



Kultura dziedziczona, nabywana i indywidualnie kształtowana w wybranych twórczych biografiach¹

Streszczenie: W artykule przedstawiono problem kształtowania się tożsamości na wybranych przykładach twórczych biografii Michała Głowińskiego i Leona Tarasewicza. W tym procesie jest kultura dziedziczona, kształtowana w domu rodzinnym i środowiskowym, jak indywidualny jest proces integracji z kulturą nabywaną w państwowych instytucjach edukacyjnych, tworzenie dialogu, aby wykreować kulturę bycia, realizacja celów i wartości w wolności pozytywnej i nie świadczenu obywatelskim. W przedstawionych przykładach twórczej biografii autorzy zwracają uwagę na to, co dostrzegają i doświadczają w każdej z kultur, potrafią wyodrębnić konflikty, negocjowanie, godzenie wartości, wzorców, normy w ustawie procesującej kształtowanie się tożsamości. Zwracają uwagę na zaangażowanie i refleksje projektu tożsamości, świadome i odpowiedzialne wybory treści z każdej kultury, egzystencjalny motyw radości życia, bycia w grupie z sobą, co jest szczególnie ważne w edukacji międzykulturowej.

Słowa kluczowe: kultura, tożsamość, znaczenie, późniejsza biografia, edukacja międzykulturowa

* * *

Twórcze biografie traktuję jako wynik świadomej negocjacji, ustawiczne prowadzenie dialogu wewnętrznego w celu zrozumienia i godzenia kultury odziedziczonej domu rodzinnego i społeczności lokalnej z kulturą nabywaną w państwowych instytucjach edukacyjnych oraz z kreującą się w wyniku powyższego kulturą potrzeb, aspiracji, dążeń i planów indywidualnych.

¹ Tekst wygłoszony na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu „Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami”, w sekcji VI „Wielokulturowość, pluralizm wartości i przemiany kultury współczesnej”.

Z prowadzonych od wielu lat analiz i badań w środowiskach zróżnicowanych kulturowo zauważam szczególnie istotny dla edukacji międzykulturowej problem godzenia tych trzech kultur w procesie rozwoju człowieka, w ustawicznym procesie kształtującej się tożsamości kulturowej (Nikitorowicz, 2000, 2005). Istotą jest świadomość przeżyć i doświadczeń wydobywanych z pamięci w zakresie wartości dziedzicznych i nabywanych jako najwyższy poziom rozwoju psychicznego, charakterystyczny dla człowieka (Sztompka, 2002, ss. 28–29). Dokonywany namysł nad podobieństwami i różnicami między nimi, prowadzony dialog wewnętrzny i zewnętrzny w kontekście ustalenia priorytetów, hierarchii wartości, norm i wzorców, ukierunkowują w efekcie ku refleksyjnemu projektowi tożsamości. W tym kontekście szczególnie wartością są między innymi próby łagodzenia konfliktu między tymi trzema kulturami, wybory i rezygnacje z pewnych elementów danej kultury, jak też posłuszeństwo wobec jednej, a ignorowanie zasad i wartości innej, wskazywanie na potrzebę określonych działań na rzecz jednej, chociażby z powodu zagrożenia jej istnienia i rozwoju, odpowiedzialności za jej kształtowanie itp.

Uważam, że w biografjach twórczych dochodzi do szczególnej pracy nad „przepracowaniem” ofert powyższych kultur, z wyraźnym ukierunkowaniem ku kulturze indywidualnie kształtowanej. Stąd świadomość w tym zakresie traktuję i postrzegam w kontekście aksjologicznym (wartości) i teleologicznym (cele), ale także epistemologicznym. Jestem przekonany o znaczeniu treści kultury rodzimej i doświadczanej w instytucjach państwowych, przekazywanej, odbieranej, przyswajanej, kultywowanej, sposobach korzystania z niej, następnie przekraczania jej granic lub zamykania się w granicach określonej kultury. Chciałbym także zauważyć aspekt ontologiczny związany z licznymi problemami bycia i realizowania się we współczesnym świecie, funkcjonowania wobec wielorakich zagrożeń w mikro-, mezo- i makrostrukturach, ukierunkowania ku świadomej integracji wskazanych kultur.

Powyższy stan świadomościowy rodzi wielki problem tożsamości osoby, a także narodów i ich kultur, stąd ta kategoria związana jest z zasadą porządku świata, jego istnienia i ciągłości kultury (Nikitorowicz, 2022, ss. 21–38). Siła bycia Innym kulturowo to dramat i radość, który wzmagą potrzebę formułowania ważnych obecnie pytań egzystencjalnych, między innymi takich, jakie formułowała Barbara Skarga (2009, s. 384): „(...) czy można zanegować to doświadczenie siebie samego, pragnienie utrwalenia odrębności i własnego Ja lub doświadczenie samotności, w którym Ja tak dotkliwie się sobie ujawnia? Czy można zanegować doświadczenie siebie samego, kiedy się budzi

przez winę i wstyd? Czy wreszcie można zanegować sens tego uporczywego poszukiwania siebie?”

Uważam, że tylko indywidualna świadoma „sobość” może przeciwstawić się płytkiej tożsamości (godne postrzeganie siebie połączone z odpowiedzialnością za rodzimą grupę). W procesie kształtowania się tożsamości poszukujemy i odkrywamy siebie, próbujemy radzić sobie z wieloma wyborami. Tożsamość to nasza indywidualna kwestia starań, ustawicznej pracy, rozterek i wyrzeczeń. Nie ulega wątpliwości, że współczesny świat powoduje coraz częściej i coraz liczniejsze sytuacje uwikłania tożsamościowego, z jednej strony potrzebę funkcjonowania i zachowania granic tożsamościowych, z drugiej zaś potrzebę, częstokroć konieczności ich przekraczania. Edukacja międzykulturowa jest zobowiązana do przedstawiania dowodów w tym zakresie, przykładów związanych z kreowaniem harmonii tożsamościowej, mediacją wewnętrzną, do uczenia umiejętności prowadzenia dialogu wewnętrznego, refleksyjności w zakresie samowiedzy.

Przykłady, do których się odwołam, można określić z jednej strony poszukiwaniem mocnego gruntu, ostoji tożsamościowej, z drugiej zaś przezwyciężania chaosu różnic poprzez dokonywaną negocjację w kontekście wskazanych wyżej kultur, aby nie separować się, nie żyć na marginesie społecznym, nie popaść w nicość. Sądzę, że dostarczanie takich dowodów pozwala zrozumieć złożoność procesów w kształtujących się biografiach ludzkich, przezwyciężać konflikty zewnętrzne i wewnętrzne, zauważyć ich znaczenie i potrzebę interpretacji w kontekście pogranicznego funkcjonowania treściowego, interakcyjnego i osobowego, związanego ze stanami i aktami świadomości jednostek ludzkich (Nikitorowicz, 2005, 2009). Poza tym za szczególnie istotny w ostatnim okresie uważam problem posłuszeństwa, nadposłuszeństwa i nieposłuszeństwa obywatelskiego (Gros, 2019) oraz wolności negatywnej i pozytywnej (Berlin, 2000).

Frederic Gros wychodzi od pytania o posłuszeństwo, ponieważ nieposłuszeństwo, w obliczu absurdu i irracjonalności świata, jest czymś oczywistym. Dlaczego jesteśmy posłuszni, jak jesteśmy posłuszni, podlegli, zgodni, konformistyczni, rezygnujący z prawa do oporu, niewsłuchujący się w głos sumienia? Problemem szczególnym jest posłuszeństwo absolutne; bezwarunkowe, automatyczne, charakteryzujące się pragnieniem służenia, związane z uwielbieniem przywódcy, podziwem, oczarowaniem, fascynacją itp. Podobnie jest z wolnością negatywną – pasywną w ujęciu Berlina, zwalniającą z odpowiedzialności i potrzeby działania, rozbudowującą roszczeniowość w różnych wymiarach tożsamości, w odróżnieniu od wolności pozytywnej – aktywnej,

która nie godzi się na podporządkowanie, zawłaszczanie i odwołuje się do autonomii i podmiotowości. Stąd istotnym problemem edukacyjnym jest refleksja w zakresie udzielania kredytu zaufania kulturze dominującej, większościowej, nad tym, jak nie być nadposłusznym, a refleksyjnym, myślącym, wolnym i odpowiedzialnym za powierzone zadania w kontekście własnego sumienia. Sumienie, jak wskazywał ks. Józef Tischner (2005, s. 17), „(...) stanowi w człowieku rzeczywistość samodzielną, trochę jak rozum i wola. Człowiek może ćwiczyć wolę i rozum, może też zaniedbywać ćwiczenia, podobnie może słuchać swego sumienia, zagłuszać je, może się go wyrzekać. Sumienie jest głosem, który woła wewnątrz człowieka”.

* * *

Jedną historię procesu świadomego integrowania kultury dziedziczonej, nabywanej i kształtowanej, tym samym procesu kreowania siebie zgodnie z własnym sumieniem, pogranicznym funkcjonowaniem, nieposłuszeństwem obywatelskim i wolnością pozytywną, zaczerpnąłem z „opowieści biograficznej”, jak określił swoją pracę sam autor, Michał Głowiński (2010), obecnie emerytowany profesor, urodzony w 1934 roku w Warszawie, wieloletni pracownik naukowy w Instytucie Badań Literackich PAN, teoretyk literatury, współautor „Słownika terminów literackich”, analityk języka propagandy PRL. Drugą zaś z wywiadów, które udzielał w ostatnich latach Leon Tarasewicz, także profesor, urodzony w 1957 roku w Waliłach, w województwie podlaskim, przy granicy białoruskiej. Profesor Leon Tarasewicz pracuje w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie i jest jednym z najwybitniejszych malarzy współczesnych, wielokrotnie nagradzanym, ambasadorem województwa podlaskiego, a wizerunek żubra wykonany przez niego jest logo tego województwa.

W jednym i drugim przypadku prowadzona autonarracja jest ukazaniem i interpretacją rzeczywistości, w której się znaleźli jako dzieci, dziedzicząc tradycje, język, kulturę rodziny i społeczności, w której przyszli na świat, a następnie jako osoby dojrzałe, realizujące się w różnych rolach, pełniąc różne funkcje w strukturach społecznych. Pierwszy z nich przyszedł na świat w rodzinie pochodzenia żydowskiego, drugi w rodzinie pochodzenia białoruskiego. W obu przypadkach kultura dziedziczona była kulturą narodowej grupy mniejszościowej. Ich narracje można potraktować jako rozliczenie się z doświadczoną traumą kultury dziedziczonej, postrzeganej przez grupę dominującą jako niższą, gorszą, funkcjonującą na marginesie kultury państwowej. W prowadzonych narracjach rozliczali się ze światem, który w ich pamięci pozostawił trwałą ślad, naznaczając ich i decydując o ich dalszym

losie, o odbiorze i usytuowaniu w mikro-, mezo- i makrostrukturach.

W kulturę odziedziczoną, nacechowaną z jednej strony poczuciem swojskości, szacunkiem do tradycji i wartości rodzimych, wkroczyły wartości i zasady niszczące te pierwsze, uświęcone tradycją, znane i uznawane w ich środowisku rodzinnym i lokalnym. Kultura państwowa przekazywana w szkole nie odwoływała się do ich rodzimej kultury, a podważała ją, marginalizowała i odrzucała jako gorszą, nieistotną w rozwoju. Wskazywała, kim mają być, jak funkcjonować w roli ucznia i innych rolach społecznych, nie odwołując się do ich wartości rdzennych, jak określał je Jerzy Smolicz (1990). Ta narzucana kultura przez instytucje edukacyjne ukształtowała w nich potrzebę świadomego dialogu (wewnętrznego i zewnętrznego), potrzebę formułowania licznych pytań: kim jestem, kim chcę inni, abym był, kim ja chcę, dlaczego, na czym mi zależy, czy i jak się realizuję, jak i kiedy skorzystam z kultury, w której przyszedłem na świat? itd.

Michał Głowiński (2010) wskazuje, że z wczesnego dzieciństwa pamięta dom otwarty, religijność umiarkowaną, która była gwarancją życia w zgodzie z tradycją niejako z góry daną, czymś oczywistym, obowiązującym w niezmienionej formie. Był to warunek podstawowy, jeśli się chciało pozostać sobą i nie udawać kogoś innego. „O porzuceniu judaizmu nigdy mowy nie było, nie mieściło się to po prostu w głowie, tak zasadnicze zmiany traktowane były jako wchodzenie w cudzą skórę, udawanie, życie w kłamstwie” (2010, s. 14). Nie było także mowy o zmianie wiary, rezygnowania z żydowskiej tożsamości. Wszystko jednak zmierzało ku temu, aby przygotować dzieci do życia w nowoczesnym otwartym świecie, wolnym od ograniczeń, które narzucała żydowska tradycja (dzieci uczęszczały do polskich szkół, nie znały i nie uczyły się jidysz). Podkreśla, że u dziadków była kuchnia koszerna, ale u rodziców, w jego domu już nie. Mezuzah u jednych była, u innych nie, ale małżeństw mieszanych nie pamięta w swojej rodzinie. Dziadkowie określali się polskimi Żydami, podobnie ich dzieci. Polskę traktowali jako kraj jedyny, który mają, z którym się identyfikują i jak wszyscy obywatele mają prawo do życia jego sprawami. Nikt nie czuł się na ziemiach polskich gościem, żyjąc na nich od wieków. „Bycie stąd znaczyło włączenie się w życie, uczestnictwo w wydarzeniach bieżących, reagowanie na to, co się dzieje. A nie tylko przyglądanie się z łoża gościa” (Głowiński, 2010, s. 21). Nikt nie myślał o opuszczeniu Polski, traktowano ją jako swój kraj, taki, w którym się zwyczajnie wie, gdzie swój żywot i w którym się umrze, kraj, w którym wyznaje się swoją wiarę i żyje według zasad, jakie uznaje się za własne, kraj, w którym można normalnie pracować, mimo różnic w obyczajach i w widzeniu świata, mimo

tego, że modlitwy wznosi się w synagodze i obchodzi własne święta, podczas gdy ogromna większość sąsiadów i znajomych odwiedza kościoły i w inne dni świętuje” (Głowiński, 2010, s. 13).

Leon Tarasewicz wskazuje: „...w czasach mojego dzieciństwa i młodości z językiem białoruskim wiązało się poczucie jakiegoś strachu i wstydu” (Czyńska, 2021, s. 6). „W szkole mówili, że białoruski przeszkadza w nauce rosyjskiego, nauczycielka straszyla, że będą problemy na egzaminie. Rodzice musieli co roku pisać oświadczenie, że zgadzają się na nauczanie dziecka języka białoruskiego. Białoruski był nieobowiązkowy. ... Uprosiłem matkę, żeby mnie wypisała z białoruskiego” (Czyńska, 2021, s. 7).

Ukierunkowanie ku asymilacji było wyraźne wobec składania corocznych oświadczeń przez rodziców, braku motywacji do nauki języka przodków i traktowania kultury tej grupy mniejszościowej jako gorszej, nieuznawanej w systemie edukacyjnym państwa. Jako dziecko nieświadome wartości tego elementu kultury wolał się wypisać z nauki białoruskiego i grać w piłkę z kolegami, w odróżnieniu od Michała Głowińskiego. Problemem była świadomość rodziców i ich przekonanie o potrzebie kultywowania kultury przodków. Tarasewicz nie miał takiego zaplecza kulturowego, ekonomicznego i intelektualnego jak Głowiński. „Jeśli chciałem coś zobaczyć, poznać, to musiałem sam, bo przecież rodzice nie mieli tego całego zaplecza, żeby mnie edukować. Wpoili nam podstawowe zasady, żeby nie kraść, być uczciwym, resztę trzeba było wypracować samemu. A mnie gnało do świata, byłem ciekaw tego, co poza obejściem” (Czyńska, 2021, ss. 49–50). W czasie studiów w Warszawie skontaktował się z Jerzym Turonkiem, którego ojciec był działaczem mniejszości białoruskiej w Polsce międzywojennej, a on sam badał historię białoruskiego ruchu narodowego, wydał pracę na temat białoruskiego szkolnictwa na Białostocczyźnie. Właśnie on, a następnie Sokrat Janowicz, Jerzy Nowosielski, Jan Maksymiuk, Jerzy Geniusz pomogli uświadomić, że nie żyje w próżni, że obok są ludzie ze świadomością białoruską. Tak kształtowała się świadoma potrzeba odbudowania białoruskiego świata, poczynając od okresu studiów w Warszawie, działalności w Białoruskim Zrzeszeniu Studentów. „...to wszystko wzięło się z konieczności odbudowania białoruskiego świata tak, żeby mi pasował do tego, co miałem dookoła siebie. Bo nic mi nie pasowało. ...W szkole co innego, w domu co innego. Pamięć ludzka, doświadczenia – jedno, a drugie to odgórnie narzucona narracja” (Czyńska, 2021, s. 28). „Zacząłem odbudowywać tę białoruskość: historię i literaturę. Musiałem ją dopasować, bo przecież żadna wiejska społeczność, żaden chłop nie ma świadomości narodowej. ...jak już znaleźliśmy się w mieście, na przy-

kład tu, w Warszawie, automatycznie zaczęliśmy się organizować”. „Byłem emigrantem z Białostoczczyzny. Gdybym został w Warszawie, to dalej bym się nim czuł. Obcość, poczucie inności. Nie rozmawiało się o tym, bo z kim? Nie składał mi się świat w jeden kawałek. Mówiłem po polsku, ale Polakiem się nie czułem. Swoich szkół nie mieliśmy, a rodzice mało potrafili przekazać. Nic mi do siebie nie pasowało” (Czyńska, 2021, s. 29).

W zwierzeniach Tarasewicza zauważalna jest silna determinacja rewitalizacji białoruskości, potrzeba wzmożonej pracy, nadrabiania straconego czasu poprzednich pokoleń, które nic nie wniosły, przyjmując narzuconą narrację w Polsce międzywojennej i w Polsce Ludowej, nadposłuszeństwo wobec władz rządzących, wolność pasywną. Jego przodkowie funkcjonowali w kulturze odziedziczonej wśród swoich, ze swoimi, godząc się na wskazywane wartości i zasady obywatelom z grup mniejszości narodowych. Zwraca uwagę na uległość rodziców wobec zarządzeń i przepisów administracji państwowej, na przykład nadposłuszeństwo ojca w urzędzie gminy. „Jestem ochrzczony w cerkwi jako Leoncjusz. Ale ojcu w gminie powiedzieli, że nie ma takiego w spisie imion polskich (jak u Barei w *Misiu* – nie ma takiego miasta Londyn – jest Łądek, Łądek Zdrój) ...ojciec, jako posłuszny obywatel pozwolił wpisać do aktu urodzenia imię Leon. ... Według urzędu jestem Leonem, a według cerkwi Leoncjuszem” (Czyńska, s. 25). Podkreśla, że u siebie, w swojej społeczności, jest Lonikiem. Trzy imiona funkcjonują – cyfra doskonała. Jeżeli można wskazywać na wyraźną działalność rewitalizującą wartości przodków przez Tarasewicza, niegodzenie się na działania asymilacyjne władz, to w przypadku Głowińskiego miało miejsce utajnianie kultury rdzennej.

W narracji Głowińskiego okres wojny to getto i związany z nim lęk oraz ustawiczny strach wywoływany egzekucjami, marszowym śpiewem oddziałów niemieckich, stukotem podkutek butów. Najstraszniejsze przeżycia z czasów Zagłady, które utkwiły w jego świadomości, to pobyt na Umschlagplatzu, lęki przed szmalcownikami, przerażenie, zastraszenie, ustawiczne poczucie zagrożenia i bezradność. Ucieczka z getta niewiele zmieniła w przypadku ośmioletniego dziecka. „...zetsknięcie się ściganego po aryjskiej stronie Żyda z Niemcem kończyło się niemal bez wyjątku śmiercią, śmierć znaczyło. W pewnych przypadkach kontakt z tym lub innym Polakiem również zamykał się śmiercią, bo ten był donosicielem, szantażystą, szmalcownikiem lub członkiem skrajnie nacjonalistycznej organizacji, uważającym każdego Żyda za wroga Polski, z jakim należy bezlitośnie się rozprawić” (Głowiński, 2010, s. 87). Stawał się, jak relacjonuje, istotą przerażoną, coraz bardziej ner-

wową i w coraz wyższym stopniu opanowaną przez strach. Czuł się jak zaszczute zwierzę, bał się wszystkiego, nasłuchując, obawiając się wszystkich. Pisze o syndromie ślimaka. „W każdej chwili chciałem żywić przekonanie, że mogę się zamknąć w skorupie i nie wystawić na zewnątrz niczego, co do niego należy – to łagodziło poczucie zagrożenia... ale wiedziałem, że ślimak może być unicestwiony, gdy znajduje się wewnątrz muszli” (Głowiński, 2010, s. 79). Przedstawia potrzebę perfekcyjnego opanowania nowego, fikcyjnego życiorysu, zapoznanie się z zasadami katolicyzmu, opanowanie modlitw itp. Wskazuje na pomoc Ireny Sendlerowej, Jana Józefa Lipskiego, określając ich laickimi świętymi, przedstawia ustawiczną zmianę miejsca ukrywania z obawy przed szmalcownikami, przeżywanie rozstania z matką (zagubienie, samotność, bezradność). „Ukrywanie się w Radziwiłłowie stanowiły czas pustoty... brak szachów, atlasu, książek, brak rozmów prowadzonych przez dorosłych. Byłem cieniem matki, nie dawało to poczucia bezpieczeństwa, ale świadomość, że jesteś przy osobie najbliższej, troskliwej, oddanej. ... Wydawało mi się, że w tym okresie nie tylko przestałem się umyślowo rozwijać, domniemywałem, że zaczął się proces odwrotny – cofania się” (Głowiński, 2010, s. 77). Skazany na milczenie i intensywną samokontrolę, stale głodny, żyjąc w ciągłym zagrożeniu, opuścił klasztor w Turkowicach w sierpniu 1945 roku. Jak pisze, Zagłada pozostała w nim, przybierając różne kształty. O ocaleniu zdecydowała ofiarność oraz poświęcenie ludzi dobrej woli i niebywałej odwagi. Podkreśla, że przykładem i symbolem jest Irena Sendlerowa, w odróżnieniu od księdza katechety prowadzącego lekcje religii. „Nauki udzielane dzieciom przez tego osobnika w sutannie były przede wszystkim nieustannymi seansami nienawiści. Nienawiści do Żydów w żaden sposób nieograniczonej, pozbawionej zahamowań, chciałoby się powiedzieć – totalnej” (Głowiński, 2010, s. 115). To spowodowało, że w czerwcu 1947 roku został pobity przez kolegę z klasy, który powiedział, z jakich powodów to czyni, powtarzając argumenty księdza katechety, z którymi zapoznał się na prowadzonych przez niego lekcjach religii (Głowiński, 2010, s. 116) wskazuje, że to pobicie miało istotne znaczenie w postrzeganiu siebie. „...rodziło przekonanie, że nigdy nie opuszczę kręgu obcości, w którychmi wbrew własnej woli się znalazłem, że na zawsze pozostanę napiętnowany”. Pisze, że uczestniczenie w lekcjach religii stało się silnym przeżyciem traumatycznym i skłoniło do antyklerykalizmu, uciekania od ludzi, utrwalając lęki i autoocenę, że Żyd jest kimś marnym, gorszym. Przedstawia rzeczywistość powojenną tak, jakby była pomyślana tak, aby każdy kontrolował każdego, aby wszyscy kontrolowali wszystkich. Stąd o sobie nic nie mówił, o rodzinie, losach, głównie z powodu lęków wy-

niesionych z czasów Zagłady. „Nie wspominałem o żydowskim pochodzeniu, choć wielu z tych, którzy mieli ze mną ściślejsze, bądź luźniejsze kontakty, domyślało się go lub żywiło w tej materii pewnością. „...Milczenie, zamrażanie wszelkich wspomnień, ich nieupublicznianie, było rozwiązaniem, jeśli nie najlepszym, to jednym możliwym. Fikcyjnej biografii tworzyć nie chciałem, nigdy tego nie robiłem. Nie zamierzałem udawać kogoś innego niż jestem” (Głowiński, 2010, s. 177).

* * *

Chciałbym zwrócić uwagę na teleologię, na cele, którymi się kierowali, kultuwując wartości odziedziczone (działalność rewitalizująca w sprzyjającej sytuacji społeczno-politycznej u Tarasewicza, działalność utrzymująca, ochraniająca, w nieprzyjaznej, wrogiej, sytuacji społeczno-politycznej u Głowińskiego). Szczególnie istotny w obu biografiach jest problem ontologiczny i egzystencjalny, umiejętność radzenia sobie z problemami, aktywność i twórcze działania, aby nie rezygnować z kultury odziedziczonej, ukierunkować się ku wolności pozytywnej, funkcjonując w strukturach państwa.

Tarasewicz odnajduje siłę w kulturze indywidualnej, w potrzebie bycia i odbudowania świata, który zanikał (kontekst ontologiczny i epistemologiczny), skupia się na realizacji wolności pozytywnej. Głowiński moc i siłę utrzymania swojej odziedziczonej tożsamości czerpie z wzorców przekazywanych w rodzinie, zdając sobie sprawę z kultury, która utrzymuje się, funkcjonuje w nim duchowo. Refleksje ontologiczno-epistemologiczne ukierunkowały ku kształtowaniu się silnej aksjologii. „A może wcale nie jestem gorszy, ale – przeciwnie – lepszy? Wiem o sobie to, czego inni nie wiedzą, znam swoje walory! Przynależność zaś do tych pogardzanych, potępianych i tępionych Żydów nie musi skazywać mnie na marność, może nawet mnie wywyższać” (Głowiński, 2010, s. 118).

Powyższy stan w postrzeganiu siebie dobrze oddają słowa Skargi (2009, s. 384). „Nie jestem biernym przedmiotem światowych sił, lecz czynnym podmiotem, który co prawda tym siłom ulega, lecz ma możliwość oporu, a nawet niekiedy władzy”.

Głowiński (s. 517), zastanawiając się, co odpowiedziałby, gdyby go ktoś zapytał, za kogo się uważa, kim jest, pisze: „Z pewnością odmówiłbym odpowiedzi jednoznacznej, stwierdzającej: jestem tym i tylko tym, wszystko jasne, koniec kropka. Raczej bym sprawę rozważał, roztrząsał różne możliwości”. Zwraca uwagę, że takie klasyfikowanie, przypisywanie jest bezpodstawne, gdyż w Jego przypadku względy religijne nie odgrywają większej roli. Szcze-

gólnie wartościowe edukacyjnie jest zwrócenie uwagi na okoliczności, które powodują, kim bardziej się czuje, za kim się bardziej opowiada. Jeżeli postrzega tendencje antysemickie, staje się Żydem, co szczególnie istotne jest dla demokracji i obywatelskości. Jeżeli nie styka się z antysemityzmem, jak pisze, prawie zapomina, problem staje się nieistotny.

Tarasewicz uważa się za Białorusina z polskim obywatelstwem, zwracając uwagę: „W rubryce dotyczącej znajomości języków wschodnich i zachodnich wpisałem, że z języków zachodnich to język polski bardzo dobry, angielski dobry. ...Przy językach wschodnich wpisałem, że bardzo dobry białoruski, dobry rosyjski i dostateczny ukraiński. Co pokrywało się z rzeczywistością. ...Przecież ja się polskiego uczyłem dopiero w podstawówce. Na przerwach i tak gadało się po białorusku”.

* * *

Sądzę, że kreowanie się twórczych tożsamości wiąże się z przełamywaniem schematów, stereotypów, uprzedzeń, interpretacją mitów, a przede wszystkim z szacunkiem do wartości, wzorców, norm rdzennych, ze świadomością ich siły rozwojowej, wysiłkiem i trudem ich włączania w kształtującą się ustawicznie tożsamość. Istotne – moim zdaniem – jest miejsce, w którym się żyje, przestrzeń pogranicza kultur, a przede wszystkim świadomość granic i pograniczy, co pozwala na możliwości rozbudowywania wspólnot, powstawania nowych więzi w wyniku przekraczania granic, zachodzących interakcji, poznawania i włączania nowych treści do własnej kultury, funkcjonowania w dwóch kulturach itp. Świadomość pograniczy wiązała się z zauważaniem innych, ich kultury, często z rezygnacją z narzucania innym skrajnych poglądów czy schematów myślowych. Uczyla współistnienia, współpracy, życzliwości, otwartości i tym samym stwarzała mniejsze przyzwolenie na obojętność, nietolerancję i megalomanię (Nikitorowicz, 2017, 2020). Jak wskazywał ks. Józef Tischner (2019, s. 120), na granicy – pograniczu można zgłupieć albo zmądrzeć. „Kto głupi, a postawi się go blisko granicy, to zostanie jeszcze głupszy, a kto mądry ten zobaczy wielkie horyzonty i wielki świat. ...pogranicze może człowieka albo zawęzić, albo poszerzać”.

We wskazanych wyżej twórczych biografiach uruchomiony został egzystencjalny motyw radości życia, wprowadzono w życie i stosowano zasadę bycia w zgodzie z sobą, niezbywalnym zakresem tożsamości dziedziczonej, jej podstawą-podwaliną, na której kształtowano indywidualne odczytywanie świata, funkcjonowanie w nim i tworzenie na nim. Bazując na wartościach, symbolach, wzorcach własnej wspólnoty, najczęściej osoby te musiały płynąć

pod prąd, stawać w wietrze myśli, jak mawiała Hannah Arendt, czy korzystać z platońskiego wskazania „sztuki mądrych rozmów” lub Heideggerowskiego „zapytywania”. Mobilizując innych do bycia sobą, dając przykład, jak być sobą, budziły u jednych podziw i szacunek, u drugich niechęć, a nawet wrogość.

Bezspornie na wartościach kultury dziedziczonej, jej tradycjach winny być oparte działania związane z przekazem ofert kultury państwowej. Miało jednak i ma nadal miejsce ignorowanie i marginalizowanie jej wartości i zasad, a nawet celowe i świadome jej niszczenie jako zagrażającej kulturze państwowej. Przykładem mogą być niszczycielskie działania wobec kultury Pierwszych Narodów przez osadników na kontynencie amerykańskim. Osadnicy przyjechali pomnażać majątek, nie rozumieli ludzi żyjących zgodnie z cyklem natury. Kanada, dumna obecnie z wielokulturowości, w przeszłości finansowała prawie przez dwa stulecia szkoły z internatem prowadzone głównie przez Kościół katolicki dla rdzennych dzieci. Tępieno w nich wszystko to, co było w ich kulturze rodzimej, „wybijano” z dzieci ich język rodzimy, niszczone stroje, zakazywano śpiewu, tańców itp. „Tradycyjną kulturę i wierzenia uważali za barierę na drodze ku zbawieniu. Zależało im na wprowadzeniu własnej etyki pracy i nowego systemu kontroli. ...Wpajanie nauk szło na marne, bo dzieci nadal były zanurzone w kulturze rodziców” (Gierak-Onoszko, s. 88). Pozbawiano tożsamości, nie pozwalając używać imion, zastępując je numerami. Za nieprzestrzeganie ustalonych zasad ukierunkowanych ku pełnej asymilacji bito pasem, batem, pejczem, molestowano, stosowano krzesło elektryczne, wykorzystywano seksualnie itp. Dopiero po dwóch wiekach nastąpiło zrozumienie, że zaburzony rytm życia Pierwszych Narodów, inną etyką pracy i wychowania dzieci poza ich rodzinami, nie przyniósł efektów, a działalność asymilacyjna wprowadzana przemocą przyniosła odwrotne efekty.

Powyzszy przykład niszczenia możliwości kreowania twórczej tożsamości na bazie dziedzictwa przodków należy obecnie odnieść do rządu Federacji Rosyjskiej, społeczeństwa rosyjskiego, które kierując się ideą mocarstwowości nie uznaje prawa Ukrainy do samostanowienia, podważa i nie uznaje języka ukraińskiego, państwowości, bogatej historii tego narodu, tradycji zapisanych w historii i pamięci Ukraińców, ich wartości i bohaterów walczących o wolną i niezależną Ukrainę od wieków. Podobnie wywozi się dzieci z Ukrainy z zamiarem asymilacji, wskazując, że ratuje się je przed nacjonalizmem ukraińskim.

Bibliografia

- Berlin, I. 2000. *Cztery eseje o wolności*. Warszawa: PWN.
- Czyńska, M. 2021. *Nie opuszczam rąk. Rozmowa z Leonem Tarasewiczem*. Wołowiec: Wydawnictwo „Czarne”.
- Gierak-Onoszko, J. 2019. *27 śmierci Toby’ego Obeda*. Warszawa: Wydawnictwo „Dowody na Istnienie”.
- Głowiński, M. 2010. *Kręgi obcości. Opowieść biograficzna*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gros, F. 2019. *Nieposłuszeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca”.
- Nikitorowicz, J. 2000. Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2022. Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (16), ss. 21–38.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Smolicz, J. J. 1990. *Kultura i nauczanie w społeczeństwie etnicznym*. Warszawa: PWN.
- Skarga, B. 2009. *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Sztompka, P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner, J. 2005. *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner, J. 2019. *Mądrość człowieka gór*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.

Inherited, acquired and individually shaped culture in selected creative biographies

Abstract: The problem of identity forming is presented in the article on selected examples of creative biographies. The author points out how important in this process is the inherited culture, shaped in the family home and in the local environment. He also indicates how difficult the process of integration with the culture is when this culture is acquired in state educational institutions, conducting an internal dialogue to create an individual culture of being, achieving goals and values in positive freedom and civil disobedience.

In the presented creative biographies, the author draws attention to the awareness of experiences and experiences in each of the cultures, to the ability and skill to resolve conflicts, negotiate, reconcile values, patterns, norms in the constant process of identity forming. The author draws attention to the development of a reflective identity project, conscious and responsible choices of content from each culture, the existential theme of the joy of living, being in harmony with oneself, which is particularly important in intercultural education.

Keywords: culture, identity, awareness, creative biographies, intercultural education

Translated by Andrzej Nikitorowicz