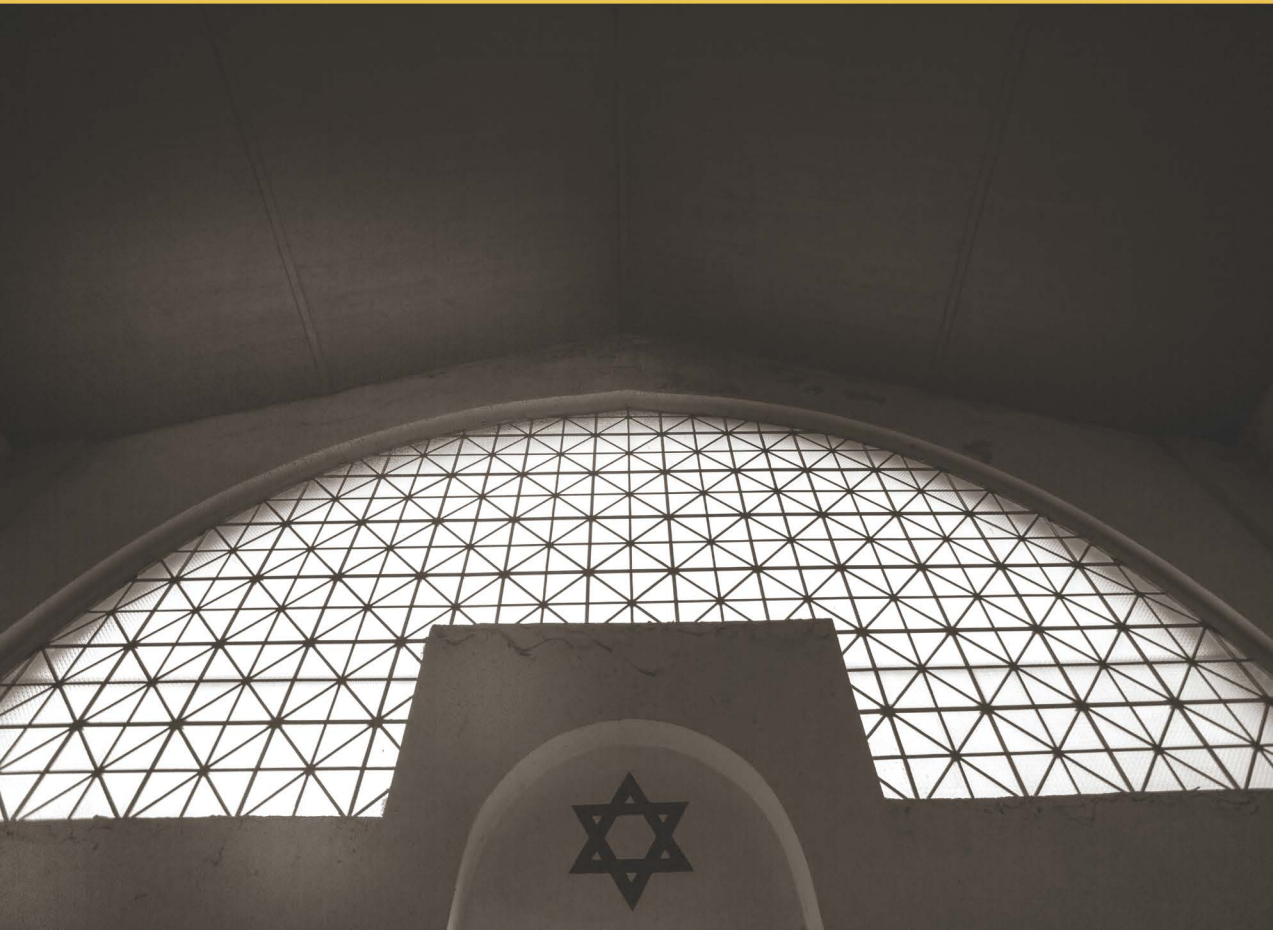


Agnieszka Krawczyk

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

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

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. Pytlas (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. Pytlas (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 kolem 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 wyostrzeniu), 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 Aleksego 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 wiecie 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 przekazie 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 nieuświadomione uczenie się, a nie przez dziedziczenie⁷, co jednocześnie jest pewnym przeciwstawieniem się naturze⁸. Aspekty wyróżnione analitycznie w praktyce życia nierozdzielnie splatają 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 „jakieś” 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 nierozdzielnie 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 określane 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.