

Agnieszka Krawczyk\*  <https://orcid.org/0000-0003-0211-3132>

Uniwersytet Łódzki

e-mail: [agnieszka.krawczyk@uni.lodz.pl](mailto:agnieszka.krawczyk@uni.lodz.pl)

## Sposoby transmisji kultury pochodzenia w rodzinach żydowskich<sup>1</sup>

**Streszczenie:** Transmisja kultury żydowskiej w rodzinach pochodzenia odbywa się na trzy sposoby: jawny, niejawny i ukryty. Artykuł stanowi odpowiedź na dwa pytania badawcze: [1] W jaki sposób w żydowskich rodzinach pochodzenia przekazywane są poszczególne elementy kultury etnicznej? [2] Które aspekty kultury stanowią treść międzygeneracyjnego przekazu? Przywołane dane analizowane były za pomocą językowo-narracyjnej metody, a w badaniach wzięło udział 12 młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego.

**Słowa kluczowe:** młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego, językowo-narracyjna metoda, kultura żydowska, transmisja kultury, rodzina pochodzenia

### Wprowadzenie

Dla młodego człowieka pierwszym źródłem wiedzy o własnym pochodzeniu etnicznym lub narodowym są jego przodkowie. To oni są odpowiedzialni za wprowadzenie potomków do kultury, przekazują wiedzę o sposobach użytkowania charakterystycznych dla niej przedmiotów, o wzorach zachowań i wyznawanych wartościach. W niniejszym opracowaniu chciałabym przyjrzeć się sposobom transmisji kultury w rodzinach pochodzenia żydowskiego. U przedstawicieli tej grupy narodowej przekaz ten odbywa się na trzy sposoby: jawny, niejawny i ukryty. O przekazie jawnym można mówić w odniesieniu do tych rodzin, których członkowie wiedzieli o swojej przynależności narodowej. Wiedza ta wynikała z uczestniczenia w wydarzeniach charakterystycznych dla ich kultury, usłyszenia od przodków informacji o pochodzeniu lub obecności tej wiedzy w rodzinie, czemu nie towarzyszył konkretny moment jej przekazania. Przekaz niejawny polegał na organizowaniu różnych uroczystości w nietypowych dla kultury dominującej terminach lub na obecności nieznanymi dla niej

---

\* Agnieszka Krawczyk – doktor nauk społecznych, absolwentka filologii słowiańskiej i pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego; adiunkt w Katedrze Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika międzykulturowa, kultura, kultura żydowska, narracja, metodologia, badania jakościowe, literatura, literatura dziecięca.

<sup>1</sup> Dziękuję prof. Danucie Urbaniak-Zając za konsultacje i merytoryczne wskazówki.

zwyczajów. Jednak nie towarzyszyła temu informacja o pochodzeniu narodowym rodziny. 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 narodu ujawniała się w niedopowiedzianych lub niespójnych historiach rodzinnych.

Omawiane zagadnienie stanowi fragment większych badań, które mieszczą się w orientacji jakościowej. Za pomocą niniejszego artykułu chciałabym zrealizować dwa cele: metodologiczny i teoretyczny. Celem metodologicznym jest pokazanie możliwości zastosowania narracyjno-językowej metody w analizie wywiadów swobodnych z elementami narracji. Z kolei celem teoretycznym jest pokazanie sposobów transmisji kultury żydowskiej w rodzinach pochodzenia należących do mniejszościowej grupy narodowej. W toku prowadzonych analiz chciałam znaleźć odpowiedzi na dwa pytania: w jaki sposób w żydowskich rodzinach pochodzenia przekazywane są poszczególne elementy kultury narodowej? oraz które aspekty kultury stanowią treść międzygeneracyjnego przekazu?

W kolejnej części artykułu przybliżyłam sposób doboru próby badawczej, a także przedstawiam technikę zbierania danych i metodę ich analizy. W trzeciej części przywołuję wybrane zagadnienia dotyczące kultury. Stanowią one kategorie analityczne, porządkujące zgromadzone przeze mnie dane. W czwartej części, badawczej, przedstawiam analizę sposobu transmisji kultury żydowskiej w rodzinach moich rozmówców. W ostatniej części analizę danych porządkuję zgodnie z kategoriami przywołanymi w części trzeciej.

## Organizacja badań

Próba badawcza została skonstruowana przez trzy sposoby doboru celowego: metodę *śnieżnej kuli*, odwołanie do rad ekspertów i ochotnicze zgłoszenie. Dzięki zastosowaniu metody *śnieżnej kuli* za pośrednictwem moich znajomych dotarłam do pierwszych rozmówców, którzy następnie kontaktowali mnie z kolejnymi osobami. Dwa pozostałe sposoby doboru próby badawczej zastosowałam równolegle. Ekspertami, z których rad korzystałam, stali się dla mnie pracownicy Gminy Wyznaniowej Żydowskiej. Kierowali mnie do osób spełniających kryteria badawcze i chętnych do udzielenia wywiadu. Jednocześnie na Facebooku umieściłam ogłoszenia z informacją o prowadzonych badaniach i zaproszeniem do udziału w nich, stosując tym samym dobór przez ochotnicze zgłoszenie. Ostatecznie przeprowadziłam 12 wywiadów swobodnych z elementami narracji. Moimi rozmówcami były młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego w wieku 24–44 lata<sup>2</sup>, pochodzące z dużych polskich miast.

---

<sup>2</sup> Choć wiek najstarszego z narratorów wskazuje na przynależność do kategorii średniej dorosłości, to postanowiłam włączyć go do badań. Jego doświadczenia zbliżone są do doświadczeń młodych osób dorosłych. Nie odzwierciedlają się w nich przemiany społeczne, zachodzące w Polsce na przestrzeni lat.

Wśród nich było 8 kobiet i 4 mężczyzn. Choć płeć jest znacząca dla wychowania dzieci w kulturze żydowskiej, to zasada ta nie znajduje odzwierciedlenia w doświadczeniach narratorów. Pochodzą oni z rodzin mieszanych kulturowo, w których jeden rodzic należał do kultury dominującej, drugi zaś był osobą pochodzenia żydowskiego. Rodzic będący przedstawicielem kultury żydowskiej zazwyczaj wychowywał się w rodzinie zasymilowanej, uczestniczącej na co dzień w kulturze dominującej, traktującej marginalnie kulturę żydowską. Moi rozmówcy należą do tego pokolenia, którego przedstawiciele przechodzą aktualnie proces deasymilacji. Oznacza on zwrot ku kulturze pochodzenia, której przekaz został przerwany przez przodków lub odbywał się w ograniczonym zakresie. Pytania do wywiadu (dyspozycje) stanowiły na tyle otwarte zagadnienia, że pozwalały na rozszerzanie poszczególnych pytań lub pewne odchodzenie od tematu.

Nagrane na dyktafon wywiady poddane zostały transkrypcji<sup>3</sup>. Analiza zebranego materiału badawczego przebiegała za pomocą narracyjno-językowej metody analizy danych. Stanowi ona kompilację dwóch metod stosowanych w naukach filologicznych. Jedną z nich jest gramatyka komunikacyjna w ujęciu Grażyny Habrajskiej i Aleksiego Awdiejewa. Metoda ta została opracowana przez językoznawców na potrzeby analiz prowadzonych na gruncie dziennikarstwa. Druga zaś to narratologia w ujęciu Mieke Bal, która jest wykorzystywana przez literaturoznawców. Metodę uzupełniają zasady gramatyki języka polskiego, nie pochodzące z żadnej innej metody.

Przed przystąpieniem do analizy przede wszystkim należy przygotować tekst wywiadu zgodnie z założeniami metody. Od klasycznego zapisu, stosowanego w naukach społecznych, różni się on przede wszystkim dwiema cechami. Po pierwsze, w nawiasach zapisywane są znaki przestankowe, rozpoznawane na podstawie intonacji rozmówcy. Po drugie, każde zdanie zapisywane jest w osobnej linii.

Interpretacja danych dokonywana jest na czterech etapach. Pierwszy polega na analizie pojedynczych słów, do czego wykorzystywane są zasady gramatyki polskiej. Na drugim etapie pojedyncze słowa umieszczane są w szerszym kontekście, co oznacza, że analizowane są zdania, w których występują. Jest to zgodne z zasadami gramatyki komunikacyjnej, która za najmniejszą jednostkę komunikacyjną uznaje zdanie. Na trzecim etapie analizowane są sekwencje lub kilkuzdaniowe fragmenty tekstu, do czego wykorzystywane są zasady narratologii. Za pomocą narratologii dokonywana jest również analiza na czwartym, ostatnim, etapie, która polega na zestawianiu ze sobą treści poszczególnych tekstów, poszukiwaniu podobieństw i różnic pomiędzy nimi<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Większość transkrypcji została wykonana w ramach grantu B1611800001308.02. Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego ze środków na działalność naukową.

<sup>4</sup> A. Krawczyk, *Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019, nr 28 (1), s. 193–218.

## Wieloaspektowość ujmowania kultury

Pojęcie *kultury* zostało sformułowane w 1871 roku przez Edwarda B. Tylora dla określenia złożonej całości życia człowieka, którą budują wierzenia, wiedza, sztuka, zdolności i nawyki<sup>5</sup>. W tym ujęciu kultura odnosi się do pewnego sposobu życia ludzi<sup>6</sup>.

Ewa Nowicka zjawisko kultury ujmuje w cztery następujące wątki: „kultura jest związana z człowiekiem; jest zjawiskiem ponadjednostkowym (społecznym); jest regularna; jest zbiorem zjawisk wyuczonych”<sup>7</sup>. Pierwszy z wymienionych aspektów wskazuje na to, że kultura nie istnieje bez człowieka, co oznacza, że jest on zarówno jej twórcą 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. 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 dziedziczenie<sup>8</sup>, co jednocześnie jest pewnym przeciwstawieniem się naturze<sup>9</sup>. Aspekty wyróżnione analitycznie w praktyce życia nierozzerwalnie 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 szeroko pojmowanego wychowania.

Kulturę jako zjawisko ponadjednostkowe, czyli społeczne, eksponuje między innymi Ralph Linton. Definiuje ją jako konfigurację „wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa”<sup>10</sup>. Oznacza to, że wzór przyjęty przez daną społeczność determinowany jest przez całość kształt poszczególnych zachowań i ich rezultatów, stanowiących elementy kultury. Na owe zachowania składa się każda forma aktywności człowieka. Z kolei rezultatami zachowań są zarówno stany psychiczne człowieka, jak i działania wyuczone lub będące wynikiem wpływu otoczenia zewnętrznego. Po-

<sup>5</sup> E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

<sup>6</sup> W.J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.

<sup>7</sup> E. Nowicka, dz. cyt., s. 49–52.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> 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 (1); B. Tuchańska, Nauka i kultura w kulturalizmie hermeneutycznym, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14 (1).

<sup>10</sup> R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 47–48.

szczególne typy zachowań muszą być więc podzielane i przekazywane. I wreszcie, aby dana kultura mogła istnieć niezależnie od obecności w niej jej aktualnych członków, podzielane przez nią zachowania muszą być przekazywane<sup>11</sup> pomiędzy poszczególnymi jej użytkownikami.

Społeczny wymiar zjawisk kulturowych realizowany jest w obrębie 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, jak i tych, które zostały przez niego stworzone. Płaszczyzna behawioralna obejmuje każde zachowanie motoryczne i werbalne człowieka. Marvin Harris i Clifford Geertz uważają, że trzonem kultury jest sposób zachowania ludzi. Z kolei Stanisław Ossowski, Ward Goodenough, Claude Lévi-Strauss uważają, że podstawą każdego zachowania człowieka jest *jakieś* przeżycie psychiczne. Dlatego też zrozumienie psychologicznych podstaw jest konieczne dla zrozumienia wcześniejszych płaszczyzn. Jednocześnie też znaczenia, emocje i oceny mogą ulegać zmianie, pojawiać się, znikać lub może im być nadawany nowy sens. Z kolei zgodnie z aspektem aksjonormatywnym normy i wartości są traktowane jak byty idealne lub abstrakcje wyróżniane przez badacza<sup>12</sup>. Za linię graniczną oddzielającą dwie ostatnie płaszczyzny można by uznać subiektywne i obiektywne postrzeganie danych zjawisk przez poszczególne osoby. Przeżycie psychiczne zależne jest od subiektywnego kryterium przyjmowanego przez poszczególne jednostki, z kolei przypisanie znaczeń aksjonormatywnych do określonych wydarzeń wynika z porządku przyjętego w danej społeczności. Każda z czterech płaszczyzn uwarunkowana jest kulturowo, a kultura rozumiana jest jako zjawisko, któremu nadawane są społeczne właściwości.

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 badacza<sup>13</sup>. Członkowie danej społeczności mogą nadawać pośredni sens wybranym elementom kultury, co oznacza, że nie zawsze zdają sobie sprawę z rzeczywistego znaczenia, jakie mają dla nich owe poszczególne elementy.

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,

---

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> E. Nowicka, dz. cyt.

<sup>13</sup> Tamże.

a współcześnie również przedstawicielom wcześniejszych pokoleń. 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 pojęć oznacza wzrost fizyczny i duchowy. Wrastanie polega na włączaniu się w sferę wpływów pochodzących z jakiegoś środowiska, czego rezultatem jest zakorzenienie w nim. Wprowadzanie to z kolei zapoznawanie nowych członków danego środowiska z panującymi w nim zwyczajami, normami, obyczajami, wierzeniami, wiedzą etc.<sup>14</sup>. 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 aktualnych 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 nieświadomione i nieintencjonalne codzienne uczestniczenie w wydarzeniach danej społeczności.

Drugi z przywołanych za Ewą Nowicką aspektów kultury odnosi się do międzypokoleniowej transmisji poszczególnych aspektów kultury, czyli do dziedzictwa kulturowego. Koncepcja dziedzictwa kulturowego autorstwa Stanisława Ossowskiego składa się z trzech aspektów: prawnego, biologicznego i kulturowego. Pierwszy wskazuje na prawo do dziedziczenia dóbr, zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Drugi odnosi się do dziedziczenia w kontekście genetycznym<sup>15</sup> i oznacza przekazywanie poszczególnych cech osobnikom młodszym przez starsze<sup>16</sup>. Z kolei trzeci z wymienionych aspektów oznacza przekaz wartości kultury<sup>17</sup>. Przekaz kultury nie zawsze płynie od przedstawicieli pokoleń starszych do młodszych. Zgodnie z koncepcją kultury Margaret Mead, przekaz ten odbywa się na trzy sposoby. Pierwszy odbywa się w kulturze prefiguratywnej, w której starsi uczą się od młodszych. Drugi zachodzi w kulturze kofiguratywnej, gdzie przedstawiciele każdego pokolenia uczą się od przedstawicieli tego samego pokolenia. I trzeci w kulturze postfiguratywnej, w której młodszy przedstawiciele danej grupy społecznej uczą się od starszych<sup>18</sup>. Przekaz kultury płynący od przedstawicieli starszych pokoleń do młodszych ma na celu włączenie

---

<sup>14</sup> J.A. Pielkova, *Wybrane problemy edukacji środowiskowej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998; H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej*, Warszawa 1979; 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...*, dz. cyt.

<sup>15</sup> S. Ossowski (red.), *Dziela*, t. II, PWN, Warszawa 1966.

<sup>16</sup> P. Petrykowski, *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.

<sup>17</sup> S. Ossowski, dz. cyt.

<sup>18</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

tych drugich do dziedzictwa pierwszych<sup>19</sup>. Odbywa się on zarówno w sposób intencjonalny poprzez stosowanie odpowiednich zabiegów wychowawczych, jak i w sposób nieuświadomiony przez przedstawicieli starszych pokoleń<sup>20</sup>.

Przedstawicielami starszego pokolenia, odpowiedzialnymi za przekaz dziedzictwa kulturowego, mogą być wszystkie osoby odpowiedzialne za wychowanie młodszych pokoleń. Jest to zgodne z rozumieniem wychowania prezentowanym przez pedagogikę społeczną. W niniejszym opracowaniu koncentruję się jednak wyłącznie na przedstawicielach starszych pokoleń w ramach rodziny, czyli na rodzicach i dziadkach. Zdaniem Leona Dyczewskiego rodzina stanowi odrębną komórkę społeczną, w której relacje tworzone są w sposób bezpośredni i pozainstytucjonalny. Przekazuje ona przedstawicielom młodszych pokoleń „obraz świata, a przede wszystkim obraz człowieka i życia społecznego”<sup>21</sup>. Wprowadza go zarówno do zasad panujących w obrębie rodziny, jak i do tych, które obowiązują na zewnątrz, a których odzwierciedleniem jest właśnie rodzina<sup>22</sup>.

Nie zawsze jednak przekaz płynący od starszych członków rodziny jest adekwatny do bieżącej sytuacji i kontekstu społecznego, w którym funkcjonują młodszy. Nieadekwatne bywają zarówno treści, jak i sam sposób przekazu. Przedstawiciele starszych pokoleń nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że wartości, którymi się kierują, nie są możliwe do zastosowania we współczesnym świecie<sup>23</sup>. Jest to zgodne ze stanowiskiem Ewy Nowickiej, która zwraca uwagę na to, że kultura przekazywana z pokolenia na pokolenie podlega zmianom. Przedstawiciele młodszych pokoleń przekształcają poszczególne jej aspekty w taki sposób, by były adekwatne do rzeczywistości, w której żyją<sup>24</sup>.

Międzypokoleniowy przekaz kultury w grupach mniejszościowych różni się od tego, który jest obecny w kulturze dominującej. W drugiej z nich jest on wzmacniany przekazem płynącym z innych źródeł (szkoła, społeczeństwo, media etc.). Osoby pochodzenia żydowskiego znajdują się pod tym względem w trudniejszej sytuacji – nie dość, że nie wszystkie zasady, którymi kierują się przedstawiciele starszych pokoleń są adekwatne do współczesności, to jeszcze w pewnym stopniu kierują się oni zasadami charakterystycznymi dla innej, niż dominująca, kultury. Przekaz kultury żydowskiej utrudnia również fakt, że jest to działanie podejmowane w rodzinach zasy-milowanych. Niemniej przekaz tradycji był zawsze ważnym elementem wychowania

---

<sup>19</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość wobec dylematów generowania dziedzictwa kulturowego*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, nr 2 (10), s. 35–47.

<sup>20</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993; P. Petrykowski, *Dziedzictwo kulturowe a miejsce i czas*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 93–107.

<sup>21</sup> L. Dyczewski, *Rola rodziny w tworzeniu, przekazie i zakorzenieniu w kulturze narodowej*, [w:] A. Kociszewski, A.J. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), *Rodzina, młodzież, regionalizm*, Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Rada Krajowa Regionalnych Towarzystw Kultury, Ciechanów 2000.

<sup>22</sup> Tamże; P. Petrykowski, *Spoleczno-kulturowe aspekty...*, dz. cyt.

<sup>23</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt.; P. Petrykowski, *Dziedzictwo kulturowe...*, dz. cyt.

<sup>24</sup> Nowicka E., dz. cyt.

w rodzinie żydowskiej<sup>25</sup>. Jednak w wielu rodzinach, w których wychowywały się młode osoby dorosłe, tego przekazu brakowało lub ograniczony był wyłącznie do pamięci o Holocauście<sup>26</sup>. Rodzice często sami nie uczestniczą w kulturze, a także niewiele wiedzą na jej temat, w związku z czym nie są w stanie wprowadzić do niej swoich dzieci.

Młode osoby dorosłe przeważnie wychowywały się w rodzinach mieszanych, gdzie jeden z rodziców był przedstawicielem kultury żydowskiej, a drugi dominującej. Zatem było im przekazywane podwójne dziedzictwo kulturowe<sup>27</sup>. W kulturze żydowskiej znacząca jest płeć rodzica, po którym dziecko dziedziczy pochodzenie. Ma to znaczenie zarówno biologiczne, jak i społeczne. Zgodnie z zasadami Halachy, czyli prawa żydowskiego, pochodzenie można odziedziczyć (w sensie biologicznym) wyłącznie w linii żeńskiej. Zatem za Żyda uznawana jest tylko ta osoba, której matka, matka matki etc. są lub były Żydówkami. Jeśli w rodzinie mieszanej kulturowo osobą pochodzenia żydowskiego jest ojciec, to potomstwo nie dziedziczy po nim pochodzenia żydowskiego. I choć synagogi reformowane dopuszczają odstępstwa od tej reguły, to są to wyjątki, nieobecne w synagogach ortodoksyjnych. Niezależnie od kwestii biologicznych istotne są również kwestie społeczne. Częściej to kobieta odgrywa większą rolę dla wprowadzenia dziecka do kultury. Matka Żydówka przekazuje dziecku więcej wartości, charakterystycznych dla jej kultury mniejszościowej, niż ojciec Żyd<sup>28</sup>. Podsumowując, młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego dorastały w rodzinach, w których nastąpiło pokoleniowe przerwanie kultury, a ich dostęp do niej był utrudniony.

## Transmisja kultury pochodzenia w rodzinach żydowskich

Jak już wspomniałam, sposób przekazania informacji o pochodzeniu żydowskim w domach moich rozmówców odbywał się na trzy sposoby: jawny, niejawny lub ukryty. W sposób jawny, poprzez uczestniczenie w kulturze żydowskiej, pochodzenie było obecne w domu N11. Polegało to na obchodzeniu świąt żydowskich, 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 [N11].

<sup>25</sup> J. Cukras-Stelągowska, „Szalom Bajit” – religijna rodzina żydowska i dziedzictwo kulturowe, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 1 (29), s. 43–55.

<sup>26</sup> J. Cukras-Stelągowska, *Małżeństwa mieszane w społeczności żydowskiej – aberracja czy norma społeczna?*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, nr 2 (14), s. 317–339.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> M.in.: J. Cukras-Stelągowska, *Małżeństwa mieszane...; też, Kulturowe wzbogacenie, zagubienie czy wykluczenie? Konsekwencje wychowania w żydowskiej rodzinie mieszanej w kontekście europejskich raportów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2016, nr 1 (8), s. 117–132.



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.

Podobne są doświadczenia N5. Narratorka wiedziała, że jest osobą pochodzenia żydowskiego, a swoje przodkinie opisywała jako dumne Żydówki. Podobnie jak N11 uczestniczyła w wydarzeniach charakterystycznych dla swojej grupy narodowej. Jednak u narratorki nie były to wydarzenia o charakterze religijnym, czego przyczyną była świeckość jej rodziny. Przede wszystkim za tradycję żydowską uznawana była 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; masz myśleć, masz się uczyć, idź się uczyć; idź się czegoś naucz i przyjdź mi opowiedz o rosiczce, opowiedz mi o tym, o, nie wiem, o kimkolwiek, tak? Naucz się właśnie, co to za kwiat rosiczka, opowiedz mi o gąsienicy. Idź, zdobądź wiedzę, przyjdź i mi opowiedz. Wszystko mnie zainteresuje. Wszystko jest dla mnie ciekawe [N5].

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 żydowskiemu. Wiedza i nadawanie wysokiego znaczenia edukacji stanowią istotny element rodzinnego przekazu kultury żydowskiej. Jest to jednak na tyle złożone zagadnienie, że poświęciłam mu osobny artykuł. Tu jedynie sygnalizuję ten wątek.

N6 o swoim pochodzeniu usłyszał wprost. Gdy miał sześć lat, razem z babcią poszedł na cmentarz, żeby odwiedzić grób dziadka. Zauważył wówczas, że *dziadek nie ma żadnych emblematów (...) firmowych* [N6], więc zapytał babcię: *dlaczego tu nie ma krzyża, a wszędzie są?* [N6], na co babcia odpowiedziała, że *dziadek był wyznania mojżeszowego* [N6]. 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* [N6]. 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* [N6]. 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* [N6]. W swojej opowieści narrator za pomocą lek-sykalnych 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, gdy *złożył historijkę*.

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... [N10].

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 z tamtego okresu ani rozmawiać z wnukami w języku jidysz. Narratorka nigdy nie poznała szczegółowej historii swojej rodziny, a jedynie urywki. Historię babci N10 poznawała, czytając jej wspomnienia i książki tłumaczone przez nią z języka jidysz. Przodkowie byli religijnymi Żydami, jednak babcia była zasymilowana. 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?* [N10].

N3, podobnie jak N6, o pochodzeniu żydowskim wiedziała *od zawsze*. Jednak w jej wspomnieniach nie da się wyodrębnić momentu, w którym usłyszałaby o nim wprost, gdyż 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 jidysz, 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 [N3].

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.

Z kolei w rodzinnym domu N8 informacja o pochodzeniu żydowskim *po prostu jakoś się przewijała* [N8], ale *niespecjalnie się o tym nie mówiło* [N8]. Narrator nie zna szczegółowych historii swoich przodków. Rodzina nie wiedziała 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 dałoby 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. Zaliczyć można do nich 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 znała 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* [N2]. 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 jej przekazywania 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, 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 [N7].

W dzieciństwie prawdopodobnie 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* [N7]. Rodzicem wprowadzającym N7 do kultury żydowskiej był tata. W dzieciństwie chodziła z nim na zakupy do sklepu koszernego, 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 [N7].

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*. Z perspektywy dorosłej kobiety mogą wydawać się jej niepoważne. Może też zainteresowaniom wynikającym z pochodzenia żydowskiego nadawać wyższą wartość niż innym.

W religijnych rytuałach kultury żydowskiej uczestniczył też N9, co odbywało się z inicjatywy jego taty. Jednak mój rozmówca zauważa: *od samego początku mój ojciec nie mówił mi, co to oznacza, ale po prostu robiliśmy to fizycznie, uprawialiśmy tę kulturę, robiliśmy ją* [N9]. 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* [N9]. *Robienie żydostwa* polegało na uczęszczaniu do synagogi z okazji cotygodniowych szabatów i przy okazji innych świąt. N9 był dzieckiem z rodziny religijnej, które znało zasady danej kultury, ale nie znało ich podłoża, co (podobnie jak w przypadku N2) charakterystyczne jest również dla przedstawicieli kultury dominującej. Codziennością był widok ojca, ubierającego się jak przedwojenny Żyd, co N9 opisuje: *kapelusz i płaszcz. Nikt tak się już nie ubierał. To już nie było, to to już nie było tej mody. A mój ojciec jakby dalej z rodziny lodzenmenschów, trzymał tę stylówkę, ten image* [N9]. Ubiór ojca był jedynym kontaktem z kulturą żydowską w domu rodzinnym. Jest to jednak perspektywa dorosłego mężczyzny, a nie chłopca, który nawet nie wiedział, że jest Żydem. Wtedy prawdopodobnie zauważał wyłącznie odmienność stroju ojca od strojów innych mężczyzn, a znamiona kultury żydowskiej przypisał w późniejszym czasie.

Na pozór wszystkich trzech narratorów 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. Z kolei N9 nie tylko obserwował, ale był uczestnikiem wydarzeń religijnych judaizmu. Uczestniczeniu lub przyglądaniu się przodkom uczestniczącym w kulturze żydowskiej nie towarzyszyło osadzenie poszczególnych wydarzeń w kontekście kulturowym. W opowieściach N2 i N9 nie da się wskazać momentu, w którym ktoś ich poinformował o pochodzeniu żydowskim, podczas gdy u N7 był to wczesny wiek nastoletni, jednak każdy z nich dopiero po czasie powiązał wydarzenia rodzinne z przynależnością narodową. Podsumowując, niejawność kultury żydowskiej obecna była przede wszystkim w rodzinach religijnych lub uczestniczących w wybranych rytuałach religijnych. Brak przekazywania informacji o kulturze podobny jest to sposobu wprowadzania do kultury, jaki ma miejsce w rodzinach należących do kultury dominującej.

Przekaz kultury 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* [N12]. 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.

W rodzinie N1 nie istniał przekaz tradycji związanych z kulturą żydowską. Ciocie (siostry babci) w rodzinnych historiach ukrywały informacje o pochodzeniu, które ujawniały się w niewyjaśnionych i niekompletnych historiach. N1 historii rodzinnych słuchała zanim zaczęła interesować się swoim pochodzeniem i szukać informacji na jego temat. W pewnym momencie zdecydowała się na przeprowadzenie *śledztwa domowego* [N1], które polegało na przywołaniu zasłyszanych historii rodzinnych i po składaniu ich w całość. Były w nich ukryte informacje o tym, że rodzina nie należała do kultury dominującej, co ciocia wyjaśniała następująco:

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 [N1].

W wypowiedzi pojawia się sarkazm, który może być kierowany w stronę cioci ukrywającej oczywistość pochodzenia żydowskiego rodziny lub samej siebie, nieodróżniającej wcześniej owej oczywistości. 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* [N1], co jest podobne do *złożenia historyjki* przez N6.

Z kolei N4 o pochodzeniu żydowskim dowiedziała się od mamy, która uczyniła z niego rodzinną tajemnicę, zakazując córce rozmawiania na ten temat nawet z pozostałymi członkami rodziny. Stwierdziła, że oni wiedzą, *ale o tym nie mówimy* [N4]. 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 (*Boże, super*). 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 więc bliżej nieokreślona zbiorowość rodzinna.

W przypadku ukrytego przekazu informacji o pochodzeniu żydowskim zazwyczaj jedyną wskazówkę stanowią mgliste historie rodzinne, ale może się zdarzyć, że nawet takich wskazówek brakuje. Wówczas po usłyszeniu informacji o własnym pochodzeniu następuje *szok* i niedowierzanie. Młode osoby wychowujące się w rodzinach, w których przekaz kultury odbywał się w sposób ukryty, muszą włożyć więcej wysiłku, żeby dotrzeć do prawdy o własnej przynależności narodowej niż osoby z rodzin, w których przekaz odbywał się na dwa pozostałe sposoby.

## Podsumowanie

Zgodnie ze stanowiskiem Ewy Nowickiej i Ralphi Lintona kultura jest zjawiskiem ponadjednostkowym, czyli społecznym. Oznacza to, że była wytwarzana przez członków danej grupy narodowej, którzy następnie zapoznawali z nią kolejne osoby. Zgodnie z poglądem Edwarda B. Tylera, stanowi ona styl życia określonej grupy ludzi. Rodziny niektórych narratorów przyjęły styl życia charakterystyczny dla przedstawicieli żydowskiej grupy narodowej. Polegał on na respektowaniu zwyczajów należących do sfery religijnej lub świeckiej. Dotyczy to przede wszystkim tych osób, u których pochodzenie było przekazywane w sposób jawny. Wówczas wprowadzanie potomków do kultury zazwyczaj odbywało się w sposób świadomy. Polegało ono nie tylko na uczestniczeniu w uroczystościach związanych z judaizmem lub świeckimi aspektami kultury, ale też na informowaniu dzieci o określonych zasadach i zwyczajach. Podsumowując, w rodzinach, w których odbywał się jawny przekaz kultury, wprowadzanie do niej przedstawicieli młodszych pokoleń odbywało się w najpełniejszej formie. Dzieci wrastały w styl życia rodziny, poznając zasady funkcjonowania swojej grupy narodowej. W rodzinach, w których przekaz był niejawny, kultura żydowska również

stanowiła styl życia przodków lub była jednym z jego elementów. Tutaj zapoznawanie z nią młodych członków rodziny przeważnie odbywało się w sposób nieuświadomiony i niewypowiedziany wprost. Dzieci uczestniczyły w wybranych rytuałach lub zwyczajach, ale nie towarzyszyły temu dodatkowe informacje. Oznacza to, że również i w tych rodzinach następowało wprowadzanie i wrastanie, ale młodszy domownicy dopiero po czasie łączyli swoje doświadczenia z kulturą żydowską. Zazwyczaj potrafili wskazać moment, w którym następowało uświadomienie sobie tych zależności. Z kolei wprowadzanie było najbardziej ograniczone w rodzinach, w których przekaz kultury odbywał się w sposób ukryty, czyli za pośrednictwem niekompletnych opowieści, świadczących o przynależności rodziny do kultury żydowskiej.

Niezależnie od sposobu transmisji elementy kultury żydowskiej, które były przekazywane w domach moich rozmówców, mieszczą się na dwóch z czterech płaszczyzn kultury: materialnej i aksjonormatywnej. W transmisji kultury na wczesnym etapie życia moich rozmówców najsilniej zaznaczają się elementy leżące na płaszczyźnie materialnej. Jednym z nich była obecność języków, którymi posługują się Żydzi: hebrajskiego i jidysz. Przekaz odbywał się w sposób bezpośredni, gdy dziadkowie za pomocą jednego ze wspomnianych języków rozmawiali z wnukami lub śpiewali piosenki. Z kolei przekaz pośredni polegał na tym, że przodkowie nie komunikowali się z rodziną za pośrednictwem owych języków, ale w domu były dostępne wytwory kultury (płyty, książki) z nimi związane. Na płaszczyźnie materialnej mieści się również ubiór przodków, który był zgodny z kanonem mody żydowskiej.

Materialne dowody na istnienie kultury mniejszościowej w rodzinnym domu ujawniają się nie tylko w postaci obecności przedmiotów charakterystycznych dla niej, ale też w postaci braku symboli kultury dominującej. Jest to na przykład brak krzyża katolickiego na grobie dziadka.

Wymiar aksjonormatywny miało uczestniczenie w świętach lub innych wydarzeniach o charakterze religijnym (pogrzeb żydowski, szabat i inne święta). Zwyczajem wynikającym z kultury są również nawyki żywieniowe, wypracowane zgodnie z nakazem koszerności. Ich podłożem jest przyjęcie wartości ustanowionych przez halachę. Na płaszczyźnie aksjonormatywnej znajduje się również wiedza, traktowana jako wartość kulturowa. Dotyczy to nie tylko wiedzy o własnej kulturze, ale ogólnej.

Niektóre z elementów, które moi rozmówcy identyfikują jako kulturowe, niekoniecznie noszą takie znamiona. Zaliczyć tu można nadawanie wartości kulturowej przedmiotom, które jej nie symbolizują, ale wskazują na jej obecność w domu rodzinnym. Były to pamiątki i zdjęcia przodków, a także paczki otrzymywane w darze od szwedzkiej społeczności żydowskiej. Innym elementem, któremu moi rozmówcy nadawali znaczenie, są elementy dziedziczone w sposób biologiczny (wygląd) lub prawny (nazwisko). Claude Lévi-Strauss takie zjawisko nazywa nadawaniem subiektywnego sensu. Jednak zjawisko kulturowe ma znaczenie nie tylko wtedy, gdy odbiorca mu je nada, ale również, gdy przyjmuje to, które obowiązuje w danej społeczności. Oznacza to, że do rozumienia kultury, w której się uczestniczy, niezbędna

jest znajomość symboli, którymi posługują się jej przedstawiciele. Nie wszyscy moi rozmówcy od początku umieli je identyfikować, lecz gdy zdobywali tę umiejętność, zyskiwali świadomość własnej przynależności narodowej.

Znaczenie nadawane przez narratorów dokonywane jest z perspektywy osób dorosłych, uczestniczących w kulturze żydowskiej, co oznacza, że jest ono nakładane na przeszłe wydarzenia z perspektywy czasu. Odnosi się do przedmiotów materialnych, obecnych w rodzinie lub do ich braku; do wydarzeń, w których uczestniczyli przodkowie lub oni sami; a także do wartości przyjmowanych przez przodków. Na pewnym etapie życia moi rozmówcy nadali sens własnemu pochodzeniu i przez ten pryzmat zaczęli postrzegać własną kulturę. Osoby, w których rodzinach pochodzenie przekazywane było w sposób ukryty, najpierw nadały znaczenie rodzinnym historiom, a następnie własnej przynależności narodowej. Spowodowało to potrzebę potwierdzenia własnych przypuszczeń o pochodzeniu żydowskim rodziny.

Claude Lévi-Strauss twierdzi, że niektóre aspekty kultury mogą być niedostrzeżane przez członków danej społeczności, ale zauważa je badacz. Takim elementem może być wiek niektórych narratorów, w którym byli, gdy przodkowie postanowili poinformować ich o przynależności do kultury żydowskiej.

Wyróżnione w poprzednim paragrafie sposoby transmisji kultury żydowskiej dostrzegane są również przez innych badaczy. Są one obecne w doświadczeniach młodych osób dorosłych, mieszkających w Polsce i za zachodnią granicą. Na szczególną uwagę zasługują liczne wzmianki o milczeniu na temat pochodzenia żydowskiego lub ograniczanie przekazu kultury wyłącznie do opowieści o Holocauście<sup>29</sup>, które pojawiły się u mniejszości moich rozmówców. Przyczyną może być celowy dobór próby badawczej, w ramach której poszukiwałam osób zainteresowanych kulturą swojego pochodzenia i aktualnie lub w przeszłości zaangażowanych w lokalne życie żydowskie.

Autorzy innych prac, dotyczących przekazu kultury, zwracają uwagę na to, że model rodzinnego życia żydowskiego wygląda inaczej niż wyobrażenia przedstawicieli grupy dominującej. Oznacza to, że w codzienność rodziny zazwyczaj nie jest wpisana tradycja żydowska, a jedynie przeplata się ona z kulturą dominującą, w większości przypadków stanowiąc niewielki aspekt życia rodzinnego.

Niektórzy badacze zwracają uwagę na znaczenie płci rodzica pochodzenia żydowskiego. W moich badaniach nie znajduje to odzwierciedlenia. Zarówno w rodzinach, w których osobą pochodzenia żydowskiego była matka, jak i w tych, w których był to ojciec, występowały wszystkie trzy typy przekazu kultury żydowskiej (jawny, niejawny lub ukryty).

---

<sup>29</sup> J. Cukras-Stelągowska, *Małżeństwa mieszane...* dz. cyt.; Taż, *Kulturowe wzbogacenie...*, dz. cyt.; A. Grabski, *Współczesne życie religijne Żydów w Polsce*, [w:] J. Tomaszewski (red.), *Studia z dziejów i kultury Żydów w Polsce po 1945 roku*, Wydawnictwo „Trio”, Warszawa 1997; B. Szwarcman-Czarnota, *W łańcuchu tradycji*, [w:] A. Lipowska-Teutsch, E. Ryłko (red.), *Pamięć wędrówki. Wędrówka pamięci*, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2008.



## Bibliografia

- Burszta W.J., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Cukras-Stelągowska J., *Kulturowe wzbogacenie, zagubienie czy wykluczenie? Konsekwencje wychowania w żydowskiej rodzinie mieszanej w kontekście europejskich raportów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 1 (8), s. 117–132.
- Cukras-Stelągowska J., *Małżeństwa mieszane w społeczności żydowskiej – aberracja czy norma społeczna?*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, nr 2 (14), s. 317–339.
- Cukras-Stelągowska J., „Szalom Bajit” – religijna rodzina żydowska i dziedzictwo kulturowe, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 1 (29), s. 43–55.
- Dyczewski L., *Rola rodziny w tworzeniu, przekazie i zakorzenieniu w kulturze narodowej*, [w:] A. Kociszewski, A. J. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), *Rodzina, młodzież, regionalizm*, Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Rada Krajowa Regionalnych Towarzystw Kultury, Ciechanów 2000.
- Grabski A., *Współczesne życie religijne Żydów w Polsce*, [w:] J. Tomaszewski (red.), *Studia z dziejów i kultury Żydów w Polsce po 1945 roku*, Wydawnictwo „Trio”, Warszawa 1997.
- Jagoszewska J., „Cultura” jako kultura. Pojęcie uprawy ducha z punktu widzenia teorii kultury, „Prace Kulturoznawcze” 2001, nr 12, s. 101–108.
- Krawczyk A., *Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019, nr 28 (1), s. 193–218.
- Kukołowicz T., *Pozycja wartości w relacjach: człowiek – środowisko – wychowanie*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Małczyński J., *Niepojęte ocieplenie stosunków? Clifford Geertz i nauki przyrodnicze*, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14 (1), s. 53–64.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 1998.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość wobec dylematów generowania dziedzictwa kulturowego*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, nr 2 (10), s. 35–47.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Ossowski S. (red.), *Dzieła*, t. II, PWN, Warszawa 1966.

- Petrykowski P., *Dziedzictwo kulturowe a miejsce i czas*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 93–107.
- Petrykowski P., *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.
- Pielkova J. A., *Wybrane problemy edukacji środowiskowej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
- Szwarcman-Czarnota B., *W łańcuchu tradycji*, [w:] A. Lipowska-Teutsch, E. Ryłko (red.), *Pamięć wędrówki. Wędrówka pamięci*, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2008.
- Tuchańska B., *Nauka i kultura w kulturalizmie hermeneutycznym*, „Prace Kulturoznawcze” 2012, nr 14 (1), s. 15–33.

#### **Ways of transmitting Jewish culture in families of Jewish heritage**

**Abstract:** The transmission of Jewish culture in families of Jewish heritage takes place in three ways: open, secret and hidden. With this article, I would like to answer two research questions: [1] how are the various elements of ethnic culture passed on in families of Jewish heritage? [2] which aspects of culture are included in the intergenerational message? The data were analysed using a linguistic-narrative method, and 12 young adults of Jewish origin took part in the research.

**Keywords:** Young adults of Jewish heritage, linguistic-narrative method, Jewish culture, transmission of culture, family of Jewish heritage

#### **About the Author**

Agnieszka Krawczyk – PhD in social sciences, MA in Slavic Philology and Pedagogy; Assistant Professor at The Department of Educational Studies at the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Research interests include multicultural pedagogy, culture, Jewish culture, narrative, methodology, qualitative research, literature, children's and juvenile literature.