocześnie chciałabym zaznaczyć, że za bliskich uznaję wyłącznie przodków. Nie oznacza to, że rodzeństwo narratorów nie przejawia różnych traum o podłożu kulturowym, jednak są one zbliżone do tych, które występują u moich rozmówców. Z tego powodu w niniejszym paragrafie w ogóle pomijam tę grupę.

Tabela 9. Trauma w doświadczeniach młodych osób dorosłych i ich bliskich

Trauma dostrzegana u:	Konsekwencje traumy
swoich bliskich	Lęk przed ujawnieniem własnej narodowości
	Zakaz mówienia o pochodzeniu żydowskim
	Zmiana nazwiska
	Nadopiekuńczość
	Dystans emocjonalny
siebie	Lęk przed obcymi
	Nadopiekuńczość

Źródło: opracowanie własne.

⁵ O międzygeneracyjnym przekazie traumy w rodzinach pochodzenia żydowskiego pisałam w: A. Krawczyk, *Międzygeneracyjny przekaz traumy w doświadczeniach młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego*, „Podstawy Edukacji” 2021, nr 14.

Trauma polegająca na lęku przed ujawnieniem się własnej narodowości przez przodków jest niedostrzegana. Traktują ją jak naturalny element swojej egzystencji. Zauważają ją dopiero młode osoby dorosłe, dla których zachowania bliskich nie są zrozumiałe. Obawy te zazwyczaj sięgają 1968 roku i dotyczą tych rodziców, którzy osobiście doświadczyli ówczesnych wydarzeń społeczno-politycznych, choć niekoniecznie świadomie. U taty N6 lęki ujawniają się zwłaszcza w miejscach publicznych, gdy opowiada o telefonach od rodziny z Izraela. Narrator mówi: „nie daj Boże, przycisza głos, to są mechanizmy wewnątrz” [W6/XI/87/9]. Za pomocą operatora emotywno-oceniającego N6 wyraża emocje, wskazujące na niezadowolenie z postawy przyjmowanej przez tatę, a także na sytuację, która w przeszłości wywoływała w osobach pochodzenia żydowskiego tak silną traumę. Lęk przed publicznym „przyznawaniem się” do pochodzenia żydowskiego towarzyszy również rodzicom N11. Mój rozmówca opowiada o tym następująco:

boją się tak bardzo eksponować to [...]. Mają polskich znajomych, przyjaciół, większość z nich nie wie o takim czymś. Teraz przeze mnie, ja działam w takich organizacjach żydowskich [...] No to wszyscy widzą, prawda? I tutaj właśnie tak... Nikt nie zadaje pytania, ale wszyscy wiedzą, taka tajemnica poliszynela [W11/VII/102–111/8].

W przypadku rodziców obu narratorów utajnianie przynależności narodowej odbywa się na różnych poziomach. Rodzice N11 swoje pochodzenie ukrywają przed wszystkimi, nie informują o nim nawet znajomych i przyjaciół. Z kolei tata N6 odczuwa obawy wyłącznie przed ujawnieniem pochodzenia żydowskiego w sytuacjach publicznych, wśród obcych osób. W 1968 roku rodzice obu narratorów znajdowali się na różnych etapach życia. Tata N6 był wówczas dzieckiem, więc jego doświadczenia prawdopodobnie nie były świadome, a lęk zaszczepił w nim mama. Narrator przywołuje rodzinne wspomnienia dotyczące tego czasu:

w 68 moja babcia się tak wystraszyła, że pobiegła do kościoła tutaj [...] no i ochrzciła mojego tatę, tak, w pięć minut, szybko. Chrzestną mojego taty jest siostra zakonna, która tam była akurat. I ta siostra zakonna pobiegła na ulicę jakiegoś chrzestnego załatwić. No i to tam trwało dziesięć sekund, polali go z wazona, no i koniec. Certyfikat, wszystko jest [W6/X/75–79/8].

Przytoczona opowieść wskazuje na pośpiech odzwierciedlający strach babci. Doświadczenia rodziców N11 były bardziej świadome, gdyż byli wówczas studentami. Wydarzenia 1968 roku zmusiły dziadków narratora do wyjazdu

z Polski, a jego rodzice zostali wyrzuceni ze studiów. Wrócili na nie po kilku latach, ale już pod polskim nazwiskiem, co odnosi się do kategorii zmiany nazwiska przez przodków, mającej na celu ukrycie prawdy o swojej narodowości. Doświadczenia rodziców mój rozmówca sytuuje na tle doświadczeń innych osób: „bardzo dużo osób spolszczało się, dużo też dostawało imiona i nazwiska polskie, prawda?” [W11/V/87/6], co wskazuje na chęć usprawiedliwienia postawy rodziców. U taty N6 lęk jest nieuświadomiony, to syn próbuje znaleźć jego przyczynę. Z kolei rodzice N11 uświadamiają sobie własne obawy. Różnica wynika z poziomu świadomości otaczającej rzeczywistości. Tata N6 jako dziecko nie rozumiał wydarzeń, w których uczestniczył. Rodzice N11 jako osoby dorosłe byli świadomi doświadczanej sytuacji.

Lęk przed ujawnieniem pochodzenia przejawiający się w postaci zakazu mówienia o nim rówieśnikom najsilniej eksponowany jest przez N7 i N10. Choć w domach narratorek pochodzenie było jawne, rodzice rozmawiali z dziećmi o doświadczeniach przodków i ich kulturze, to na zewnątrz stawali się przedstawicielami grupy dominującej. Żadna z narratorek nie przytacza argumentów, jakie podawali rodzice, gdy zabraniali im rozmawiać z rówieśnikami o swoim pochodzeniu. Przyczyną takiej postawy rodziców był strach przed ujawnieniem prawdziwej tożsamości całej rodziny, a także chęć zaoszczędzenia swoim dzieciom przykrości, jakie mogły je spotkać ze strony dzieci z kultury dominującej. Wynikało to z doświadczeń szkolnych ich ojców. Tata N10 „jak był mały to był na przykład w szkole podstawowej w jakiś sposób tam napiętnowany przez inne dzieci, babcia mu zmieniła szkołę” [W10/III/29/4]. Z kolei tata N7 chodził do szkoły żydowskiej, więc takie doświadczenia go ominęły. Być może obawiał się, że dzieci w szkole masowej, do której chodziła jego córka, nie będą tolerowały jej odmiennego pochodzenia. W przypadku obu narratorek powody lęku nie były komunikowane wprost przez rodziców, jednak członkowie rodziny zdają się ich świadomi. Z kolei rodzice N1 nie zabraniali córce informowania otoczenia o pochodzeniu żydowskim, ale przestrzegali ją przed tym. Różnica może wynikać z wieku, w jakim były narratorki – o pochodzeniu żydowskim N10 wiedziała od wczesnego dzieciństwa, N7 od wczesnych czasów nastoletnich, a N1 dowiedziała się, gdy miała 17 lat. Jednocześnie rodzice ostatniej z narratorek wyrażali swoje zaniepokojenie, którego przyczyn nie do końca byli świadomi. Jest to jednak inna sytuacja niż u narratorów, których przodkowie odczuwali lęk przed ujawnieniem pochodzenia. Tam rodzice nie chcieli informować przedstawicieli kultury dominującej o pochodzeniu żydowskim, ale zazwyczaj nie ingerowali w decyzje swoich dzieci w tej kwestii. Tu rodzice nie zgodzili się, żeby ich dzieci informowały swoich znajomych o przynależności narodowej rodziny. Strach przed ujawnieniem

po pochodzenia żydowskiego, sięgający czasów II wojny światowej, widoczny jest w doświadczeniach przodków N4 i N5. Mama N4 ostrzegała córkę, że jeśli otoczenie będzie wiedziało o jej przynależności narodowej, to gdy przyjdzie Hitler, ona pójdzie do gazu. Z kolei u N5 pochodzenie żydowskie było jawne, również dla otoczenia. Jednak gdy narratorka i jej mama chciały zapisać się do Gminy, to babcia sprzeciwiała się, mówiąc, że „najpierw biorą z Gminy”. Nie był to strach przed ujawnieniem pochodzenia żydowskiego, ale przed sformalizowaniem tego ujawnienia. W przypadku mamy N4 lęk z powodu traum wojennych był zapośredniczony i przekazany jej przez przodków. U babci N5 wynikał z osobistych doświadczeń. Można zatem przyjąć, że w większości przypadków przyczyną zakazu mówienia i zaznaczania w inny sposób swojej przynależności narodowej był lęk przodków przed ujawnieniem pochodzenia żydowskiego rodziny.

Lęk dostrzegany u bliskich, który występował w postaci nadopiekuńczości względem potomków, ujawniał się na dwa sposoby. Polegał na zmuszaniu dzieci do jedzenia lub na zdenerwowaniu z powodu późniejszego powrotu dziecka do domu niż o umówionej godzinie. Pierwszy typ lęku przejawiała babcia N3. Narratorka w dzieciństwie „była wychowywana zarówno przez babcię, jak i przez koleżankę [...] babci, które obydwie przeżyły dosyć traumatycznie Holokaust” [W3/I/2/1]. W tym samym czasie koleżanka babci opiekowała się swoim wnukiem, kolegą narratorki. Traumatyczne doświadczenia babć znalazły odzwierciedlenie w sposobach wychowywania wnuków. Jednym z nich było właśnie wymaganie, żeby dzieci zjadały całe posiłki, co było argumentowane: „bo podczas wojny, bo podczas okupacji, bo w obozie, bo w getcie” [W3/II/4/1]. Jednak dla N3 to nie było trudnością, bo „akurat nie miała problemu z jedzeniem, ale jej kolega miał problem z jedzeniem” [W3/II/4/1]. Babcie chciały dać wnukom to, czego same nie miały, gdy były w ich wieku. Chciały też zdążyć nakarmić potomków, dopóki mogą to zrobić, gdyż czuły się odpowiedzialne za zaspokojenie jednej z podstawowych potrzeb każdego człowieka. Drugi typ lęku prezentowany był przez mamę N5, która przeżywała silny stres za każdym razem, gdy córka się spóźniała. Obie reakcje są traumami wyniesionymi z czasów II wojny światowej, których babcia N3 doświadczyła osobiście, a mamie N5 zostały przekazane przez babcię.

Dystans emocjonalny prezentowany był przez babcię N5 i tatę N9. Przodkowie obojga narratorów w trakcie II wojny światowej doświadczyli licznych traum, co spowodowało trudności w nawiązaniu bliskiej relacji z potomkami.

Podsumowując, poszczególne lęki przodków mogły być przez nich uświadomione, choć nie zawsze tak było. Wynikały one z wydarzeń historycznych, które dla osób pochodzenia żydowskiego były trudne. Niektórzy doświadczyli

ich osobiście i w pełni świadomie. Inni byli wówczas dziećmi, więc odbierali je przez pryzmat reakcji swoich przodków. Jeszcze inni w ogóle ich nie doświadczyli, ale lęki przodków, z którymi ci sobie nie poradzili, zostały na nich przeniesione. W późniejszym czasie dziadkowie i rodzice przekazali je moim rozmówcom, spośród których żaden nie doświadczył ich osobiście.

Lęk dostrzegany u siebie w postaci obawy przed obcymi ujawnia się w kilku obszarach. Najszerzy obejmuje lęk lub niechęć wyrażaną względem wszystkich, którzy nie należą do kultury żydowskiej. Może też ujawniać się w stosunku do przedstawicieli konkretnej nacji. W niektórych przypadkach przybiera postać niechęci do przebywania w tłumie. Najbardziej ogólną formę przybiera u N11, o czym narrator mówi: „wszędzie nas nie lubią” [W11/XXX/517/37]. Nie wyraża niechęci do przedstawicieli innych nacji, ale podkreśla, że to „oni” przejawiają ją do Żydów. Opozycję względem jego grupy narodowej stanowią wszyscy, którzy do niej nie należą. Odczuwanie niechęci ze strony innych osób może świadczyć zarówno o obawie przed obcymi, jak i o projekcji swojej niechęci na innych. Jest to niechęć grupowa, nie mówi on o swojej antypatii do kogoś lub czyjeś do niego, ale stosuje zaimek zbiorowy, za pomocą którego umieszcza siebie wśród innych przedstawicieli pochodzenia żydowskiego. Z jednej strony świadczy to o silnym utożsamianiu się z kulturą żydowską i z Żydami, z drugiej zaś wskazuje na poczucie wyobcowania, bycia na marginesie innych kultur. Niektórzy z moich rozmówców na tym marginesie celowo zostali umieszczeni przez przodków. U babci N3 występował „lęk przed obcym” [W3/VII/23/3]. Za „obce” uznawane były wszystkie osoby spoza kultury żydowskiej. Konsekwencją takiego podejścia był zakaz uczestniczenia w rówieśniczych aktywnościach nałożony na N3 i jej kolegę. Moja rozmówczyni wspomina to następująco: „jak było jakieś spotkanie, to nie wolno nam było chodzić do normalnych dzieci” [W3/I/3/1]. W efekcie N3 nie postrzegала siebie jako jednego z „normalnych dzieci”⁶. Podobną niechęć do przedstawicieli innych niż żydowska kultur można zauważyć u N5. Choć narratorka w przeszłości przyjaźniła się z osobami należącymi do kultury dominującej, a teraz z nimi współpracuje, to nie chce, żeby jej dzieci przebywały wśród nich.

Niechęć przejawiana do przedstawicieli jednej nacji ujawniła się w dorosłym życiu N3. Gdy moja rozmówczyni poznaje osobę pochodzenia niemieckiego, zastanawia się: „co robił twój tata w czasie drugiej wojny

⁶ Jedną z narratorek w badaniach Kai Kaźmierskiej też nie postrzegала siebie jako *normalnego dziecka*, więc N3 nie jest odosobnionym przypadkiem. Vide: K. Kaźmierska, *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z Zagłady*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.

światowej?” [W3/LVI/727/62]. Narratorka ma świadomość, że „pewnie jakiś brak tolerancji, na pewno, natomiast no zawsze sobie zadaje to pytanie” [W3/LVI/731/62]. Operator modalny wskazujący na przypuszczenie („pewnie”) zamieniony w tym samym zdaniu na świadczący o przekonaniu („na pewno”) sugeruje, że N3 zdaje sobie sprawę ze stereotypowego myślenia względem osób pochodzenia niemieckiego, jednak nie stara się z tym walczyć. Gdy jednak polubi osobę tej nacji, „to mówi, bo jest mało niemiecki, prawda? Więc ten element stereotypu, który gdzieś tam w głowie na pewno funkcjonuje, tak?” [W3/LVI/738–739/63]. Zdanie wypowiedziane w ostatnim cytacie potwierdza, że strach dotyczy obcych. Gdy dana osoba zostanie poznana i „oswojona”, to zdanie narratorki na jej temat ulega zmianie, jednak nawet wtedy myśli o niej przez pryzmat stereotypu. Moja rozmówczyni jest świadoma swojej niechęci, a także wie, że wynika ona z przyjęcia pewnego stereotypu.

Babcia N3, chroniąc wnuczkę przed kontaktami z nie-żydowskimi dziećmi, jednocześnie przestrzegała ją przed przebywaniem w tłumie. O swojej obawie przed skupiskami ludzi narratorka mówi następująco: „jak widzę, że jak tłum idzie w jedną stronę, mam się odwrócić i pójść w drugą stronę. Tak na wszelki wypadek” [W3/V/14–15/2], jednak „uważa, że to jest dobre dostosowanie” [W3/V/14/2]. N3 próbuje znaleźć pozytywne aspekty swojego lęku, a także odsuwa od siebie jego przyczynę: „tak, czy to jest koncert, ulica, nie, nie lubię tłumów, dlatego nie jeżdżę tramwajami, autobusami. To oo nie lubię. Tłum nie jest dobry. W sensie takim, no gdzieś w głowie to mam, nie lubię. Ale to może nie ma związku. Każdy ma jakąś psychikę i wypaczenia, swoje małe traumy” [W3/XI/53–58/6–7]. Narratorka próbuje racjonalizować swój strach poprzez tłumaczenie sobie, że każdy ma jakieś słabości. Nie próbuje ich przezwyciężyć, lecz je pielęgnuje, traktując jak mechanizm obronny.

Nadopiekuńczość względem własnych dzieci pojawiła się u N4. Narratorka, podobnie jak babcia N3, obawiała się, że nie zdąży zaspokoić potrzeb fizjologicznych córki. Ponadto, podobnie jak mama N5, bała się, że nie zdąży jej ochronić przed zagrożeniem nadchodzącym z zewnątrz (na przykład chorobą).

Młode osoby dorosłe nie były uczestnikami żadnego z dwóch wspomnianych na początku traumatycznych doświadczeń. Lęki, które z nich wynikają, zostały moim rozmówcom przekazane przez przodków. Często odbywało się to w sposób nieuświadomiony, wynikało ze swojego rodzaju wzoru zachowań przyjętych przez osoby pochodzenia żydowskiego, co widoczne jest w schematach przyjmowanych przez przedstawicieli poszczególnych pokoleń i różnych rodzin (jak na przykład nadopiekuńczość względem dzieci). Zdarzało się, że niektóre lęki celowo były zaszczipione w potomkach. Miało to na celu wyposażenie ich w mechanizmy obronne, które będą mogły zostać użyte, gdy nadejdą

mniej sprzyjające czasy (na przykład unikanie tłumów, ograniczone zaufanie do przedstawicieli innych nacji).

Przodkowie realnie odczuwali zagrożenia, przed którymi chcieli ostrzec swoich potomków. We wcześniejszej wersji podsumowania pisałam, że obawy towarzyszące narratorom i ich bliskim mogą wydawać się nieracjonalne i nieadekwatne do współczesnych czasów. Wspominałam też, że zdaniem przedstawicieli starszych pokoleń młode osoby dorosłe nie odczuwają pewnych zagrożeń, gdyż nie zdają sobie z nich sprawy, a nie dlatego, że te nie istnieją. Wówczas uważałam, że to przodkowie nie zdają sobie sprawy z irracjonalności swoich poglądów. Dzisiaj nie jestem pewna moich ówczesnych wniosków. Nasilające się nacjonalizmy pokazują, że być może przodkowie słusznie przygotowywali potomków na zagrożenia, które w każdej chwili mogą nadejść. Obecnie obawy moich rozmówców stają się coraz bardziej realne i zaczynają być popierane własnymi doświadczeniami. Być może strach i przygotowywanie się na nadchodzące zagrożenia stanowi element żydowskiego kodu kulturowego, który co jakiś czas jest aktualizowany o nowe treści?

2. Obszary spotkania dwóch (lub więcej) kultur

Doświadczanie różnorodności kulturowej jest możliwe w momencie, gdy poprzedzi je zgromadzenie doświadczeń pochodzących z różnych kultur. Miejscem zdobywania pierwszych doświadczeń międzykulturowych dla moich rozmówców były przede wszystkim ich rodziny pochodzenia. Wychowali się w rodzinach mieszanych, w których jeden z rodziców był przedstawicielem mniejszościowej grupy żydowskiej, a drugi dominującej. Doświadczenia te zazwyczaj potęgowały się w rodzinach prokreacji. Moi rozmówcy, podobnie jak ich przodkowie, przeważnie tworzyli małżeństwa mieszane. Poza sferą rodzinną obszary spotkania dwóch kultur stanowiły relacje rówieśnicze narratorów. Odmienność okazała się szczególnie znacząca, gdy postanowili ujawnić ją przed otoczeniem.

2.1. Rodzina pochodzenia jako miejsce pierwszych doświadczeń kulturowych

Jak już wspomniałam, pierwsze doświadczenia związane z różnorodnością kulturową narratorzy zdobywali w rodzinie pochodzenia. Ujawniała się ona między innymi poprzez dostrzeganie odmiennych zwyczajów i zachowań

prezentowanych przez poszczególnych przodków. Elementy, które sprawiły, że narratorzy dostrzegali owe różnice, można podzielić na trzy kategorie. Pierwszą stanowią rytuały i zwyczaje pielęgnowane przez przedstawicieli starszych pokoleń, na które przede wszystkim składa się świętowanie w terminach nietypowych dla kultury dominującej. Druga obejmuje nawyki żywieniowe obecne w domach rodzinnych narratorów, czyli przestrzeganie koszerności przez przodków i spożywanie potraw żydowskich. Trzecią stanowią czynniki autoidentyfikacyjne, do których przede wszystkim można zaliczyć nazwisko i wygląd. Oznacza to, że wiele spośród tych czynników, za pośrednictwem których odbywało się wprowadzanie do kultury żydowskiej, w późniejszych latach pozwalało na dostrzeżenie własnej odmienności. Podział na poszczególne kategorie przedstawiony został w poniższej tabeli.

Tabela 10. Kategorie i elementy, za pomocą których narratorzy dostrzegali własną odmienną kulturową

Kategoria	Elementy, za pomocą których narratorzy dostrzegali własną odmienną kulturową
Rytuały i zwyczaje	Świętowanie w terminach nietypowych dla kultury dominującej
Nawyki żywieniowe	Przestrzeganie koszerności przez przodków
	Spożywanie potraw żydowskich
Czynniki autoidentyfikacyjne	Nazwisko
	Wygląd

Źródło: opracowanie własne.

Różnorodność kulturowa ujawniająca się w postaci odmiennych rytuałów i zwyczajów rodzinnych polegała przede wszystkim na świętowaniu w nietypowych (dla kultury dominującej) terminach. Jednocześnie nie oznacza to, że przez domowników nie były obchodzone uroczystości z obrządku katolickiego.

Święta żydowskie w najpełniejszej postaci były obchodzone w domu N11, o czym wspominałam już w poprzedniej części. Dziadkowie opowiadali młodszym członkom rodziny o poszczególnych zwyczajach, a na uroczystości zapraszali sąsiadów. Dzięki temu narrator od najmłodszych lat miał świadomość własnej odmienności kulturowej. Z kolei w rodzinie N2 zwyczajem było to, „że obiad rodzinny to jest w sobotę, a nie w niedzielę. Takie, takie trochę inne” [W2/I/4–5/1]. Oznacza to, że dziadkowie dbali o przestrzeganie szabatu (i innych świąt), w którym uczestniczyli też przedstawiciele

młodszych pokoleń, jednak nie informowali wnuczki o powodach rodzinnych spotkań. Dla nich zwyczaj te były oczywiste i naturalne, więc nie uznawali za konieczne, by świętowanie wzmacniać dodatkowymi informacjami lub opowieściami. Również dziadkowie N7 obchodzili szabat, ale robili to w gronie swoich znajomych, co narratorka wspomina następująco: „wcześniej ze swojego dzieciństwa to właśnie pamiętam, że jego [taty – AK] rodzice szli zawsze w piątki do znajomych, tak? Na jakieś tam kolacje, a to się okazało, że to właśnie był szabat” [W7/VII/108–109/8]. Ówczesnego zwyczaju dziadków narratorka nie postrzegała w kategoriach różnic kulturowych, a z pochodzeniem żydowskim powiązała go dopiero po latach, gdy poznała zasady judaizmu.

Wśród zwyczajów rodzinnych pojawiały się również święta katolickie. Podobnie jak w przypadku żydowskich, inicjatorami uroczystości zazwyczaj byli dziadkowie. Choć w obu przypadkach święta te obchodzone były w okrojonej postaci, to narratorzy podkreślają to tylko w opowieściach o uroczystościach katolickich. N8 wskazuje na powszechność tego typu świętowania:

jakby obchodziliśmy święta katolickie czasami, znaczy, no w takiej formie tradycyjnej. Nikt z nas nie był jakiś specjalnie związany z kościołem. Nie to, że specjalnie, w ogóle. No ale taką tam, tradycyjną, kolację tam, czy tam obiady jakieś te świąteczne. No to w każdym domu praktycznie było [W8/III/27–31/3].

Po śmierci dziadków zwyczaj ten przeminał, o czym narrator opowiada: „no miało sens jak jeszcze, znaczy sensu to to nigdy nie miało specjalnego. Ale to jakoś funkcjonowało jak jeszcze żyła babcia, dziadek, tam mieszkaliśmy razem, to to jeszcze było sensowne, to w miarę. Ale teraz to komu się chce to robić?” [W8/III/35–37/3]. Podobnie było w domu N10, o czym mówi:

natomiast w domu obchodziliśmy, znaczy, obchodziliśmy Boże Narodzenie i Wielkanoc, ale to właściwie było bardziej no, jakby z rodzicami mojej mamy. Spotkanie takie, no i była choinka i prezenty, tak? [...] Ponieważ mój tata jest kompletnie niereligijny, a moja mama pochodziła z rodziny, gdzie tam ta religia była, no to jakby były te święta chrześcijańskie, ale w takiej naprawdę formie pod tytułem choinka i wigilia, i na tym koniec. I Wielkanoc na zasadzie spotkania rodzinnego, w Niedzielę Wielkanocną i już chyba na tym koniec, tak? Obchodzenia świąt. No nie chodziłam na żadną pasterkę... [W10/VIII/120–126/12].

Choinka, która była w domu N10, stanowiła niespełnione marzenie z dzieciństwa N2, o czym druga z narratorek opowiada:

choinki nie mieliśmy, ale nie mieliśmy choinki, sądzę, że raczej z powodów pragmatycznych, moja matka powiedziała, że [...] żywa choinka traci igły, a sztuczna jest brzydka. Więc nie mieliśmy choinki z powodów pragmatycznych. Nikt nie był jakoś przesadnie religijny w rodzinie. Albo inaczej, nikt w ogóle nie był religijny. W żaden sposób [W2/I/12–16/2].

N2 mówi też: „ale ja bardzo chciałam mieć choinkę” [W2/IX/103/52]. Gdy N2 była dzieckiem, choinka mogła wydawać jej się najważniejszym symbolem świąt Bożego Narodzenia. W niektórych domach Boże Narodzenie świętowane jest do tej pory. U N12 nie odbywa się to w sposób regularny, o czym opowiada: „No to jest ten, Boże Narodzenie na pewno, chociaż ostatnio to u nas to średnio obchodzimy to święto, hehe” [W12/XII/218/15], „to jest przyjemne bardzo święto, nawet udekorowałam cały dom ostatnio, już zaczęłam od lata szykować dekoracje” [W12/XXVI/587/38]. Rodzice i siostra N6 na święta katolickie jeżdżą do „polskiej babci” ze strony mamy narratora. On jednak nie towarzyszy im w tych spotkaniach, o czym opowiada: „generalnie i tak jeżdżą na święta do mamy mojej mamy i tak dalej [...] Ja akurat jestem dorosłym już gościem, nie mam na to wpływu i ja tam buduję swoją rzeczywistość już. Mnie tam takie coś nie bawi” [W6/XV/130–134/12].

Obchodzenie świąt katolickich przede wszystkim wiąże się z odpowiednim przystrojeniem mieszkania, ubieraniem choinki (lub nie), a także z jedzeniem określonych posiłków. Narratorzy wspominają o obchodzeniu świąt w niereligijny sposób, co sygnalizują za pomocą następujących sformułowań: „nikt nie był specjalnie związany z Kościołem, w ogóle”; „tata jest kompletnie niereligijny”; „nikt nie był przesadnie religijny”; „ostatnio średnio obchodzimy to święto”. Określanie obchodzonych uroczystości jako świeckich ma dwa powody. Po pierwsze, narratorzy patrzą na nie przez pryzmat judaizmu. Wówczas świętowaniu towarzyszy czytanie odpowiednich fragmentów Tory, a także wykonywanie działań zgodnie z odpowiednimi zasadami, jak na przykład rytualne obmywanie rąk. Podobnie różne rytuały towarzyszą obchodom świąt katolickich – czterdziestodniowy post przed świętami; czekanie na pierwszą gwiazdkę, by zasiąść do wigilijnej wieczerzy; a także czytanie Ewangelii Świętego Łukasza lub Mateusza przed tym posiłkiem. Prawdopodobnie moi rozmówcy nie zdają sobie sprawy, że wielu katolików nie tylko nie uwzględnia tych tradycji w świątecznych planach, ale nawet ich nie zna. Być może obchodzili święta w taki sam sposób, w jaki odbywa się to w wielu domach uchodzących za katolickie, ale nawet nie mieli świadomości tego. Po drugie, moi rozmówcy chcą umniejszyć znaczenie katolicyzmu w swoich domach.

Wśród nawyków żywieniowych obecnych w domach narratorów można wyróżnić dwa typy. Pierwszy odnosi się do przestrzegania koszerności przez przodków, co czasami stawało się zwyczajem rodzinnym. Do drugiego typu można zaliczyć spożywanie potraw związanych z określonymi świętami, choć nie zawsze odbywało się to w określonych terminach.

W domu N2 nawykiem żywieniowym wynikającym z koszerności było to, że „się nie jadło wieprzowiny. Do tej pory się w domu nie je wieprzowiny [...] Bo u mnie w domu po prostu jadło się kurczaka, jadło się cielęcinę, ale nigdy nie było wieprzowiny” [W2/VIII/89–96/7–8]. Dla N2 sposób odżywiania się jej rodziny był oczywistością, nie budził jej zdziwienia. Być może nawet nie postrzegała go w kategoriach odmienności kulturowej. Zmieniło się to, gdy została mężatką, jednak dokładniej sytuację tę przywołuję w następnej części. Również zwyczaje dziadków N7 polegały na spożywaniu koszernych produktów. Gdy narratorka była dzieckiem, zwyczaje dziadka budziły w niej zdziwienie, jednak nie poświęcała dużo czasu na refleksję nad nimi. Zrozumiała je i powiązała z przynależnością narodową dopiero wtedy, gdy poznała zasady judaizmu. Podobne są doświadczenia N12: „moja prababcia, właśnie ona, praktykowała kuchnię taką właśnie bardziej żydowską, charakterystyczne, i te chałki też piekła, zwłaszcza w piątek też. Tak. Właśnie takie stołowe, jedzenie, jeżeli o to chodzi” [W12/IV/93–94/7]. Narratorki na wspomniane potrawy i ewentualne okoliczności ich spożywania nałożyły filtr kulturowy dopiero wtedy, gdy poznały zasady judaizmu. Wcześniej nikt ich nie informował o powodach spożywania takich posiłków, więc traktowały to jak coś zwyczajnego.

Do czynników autoidentyfikacyjnych można zaliczyć nazwisko i wygląd. Nazwiska niektórych narratorów są odmienne od tych, które noszą przedstawiciele kultury dominującej. Z jednej strony były one przyczyną lub tropem do poszukiwania informacji na temat własnego pochodzenia. Z drugiej zaś łączyły narratorów z ich żydowskimi przodkami, a także stanowiły dumę z powodu zachowania owego łącznika. Czasami przechodziła ona w poczucie wyższości nad tymi Żydami, których przodkowie odeszli od rdzennych nazwisk. U niektórych osób nazwisko wywoływało poczucie odpowiedzialności za podtrzymanie kultury żydowskiej.

Dla N6 żydowskie nazwisko, które wraz z pochodzeniem odziedziczył po ojcu, stanowi dumę, a także daje poczucie związku z przodkami, o czym opowiada: „nie wszyscy mają takie szczęście, że udało im się zachować żydowskie nazwisko, macie na nazwisko tak, jak mamy na nazwisko, cholera, od tysiąca pięciuset lat. I to jest super właśnie. Jakby to jest cały judaizm, to jest właśnie to” [W6/XXII/218–220/18]. Kwestia nazwiska jest dla niego emocjonalna, co

zaznacza poprzez użycie wielu operatorów emotywno-oceniających, wzmacniających ton jego wypowiedzi. W odczuciu narratora nazwisko w symboliczny sposób łączy go ze wspólnotą, do której należeli zarówno jego przodkowie, jak i wszyscy inni przedstawiciele religii mojżeszowej. Dla N6 istotne jest również panieńskie nazwisko mamy, które stanowi przyczynę rozważań nad jej ewentualnym pochodzeniem żydowskim. Narrator swoje przemyślenia przedstawia następująco: „to już na to wskazuje samo nazwisko. Bo [...] to jest nazwisko, które było nadawane każdej przechrzcie. Więc mój dziadek [...] musiał być frankistą, bo to oni dostawali te nazwiska [...] Tak się ich rozpoznawało, to są frankiści, tak zwana przechrzta, tak?” [W6/VI/32–35/4]. Podobnie jak dla N6, również dla N11 nazwisko jest powodem do dumy, a także daje mu poczucie przynależności do wspólnoty żydowskiej. Jednak w jego przypadku zachowanie nazwiska oznaczało powrót do niego w dorosłym życiu, gdyż w 1968 roku rodzice narratora przyjęli polskie personalia. Dla obu narratorów nazwisko stanowi czynnik silnie identyfikujący ich z pochodzeniem żydowskim. Postrzegają je jako swojego rodzaju wyróżnienie, które nie jest przyznawane każdemu Żydowi. Dla N12 nazwisko, obok historii rodzinnych, było przyczyną poszukiwania informacji na temat pochodzenia żydowskiego.

Drugi z czynników autoidentyfikacyjnych, czyli wygląd, wyróżniał narratorów lub jednego z rodziców. Dla N12 obok rodzinnych historii i nazwiska był on dowodem na przynależność do kultury mniejszościowej. Moja rozmówczyni wspomina: „miałam takie ciemne włosy kiedyś, właśnie. No i wyglądałam tak trochę wschodnio kiedyś” [W12/VI/122–123/8]. Jednak według niej wygląd świadczył o pochodzeniu cygańskim. Z kolei N10 od dzieciństwa odczuwała odmiennność z powodu swojego wyglądu, co przedstawia następująco: „no wyglądam, jak wyglądam, jestem ciemna, więc zawsze miałam pytanie: »skąd ty, dziecinko, jesteś?«. Albo: »skąd ty masz takie piękne oczy?«. Jak byłam mała, tak?” [W10/IX/135/14]. Wygląd zatem stanowił tę cechę, na którą w przeszłości zwracały uwagę same narratorki lub który był przedmiotem zainteresowania ze strony otoczenia. W obu przypadkach wskazywał na odmienne pochodzenie.

Zdarzało się, że osoby z otoczenia narratorów zwracały uwagę nie na ich wygląd, ale na wygląd członków ich rodzin, przeważnie ojców. Pochodzenie żydowskie rodziny N7 było rozpoznawane na podstawie wyglądu jej taty, co narratorka wspomina: „miałam przyjaciółkę jeszcze z czasów dziecińczych [...] powiedziała, że jej mama to wiedziała w ogóle, że mój tata tak wygląda, ma semickie rysy i tak dalej” [W7/XXIII/350–352/27]. Z kolei u taty N6 wygląd powodował poczucie zagrożenia: „był czorny cały, to gorzej, też niedobrze” [W6/X/82/8].

Pierwsze doświadczenia życiowe ludzie zazwyczaj zdobywają w swoich rodzinach pochodzenia. W przypadku moich rozmówców były to doświadczenia płynące z różnych kultur. Rytuałom i zwyczajom przodków, a także ich nawykom żywieniowym nie zawsze od razu było nadawane znaczenie kulturowe. Czasami narratorzy przypominali sobie o nich po latach i dopiero wtedy identyfikowali je z własnym pochodzeniem. Do tego konieczna była choćby minimalna wiedza na temat kultury żydowskiej i judaizmu. Czasami dany element był bodźcem do rozpoczęcia poszukiwania żydowskich korzeni. Często stanowiło go nazwisko lub wygląd.

2.2. Początki bycia Żydem wśród znajomych

Planując badania, przypuszczałam, że odmienność kulturowa moich rozmówców mogła stanowić utrudnienie dla budowania relacji towarzyskich w czasach szkolnych. Sądziłam, że prawdopodobnie byli oni jedynymi dziećmi w klasie, które nie uczęszczały na lekcje religii, a tym samym były wyłączone z wydarzeń odnoszących się do świąt katolickich (wigilia klasowa, rekolekcje etc.). Brak udziału we wszystkich działaniach szkoły mógłby wówczas spowodować pewne wykluczenie. Jednak większość narratorów w domu rodzinnym była wychowywana przez odniesienia do kultury dominującej, a tym samym do katolicyzmu. Rzeczywiście niektórzy nie uczestniczyli w lekcjach religii, ale głównie są to osoby, które do szkół chodziły w czasach, gdy odbywały się one w kościołach. Jednak główną przyczyną braku trudności o podłożu kulturowym w relacjach rówieśniczych było to, że większość moich rozmówców nie informowała znajomych o swojej przynależności narodowej. Było to spowodowane brakiem świadomości własnego pochodzenia; zakazem mówienia o nim, nałożonym przez rodziców; brakiem zainteresowania swoją narodowością lub koniecznością pogodzenia się z wiedzą o niej. Trudności w relacjach rówieśniczych, jeśli się pojawiały, niekoniecznie miały uwarunkowania kulturowe⁷.

⁷ U N2 wyglądało to następująco: „w szkole byłam atrakcją tur... pod względem tego, że byłam jedynym dzieckiem z aparatem na zębach, więc nie, nie nic innego nie powodowało tej atrakcji” [W2/XL/560/50]. Z kolei N12 w czasach szkolnych kolegowała się z niewieloma osobami, gdyż „była takim kujonem i miała swoją grupkę” [W12/XXIII/508/34]. Z wypowiedzi narratorek można wywnioskować, że w niektórych środowiskach szkolnych odmienność, niekoniecznie kulturowa, jest nieakceptowalna. Jednak to, co dane środowisko rówieśnicze uzna za negatywnie znaczącą cechę, jest nieprzewidywalne.

Gdy moi rozmówcy postanawiali poinformować swoje otoczenie, zazwyczaj zaczynali od najbliższych osób. Z czasem w naturalny sposób w swoich środowiskach towarzyskich funkcjonowali jako osoby pochodzenia żydowskiego. Reakcje znajomych na wieść o przynależności narodowej narratorów można określić jako neutralne, pozytywne lub negatywne. Pozytywna reakcja odbywała się na trzy sposoby: wyrażanie słownej aprobaty względem odmienności narodowej moich rozmówców, wyrażanie chęci do poznawania ich kultury lub ujawnianie się wśród znajomych innych osób pochodzenia żydowskiego. Również przy negatywnych reakcjach można wyróżnić trzy sposoby: wypowiadanie krytycznych komentarzy, naklejanie etykiet żydowskości lub wycofywanie się z relacji. Kategorie reakcji znajomych na wieść o pochodzeniu żydowskim moich rozmówców obrazuje poniższa tabela:

Tabela 11. Charakter i sposób reakcji znajomych na informację o pochodzeniu żydowskim narratorów

Charakter	Sposób
Neutralny	–
Pozytywny	Wyrażanie słownej aprobaty
	Chęć poznania kultury żydowskiej
	Ujawnianie się osób pochodzenia żydowskiego wśród znajomych
Negatywny	Krytyczne komentarze
	Naklejanie etykiet żydowskości
	Wycofanie się z relacji

Źródło: opracowanie własne.

Neutralna reakcja przede wszystkim występowała u tych osób, które znajomymi narratorów były od wielu lat. Na takie reakcje wskazuje N3: „dalej mam takich znajomych z okresu właśnie studiów” [W3/XLVII/622/53], a także N6: „ci, których znam tutaj, to mam czterech takich najlepszych swoich znajomych, to oni jakby wiedzą, o co chodzi [...] generalnie to żyją ze mną już tyle lat, że to jest dla nich normalne” [W6/XLVII/618–619/50]. Podobne doświadczenia z większością swoich znajomych ma N11. W takich sytuacjach narratorzy zauważali, że informacja o pochodzeniu żydowskim, którą do tej pory ukrywali, nie powodowała zmiany stosunku znajomych do nich. Znaczące jednak może być to, że zaczynali o nim mówić dopiero jako nastolatki lub studenci. Z jednej strony więc ze znajomymi była wówczas na tyle silna, z drugiej znajomi byli na tyle dojrzały, że informacja o odmiennym pochodzeniu nie stanowiła

istotnego czynnika. Ponadto był to czas, w którym moi rozmówcy byli pogodzeni ze swoim pochodzeniem. Wcześniej sami musieli się z nim uporać.

Z pozytywną reakcją w postaci słownej aprobaty spotkała się N7. Narratorka opowiada o tym następująco: „miałam przyjaciółkę jeszcze z czasów dziecinnych właśnie, to ona była pierwsza, której powiedziałam. No to ona też się ucieszyła i w ogóle super” [W7/XXIII/350–351/27]. Z kolei N11 zainspirował swoich znajomych do zainteresowania się kulturą żydowską, o czym mówi: „jak najbardziej chętni, poznają, przychodzą” [W11/XXIII/405/29]. N6 w swoim otoczeniu wzbudzał zaciekawienie, a także stał się inspiracją nawet dla znajomych swoich rodziców do tego, żeby poszukiwać źródeł własnego pochodzenia. Narrator opowiada o tym w następujący sposób:

nagle się dużo ludzi do mnie odezwowało, żebym pomógł z takimi rzeczami. Więc ja byłem przyczynkiem do tego, żeby bardzo dużo znajomych moich rodziców, którzy mieli pochodzenie żydowskie, pytało się mnie, co i jak, co zrobić i tak dalej. No i dzisiaj ci ludzie chodzą tutaj do Gminy. Także przeze mnie trochę parę ludzi tutaj przyszło, co jest też fajne [...] No i to było takie ten, najfajniejsze w sumie [W6/XLIV/579–584/47].

Podobnie jak w przypadku neutralnej reakcji, narratorzy zauważali, że relacja ze znajomymi nie ulega zmianie, a nawet zaczynają oni podzielać ich zadowolenie lub zainteresowania.

Z reakcją o negatywnym charakterze, polegającą na wygłaszaniu krytycznych komentarzy, spotkała się N7. Sytuacja, którą przywołuje, wprowadzie nie dotyczyła bezpośrednio jej, ale nadal jest dla niej poruszająca, co wspomina:

miałam taki nieprzyjemny przypadek jeszcze w szkole podstawowej, znaczy nieprzyjemny, no nie dotyczył mnie, ale [...] miałam tam inną koleżankę [...] i właśnie ta koleżanka, która siedziała ze mną w ławce, mówi: „zobacz, zobacz, jaki ona ma nos, na pewno Żydówka”. Ja tak nie wiedziałam, o co jej chodzi, bo u mnie w domu nigdy nie było takiego, nie wiem, takiej agresji, takiej nagonki. I nie wiedziałam, o co jej chodzi [W7/XXII/335–337/26].

Mowa niezależna użyta w powyższym cytacie pokazuje, że przedstawiona sytuacja nadal budzi w niej emocje. N7 na tę wypowiedź nałożyła wyobrażenie Żydów o stereotypach, jakimi na ich temat posługują się przedstawiciele innych kultur. Przywołany cytat może sprawiać wrażenie neutralnej reakcji, zwłaszcza jeśli zestawia się go ze wskazówką, jaką N1 dostała od znajomych z chóru żydowskiego. Radzili jej, żeby spojrzała w lustro w celu poznania prawdy o swoim pochodzeniu. W obu przypadkach czynnikiem

wskazującym na pochodzenie żydowskie jest wygląd danej osoby, ale sytuacje te nie są tożsame. Przedstawiciele kultury żydowskiej żartują między sobą, posługując się stereotypami dotyczącymi ich grupy narodowej, co jest sposobem na poradzenie sobie z negatywnym wizerunkiem Żyda obecnym w kulturze dominującej. Tego typu uwaga mogłaby zostać zaakceptowana, gdyby wyraził ją bliski znajomy z kultury dominującej. W innym przypadku jest obraźliwa. W przywołanym cytacie dotyczy ona nie tylko stereotypu (charakterystycznego, w domyśle dużego, nosa jako cechy wyróżniającej osoby pochodzenia żydowskiego), lecz także jednego z elementów, na podstawie którego osoby pochodzenia żydowskiego w czasie II wojny światowej były identyfikowane przez hitlerowców.

Inną osobą, która spotkała się z negatywnymi komentarzami, jest N6. Były one wyrażane w postaci współczucia z powodu koszerności, która jest stałym elementem życia narratora, o czym opowiada:

bardzo trudne jest to [...] jak ludzie widzą, że odmawiam sobie kielbasy z grilla na grillu, to mi współczują, oni mają współczucie na twarzy [...] To źle robi po prostu. No bo „po co wy mi współczujecie?”, przecież ja to robię dla siebie, ja mogę zjeść tę kielbasę, przecież nie ma żadnej ściany czy tam czegoś [...] ale po prostu tego nie jem ze swojego przekonania. Nie, nie ma czemu mówić, że nie wiem, cierpię, „wiesz, ty [...] masz strasznie z tą religią, nie możesz sobie zjeść kielbasy”. Mówię: „no, ale ja mogę, tylko tego nie będę robił”, no [W6/XLVI/593–601/47–48].

Mowa niezależna i leksykalne metaoperatory perswazji użyte przez narratora wskazują na silne wzburzenie z jego strony. Opowieść nie dotyczy sytuacji z przeszłości, ale bieżących wydarzeń. N6 nie ma wobec niej dystansu, a jednocześnie nie umie przekonać kolegów, żeby zrezygnowali ze współczucia względem zwyczajów wynikających z jego kultury. Przytoczona wypowiedź mojego rozmówcy wskazuje na egocentryzm prezentowany przez jego znajomych. Nie potrafią spojrzeć na zwyczaje drugiej osoby inaczej niż z perspektywy własnych.

Z naklejaniami etykiet żydowskości spotkała się N3. Odbывало się to poprzez wyrażanie nadmiernego zainteresowania jej żydowskim pochodzeniem. Narratorka opowiada o tym następująco:

też nie lubiłam mówić o swoim pochodzeniu [...] jak zaczynałam o tym mówić, zaczynałam być traktowana jak żyrafa [...] Na tej zasadzie, a kto widział żyrafę? I w tym momencie ludzie w ogóle mnie nie oceniali pod względem, kim jestem, tylko w zasadzie ich interesowało tylko to [W3/XLIV/558–560/48].

Zainteresowanie ze strony znajomych jej pochodzeniem przypadło na lata, w których zaczynała się moda na żydowskość. Nadmierne zainteresowanie przejawiało się w następujący sposób: „się spotykałam z tymi ludźmi i oni się mnie pytali, co się nowego wydarzyło w moim żydowskim życiu. No nic. Nic się nie wydarzyło przez lat dwadzieścia, to przez ostatni tydzień też się nic szczególnego raczej nie wydarzyło” [W3/XLIV/573–575/49]. Sytuacje te powodowały, że N3 zaczynała postrzegać swoje pochodzenie jako stygmat:

to jest trochę jak traktowanie dziecka niepełnosprawnego. Ja się trochę tak czułam. I jak miałam potem zajęcia w tych klasach z tymi dziećmi, to zauważyłam, że to jest dokładnie to samo podejście tej grupy rówieśniczej do takiego dziecka. No nie jest złe. Ja nie twierdzę, że ono jest złe. Ale ono jest inne. Ono jest zawsze wykluczone spoza grupy w jakiś tam sposób, albo nadmierną opieką, albo odrzuceniem, więc... Ja się dokładnie tak czułam, takie niezdrowe zainteresowanie [W3/XLVI/609–617/52–53].

Narratorka przede wszystkim czuła się człowiekiem ze swoimi indywidualnymi cechami i zainteresowaniami. Pochodzenie i uczestniczenie w kulturze żydowskiej były tylko jednymi z wielu aspektów jej życia. Nadmierna koncentracja znajomych właśnie na nich sprawiała, że czuła się jak nośnik danej kultury, osoba naznaczona pewnym piętnem, spoza którego nie jest dostrzegana.

Dotychczasowe doświadczenia w konfrontacji znajomych z informacją o pochodzeniu żydowskim sprawiają, że narratorzy nie każdemu o nim mówią. N11 opowiada o tym następująco: „myślę, że nie każdemu można to powiedzieć, bo – delikatnie mówiąc – można zarobić w zęby, tak?” [W11/XXIII/402/29], a także „nie każdy to wie, nie każdy ma w ogóle jakąś wiedzę na ten temat” [W11/XXIV/411/30]. N3 w takich sytuacjach czuje, że jest traktowana w sposób stereotypowy, o czym opowiada: „jest się traktowanym zupełnie inaczej” [W3/XLV/579/50], „ale no potem już jest to myślenie, prawda? Że coś zrobisz i jest wrzucane w tę kalkę zachowań, które się wydaje, że tak się powinien zachowywać Żyd czy nie-Żyd. Więc to... To myślę, że to nie jest potrzebne” [W3/XLV/596–599/51–52]. N11 tego typu zachowania ze strony znajomych postrzega jako antysemityzm, co przedstawia następująco:

ale Żyd jest postrzegany jako facet, który chodzi w chałacie, z pejsami, w kapeluszu albo jakieś czapce. I to wszystko. I budzi to jakąś niechęć, no. Spotykałem się z różnymi sytuacjami, na przykład z taką sytuacją, kiedy się mówiło, że ty jesteś Żydem, prawda? Ty nie powinieneś się wtrącać do spraw Polski, nie powinieneś krytykować zachowania Kościoła, prawda? Bo Żydek, prawda? Spotykałem się z takimi narracjami [W11/XXIII/388–394/28].

Niektórzy narratorzy zauważają, że otoczenie przestaje ich traktować jak Polaków, a zaczyna ich postrzegać jak osoby innej nacji. Na taką sytuację zwracała uwagę N1, której kolegę tata zapytał o to, co jego koleżanka myśli o Polakach. N11 podsumowuje: „bycie Żydem w Polsce jest niewątpliwie bardzo trudne. W Polsce jest ogromny w gruncie rzeczy antysemityzm. Jest niechęć do Żydów. Utożsamiana z jakimś kręactwem, na przykład przekupstwem, handlarstwem, oszustwem... To są oczywiście stereotypy” [W11/XXIII/381–385/27–28]. Kwestionowanie polskości narratorów może wynikać z trudności w zaakceptowaniu dualności świata. Ludzie potrzebują jednoznacznych klasyfikacji, co oznacza, że drugi człowiek może być dobry lub zły, ładny lub brzydki etc. Trudno jest przyjąć, że ktoś może należeć do dwóch kategorii jednocześnie, a dana osoba może być i Żydem, i Polakiem.

Niektórzy znajomi wycofywali się z relacji, jaką tworzyli z narratorami, gdy dowiedzieli się o ich żydowskim pochodzeniu. Taka sytuacja spotkała N11, o czym mówi następująco: „jedni się wycofali ze znajomości, drudzy są bardzo niechętni, sceptyczni” [W11/XXIII/405/29], a także u N6. Żaden z narratorów nie postrzega tego w kategoriach negatywnego doświadczenia. Drugi z nich nawet porównuje taką sytuację z sytuacją naturalnego rozpadu znajomości po zmianie zainteresowań:

oprócz tego parę znajomych się trochę ode mnie odczepiło [...] nie wiedzieli, jak zareagować na to [...] Dysonans poznawczy powstał. Ale to naturalne, no nie wiem, to tak jakbym nagle, nie wiem, no nie mam pojęcia, miał wkrętkę na ... Myslę, że to samo jakbym twierdził, że nie wiem, ja kocham teraz grę na klawirze. I bym się zaczął ubierać we frak, i grać na klawirze, to też ci ludzie by jakoś tam zareagowali: „wow, [narratorowi – AK] odwaliło”. Klasycznie [W6/XLV/585–591/48].

Inaczej odczytuje to N12: „bo też mam koleżankę, która jest katoliczką i jak zaczęłam chodzić do Gminy, to odsunęła się ode mnie. W sumie to była moja przyjaciółka” [W12/XXIII/515–516/34–35]. Na pytanie o to, czy wie, że powodem wycofania się przyjaciółki z relacji było pochodzenie żydowskie, N12 odpowiada: „ona stwierdziła, że idę złą drogą i ... Tak” [W12/XXIII/520–521/35]. Z tej wypowiedzi wynika jednak, że powodem zerwania przyjaźni nie było pochodzenie żydowskie narratorki, ale jej zaangażowanie w religię, na co wskazuje uwypuklenie wyznania katolickiego koleżanki. Różnice w odczuciach narratorów względem zakończenia znajomości mogą wynikać z dwóch powodów. Pierwszym z nich jest poziom bliskości pomiędzy poszczególnymi osobami. Dla narratorki było to zakończenie znajomości z wieloletnią przyjaciółką, dla narratorów ze znajomymi. Drugą przyczyną odmiennego postrzegania owych sytuacji może być podanie powodu zakończenia relacji lub wycofanie się z niej

bez udzielenia takiej informacji. Usłyszenie informacji o tym, że dokonało się złego wyboru w momencie, kiedy dotyczył on przyjęcia kultury swoich przodków, może być trudne. Taka informacja sprawiła, że narratorka poczuła się odrzucona z powodu swojego pochodzenia. Uznała, że przyjaciółka nie akceptuje tego, kim N12 jest. Inaczej sprawa wygląda, gdy znajomi wycofują się z relacji. Taka znajomość może być stopniowo wygaszana, a jej zakończenie następuje samoistnie.

Uznanie danej reakcji za neutralną, pozytywną lub negatywną wynika z indywidualnego postrzegania narratorów. Temu samemu zachowaniu różne osoby mogą nadać odmienne znaczenia. Zainteresowanie kulturą jedna osoba może potraktować jako pozytywną reakcję, wówczas chętnie będzie udzielała odpowiedzi. Inna zaś będzie czuła się przytłoczona pytaniami, a kolejna nawet nie zwróci na nie uwagi. Może to zależeć od wrażliwości narratorów, ich potrzeby lub jej braku znajdowania się w centrum uwagi w danym towarzystwie. Znaczenie ma również dystans czasowy, jaki dzieli narratorów od odkrycia pochodzenia lub początków uczestniczenia w kulturze żydowskiej do zainteresowania się nią ze strony znajomych. Osoby, które dopiero ją odkrywały, mogły chcieć dzielić się informacjami z innymi. Tym zaś, w których życiu była ona obecna od dawna, mogło w takich sytuacjach towarzyszyć zniecierpliwienie.

Zdarzały się sytuacje, które nie pozostawiały swobody w ich interpretacji. Wówczas opinie narratorów były zgodne. Zwracali oni uwagę na trudności, z jakimi muszą się mierzyć Żydzi w Polsce. Spotkanie z przejawami antysemityzmu wśród znajomych z pewnością było jedną z nich. Gdy negatywne opinie na temat własnej nacji wypowiedzane są przez obce osoby, można to zaakceptować. Gdy jednak wyrażają je znajomi, są postrzegane osobiście.

2.3. Międzykulturowe wartości w rodzinie prokreacji

Większość moich rozmówców tworzy małżeństwa mieszane, dzięki czemu rodzina prokreacji stała się przestrzenią, w której mogą się spotkać dwie (lub więcej) kultury. Odmienne doświadczenia małżonków ujawniały się na dwa sposoby: poprzez wyznawanie tych samych lub odmiennych wartości. W pierwszym przypadku udział w praktykach religijnych jest postrzegany jako sposób spędzania czasu wolnego lub jako rozwój duchowy. Doświadczanie różnorodności w drugi z wymienionych sposobów polega na prezentowaniu przez małżonków odmiennego podejścia do praktyk religijnych. Rodzaje wartości wyznawanych w rodzinach prokreacji moich rozmówców prezentuje poniższa tabela:

Tabela 12. Wartości w rodzinach prokreacji

Wyznawanie wartości przez małżonków/partnerów	Sposoby realizacji
Tych samych	Sposób spędzenia czasu wolnego
	Rozwój duchowy
Odmiennych	Odmienne podejście do praktyk religijnych

Źródło: opracowanie własne.

N3 i jej mąż udział w praktykach religijnych postrzegają jako sposób na spędzenie wolnego czasu. Narratorka wychowała się w ateistycznym domu, w dzieciństwie nie została wprowadzona do żadnej religii. Jest jednak osobą wierzącą, a za najbliższą sobie religię uznaje judaizm, z którym związana jest również pracą zawodową. Jej mąż wychował się w rodzinie katolickiej i nadal uczestniczy w tym obrzędzie. Przedślubne ustalenia małżonków moja rozmówczyni opisuje następująco: „tak mu obiecałam, że jak on będzie ze mną chodził i poznawał moją kulturę, to ja będę bardziej poznawać katolicyzm” [W3/XIX/132/13]. O realizacji obietnic N3 mówi:

my uprawiamy sakroturystykę, czyli co tydzień do innego kościoła, ale już żeśmy wszystkie w Łodzi przerobili, dokładnie, autentycznie, no łącznie z jakimiś Chojnami i innymi [W3/XIX/140/13], do nas przyjeżdża dosyć dużo rabinów i różnych takich osób i jak mamy rabina na kolacji, no to [mąż – AK], chcąc nie chcąc, poznaje. Zresztą to są fajni ludzie, różni [W3/XXI/174–175/16], w zeszłym roku podróżowaliśmy po Polsce z koszernym rabinem [W3/XXII/176/16].

Prawdopodobnie mąż lepiej odnajduje się w kulturze N3 niż ona w jego, a nawet: „mąż to jest filosemitą absolutnym” [W3/XXI/170/16]. Narratorka podkreśla swoją sympatię do katolicyzmu, ale zwraca też uwagę na trudności, jakie sprawia jej udział w obrzędach: „rzadko się zdarza ksiądz, który powie coś, co poruszy w ogóle ludzi. Zazwyczaj to są tak sztamkowe kazania” [W3/XIX/141–142/13]. Spędzanie czasu wolnego w ich przypadku polega na uczestniczeniu w katolickim obrzędzie i spotkaniach z przedstawicielami judaizmu.

W podobny sposób udział w praktykach religijnych jest postrzegany przez N2 i jej męża. Narratorka w dzieciństwie chodziła z dziadkiem do synagogi, a także uczestniczyła w świętach żydowskich, choć nie była tego świadoma. W niewielkim stopniu w jej domu rodzinnym obchodzone były święta katolickie. Z kolei jej mąż wychował się w religijnej rodzinie katolickiej, jednak w dorosłym życiu nie jest zainteresowany praktykowaniem tego wyznania.

Jego obecny stosunek do religii narratorka określa następująco: „on jest tak samo religijny jak ja, czyli w ogóle” [W2/X/109/9]. Podobnie jak poprzednia para, również i oni wzajemnie uczestniczą w swoich kulturach, co moja rozmówczyni przedstawia następująco:

O! Był ze mną na Jom Kippur w synagodze. No, no, przecież poszedł ze mną na Jom Kippur. Powiedział, że żeby mi sprawić przyjemność, no to dobrze, mi miło z jego strony [W2/X/122–124/10–11], poszliśmy w piątek wieczorem, żeby posłuchać może dokładnie, no, żeby posłuchać, jak kantor [...] śpiewa trzy razy Kol nidre [W2/XXXIV/509/46].

Choć mąż N2 nie przejawia zainteresowania chodzeniem do kościoła, to ona wyraża taką gotowość, o czym opowiada:

O, uczymy się siebie nawzajem... Natomiast jeżeli chodzi o [męża – AK], to... To ja go się nawet czasami pytałam: „czy chcesz iść do kościoła? Chodź, pójdziemy, coś no”. A on mówi: „nie, nie, nie interesuje. Widziałś coś, żeby kiedykolwiek był w kościele?”. Czasami, nie zachęcam go do niczego, wiem, że jest wychowany w wierze katolickiej i wiem, że go to mało interesuje i jeżeli [...] poczuje potrzebę pójścia do kościoła, to ja z nim pójdę [W2/X/116–120/10].

Jednak dzięki mężowi N2 spełniła swoje świąteczne marzenie z dzieciństwa:

ja bardzo chciałam mieć choinkę. Ja nie, ja teraz mieszkam sobie z mężem w swoim małym mieszkanku. I nasz lokal z powodu tego, że jest bardzo miniaturowy, to to nasza choinka była wielkości tej paprotki, ale była. A podlewaliśmy ją i dbaliśmy o nią, ale niestety w marcu uschła [W2/IX/103–106/9].

Czasami zdarza się, że święta z obu obrządków odbywają się w tym samym terminie. Wówczas małżonkowie starają się pielęgnować zwyczaje z obu kultur, a mąż rozpoznaje zwyczaje towarzyszące poszczególnym świętom żydowskim, co narratorka wspomina: „tradycją było dla nas to, że raz, jak była Wielkanoc któraś, i się pokryła z Pesach, to [mąż – AK]: »Pesach jest. Wiesz, co masz zrobić? Iść kupić macę, bo ja lubię macę«” [W2/X/133/12]. Mąż N2 uczestniczył też w szabatach organizowanych przez grupę jej znajomych, a obecnie małżonkowie zastanawiają się nad organizowaniem ich u siebie w domu:

teraz się przeprowadzamy do nowego mieszkania, mówię: „o! Będzie fajnie, wiesz, co? [...] Będziemy mieć nowe mieszkanie, własne, to my będziemy organizować takie spotkania w piątek, wiesz, raz na jakiś czas, zaprosimy znajomych i podyskutujemy z nimi nad Torą?”. A on na to: „a jedzenie będzie?”. „Będzie”. „No to ja mogę przyjąć” [W2/X/129–130/11].

Mimo że N2 i jej mąż uważają się za osoby niereligijne, to ich wzajemne uczestniczenie w swoich kulturach odnosi się przede wszystkim do sfery religijnej. Udział w katolicyzmie odbywa się głównie w warunkach domowych, co wynika z niechęci męża, a nie narratorki, do uczestniczenia we mszy. Z kolei udział w judaizmie odbywa się przede wszystkim w Gminie. Przeszkodą dla organizowania szabatów w domu stanowi zbyt mały metraż mieszkania. Może to sugerować, że N2 postrzega je jak spotkanie towarzyskie ze znajomymi z kultury żydowskiej, gdyż w przeciwnym razie obchodziłaby je wyłącznie z mężem. Małżonkowie jednak celebrują święta należące do dwóch obrządków kulturowych, choć nie odbywa się to regularnie i ma charakter rozrywkowy. Ich swobodne podejście do religii sprawia, że mogą wzajemny udział w katolicyzmie i judaizmie traktować jako sposób na spędzenie wolnego czasu.

Postrzeganie praktyk religijnych jako rozwoju duchowego jest charakterystyczne dla N12 i jej męża. Podobnie jak poprzednie pary tworzą oni małżeństwo mieszane, ale oboje należą do mniejszościowych grup kulturowych. Narratorka jest przedstawicielką kultury polskiej, żydowskiej i cygańskiej. Obecnie interesuje się również buddyzmem. Jej mąż jest muzułmaninem. Podstawową trudnością we wzajemnym uczestniczeniu w swoich kulturach jest wzajemna niechęć przedstawicieli obu wspólnot mniejszościowych – muzułmanie nie akceptują żydów, a żydzi muzułmanów. Jednak mąż N12 nie jest zainteresowany uczestniczeniem w swojej kulturze, o czym narratorka opowiada:

mój mąż ma negatywny stosunek do muzułmanów. Uważa, że mają skrzywioną psychikę i on jest bardzo honorowy i jakby coś ktoś na mnie powiedział, to on by się zdenerwował, więc on też nie lubi plotkowania, więc sam nigdzie nie idzie [W12/XIV/275–276/19], nawet jakbym była religijna, to i tak by coś na mnie znaleźli, więc to już z natury mój mąż jest negatywnie nastawiony do nich. I to bardziej on właśnie [W12/XIV/283–284/19].

W opowieściach o wspólnym uczestniczeniu w wydarzeniach kultury muzułmańskiej pojawia się pewna sprzeczność. Z jednej strony narratorka twierdzi, że mąż nie bierze w nich udziału, gdyż chce chronić żonę przed negatywnymi reakcjami przedstawicieli swojej grupy kulturowej. Z drugiej zaś strony z następującej wypowiedzi wynika, że małżonkom zdarza się wspólnie uczestniczyć w owych wydarzeniach:

mam w Polsce różne grupy właśnie typu tam sudańskie, z Arabii Saudyjskiej, tak? Oni mają swoje ambasady i grupy takie, gdzie się spotykają, w restauracjach na przykład. No i zapraszają znajomych. Każdy może tam pojechać. No i on tam je-

chał, to mówi: „dobra, to możesz jechać ze mną, no nie?”. No i mówię: „no dobra, zobaczę, jak tam jest”. Ale trochę jednak nudno było [W12/XIV/259–265/18].

Kultura muzułmańska to szerokie pojęcie (podobnie jak judaistyczna lub chrześcijańska), którego N12 nie zawęża w swoich opowieściach. Być może do grup, przed którymi mąż chce ją chronić, należą przedstawiciele konkretnego odłamu islamu lub konkretnego kraju, którzy są nieprzychylni osobom odmiennym od nich kulturowo. Niemniej na podstawie przytoczonych powyżej wypowiedzi można dostrzec, że narratorka wskazuje na dwie różne wartości. W pierwszej z nich odnosi się do wymiaru religijnego („nawet jakbym była religijna”), w drugiej do rozrywkowego („się spotykają w restauracjach, zapraszają znajomych”). Na poziomie relacji towarzyskich spotyka się z pełną akceptacją, o którą trudniej na poziomie religii. Nie tak łatwo w pełni zaakceptować przedstawicielkę innego wyznania jako żonę kolegi, czyli pośrednio uznać za „jedną ze swoich”.

Z kolei N12 o swoim małżeństwie z muzułmaninem może powiedzieć tylko najbliższym znajomym z kultury żydowskiej. W różnych spotkaniach bierze udział sama. Wzajemna niechęć Żydów i muzułmanów ma wielowiekową tradycję, która dodatkowo wzmacniana jest konfliktem izraelsko-palestyńskim. Sytuacja ta utrudnia małżonkom uczestniczenie w wydarzeniach organizowanych przez obie wspólnoty. Niemniej narratorka nie wspomina, by wraz z mężem chciała je organizować w domowych warunkach. Jednak członków swojej rodziny pochodzenia wprowadza do kultury muzułmańskiej, o czym mówi: „też ich islamizuję, jak mam na przykład jakieś święto, to to mogę jeść, a tego nie, a oni się dostosowali do mnie, więc nie było problemu. Jakby też sami się podłączyli” [W12/XII/212–213/15]. Sformułowanie „mam święto” świadczy o przynajmniej częściowej identyfikacji z kulturą muzułmańską, co spotyka się z akceptacją ze strony członków jej rodziny pochodzenia. Szacunek do różnorodności kulturowej może wynikać z tego, że bliscy N12 sami tworzą rodzinę międzykulturową. Jak widać na powyższym przykładzie, antagonizmy pomiędzy różnymi grupami kulturowymi nie zawsze znajdują odzwierciedlenie na poziomie jednostkowym. Niewątpliwie jednak tygiel kultur obecny w rodzinie N12 wymagał stworzenia przez małżonków własnych rytuałów. Moja rozmówczyni opowiada o nich następująco: „dokładnie jego urodziny obchodzimy tylko. I Halloween [...]. I Halloween jeszcze obchodziliśmy na Ukrainie. Teraz się mężowi podobało bardzo” [W12/XIV/287–291/19]. Jednocześnie oboje interesują się rozwojem duchowym, w związku z czym wspierają się wzajemnie w tej kwestii: „znaczy mój mąż nie jest religijny akurat. Nie namawia mnie, nie nakłania mnie do jakichś praktyk religijnych ani do

zmiany wiary nawet i tak dalej. Nawet sam mi mówił, że jakbym chciała chodzić do Gminy, proszę bardzo. Też jest chętny, żebym tylko się rozwijała duchowo” [W12/XIII/241–244/16–17]. Płaszczyzną, na której znaleźli porozumienie, jest pojmowanie uczestniczenia w praktykach religijnych jako rozwoju duchowego. Wówczas mniejsze znaczenie ma obrządek, w którym uczestniczą.

Podsumowując, małżonkowie, którzy wyznają podobne wartości, porozumienie ponadkulturowe odnajdują w dwóch obszarach. Pierwszym jest traktowanie wspólnego udziału w praktykach religijnych jako jednego ze sposobów na spędzenie czasu wolnego. Polega to przede wszystkim na: uczestniczeniu w obrządku religijnym (katolicyzm, judaizm); wspólnym obchodzeniu świąt oraz łączeniu obu tradycji, jeśli terminy uroczystości się pokrywają (przede wszystkim przygotowywanie posiłków charakterystycznych dla danej kultury); a także na spotkaniach ze znajomymi reprezentującymi kulturę jednego z małżonków (co przede wszystkim dotyczy judaizmu). Drugim sposobem jest postrzeganie udziału w praktykach religijnych jako rozwoju duchowego. Wówczas środek, za pomocą którego jest osiągany, traci swoje znaczenie.

Małżeństwo wyznające podobne wartości tworzy też N4. Ona i jej mąż znaleźli porozumienie w pozainstytucjonalnym postrzeganiu Boga. Mąż narratorki, podobnie jak mąż N2, towarzyszy żonie w obchodach świąt żydowskich. Ona jednak nie wyraża chęci do uczestniczenia w wydarzeniach katolickich. Jednocześnie jest zadowolona z tego, że mąż przekazuje dziecku wiedzę chrześcijańską.

Wspólną wartością może być stworzenie małżeństwa jednokulturowego. Tak jest w przypadku N5 i N8, gdzie wyznacznikiem stylu życia są zasady płynące z Tory. Podobne potrzeby sygnalizuje N6 i N12 w opowieściach o swoich wyobrażeniach na temat przyszłego związku. Jednak w przypadku tego typu małżeństw nie następuje spotkanie dwóch kultur w obrębie rodziny prokreacji.

Jak wspomniałam na początku, drugim sposobem ujawniania się różnorodności kulturowej w rodzinie prokreacji jest wyznawanie odmiennych wartości przez małżonków. Przede wszystkim polega ono na odmiennym podejściu do praktyk religijnych, co ma swoje podłoże w przyzwyczajeniach wyniesionych z domu rodzinnego. Małżeństwo, które do pewnego momentu prezentowało odmienne wartości, tworzy N10. Zarówno ona, jak i jej mąż wychowali się w rodzinach polsko-żydowskich. Narratorka wychowała się ze świadomością pochodzenia żydowskiego, ale w niereligijnej rodzinie, która nie obchodziła świąt żydowskich, a obchodzenie świąt katolickich sprowadzało się do rodzinnego spotkania przy wigilijnej kolacji i wielkanocnym obiedzie. N10 nie знаła jednak żadnego z obrządków religijnych. Z kolei mąż narratorki wychował się w religijnej rodzinie, która świętowała w obu obrządkach, a także

chodziła do kościoła i do synagogi. N10 judaizm poznała dopiero za sprawą męża, o czym opowiada: „w tym momencie [...] no to poznałam właśnie jego. I to też jakby [mąż – AK] mi zaproponował: »aaa, chodź, pójdziemy do synagogi«. Ja, no chciałam pójść, bo jakby też jest to kawałek mnie [...] No tak chciałam pójść, zobaczyć, no, bo jakby ciekawość, wszystko razem, tak?” [W10/XXXV/747–751/65–66]. Moja rozmówczyni utożsamiała się z kulturą żydowską, gdyż nazywa ją „częścią siebie”. Chciała zobaczyć synagogę, ale przed poznaniem męża nie zrealizowała swojego pomysłu.

Zanim małżonkowie znaleźli porozumienie w kwestiach religijnych, musieli uspołnić kilka rozbieżności. Wątpliwości pojawiły się podczas ślubu, wzmocniły się po urodzeniu się pierwszego dziecka, a ich eskalacja nastąpiła wtedy, gdy wychowywali dwoje dzieci. Początkowo dla N10 sfera religijna nie była istotna, o czym świadczy decyzja o ślubie w Kościele katolickim. Dla niej nie miał on wymiaru religijnego, a estetyczny, co wspomina następująco:

mieliśmy ślub w Kościele katolickim, jednostronny, bo ja nie jestem członkiem Kościoła katolickiego [...] Tak ustaliliśmy, że się pobierzemy [...] Poza tym [mąż – AK] studiował [za granicą – AK]. To dosyć skomplikowane razem było. Więc chcieliśmy zrobić ten ślub, no i jakby się zastanawialiśmy, co to ma być. No i [...] najpierw pomyśleliśmy że cywilny tylko. Ja tak się przesłam po tych urzędach cywilnych, stwierdziłam, że jest sala, akt zgonów, okienko aktów zgonów przy tym, jakoś, nie wiem, te budynki szare [...] Jakoś strasznie mnie to źle, jakoś nie mogłam sobie wyobrazić, że mój ślub ma się odbyć w takim pomieszczeniu, nie wiem [...] Żydowski też nie wchodził za bardzo w grę żaden, bo jakby gdzie i jak, tak? A poza tym [...] no jakby też nawet prawnie, wiadomo, że w synagodze nie, no bo ja nie jestem, prawda? Jakby członkiem synagogi, więc nie mogę. A w jakichś tych reformowanych, innych, to to też było takie, że to się nie liczy właściwie [...] Potem się zaczęliśmy zastanawiać nad katolickim, ja taka nie byłam też przekonana, że chcę, ale potem stwierdziłam, że jak [mąż – AK] chce, no to OK. A jakby dla mnie to nie ma takiego znaczenia. No to, znaczy, że jakby sobie pomyślałam, że to jest takie, nie wiem, no, że to przynajmniej może być takie ładne, nie? Ale nie wiem, może to było trochę takie naiwne, ale tak jakoś tak. W końcu stwierdziłam, że może niech będzie taki [W10/XXI/434–457/39–41].

Z opowieści narratorki wynika, że najbardziej otwarty na odmiennosć małżonka okazał się Kościół katolicki, który dopuszcza możliwość ślubu jednostronnego z osobą nieochrzczoneą w tej wierze, co nie było możliwe w synagodze. Ponadto jako jedyna organizacja religijna w Polsce ma prawo do udzielania ślubów konkordatowych. Po ślubie stosunek narratorki do wiary katolickiej zmienił się, co wspomina: „i też mnie zaczęło denerwować, że

[mąż – AK] chodzi do tego kościoła. My się też jakby o to spieraliśmy trochę” [W10/XXIII/473–474/42]. Przyczyną niezadowolenia ze strony narratorki była obawa o to, że mąż będzie chciał uczynić z katolicyzmu dominujące wyznanie w ich nowej rodzinie. Ponadto jego religijność była dla N10 niezrozumiała. Na poziomie katolicyzmu małżonkowie nie znaleźli takiego porozumienia, jak na poziomie judaizmu. Za przyczynę można uznać to, że w kulturze żydowskiej uczestniczyli w formie zabawy. W katolicyzmie zaś składali wiążące deklaracje.

Rozbieżności pomiędzy małżonkami najsilniej ujawniły się przy wychowywaniu dzieci. Pierwsze wyznanie, do którego były wprowadzane, to katolicyzm, co odbywało się z inicjatywy męża. O swoich wątpliwościach N10 opowiada:

miałam taki moment, że stwierdziłam, że może to nie był dobry wybór. Bo to właśnie potem jakby doszło wychowywanie, tak? To potem zaczęłam się nad tym zastanawiać, do czego ja się zobowiązuję i w momencie kiedy podpisywałam ten papier, to też jakby miałam taki moment wahania jakby, ale stwierdziłam, no OK, tak? [W10/XXI/458–460/41].

Kościół katolicki daje możliwość brania ślubów jednostronnych, czyli z osobami innego wyznania (lub żadnego). Nie daje jednak prawa niekatolickiemu małżonkowi, by wychowywał dzieci w wartościach charakterystycznych dla swojej religii. Podczas ślubu wymagane jest, by małżonkowie obiecali, że wychowają dzieci w duchu chrześcijańskim. Złożenie takiej deklaracji wywołało w N10 wątpliwości. Nie były one jednak tak silne, jak u N1, która z tego powodu w ogóle wyklucza możliwość wzięcia ślubu w Kościele katolickim. W świetle przyjętych zobowiązań małżonkowie zdecydowali się ochrzcić pierwsze dziecko, o czym narratorka mówi: „no i [syna – AK] ochrzcziliśmy. Ale potem ja stwierdziłam, że jakby Kościół mnie nie interesuje. Że jakby nie chcę, że jakby mnie denerwuje. I że jakby w ogóle mi nie pasuje” [W10/XXIII/469–472/42]. Z tego powodu na ochrzcenie drugiego dziecka N10 i jej mąż nie zdecydowali się. Mimo to dzieci od najmłodszych lat chodziły z tatą do kościoła, choć ze względu na miejsce zamieszkania był to kościół protestancki, a nie katolicki, co narratorka przedstawia następująco:

trochę sam z nimi chodził, ale [syn – AK] właśnie tak mało co chciał, [córka – AK] bardziej. [Córka – AK] jest nieochrzczona [W10/XXIII/494–495/44], ale oni teraz chodzą do kościoła [protestanckiego – AK]. Bo on jak najbliżej domu. Ale nie dlatego że najbliżej domu, tylko dlatego, że on ma zajęcia dla dzieci w czasie mszy, więc [mąż – AK] chodzi na msze, a [córka – AK], czasami [syn – AK], chodzą na zajęcia dla dzieci, są takie grupy wiekowe, gdzie tam coś tam im

opowiadają i robią jakieś zajęcia, robią jakieś tam rysunki, coś takie, ja bym powiedziała, artystyczne zajęcia [...] I coś tam robią, coś tam mówią o Bogu, ale... [W10/XXIII/502–506/44–45].

Narratorce łatwiej jest zaakceptować udział dzieci we mszy odbywającej się w kościele protestanckim niż katolickim. Samą siebie próbuje przekonać, że biorą one udział w zajęciach artystycznych, którym tylko towarzyszą treści religijne. Co ciekawe, w mszach chętniej bierze udział nieochrzczona córka niż ochrzczony syn, co oznacza, że dla dzieci sakrament ten nie jest istotny.

Skutkiem niezadowolenia N10 z uczestniczenia dzieci w chrześcijaństwie było rozpoczęcie wprowadzania ich do judaizmu. Moja rozmówczyni wspomina:

w pewnym momencie stwierdziłam, że jeżeli już te dzieci chodzą do kościoła, to w takim razie niech usłyszą o judaizmie. Bo bardzo nie chciałam, żeby one były tylko jakby, żeby rosły w Kościele katolickim z takim poczuciem, że to jest ten Bóg [...] Także, że jakby w sposób ograniczony [W10/XXV/533–535/47].

Pomysł wprowadzania dzieci w judaizm wynikał z jej niechęci do katolicyzmu. Zakres uczestniczenia w religii żydowskiej dostosowany jest do możliwości wszystkich członków rodziny, o czym N10 opowiada:

nie robimy tego bardzo w systematyczny sposób [W10/XXV/531/47], no i teraz na przykład od jakiegoś czasu [...] staramy się obchodzić szabat w takiej formie luźnej bym powiedziała, to znaczy na przykład niekoniecznie jest on jakby o tej porze, co powinien być, tylko po prostu jak nam wyjdzie, tak? Że wieczorem, tak? [W10/XXVII/536–537/47], nie jest to na takiej zasadzie, że nie wiem, odmawiamy wszystkie modlitwy, czy w szabat, nie wiem, nie gasimy światła, tak? [...] Ale nie jesteśmy tym zupełnie restrykcyjni. Tylko to jest, tłumaczymy im, że można teraz nie włączać radia, nie? Hehe. Albo muzyki, tak? Ale koniec końców, po tym jak musimy poćwiczyć na skrzypcach, potrzebujemy, nie wiem, bo są takie akompaniamenty, no to je włączam, tak? [W10/XXVII/544–556/48–49].

Oprócz obchodzenia szabatu rodzina N10 świętuje również Nowy Rok, w trakcie którego jedzą „jabłka z miodem albo coś, albo jakieś tam inne potrawy” [W10/XXVII/543/48]. Obchodzenie szabatu i innych świąt nie jest możliwe w zgodzie ze wszystkimi zasadami, co narratorka wyjaśnia: „mamy taki tryb życia dosyć zwariowany [...] Znaczy dużo wyjeżdżamy, dużo się dzieje, tak?” [W10/XXVII/559–560/49]. Wybiórczość religijna, jaka występuje nie tylko w rodzinach żydowskich, wynika ze stylu życia, jaki towarzyszy osobom żyjącym w XXI wieku w krajach europejskich. Pracujący rodzice, dzieci chodzące do

szkoły i na dodatkowe zajęcia nie zawsze mają możliwość, żeby celebrować każde święto zgodnie ze wszystkimi zasadami. Wobec tego zasady muszą być dostosowane do trybu życia rodziny. Z niektórych trzeba zrezygnować, innym nieco zmienić formę, ale ważna jest znajomość symboliki i choćby częściowe jej odtworzenie.

Rodzina N10 doświadcza międzykulturowości nie tylko ze względu na pochodzenie. Narratorka i jej mąż z powodów zawodowych często się przeprowadzają i podróżują. W związku z tym dzieci wychowywały się w otoczeniu judaizmu, katolicyzmu, protestantyzmu, prawosławia, a także chodziły do szkoły muzułmańskiej, gdyż rodzina mieszkała „w dzielnicy pakistańskiej, czyli religii muzułmańskiej, mają meczet obok [...] w szkole się mówi o świętach muzułmańskich” [W10/XXIX/621/54]. Dla N10 ważne jest, żeby nie ograniczać świadomości dzieci do jednej religii, ale żeby nauczyć je funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo otoczeniu, o czym opowiada:

nie wiem, czy nasze dzieci do końca rozpoznają, które święta są z której religii. Ale są małe. I ja jakby, więc ja się czasami potrafię uśmieć, bo widzę, że coś tam mieszają. I próbuję im wytłumaczyć, że jakby jest więcej religii [...] Ale wydaje mi się, że to w pewnym momencie jakby się ułoży, tak? Bo po prostu taki jest proces uczenia [W10/XXX/658–663/58].

W swoich wyjaśnieniach zaznacza: „że nie wiadomo, czy ten Bóg w ogóle jest, i że ja nie wierzę, że jest, ale są ludzie, którzy wierzą” [W10/XXIX/653/57].

Na pierwszym etapie znajomości małżonkowie znaleźli porozumienie na poziomie uczestniczenia w kulturze, z którą oboje się utożsamiali. Ta zgodność sprawiła, że wzajemnie sobie zaufali w kwestiach religijnych. N10 wierzyła, że pomimo ślubu katolickiego mąż nie będzie wprowadzał dzieci do tej kultury. Sprzeczne postawy N10 i jej męża, które ujawniły się po ślubie, pozwoliły odkryć rozbieżności kulturowe, których wcześniej nie dostrzegali. Małżonkowie znaleźli porozumienie, które polega na zaakceptowaniu własnych odmienności w podejściu do praktyk religijnych. W judaizmie uczestniczą całą rodziną, ale tylko w takim stopniu, w jakim pozwalają na to inne obowiązki. W religii chrześcijańskiej dzieci uczestniczą tylko z tatą, ale wyłącznie wtedy, gdy mają na to ochotę.

Rozbieżności pojawiają się również w tych rodzinach, w których małżonkowie wyznają wspólne wartości. U N2 i jej męża ujawniły się one w postaci odmiennych nawyków żywieniowych wyniesionych z domu rodzinnego. Narratorka w taki sposób opisuje swoją przygodę z przygotowaniem mięsa wieprzowego:

moje podejścia do wieprzowiny są dość marne, ponieważ no wiem, że mój mąż lubi wieprzowinę i ja chciałam mu zrobić nawet żeberka. Znalazłam przepis, poszłam, kupiłam te żeberka, patrzę na te żeberka i no były takie obrzydliwe [...]

Obkroiłam wszystkie kości, obkroiłam cały tłuszcz i podobno to już nie były żeberka. Więc ja nie umiem gotować wieprzowiny [...] ja miałam jedno podejście do żeberek i nic mi się nie udało [...] No z kolei moja przyjaciółka, jak swojemu mężowi, też u niej w domu nie było wieprzowiny, poprosił ją mąż o schabowego, to podobno był tak niejadalny, że nie mógł pokroić. Więc no... No u mnie w domu nadal nie ma wieprzowiny, bo próbowałam u teściowej i mi ten smak nie smakuje [W2/VIII/91–99/8].

O swoim doświadczeniu narratorka opowiada w sposób barwny i szczegółowy, co oznacza, że było dla niej znaczące.

W każdej rodzinie uzgodnienie różnic kulturowych wymagało zaakceptowania odmienności małżonka i otwartości na nią. Pogodzenie rozbieżności było łatwiejsze u tych osób, które od początku wyznawały podobne wartości. Wówczas nie miało znaczenia, czy partnerzy uczestniczą w życiu swojej wspólnoty, czy nie. W obu przypadkach udział w kulturze małżonka traktowali jako sposób na spędzenie czasu wolnego, rozrywkę. Innym sposobem na poradzenie sobie z różnicami było potraktowanie praktyk religijnych jako rozwoju duchowego. Wówczas mniej istotna była rama, w której dane praktyki się mieściły. Z kolei najtrudniej poradzić sobie z rozbieżnościami, gdy małżonkowie nadają swoim kulturom różne wartości. W takiej sytuacji znalezienie porozumienia jest długim procesem, wymagającym zmiany własnego stosunku do praktyk ważnych dla partnera.

3. Potrzeba wspólnotowości

Potrzeba przynależności jest jedną z podstawowych potrzeb każdego człowieka, którą może on zrealizować w kręgu osób podobnych sobie lub mających wzajemny szacunek do swojej odmienności. Wśród wspólnot, do których należeli moi rozmówcy, można wymienić kręgi towarzyskie, organizacje narodowościowe i Izrael. W ramach rodziny pochodzenia lub prokreacji narratorzy również tworzą wspólnoty. Tego zagadnienia nie będę jednak poruszać w niniejszej części.

3.1. Wspólnota w kręgach towarzyskich

Poczucie wspólnoty dają bliskie relacje ze znajomymi. Obecnie moi rozmówcy tworzą relacje towarzyskie z osobami poznawanymi na wszystkich etapach życia – w czasach szkolnych i studenckich, po zakończeniu formalnej edukacji.

Znajomości te zawierane były w poszczególnych placówkach, w których narratorzy zdobywali wykształcenie, a także w miejscach związanych z rozwojem zainteresowań lub w organizacjach żydowskich. Do teraźniejszego grona znajomych moich rozmówców należą przedstawiciele kultury dominującej, żydowskiej i innych kultur mniejszościowych. Razem z nimi tworzą wspólnoty o charakterze towarzyskim. Jednak nie ma możliwości dokonania podziału na określone typy wspólnot. Koleżanki i koledzy narratorów, należący do poszczególnych grup kulturowych, znają się między sobą i nawzajem wchodzą w bliższe lub dalsze relacje. Kryterium porządkujące dalszą część tego paragrafu stanowią wspomniane kręgi kulturowe. Ma to jednak wyłącznie analityczny charakter.

Znajomych należących do kultury żydowskiej zazwyczaj poznawali w organizacjach żydowskich, a także przy okazji podejmowania działań związanych z kulturą pochodzenia. O swoich przyjaźniach N2 opowiada następująco:

ja tam poznałam swoich przyjaciół [...] Może jedna osoba mieszka w Warszawie, druga gdzieś tam wyjechała. Ale stamtąd pochodzi większość moich przyjaciół [W2/XXX/423–425/38], oczywiście spędzamy ze sobą wolny czas, oprócz tego, że czasami z kimś rozmawiamy przez telefon i plotkujemy jak każdy inny człowiek, to staramy się mimo wszystko, kiedyś oczywiście więcej, bo to jakoś częściej, zachować jakąś tradycję żydowską [W2/XXX/433/39].

N7 swoją przyjaciółkę poznała podczas wycieczki do Izraela, którą zorganizowało jedno ze stowarzyszeń. Narratorka o tej znajomości opowiada: „poznałyśmy się w Izraelu. I tak do tej pory utrzymujemy kontakt” [W7/XXVI/382–383/30], „i właściwie tylko z nią mogę tak naprawdę porozmawiać o tym. Tylko ona potrafi to czuć tak jak ja” [W7/XXVI/377–379/29]. Z kolei N6 żydowskich znajomych poznaje zarówno w Polsce, jak i za granicą, o czym mówi:

z żydowskimi znajomymi to jest zupełnie inaczej. No bo to jest dla nich po prostu normalne, to jest ten kod, nie? Nie rozmawiamy o dwóch różnych sprawach, tylko to jest to, co nas totalnie łączy w stu procentach, są właściwie same styczne i to po prostu działa. A w sumie spoko, jak jeszcze moi żydowscy znajomi się znają z moimi tutaj znajomymi w Łodzi [...] No to w ogóle fajnie, jak się lubią i tak dalej, jak to się zazębia to w ogóle. To znaczy, że mam fajną ścianę znajomych za sobą i to jest fajne [W6/XLVII/621–628/49–50].

Z kolei N11 Żydów z zagranicy poznawał w Izraelu podczas studiów. Ważne w znajomościach z przedstawicielami tej samej kultury jest to, że druga osoba pochodzenia żydowskiego lepiej rozumie odczucia i rozterki narratorów niż

przedstawiciele innych grup etnicznych lub narodowych. Wynika to ze zbieżności przeszłych doświadczeń i teraźniejszych obaw.

Znajomości z przedstawicielami innych kultur mniejszościowych narratorzy zawierali i zawierają w miejscach swojego codziennego funkcjonowania. N12 „ma koleżankę, która jest w połowie Cyganką też czy tam w jednej czwartej” [W12/XXII/502/34], z którą przyjaźni się od czasów szkolnych, a także: „jeszcze ma środowisko właśnie muzułmańskie. Ma takich znajomych muzułmanów. Ma kolegę właśnie takiego, z którym się przyjaźni wiele lat” [W12/XXIII/541–543/36]. Z kolei N7 pracuje w środowisku, które jest „bardzo międzynarodowe” [W7/XXVI/400/31]. N11 na studiach w Izraelu poznał osoby z całego świata, z którymi do tej pory „jest to ogromny kontakt, jest to wielki. Tam są, to jest, wielkie przyjaźnie. Wielkie przyjaźnie. To byli ludzie z całego świata. Umówili się, że po skończeniu studiów będą do siebie tam jeździć” [W11/XXV/415–419/30]. W swoich krajach przyjaciele narratora niekoniecznie należą do kultur mniejszościowych. Wśród znajomych moich rozmówców są przedstawiciele kultur mniejszościowych (muzułmanie, Cyganie) i obcokrajowcy. Narratorzy poznawali ich w miejscach związanych z edukacją lub pracą zawodową. Tworzą międzykulturowe i międzynarodowe znajomości. Nie osiągają z nimi tak głębokiego porozumienia, jak z przedstawicielami własnej grupy narodowej. Jednak w ich otoczeniu moi rozmówcy w mniejszym stopniu odczuwają swoją odmienność kulturową niż w relacjach z przedstawicielami kultury dominującej.

Najwięcej znajomych narratorów pochodzi jednak z kultury dominującej, o czym N11 mówi następująco: „natomiast oczywiście, no są znajomi też, zrozumiałe, no się żyje w Polsce, większość osób jest chrześcijanami, szczególnie katolikami, prawda?” [W11/XXIV/408/29]. Do tej grupy głównie należą osoby, które moi rozmówcy znają z czasów szkolnych lub studenckich. N3 opowiada o tym następująco: „bo ja głównie jednak przyjaźnie zawierałam dopiero na studiach, takie trwałe, które trwają do teraz” [W3/XLIII/554/48]. Znajomi niektórych narratorów chętnie uczestniczą w kulturze żydowskiej. Tak jest w gronie N8:

Miałem fantastycznych przyjaciół na studiach, kompletnie nic się nie zmieniło. Kompletnie. I również przyjaciół tych, których miałem [...] tuż przed pójściem na studia, też się kompletnie nic nie zmieniło [...] Zbudowałem z nimi relację jakby bezpośrednią i byłem z nimi bliskimi znajomymi, przyjaciółmi, więc jakkolwiek to tego nie było czymś dzielącym nas. Nie. Zmieniło się tyle, że na przykład [...] jak zacząłem przestrzegać szabatu [...] starałem się na przykład organizować szabaty, inwestowałem w to sporo pieniędzy, kupowałem dobre oliwki, dobry chleb

i tak dalej i wtedy oni, zając się, chwalili szabat. To mi sprawiało przyjemność [W8/XIV/356–364/28–29].

Wprowadzanie znajomych do kultury miało pozytywne konsekwencje, o których narrator opowiada:

często wiązało się z tym, że mam szabat, więc nie mogę pewnych czynności wykonać, ale oni jakby zawsze się włączali w to, żeby umożliwić. Zawsze jakby, jeżeli miała być taka impreza, to szli szukać koszerne wino i tak dalej. Byli bardzo oddani w tym. Byli cudowni i do dzisiaj [...] jak odwiedzam tam przyjaciół [...] ostatnio przyjechałem, jakby mówiłem, że przyjeżdżam na szabat i tyle. Przyjeżdżam na szabat i [...] oni wiedzą już, muszą mi pomóc nieść klucz, bo tam nie mogę przynieść, muszą mi pomóc coś tam, jak chcą, żebym się z nimi napił piwa, to nie mogą mnie pytać, czy mają mi kupić piwo, tylko ewentualnie mi postawić piwo [...]. I oni to wypełniają, i oni to wiedzą, szanują bardzo i tyle [W8/XIV/373–379/30].

Aktualna chęć uczestniczenia znajomych w kulturze żydowskiej stanowi efekt pewnego procesu. Najpierw narratorzy musieli zbudować z nimi bliską relację, która nie miała podłoża narodowościowego. Następnie, uczestnicząc w kulturze żydowskiej, nie rezygnowali z utrzymywania kontaktu z osobami, które do niej nie należą. Jednocześnie pokazywali im pozytywne aspekty własnej kultury, zapraszając do uczestniczenia w wydarzeniach dla niej właściwych. W efekcie znajomi poznali i zaakceptowali zasady judaizmu, dzięki czemu mogą je respektować podczas spotkań z narratorami.

Obecnie większość narratorów kontynuuje znajomości z wcześniejszych lat, a nowe osoby poznaje w miejscach związanych z pracą lub realizowaniem pozazawodowych zainteresowań. Jedną z niewielu osób, która nie nawiązuje nowych znajomości, jest N8. Mówi o tym następująco:

przyjaźni już nie mogę mieć, bo rabin nie może mieć specjalnie przyjaźni, bo to jest funkcja, która nie może, siłą rzeczy, nie może. Samotny [W8/XV/424–425/34]. Są bardziej takie no, są bardziej skomplikowane [...] To nawet nie chodzi o mnie, tylko w momencie kiedy ja będę jego przyjacielem, to on straci rabina, ludzie potrzebują rabina, potrzebują kogoś, kto będzie dla nich rabinem. To jest źródło siły też. I w momencie, kiedy ja będę się z nim spotykał, pójdę z nim na piwo i zacznę opowiadać o swoich problemach, to już koniec. Jakby. I zacznę wypłakiwać mu się, i mówić: „Boże, mam dość” i tak coś takiego, i to już jest koniec. Jakby dla niego już się skończyłem jako rabin. A tego nie mogę robić. To jest głupie [W8/XV/435–448/33–34].

Obecnie tworzona przez nich wspólnota ma charakter religijny (zawodowy), a nie towarzyski. Dla członków Gminy rabin stanowi „źródło siły”, a to oznacza, że nie może okazać słabości, która charakteryzuje relacje przyjacielskie. Do wspólnoty w organizacjach żydowskich powrócę jednak w następnym paragrafie.

Najwyższy poziom wzajemnego zrozumienia narratorzy osiągają ze znajomymi z kultury żydowskiej. Z przedstawicielami żadnej z pozostałych nie dzielą tych samych odczuć względem pochodzenia narodowego. Jednak w pozostałych kręgach kulturowych również są osoby, z którymi łączy ich głęboka więź. Tworzą z nimi wieloletnie przyjaźnie, w których pomimo różnic kulturowych możliwe jest osiągnięcie porozumienia w wielu innych kwestiach.

Funkcjonowanie w poszczególnych kręgach nie odbywa się w izolacji. Narratorzy zapoznają ze sobą znajomych z różnych wspólnot. Nie jest to jednak cecha charakterystyczna dla kultury żydowskiej. Bez względu na przynależność etniczną lub narodową na poszczególnych etapach życia ludzie zawierają znajomości w różnych środowiskach. W naturalny sposób zapoznają ze sobą znajomych z różnych kręgów.

Kolejną istotną kwestią, która nie ma podłoża kulturowego, jest utrzymywanie starych lub zawieranie nowych znajomości z osobami spoza własnego miejsca zamieszkania. Jest to cecha charakterystyczna dla znajomości tworzonych przez osoby dorosłe.

3.2. Organizacje żydowskie jako (mikro) wspólnoty

Na etapie planowania badań przypuszczałam, że uczestnicy organizacji żydowskich na wcześniejszych etapach życia również przejawiali chęć do aktywności społecznych. Okazało się, że w większości przypadków nie istnieje związek pomiędzy przynależnością do organizacji narodowościowej a wcześniejszą aktywnością społeczną. Może to wynikać z potrzeby przynależności, której podłożem jest poczucie wspólnoty z określonym kręgiem osób lub idei, a nie z samym podejmowaniem jakiegokolwiek aktywności.

Przypuszczenie to może potwierdzić fakt, że nieliczni aktywni społecznie narratorzy podejmowali określone działania tylko wtedy, gdy czuli się związani z daną organizacją. Wśród działań podejmowanych w czasach szkolnych narratorzy wskazują na aktywność harcerską i religijną. Dla N3 przynależność do harcerstwa była ważnym elementem życia, co wspomina następująco: „a ja byłam dosyć dużo aktywną harcerką” [W3/XXV/214/20], „ja sobie to bardzo chwalebę jako okres życia” [W3/XXV/232/20]. N12 również była harcerką,

jednak dla niej to nie była ważna organizacja, o czym mówi: „a do harcerstwa też trochę, ale nie podobało mi się” [W12/XVI/334/23], „jeździłam też na te wyjazdy, obozy, te pod namiotami” [W12/XVI/338/23]. Ważniejsze było dla niej zaangażowanie w życie wspólnoty duchowej, o czym opowiada:

uczęszczałam z moją koleżanką [...] do kościoła jezuitów. Mocni w Duchu Świętym [...] No śpiewaliśmy, należałyśmy do zespołu Mocni w Duchu, przyjaźniłam się z tym księdzem [...] który założył w Łodzi ten oddział [...] To jest dosyć taka, no, amatorska grupa, bo ona też zakłada właśnie istnienie nadnaturalnych przymiotów [...] No to tam chodziłam [W12/XVI/322–330/22].

Podejmowane aktywności miały różny charakter. Przynależność do harcerstwa polegała na zdobywaniu praktycznych umiejętności. Z kolei uczestniczenie w spotkaniach organizacji katolickiej miało wymiar duchowy. Elementem łączącym jest wspólnotowy charakter obu organizacji. Niezależnie od motywacji, jaka przyswieceła obu narratorkom przy wkraczaniu do poszczególnych grup, mogły w nich zaspokoić ważne dla siebie potrzeby w otoczeniu osób, które również je odczuwały.

Z kolei osoby, które nie podejmowały aktywności społecznych, argumentują to następująco:

nie, nie, harcerstwo nigdy mnie nie pociągało, hehe, nie lubię dyscypliny [W7/XIII/245/18], jestem z reguły megaleniwy, mega tego nie lubię w sumie [...] Wątpię, żebym mógł się tak wkręcić na przykład w harcerstwo. Bo ja tego nie czuję, nie łączy mnie nic z tymi ludźmi, nie lubię chodzić po lesie, jak po mnie chodzą lichy, jak ktoś mi zabrania zapalić papierosa albo mówi, że mam o siódmej trzydzieści zbiórkę [W6/XXX/306–309/24–25].

Z powyższych wypowiedzi wynika zatem, że podstawą zaangażowania (lub jego braku) było poczucie wspólnoty. Każdy z moich rozmówców odczuwał je w stosunku do organizacji narodowościowych, do których należał. Nie zawsze działało się tak od razu. Jeśli w jakimś stowarzyszeniu nie czuli się dobrze, poszukiwali innego lub próbowali zakładać własne. Poniżej pokazuję dwa etapy przynależności do wspólnoty narodowościowej. Pierwszy polegał na dołączeniu do tej organizacji, która dla danej osoby była najbardziej dostępna. W drugim kroku narratorzy podejmowali decyzję, jaka organizacja będzie dla nich najlepsza. Wówczas zostawali w tej, w której byli, poszukiwali innej lub próbowali zakładać własną.

3.2.1. Okoliczności wstąpienia do organizacji żydowskich

Pierwszy kontakt z organizacjami żydowskimi zazwyczaj następował, gdy narratorzy znajdowali się na przełomie końca szkoły średniej i początku studiów. Zdarzały się też osoby, które były wówczas w młodszym lub starszym wieku, ale jest to nieliczna grupa. Powody pójścia na pierwsze spotkanie organizacji żydowskiej były następujące: ciekawość, potrzeby duchowe lub wyjazd do innego miasta. Dla poszczególnych osób motywacją mogły być dwie lub trzy z wyżej wymienionych przyczyn dołączenia do organizacji narodowościowych, ale jedna z nich zawsze była najsilniejsza. Wszystkie przyczyny były poprzedzone przynajmniej częściową świadomością własnego pochodzenia. Z ciekawością często wiązała się obecność osoby lub osób w otoczeniu narratorów, które zachęcają ich do zainteresowania się własną kulturą. Narratorzy, dla których główną przyczyną wstąpienia do organizacji żydowskiej były potrzeby duchowe, zazwyczaj we wcześniejszych latach próbowali je zaspokoić we wspólnotach innych religii. Z kolei przeprowadzka do innego miasta wiązała się z koniecznością zbudowania nowych relacji towarzyskich, a także sprzyjała wykreowaniu nowego wizerunku samego siebie. Pomocne w tym okazywało się wstąpienie do organizacji narodowościowej.

Choć N10 z organizacjami żydowskimi wiązała się po wyjeździe z rodzinnego miasta na drugie studia do Łodzi, to głównym motywem dołączenia do organizacji żydowskiej była ciekawość kultury swojego pochodzenia. Moja rozmówczyni wspomina:

wiedziałam, że na przykład, no że nic nie wiem o kulturze żydowskiej, chciałabym się o tym nauczyć czegoś i no jakby nie miałam okazji, nie wiedziałam, jak zacząć, no i zadzwoniła koleżanka, że tutaj właśnie jest praca taka [w chórze żydowskim – AK]. No to ja mówię właśnie, że super. Bo stwierdziłam, że właśnie to jest to, od czego chciałabym zacząć. Więc to mniej więcej tak wyszło [W10/XXXII/684–687/60], więc [...] się w ten chór wciągnęłam i w związku z tym jakby też zaczęłam się uczyć o kulturze żydowskiej [W10/XXXIII/695/61].

Podobnie dla N1 pochodzenie żydowskie było pretekstem do uczestniczenia w kulturze żydowskiej i również ona zaczynała od chóru. W dołączeniu N10 do organizacji żydowskich można dostrzec pewien proces. Narratorka chciała nauczyć się czegoś na temat kultury żydowskiej, ale nie wiedziała, od czego zacząć. Zbiegło się to z propozycją koleżanki dotyczącą podjęcia pracy w chórze, co narratorka postrzegała jako okazję do zdobycia wiedzy na temat własnego pochodzenia. Podczas pierwszego koncertu N10 poznała swojego męża, a on zaprosił ją na spotkanie organizacji, do której sam należał.

Ciekawość przyświecała również N7. Moja rozmówczyni poznała elementy kultury żydowskiej w domu rodzinnym, jednak przekaz odbywał się na zasadzie podobnej do tej, która jest obecna w wielu rodzinach należących do kultury dominującej. Treści kultury przekazywane były w spontaniczny i nieuporządkowany sposób. Przyczyną wstąpienia do organizacji żydowskiej była chęć usystematyzowania wiedzy wyniesionej z domu.

Powodem zainteresowania się organizacjami żydowskimi przez N2 również była ciekawość. Nastąpiło to jednak we wcześniejszym wieku niż u poprzednich narratorek. N2 wspomina: „I tak to powiedzmy do czasu, aż byłam późną nastolatką, miałam może siedemnaście, osiemnaście lat, małej mnie to nie interesowało, a potem, jak każdy człowiek na tym świecie, poszłam sobie do Fundacji Laudera, a potem poszłam do Gminy Żydowskiej” [W2/XV/171/15–16]. W przypadku każdej z narratorek zainteresowanie się organizacjami żydowskimi poprzedzone było świadomością własnego pochodzenia wyniesioną z domu rodzinnego. Przodkowie jednak nie umieli wyjaśnić wielu kwestii dotyczących ich kultury, więc chciały się ich nauczyć od osób, które mają tę wiedzę.

Dla N6 przyczyną związania się z Gminą były potrzeby duchowe i chęć ich realizacji w środowisku żydowskim, co wspomina następująco:

być może okres dojrzewania, cokolwiek. Nie jestem w stanie w ogóle powiedzieć. No jakby w ogóle kwestia pochodzenia... W ogóle pochodzenie żydowskie to jest na maksa jakby mocna sprawa [...] A tutaj to jakoś tak na tyle działa, że musiałem do niej przyjść, no jakby bardzo trudno mi było się odnaleźć po prostu [W6/XXVII/263–268/22], miałem w tym gimnazjum, sobie coś takiego wykształciłem, że miałem wtedy takie megamocne poczucie takiej odrębności [...] I to mi tylko pomagało, nie, że jak mogłem przyjść do Gminy, to coś, jakaś część w moim życiu stawała się realniejsza. No więc to pomaga, tak? Mój ulubiony przykład jest z homoseksualizmem [...] Po prostu to człowiek czuje jakąś taką naturę [...] aż idzie do klubu gejowskiego, no albo do gminy żydowskiej [...] No, nie wiem, szuka w życiu, tak? Czegoś mu brakuje, na maksa mu brakuje, i to znajduje po prostu. Jak w sercu jest jakaś luka [...] I to o to po prostu chodziło, no najważniejsza jest w życiu harmonia. No, być może, że tej żydowskiej duszy jest właśnie to potrzebne. Że właśnie jest potrzebne tej energii właśnie żydowskiej [...] że wtedy ten człowiek zaczyna odpoczywać [W6/XXIX/281–295/23–24].

N6 odczuwał niewyjaśnioną pustkę, która wypełniała się, gdy stał się członkiem Gminy. W podobnym wieku i z podobnych powodów do Gminy wstąpił N11, o czym opowiada: „no, taka potrzeba przynależności do tego, do tych organizacji. Takie poczucie narodowości” [W11/XIII/156–157/12], „tak,

tak, takie poczucie właśnie takiej tożsamości” [W11/XIII/161/12]. Potrzeby duchowe N12 były nieco inne niż u narratorów. U nich odczuwana pustka była niewypowiedziana. Dla niej wstąpienie do organizacji żydowskich w symboliczny sposób wiązało się z kontaktem z nieżyjącym już wówczas dziadkiem, o czym mówi:

to znaczy dlatego, że mój dziadek był pochodzenia żydowskiego, i tak chciałam zobaczyć, chciałam z bliska zobaczyć, jak to jest w rzeczywistości. I tak, ponieważ mój dziadek nie żyje, nie żył też wtedy. Tak. Nie mam kontaktu za bardzo też z rodziną z tamtej strony. Tak. No i właśnie zgłosiłam się do Laudera [W12/XVII/397–402/26–27].

Jak zauważył N6, wiek, w którym wówczas znajdowali się narratorzy, przypadał na okres dojrzewania. Jest to czas, w którym człowiek potrzebuje zaznaczyć swoją odrębność od innych osób, czemu sprzyja mniejszościowe pochodzenie. Jest to również moment, w którym ludzie definiują się na nowo, tworzą swój świat, odrębny od tego, w którym funkcjonowali do tej pory. Jest to również poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, kim się jest. W sytuacji, gdy odpowiedzi tych nie można uzyskać w rodzinnym domu, zaczyna się ich poszukiwać poza nim – wśród osób, które odczuwają podobne potrzeby i wyznają zbliżone wartości.

Niektórzy narratorzy pierwsze kroki w organizacjach żydowskich stawiali poza miastem rodzinnym, w miejscowościach, w których studiowali. Przykładem takiej osoby jest N8, który pochodzeniem żydowskim zainteresował się za sprawą starszego brata, co wyglądało następująco:

a do tego zainspirował mnie w dużym stopniu mój brat. Który, wyjeżdżając na studia, a wiadomo, że studia to jest jakby nowa dynamika w życiu człowieka, zaczyna zadawać sobie pytania, definiować się w nowym środowisku. I on tak zaczął. Po prostu wyjechał [...] zaczął się interesować tym, zaczęło to być dla niego ważne i tak dalej i przywiózł tego trochę do domu [W8/VII/91–94/7].

Następnie N8 sam wyjechał na studia i w nowym mieście zamieszkał w żydowskiej dzielnicy, co wspomina: „Jakby ta sama dynamika, wyjeżdżając na studia [...] Do tego mój brat mnie odwiedził, zabrał mnie na wycieczkę [...] I tak dalej, i tak dalej. I to jakby zainspirowało mnie do tego, żeby jakby troszeczkę bardziej zwracać na to uwagę” [W8/VII/98–103/8]. Mój rozmówca podkreśla, że przez nowych znajomych postrzegany był jako Żyd:

zresztą koledzy na studiach też mi pomogli w tym, bo też identyfikowali jako osobę... Nawet nie tyle z pochodzeniem żydowskim, bo to po prostu, jeżeli ktoś ma

pochodzenie żydowskie, to dla środowiska jest Żydem, prawda? To jest wiadomo. Więc po prostu identyfikowali jako takiego. No i tak [W8/VII/104–108/8].

Przyczyną utożsamiania narratora z pochodzeniem żydowskim mogło być to, że w taki właśnie sposób budował swój wizerunek w nowym środowisku. Moment wstąpienia do organizacji narrator wspomina tak:

kto mnie zawiadomił o tym? W sumie jak to było dokładnie? Tak. Jedna dziewczyna przyniosła kiedyś do domu taki świstek wydrukowany o tym, tak. Tak, ja jeszcze w tę stronę nie szedłem aż tak, ale to jakby ona mnie popychała do tego, wrzuciła, no. OK, spoko. Powiesiłem sobie na tym, ale nic z tym nie zrobiłem jakby. I dopiero z czasem, też z kolei coś się zaczęło dziać w moim życiu widocznie, i jakieś może jakieś coś, może kolejny etap w życiu, i zaczęły ważniejsze to dla mnie być. No i, mając już to ogłoszenie, po prostu poszedłem tam i tyle [W8/VIII/112–120/9].

Wchodzenie N8 do organizacji żydowskich układa się w pewien proces. Pierwszym jego etapem była inspiracja ze strony brata, która skutkowałą zainteresowaniem się kulturą żydowską. Kolejnym było zamieszkanie w dzielnicy historycznie z nią związanej, a także prezentowanie się znajomym przez pryzmat owej kultury. Skutkowało to zachętami ze strony koleżanki do wstąpienia do organizacji żydowskiej. W efekcie splotu tych wszystkich czynników N8 dołączył do niej.

Osobą, która również związała się z organizacjami żydowskimi po wyjeździe na studia, jest N3. Podobnie jak w przypadku N8 do tego kroku zainspirowali ją znajomi. Przyczyną podjęcia ostatecznej decyzji, podobnie jak miało to miejsce u N2, była ciekawość. Moja rozmówczyni wspomina to następująco: „ja się dopiero na studiach zaczęłam z tym wiązać. I tak, no, głównie przez przypadek. To znaczy no... No tak, przez przypadek, tak myślę, że głównie przez przypadek. Przez to, że poznałam ludzi ciekawych, którzy zaczęli mnie przekonywać, że może to ma jednak znaczenie” [W3/IV/8–12/2]. W jej przypadku mogła to być kontynuacja wcześniejszej aktywności społecznej. Po wyjeździe z rodzinnego miasta zrezygnowała z przynależności do harcerstwa, a w jej życiu pojawiło się miejsce na przynależność do nowej organizacji. Jednocześnie do tamtej pory pochodzenie żydowskie traktowała jako integralną część siebie. Nie nadawała mu większego znaczenia niż pochodzeniu polskiemu.

Osoby, które z organizacjami żydowskimi związały się poza miastem rodzinnym przez znajomych z nowej miejscowości, były postrzegane jako członkowie lub przedstawiciele wspólnoty żydowskiej. Oznacza to, że musieli ich informować o swojej przynależności narodowej, co nie zawsze robili w swoim wcześniejszym miejscu zamieszkania.

Z poszukiwaniem wspólnoty żydowskiej wiązała się chęć zaspokojenia ciekawości i poznania kultury własnego pochodzenia; realizacja potrzeb duchowych, które mogły być wypowiedziane lub nie; a także wyjazd na studia do innego miasta. W każdym przypadku narratorom towarzyszyła potrzeba kontaktu z osobami, które pod względem kulturowym były do nich podobne, a dzięki temu mogły zapoznać je z różnymi aspektami własnego pochodzenia. Jednocześnie moi rozmówcy swoje pochodzenie żydowskie traktowali jako pretekst, okazję lub powód do poznania własnej kultury.

3.2.2. Organizacje żydowskie jako wspólnota doświadczeń kulturowych

Po dołączeniu do organizacji żydowskich narratorzy utwierdzali się w przekonaniu, że powody, które ich tam przyciągnęły, są ważne. Organizacje zaspokajały ich ciekawość i dawały możliwość realizowania potrzeb duchowych, jednak niezależnie od nich czynnikiem decydującym o pozostaniu w danej organizacji lub jej zmianie na inną było poczucie przynależności. Jeśli narratorzy nie czuli się członkami danej wspólnoty, to poszukiwali innej. Czynnikiem przyciągającym do danej organizacji była rodzinna atmosfera panująca pomiędzy członkami i zintegrowanie się z nimi. Istotna była również atmosfera samego miejsca, czyli wystrój pomieszczenia, w którym odbywały się spotkania. Ponadto dla moich rozmówców liczyło się to, czy dana organizacja wiąże się z preferowanym przez nich odłamek judaizmu. Do czynników zniechęcających do danej organizacji można zaliczyć konieczność zasłużenia na akceptację ze strony członków danego stowarzyszenia, osobiste konflikty z nimi lub negatywną atmosferę miejsca. Wymienione czynniki są zestawione w poniższej tabeli. W opowieściach narratorów najczęściej pojawiają się takie organizacje, jak: Fundacja im. Ronalda S. Laudera, Gmina Wyznaniowa Żydowska w Łodzi i Związek Postępowych Gmin Żydowskich „Beit Polska”. To właśnie poszczególne organizacje stanowią kryterium porządkujące ten paragraf.

Tabela 13. Czynniki zachęcające i zniechęcające do poszczególnych organizacji żydowskich

Czynniki zachęcające	Czynniki zniechęcające
Rodzinna atmosfera	Konieczność zasłużenia na akceptację
Pozytywna atmosfera miejsca	Osobiste konflikty
Określony odłamek judaizmu	Negatywna atmosfera miejsca

Źródło: opracowanie własne.

W opowieściach o Fundacji Laudera można wyróżnić trzy następujące czynniki przyciągające do organizacji: rodzinna atmosfera, integracja z członkami organizacji, pozytywna atmosfera miejsca. Czynnikiem zniechęcającym do niej były jedynie osobiste konflikty z członkami stowarzyszenia. Fundacja Laudera stanowiła dla narratorów przedsięwzięcie do poznania świata żydowskiego, jego tradycji i zasad. N2 swoją przynależność do niej wspomina następująco:

to jest miłe takie, jak spotykam się na przykład ze znajomymi i oni mówią, że tam czują się jak w rodzinie [W2/XVIII/190/17], to jest interesujące, to jest miłe i to jest rzeczywiście taką daje namiastkę domu takiego żydowskiego [W2/XVIII/199/18], jest to miejsce, gdzie człowiek uczy się judaizmu, nie? Religii, kuchni koszernej, zwyczajów, jakieś są wykłady z historii, z filozofii [W2/XVIII/197–198/18], no na początku się zajmowałam byciem uczestnikiem. Potem, ja bardzo lubię gotować, więc mnie bardzo zainteresowała ta kuchnia [...] Więc przychodziłam i pomagałam gotować [W2/XVIII/204–209/17–18].

To właśnie w tej organizacji młodzi ludzie, rozpoczynający swoją przygodę z kulturą żydowską i judaizmem, mogli otrzymać wsparcie. W swojej wypowiedzi N2 zaznacza, że nie są to tylko jej wrażenia. Jednak podobne odczucia miała N7: „głównie moje kroki są skierowane w kierunku Klubu Laudera [...]. No i tam też również organizowane są szabaty, święta, więc jeżeli tylko mogę, to w tym uczestniczę” [W7/XV/265–268/20]. Organizacja nie tylko pomagała uczestnikom w zdobywaniu nowej wiedzy, lecz także dawała okazję, by wnieść do niej swoje umiejętności, co N2 przedstawia następująco: „generalnie wydaje mi się, że też tam starałam się pomagać tłumaczyć jakieś teksty z języka angielskiego czy tam na język angielski. Zawsze to, co mogłam, to pomagałam” [W2/XVIII/210–211/18]. Rodzinna atmosfera mogła polegać na tym, że organizatorzy nie przybierali pozy wszechwiedzących mentorów, ale zarówno dzielili się z młodszymi uczestnikami swoją wiedzą, jak i pozwalali im na wykorzystanie tych umiejętności, które już mieli. Miłą atmosferę budowało też wspólne przygotowywanie świąt i spotkań.

N7 z Fundacją Laudera związana jest do tej pory, choć częstotliwość jej uczestniczenia w spotkaniach jest mniejsza niż kiedyś. Przeszkodę stanowi tryb pracy, o czym opowiada: „teraz to już może po prostu mam mniej czasu na to wszystko. Wiadomo, szabat zaczyna się w piątek, a ja często w piątki nie mogę, pracuję, nie pozwala mi na to mój styl życia” [W7/XIX/305–306/23]. Jednak gdy tylko ma na to czas, uczestniczy w spotkaniach Laudera. Z kolei N2 w pewnym momencie zrezygnowała z podejmowania aktywności w fundacji, co było spowodowane trudnościami w porozumieniu się z przewodniczącą. Być może z tego powodu narratorka podczas opowieści o swojej

przynależności do organizacji stosuje formy wyrażające dystans. Wspomnienia dotyczące milej atmosfery, jaka towarzyszyła początkom przynależności do fundacji, przeplatają się ze wspomnieniami dotyczącymi konfliktu z przewodniczącą, jaki miał miejsce później. Jednak znaczące jest to, że nawet owe nieporozumienia nie wpłynęły negatywnie na postrzeganie atmosfery panującej w organizacji.

W opowieściach o Gminie pod rządami poprzedniego rabina zaznacza się kontrast w stosunku do Fundacji Laudera. Czynnikiem przyciągającym do niej była atmosfera miejsca, wynikająca z jego tradycji, i w przypadku niektórych osób dobry kontakt z rabinem. Wśród czynników zniechęcających najsilniej zaznacza się konieczność zasłużenia na akceptację ze strony członków Gminy. Moi rozmówcy opowiadali o trudnościach z odnalezieniem się w Gminie, a także o jej zamknięciu na nowych członków. N7 wspomina: „Gmina tak, jak dla mnie, osoby praktycznie z zewnątrz, nieuczestniczącej wcześniej w żadnych zborach, żadnych spotkaniach, trudno wejść tam w tę społeczność. To jest dosyć zamknięta społeczność. I wiadomo, potrzeba czasu, tak? Żeby się przyzwyczaić do kolejnej osoby” [W7/XV/256–258/19]. W przypadku tej narratorki „przyzwyczajanie się do nowej osoby” może mieć dwa wymiary. Z jednej strony członkowie Gminy, funkcjonujący w hermetycznej społeczności, potrzebują oswoić się z nową osobą, zanim uznają ją za jedną ze swoich. Z drugiej strony N7 również potrzebuje przyzwyczaić się do nowych osób, zwłaszcza jeśli nie spotyka się z przychylnością z ich strony. Za potwierdzenie może posłużyć następujące stwierdzenie: „może jeszcze kiedyś wrócę do Gminy. Jeżeli mi starczy odwagi i czasu” [W7/XVIII/296–297/22]. Brak odwagi powodowany jest obawami przed konfrontacją z niechęcią członków Gminy do nowych osób, a także obawami przed zaangażowaniem się w judaizm ortodoksyjny i koniecznością życia według restrykcyjnych zasad, które mu towarzyszą. O zniechęcającej atmosferze panującej w Gminie wspominała też N2. Narratorka podkreślała jednak, że tworzyło ją kilka członkiń, co spotykało się z wyraźnym sprzeciwem ze strony poprzedniego rabina. Moja rozmówczyni mówi:

Tam są, no na pewno ze dwie albo trzy panie, które jak już się dobrze zaznałomią, to zaczynają właśnie jadować się na innych [...] I prezes Gminy Żydowskiej w Łodzi Simcha Keller absolutnie zabrania czegoś takiego mówić. Absolutnie, mówi, że tak nie wolno. Więc on to potępia. I to mi się na przykład o tyle podoba [W2/XXV/272–281/25].

W przeszłości N7 lubiła odwiedzać Gminę, choć nie robiła tego często, co wspomina:

to była moja praktycznie taka pierwsza, pierwsza wizyta w Gminie, w synagodze [...] zobaczyłam tak, jak to wszystko wygląda, jak odbywa się cała ta ceremonia, szabat i modlitwy, później wspólne biesiadowanie przy stole i uczczenie tego szabatu. To mi się bardzo podobało. Zresztą w Gminie jest taki specyficzny klimat, że po prostu lubię tam przebywać [W7/XIV/249–252/18–19].

Przyciągała ją tam atmosfera tworzona nie przez poszczególne osoby, ale przez konkretne miejsce. Opowieść narratorki podobna jest do wspomnień N1 i N4. Gmina w opowieściach narratorek jawi się jako kolebka judaizmu na mapie Łodzi. Zaznaczały jednak, że członkowie tej organizacji niejako oczekiwali przekonywania ich do siebie przez nowe osoby, a tym samym zasłużenia na wstąpienie w ich szeregi. W efekcie młode osoby czuły się zniechęcone, a mając alternatywę, wybierały inną organizację lub rezygnowały z formalnego uczestniczenia w kulturze żydowskiej. Tym samym w Gminie panowała stagnacja. Tworzyły ją te same osoby, które nie miały komu przekazywać swojej wiedzy i doświadczenia związanego z kulturą żydowską.

Trudności z odnalezieniem się w Gminie dotyczyły przede wszystkim tych osób, dla których była ona pierwszą organizacją żydowską. N2 miała nieco inne doświadczenia. Choć w wyżej przytoczonym cytacie można dostrzec krytykę z jej strony, to dotyczyła ona wyłącznie postawy kilku członkiń względem innych osób, a nie całej Gminy. Narratorka miała dobry kontakt z poprzednim rabinem, a także mogła liczyć na jego wsparcie, gdy chciała założyć nową organizację. Elementem koniecznym do tego było podpisanie deklaracji członkowskiej, co moja rozmówczyni określa jako „bardzo polityczne okoliczności” [W2/XXI/232/21]. Przy zakładaniu organizacji konieczna była formalna przynależność do innej, co wyjaśnia następująco: „porozmawiałam sobie z tym Kellerem i on mnie przekonał, że jeżeli mam cokolwiek znaczyć na arenie [...] polskiego świata żydowskiego, to zostanę zauważona dopiero jak zostanę członkiem Gminy, bo tak to nikt mnie nie wysłucha” [W2/XXI/258/22–23].

Atmosfera w Gminie uległa zmianie, gdy na jej czele stanął nowy rabin. Oprócz N2 pozytywne doświadczenia związane z przynależnością do tej organizacji prezentowali N6 i N11. Prawdopodobnie zostały one zapoczątkowane jeszcze w czasach rządów poprzedniego rabina, jednak nasze rozmowy odbywały się, gdy na czele organizacji stał aktualny rabin i tego okresu głównie dotyczyły ich opowieści. N6 od początku swojej aktywności w środowisku żydowskim zaangażowany jest wyłącznie w życie Gminy. Związek z nią zaznacza poprzez używanie zbiorowego zaimka dzierżawczego „nasza Gmina”. Przywiązanie do tej wspólnoty i poczucie obowiązku wobec niej sprawiło, że zrezygnował z wyjazdu do Izraela na obchody święta Purim, co wspomina: „będę się super gdzieś tam bawił, a tu będzie po prostu grobnia i w ogóle

sytuacja podbramkowa, nie. To są święta, trzeba tu zostać. No i to jest wybór społeczny. To jest bycie społecznikiem, no bo mnie by było aż głupio, no” [W6/XXXI/323–326/27]. Jest to przeciwieństwo w stosunku do tego, co narrator mówił o swojej niechęci do przynależności do harcerstwa. Tam nie odczuwał związku z członkami wspólnoty, więc nie chciał do niej należeć i żyć według zasad przez nią wyznaczanych. Tu odczuwa nie tylko związek, lecz także odpowiedzialność za dobro pozostałych członków. Również dla N11 Gmina jest ważna, o czym mówi: „Chyba to jest jedyny ośrodek taki, który tak masowo, bardzo pręźnie działa. Nowy rabin. Zawsze Gmina. Co sobota szabaty. Kabałat szabat w piątek. Także działa tutaj bardzo pręźnie i bardzo rozwija się” [W11/XXVII/470–475/34]. Dla narratora Gmina stanowi nie tylko najlepszą organizację żydowską w Łodzi, lecz także w Polsce. Z kolei dla N8, podobnie jak dla N5, organizacja ta stanowi miejsce pracy. Obejmuje ona wszystkie aspekty jego życia, nie tylko zawodowy, o czym narrator mówi następująco: „to nie może wyglądać tak, jak zamknięcie kiosku ruchu, że jest po prostu zamknięty i koniec. Nie możesz nic kupić, ponieważ są różne przypadki i czasami trzeba być dostępnym, bo ktoś dzwoni i płacze, i coś tam, że musi kompletnie, no to jakby inna sytuacja” [W8/XIX/539–540/43]. W swojej wypowiedzi wskazuje na duże zaangażowanie w sprawy członków Gminy, a także na zainteresowanie ich potrzebami duchowymi. Taka postawa rabina jest przyczyną zadowolenia narratorów z przynależności do tej organizacji.

Stowarzyszeniem, które N2 chciała założyć, był łódzki oddział organizacji judaizmu reformowanego, Beit. Czynniki, które przyciągały poszczególne osoby do tej organizacji, były: pozytywna atmosfera panująca pomiędzy członkami i zainteresowanie reformowanym odłamek judaizmu. Z kolei czynnikiem zniechęcającym była negatywna atmosfera miejsca. Bodźcem do zainteresowania się tym odłamek religii mojżeszowej był przyjazd do Polski przedstawiciela organizacji Beit ze Stanów Zjednoczonych Ameryki. N2 i jej znajomym spodobała się idea uczestniczenia w nieortodoksyjnej religii, o czym opowiada:

no więc jak dla osoby, która przyjdzie z zewnątrz i zobaczy, że [...] siedzą ludzie w kółku, na środku stoi facet z gitarą, gra, śpiewa... I to jest szabat, bo to jest mimo wszystko, to jest fajne [...] Tak, jest coś innego, coś inaczej, że to nie trzeba się stricte trzymać tego, żeby to jedzenie było takie, a nie inaczej, no [...] I to było takie fajne, no. Ludzi odstrasza głównie ten judaizm ortodoksyjny, bo on ma jakieś takie stricte określone, pełno zasad jest, co wolno, nie wolno, wolno, nie wolno. Głównie nie wolno. Natomiast w judaizmie reformowanym, no są, oni oczywiście mówią, że są takie zasady, ale dzisiaj jest XXI wiek, więc no, nie będziemy się przecie bawić w taką ciemnotę. No i to to przyciąga [W2/XXVIII/375–385/33–34].

Inną narratorką, która również uczestniczyła w próbach zakładania tej wspólnoty, była N3, o czym mówi: „przyszłam na spotkanie w Łodzi” [W3/XXXIV/419/37]. Znajomi nawet chcieli, żeby „została liderem tej organizacji”, ale N3 „tego nie rozważała w ogóle. Bo [jej – AK] to w ogóle nie interesuje” [W3/XXXIII/404–405/36].

Proces podejmowania działań w celu założenia organizacji Beit rozpoczął się od przyjazdu jej amerykańskiego przedstawiciela do Polski. Jego zadaniem było pokazanie polskim Żydom judaizmu reformowanego. W efekcie w różnych miastach zaczęły powstawać nowe oddziały⁸. Narratorkom idea judaizmu reformowanego wydała się atrakcyjna, u niektórych nastąpiło swojego rodzaju zachłyśnięcie nowością. Być może było to nie tylko pierwsze spotkanie z judaizmem reformowanym, ale w ogóle z reformowanym aspektem jakiegokolwiek religii. Wówczas dowiedziały się, że wyznaniowe zasady mogą być dostosowane do realiów współczesnego życia. W efekcie narratorki wraz ze znajomymi postanowiły założyć w Łodzi oddział organizacji Beit. W tym celu poszukiwały wsparcia w gminach reformowanych istniejących w innych miastach, a także w łódzkiej gminie ortodoksyjnej. Powołanie organizacji Beit ostatecznie nie powiodło się. Jako główną przyczynę niepowodzeń można wyróżnić nadmiar formalności koniecznych do wypełnienia przy zakładaniu nowej organizacji religijnej. Młodym osobom zabrakło wsparcia ze strony bardziej doświadczonego przewodnika, który przeprowadziłby je przez wszystkie procedury. W efekcie entuzjazm N2 i jej znajomych uległ osłabieniu.

Z kolei N7 spodobała się idea judaizmu reformowanego, ale nie atmosfera panująca w organizacji Beit. Narratorka opowiada:

to była taka forma reformowanego judaizmu, który [...] na więcej pozwala. I sobie pomyślałam, że może to coś dla mnie. Także po prostu próbowałam wszystkiego, tak? Od ortodoksyjnego w Gminie, po takie bardziej świeckie w Lauderze, no i ten reformowany judaizm. Po czym stwierdziłam, że jednak, hehe, to też nie dla mnie, bo zajęcia, szabaty odbywały się w takich jakichś zawsze wynajmowanych miejscach, jakichś szkołach, jakichś tam świetlicach i nie było tego klimatu. A do tego jednak jest potrzebny klimat, potrzebny jest kantor i wtedy to dopiero stwierdziłam, że jednak nie [W7/XVII/281–286/21–22].

⁸ Obecnie organizacje Beit istnieją w Warszawie, Konstancinie, Krakowie i Trójmieście, *vide*: <https://www.beitkrakow.org/>, <https://beitpolska.org/judaizm-postepowy-w-polsce/> [dostęp: 8.03.2021].

N7 nie spodobała jej się estetyka miejsc, w których odbywały się spotkania. Judaizm ortodoksyjny obecny jest w Polsce od kilku wieków, reformowany stosunkowo od niedawna. Oznacza to, że przedstawiciele pierwszego mają swoje budynki, w których organizują gminy. Organizatorzy judaizmu reformowanego ich nie mają i dlatego spotkania odbywają się w wynajmowanych pomieszczeniach. Atmosfera takich gmin budowana jest głównie przez ich członków. Jeśli zatem ktoś potrzebuje atmosfery tworzonej przez tradycję miejsca, może nie czuć się dobrze w takiej organizacji.

Po nieudanych próbach założenia organizacji Beit N2 i jej znajomi chcieli założyć stowarzyszenie, co wyglądało następująco: „I to mało co założyliśmy, bo to zawsze podpisywaliśmy się stowarzyszenie [...] ale nie doszło do założenia [...] Bo to trzeba było po prostu pójść, zarejestrować i to wszystko. Ale chyba nikomu się tak naprawdę nie chciało tego do końca dopiąć” [W2/XXXIII/486–490/44]. Podobnie jak w przypadku zakładania organizacji Beit, również tu na przeszkodzie stanęła biurokracja. Ostatecznie N2 i jej znajomi spotykali się w ramach nieformalnej grupy, uczyli się kultury, judaizmu, organizowali różne spotkania. Tamten czas moja rozmówczyni wspomina:

Przez jakiś czas, jak się spotykaliśmy, to najbardziej z nas wykształcony w tej, powiedzmy, no otocze religijnej jest [kolega – AK]. Więc przez jakiś czas wykorzystywaliśmy, powiedzmy, [kolegę – AK]. Dawaliśmy mu jakieś rekwizyty, bo rekwizyty mamy, dostałyśmy rekwizyty od gości z Ameryki i takie, powiedzmy, bardziej czy mniej religijne, więc każda z nas ma jakiś swój tałes, więc dawaliśmy mu te rekwizyty, mówiłyśmy: „poprowadź jakieś modlitwy” [W2/XXXII/476–478/42–43], organizowaliśmy wycieczki po cmentarzu żydowskim, Noc Muzeum zorganizowaliśmy [W2/XXXIII/482/43].

Członkowie nieformalnej grupy starali się spędzać czas w taki sposób, w jaki robiliby to w organizacji Beit, dlatego ważnym elementem były rekwizyty symbolizujące judaizm. Potrzebowali osób i miejsca, z którymi i w którym mogliby zaspokajać swoje potrzeby duchowe. Początkiem istnienia wielu stowarzyszeń narodowościowych były spotkania w prywatnych domach ich członków. Tu jednak droga była odwrotna. Spotkania nieformalnej grupy nie przekształciły się w formalne struktury. Stanowiły ostatni etap po nieudanych próbach powołania oficjalnej organizacji.

Jak wspomniałam, niektóre osoby swoją przygodę z organizacjami żydowskimi rozpoczynały poza miastem rodzinnym, w tych miejscach, w których podejmowały studia. Choć N12 w czasach licealnych należała do łódzkiego stowarzyszenia, to okres jej największej aktywności przypadł na czasy studenckie, o czym opowiada następująco:

studiowałam w Warszawie, więc tam też uczęszczałam do Habadu między innymi, do Gminy Żydowskiej też, śpiewałam trochę w tym chórze żydowskim, to trochę jeździliśmy też po całym właśnie kraju i poza tym jeszcze należałam do PUSŻ-u⁹ i później do ŻOOM-u¹⁰, ale to przede wszystkim do PUSŻ-u [W12/XVII/411–411/27].

W warszawskich organizacjach symboliczny kontakt z nieżyjącym dziadkiem mógł być silniejszy, gdyż jej przodkowie pochodzili ze stolicy. Z jedną z tych organizacji narratorka jest związana do tej pory, jeździ tam na święta i inne wydarzenia. Członkowie stowarzyszenia są jedynymi osobami ze środowiska żydowskiego, które wiedzą o tym, że jej mąż jest muzułmaninem. Z kolei N2 jeździła na spotkania do warszawskiej organizacji, z którą nawiązała kontakt podczas prób zakładania organizacji Beit.

Dla niektórych osób aktywność w organizacjach żydowskich stanowiła tylko pewien etap życia. Zazwyczaj trwał on do około 30. roku życia. Później przychodził czas na aktywność zawodową lub zakładanie rodziny. Choć narratorzy czasami nadal uczestniczą w wybranych spotkaniach, zazwyczaj świętach, to nie robią tego regularnie. U N12 zaś nastąpiło przekierowanie uwagi w stronę duchowości innego rodzaju, o czym mówi: „tylko ja aktualnie wyznaję trochę inną filozofię [...] No praktykuję medytację” [W12/XIII/229-231/16]. Przykład tej narratorki pokazuje, że współczesność daje ludziom możliwość realizowania swoich potrzeb duchowych w różnych systemach religijnych i filozoficznych. Na różnych etapach życia mają oni różne potrzeby, więc niemożliwe jest, by zawsze mogli je realizować w tej samej organizacji. Po zakończeniu okresu wzmożonej aktywności w organizacjach żydowskich narratorzy uczestniczą w spotkaniach tych stowarzyszeń, w których czują się członkami wspólnoty.

3.3. Miejsce Izraela w życiu narratorów

Izrael stanowi ważne miejsce na mapie życiowych doświadczeń narratorów. Każdy z nich, zanim odwiedził ten kraj, marzył, żeby do niego pojechać. Stanowi on ważny element poczucia wspólnoty żydowskiej. W opowieściach moich rozmówców nie występowały rozbieżności w kwestiach poglądów na temat istnienia tego państwa, wszyscy opowiadają się po stronie syjonizmu. W opowieściach narratorów Izrael jawi się jako Ziemia Obiecana – miejsce,

⁹ PUSŻ – Polska Unia Studentów Żydowskich.

¹⁰ ŻOOM – Żydowska Ogólnopolska Organizacja Młodzieżowa.

które stanowi dla nich cel życiowej podróży, gdyż jest pełne ludzi takich jak oni. Role, jakie Izrael odegrał w życiu narratorów, są następujące: spełnione marzenie, miejsce ucieczki, ojczyzna. Obecnie trudnością w życiu młodych osób dorosłych jest konflikt izraelsko-palestyński. Przyjmuje on wymiar społeczny i osobisty.

Izrael jest spełnionym marzeniem dla N7. Narratorka od dzieciństwa chciała odwiedzić ten kraj. Zatem gdy jedna z organizacji żydowskich proponowała swoim członkom taką wycieczkę, od razu się na nią zdecydowała. Narratorka stwierdza: „Izrael to było moje [...] wielkie marzenie, tak? Które się spełniło” [W7/XXXIV/498–499/39]. Dzięki wyjazdowi N7 nie tylko spełniła swoje marzenie o zobaczeniu tego kraju, lecz także odnalazła właściwy dla siebie odłam judaizmu. Wcześniej odczuwała poczucie winy z powodu braku możliwości (i chęci) realizowania wszystkich zaleceń judaizmu ortodoksyjnego. W trakcie wyjazdu poznała judaizm reformowany, który zaczęła postrzegać jako właściwy dla siebie. Przemiana, jaka się w niej dokonała, pozwoliła zyskać poczucie bycia kompletną Żydówką. Ponadto w Izraelu N7 poznała swoją przyjaciółkę, która obecnie jest jedyną osobą rozumiejącą jej odczucia względem pochodzenia żydowskiego. Sytuacja N7 stanowi przeciwieństwo względem N1, dla której Izrael też jest marzeniem, ale do tej pory nie zostało ono spełnione.

Dla N6 na pewnym etapie życia Izrael stanowił ucieczkę przed codziennością i przed koniecznością podjęcia decyzji w sprawie własnej przyszłości. Czas ten wspomina następująco:

mieszkalem w Bene Berak dość długo [...] Ja tam sam pojechałem [...] Uczylem się, byłem w szkole takiej religijnej w jesiwie. Tak tam się przekulałem pół roku po prostu przez ten cały Izrael. Trochę u rodziny siedziałem, trochę tu, no zwyczajny wyjazd. Taki trochę, żeby... Zaraz po liceum wyjechałem [...] Po prostu skończyłem liceum, nie szedłem jeszcze na studia, bo nie za bardzo chciałem, i pojechałem do Izraela po prostu. Żeby się stąd wyrwać, żeby w ogóle się tak, już miałem swoich trochę prywatnych problemów. I jakoś tak musiałem po prostu wyjechać stamtąd, znaczy do tamtąd, żeby trochę złapać. Poza tym dobrze, bo tam nauczyłem się hebrajskiego, ogólnie dłużej byłem z rodziną, dłużej też byłem w społeczności żydowskiej, co jest megaważne, także bardzo pozytywnie wspominam ten wyjazd, fajna rzecz [W6/LI/688–708/53–55].

Celem wyjazdu była potrzeba odłożenia na później decyzji o planach na dalsze życie (wybór kierunku studiów lub podjęcie pracy), czemu towarzyszyła potrzeba ucieczki przed osobistymi trudnościami, których narrator nie precyzuje. Można więc uznać, że celem było szeroko pojęte poszukiwanie sensu

życia, w czym najbardziej pomocna okazała się zmiana otoczenia. Izrael jako miejsce ucieczki jest postrzegany również przez N1, choć u niej pozostaje on jedynie w sferze marzeń.

Na podstawie wypowiedzi obojga narratorów można przyjąć, że czas trwania wyjazdu nie ma znaczenia. Wystarczy sam kontakt z bodźcem, jakim w ich przypadku stanowił Izrael, by nadać znaczenia swojemu pochodzeniu, a także dokonać istotnych dla jego odbioru spostrzeżeń.

Izrael jest postrzegany jako ojczyzna przez osoby, które w nim studiowały. Narratorzy zdobywali wiedzę zarówno w świeckich, jak i religijnych uczelniach. N11 po wyjeździe do Izraela był w kibucu na kursie hebrajskiego, później studiował świecki kierunek na jednym z uniwersytetów, co wspomina: „no i oczywiście wyjazd do Izraela. Wyjazd do Izraela, studia i później wojsko, oczywiście. No taka przynależność [...] Wyjazd był po liceum, po maturze. Po maturze zdałem na studia [...] Pięć lat trwały i później było wojsko. Praca magisterska, wojsko” [W11/XVIII/254–262/17–18]. O podjętej decyzji mówi z przekonaniem, używając słowa „oczywiście”, co oznacza, że były to wybory, nad którymi nie musiał się zastanawiać. Z kolei N8 studiował w jesziwie, co opisuje w następujący sposób:

coraz bardziej ten rabin, z którym się uczyłem [...] wzmacniał mnie w poczuciu takim, że dosyć dobrze mi idzie i dosyć jestem jakby predysponowany do nauki Tory. I w pewnym momencie jakby podjąłem decyzję, żeby wyjechać na studia. No rabin powiedział, że może powinienem wyjechać, jakby kontynuować i rozwijać się dalej [...] więc jakoś powiedziałem, a dobra już, zostawiam studia [w Polsce – AK], jadę na studia do Izraela. I tam pojechałem do jesziwy. I w tej jesziwie coraz bardziej wkręcałem się w naukę. Tak. Wróciłem po to, żeby się ożenić. I po jakimś okresie, po tym, jak się ożeniłem, był jakiś taki okres, że w sumie nie wiadomo, może w tę stronę, w tę, ale jakoś coraz bardziej mi się klarowało, że w sumie chcę wrócić do studiowania. No i była taka opcja, żeby wrócić i studiować w jesziwie rabinackim. Pojechałem, zacząłem studiować i skończyłem. Zawsze lubiłem się uczyć, poznawać coś, do tego praca z ludźmi, też lubiłem być wśród ludzi, więc te dwa czynniki jakby się złożyły [W8/XVII/470–480/37–38].

Dla obu narratorów czas studiów był ważnym okresem w życiu. Utwierdzili się wówczas w przekonaniu odnośnie do swoich wyborów życiowych, a także zbudowali w sobie poczucie związku z Izraelem.

Na podstawie wypowiedzi narratorów można uznać, że charakter i czas trwania wyjazdu nie mają znaczenia. Zainteresowanie Izraelem pojawiło się niemal równolegle z zainteresowaniem pochodzeniem żydowskim. Wówczas w wyobrażeniach narratorów kraj ten urastał do rangi mitycznej krainy

szczęścia, w której żyją tacy ludzie jak oni. Gdy wyobrażenie o jej zobaczeniu stawało się realne, zazwyczaj decydowali się na taki wyjazd. W opowieściach żadnej z osób nie pojawia się rozczarowanie. Niektórzy narratorzy chcieliby związać się z tym krajem na stałe, o czym N7 mówi następująco: „byłam już kilka razy w Izraelu [...] i mam nadzieję, że jeszcze wrócę tam kilka razy, jeżeli się nie osiedlę tam, na pewno będę wracała wielokrotnie” [W7/XXXV/511/39]. Inni zaś traktują Izrael jak swoją ojczyznę. N11 opowiada: „ponieważ strasznie duże czuję przywiązanie do tej kultury, ogromne przywiązanie, ogromne emocjonalne takie życie z tą społecznością i nie chciałbym od tego odchodzić” [W11/XXI/326/23]. Obywatel Izraela czuje się nawet wtedy, gdy mieszka w Polsce, w której został wyłącznie ze względu na starszych i potrzebujących wsparcia rodziców. Część jego wypowiedzi przypomina manifest, w którym podkreśla swoją dumę z bycia Żydem, nawołuje innych Żydów do powrotu do korzeni. Jego duma obejmuje również Izrael, który posiada wywiad, wojsko i uczelnie. N11 utożsamia się z innymi obywatelami tego kraju, co sygnalizuje, mówiąc: „dla nas, Żydów, jest to bardzo istotne” [W11/XXII/342/25]. Izrael w wymiarze ojczyzny jest postrzegany również przez N5.

Jak już wspomniałam, istotną kwestią w życiu moich rozmówców jest konflikt izraelsko-palestyński. W wymiarze społecznym odgrywa on rolę u tych osób, które są z nim identyfikowane przez znajomych. Tak jest u N6, co narrator przedstawia następująco: „że [...] nasi bracia zabijają Palestyńczyków w Izraelu, więc jakby to jest druga rzecz, gdzie narracja nas zabija po prostu. I to jest kompletny brak zrozumienia tematu. No w ogóle jakiś kosmos, jak ja to usłyszałem, to myślałem, że się przewrócę” [W6/XXXVIII/471–473/38–39]. Konflikt izraelsko-palestyński jest kolejną etykietką przyklejaną do negatywnego wizerunku Żyda. Osoby należące do tej kultury nie uporały się jeszcze ze stereotypami sięgającymi czasów przedwojennych, a już w ich stronę kierowane są zarzuty spowodowane bieżącym konfliktem izraelsko-palestyńskim.

U N11 konflikt ten ma inny wymiar, gdyż narrator doświadczył go osobiście, o czym mówi: „były sytuacje, kiedy ginęli moi przyjaciele. W zamachach terrorystycznych. Na przykład czy w wojsku, kiedy umierali ludzie młodzi, zabici przez Palestyńczyków na przykład. To na pewno miało duży wpływ... To tak w pewnym sensie trauma” [W11/XX/314–318/22]. Również N1 konflikt ten postrzegała w wymiarze osobistym. U niej pojawia się nadzieja na jego zakończenie, co zapewni bezpieczne miejsce ucieczki w razie wybuchu wojny w Europie.

Narratorzy, niczym przedstawiciele kolejnych pokoleń emigrantów, postrzegają Izrael jak ojczyznę swoich przodków. W ich odczuciach to właśnie

stamtąd pochodzą wcześniejsze pokolenia członków ich rodzin. Nie dotyczy to rodziców i dziadków, ale przodków sprzed kilku tysięcy lat.

Niezależnie od indywidualnych powodów, jakie przyciągnęły narratorów do Izraela, dla każdego z nich, podobnie jak wcześniej dla N1, jawi się on jako Ziemia Obiecana. Jest miejscem, do którego potrzebują wracać regularnie lub chcą w nim zamieszkać. Jest to świat, w którym widzą miejsce dla siebie – niezależnie od poziomu religijności, preferowanego odłamu judaizmu etc. Wszystkie trudności, na które zwracali uwagę przy opowieściach o swoim pochodzeniu, zdają się nie istnieć w Izraelu. Być może dorastanie i życie w kraju zdominowanym przez katolicyzm, z dniami wolnymi od pracy wyznaczanymi przez święta tego wyznania, sprawia, że nie widzą tu miejsca dla siebie. Izrael z dniami wolnymi zgodnie ze świętami judaizmu, wolnym od pracy czasem zaczynającym się w piątkowe popołudnie i trwającym do sobotniego zachodu słońca, zdaje się kontrastem i miejscem, w którym praktykowanie bliskiej im religii staje się możliwe. Dlatego tak silna jest w nich nadzieja na szybkie zakończenie konfliktu izraelsko-palestyńskiego.

4. Intelktualizm i mistycyzm jako przeciwległe bieguny kultury żydowskiej

Nieodłącznym elementem kultury żydowskiej jest wiedza. Żydzi zarówno pielęgnują pamięć o intelektualnych dokonaniach swoich przodków, jak i poświęcają dużo czasu na samodzielne zdobywanie nowej wiedzy. Zainteresowanie edukacją przekazywane jest przez przodków i łączone z kulturą żydowską. Bywa również przeciwstawiane katolicyzmowi.

Naturalnym dążeniem człowieka jest rozumienie otaczającej go rzeczywistości. Gdy niektórych jej aspektów nie jest w stanie wyjaśnić za pomocą intelektu, odwołuje się do rozumowania magicznego. Nie inaczej jest w przypadku osób pochodzenia żydowskiego. Tam, gdzie nauka i wiedza potoczna nie przynoszą odpowiedzi na formułowane przez nich pytania, pojawia się miejsce na mistycyzm, zgodny z duchem chasydyzmu.

Można zatem przyjąć, że kultura żydowska rozciąga się pomiędzy dwoma przeciwległymi biegunami – od intelektu do mistycyzmu. W dalszej części tego paragrafu odnoszę się do znaczenia, jakie młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego nadają intelektualnej sferze życia. Odbywa się to w dwóch obszarach. Pierwszy z nich dotyczy otwartości rodziny pochodzenia na wiedzę. Drugi odnosi się do kontrastowego zestawienia zainteresowań edukacyjnych przedstawicieli judaizmu z zainteresowaniami katolików.

4.1. Edukacja jako wartość kulturowa dla osób pochodzenia żydowskiego

4.1.1. Otwartość rodziny pochodzenia na wiedzę

W domach moich rozmówców nadawanie dużego znaczenia wiedzy stanowiło ważny element wychowania. Rodzice większości moich rozmówców są osobami z wyższym wykształceniem, a w domach panowała intelektualna atmosfera, choć niekoniecznie była ona pojmowana jako kształcenie formalne. Znaczenie wiedzy ujawniało się w czterech obszarach życia rodzinnego. Pierwszym były wspomnienia o intelektualnych zainteresowaniach przodków. Drugi dotyczył funkcjonowania narratorów i ich bliskich w elitarnych środowiskach. Trzeci obszar obejmował nieformalną edukację rodzinną. Czwarty zaś odnosił się do uczestniczenia narratorów w zajęciach dodatkowych, rozwijających ich zainteresowania i wiedzę.

Wspomnienia o intelektualnych zainteresowaniach przodków odnoszą się nawet do tych sprzed kilku pokoleń, których moi rozmówcy nie mieli okazji poznać osobiście. Jednak historie rodzinne, w których zainteresowania te były uwypuklane, pozwalały na budowanie własnych doświadczeń przez odniesienia do nich. Dla N12 wykształcenie i wszechstronne zainteresowania przodków stanowiły inspirację do tego, żeby dbać o własny rozwój, o czym opowiada:

moja rodzina dużą wagę przykładła do rozwoju, na przykład artystycznego, sportowego. Nawet kobiety u mnie w rodzinie. Siostra mojej prababci nawet uprawiała gimnastykę i one były bardzo dobrze wykształcone zresztą [...] znaczy wszechstronnie [W12/III/50–52/4], brałam przykład właśnie z siostry prababci, z prababci [W12/III/78/6]. Z kolei N6 mówi: zawsze podziwiałem swoją rodzinę, bo byli introligatorami, adwokatami. I zawsze to jakoś tam [...] tam na mnie podziało [W6/II/11–12/2].

N5 również zwracała uwagę na to, że jej przodkowie przed II wojną światową prowadzili wydawnictwo. Z kolei babcia podkreślała wyższość prowadzenia intelektualnych rozmów nad tymi o codziennych sprawach. Narratorka wspominała również, że jej mama ma dużą wiedzę na różne tematy i chętnie dzieliła się nią z córką.

Narratorzy przyczyny wszechstronnych zainteresowań swoich przodków upatrują w środowiskach, w jakich się obracali. Opinia N12 na ten temat jest następująca:

Znaczy moja rodzina w ogóle była rodziną dosyć zamożną kiedyś. Więc oni mieli inne priorytety niż religijność, przede wszystkim. Samorozwój [W12/III/47–49/4], a poza tym mieli kontakty [...] szlacheckie, później szlachta miała trochę inne

założenia. Oni przede wszystkim się nie mieszały z innymi, znaczy to ja zauważyłam właśnie na mojej rodzinie, to jednak arystokracja i taka szlachta wyższa, to oni się nie mieszały z innymi za bardzo, tylko w swoim środowisku [...] I oni, to był taki okres w ogóle, kiedy człowiek chciał się jeszcze rozwijać. Później, po wojnie, to Polacy się zrobili stłumieni bardziej i bali się wyrażać siebie, poza tym mieli inne problemy zupełnie [W12/III/55–60/4–5].

N12 zainteresowań swoich przodków nie przypisuje pochodzeniu żydowskiemu, gdyż zarówno ono, jak i przynależność do określonego nurtu religijnego nie były istotne dla otoczenia. Znaczącymi kwestiami były takie sprawy, jak zamożność, wykształcenie, wykonywany zawód czy określony typ zainteresowań. Stanowisko N6 w tej kwestii jest odmienne. Pochodzenie żydowskie i wykształcenie swoich przodków traktuje jak pewien etos, o czym opowiada następująco:

mój dziadek był niereligijny i tak dalej, ale dzięki temu, z jakiego domu pochodził, to mu wiele dało, no całej etyki, etosu, sposobu zachowań, sposobu myślenia, pewnej obserwacyjności, nie wiem, czy tak można powiedzieć? Jakiejś takiej sensoryki, no to zawsze daje. To jest jakby system religijny, to jest system wartości, który na nas holistycznie całkiem wpływa, nie? [W6/V/29–31/4].

Elitarność środowisk nie zawsze wyznaczana jest przez pochodzenie żydowskie, rzadko bywa łączona z religijnością. Przede wszystkim decydują o niej kwestie intelektualne, które sprawiają, że różnorodność kulturowa nie stanowi przeszkody w nawiązywaniu relacji, a wręcz może stać się pewnym atutem. N12 zaznacza, że jej rodzina była zamożna i w związku z tym miała ważniejsze sprawy niż praktyki religijne lub zainteresowanie pochodzeniem. Można by uznać, że ocenianie człowieka przez pryzmat pochodzenia lub religii narratorzy przypisują osobom z „niższych sfer”, czyli tym, które znajdują się poza elitarnym środowiskiem. Również N5 zwracała uwagę na to, że w przedwojennym warszawskim i powojennym krakowskim środowisku literackim, w jakim obracali się jej przodkowie, przynależność etniczna, narodowa i religijna była sprawą drugorzędną.

Przynależność do elitarnych środowisk dotyczyła nie tylko przodków, lecz także samych narratorów. N10 była uczennicą szkoły muzycznej, którą opisuje w następujący sposób: „no w mojej klasie w szkole muzycznej, która jest szkołą w Warszawie, w szkole, gdzie są dzieci przebrane i takie, bym powiedziała, nie wiem, czy mogę to nazwać szkołą otwartą” [W10/VII/98/9]. Na elitarność wielkomiejskiego środowiska szkolnego zwracała uwagę również N4. Obie narratorki zaznaczały, że w takich społecznościach kwestie pochodzenia i wynikającej z niego odmienności kulturowej nie mają znaczenia. Na podobną sytuację zwracała uwagę N1. Podkreślała, że w swoim obecnym środowisku

zawodowym i towarzyskim nie obawia się negatywnych komentarzy na temat pochodzenia żydowskiego, co argumentowała wyższym wykształceniem swojego otoczenia. N10 porównuje swoją sytuację z sytuacjami znanych jej osób, uczęszczających do innych typów szkół:

no i ja na przykład sobie to bardzo cenię w życiu, bo ja nigdy jakoś nie przeżyłam żadnych traum, nigdy [...] nie byłam na przykład w szkole podstawowej napiętnowana z powodu swojego wyglądu czy czegoś takiego, co jakby wiem, że niektórych ludzi spotkało [...] Znaczy w ogóle moje pochodzenie, znaczy nigdy jakby w szkole, nawet i w liceum, tak samo chodziłam do liceum muzycznego. Nikt mi nie zadawał już tak takich, tak jak już z osób, które dobrze znam jakichś niewygodnych pytań, nie dociekał, tak? Jakoś tak po prostu. To tak sobie człowiek żył i coś tam wiedział, ale jakby nic mu to w życiu nie wadziło, nie przeszkadzało [W10/XVIII/322–330/31].

Uogólnienie, które narratorka stosuje w przytoczonej wypowiedzi, może sugerować, że nie są to tylko jej doświadczenia. W szkole „były też dzieci pochodzenia żydowskiego, innego” [W10/VII/98/9], jednak to uzdolnienia muzyczne stanowiły czynnik liczący się w środowisku rówieśniczym i wśród nauczycieli. Pochodzenie żydowskie było czymś, co istniało niejako obok N10.

Członkowie rodzin dzielili się z narratorami informacjami nie tylko o wiedzy przodków, lecz także samą wiedzą. Moi rozmówcy w dużym zakresie zdobywali ją w domu, przy czym nie zawsze była ona zgodna z ideologią przekazywaną w szkołach. N3 wspomina:

ja generalnie wyrosłam w rodzinie, mmm zabrakło mi słowa... U mnie w domu mówiło się o Katyniu, mówiło się o AK, nie wiem, to się jakoś nazywa, tylko teraz zapomniałam słowa. Aaa, pff, ta, która była ważna ta historia [W3/XIV/80–82/8–9], więc to także mówiło się o wolności, mówiło się o komunizmie, mówiło się o socjalizmie, mówiło się o gospodarce [W3/XIV/84/9].

Zdarzało się nawet, że rodzice jawnie podważali treść podręczników szkolnych. N10 w następujący sposób opisuje postawę swojego taty:

jak się uczyliśmy historii, to zawsze tak tata mówił, a tutaj się tak celebryje jakieś różne rzeczy, a to wcale tak nie było, albo że to, no jakby takie jest zwracanie uwagi na to, powiedziałabym krytyczne podejście do tego, co nie wiem, nas uczył w szkole, co ludzie mówią [...] Ale jakby w ogóle takie, no właśnie, krytyczne spojrzenie na to, że jeżeli ktoś coś mówi, to niekoniecznie jest to prawda. I że, nie wiem, na przykład prawda historyczna to zależy od punktu widzenia piszącego [W10/VI/88–90/8].

Nie bez znaczenia jest fakt, że rodzice niektórych narratorów należeli do Solidarności, co oznacza jawne sprzeciwianie się ówczesnemu systemowi, o czym N3 opowiada: „mój tata też był jedną z pierwszych osób, która wstąpiła do Solidarności i straciła w związku z tym pracę na politechnice” [W3/XIV/83/9]. Jest to podobna sytuacja do tej, która pojawiła się w opowieści N5 o mamie. Na podstawie przytoczonych powyżej opowieści moich rozmówców można wywnioskować, że rodzice uczyli ich, aby nie przyjmowali dogmatów, tylko krytycznie patrzyli na treści przekazywane przez innych. Zachęcali ich do samodzielnego myślenia i wyciągania wniosków, nawet jeśli będą one sprzeczne z tym, co jest przekazywane w szkole. Formalna edukacja nie była zatem traktowana jako wyznacznik wiedzy. Z kolei ideologia, która w danym okresie była przyjmowana jako obowiązująca, powinna być przepuszczana przez filtr wiedzy zdobytej w sposób nieformalny.

Ważnym elementem edukacji rodzinnej było uczenie dzieci tolerancji dla różnych form odmienności. Narratorzy podkreślają, że zastępowała ona domową edukację religijną. N7 wspomina: „w ogóle rodzice uczyli nas tolerancji do jakiegokolwiek inności, czy rasy, czy w ogóle, czy religii. Także to wyniosłam z domu” [W7/IX/127–128/10]. W niektórych rodzinach wpajanie tolerancji wzmacniane było wiedzą o antysemityzmie. Ustawianie edukacji religijnej i tolerancji w opozycji względem siebie wskazuje, że narratorzy traktują je jak wykluczające się kwestie. Wynika to zarówno z przekazu wyniesionego z domów rodzinnych, jak i z ich aktualnych opinii na ten temat.

Już w czasach szkoły podstawowej, a później na dalszych etapach edukacji narratorzy wykazywali chęć do pogłębiania wiedzy. Uczestniczyli w zajęciach dodatkowych rozwijających ich intelektualne, artystyczne i sportowe zainteresowania. Dla N7 były to następujące kółka przedmiotowe: „jakieś tam biologiczne [...] chyba plastyczne było też” [W7/XIII/238/18]. N10 głównie chodziła na zajęcia artystyczne i sportowe, co wspomina:

chodziłam na jakieś zajęcia, gimnastykę artystyczną i taniec ludowy [...] A dlatego właściwie, jakby na różne rzeczy chodziłam, ale to jakby moja mama uważała, że tak, dzieci muszą chodzić na dwór, muszą się zdrowo odżywiać i ruszać, więc zawsze jakieś tam zajęcia sportowe, no przynajmniej całą szkołę podstawową, tak? W liceum to już my same decydowałyśmy. Decydowaliśmy [...] Plus ja chodziłam właśnie do siódmej klasy włącznie na gimnastykę artystyczną i taniec ludowy, cztery razy w tygodniu w sumie na zajęcia, więc ja tak naprawdę cały czas zawsze byłam na tyle zajęta, że jakby nie było czegoś takiego że ja usiądę, ja się nudzę w domu [W10/XVII/270–277/26].

Z kolei N3 uczestniczyła we wszystkich trzech typach zajęć dodatkowych, o czym opowiada: „generalnie chodziłam i na basen, na jakąś plastykę, rytmikę, no tysiąc i angielski, niemiecki. Tysiąc różnych zajęć mi rodzice wymyślali, więc ja się nie nudziłam” [W3/XXIII/233–234/21]. Narratorki podkreślają, że udział w zajęciach dodatkowych był formą rozrywki, która miała zapobiegać nudzie. Początkowo uczęszczały na nie z inicjatywy rodziców (głównie mam), którzy nie tylko dzielili się z nimi swoją wiedzą i historiami o intelektualnych zainteresowaniach przodków, lecz także dbali o rozwój swoich dzieci. W dorosłym życiu narratorzy nadają wiedzy podobne znaczenie, jakie było jej nadawane w domu rodzinnym. Podobne postawy były też obecne w rodzinach N4 i N5.

W rodzinach narratorów nadawanie dużego znaczenia wiedzy przekazywane było z pokolenia na pokolenie. Dzieci uczyły się, słuchając rozmów prowadzonych w domach. Aby jednak rodzice mogli przekazać swoim potomkom wiedzę z różnych dziedzin, sami musieli ją mieć. Prawdopodobnie wykazywali się również wrażliwością na treści powszechnie obowiązujące. Posiadanie wiedzy i wrażliwość skutkowały krytykowaniem programów szkolnych. Jednocześnie rodzice musieli na tyle interesować się edukacją swoich dzieci, że znali treść podręczników. Wśród omawianych zagadnień treści religijne były nieobecne. Rodzice nie interesowali się nimi i nie mieli dużej wiedzy w tym zakresie, a ponadto takie zagadnienia uznawali za zbyt dogmatyczne. W domach rodzinnych wiedza i religia ustawiane były w opozycji do siebie. Obecnie moi rozmówcy przeciwstawiają sobie religię i naukę tolerancji.

4.1.2. Opinie narratorów na temat edukacji katolickiej

Choć w domach narratorów panowała otwartość na wiedzę i edukację, to u większości nie istniał przekaz treści odnoszących się do jakiejkolwiek religii. Moi rozmówcy na co dzień jednak funkcjonowali w kulturze dominującej, a to wiązało się ze zdobywaniem informacji na temat katolicyzmu. Jako dorośli ludzie, mający wiedzę również na temat judaizmu, dostrzegają braki w kształceniu organizowanym przez przedstawicieli kultury dominującej. Można wymienić cztery czynniki, na które narratorzy zwracają uwagę. Pierwszy to sposób przekazywania treści, który uważają za nieadekwatny do etapu rozwojowego uczniów. Drugi czynnik stanowi nieciekawa forma przekazu owych treści. Jako trzeci można wyróżnić nierzetelną wiedzę u katolików. Czwartym zaś jest brak w programach szkolnych treści dotyczących wielokulturowości.

Na nieadekwatną do wieku uczniów formę przekazu zwracał uwagę N6, który do lat gimnazjalnych uczestniczył w lekcjach religii katolickiej. Tamte czasy wspomina następująco:

zawsze mnie to denerwowało, że my tutaj już zaczynamy popalać papierosy, a kolorujemy Jezusa na czerwono. Nie podobało mi się to za bardzo, ale nie dlatego, że religia, że konstrukt religii, tylko no same lekcje, no zwyczajne takie bachorstwo, powiedziałem nie, stanowcze nie. I tak to wyglądało [W6/XLIX/653–656/53].

Lekcje religii katolickiej nie są prowadzone w sposób adekwatny do poziomu uczniów. Nauka modlitw, piosenek religijnych lub oglądanie kreskówek z postaciami biblijnymi jest ciekawa dla uczniów młodszych klas. Stosowanie tych samych metod na dalszych etapach edukacji zniechęca uczniów do poznawania katolicyzmu. Religia nie jest przedmiotem maturalnym, a w związku z tym osoby, które ją prowadzą, mają więcej swobody niż nauczyciele innych przedmiotów. W związku z tym katecheci mogliby wzbogacać swoje lekcje o treści, które odpowiadają na potrzeby młodzieży. Jednak osoby odpowiedzialne za edukację katolicką nie przywiązują wagi do jakości prowadzonych lekcji, gdyż mają świadomość, że w kraju zdominowanym przez to wyznanie uczniowie będą uczęszczali na ich zajęcia. Zatem lekcje religii odbywające się w szkołach składają się z treści nieadekwatnych do wieku uczniów, przekazywanych w nieciekawym sposób.

Narratorzy zwracają uwagę, że kościoły katolickie nie mają ciekawej oferty również dla osób dorosłych. N3 swoje doświadczenia przedstawia następująco:

jak słucham tych kazań, to mi jest ciężko [...] I lubię jezuitów. Ale w Łodzi jezuiti strasznie zawodzą. To też nie jest najlepszy serwis. Więc [...] jak mówię, jest kiepsko z religią. No też przez to przestaję wierzyć, że religia jest w stanie jakoś, no coś musi wymyśleć religia, zwłaszcza katolicka [...] Yhm. Bo mnie nie zachęca, a ja jestem otwarta, że tak powiem. No więc jestem mocno zniechęcona i unikam [W3/XXXVIII/479–489/42].

Brak ciekawej oferty zarówno dla młodzieży, jak i dla osób dorosłych, zniechęca do uczestniczenia w katolicyzmie. Tę nieatrakcyjność dostrzegają przeważnie osoby, które uczestniczyły w obrzędach różnych religii i wyznań.

Być może brak ciekawej formy przekazu jest przyczyną nieznaności zagadnień religijnych, który narratorzy zauważają u katolików ze swojego otoczenia. N2 i N3 dostrzegają je przede wszystkim u swoich mężów. Choć są oni katolikami, to o niektórych sprawach, charakterystycznych dla swojego wyznania, dowiadawali się od żon. Narratorki opowiadają o tym następująco:

mamy taką anegdotę w rodzinie jak to [mężowi – AK] się pomyliło, bo był święcie przekonany, że przed Wielkanocą to jest adwent [W2/X/126/11], zresztą [mąż – AK] w ogóle nie ma pojęcia o liturgii, ja o liturgii mam o wiele większe pojęcie, bo chodziłam na zajęcia z religioznawstwa na studiach. W związku z tym ja wiem,

o co chodzi w całej liturgii Kościoła katolickiego, a on nie. Jego tego nikt nie nauczył. Jak dla niego zaskoczeniem, jak ja mu opowiedziałam w pewnym momencie, o co chodzi, prawda? Jakie są związki. I co to był sobór trydencki, dlaczego się pozmieniało. Spoko, spoko. Ale dla niego to było naprawdę, nigdy przez lata, on był ministrantem do końca studiów prawie, więc no wstyd się przyznać, hehe [W3/XIX/143–150/14].

Narratorki postrzegają brak wiedzy u mężów jako bezrefleksyjność i przypisują ją również innym przedstawicielom katolicyzmu. Członkowie Kościoła katolickiego od pierwszych lat edukacji uczeni są przyjmowania wiedzy religijnej w takiej postaci, w jakiej jest podawana. Nie są zachęcani do dyskusji z nauczycielami, do zadawania pytań i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. W efekcie jako dorosłe osoby mają niewielką wiedzę na jej temat, a w związku z tym nie podważają jej, nie poszukują niespójności. Ponadto nie chcą uzupełniać brakujących informacji. Przedstawicielom Kościoła nie zależy na tym, by ich członkowie mieli kompletną wiedzę. Za potwierdzenie może posłużyć opowieść N3:

a! Taka ładna anegdota z łódzkiego kościoła, byliśmy kiedyś, albo w okresie postu, albo w okresie adwentu w kościele [...] I był jakiś grecki napis na ołtarzu. I ja nie wiedziałam, co to jest. I poszliśmy z mężem, to ja mówię: „to chodź, pójdziemy, zapytamy księdza po fakcie”. I jak poszliśmy, hehe, to ksiądz na mnie nakrzyczał i powiedział: „trzeba było uważać na religii” i mi nie wyjaśnił, hehe. Naprawdę, kurde, ja bym się ucieszyła, że ktoś do mnie przyjdzie, przecież można zapomnieć. A naprawdę poczułam się wygoniona z tego kościoła [W3/XX/153–160/13–14].

Gdy osoba próbująca zdobyć wiedzę na jakiś temat zostanie potraktowana w taki sposób, prawdopodobnie po raz drugi nie zapyta. Jednocześnie to właśnie przedstawiciele poszczególnych religii i wyznań są odpowiedzialni za przekazanie wiedzy członkom swoich wspólnot. Mogłoby się wydawać, że zależy im na tym, by mieć w swoich szeregach osoby świadome własnej kultury.

W opiniach narratorów można zauważyć, że równoległy z niskim poziomem edukacji religijnej jest również niski poziom edukacji wielokulturowej. N10 podkreśla, że przez wszystkie lata zdobywania wykształcenia muzycznego „nic nie wiedziała o muzyce żydowskiej. I w całej jej edukacji muzycznej nikt o niej w zasadzie nigdy nie wspomniał” [W10/XXXIII/702–703/61]. Również N3 podkreśla brak treści wielokulturowych w edukacji szkolnej, która jest wspierana przez pochwałę patriotyzmu. Narratorka uważa,

że to jest wina, à propos, bo jesteśmy na Wydziale Pedagogiki, to jest wina polskiej edukacji, która jednak mimo wszystko stawia w nauce na etos martyrologii, etos

patriotyzmu i tu jest problem, prawda? Że się nie mówi o pewnych rzeczach, wielonarodowości, wielokulturowości społeczeństwa i nie podkreśla się tego w ogóle. Mamy być patriotami i podchodzić do tego martyrologicznie, więc. I zawsze jesteśmy dzielni, prawda? Nie ma żadnych, żadnych, żadnych problemów w naszej historii, nigdy nie było. To jest problem, że mamy problem, żeby się przyznać chyba do błędów [W3/LV/711-716/61].

Na nadmiar treści patriotycznych w szkolnych podręcznikach zwracała uwagę też N10: „na przykład właśnie się mówi o pięknym polskim patriotyzmie i o tym, i o tamtym, a na przykład, nie wiem, w czasie II wojny światowej, to było to i tamto” [W10/VI/90/9]. Zdaniem N3 taki sposób kształcenia sprawia, że osoby spoza kultury dominującej postrzegane są przez pryzmat stereotypów. Można by zatem wywnioskować, że przedstawiciele edukacji nie dbają o zapoznanie odbiorców zarówno z treściami kultury dominującej, jak i kultur mniejszościowych. Narratorki zwracają uwagę na ważną kwestię. Otóż brak wiedzy rodzi niepewność i strach, a te z kolei sprzyjają tworzeniu się i utrwalaniu stereotypów. Ów brak wiedzy dotyczy nie tylko odmiennych kultur, gdyż w grupie dominującej są osoby, które nie mają jej na temat własnego wyznania. Możliwe, że przez to nie czują się pewnie w zetknięciu z przedstawicielami różnych religii. Być może rodzi to strach i poczucie zagrożenia ze strony przedstawicieli innych kultur, czego konsekwencją jest niechęć do nich?

Każdy z narratorów na pewnym etapie życia zetknął się z edukacją katolicką. Bez względu na to, czy miała ona charakter formalny, czy nie, ich doświadczenia są podobne. Opinia moich rozmówców na temat edukacji prowadzonej przez przedstawicieli kultury dominującej wynika z doświadczeń wyniesionych z nauki judaizmu i kultury żydowskiej. Oba zdają się funkcjonować w oparciu o przeciwne zasady. Edukacja w kulturze dominującej odbywa się przez zapoznavanie uczniów z dogmatami. Często wymaga się, by znali poszczególne treści, ale ich rozumienie nie jest konieczne. Z kolei edukacja w kulturze żydowskiej opiera się na dyskusji i zadawaniu pytań.

W wypowiedziach narratorów widoczny jest pewien paradoks. Otóż w edukacji szkolnej katolicyzm jest wszechobecny, jego treści pojawiają się nawet na świeckich przedmiotach, a przedstawicielom tego wyznania brakuje wiedzy na jego temat. Tymczasem edukacja o kulturach mniejszościowych jest traktowana marginalnie, a przedstawiciele kultury żydowskiej mają dużą wiedzę na jej temat. Taka sytuacja może mieć dwie przyczyny. Po pierwsze, przedstawiciele grup mniejszościowych czują się odpowiedzialni za edukację, bo wiedzą, że tylko oni mogą przekazać swoją kulturę następnym pokoleniom. W kulturze dominującej ta odpowiedzialność jest rozproszona, a także nakładana na różne

osoby i instytucje. Po drugie, poprzez edukację na temat kultury własnej grupy mniejszościowej zachowują swoją odrębność. Mają świadomość, że gdy przetrwa ta wiedza, to dla następnych pokoleń też będzie ona dostępna, a dzięki temu i sama kultura nie zaniknie.

4.2. Mistycyzm jako wyjaśnianie niewyjaśnialnego

Jak już wspomniałam, wiedza magiczna jest stosowana wtedy, gdy danego zjawiska nie da się wyjaśnić za pomocą nauki. Moi rozmówcy doświadczają mistycyzmu przede wszystkim w odniesieniu do identyfikowania własnego pochodzenia. Objawia się on na cztery sposoby doświadczania własnego pochodzenia. Pierwszy to przyciąganie do pochodzenia za pomocą nieokreślonej siły. Drugi polega na poczuciu pochodzenia żydowskiego. Trzecim jest dopełnienie losu przodków. Czwarty zaś to wykorzystywanie baśniowych atrybutów do identyfikowania własnej przynależności narodowej.

Przyciąganie do pochodzenia odbywało się za pomocą nieokreślonej siły. Do pewnego momentu wielu narratorów odczuwało pustkę, której nie potrafili niczym wypełnić. Towarzyszyła ona tym osobom, które znały dokładne lub niekompletne historie rodzinne, a także tym, które jedynie „podejrzewały” u siebie pochodzenie żydowskie. Konsekwencją wypełniania pustki było zainteresowanie się kulturą swoich przodków. Zdaniem N6 jest to zjawisko, którego nie da się opisać ani zbadać: „to jest niesamowite, że ci ludzie przychodzą do Gminy. Próbuja się odnaleźć, coś se szukają, tak z cicha pęk, nie wie, o co chodzi i nagle prrr. I nagle, nagle okazuje się, że oni są stuprocentowymi Żydami, tak jakby coś w nich wewnątrz żyło jak magnes, po prostu »chodź tu, jesteś Żydem, chodź tu«. No naprawdę. To mega” [W6/XLII/561–565/45–46]. Z kolei N7 mówi: „ciągnie mnie, te korzenie” [W7/XXVIII/424/32]. Jej zdaniem nawet jeśli odchodzi się od kultury żydowskiej, to po czasie i tak się do niej wraca: „nie, już mam dosyć, nie bawię się w to żydostwo. Ale później, za chwilę, a to wszystko wraca i z powrotem” [W7/V/446–447/34]. Narratorka przez kilka lat mieszkała za granicą, wtedy odsunęła od siebie zainteresowanie i zaangażowanie w kulturę żydowską, o czym mówi jako o „zawieszeniu pochodzenia”. Oznacza to, że poczucie bycia Żydem jest stałym elementem życia człowieka, ale na jakiś czas można je wyłączyć. Przodkowie robili to, żeby zapewnić sobie bezpieczeństwo. Współczesne osoby pochodzenia żydowskiego znajdują również inne, bardziej przyziemne, powody (wyjazd za granicę, brak czasu na uczestniczenie w kulturze, koncentracja na pracy lub rodzinie). W żadnym przypadku jednak nie można całkowicie zrezygnować z doświadczania przynależności narodowej.

Potrzeba uczestniczenia w kulturze żydowskiej zawsze wraca nie tylko do osoby, która z niego zrezygnowała, lecz także do jej potomków.

Mistycyzm wyrażający się poprzez poczucie pochodzenia związany jest z przyciąganiem do niego. Moim rozmówcom towarzyszą emocje, których nie dzielają ich znajomi z kultury dominującej. Są one nieuchwytne – trudne do wyrażenia lub nazwania. Narratorzy mówią, że „pochodzenie się czuje, a to oznacza, że coś jest w tobie” [W7/XXVII/411/32]. N7 czuła, że istnieje związek pomiędzy nią a kulturą żydowską, jeszcze zanim rodzice powiedzieli jej o pochodzeniu. N11 „nie wie, z czego to się bierze, może to jakoś w genach jest przekazywane” [W11/IX/121/9]. Z kolei N6 poczucie związku z pochodzeniem umieszcza w ludzkiej duszy:

jakby religia odpowiada na to pytanie, no wiadomo, czemu się tak dzieje. Tylko że to nie jest naukowe, tak? Po prostu takie, że jakby judaizm wierzy w to, że dusza człowieka pochodzi z jednego źródła. To nie jest tak, że jest Bóg i są jakieś latające dusze, że to wszystko, nie, to jest jedna energia, kosmiczny rytm Ziemi, tak? [...] Tak, no i właśnie, że to, co nas determinuje do tej synagogi jakoś pójść, żeby i tak się interesować tym tematem, to, że ta energia ma to źródło [...] Właśnie w tym [W6/XL/489–506/40–41].

Podobnie jak w przypadku przyciągania do pochodzenia, również jego poczucie sterowane jest przez nieokreśloną siłę. Jej działanie nie jest zależne od hala-chiczności ani od poziomu zainteresowania kulturą żydowską prezentowanego przez przodków. Nie ujawnia się u każdego członka rodziny, stąd możliwe są rozbieżności w postrzeganiu własnego pochodzenia przez poszczególne rodzeństwa. Być może katalizatorem dla owej nieokreślonej siły jest specyficzna wrażliwość kulturowa, którą przejawiają moi rozmówcy.

Mistycyzm jako dopełnienie losu przodków może być przez poszczególne osoby uświadomiony lub nie. N4 mówiła wprost o domykaniu przez przedstawicieli czwartego pokolenia zadań niedokończonych przez przodków. Przyczyn poszukiwała w zasadach judaizmu. Z kolei wypowiedzi N5 nie wskazywały na to, żeby była świadoma dopełniania losu swoich przodków. Niemniej na miejsce zamieszkania wybrała miasto, z którego jej prababcia zrezygnowała. To w nim dba o rozwój kultury żydowskiej, co z pewnością robiłyby również jej przodkinie.

Baśniowe artefakty do identyfikowania swojej przynależności narodowej wykorzystywała N1. Wiedzy o swoim pochodzeniu narratorka poszukiwała poprzez „spojrzenie w lustro”.

Judaizm charakteryzuje się dużym przywiązaniem do mistycyzmu. Zgodnie z jego naukami wszystko, co ma nastąpić, nastąpi, gdy tylko nadarzą się sprzyjające okoliczności. Jednocześnie judaizm nie jest religią misyjną.

Oznacza to, że jego wyznawcy nie nakłaniają innych do swoich poglądów. Zamiast tego wierzą, że każda osoba, która jest Żydem – z powodu pochodzenia lub posiadania „żydowskiej duszy” – dołączy do narodu wybranego, gdy będzie na to gotowa. W judaizmie istnieją koncepcje wyjaśniające źródło istnienia „żydowskiej duszy”. Zgodnie z jedną z nich może ją mieć osoba, której przodkowie przed wiekami odeszli od starotestamentowej religii, dokonując konwersji na inną, zazwyczaj chrześcijaństwo lub islam. Inna koncepcja głosi, że przed wiekami przodkowie mogli mieszkać w sąsiedztwie Żydów i, choć nie byli z nimi związani formalnie, to element żydowskiej duszy został zaszczipiony w przodkach i obudził się dopiero po wielu pokoleniach. Mistycyzm judaizmu znajduje odzwierciedlenie w opiniach narratorów, zgodnie z którymi judaizm i kultura żydowska są w człowieku, ale głęboko schowane. Ich obecność uosabia się w poczuciu pochodzenia żydowskiego, odczuwaniu braku spójności, która znika dopiero po odkryciu owego pochodzenia. W opiniach narratorów pochodzenie również przyciąga, co daje wrażenie, że kryje się za nim jakaś niewidzialna siła prowadząca poszczególne osoby w odpowiednie miejsce.

Źródłem mistycyzmu jest nierozumienie pewnych aspektów własnej kultury. Od zarania dziejów ludzie nadawali magiczne właściwości zjawiskom i przedmiotom, które przekraczały ich pojmowanie świata. Wiele religii do dzisiaj zachowało ich wybrane elementy.

5. Znaczenie pochodzenia żydowskiego

Pochodzenie żydowskie jest istotną kwestią dla moich rozmówców, jednak poszczególne osoby do swoich życiowych doświadczeń włączają różne jego aspekty. Nadawanie znaczenia swojej żydowskości przede wszystkim zaznacza się w dwóch obszarach. Pierwszym z nich jest definiowanie własnego pochodzenia, drugim zaś wykorzystywanie w dorosłym życiu wybranych elementów wiedzy na temat swojej kultury.

5.1. Definiowanie własnego pochodzenia

Definicje tworzone przez narratorów dla określenia pochodzenia żydowskiego można ująć w dwie kategorie: formalną i osobistą. Formalne definiowanie własnej narodowości odbywa się poprzez odniesienie do kwestii urodzenia lub

do halachy. Choć oba te aspekty łączą się ze sobą, to przez moich rozmówców postrzegane są jako osobne. Z kolei wśród osobistych definicji można wyróżnić uczynienie zasad halachy codziennym stylem życia, ustawianie własnej kultury w opozycji do innych, a także sprzeciwianie się stereotypom na temat własnej nacji. Przyjęty podział prezentuję w poniższej tabeli.

Tabela 14. Definiowanie pochodzenia żydowskiego

Formalne	Osobiste
1. Kwestie urodzenia 2. Halacha	1. Halacha stylem życia 2. Własna kultura w opozycji do innych 3. Sprzeciwianie się stereotypom

Źródło: opracowanie własne.

Definiowanie formalne poprzez odniesienia do kwestii urodzenia związane jest z dziedziczeniem. Według judaizmu ortodoksyjnego pochodzenie żydowskie może być przekazane dziecku wyłącznie przez matkę Żydówkę. Odlamy progresywne dopuszczają możliwość odstępstwa od tej reguły. W tworzonych przez siebie definicjach narratorzy koncentrują się jednak na ortodoksyjnym rozumieniu pochodzenia żydowskiego. N6 opowiada: „osoba pochodzenia żydowskiego to jest osoba, która no po prostu ma pochodzenie żydowskie [...] to jest takie bezpośrednie połączenie z historią. No i to jest osoba pochodzenia żydowskiego” [W6/XXXV/400–401/33]. Narrator nie odnosi się do płci rodzica, po którym dziedziczone jest pochodzenie. Na tę kwestię zwracają uwagę inni rozmówcy:

Żydem jest ten, kto ma matkę Żydówkę [...] I to jest Żyd halachiczny. On ma prawo modlenia się w synagodze i jest wliczany do minianu, czyli do osób dziesięciu, dziesięciu mężczyzn. Natomiast jeżeli ktoś ma pochodzenie z ojca, musi przejść [...] konwersję [...] u mężczyzn bryt-mila, czyli obrzezanie [...] później jest wejście do mykwy, czyli do tego basenu tak zwanego w cudzysłowie, zanurzenie [...] To jest takie w sumie przejście na judaizm, prawda? Bo pochodzenie z ojca się nie liczy, tak? [...] To jest to samo jakby ktoś w ogóle nie był Żydem [...] Nawet jeżeli to pochodzenie ojca jest takie stuprocentowe. Jeżeli matka nie jest Żydówką, nie jest Żydem. Koniec. Nie jest wliczany do kongregatu, do Gminy Żydowskiej. Po prostu. Ani do żadnej organizacji oczywiście [W11/XXVIII/480–499/34–35], muszę tutaj zaznaczyć [...] że mam pochodzenie żydowskie od strony taty, także dla większości Żydów to się nie liczy, bo liczy się od strony matki [W7/V/89/7], mieli niewystarczające pochodzenie. Byli, nie wiem, Żydami po ojcu, więc to z góry ich skreślało i mówili im: „jak jesteś Żydem po ojcu, to musisz zrobić konwersję,

bo inaczej nie uznajemy twojego żydostwa”. A to byli ludzie wychowani przez tych ojców. Czasami to ojciec właśnie nadawał charakter religijny ich rodzinom. I oni się czuli przez to wykluczeni [W2/XXVII/317–321/29].

Przywołane wypowiedzi narratorów ukazują dwie perspektywy w dwóch różnych kwestiach. Z jednej strony jest to perspektywa Żydów ortodoksyjnych, z drugiej nieortodoksyjnych. Ponadto jest to perspektywa kobiety i mężczyzny. N11 mówi głosem halachicznego Żyda. Koncentruje się na konwersji z męskiej perspektywy (obrzezanie), a także na religijnych obowiązkach mężczyzn (minian). N7 nie jest halachiczną Żydówką i pomimo uczestniczenia w kulturze żydowskiej od dzieciństwa „nieraz są takie dni, że już ma tego dosyć i bo ciągle czuje takie odrzucenie, tak? Bo nie jest po matce. Bo oni nie uważają osób, które nie są po matce” [W7/XXX/442–444/34]. W judaizmie ortodoksyjnym halachiczność kobiet i mężczyzn ma znaczenie z innych powodów. Kobieta swoje pochodzenie będzie mogła przekazać potomstwu, a mężczyzna będzie mógł wypełniać zobowiązania wobec swojej Gminy. Niemniej z wypowiedzi narratorów wynika, że bycie Żydem jest determinowane genetycznie. Można nim zostać wyłącznie poprzez dziedziczenie pochodzenia. Istnieje również możliwość przyjęcia kultury żydowskiej przez konwersję. Jednak przez osoby, które wychowały się w kulturze żydowskiej, ale odziedziczyły ją po ojcu, konieczność przejścia procesu konwersji traktowana jest jako niesprawiedliwość.

Konwersję można potraktować jako łącznik pomiędzy postrzeganiem pochodzenia żydowskiego w kategoriach urodzenia a postrzeganiem go jako wypełniania halachy. Niezależnie od tego, po którym rodzicu odziedziczyło się pochodzenie lub czy wogóle przodkowie byli Żydami, możliwa jest konwersja na judaizm. Po niej poszczególne osoby uznawane są za pełnoprawnych Żydów, o czym N6 mówi: „na przykład jest dużo tutaj też ludzi, znaczy dużo, no w miarę dużo no, którzy w ogóle nie mają pochodzenia i zrobili konwersję, bo im to jakoś tam kiedyś przypasowało. I oni są Żydami, tak. Jakby jest możliwość zrobienia konwersji na judaizm. I to się nazywa gercedek” [W6/XXXV/404–408/33]. Nad konwersją, oprócz N1 i N4, zastanawiała się N7. Swoje refleksje przedstawia następująco:

tu nawet można tak, jak już ktoś bardzo tego chce i może zrobić konwersję na judaizm, to jest bardzo długotrwały proces i naprawdę trzeba bardzo tego chcieć, żeby to zrobić, bo to nie jest tak miesiąc, dwa, tylko to jest rok, dwa, trzy, różnie [...] Jeżeli chcesz już w to wejść, to już trzeba przestrzegać, tak? A tu jest dużo zakazów, dużo nakazów, których trzeba... No tak najprostszy taki ten szabat trzeba świętować i piątek wieczorem już nie można ani jeździć tramwajem, otwierać

drzwi, nic elektronicznego, używać telefonów ani nic z tych rzeczy. Także, no to jest dosyć ciężko teraz w naszym XXI wieku [...] Są jakieś wyjątki od reguły. Każdy rabin ma tam swoją mądrość i według danego rabina można robić to albo coś innego. Ale no są takie zasady, których nie można złamać, tak? Więc no, to jest ciężko [...] Przyznaję, że też jeszcze te parę lat temu chciałam w to wejść. I chciałam, myślałam o konwersji. Ale jednak to za trudne. Po prostu za trudne i nie dałam rady. Jestem w tym momencie sama i muszę sama zapracować na siebie, więc no muszę się poddać temu stylowi życia, który teraz prowadzę [...] Więc albo jedno, hehe, albo drugie. Ale tak czy inaczej to w głębi, to no nie wiem, no nie muszę robić tej konwersji, żeby czuć żydostwo w sobie [W7/XXXVII/529–557/41–43].

Narratorka podkreślała nieadekwatność wielu zasad judaizmu ortodoksyjnego do współczesnych czasów. W jej wypowiedzi widoczny jest też pewien żal. Tata, po którym N7 odziedziczyła pochodzenie, zaszczerpił w niej poczucie przynależności do kultury żydowskiej. Jednak osoby z tego środowiska wywołują w niej poczucie odrzucenia, dlatego, że jej mama nie jest Żydówką. Odczucia N7 są zbieżne z wcześniejszą opowieścią N2 o odrzucaniu osób bez halachicznego pochodzenia przez członków wspólnot ortodoksyjnych. Jednocześnie konwersja jest zarezerwowana dla osób wyjątkowo zdeterminowanych do prawnego potwierdzenia swojej przynależności kulturowej. Definiowanie pochodzenia żydowskiego w wymiarze biologicznym budzi w moich rozmowcach różne emocje. Osoby o halachicznym pochodzeniu są z niego dumne, czują się pełnoprawnymi Żydami. To one formułują najbardziej kategoriyczne definicje. Z kolei niehalachiczni Żydzi odczuwają pewne rozżalenie, niektórzy czują się odrzuceni przez przedstawicieli swojej grupy narodowej.

Drugi sposób formalnego definiowania pochodzenia żydowskiego odnosi się do przestrzegania halachy. Na trudność z tym związaną wskazywała już N7, mówiąc, że w XXI wieku osoba pracująca zawodowo nie ma możliwości celebrowania szabatu w każdy piątek. Z kolei N12 takie rozumienie prezentuje następująco: „aha! Właśnie, bo ja tak bardzo poważnie podchodziłam do tego judaizmu i w ogóle te wszystkie... Tak. Znaczą może nie wszystkie, ale większość tych nakazów, zakazów, ale jednak stwierdziłam, że to nie jest moja droga [...] Natomiast metody stosuję dosyć restrykcyjne, hehe” [W12/XIX/445–451/2–30]. W Polsce najwięcej jest gmin ortodoksyjnych. W związku z tym osoby pochodzenia żydowskiego najpierw próbują zdefiniować siebie przez odniesienia do halachy. Funkcjonowanie w zgodzie z jej zasadami jest trudne do zrealizowania w codziennym życiu, a tym samym kłopotliwe jest określenie swojej żydowskości. W początkowym okresie zainteresowania kulturą żydowską próbowała przestrzegać wszystkich zasad. Stopniowa rezygnacja z nich spowodowała trudność w określeniu własnego

pochodzenia, a tym samym odnalezienia właściwej dla siebie drogi duchowej. U niektórych osób od początku problematyczne było ich przestrzeganie, a w związku z tym również zdefiniowanie siebie jako Żyda.

Wspomniane powyżej trudności nie występowały u wszystkich osób. W związku z tym, że w postrzeganiu zasad halachy pojawiają się rozbieżności, dla przedstawicieli kultury żydowskiej konieczne stało się stworzenie osobistych definicji. Zwolennicy przestrzegania halachy wiele jej zasad traktują jak swój styl życia, co wiąże się z wykonywaniem określonych rytuałów. Daje również poczucie wspólnoty z osobami, które żyją w podobny sposób. Powyższe słowa może zobrazować wypowiedź N11:

być osobą pochodzenia żydowskiego to jest pewien styl życia. To jest codzienne wstawanie, obmywanie rąk, to jest modlitwa, to jest nakrycie głowy, to jest koszerne jedzenie, to jest społeczność, to są szabaty, to jest w końcu kraj, są ludzie, którzy budują tę społeczność i którą chciałbym być i chciałbym tutaj z nimi przeżywać to wszystko i mam nadzieję, że tutaj, w Łodzi, się to wszystko odnowi. I to wraca w miarę możliwości do potęgi, w cudzysłowie potęgi, bo to za dużo powiedziane, ale oczywiście jest tu siła, tak, jest tu radość, jest tutaj dużo wierzących osób, są chasydzi, którzy przyjeżdżają, Francja, Izrael, Stany Zjednoczone. I jest ta przynależność. To widać [W11/XXVI/445–449/32].

Styl życia wiąże się z poczuciem przynależności do wspólnoty osób, które również go przyjęły. Podobnego zdania jest N7: „trudno opisać, ale jak na przykład wchodzę do Gminy, to coś takiego, taką atmosferę czuję specyficzną, że tak przynależę do tej społeczności i...” [W7/XXIX/431/33]. Przyjęcie jednego stylu życia może występować w grupach na różnym poziomie. N7 zawęży ją do grona swojej rodziny, o czym mówi następująco: „no to największą chyba cechą jest właśnie ta rodzinność, tak? To wspieranie w rodzinie” [W7/XXXVIII/573–574/44]. Poczucie przynależności do grona osób o tym samym stylu życia może być odnoszone do szerszego kręgu. Wówczas oznacza związek ze wszystkimi osobami należącymi do kultury żydowskiej. Są to zarówno osoby znane narratorom osobiście, jak i obce, żyjące współcześnie lub w przeszłości. N6 przedstawia to w następujący sposób:

no samo pochodzenie, jakaś deklaracja jakby. Ja wiem, że mam inne pochodzenie, że jak śpiewam *Rotę*, to mi się to mniej łączy, bo moi przodkowie pochodzą z Bliskiego Wschodu, co prawda sprzed tysiąca albo dwóch tysięcy lat, ale jednak [W6/XXXIII/360–361/29–30], Menachem Begin już jest moim bohaterem narodowym. Bo mój dziadek i Menachem Begin byli mniej więcej w jednym wieku, mieszkali może od siebie z sześćdziesiąt może kilometrów, bo mieszkali w osobnych

wioskach, tam, pod Lwowem. Więc właściwie to jest moja historia też, tak? [...] Tak samo Abraham czy tam coś [...] Jeżeli czyjś prapradziadek nawet był Żydem, to już coś znaczy. To znaczy, że jakiś jego praprapraprapraprzodek naprawdę wyszedł z Egiptu na przykład, nie? Bo to jest potwierdzone historycznie, że Żydzi byli w Egipcie i se z niego wyszli [W6/XXXIV/375–383/31].

Pochodzenie żydowskie definiowane jako określony styl życia warunkuje poczucie związku ze wszystkimi osobami, które należą do tej samej kultury. Najczęściej punktem odniesienia są osoby z tej samej gminy, ale grono to bywa zawężane (do członków własnej rodziny) lub rozszerzane (do wszystkich Żydów na świecie). Poczucie wspólnoty z osobami wyznającymi ten sam styl życia odnosi się zarówno do współczesnych sobie, jak i żyjących w przeszłości, nawet przed wiekami. Zawsze jednak przynależność do niej zobowiązuje do wykonywania określonych rytuałów, a to z kolei daje poczucie bycia Żydem.

Ustawianie się w opozycji do przedstawicieli innych kultur jest związane z definiowaniem siebie jako nie-kogoś, a także ze sprzeciwem wobec negatywnych opinii na temat własnej nacji. N6 określa siebie jako osobę, która nie jest katolikiem. Opowiadając o tym, przytacza argumenty, jakie przedstawia swoim znajomym, informując ich o tym, kim są Żydzi:

nie chodzą do kościoła, no bo po prostu to nie jest ich kultura, do cholery. I tyle. A ludzie są megazdziwieni tym, nie? Że jak to? Że co, uważacie, że kościół jest gorszy i tak dalej. No nie! To tak samo, jak wy nie macie jakiejś jazdy z ramadanem, no nie wiem, no ludzie! Przecież jakbym powiedział, że nie wiem, nie jestem muzułmaninem, to nikt nie ma do mnie pretensji tutaj. No bo nim nie jestem [W6/XXXIV/366–374/30].

Konieczność definiowania siebie przez ustawianie się w opozycji do innych nacji jest poruszająca dla N6, na co wskazuje sama konstrukcja wypowiedzi (wykrzyknienia, operatory emotywno-oceniające, mowa pozornie zależna). Definiowanie własnego pochodzenia w przytoczony sposób jest mu niejako narzucone przez przedstawicieli kultury dominującej, którzy nie potrafią zrozumieć, że nie każdy żyje według ich zasad. Zatem definiowanie siebie jako nie-kogoś często jest rozumieniem formułowanym na potrzeby innych, ma służyć jako argument w dyskusjach, a nie wynikać z osobistych potrzeb i przekonań. Definiowanie siebie w opozycji do kultury dominującej odnosi się nie tylko do kwestii religijnych. W poprzednim akapicie przywoływałam cytaty, w którym narrator odrzucał *Rotę* jako element kultury swoich przodków, a za bohatera narodowego uznawał izraelskiego polityka. Ten sposób definiowania siebie wiąże się z odrzuceniem

świeckich i religijnych elementów kultury dominującej. Jest to konieczne, żeby zaznaczyć wyraźną granicę pomiędzy nią a własną kulturą mniejszościową.

Dla niektórych narratorów pochodzenie żydowskie wiąże się ze sprzeciwem wobec negatywnego wizerunku swojej nacji w oczach przedstawicieli kultury dominującej. N11 przywołuje stereotyp „brudnego Żyda”, o którym wspomniała również N4:

często jest to właśnie taka wiedza, o której mówiłem, prawda? Taka bardzo negatywna. Taka za bardzo negatywna, prawda? Typu brudny Żyd, prawda? Tak nie jest, bo nie wszyscy w Izraelu są bogaci, nie wszyscy mają jakiś swój biznes, są biedni bardzo i żyją z zasiłku. Także ten stereotyp [...] To jest tylko stereotyp taki, który ciągle pokutuje [...] Myślę, że to były też takie czasy przedwojenne, prawda? Gdzie rzeczywiście Żydzi chodzili z pejsami, prawda? Mieli swoje sklepy, kamienice, tak? Ale kamienice też mieli i Niemcy, i Polacy, i Rosjanie, wszyscy, prawda? Ale szczególnie się zwraca uwagę na Żydów, hehe [W11/XXIX/500–515/36].

W wypowiedzi narratora pojawia się kontrast pomiędzy „brudnym Żydem a bogatym Żydem”. Jego zdaniem zarówno osoby „brudne”, jak i „bogate” przez przedstawicieli kultury dominującej postrzegane są negatywnie. N11 próbuje znaleźć źródło stereotypu, co pomoże go zrozumieć, a może nawet przezwyciężyć. Pokazanie grupie dominującej irracjonalności w postrzeganiu Żydów jest pewną formą definiowania przez nich własnego pochodzenia. W ten sposób chcą odzyskać dobre imię własnej nacji.

Przeciwstawianie się negatywnemu postrzeganiu Żydów bywa łączone z podejmowaniem realnych działań. N3 przez pewien czas była aktywistką walczącą z autorami gwiazd Dawida na murach. Swoje działania wspomina:

taki projekt, który w zasadzie próbowałam stworzyć rok temu, ale zostałam ostrzeżona przez Redwatch, żeby może tego nie robić [...] Chociaż mnie to już zaczyna denerwować, ja to sobie zaczęłam liczyć, ile mijam. Dla mnie, niestety, jest to przejaw antysemityzmu, nawet wśród tych osób, które nie wiedzą, że to robią, czyli nawet te siedmiolatki przekazują pewien stereotyp, są nośnikami, bo to robią dzieci głównie [...] Tak, tak, nie no to są generalnie ludzie, którzy się nad tym nie zastanawiali i oni niosą to i będą to nieśli przez pokolenia, bo oni gdzieś to wynieśli, a tylko ilość, które ja to mijam jest po prostu zatrważająca [...] Ja chciałam po prostu założyć stronę i to wrzucać, żeby inni też wrzucali, tylko tak, jak mówię Redwatch mnie ściga, hehe. Jeszcze by mi dom podpalili, więc może lepiej nie, już jestem chyba za stara na takie wojowanie ideologiczne. Natomiast, no to to jest bolesne, że się mijają i ktoś mówi: „nienawidzę kogoś innego, tylko dlatego, że ty jesteś Żydem” [W3/LVIII/772–787/66–68].

Narratorzy zwracają uwagę na to, że niechęć Polaków do przedstawicieli ich nacji jest uwarunkowana historycznie. W stereotypach powielane są pewne motywy, które już się zdezaktualizowały, a nawet nie są rozumiane przez współczesnych ludzi. Niechęć do Żydów charakteryzuje nie tylko Polaków. N11 opowiada o tym:

ale czy to będzie w Polsce, czy to będzie we Francji, czy w Wielkiej Brytanii, nawet w Izraelu jest antysemityzm, bo są Arabowie, którzy nie bardzo chcą się zgodzić z powstaniem państwa Izrael [...] Musimy się przyznawać. To jest poczucie tożsamości, jest ogromnie ważne, kulturowo, religijnie, to są tradycje... [W11/XXX/516–520/37].

Podejmowanie działań przez N11 wiąże się z manifestowaniem swojego pochodzenia, a także z zachęcaniem do tego innych Żydów.

Jednoznaczne określenie pochodzenia żydowskiego jest problematyczne z punktu widzenia prawa. Przez ortodoksyjne odłamy judaizmu jest przypisywane osobom, które od kilku pokoleń dziedziczą je w linii żeńskiej. Dla przedstawicieli nurtu reformowanego nie ma znaczenia, po którym rodzicu zostało odziedziczone. Z kolei świecki judaizm za Żyda uznaje osobę, która nie jest nim z powodu pochodzenia ani konwersji, ale żyje w zgodzie z zasadami tej religii. Niezależnie od odłamu judaizmu ostateczna decyzja zawsze należy do rabina. Wewnętrzna różnorodność judaizmu, możliwość interpretacji Tory przez poszczególnych rabinów powoduje, że przedstawienie jednej definicji Żyda w praktyce jest niemożliwe.

Definiowanie własnego pochodzenia polega na dokonywaniu odniesień do przepisów prawnych lub na tworzeniu własnych pojęć. Bez względu na przyjęte określenia zdania narratorów są zróżnicowane. Rozbieżności dotyczą zarówno przyjmowania i odrzucania określonych przepisów, jak i budowania własnych definicji. Przyczyna postrzegania pochodzenia żydowskiego w dany sposób jest zależna od wyboru poszczególnych odłamów judaizmu. Wyznawcy judaizmu doświadczają wewnętrznego zróżnicowania w obrębie swojej religii. Odczuwają ją w konfrontacji z poszczególnymi przepisami i wynikającymi z nich zasadami. Dostrzegają ją również w kontakcie z przedstawicielami innych nurtów niż ten, który został przez nich przyjęty. Własny obraz budują przez poznawanie odmiennych poglądów na te same sprawy i przez ustawienie się w opozycji do nich.

Narratorzy nie decydują się na konwersję z różnych powodów. Niektórzy uważają, że skoro czują się Żydami, to nie ma dla nich znaczenia, po którym rodzicu odziedziczyli pochodzenie. Inni uważają, że wymogi ortodoksyjnej religii są niemożliwe do spełnienia we współczesnym świecie. Dorosłe osoby

pracujące i rozwijające się zawodowo nie mają czasu na regularne uczestniczenie w przygotowaniach do konwersji. Niemożliwe jest dla nich również pełne uczestniczenie w obrzędku religijnym. W polskich warunkach w niektórych zawodach konieczna jest praca w piątkowe popołudnia lub sobotnie poranki. Prawo żydowskie z przestrzegania szabatu zwalnia wyłącznie osoby, których praca polega na ratowaniu życia lub zdrowia ludzi. Ponadto kalendarz całego kraju dostosowany jest do świąt katolickich. Trudno oczekiwać, że pracodawca zgodzi się na przyznanie dni wolnych pracownikowi za każdym razem, gdy ten chce obchodzić święta innego wyznania niż katolickie. Kolejną trudnością jest zakaz korzystania z urządzeń elektrycznych i elektronicznych w dniu szabatu, co oznacza zakaz korzystania z telefonu, komputera, ale też samochodu lub komunikacji publicznej. W związku z tym narratorzy nie chcą zobowiązywać się do przestrzegania zasad i składać obietnic, które z ich perspektywy są niemożliwe do spełnienia.

Znaczenie własnemu pochodzeniu nadawane jest przez konfrontację ze stereotypami, jakie zostały utworzone na temat przedstawicieli własnej nacji. Mniejszościowe grupy etniczne lub narodowe charakteryzują się cechami i przejawiają zachowania, które mogą być niezrozumiałe dla grup większościowych. Te drugie przyglądają im się za pomocą krzywego zwierciadła, które pozwala przetwarzać to, czego nie rozumieją w taki sposób, by stało się jasne. Przedstawiciele pierwszej grupy nie zgadzają się z tym obrazem i zaczynają swoje pochodzenie określać poprzez tworzenie opozycji do owych stereotypów. W efekcie nakładane są dwie warstwy znaczeń na pierwotną, która wynikała bezpośrednio z danej kultury.

Dostrzeganie stereotypów staje się inspiracją do podjęcia pracy na rzecz promocji własnej kultury. Oswajanie z nią przedstawicieli grupy dominującej być może sprawi, że nie będą tworzyli swoich wyobrażeń na jej temat. Takie działania prawdopodobnie wiążą się z poczuciem odpowiedzialności za wizerunek szeroko pojętej własnej wspólnoty, a jednocześnie z dostrzeganiem jej odrębności od innych.

5.2. Elementy kultury żydowskiej obecne w teraźniejszym życiu

Wielu narratorów nie uczestniczy już aktywnie w wydarzeniach organizowanych przez wspólnoty żydowskie. Nie oznacza to jednak, że zrezygnowali z zachowania wybranych elementów własnej kultury. To właśnie one stanowią kolejny aspekt, za pomocą którego nadają znaczenie swojemu pochodzeniu.

Najczęściej ujawniają się one w dwóch obszarach. Pierwszy odnosi się do zwyczajów i rytuałów, drugi do edukacji i pracy zawodowej.

Do pierwszego z wyróżnionych obszarów można zaliczyć uczestniczenie w świętach i innych wydarzeniach religijnych z obrządku judaistycznego, a także ubieranie się zgodnie z zasadami kultury. N11 na pytanie o to, czy w teraźniejszym życiu pielęgnuje tradycje przekazywane przez dziadków, odpowiada wykrzyknieniem: „naturalnie!” [W11/XIV/171/13]. Podtrzymywanie owych zwyczajów polega na obchodzeniu świąt i szabatów, a także na chodzeniu do synagogi. N7, podobnie jak N1, często obchodzi różne święta samotnie, co nazywa „własną celebracją” [W7/XXXI/473/37]. Polega ona na modlitwie i zapalaniu świeczek podczas Chanuki. W niektórych świętach uczestniczy razem z rodzicami. N2 i N12 obchodzą tylko wybrane święta. Pierwsza z narratorek nie jest przywiązana do konkretnego wydarzenia religijnego, ale bierze w nich udział wtedy, gdy poczuje taką potrzebę. Z kolei jedynym świętem, w którym uczestniczy N12, jest Purim. Obchodzi je ze swoim młodszym bratem i znajomymi z warszawskiej organizacji. Wśród narratorów są też osoby, które celebrować wszystkie uroczystości. Przestrzeganie każdego święta lub tylko wybranych jest zależne od utożsamiania się z poszczególnymi odłamami judaizmu, a także od trybu życia, czyli zobowiązań zawodowych i rodzinnych. Osobami, z którymi narratorzy świętują, są członkowie ich rodzin i znajomi z organizacji żydowskich, rzadziej z kultury dominującej.

Inną istotną dla narratorów kwestią wiążącą ich z pochodzeniem żydowskim jest ubiór. Każdy z mężczyzn, z którymi prowadziłam wywiad, nosi jarmułkę (*kipę*). Robią to nie tylko w synagodze lub Gminie, lecz także poza nią, w przestrzeni publicznej. N11, opowiadając o noszeniu jarmułki, stosuje *but* test: „nie mówię, że jestem ortodoksem, ale chodzę z nakrytą głową” [W11/XIV/181/13], czym zaznacza symboliczne przywiązanie do tradycji, a także podkreśla swoją odrębność od przedstawicieli kultury dominującej. Strój jest również istotnym elementem dla N2, co narratorka przedstawia następująco: „łącznikiem [...] to jest to, że dobra Żydówka ubiera się *cjut*, czyli nie nosi spodni, a spódniczki” [W2/XXXV/515/46]. Za pomocą stroju ludzie manifestują swoją przynależność do różnych grup i kultur. Jest to zatem istotny czynnik, który wiąże narratorów z ich pochodzeniem.

Wśród aspektów zaliczanych do obszaru edukacyjnego można wyróżnić zarówno zdobywanie nowej wiedzy, jak i wykorzystywanie już zdobytej. Dla niektórych narratorek łącznikiem z pochodzeniem jest nauka języka hebrajskiego. Opowiadają o tym następująco:

Uczyłam się hebrajskiego w Fundacji Laudera, potem uczyłam się prywatnie. E, uczył mnie taki chłopak, Izraelczyk, który przyjechał do Łodzi na studia [W2/XXXVII/538–539/48], chodzę już będzie od sześciu lat, na hebrajski. Uczę się hebrajskiego [W7/XV/266–267/20], nieraz rozkładałam swoje rzeczy i uczę się tego hebrajskiego w pracy, jak mam czas [W7/XXVI/397/31].

Z kolei N10 swoją wiedzę na temat kultury żydowskiej wykorzystuje w pracy nad doktoratem, o czym mówi: „teraz piszę doktorat, który też jest związany z muzyką żydowską, tak? [...] To znaczy teraz piszę o piosenkach jidysz” [W10/XLIV/935–938/82]. Gdy N3 zdecydowała się zostać przewodnikiem po miejscach zagłady, utwierdziła się w przekonaniu, że „kultura i pochodzenie może ma jednak jakieś znaczenie. Bo wydawało mi się, że nie ma takiego wielkiego znaczenia” [W3/XL/500–501/44]. Nieco później została edukatorem na temat kultury żydowskiej, a także „jest koordynatorem projektów dzieci z Izraela, które tu przyjeżdżają, wymian, takie. I to się wiąże z dosyć dużymi projektami, gdzie te dzieci się w Polsce uczą o no, o historii, o kulturze Żydów. Tak, żeby ich przygotować jakby na to spotkanie” [W3/XLII/509–511/44]. Całe życie zawodowe N8, podobnie jak N5, związane jest z kulturą żydowską. Na związek pracy zawodowej z kulturą żydowską wskazywała też N4, która pochodzenie żydowskie i wiedzę o tej kulturze wykorzystywała przy kręceniu filmów. Z kolei N1 nie łączyła pracy zawodowej z kulturą żydowską, ale wspominała o koleźce, który swoją wiedzę i pochodzenie wykorzystuje w pracy naukowej.

Pochodzenie żydowskie i związana z nim kultura stała się dla moich rozmówców stałym elementem ich życia. Niektórzy do swojej codzienności włączyli różne zwyczaje. Obchodzą święta, celebryją inne ważne uroczystości. Starają się robić to zgodnie z zasadami wyznaczanymi przez judaizm, choć nie zawsze jest to możliwe. Niektórzy z nich zachowali styl ubierania się zgodny z zasadami ich kultury. Ułatwia to im, a w przypadku mężczyzn również otoczeniu, identyfikowanie się z własną narodowością. Niektórzy z moich rozmówców nadal uczą się kultury żydowskiej – języka hebrajskiego, muzyki jidysz. Z kolei wiedzę o kulturze wykorzystują w pracy zawodowej. W ten sposób starają się pokazać społeczeństwu pozytywny wizerunek Żyda, a także walczyć ze stereotypami.

ZAKOŃCZENIE

Prowadzenie rozważań nad doświadczaniem międzykulturowości wymaga wyjaśnienia rozumienia kultury. W niniejszym opracowaniu była ona ujmowana szeroko jako całokształt warunków życia człowieka tworzonych przez społeczność. Niejako charakteryzuje jego sposób życia¹. Dana jednostka do kultury jest wprowadzana przez jej obecnych członków, ale gdy sama stanie się jej uczestnikiem, również może wносить do niej swój wkład². Przebywanie w dwóch (lub więcej) kulturach polega na doświadczaniu różnic, z którymi dana osoba musi sobie radzić w codziennym życiu. Nie jest to jednak proste zadanie i prowadzi do doświadczania różnych napięć, które nie zawsze są w pełni uświadomione, ale są przez człowieka odczuwane. W efekcie uczestniczenie w dwóch kulturach nie może z góry zostać uznane za czynnik wzbogacający rozwój, lecz za potencjalność rozwojową.

Moi rozmówcy przede wszystkim opowiadali o doświadczeniach życiowych płynących z kultury żydowskiej, co nie oznacza, że była i jest ona jedynym środowiskiem ich życia. Prawie wszyscy pochodzą z rodzin mieszanych kulturowo. W przeszłości poszczególne sfery ich życia były osadzone w kulturze dominującej: chodzili do polskich szkół, w większości studiowali na polskich uczelniach, pracowali lub nadal pracują w firmach i instytucjach zlokalizowanych na terenie Polski. We wszystkich tych środowiskach zawierali znajomości i przyjaźnie z przedstawicielami kultury dominującej. Tą uwagę chcę podkreślić, że braku dosłownego werbalizowania przez narratorów doświadczeń płynących z uczestnictwa w kulturze dominującej nie należy traktować jako braku doświadczania tego uczestnictwa. Oznacza to raczej, że trudno jest opisywać oczywistości, zwykłą codzienność.

Na etapie planowania badań sądziłam, że odmienność kulturowa moich rozmówców będzie widoczna wyłącznie w rozbieżnościach pomiędzy kulturą

¹ W.J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 47.

² E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 49–52.

żydowską a dominującą. W większości przypadków rzeczywiście tak było. Jednak kultura żydowska cechuje się na tyle silną różnorodnością wewnętrzną, że pozwala na doświadczanie kolejnego rodzaju odmienności. W Polsce dominującym odłamek jest judaizm ortodoksyjny, w związku z czym każdy z moich rozmówców rozpoczął poznawanie religijnego aspektu kultury żydowskiej w gminach ortodoksyjnych. Jednak po pewnym czasie niektóre osoby odnalazły swoją duchową drogę w judaizmie reformowanym. Sprawia to, że są one przedstawicielami mniejszości na dwa sposoby. Po pierwsze, jako osoby pochodzenia żydowskiego stanowią grupę mniejszościową wobec przedstawicieli kultury dominującej. Po drugie, jako zwolennicy judaizmu reformowanego stanowią mniejszość wobec przedstawicieli judaizmu ortodoksyjnego. Złożoność i wewnętrzna różnorodność kultury żydowskiej jest jednym z czynników, które powodują, że jej przedstawiciele nie mogą być tylko przykładem osób doświadczających międzykulturowości na terenach oddalonych od granic państwowych. Niektóre z ich doświadczeń są nieprzekładalne na inne kultury, a niektóre – niezależnie od lokalizacji – będą obecne u wszystkich polskich Żydów.

Głównym celem moich badań była rekonstrukcja międzykulturowych doświadczeń młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego. Owa rekonstrukcja odnosiła się do poszczególnych etapów i sfer życia ludzi, którzy w swojej codzienności stykają się z różnorodnością kulturową. Przebywanie w jej otoczeniu może wzbogacać, ale może też być źródłem cierpienia lub powodować trudności. W każdym przypadku dana osoba musi wypracować sposoby radzenia sobie z doświadczaniem owej różnorodności. Rekonstrukcję rozpoczęłam od odtworzenia indywidualnych ścieżek rozwojowych czterech narratorów (vide: Przypadki kluczowe), co pozwoliło wyodrębnić empiryczne konfiguracje uwarunkowania nabywania doświadczeń. A jednocześnie pozwoliło wypracować wstępne kategorie analityczne, będące punktem wyjścia dla dalszej interpretacji całości materiału badawczego. Rozbudowane kategorie porządkujące warunki doświadczeń międzykulturowych przedstawiłam w czwartym rozdziale. Wyróżniłam pięć obszarów, w obrębie których moi rozmówcy doświadczali w przeszłości i doświadczają obecnie międzykulturowości. Należy podkreślić, że kategorie porządkujące wyniki badań zostały przeze mnie wypracowane w procesie szczegółowej interpretacji wypowiedzi uczestników badań. Wyróżnione kategorie nie zostały przyjęte na etapie tworzenia problematyki badawczej. Odniesieniem dla budowania jej na etapie planowania badań była struktura biografii, dlatego postawione pytania dotyczą poszczególnych etapów i sfer życia człowieka. Nie przewidywałam w niej ani warunków, ani rodzajów doświadczeń. Zidentyfikowałam je w wyniku zastosowania językowo-narracyjnej metody analizy tekstu.

Najwyższy poziom uogólnienia mojej analizy stanowi odnosząca się bezpośrednio do przyjętego celu badań poniższa typologia radzenia sobie z doświadczaniem różnorodności kulturowej przez młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego.

Typologia radzenia sobie z doświadczaniem różnorodności kulturowej

Wyróżniłam cztery typy radzenia sobie z własną różnorodnością kulturową. Pierwsze rozwiązanie przyjmowane przez część uczestników badań polega na umieszczeniu kultury żydowskiej w sferze czasu wolnego. Reprezentanci drugiego starają się zachować balans pomiędzy kulturą żydowską a dominującą. Przedstawiciele trzeciego typu upowszechniają kulturę żydowską wśród przedstawicieli kultury dominującej. Z kolei dla osób, które zaliczyłam do czwartego typu, kultura żydowska jest dominująca. Poniżej przedstawiam dokładne charakterystyki poszczególnych typów.

I TYP: wolnoczasowe uczestniczenie w kulturze żydowskiej

Przedstawicielki: N1, N2, N12

Przedstawiciele tego typu swoje uczestnictwo w kulturze żydowskiej sytuują w sferze realizowania jednego z wielu zainteresowań. Tym samym uzyskuje ono wymiar rozrywkowo-towarzyski lub edukacyjny. Codzienne uczestnictwo społeczne tych osób ma miejsce w kulturze dominującej. Biorą udział jedynie w wybranych wydarzeniach kultury żydowskiej, nie zachowując żadnej regularności. Oznacza to, że na przykład w jednym roku obchodzą Chanukę, w drugim Purim, czasami świętują szabat. Obchodom poszczególnych uroczystości nie nadają charakteru religijnego lub duchowego, lecz towarzyski. Święta z obrządku judaizmu obchodzą w gronie znajomych z kultury żydowskiej, a spotkaniom z nimi nadają większe znaczenie niż samym świętom. Do uczestniczenia w nich zazwyczaj nie włączają członków swoich rodzin pochodzenia lub prokreacji. Jeśli tak się zdarza, to zachętę stanowi wymiar artystyczny danego wydarzenia (na przykład posłuchanie pieśni śpiewanych w synagodze przy okazji święta Purim), kulinarny (na przykład jedzenie macy podczas święta Pesach) lub towarzyski (spotkanie ze znajomymi z kultury żydowskiej). Z kolei nadawanie edukacyjnego znaczenia kulturze żydowskiej polega na tym,

że podczas poszczególnych uroczystości chcą się dowiedzieć czegoś nowego na temat kultury swojego pochodzenia, co traktują jak ciekawostkę.

W rodzinach pochodzenia osób należących do I typu dominował przekaz kultury żydowskiej w ukrytej formie, którą moje rozmówczynie próbowały odkryć jako (prawie) dorosłe osoby. W jednym przypadku pochodzenie żydowskie uzewnętrzniało się w sposób niejawni w postaci nietypowych dla kultury dominującej rytuałów i zwyczajów. Były one pielęgnowane wyłącznie przez dziadków, którzy zmarli, gdy narratorka była małym dzieckiem. Rodzice nie byli zainteresowani podtrzymywaniem tych zwyczajów.

Narratorki należące do tego typu nie dostrzegają u siebie i swoich bliskich traum wynikających z wychowania się w rodzinie żydowskiej. Traумы te zazwyczaj były przekazywane przez przodków, a sięgały ich doświadczeń wojennych, wzmocnionych przez doświadczenia 1968 roku. Ze względu na brak przekazu informacji o pochodzeniu żydowskim moje rozmówczynie mogły nie dostrzegać obaw u swoich bliskich lub traktować je w sposób naturalny, nie wiążąc ich z przynależnością do kultury mniejszościowej. Spośród wszystkich dostrzeżonych przeze mnie konsekwencji traumy w ich rodzinach występował jedynie nałożony przez rodziców zakaz informowania otoczenia o pochodzeniu narodowym. Gdy narratorki dołączały do organizacji żydowskich, rodzice przyjmowali oficjalną wersję, zgodnie z którą był to efekt zainteresowania a nie pochodzenia córek. Być może ówczesna konieczność ukrywania własnego pochodzenia, nieakceptowanie go przez przodków sprawiło, że narratorki musiały spychać je na margines. To właśnie w tamtym czasie wypracowały strategię radzenia sobie z doświadczaniem różnorodności kulturowej i korzystają z niej do tej pory.

Zepchnięcie kultury żydowskiej na margines nie zmniejszyło zaciekawienia nią. To właśnie ciekawość była dla każdej z narratorek głównym powodem pójścia na pierwsze spotkanie do wybranej organizacji żydowskiej. W domach rodzinnych moje rozmówczynie nie miały od kogo nauczyć się własnej kultury. Postanowiły więc poszukać innych osób, które uzupełnią ich braki wiedzy. Do strategii maskowania swojej przynależności narodowej włączały zaspokajanie potrzeby zdobywania wiedzy na temat kultury żydowskiej.

W dorosłym życiu osoby należące do I typu tworzą międzykulturowe związki i wraz z partnerami uczestniczą w obu kulturach. Traktują to jak sposób na spędzenie czasu wolnego lub rozwój duchowy.

Doświadczanie różnic kulturowych w ich przypadku polega na wrośnięciu w kulturę dominującą i codziennym funkcjonowaniu w niej, przy jednoczesnym zainteresowaniu kulturą swojego pochodzenia. Kulturę żydowską postrzegają jednak jako dodatek do swojej codzienności. Uznają siebie za Polki żydowskiego pochodzenia.

Osoby należące do I typu różnicę kulturową zepchnęły na ubocze swoich doświadczeń życiowych. Mają świadomość własnego pochodzenia, akceptują kulturę z nim związaną, jednak traktują ją marginalnie. Charakteryzują się bezpiecznym stylem radzenia sobie z odmiennością. W kulturze pochodzenia uczestniczą w taki sposób, jaki współcześnie jest akceptowany przez przedstawicieli kultury dominującej. Obecnie w polskim społeczeństwie istnieje przyzwolenie na interesowanie się kulturą żydowską w wymiarze wolnoczasowym. Organizowane są festiwale, które do niej nawiązują, powstają muzea o tej tematyce etc. Pod względem sposobu uczestniczenia w kulturze żydowskiej moje rozmówczynie nie wyróżniają się wśród przedstawicieli grupy dominującej. Uczestniczą w niej w podobny sposób i wybierają podobne wydarzenia.

II TYP: zachowywanie balansu pomiędzy kulturą żydowską a dominującą

Przedstawicielki: N4, N7, N10

Osoby reprezentujące ten typ równolegle funkcjonują w dwóch kulturach – dominującej i żydowskiej. Ich codzienność toczy się w kulturze dominującej, która wyznacza godziny i dni przeznaczone na aktywność zawodową i te, które mogą samodzielnie zagospodarować. W ten podział próbują wpisać uczestniczenie w kulturze żydowskiej, któremu przede wszystkim nadają znaczenie religijne lub duchowe. W charakterystycznych dla niej wydarzeniach uczestniczą w sposób wybiórczy, ale jest to świadoma wybiórczość. Oznacza to, że nie obchodzą wszystkich świąt, a jedynie te, które z różnych powodów uznają za ważne, atrakcyjne lub które mieszczą się w zakresie ich możliwości czasowych. Nie pielęgnują wszystkich zwyczajów charakterystycznych dla poszczególnych świąt – również i tu stosują wybiórczość. Szabatu nie zaczynają bezpośrednio po zachodzie słońca, ale później; na Chanukę nie przygotowują wszystkich tradycyjnych potraw, ale te, które lubią. Święta spędzają przede wszystkim w towarzystwie rodziny – rodziców, rodzeństwa, dzieci, parterów lub małżonków.

W rodzinach pochodzenia przedstawicieli tego typu nie występowała regularność w sposobie przekazu informacji o przynależności kulturowej. Odbywał się on w każdej z trzech wyróżnionych przeze mnie form: jawnej, niejawnej lub ukrytej. Jawny sposób przekazu polegał na tym, że tata narratorki wprost poinformował ją o pochodzeniu żydowskim. Rozbieżności kulturowe przekazywane w sposób niejawny dostrzegane były przez pryzmat rytuałów i zwyczajów, a także nawyków żywieniowych przedstawicieli najstarszych

pokoleń. Z kolei w sposób ukryty przekaz odbywał się za pośrednictwem nie-dopowiedzianych lub niespójnych historii rodzinnych.

Podobny brak regularności występuje w aktualnym sposobie uczestniczenia rodziców w kulturze żydowskiej. Również i tu występują wszystkie wyróżnione przeze mnie formy: pełna (gdy uczestniczą w sferze duchowej i świeckiej), niepełna (gdy uczestniczą w sferze duchowej lub świeckiej) lub nie uczestniczą wcale. Większa spójność występuje w przypadku rodzeństwa. Rodzeństwo każdej narratorki jest obserwatorem kultury żydowskiej, jedna z siostr jest jej uczestniczką. Przyczyną może być to, że moje rozmówczynie, pielęgnując żydowskie zwyczaje, w naturalny sposób włączają do nich swoje siostry lub braci. Może to stanowić podobieństwo do przedstawicieli kultury dominującej, gdzie dla jednego członka rodziny ważne jest obchodzenie świąt katolickich, a pozostali uczestniczą w nich razem z nim.

Podobnie jak w przypadku przedstawicielek poprzedniego typu, traumy w domu rodzinnym najczęściej przejawiały się w postaci zakazu mówienia o pochodzeniu żydowskim. Tu jednak narratorki są w stanie je zidentyfikować i określić jako konsekwencję doświadczeń dziadków i rodziców. Łączenie obu kultur w odczuciu reprezentantek II typu jest pewną formą przezwyciężania tych traum przodków, a umiejętność równoległego funkcjonowania w dwóch światach została w nich zapoczątkowana, gdy były dziećmi.

Podobnie jak u przedstawicieli I typu, powodem wstąpienia do organizacji żydowskiej była ciekawość. Jednak w przypadku osób, które zaliczyłam do II typu, nie przerodziła się ona w marginalizowanie kultury swojego pochodzenia, ale w uczestniczenie w niej po swojemu. Wstępowaniu do organizacji żydowskich towarzyszył mistycyzm w postaci przyciągania i pocucia pochodzenia żydowskiego. Przynależność kulturowa była ważna w rodzinach większości z nich. Istniało przyzwolenie na uczestniczenie w kulturze, ale rodzicom brakowało wiedzy. Potrzeba jej uzupełniania, jaką odczuwały dzieci, mogła więc przybrać magiczną formę. Jedna z narratorek, której rodzina zabraniała uczestnictwa, swój udział w kulturze żydowskiej, „przyznawanie się” do pochodzenia żydowskiego i zainteresowanie nim postrzega jako dopełnienie losu przodków. W każdym przypadku mistyczne pojmowanie zainteresowania swoją kulturą świadczy o emocjonalnym stosunku do własnego pochodzenia.

Doświadczenie różnorodności kulturowej przez przedstawicielki II typu polega na codziennym funkcjonowaniu w kulturze dominującej, ale z zachowaniem własnej odmienności religijnej. Przede wszystkim identyfikują siebie jako polskie Żydówki lub Polki żydowskiego pochodzenia. Każda z narratorek preferuje judaizm reformowany. Dla większości z nich Izrael jest spełnionym marzeniem. Nie traktują go jak ojczyzny, ale też nie mają do niego obojętnego

stosunku. Świadczy to o nadawaniu dużego znaczenia kulturze swojego pochodzenia, przy jednoczesnym silnym wrośnięciu w polską kulturę dominującą.

Uzgadnianie różnic w przypadku przedstawiolek II typu polega na chęci łączenia obu kultur w codziennym życiu. Ta chęć powoduje konieczność dostosowania wymogów kultury żydowskiej do dominującej. Oznacza to dawanie sobie przyzwolenia na obchodzenie świąt w takich terminach i w taki sposób, w jaki pozwalają na to obowiązki wynikające z zakotwiczenia swojej codzienności w kulturze dominującej. Przedstawicielki tego typu podejmują próby uzgodnienia różnic i dostosowania wymogów kultury żydowskiej, by w kulturze dominującej czuć się komfortowo. Starają się tak wypełniać obowiązki religijne, żeby nie stanowiły źródła stresu. Widoczne jest tu pewne podobieństwo do wielu przedstawicieli kultury dominującej, którym również zdarza się dostosowywać religijne zobowiązania do świeckiej codzienności.

III TYP: upowszechnianie kultury żydowskiej wśród przedstawicieli kultury dominującej

Przedstawicielka: N3

Typ dodatkowy dla: N4, N5, N10

Wśród narratorek są osoby, dla których III typ jest typem podstawowym lub dodatkowym. W drugim przypadku oznacza to, że ich codzienność jest zdominowana przez cechy charakterystyczne dla przedstawicieli któregoś z pozostałych typów, ale dużo czasu poświęcają upowszechnianiu kultury żydowskiej wśród przedstawicieli kultury dominującej. Dla osób należących do II typu, które kulturę żydowską włączają do swojej codzienności, konsekwencją takiego działania jest wykorzystywanie wiedzy o niej w swojej pracy zawodowej. Jednak nie jest to główna treść ich profesji. Dla osób należących do IV typu jest to naturalna konsekwencja przyjęcia kultury żydowskiej jako dominującej dla swojego życia. Sposoby radzenia sobie z różnorodnością kulturową niektórych przedstawiolek II i IV typu są zatem częściowo takie, jakie charakteryzują przedstawicieli III typu.

Jak już wspomniałam, ten typ cechuje osoby, które z kulturą żydowską są związane zawodowo. Większość z nich swoją pracę traktuje jak misję. Treść ich pracy odnosi się do kultury rozumianej zarówno szeroko, jak i wąsko. Oznacza to, że w obszarze ich zainteresowań zawodowych mieści się prowadzenie warsztatów na temat kultury żydowskiej, których oferta kierowana jest do nauczycieli i uczniów, a także kręcenie filmów o tematyce żydowskiej i promowanie żydowskiej muzyki. Narratorki należące do III typu, podejmując

działania, przede wszystkim myślą o dobru społeczności żydowskiej. To właśnie w upowszechnianiu kultury żydowskiej i w edukacji widzą szansę na znalezienie porozumienia pomiędzy członkami obu grup narodowych.

Reprezentantki III typu nie mają jednakowego podejścia do obchodzenia świąt z obrządku judaizmu – niektóre obchodzą je regularnie, inne incydentalnie; niektóre nadają im znaczenie duchowe lub religijne, inne rozrywkowe. Przyczyna leży w tym, że dla większości osób ten typ jest dodatkowym, a cechą wspólną przede wszystkim stanowi nadawanie wysokiej wartości aspektowi edukacyjnemu.

Do III typu zaliczają się osoby, w których rodzinach pochodzenia dominował jawny sposób przekazu kultury żydowskiej. Codziennność członków ich rodzin toczyła się w kulturze dominującej, jednak towarzyszyło temu bardzo krytyczne nastawienie do niej. Rodzice podważali treści edukacyjne proponowane przez jej przedstawicieli, nadawali wyższą wartość edukacji rodzinnej niż formalnej, szkolnej. Były to rodziny, które podchodziły z dystansem do każdej religii.

To właśnie głównie przedstawicielki tego typu przejawiają niechęć do edukacji katolickiej. Dostrzegają też, że w treściach proponowanych przez przedstawicieli kultury dominującej brakuje informacji o kulturach mniejszościowych. Za pomocą podejmowanych przez siebie działań chcą te braki uzupełnić o wiadomości na temat kultury żydowskiej.

Doświadczenie różnic przez większość reprezentantek III typu polega na jednoczesnym funkcjonowaniu w obu kulturach, dominującej i żydowskiej. Utożsamiają się z kulturą żydowską, pełnią rolę jej ambasaderek wśród przedstawicieli kultury dominującej. Akceptują różnice kulturowe. Swoją osobistą sytuację chcą oswoić poprzez edukowanie innych. Uzgadnianie różnic nie ma wymiaru jednostkowego, jak u przedstawicielek II typu, ale społeczny. Narratorki nie myślą o swoich indywidualnych potrzebach dotyczących uczestniczenia w kulturze żydowskiej. Chcą zbudować most pomiędzy przedstawicielami obu wspólnot. Ich zdaniem wiele problemów wynika z braku wiedzy. W ich odczuciu to nie różnice kulturowe są źródłem agresji i antysemityzmu, ale brak wiedzy o przyczynach tej różnorodności. Ich misją jest przeciwdziałanie temu.

IV TYP: uznanie kultury żydowskiej za dominującą dla swojego życia

Przedstawiciele: N5, N6, N8, N9, N11

Jest to najliczniej reprezentowany typ. Należą do niego osoby, które pełnią funkcje duchowe w Gminie Wyznaniowej Żydowskiej, prowadzą stowarzyszenia żydowskie lub w chwili wywiadu pozostawały bez pracy. Ich codzienność jest zdominowana przez kulturę żydowską. Swoją przynależność narodową zaznaczają strojem: kobiety zakrywają ramiona, kolana i włosy; mężczyźni noszą jarmułkę (kipę). Ich kalendarz jest wypełniony religijnymi rytuałami. Codziennie spełniają obowiązki żydowskie, czyli wypowiadają micwy w odpowiednich momentach, obmywają dłonie w rytualny sposób etc. Regularnie przestrzegają szabatu i do niego dopasowują inne obowiązki. Obchodzą wszystkie święta, zachowując przy tym pełną obrzędowość. W wydarzeniach religijnych uczestniczą razem z członkami swojej wspólnoty żydowskiej, których traktują jak nieformalną rodzinę.

W rodzinach pochodzenia przedstawicieli tego typu dominował jawny sposób przekazu kultury żydowskiej. W domach części narratorów obchodzone były święta z obrządku judaizmu. W niektórych o pochodzeniu żydowskim mówiło się wprost, a w innych członkowie rodziny po prostu o nim wiedzieli. U jednego z moich rozmówców kultura żydowska była przekazywana w sposób niejawny, ale towarzyszyło temu uczestniczenie we wszystkich charakterystycznych dla niej wydarzeniach religijnych. Razem z ojcem obchodził święta z obrządku judaizmu, chodził z nim do synagogi, jednak nie pojawiały się przy tym żadne objaśnienia. Wśród obecnej aktywności rodziców w kulturze żydowskiej nie występuje regularność. Ich udział przybiera postać pełną lub niepełną, a niektórzy wcale w niej nie uczestniczą. Z kolei rodzeństwo było w przeszłości lub jest obecnie uczestnikami kultury żydowskiej, czego przyczyny można upatrywać w jawności pochodzenia w domu rodzinnym. Najwięcej reprezentantów tego typu dostrzega traumy u swoich przodków, co również może się wiązać z jawnością pochodzenia, a także z wiedzą na temat doświadczonych przez ich przodków wydarzeń z okresu II wojny światowej i 1968 roku. Niekoniecznie oznacza to, że bliscy pozostałych narratorów nie doświadczali traum. Reprezentanci IV typu są na tyle świadomi różnych niuansów kultury żydowskiej, że potrafią je identyfikować i łączyć z pochodzeniem narodowym (podobna sytuacja miała miejsce wśród przedstawicieli II typu).

Osoby należące do IV typu tworzą małżeństwa jednokulturowe z przedstawicielami swojej grupy narodowej. Narratorzy, którzy w chwili wywiadu

nie byli w związkach małżeńskich lub partnerskich, nie dopuszczają możliwości stworzenia związku z przedstawicielem jakiejkolwiek innej kultury niż żydowska. Wynika to z przyjętego stylu życia, który stanowi odcięcie od kultury dominującej (i każdej innej niż żydowska) tak bardzo, jak tylko się da.

Narratorzy, których zaliczyłam do tego typu, w domach rodzinnych nie tylko zdobywali świadomość na temat własnego pochodzenia, lecz także wiedzę o kulturze żydowskiej. W przeciwieństwie do przedstawicieli innych typów nie potrzebowali jej zdobywać na zewnątrz. Głównym powodem pójścia na pierwsze spotkanie do organizacji żydowskiej były dla nich potrzeby duchowe, które obecnie realizowane są w pełni. Wielu z nich, podobnie jak przedstawicielki II typu, do organizacji narodowościowych i zainteresowania się kulturą żydowską przyciągnęły czynniki mistyczne. Przede wszystkim było to przyciąganie i poczucie własnego pochodzenia. W przypadku przedstawicieli tego typu nie wynikało to jednak z braku wiedzy na temat własnej kultury, ale z dużego przywiązania do niej i do judaizmu.

Doświadczenie różnorodności kulturowej przez przedstawicieli IV typu polega na ustawianiu siebie w opozycji do przedstawicieli grupy dominującej. W przeszłości funkcjonowali wśród nich, jednak obecnie możliwość pełnego uczestniczenia we własnej widzą jedynie poprzez odcięcie się od dominującej.

Identyfikują siebie wyłącznie jako Żydów, wyznawców judaizmu ortodoksyjnego. Izrael postrzegają jako ojczyznę, w związku z czym identyfikują siebie również jako Izraelczyków. Przypomina to sytuację potomków emigrantów. Niektórzy z nich studiowali w Izraelu, co nie pojawiło się u przedstawicieli pozostałych typów.

Przedstawiciele IV typu przyjęli podobną strategię do przedstawicieli I typu. W obu przypadkach sposobem na poradzenie sobie z doświadczaniem różnic kulturowych jest zmarginalizowanie tej kultury, która stanowi źródło napięć. Dla przedstawicieli I typu była to kultura żydowska, a dla przedstawicieli IV – dominująca. Pozwala to na unikanie konfliktów i konfrontacji.

Ograniczenia typologii – stan obecny a proces

Jak widać w powyższej typologii (szczególnie w opisie III typu), poszczególne typy nie stanowią zbiorów rozłącznych. Osoby, które zaliczyłam do IV typu, uznały kulturę żydowską za dominującą dla swojej codzienności. Konsekwencją takiej postawy było poszukiwanie możliwości realizowania swojej aktywności zawodowej w kręgu kultury żydowskiej. Jedną z form

pracy było więc edukowanie przedstawicieli grupy dominującej na temat kultury swojego pochodzenia. Podobnie osoby należące do II typu poszukiwały balansu pomiędzy obiema kulturami. Funkcjonując w kulturze żydowskiej, włączały jej treści do swojej pracy zawodowej. Wynika z tego, że istnieje dwustronny związek pomiędzy zainteresowaniem kulturą swojego pochodzenia a pracą zawodową.

Przynależność do danego typu nie jest dana raz na zawsze. Typy nie są stabilne, ale zmieniają się w przebiegu życia. Oznacza to, że doświadczanie międzykulturowości i sposoby radzenia sobie z wynikającą z niej różnorodnością zmieniają się, mają charakter procesualny.

Narratorki, które zaliczyłam do I typu, w przeszłości charakteryzowały się cechami osób należących do II typu. Ich najsilniejsze zainteresowanie kulturą żydowską i uczestniczenie w niej przypadało głównie na lata licealne i studenckie. Moje rozmówczynie miały wtedy czas na podejmowanie różnych aktywności, zarówno świeckich, jak i religijnych. W codzienność zakorzenioną w kulturze dominującej mogły swobodnie wplatać wydarzenia z kultury żydowskiej. Z czasem jednak zmieniła się ich sytuacja życiowa – podjęły aktywność zawodową, niektóre założyły międzykulturowe rodziny prokreacji. Ich zapal i możliwości zmniejszyły się, spadło zainteresowanie kulturą żydowską, która przestała być czymś nowym, a przez to atrakcyjnym. W efekcie narratorki zmarginalizowały kulturę żydowską do sfery wolnoczasowej.

Nieco większą stabilnością cechuje się przynależność do II typu. Dwie z narratorek, od początku zainteresowania się kulturą żydowską, starały się łączyć obie kultury. W przypadku N7 takie przyzwyczajenia zostały w niej zaszczipione w trakcie wychowania w rodzinie pochodzenia. Narratorka od najmłodszych lat obserwowała dziadków wychodzących co piątek do znajomych, by wraz z nimi świętować szabat. W codzienność domu rodzinnego włączane były nietypowe dla przedstawicieli kultury dominującej zachowania dziadka. Podczas świąt katolickich spożywane były potrawy żydowskie. Z kolei w przypadku N4 zaangażowanie w kulturę żydowską było pewną formą buntu przeciwko zakazowi uczestniczenia w niej. Mama zniechęcała narratorkę do angażowania się w kulturę pochodzenia, więc ona od początku swojego zainteresowania nią szukała balansu pomiędzy dwiema kulturami. Droga N10 do II typu była dłuższa niż poprzednich narratorek. Kulturę żydowską zaczęła poznawać przez pryzmat pracy zawodowej, a wiedzę na jej temat poszerzała podczas aktywności podejmowanych w wolnym czasie. Po założeniu rodziny z mężczyzną uczestniczącym od dzieciństwa w obu kulturach, ale wprowadzającym ich dzieci wyłącznie do chrześcijaństwa, postanowiła włączyć kulturę żydowską do rodzinnej codzienności.

III typ dla większości reprezentantek jest typem dodatkowym, podstawowy stanowi wyłącznie dla N3. W jej rodzinie pochodzenia kultura żydowska była jawna od początku, ale postrzegana jako jeden z elementów, którymi poszczególni członkowie się charakteryzują. W czasach studenckich narratorka traktowała kulturę żydowską jako sposób na spędzenie czasu wolnego, co wówczas sytuowało ją wśród przedstawicieli I typu. Obecnie takie jest podejście jej i jej męża do wzajemnego uczestniczenia w swoich kulturach. Na co dzień jednak zajmuje się edukowaniem przedstawicieli grupy dominującej na temat kultury swojego pochodzenia, co pozwala zaliczyć ją do przedstawicielek III typu.

W życiu narratorów należących do IV typu kultura żydowska zajmuje bardzo ważne miejsce od dzieciństwa lub początku zainteresowania się nią. Droga większości z nich prowadziła przez II typ. N11 od dzieciństwa wraz z dziadkami uczestniczył wyłącznie w judaizmie. W rodzinie pochodzenia nie poznawał innych religii, jednak chodził do polskich szkół, więc był również uczestnikiem kultury większościowej. Od momentu wyjazdu na studia do Izraela kultura żydowska zajęła dominującą pozycję w jego życiu. Z kolei N9 w dzieciństwie należał do II typu – uczestniczył z mamą w kulturze dominującej, z tatą w żydowskiej. Gdy mógł dokonać samodzielnego wyboru, zdecydował się na wyłączenie uczestniczenia w mniejszościowej kulturze swojego pochodzenia. Podobne są doświadczenia N6, który w dzieciństwie razem z rodzicami jeździł na święta katolickie do babci. Rodzice uczestniczyli również w kulturze żydowskiej wraz z synem. W czasach nastoletnich narrator uczestniczył w obu kulturach, jednak w dorosłym życiu wybrał udział wyłącznie w żydowskiej. N8 zaczynał od łączenia obu kultur (II typ), by ostatecznie zdecydować się na pełnienie funkcji duchowej w judaizmie. O łączeniu IV z III typem w przypadku N5 już wspominałam. Narratorka wychowała się ze świadomością własnego pochodzenia, jednak jej codzienność toczyła się w kulturze dominującej (II typ). Dla jej przodków edukacja była bardzo ważnym elementem, czego konsekwencją było to, że N5 zainteresowała się edukowaniem przedstawicieli kultury dominującej na temat kultury swojego pochodzenia.

O wyborze danego sposobu radzenia sobie z doświadczeniem różnorodności kulturowej decyduje splot różnych okoliczności życiowych; środowisko, w którym dana osoba się wychowała i funkcjonowała w przeszłości, a także to, w którym funkcjonuje obecnie; indywidualne predyspozycje. Rodzina pochodzenia mogła zaszczerpić w narratorach przywiązanie do kultury żydowskiej. W efekcie ich zaangażowanie w nią w dorosłym życiu przybiera różne formy – może powodować potrzebę włączania kultury żydowskiej w codzienność zakorzenioną w dominującej, chęć pełnego

zanurzenia się w niej lub edukowania przedstawicieli grupy większościowej na temat swojej kultury mniejszościowej. Rodzina mogła też zniechęcać do uczestniczenia w wydarzeniach charakterystycznych dla kultury swojego pochodzenia. Rezultatem może być zmarginalizowanie kultury żydowskiej w dorosłym życiu lub próby przezwyciężenia domowych zakazów skutkujące zaangażowaniem w nią. Znaczenie miała też przynależność narodowa partnera i założenie z nim jedno- lub wielokulturowej rodziny. Wówczas zdarzało się, że osoby zaangażowane w kulturę żydowską minimalizowały swoją aktywność lub odwrotnie, osoby zainteresowane kulturą żydowską jako jednym ze sposobów na spędzenie wolnego czasu angażowały się w nią bardziej niż dotychczas. Również sytuacja zawodowa jest czynnikiem zmieniającym możliwości czasowe, ograniczającym możliwości uczestniczenia w wydarzeniach charakterystycznych dla własnej kultury.

Ocena realizacji celów badawczych

Na zakończenie chcę uwypuklić aspekt pedagogiczny badań. Rekonstrukcja międzykulturowych doświadczeń młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego ogniskuje się na uczeniu się przez narratorów funkcjonowania na styku dwóch (lub więcej) kultur, które stanowiły środowisko ich życia, a także na radzeniu sobie z własną odmiennością kulturową. Każdy z nich na pewnym etapie życia uświadomił sobie, że pod względem przynależności kulturowej różni się od większości osób ze swojego otoczenia. Różnice były dostrzegane zarówno przez te osoby, które o własnym pochodzeniu żydowskim wiedziały od zawsze lub od wczesnego dzieciństwa, jak i przez te, które dowiedziały się o nim w nieco późniejszym wieku. Odkrywanie własnej kategorii przynależności pochodzeniowej dla poszczególnych osób może być inspiracją do nowych działań, przebudzeniem, olśnieniem, traumą, szokiem, może powodować poczucie wstydu etc. Osoby, które uświadamiają sobie własną odmiennosc etniczną lub narodową, mogą reagować w różny sposób. Moi rozmówcy są pod tym względem wyjątkowi, nie stanowią próby reprezentatywnej. Niezależnie od pierwszej reakcji na wieść o pochodzeniu żydowskim na pewnym etapie życia zdecydowali się je ośwoić, poznać kulturę z nim związaną. W tym celu podejmowali działania, które na danym etapie były im najbliższe. Jednocześnie każdy z nich na co dzień musiał funkcjonować w kulturze dominującej, co wiązało się z koniecznością uczenia się i nabywania zdolności do funkcjonowania w różnorodności kulturowej. Z czasem każdy z nich różnice te uzgadniał w taki sposób, by w swoim codziennym życiu czuć się bezpiecznie i komfortowo.

Rezultat tego procesu opisałam powyżej, wyróżniając cztery typy radzenia sobie z doświadczaniem różnic kulturowych.

Oprócz wspomnianego wyżej celu w trakcie badań chciałam jeszcze zrealizować dwa inne. Po pierwsze, chciałam rozszerzyć zakres badań nad wielo- i międzykulturowością o aspekt wielo- i międzykulturowości na terenach oddalonych od granic państwowych. Po drugie, chciałam wprowadzić do metod interpretacji danych stosowanych w pedagogice metodę opartą na analizie językowej.

Pierwszy z wyżej wymienionych celów nie został postawiony trafnie. Na etapie przygotowywania koncepcji badawczej przypuszczałam, że w inny sposób doświadczają różnorodności kulturowej mieszkańcy regionów przygranicznych, a inaczej Polski Centralnej. W pierwszym przypadku kultury przenikają się niejako w naturalny sposób, a różnorodność towarzyszy wszystkim przedstawicielom danego regionu. W drugim przypadku różnorodność jest bardziej zindywidualizowana i dotyczy przede wszystkim osób o mniejszościowym pochodzeniu. Wśród osób, które w dorosłość wchodziły w zglobalizowanym świecie, te różnice nie są znaczące. W trakcie swojego życia moi rozmówcy studiowali poza rodzinnym miastem lub krajem, wyjeżdżali za granicę na różne wymiany edukacyjne lub do pracy. Następnie wracali do Łodzi, by po jakimś czasie znowu z niej wyjechać – na dłużej lub krócej, do innego miasta lub kraju. W poszczególnych miejscach swojego zamieszkania nawiązywali znajomości i przyjaźnie. Jednocześnie na różnych etapach swojego życia należeli lub byli zaprzyjaźnieni z organizacjami żydowskimi zlokalizowanymi poza Łodzią. Ponadto znajomości w kręgach żydowskich zawierali w Łodzi, innych polskich miastach, a także za granicą. Nie jest to cecha kulturowa, a raczej charakterystyczna dla współczesności. Młode osoby dorosłe żyją w zglobalizowanym świecie z dostępem do internetu i możliwością podróżowania. Oznacza to, że współcześnie miejsce zamieszkania nie odgrywa aż tak znaczącej roli dla doświadczania różnorodności kulturowej, jak przypuszczałam przed przystąpieniem do badań.

Drugi ze wspomnianych wyżej celów był zrealizowany w trakcie interpretacji poszczególnych wywiadów. Prezentowane w niniejszej książce dane są pierwszymi, które zostały poddane analizie za pomocą metody językowo-narracyjnej. Można je więc potraktować jak wersję testową owej metody.

OSOBISTE ZNACZENIE BADAŃ

Gdy po latach pracy nad rozprawą doktorską patrzyłam na pierwszą wersję przygotowanej przeze mnie koncepcji badawczej, widziałam, że niewiele z niej zostało się w obecnej wersji. Jedynym elementem łączącym jest wątek dotyczący międzykulturowości, choć i on ulegał licznym przeobrażeniom. Początkowo planowałam uwypuklić inne wątki, analizować je za pomocą innych metody etc. Plany badawcze dojrzewały razem ze mną, by ostatecznie uzyskać postać przedkładanej pracy. Pisanie doktoratu było dla mnie podróżą na różnych płaszczyznach, zdobywaniem wielu doświadczeń zarówno naukowych, jak i życiowych, licznymi spotkaniami, które w innych okolicznościach prawdopodobnie nigdy by nie nastąpiły.

Choć wśród moich znajomych nigdy nie brakowało przedstawicieli różnych mniejszości, to nie było wśród nich osób pochodzenia żydowskiego (a przynajmniej tak mi się kiedyś wydawało). Kultura żydowska w Łodzi wydawała mi się reliktem przeszłości, obecnym jedynie w postaci obiektów sakralnych (synagogi, cmentarz), wydobywanych przez kulturę popularną (Festiwal Dialogu Czterech Kultur). Niewiele mówiło się o niej w szkole – nawet w moim liceum znajdującym się na terenie dawnego getta. Echa kultury żydowskiej były oczywiście obecne, choćby w lekturach Hanny Krall, ale do jej związków z Łodzią docierały w niewielkim stopniu. Prowadzone badania nauczyły mnie dostrzegać ją zarówno w wymiarze materialnym, jak i osobowym. Zwiększyły moją świadomość na temat przeżyć doświadczanych przez przedstawicieli mniejszości. Jak wielu nie-przedstawicieli kultury żydowskiej zastanawia się nad przekazem płynącym z gwiazd Dawida rysowanych na murach budynków miasta? Kto zdaje sobie sprawę z emocji towarzyszących każdego dnia osobom zaliczanym do wszelkich odmierności? Kiedyś i mnie pytania te były obce.

Żyd lub osoba pochodzenia żydowskiego przestali być dla mnie anonimowymi przedstawicielami obcej kultury. Stali się koleżanką lub kolegą należącymi do kultury, którą udało mi się całkiem dobrze poznać, choć nadal skrywa przede mną wiele tajemnic. To z kolei prowadzi do fundamentalnego (moim zdaniem) pytania o rolę badacza przyjmującego jakościową orientację

badawczą. Kim on jest? Kim byłam ja, zbierając dane do niniejszej pracy? Przed ich rozpoczęciem z pewnością intruzem, który próbuje wdrzeć się do świata pilnie strzeżonego przed obcymi. Z czasem jednak rozmówcy oswajali się z moją obecnością w ich przestrzeni (oni oswajali mnie czy ja ich?). Dyskretnie przyglądałam się ich światu po to, by z czasem doświadczać różnych jego aspektów. Dla niektórych stałam się towarzyszką podróży w głąb siebie, pomagającą uporządkować przeszłe doświadczenia i zrozumieć obecne emocje. Dla innych uczennicą dopytującą o zagadnienia kultury żydowskiej, nieco zagubioną w jej meandrach. Dla innych koleżanką, która wie o nich więcej niż oni o niej, co w niektórych przypadkach z czasem ulegało wyrównaniu. Rola, jaką odegraliśmy dla siebie, prowadzi do wniosku, że w badaniach jakościowych konieczne jest zbudowanie relacji polegającej na wzajemności. Tu nie ma miejsca na badaczkę i osoby badane, a już zwłaszcza postrzegane w kategorii respondentów, których zadaniem jest udzielenie odpowiedzi na pytanie po to, by za chwilę zapomnieć o odbytym spotkaniu. Wypełnia je zaniepokojenie drugim człowiekiem i jego rzeczywistością.

Koniec pracy nad doktoratem i pisanie podsumowania zbiegło się w czasie z lekturą reportażu Marcina Kąckiego pod tytułem *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*¹. Autor pokazuje w nim trudności, z jakimi zmagają się przedstawiciele grup mniejszościowych – głównie żydowskiej, choć nie tylko. Sytuacje przedstawione w przywołanej publikacji utwierdziły mnie w przekonaniu, że pytanie o sens wielo- i międzykulturowości (a tym samym pedagogiki i innych dyscyplin określanych tym przymiotnikiem) nie ma racji bytu. Po prostu należy o niej mówić zarówno językiem nauki, jak i publicystyki; zarówno głosem obserwatora, jak i uczestnika zdarzeń. Zatem mam nadzieję, że moja praca, pokazująca codziennie doświadczenia przedstawicieli żydowskiej mniejszości narodowej, będzie kolejną cegielką do dyskusji nad równością wszelkich odmienności.

Joanna Bator swoją książkę pod tytułem *Wyspa Łza od nowa* rozpoczyna od słów:

Są podróże, które nigdy się nie kończą. Mimo iż przeszło się od punktu A do B, spakowało się i rozpakowało się bagaże, pozostaje świadomość, że wędrówka była jeśli nie zupełnie daremna, to jednak pozostawiła dojmujące uczucie niedosytu, niedopowiedzenia [...] Taka była dla mnie Wyspa Łza².

¹ M. Kącki, *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2015.

² J. Bator, *Wyspa Łza od nowa*, Znak, Kraków 2020, s. 5.

Ja nimi kończę tę pracę. Podróż przez międzykulturowe przestrzenie, w tym być może i kulturę żydowską, z pewnością jest moją Wyspą Łżą. Tym, co jeszcze (nigdy?) się nie zakończyło.

Podziękowania

Jak każda książka, również i ta nie powstałaby bez wsparcia wielu osób. W pierwszej kolejności dziękuję prof. dr hab. Danucie Urbaniak-Zajęc, Promotorce mojej rozprawy doktorskiej – za wsparcie merytoryczne i metodologiczne, a także za towarzyszenie mi w drodze, jaką było uczenie się pracy naukowej. Dziękuję Recenzentom mojej rozprawy doktorskiej – dr hab. Anecie Rogalskiej-Marasińskiej, prof. UŁ i prof. dr hab. Mirosławowi Sobeckiemu – za bardzo pozytywne recenzje, miłe słowa na temat mojej pracy i merytoryczne wskazówki na przyszłość. Pracownikom Katedry Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego (byłym i obecnym) dziękuję za słuchanie moich przemyśleń dotyczących poszczególnych etapów pracy nad rozprawą, długie dyskusje i liczne wskazówki. Oli Wodzyńskiej i dr. Markowi Majerowi, bez których pomocy moje badania by się nie rozpoczęły, dziękuję za skontaktowanie mnie z pierwszymi uczestnikami badań. Dr hab. Indze Kuźmie, prof. UŁ, dziękuję za pomoc w znalezieniu kolejnych osób badanych, a także za rozmowę o prowadzeniu badań w społeczności żydowskiej. Również Marii Synger dziękuję za pomoc w kontakcie z narratorami. A ponadto za to, że była moją przewodniczką po meandrach kultury żydowskiej i zawsze, gdy tego potrzebowałam, wyjaśniała mi niezrozumiałe kwestie. Monice Chojnackiej dziękuję za wszystkie informacje na temat historii Łodzi wielokulturowej, a Karolinie Grudzińskiej za podzielenie się ze mną swoją wiedzą z zakresu prawa kanonicznego. Wszystkim Narratorom, bez których nie napisałabym tej książki, dziękuję za to, że znaleźli czas na długą rozmowę i podzielili się ze mną opowieściami o swoim życiu. Dr. Marcinowi Fastynowi dziękuję za pomoc techniczną i wielogodzinne rozmowy o nauce. Leszkowi Pojdzie dziękuję za bycie moim wsparciem technicznym. Rodzicom i Dziadkom dziękuję za popieranie każdego mojego pomysłu i wiarę w moje możliwości.

BIBLIOGRAFIA

- Awdiejew A., *Gramatyka komunikacyjna teraz*, [w:] G. Habrajska (red.), *Komunikatywizm w Polsce – wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Primum Verbum, Łódź 2011.
- Awdiejew A., *Norma a konwencja*, [w:] M. Steciąg, M. Bugajski (red.), *Norma a komunikacja*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009.
- Awdiejew A., *Sytuacja komunikacyjna w procesie ideacji*, [w:] G. Sawicka (red.), *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*, Wydawnictwo Uniwersytet Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz, Bydgoszcz 2010.
- Baczko B., *Wyobrażenia społeczne. Szkice o pamięci i nadziei zbiorowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994.
- Bal M., *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, Eidos Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Bańko M. (red.), *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Baranowski B., *Łódź i okolice na przełomie XVIII i XIX w. (1793–1820/1923)*, [w:] B. Baranowski, J. Fijałek (red.), *Łódź. Dzieje miasta do 1918 r.*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Łódź 1988.
- Baranowski B., Fijałek J. (red.), *Łódź. Dzieje miasta do 1918 r.*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Łódź 1988.
- Barthes R., *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, „Pamiętnik Literacki” 1968, nr 4.
- Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Instytut Technologii Eksploatacji, Duisburg–Radom 1997.
- Bauer Z., *Antymedialny reportaż Ryszarda Kapuścińskiego*, PAP, Warszawa 2001.
- Benedict R., *Wzory kultury, Vis-à-vis Etiuda*, Kraków 2019.
- Blumer H., *What is wrong with social theory?*, „American Sociological Review” 1954, nr 1, t. 9.
- Bruner J., *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 2.
- Buksiński T., *Doświadczenie w naukach społecznych*, [w:] T. Buksiński (red.), *Doświadczenie*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań 2001.

- Buksiński T., *Przemiany doświadczenia*, [w:] T. Buksiński (red.), *Doświadczenie*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań 2001.
- Buksiński T. (red.), *Doświadczenie*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań 2001.
- Burszta W.J., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Burzyńska A., *Idea narracyjności w humanistyce*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Chojak J., *Semantyka i składnia czasowników oznaczających reakcje słowne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Chromiec E., *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Impuls, Kraków 2006.
- Cieciuch J., *Między przedmiotem a metodą. Wątpliwości związane z koncepcją tożsamości narracyjnej McAdamsa*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011.
- Cukras-Stelągowska J., *Kulturowe wzbogacenie, zagubienie czy wykluczenie? Konsekwencje wychowania w żydowskiej rodzinie mieszanej w kontekście europejskich raportów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 1, t. 8.
- Cukras-Stelągowska J., *Małżeństwa mieszane w społeczności żydowskiej – aberracja czy norma społeczna?*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, nr 2, t. 14.
- Cukras-Stelągowska J., *Research on the Jewish community in Polish social sciences: Achievements, perspectives and scientific challenges over the last two decades*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika” 2018, nr 1, t. 35.
- Cukras-Stelągowska J., *„Szalom Bajit” – religijna rodzina żydowska i dziedzictwo kulturowe*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 1, t. 39.
- Cukras-Stelągowska J., *The Jewish identity of the „unexpected generation” in the context of the upbringing model in a mixed family*, „Colloquia Humanistica” 2020, nr 9.
- Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Dębska U., Szemplińska A., *Niepełnosprawność intelektualna w kontekście narracyjnym*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011.
- Dryll E., Cierpka A., *Zagadnienia teoretyczne nurtujące polską psychologię narracyjną. Wprowadzenie*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011.

- Dryll E., Cierpka A. (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011.
- Dudzikowa M., Juszczyk S., *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Filar D., Piekarczyk D. (red.), *Narracyjność języka i kultury*, Wydawnictwo UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Fossion P., Rejas M.-C., Servais L., Pelc I., Hirsch S., *Family approach with grandchildren of Holocaust survivors*, „American Journal of Psychotherapy” 2003, nr 4, t. 57.
- Furman M., *Doświadczenie intersubiektywne. Rozważania fenomenologiczne*, „Czasopismo Filozoficzne” 2009, nr 4, t. 5.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1989.
- Golka M., *Oblicza wielokulturowości*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Grabowska B., *Zachowania tożsamościowe przejawiane przez młodzież w obszarze kultury*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Grobelšek A., *Izzivi multi-/interkulturnosti v šolskem prostoru*, „Socialna pedagogika” 2010, nr 2, t. 14.
- Grzegorzczak A. (red.), *Ilustrowana Encyklopedia Historii Łodzi. Początek XIX wieku. Wizja Nowego Miasta*, zeszyt nr 3, Suplement historyczny miesięcznika „Piotrkowska 104”, Urząd Miasta Łodzi Biuro Analiz Medialnych i Wydawnictwo.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Impuls, Kraków 2011.
- Habrajska G., *Kategoria obserwatora a proces wizualizacji*, [w:] A. Obrębska (red.), *Komunikacja wizualna w przestrzeni publicznej*, Primum Verbum, Łódź 2009.
- Habrajska G., *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- Habrajska G., *Poziomy funkcjonalne języka naturalnego*, [w:] A. Kiklewicz, J. Dębowski (red.), *Język poza granicami języka. Teoria i metodologia współczesnych nauk o języku*, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2008.
- Habrajska G. (red.), *Komunikatywizm w Polsce – wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Primum Verbum, Łódź 2011.
- Hardy B., *Towards a poetics of fiction*, „Noel: A Forum on Fiction” 1968, nr 1, t. 2.

- Horyń J., Maciejewski J., *Spółczesność wielokulturowa wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Jagoszewska J., „Cultura” jako kultura. Pojęcie uprawy ducha z punktu widzenia teorii kultury, „Prace Kulturoznawcze” 2001, nr 12.
- Janusz B., Gdowska K., de Barbaro B. (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Jewdokimow D., *Na tropie autora. Auto-narracje w twórczości F.M. Dostojewskiego*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Jurkowska M., Stankiewicz D.O., Wojtowicz M., *Dziecko jako podmiot poznania*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2016.
- Kajfosz J., *Magia w potocznej narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Karkowska M., *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
- Karkowska M., Krawczyk A., *Doświadczenie wielokulturowości osób pochodzenia żydowskiego w perspektywie dialogu międzypokoleniowego*, „Podstawy Edukacji” 2021, nr 14.
- Karolczuk J.K. (red.), *Na pograniczach. Problemy społeczne i wyzwania dla edukacji*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, Sanok 2016.
- Kaźmierska K., *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalałych z Zagłady*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.
- Kaźmierska K. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.
- Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Kępa-Figura D., *Wspólne narracje, czyli komunikacja (ujęcie językoznawcze)*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu. O grupie i jednostce*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Kiklewicz A., Dębowski J. (red.), *Język poza granicami języka. Teoria i metodologia współczesnych nauk o języku*, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2008.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Koczanowicz L., Nahirny R., Włodarczyk R. (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław 2005.

- Koter M., Kulesza M., Puś W., Pytlas S. (red.), *Wpływ wielonarodowego dziedzictwa kulturowego Łodzi na współczesne oblicze miasta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2005.
- Kozłowski A., *Niemieckie szkolnictwo w Łodzi na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] M. Wilk (red.), *Niemcy w Łodzi do roku 1939*, Ośrodek Badań Niemcoznawczych Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.
- Krajewska H., *Życie filmowe w Łodzi w latach 1986–1939*, seria Zeszyty Muzeum Kineematografii nr 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź 1992.
- Krawczyk A., *Bohatera literackiego droga przez życie. Na podstawie utworu „Pedenjped” Nika Grafenauera*, [w:] M. Jurkowska, D.O. Stankiewicz, M. Wojtowicz, *Dziecko jako podmiot poznania*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2016.
- Krawczyk A., *Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019, nr 1, t. 28.
- Krawczyk A., *Łódzkie organizacje niemieckie i żydowskie w kontekście teorii stowarzyszeń*, „Prace Etnograficzne” 2015, nr 43.
- Krawczyk A., *Międzygeneracyjny przekaz traumy w doświadczeniach młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego*, „Podstawy Edukacji” 2021, nr 14.
- Krawczyk A., *Obrazy dzieciństwa, metafory życia. O poezji Nika Grafenauera*, niepublikowany maszynopis pracy magisterskiej, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2009.
- Krawczyk A., *„Skrivnosti” Nika Grafenauera jako ujawnianie tajemnic*, „Kultura i Wychowanie” 2020, nr 1, t. 17.
- Krawczyk A., *Sposoby transmisji kultury pochodzenia w rodzinach żydowskich*, „Kultura i Wychowanie” 2022, nr 1, t. 21, s. 125–142.
- Krawczyk A., *Wielokulturowość oddalona od pogranicza. Na przykładzie doświadczeń biograficznych członków łódzkich stowarzyszeń żydowskich*, [w:] A. Rzepkowska (red.), *Odmienność w kulturze*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2017.
- Kukołowicz T., *Pozycja wartości w relacjach: człowiek – środowisko – wychowanie*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Stała Konferencja Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1998.
- Kulesza M., Łapa M., Walicki J. (red.), *Rola wspólnot wyznaniowych w historii miasta Łodzi*, Ibidem, Łódź 2010.
- Kuligowska A., *Scena obiecana. Teatr polski w Łodzi 1844–1918*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1995.
- Kuźma I., *Współczesne życie organizacyjne i wspólnotowe łódzkich Żydów*, [w:] A. Lech, K. Radziszewska, A. Rykała (red.), *Społeczność żydowska i niemiecka w Łodzi po 1945 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

- Kuźma I., *Życie organizacyjne współczesnej łódzkiej społeczności niemieckiej*, [w:] A. Lech, K. Radziszewska, A. Rykała (red.), *Spółeczność żydowska i niemiecka w Łodzi po 1945 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika podręcznik akademicki*, t.1, Warszawa 2004.
- Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Laurentowicz M., Budziarek M. (red.), *Triada. Trzy wielkie społeczności Polacy – Niemcy – Żydzi*, Muzeum Historii Miasta Łodzi, Łódź 2001.
- Lech A., Radziszewska K., Rykała A. (red.), *Spółeczność żydowska i niemiecka w Łodzi po 1945 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Lewowicki T., Różańska A., Klajmon-Lech U. (red.), *Religia i edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), *Kultura w edukacji – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Suchodolska J. (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Libiszewska-Żółtkowska M., *Konwersja – motywy i konsekwencje*, „Przegląd Religioznawczy” 2003, nr 3.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Machowska M., *Autobiografia, narracja, pamięć fotograficzna*, [w:] K. Skowronek (red.), *Idee i Myśliciele. Biografie, opowieści, autorytety*, Wydział Humanistyczny Akademii Górniczo-Hutniczej, t. XXI, Kraków 2015.
- Maciejewski J., Bodziany M., *Integracja i asymilacja kulturowa jako obszar odniesień po koegzystencji narodów w wielokulturowym świecie*, [w:] J. Horyń, J. Maciejewski, *Spółeczństwo wielokulturowe wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Małczyński J., *Niepojęte ocieplenie stosunków? Clifford Geertz i nauki przyrodnicze*, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14, t. 1.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*, t. 1. *Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E., *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Stała Konferencja Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Wydawnictwo Uniwersytetu

- Łódzkiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1998.
- Marzec J., *Narratologia ponowoczesna: uniwersalizm metafory narracji w kulturze współczesnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 2, t. 10.
- Matysek-Imielińska M., *Badania Oskara Lewisa: między narracją i „gęstym opisem”*, „Prace Kulturoznawcze” 2010, nr 11.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Ideal wychowawczy XXI wieku*, [za:] M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Minczanowska A., *Znaczenie wychowania przez i do dialogu w edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Misiejuk D., *Wychowanie na pograniczu kulturowym. Zagadnienia transferu wartości a marginalizacja tradycji. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Młynarczuk A., *Pogranicze jako środowisko stymulujące otwartość podmiotu na pluralizm kulturowy – znaczenie dialogu międzykulturowego*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Trans Humana, Białystok 2006.
- Morawska I., *Dialog kultur jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska, *Dialog kultur w edukacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Mucha J., *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2005.
- Musiół A., *Elementy estetyki w Wilhelma Diltheya ujęciu człowieka i kultury*, „Kultura i Wartości” 2012, nr 4.
- Muszyński Z., *Kompetencja narracyjna w kontekście innych kompetencji i teorii rozumienia innych umysłów. Podejście Daniela Hutto*, [w:] D. Filar, D. Piekarczyk (red.), *Narracyjność języka i kultury*, Wydawnictwo UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- Myrdzik B., Karwatowska M., *Dialog kultur w edukacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

- Nikitorowicz J., *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J. (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Trans Humana, Białystok 2006.
- Nowak P., *Pragmalingwistyka a narracja: tożsamość, kooperacja, sprzeczność*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu. O grupie i jednostce*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Obrębska A. (red.), *Komunikacja wizualna w przestrzeni publicznej*, Primum Verbum, Łódź 2009.
- Orłowska B., *Edukacja i dialog w społeczności wielokulturowej*, [w:] J. Horyń, J. Maciejewski, *Spółczesność wielokulturowa wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Pielkova J.A., *Wybrane problemy edukacji środowiskowej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Stała Konferencja Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1998.
- Piorunek M. (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2016.
- Polański K. (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1999.
- Przyłębski A., *Hermeneutyczna antropologia Wilhelma Diltheya, „Analiza i Egzystencja”* 2012, nr 19.
- Puś W., *Zmiany liczebności i struktury narodowościowej ludności Łodzi do roku 1939*, [w:] M. Koter, M. Kulesza, W. Puś, S. Pytlaś (red.), *Wpływ wielonarodowego dziedzictwa kulturowego Łodzi na współczesne oblicze miasta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2005.
- Puś W., *Żydzi w Łodzi w latach zaborów 1793–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Rabczuk W., *UNESCO – orędownik różnorodności kulturowej, edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej*, Warszawa 1979.

- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.
- Reut M., *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Ricoeur P., *Czas i opowieść*, t. 1, *Intryga i historyczna opowieść*, Eidos Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ricoeur P., *Czas i opowieść*, t. 2, *Konfiguracja w opowieści fikcyjnej*, Eidos Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Rogalska-Marasińska A., *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Rogalska-Marasińska A., *Kształtowanie trzeciej natury ludzkiej wychowanka poprzez edukację międzykulturową*, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2016, nr 11.
- Rogalska-Marasińska A., *Pedagogika kultury podstawą dla edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, [w:] I. Surina (red.), *Wieloaspektowość przemian współczesnej edukacji wyższej*, Wydawnictwo Naukowe Contact, Poznań 2013.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2006.
- Ruman N., *Funkcjonowanie dziecka we wspólnocie. Aspiracje samodzielnego wyboru wyznania – aspekt teologiczno-społeczny*, [w:] T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.), *Religia i edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Rzepkowska A. (red.), *Odmienność w kulturze*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2017.
- Sawicka G. (red.), *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*, Wydawnictwo Uniwersytet Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz, Bydgoszcz 2010.
- Scharf M., *Long-term effects of trauma: Psychosocial functioning of the second and third generation of Holocaust survivors*, „Development of Psychopathology” 2007, nr 19.
- Scharf M., Mayseless O., *Disorganizing experiences in second- and third generation Holocaust survivors*, „Qualitative Health Research” 2011, nr 11, t. 21.
- Sierecka-Nowakowska B., *Rozwój przestrzenny Łodzi przemysłowej u progu XXI wieku w oparciu o dziedzictwo przyrodniczo-kulturowe*, Monografie Politechnika Łódzka, Łódź 1999.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

- Skibiński A., *Narracje i autonarracje tożsamości: kodowanie siebie-jako-innego*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu. O grupie i jednostce*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Skowronek K. (red.), *Idee i Myśliciele. Biografie, opowieści, autorytety*, Wydział Humanistyczny Akademii Górniczo-Hutniczej, t. XXI, Kraków 2015.
- Sobecki M., *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2016.
- Sobecki M., *Rola refleksyjności w kreowaniu tożsamości kulturowej – kontekst pedagogiczny*, „*Studia Pedagogiczne*” 2017, nr 50.
- Steciąg M., Bugajski M. (red.), *Norma a komunikacja*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009.
- Strzałkowski J., *Drukarnie i księgarnie w Łodzi do 1944 roku*, Łódź 1994.
- Surina I. (red.), *Wieloaspektowość przemian współczesnej edukacji wyższej*, Wydawnictwo Naukowe Contact, Poznań 2013.
- Szczurek-Boruta A., *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Katowice–Cieszyn–Kraków 2007.
- Szkudlarek T., *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2004.
- Sztobryn D., *Działalność kulturalno-oświatowa diaspory niemieckiej w Łodzi do 1939 roku*, Urząd Miasta Łodzi, Łódź 1999.
- Sztompka P., *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Teusz G., *Rzeczywistość budowana słowami. Narracja jako proces współtworzenia tożsamości rodziny polskiej na emigracji*, [w:] M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2016.
- Todorov T., *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*, Édition du Seuil, Paris 1966.
- Tokarz T., *Narracja historyczna jako subiektywna interpretacja przeszłości*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Trzebiński J., *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Tuchańska B., *Nauka i kultura w kulturalizmie hermeneutycznym*, „*Prace Kulturoznawcze*” 2012, nr 14, t. 1.
- Urbaniański M., *Narracyjny model struktury poznawczej – zarys koncepcji Davida Carra*, [w:] K. Skowronek (red.), *Idee i Myśliciele. Biografie, opowieści, autorytety*, Wydział Humanistyczny Akademii Górniczo-Hutniczej, t. XXI, Kraków 2015.

- Urbaniak-Zajac D., *Jak badać to, o czym nie wiemy? Kilka uwag o roli wstępnej wiedzy w badaniach empirycznych*, [w:] M. Dudzikowa, S. Juszczak, *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Urbaniak-Zajac D., *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2017, nr 1, t. 4.
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów*, Impuls, Kraków 2016.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Walicki J., *Łódzka Gmina Żydowska w XIX w.*, [w:] M. Kulesza, M. Łapa, J. Walicki (red.), *Rola wspólnot wyznaniowych w historii miasta Łodzi*, Ibidem, Łódź 2010.
- Wasilewska K., „Ja” w autonarracji o pierwszym macierzyństwie, [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu. O grupie i jednostce*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Wasilewski J., *Opowieść wstępna od redakcji*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu. O grupie i jednostce*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Wasilewski J. (red.), *Narracje w życiu. O grupie i jednostce*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Wiącek G., *Badania narracyjne osób niepełnosprawnych. Przegląd problematyki i perspektywy badawcze*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011.
- Wilk M. (red.), *Niemcy w Łodzi do roku 1939*, Ośrodek Badań Niemcoznawczych Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.
- Wolnicka E., *Narracja i egzystencja. Droga okrężna Paula Ricoeura od hermeneutyki do ontoantropologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
- Żurawska-Żyła R., *Schematy wewnętrznych organizacji Ja a typy autorów w twórczości literackiej*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011.

Strony internetowe

- <https://beitpolska.org/judaizm-postepowy-w-polsce/> [dostęp: 8.03.2021].
- https://knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=171&catid=49&Itemid=188 [dostęp: 8.12.2020].
- <https://www.beitkrakow.org/> [dostęp: 8.03.2021].

Literatura nienaukowa

- Bator J., *Wyspa Łza od nowa*, Znak, Kraków 2020.
- Buczak M., *Sobremesa. Spotkajmy się w Hiszpanii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2020.
- Dukaj J., *Szkoła*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.
- Kącki M., *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2015.
- Korb V., *Ni pies, ni wydra, czyli Marzec'68 we wspomnieniach warszawskiej studentki*, Lissner Studio, Nadarzyn 2012.
- Łoziński M., *Stramer*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2019.
- Szczerek Z., *Siódemka*, Korporacja Ha!art, Kraków 2014.

SPIS TABEL

Tabela 1.	Wewnątrz- i zewnątrztekstowa analiza tekstu	89
Tabela 2.	Rodzaje operatorów i ich funkcje	94
Tabela 3.	Operatory na wszystkich poziomach języka	95
Tabela 4.	Przebieg życia N1	108
Tabela 5.	Przebieg życia N4	121
Tabela 6.	Przebieg życia N5	138
Tabela 7.	Przebieg życia N9	153
Tabela 8.	Sposób przekazu i źródła wiedzy o kulturze żydowskiej	168
Tabela 9.	Trauma w doświadczeniach młodych osób dorosłych i ich bliskich ...	181
Tabela 10.	Kategorie i elementy, za pomocą których narratorzy dostrzegali własną odmienność kulturową	188
Tabela 11.	Charakter i sposób reakcji znajomych na informację o pochodzeniu żydowskim narratorów	194
Tabela 12.	Wartości w rodzinach prokreacji	200
Tabela 13.	Czynniki zachęcające i zniechęcające do poszczególnych organizacji żydowskich	219
Tabela 14.	Definiowanie pochodzenia żydowskiego	242

ANEKS

Dyspozycje do wywiadu stanowiące zagadnienia do rozmowy:

1. Okoliczności wstąpienia do organizacji narodowościowej.
2. Moment i okoliczności towarzyszące pojawieniu się wiedzy/informacji/świadomości na temat pochodzenia.
3. Rodzina pochodzenia i rodzina prokreacji.
4. Aktualne relacje towarzyskie – osoby tego samego i innego pochodzenia.
5. Przeszłe relacje towarzyskie rozpatrywane przez pryzmat pochodzenia (na przykład w szkole, na studiach, w pracy, w organizacjach młodzieżowych).
6. Aktywność społeczna sprzed wstąpienia do organizacji narodowościowej.
7. To, co ważne dla narratorów, a o co nie zapytałam.

Współczesność daje możliwość poznawania wielu różnych kultur, jednak doświadczanie międzykulturowości niejednokrotnie bywa wyzwaniem dla osób pochodzenia żydowskiego. Wymaga przewyciężenia wielu trudności, ale też przyczynia się do rozwoju. Symboliczną inspiracją do podjęcia badań stała się historia Łodzi – miasta, które w początkach swego istnienia było związane z kulturą żydowską. Autorka przeprowadziła je w orientacji jakościowej, a do analizy zebranego materiału opracowała metodę językowo-narracyjną.

Kwestie zróżnicowania kulturowego i jego pedagogicznych konsekwencji nigdy nie były tak wyraziste, jak dziś. Autorka dotyka ważnego zagadnienia związanego z obecnością Żydów w Polsce. Jej badania nakładają się na renesans odzyskiwanej tożsamości w wymiarze społeczno-kulturowym. Wielu młodych ludzi, często wbrew niesprzyjającym okolicznościom, odkrywa swoje kulturowe korzenie, nadając im znaczenie w kreowanej tożsamości. Odgrywa to istotną rolę w konstruowaniu dojrzałej tożsamości społeczno-kulturowej w końcowej fazie adolescencji. Walorem monografii jest ukazanie problematyki w warunkach łódzkiego *genius loci*. Autorka umiejętnie wykorzystuje swój potencjał intelektualny oraz dostępne zasoby. Zaprezentowane w publikacji badania stanowią znakomity przykład podejścia interdyscyplinarnego poprzez zastosowanie wybranych aspektów gramatyki komunikacyjnej i narratologii – obecnych w językoznawstwie i literaturoznawstwie – w analizach z zakresu nauk społecznych, głównie pedagogiki. Autorka cechuje się ponadprzeciętną wnikliwością i refleksyjnością, co jest szczególnie znaczące w badaniach jakościowych. Doskonale panuje nad prowadzoną przez siebie narracją, trafnie operuje słowem, będąc precyzyjną w wyrażaniu myśli, a nade wszystko komunikatywną.

Z recenzji

PROF. DR. HAB. MIROSLAWA SOBECKIEGO

**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**

wydawnictwo.uni.lodz.pl
ksiegarnia@uni.lodz.pl
(42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

ISBN 978-83-8331-136-4

