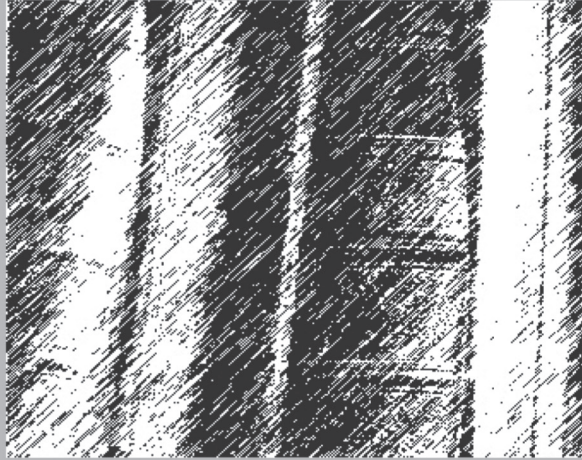




AGATA CABAŁA, ANDRZEJ KASPEREK

Pamięć przeszłości w społeczeństwie przyszłości Studium na przykładzie gimnazjalistów z Czeskiego Cieszyna

**Memory of the past in the society of the future
A study of high school learners from Český Těšín**

Abstract: On the one hand, an issue of construction and transmission of knowledge about own past, and the other hand, an issue of resolving disputes concerning with the memory of the past are the challenges faced by the society based on knowledge. The contemporary school is an institution which plays one of the most important roles in this process. The authors' discussions focus on Polish-Czech dispute about the memory of the past. They are interested in learners' opinions from Český Těšín. The authors analyze their answers to the questions concerning the memory of the past in this text. The answers are provided by young Poles and Czechs learning in the high schools in the area of Český Těšín. The authors undertake the dilemma referring to the memory of the history as the essential element of humanistic education in schools from Zaolzie region. Issues concerned with school as a place of Polish-Czech reconciliation regardless of various interpretations will be analyzed as well.

Key words: society based on knowledge, memory of the past, collective memory, memory of the history, Zaolzie, Český Těšín.

Wstęp

W każdym z co najmniej kilkuset określeń współczesnego społeczeństwa, które są używane w naukowym czy publicystycznym dyskursie (Janusz Mariański wymienia 162 takie określenia — Mariański, 2010, s. 19—20), tkwi bez wątpienia część prawdy, choć w każdym akcent zostaje położony na inny aspekt współczesności. Do najpopularniejszych, a zarazem teoretycznie najlepiej podbudowanych należą następujące: społeczeństwo postindustrialne, postmodernistyczne, ponowoczesne, społeczeństwo ryzyka, społeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy. Istotą wszystkich tych określeń jest przyjęcie dychotomii, którą można sprowadzić do opozycji: społeczeństwo tradycyjne — społeczeństwo nowoczesne, przy czym przez nowoczesność należy rozumieć tutaj odmienny niż w społeczeństwach tradycyjnych stosunek do przeszłości oraz zmiany społecznej. Przeszłość nie jest we współczesnych i nowoczesnych społeczeństwach traktowana jako noszące w sobie niemalże sakralny ciężar dziedzictwo przodków, które należy kultywować i transmitować w jak najmniej zmienionej formie, lecz jako jeszcze jedno źródło samookreślenia, które w skrajnych przypadkach należy nawet zanegować. Sedno dychotomii tradycja — nowoczesność tkwi zatem w odmienności perspektywy temporalnej. Przykładowego modelu myślenia o relacji tradycja — nowoczesność dostarcza paradygmat modernizacji: tradycyjne społeczeństwo własną tożsamość buduje przez odtwarzanie silnych związków z przeszłością, w której stronę się orientuje, społeczeństwo nowoczesne natomiast orientuje się w stronę przyszłości (Krzysztofek, Szczepański, 2002, s. 52—53). Kwestią dyskusyjną, która różnicuje koncepcje współczesnego społeczeństwa, pozostaje stosunek do przyszłości, wszystkie koncepcje łączy jednak niewątpliwie rozluźnienie związków z przeszłością. Stosunek współczesnych społeczeństw, zwłaszcza w ich narodowym wymiarze, do własnej przeszłości jest zresztą dość ambiwalentny: gdy wiemy o historii naszej zbiorowości coraz więcej, przyrasta wiedzy, głównie dzięki placówkom badawczym, uniwersytetom, instytucji szkoły oraz mediom, ale jednocześnie przeszłość ta, skrętnie, choć nie bez ideologizacji, rekonstruowana przez naukowców i pasjonatów, wydaje się coraz mniej istotna dla podejmowanych wyborów, a zarazem w coraz mniejszym stopniu stanowi źródło identyfikacji. Jeśli dodamy do tego procesy społeczne mające unifikujący charakter, procesy określane mianem globalizacji, makdonaldyzacji czy westernizacji, wówczas kwestia pamięci przeszłości stanie się zagadnieniem szczególnie ważnym dla naukowców, zwłaszcza socjologów, badających trwałość i zmianę w ramach wielkich struktur społecznych.

Nie przez przypadek kwestia pamięci przeszłości, pamięci zbiorowej czy pamięci historycznej stała się przedmiotem naukowej refleksji w początkach XX wieku, w czasie naukowego fermentu, ale i zmian świadomościowych, zainicjowanych przez procesy społeczne o charakterze globalnym. Zwyczajowo palmę pierwszeństwa w tworzeniu zrębów nowoczesnej refleksji nad pamięcią zbiorową przypisuje się socjologom, zwłaszcza reprezentantom francuskiej szkoły socjologicznej (Maurice Halbwachs, Émile Durkheim, Stefan Czarnowski), ale zainteresowanie problematyką pamięci zbiorowej ujawnia się również w pracach historyków (Marc Bloch, Aby Warburg) czy antropologów (Edward Evans-Pritchard). Robert Traba zwraca uwagę na to, że nowoczesny dyskurs o pamięci społecznej zainicjowało dwóch badaczy: Maurice Halbwachs oraz historyk sztuki Aby Warburg, przy czym ten drugi bardziej interesował się zagadnieniem pamięci kultury (Traba, 2006, s. 26–27). Halbwachs zwracał uwagę na istnienie ścisłego związku między pamięcią zbiorową a przestrzenią. Jak pisał, nie istnieje taki rodzaj pamięci zbiorowej, która nie rozwijałaby się w ramach przestrzennych (Halbwachs, 1950, s. 146). Odniesienie do problematyki czasu i przestrzeni zawiera także inne pojęcie często stosowane w badaniach pamięci zbiorowej, mianowicie pojęcie miejsc pamięci (franc. *les lieux de mémoire*) (zob. Nora, red., 1984; red., 1987; red., 1992). Pamięć zbiorowa jako konstrukt społeczny, podlegający procesowi nieustannej reinterpretacji, jest konstytuowana przez miejsca pamięci, którymi mogą być zarówno miejsca geograficznie zdefiniowane, obiekty, jak i symbole czy wydarzenia z dziejów pewnej zbiorowości. Oprócz ważnych prac Pierre’a Norywe we współczesny dyskurs nad pamięcią zbiorową wpisują się prace Aleidy i Jana Assmannów, Jacques’a Le Goffa czy Moritza Csaky’ego (Traba, 2008, s. 144).

W państwach postkomunistycznych debata nad pamięcią zbiorową miała szczególnie istotne znaczenie dla tożsamości obywateli. Oczywiście, praca nad pamięcią zbiorową pokazała tutaj w całej rozciągłości złożoną logikę pamiętania i zapominania, wybiórczości i ideologizacji. Pamięć zbiorowa grupy nie jest bowiem tożsama z pamięcią historyczną, eksponowane jest w niej to, co istotne z przeszłości, ale w perspektywie znaczenia dla teraźniejszości (Nowak, 2011, s. 35). W postkomunistycznej rzeczywistości nałożyły się na siebie projekt spóźnionej modernizacji w duchu koncepcji uniwersalnego społeczeństwa postindustrialnego według Daniela Bella i rekonstrukcja tożsamości zbiorowej zaopatrzonej w silnie partykularną charakterystykę.

Jeszcze inaczej można powiedzieć, że socjologiczna refleksja nad pamięcią zbiorową jest częścią socjologii czasu, ale jednocześnie socjologii wiedzy. Pamięć zbiorowa stanowi bowiem rodzaj wiedzy o przeszłości, choć wiedzy wyselekcjonowanej. Współczesne społeczeństwa wiedzy stają

więc przed kwestią produkcji i transmisji wiedzy o własnej przeszłości. Jedną z węzłowych instytucji w tym procesie stanowi instytucja szkoły. Logika nowoczesnego społeczeństwa wskazuje jednak, że szkoła coraz częściej będzie stawiała się obszarem sporu o pamięć, sporu o wiedzę o przeszłości. Procesy migracyjne, charakterystyczne dla społeczeństwa nowoczesnego, prowadzą bowiem do sytuacji, w której do tej samej szkoły uczęszczają uczniowie należący do narodów niegdyś prowadzących z sobą spór, często o charakterze militarnym, spór znaczony ofiarami, utrzymującymi się animozjami, spór, którego konsekwencją jest odtwarzanie i rozdzielanie różnych pamięci zbiorowych, a także spór o miejsca pamięci.

Z taką sytuacją spotykamy się w niektórych szkołach zlokalizowanych na terenie Zaolzia w Republice Czeskiej. Jakkolwiek polsko-czeski spór o pamięć przeszłości ma w znacznej mierze charakter lokalny, dotyczy bowiem głównie mieszkańców podzielonego arbitralną decyzją Rady Ambasadorów państw Ententy w 1920 roku Śląska Cieszyńskiego, a zarazem spór ten, jeśli chodzi o jego korzenie, ma odmienny charakter niż spory o pamięć, które wywołują współczesne ruchy migracyjne, to jednak można go potraktować jako swoiste laboratorium pojednania zwaśnionych społeczeństw, polsko-czeski wkład w łagodzenie sporów z przeszłości. Jak zauważa Lech W. Zacher, społeczeństwo wiedzy, które stanowić ma kolejny, wyższy poziom rozwoju społeczeństwa informacyjnego, odsyła do modelu przyszłego społeczeństwa, „bardziej jakościowego», poszukującego »prawdziwych wyobrażeń«, społeczeństwa roztropnego, rozważnego i mądrego, czyli jakiegoś *societas prudens*” (Zacher, 2003, s. 109). W charakterystykę tę doskonale wpisuje się problematyka łagodzenia sporów na tle rozbieżnych interpretacji pamięci przeszłości. Model społeczeństwa wiedzy zakłada tutaj stępienie irracjonalnych odruchów trybalnych, cofających zbiorowości społeczne do archaicznej retoryki nacjonalistycznej. Postulat *wisdom society* pozostanie niespełniony, jeśli ludzie różnych narodowości nie wypracują *modus vivendi*, zasypując mentalne uprzedzenia. Przykuwający uwagę współczesnych socjologów proces pojednania stanowi element budowania takiego nowego społeczeństwa, w którym znaczącą rolę odgrywa nie tylko — jak zakładał Daniel Bell, myśląc o społeczeństwie postindustrialnym — uniwersytet, lecz przede wszystkim szkoła, w tym zwłaszcza szkoły, w których razem uczą się reprezentanci różnych narodowości.

Założenia teoretyczne i metodologiczne badań

Do podziału Śląska Cieszyńskiego na część polską i czechosłowacką (od 1993 roku czeską) doprowadziły odmienne interesy oraz różne interpretacje przeszłości głoszone przez elity polityczne odradzających się po I wojnie światowej państw polskiego i czeskiego. W sporze o Zaolzie polska strona podnosiła argument etnograficzny, czeska kładła akcent na historyczne związki Śląska Cieszyńskiego z Koroną Czeską, a zarazem argument gospodarczy (Rusek, Kasperek, Szymeczek, [w druku]). W 1918 roku powołano Radę Narodową Księstwa Cieszyńskiego oraz Zemský národní výbor pro Slezsko, które wstępnie podzieliły Śląsk Cieszyński wedle kryterium etnicznego. 23 stycznia 1919 roku wojska czechosłowackie wkroczyły jednak na terytorium etnicznie polskiego Śląska Cieszyńskiego. W lipcu 1920 roku na konferencji w belgijskim Spa usankcjonowany został podział na polską i czechosłowacką część Śląska Cieszyńskiego. W rezultacie Polsce przypadł obszar o powierzchni 1 002 km², na którym zamieszkiwało ponad 139 tys. mieszkańców, Czechosłowacji obszar o powierzchni 1 280 km² z ponad 295 tys. ludności (Rusek, 2002, s. 32). „Włączoną do państwa czechosłowackiego część dawnego Śląska Cieszyńskiego, na której przewagę, według spisu z 1910 roku, posiadała ludność polska, z czasem zaczęto nazywać Śląskiem Zaolziańskim lub potocznie Zaolziem, choć nazwy tej używają głównie Polacy w Polsce i na Zaolziu, Czesi natomiast mówią o Śląsku Czechosłowackim lub o Těšínsku” (Rusek, Kasperek, Szymeczek, [w druku]). Ludność polska zamieszkująca terytorium Zaolzia została poddana procesowi przymusowej czechizacji, którą prowadzono m.in. przez politykę migracji, radykalnie zmieniającą skład ludności regionu. W 1938 roku, wykorzystując zajęcie przez III Rzeszę Czechosłowacji, wojsko polskie wkroczyło na Zaolzie, wcielając je w obszar państwa polskiego. Po II wojnie światowej granica polsko-czechosłowacka ponownie podzieliła Śląsk Cieszyński.

Na obszarze Śląska Cieszyńskiego antagonizm polsko-czeski po obu stronach pozostał faktem pomimo deklarowanej przyjaźni polsko-czechosłowackiej po 1945 roku. I dzisiaj granica dzieląca tę historyczną krainę wciąż pozostaje czymś jak najbardziej realnym, chociaż zarówno Polska, jak i Republika Czeska weszły do strefy Schengen. Jednocześnie po 1989 roku zaczęto budować dobrosąsiedzkie stosunki (choć w ich cieniu toczono spór o pamięć przeszłości), czego swoistą instytucjonalizacją jest istniejący na terenie Śląska Cieszyńskiego od 1998 roku Euroregion Śląsk Cieszyński-Těšínské Slezsko. Na terenie Zaolzia do dzisiaj funkcjonują szkoły, w których istnieją klasy polskie z polskim językiem nauczania. To właśnie wśród uczniów z takich szkół (wśród Polaków i Czechów)

w 2010 roku przeprowadzono badania¹, a niniejszy tekst stanowi do nich nawiązanie. W badaniach tych, prowadzonych równolegle na terenie pogranicza polsko-czeskiego, województwa opolskiego, na pograniczu polsko-ukraińskim, wśród mniejszości polskiej na Łotwie i Litwie, wziął udział współautor niniejszego tekstu. W naszym artykule odwołujemy się przede wszystkim do badań przeprowadzonych wśród uczniów III klas gimnazjów (odpowiednik III klasy polskiego liceum) w Czeskim Cieszynie², przy czym 85 ankiet zostało zrealizowanych w języku polskim, a 62 — w języku czeskim. Badaniami objęto uczniów posługujących się językiem polskim: uczących się w gimnazjum z polskim językiem nauczania i w polskiej klasie Akademii Handlowej, oraz uczniów posługujących się językiem czeskim: uczących się w Gimnazjum w Czeskim Cieszynie przy ulicy Frydeckiej i w Akademii Handlowej.

W badaniach młodzieży zastosowano kwestionariusz złożony z 62 pytań, w tym 11 pytań metryczkowych. W niniejszym tekście analizujemy głównie odpowiedzi na pytania o pamięć przeszłości młodych Polaków i Czechów uczących się w gimnazjach na terenie Czeskiego Cieszyna, podejmujemy także problem pamięci historycznej jako istotny element edukacji humanistycznej w szkołach na Zaolziu. Analizą zostanie także objęta problematyka szkoły jako miejsca pojednania polsko-czeskiego pomimo różnych interpretacji przeszłości wzajemnych relacji.

Pamięć przeszłości jako problem edukacyjny Analiza badań

Dopełnieniem ważnych prac Maurice'a Halbwachsa (1950, 2008) była praca napisana przez Georges'a Gurvitcha, nawiązującego do twórczości francuskiej szkoły socjologicznej. W *Les cadres sociaux de la con-*

¹ Badania te zostały przeprowadzone w ramach grantu *Antagonizm i pojednanie w środowiskach wielokulturowych* finansowanego przez MNiSzW (NN 116 230436), kierowanego przez prof. dra hab. Jacka Kurczewskiego (Uniwersytet Warszawski).

² W zespole badawczym dla Śląska Cieszyńskiego, kierowanym przez prof. Halinę Rusek, znalazł się Andrzej Kasperek. Badania zostały zrealizowane w drugiej połowie 2010 roku w trzech grupach. Pierwszą stanowili dorośli mieszkańcy Cieszyna, drugą — młodzież ucząca się w III klasach gimnazjów (odpowiednik III klas polskich liceów) w Czeskim Cieszynie, trzecią — przedstawiciele lokalnego (cieszyńskiego) establishmentu oraz instytucji życia lokalnego, niezwiązani bezpośrednio ze sferą władzy lokalnej. W pierwszym przypadku przeprowadzono wywiad kwestionariuszowy ($N = 204$), w drugim — ankietę audytoryjną ($N = 147$), w trzecim — wywiad swobodny ($N = 7$).

naissance badacz ten rozwinął problematykę ram pamięci, którą opracował Halbwachs. Gurvitch, budując autorską koncepcję uprawiania socjologii wiedzy, skupił się na analizie społecznych ram poznania oraz ich związków z różnymi rodzajami wiedzy (np. wiedzy naukowej) (Gurvitch, 1966, s. 17). Z naszego punktu widzenia szczególnie ciekawymi ramami poznania, a zarazem ramami pamięci, są bez wątpienia rodzina i państwo (reprezentowane przez instytucję szkoły), niejednokrotnie rywalizujące między sobą.

Rodzina jako pierwotna rama poznania, ale i jako rama pamięci, stanowi miejsce transmisji wiedzy o świecie, w tym o ludziach, ich sprawach, o relacjach międzyludzkich, o przeszłości grupy. Pamięć zbiorowa rodziny jest także pamięcią o osobach i wydarzeniach, a zarazem sama rodzina — jak pisał Georges Gurvitch — porusza się w czasie długiego trwania i spowolnionym (*le temps de longue durée et au ralenti*), w którym przeszłość rzutowana jest w teraźniejszość i przyszłość (Gurvitch, 1969, s. 341). Stanowi też miejsce legitymizacji świata społecznego, legitymizacji rozumianej szeroko — jako nadawanie rzeczywistości sensu. W naszych badaniach w pytaniu o znajomość rodzinnych historii, wspomnień związanych z wydarzeniami z lat 1918—1920 oraz 1938, w których wymiar rodzinny przeplata się z lokalnym i narodowym, zanotowano taki sam odsetek respondentów deklarujących znajomość rodzinnych historii i wspomnień z tego okresu wśród uczniów z polskich i czeskich klas (12,9%).

Pamięć przeszłości przyjmuje różne formy: pamięci zbiorowej rodzinnej i religijnej, ale także pamięci historycznej. Ta ostatnia forma pamięci stanowi (przynajmniej częściowo) obiektywną próbę opisu i interpretacji przeszłości pewnej grupy społecznej. Instytucja szkoły w procesie transmisji pamięci o przeszłości oraz budowania tożsamości zbiorowej odgrywa we współczesnych społeczeństwach rolę centralną, zwłaszcza w perspektywie procesu ujednolicania pamięci. Podczas lekcji historii przede wszystkim, z wykorzystaniem narzędzia dydaktycznego, którym jest podręcznik, uczniowie poznają kanon historyczny, przez który Andrzej Szpociński rozumie po prostu zbiór miejsc pamięci (Szpociński, 1989, s. 19). Jeśli przez pojęcie miejsca pamięci rozumieć wydarzenia z przeszłości pewnej grupy, to istotna jest nie tylko sama znajomość tych wydarzeń, ale i ich „kanoniczna” („ortodoksyjna”) interpretacja legitymizująca zarazem pamięć przeszłości pewnej grupy. W przypadku szkół zaolziańskich, w których uczą się uczniowie przyznający się do polskich korzeni wraz ze swoimi czeskimi rówieśnikami, wkraczamy w sferę potencjalnego konfliktu między oficjalną, czeską interpretacją przeszłości, legitymizowaną przez czeskie instytucje oświatowe, a pamięcią zbiorową rodziny uczniów o polskich korzeniach. Dodać przy tym należy, że pamięć tę z kolei legitymizują działające na Zaolziu polskie organizacje zrzeszone

np. w Kongresie Polaków w Republice Czeskiej, wydającym własny organ prasowy („Głos Ludu”), a także prowadzącym działalność badawczą nad historią i teraźniejszością mniejszości polskiej w Republice Czeskiej (Ośrodek Dokumentacyjny) oraz działalność wydawniczą.

Badanej młodzieży zadaliśmy pytanie o interpretację całego ciągu miejsc pamięci (składających się na historię konfliktu polsko-czeskiego z lat 1918—1920), zakładając, że zostaną one ocenione wedle klucza narodowościowego. Odpowiedzi na to pytanie stanowią wypadkową pamięci zbiorowej oraz pamięci historycznej (nie da się tych dwóch typów pamięci rozdzielić). Na wspomniany konflikt z lat 1918—1920 składają się m.in. zbrojna agresja wojsk czechosłowackich w styczniu 1919 roku, poszczególne bitwy (w tym bitwa pod Stonawą, gdzie czescy legionści dobijali rannych polskich jeńców), pertraktacje na międzynarodowym forum. W tabeli 1 przedstawiamy uzyskane dane.

Tabela 1

**Opinie dotyczące odpowiedzialności za konflikt polsko-czeski
w latach 1918—1920**

(Odpowiedzi na pytanie: „Kto według ciebie jest odpowiedzialny za konflikt
polsko-czeski w latach 1918—1920?”)

Odpowiedzi	Grupa polska (N = 85)		Grupa czeska (N = 62)	
	liczba	procent	liczba	procent
Obie strony są po równo odpowiedzialne	29	34,1	5	8,1
Przed wszystkim strona polska	1	1,2	21	33,9
Przed wszystkim strona czeska	14	16,5	2	3,2
Trudno powiedzieć	37	43,5	15	24,2
Te daty nic mi nie mówią	4	4,7	19	30,6

Źródło: Badania ankietowe z 2010 roku.

Pamięć przeszłości respondentów z polskich klas okazuje się bardziej zniuansowana, respondenci ci uwzględniali w swoich odpowiedziach także czeski punkt widzenia na źródła konfliktu. Dominację odpowiedzi „trudno powiedzieć” oraz przypisywanie odpowiedzialności obu stronom można interpretować jako efekt silnego oddziaływania obu (polskiego i czeskiego) obrazów przeszłości transmitowanych przez różne podmioty socjalizacji (rodzina, szkoła, Kościół, media). Tezę, zgodnie z którą można założyć, że uczniowie z polskich klas, podlegając dwóm równoległym typom dyskursu historycznego (polskiego i czeskiego dyskursu o przeszłości), wykazują się większą otwartością sądów, zdają się potwierdzać odpowiedzi na pytanie o rozważanie argumentów drugiej strony. Odpowiedzi te wydają się obiecujące w perspektywie budowy społeczeństwa

wiedzy, wspominanego *wisdom society*, pokazują bowiem, że nakładanie się na siebie różnych dyskursów o przeszłości może mieć mitygujący wpływ i prowadzić do tworzenia się bardziej tolerancyjnego społeczeństwa przeszłości.

Odpowiedzi uczniów z czeskich klas wskazują natomiast na istnienie zjawiska, które francuska socjolożka, Danièle Hervieu-Léger, określiła mianem kryzysu transmisji pamięci. Współczesne społeczeństwa stają się społeczeństwami „amnezji” (Hervieu-Léger, 1999, s. 68), czyli takimi, w których pamięć niosąca sens nie nadaje go ani teraźniejszości, ani przyszłości. W porównaniu z uczniami z polskich klas, uczniowie z czeskich klas o wiele częściej nie potrafili umiejscowić wspomnianego konfliktu polsko-czeskiego na zbiorowej „mapie pamięci”, której nosicielami są poszczególne jednostki. Zjawisko to pokazuje, że szkoła nie musi i nie powinna stronić od podejmowania problematyki rozbieżnych interpretacji przeszłości. Wiedza o przeszłości, na którą składają się różne punkty widzenia, zawiera relatywizujący potencjał, który w stosunkach między grupami odwołującymi się do różnych pamięci przeszłości ma ze wszech miar pożyteczny charakter. Internalizacja różnych punktów widzenia rozwija także umiejętność empatii. Nasze badania pokazały, że uczniowie z polskich klas znacznie częściej rozważali racje czeskiej strony, a jednocześnie o wiele częściej przyznawali, że i polska strona nie była bez winy w powstaniu samego konfliktu. Problematykę tę staraliśmy się zgłębić,

Tabela 2

Podejmowanie próby zrozumienia racji drugiej strony

(„Czy próbowałeś/-aś kiedykolwiek rozważyć argumenty strony przeciwnej — jeśli jesteś Polakiem, to strony czeskiej, jeśli Czechem, to strony polskiej — by zrozumieć stanowisko sąsiada w sporze o Zaolzie?”)

Odpowiedzi	Grupa polska (N = 85)		Grupa czeska (N = 62)	
	liczba	procent	liczba	procent
Tak, próbowałem/-am i nie zmieniło to mojego krytycznego stosunku do strony przeciwnej	11	13,0	13	21,0
Tak, próbowałem/-am i jestem przekonany/-a, że „moja strona” nie była bez winy w konflikcie	30	35,3	6	9,7
Nie próbowałem/-am nigdy rozważyć argumentów strony przeciwnej, ale uważam taką próbę za pożyteczną i być może podejmę ją w przyszłości	16	18,8	14	22,6
Nie próbowałem/-am nigdy rozważyć argumentów strony przeciwnej, ponieważ nie widzę takiej potrzeby	24	28,2	26	41,9
Inna odpowiedź (jaka?)	4	4,7	3	4,8

Źródło: Badania ankietowe z 2010 roku.

zadając respondentom pytanie o umiejętność przyjmowania innego punktu widzenia. Odpowiedzi na to pytanie zawiera tabela 2.

Jeśli natomiast chodzi o świadomość oddziaływania przeszłości na współczesne relacje polsko-czeskie, to uczniowie z czeskich szkół nieco rzadziej dostrzegali tutaj negatywny wpływ przeszłości (uprzedzenia, animozje) niż uczniowie z polskich klas (odpowiednio 38,7% i 41,1%). Większość uczniów (z obu stron) wskazywała na to, że przeszłość nie rzuca w sposób negatywny na współczesne polsko-czeskie relacje.

Środowisko podziałów będących skutkiem różnych pamięci może stanowić także grupa rówieśników, zwłaszcza wtedy, gdy obejmuje przedstawicieli różnych grup etnicznych czy narodowych. W naszych badaniach interesowało nas to, czy kontakty badanej młodzieży z rówieśnikami w przestrzeni szkoły, kontakty osób o polskich korzeniach z ich czeskimi rówieśnikami, stanowią pretekst do niwelowania podziałów czy przeciwnie, antagonizują, odtwarzając podziały. Postawiliśmy pytanie, czy taka szkoła jest dobrym miejscem do wzajemnego pojednania (tabela 3).

Tabela 3

**Pojednanie, szkoła i narodowość —
opinie dotyczące wzajemnych związków między nimi**

(„Czy uważasz, że szkoły, w których uczą się razem Czesi i uczniowie przyznający się do narodowości polskiej, są dobrym miejscem do wzajemnego pojednania polsko-czeskiego?”)

Odpowiedzi	Grupa polska (N = 85)		Grupa czeska (N = 62)	
	liczba	procent	liczba	procent
Tak, ponieważ sam uczę się w takiej szkole i moje relacje z kolegami innej niż moja narodowości układają się dobrze	16	18,8	27	43,5
Tak, ponieważ uczniowie różnych narodowości muszą się ze sobą spotykać, rozmawiać, co sprzyja wzajemnemu zrozumieniu i wymianie opinii	35	41,2	9	14,5
Uważam, że takie szkoły służą pojednaniu, ponieważ w obiektywny sposób (bez uprzedzeń) przedstawiana jest tutaj historia stosunków polsko-czeskich, zupełnie inaczej niż w innych szkołach	15	17,6	12	19,4
Nie sędę, by taka szkoła była dobrym miejscem pojednania, ponieważ odtwarzają się tutaj tylko podziały narodowe	14	16,5	6	9,7
Nie zgadzam się z żadną z powyższych opinii	5	5,9	5	8,1
Brak odpowiedzi	—	—	3	4,8

Źródło: Badania ankietowe z 2010 roku.

Odpowiedzi ujawniają jedną zasadniczą różnicę między uczniami z „grupy polskiej” i uczniami z „grupy czeskiej”. Pierwsi dostrzegają znaczenie szkoły dla pojednania polsko-czeskiego, ale wydaje się, że traktują sam proces pojednania jako proces poniekąd narzucony przez sam fakt przebywania ze sobą uczniów różnych narodowości, drudzy uznają szkołę za dobre miejsce pojednania, wiążąc pojednanie z dobrymi relacjami z uczniami innej narodowości. Uczniowie z „grupy polskiej” częściej także zwracali uwagę na odtwarzanie się w szkole podziałów narodowych. Generalnie nieco większym sceptycyzmem w ocenie konciliacyjnego znaczenia szkoły wykazują się uczniowie z „polskiej grupy”. Nie stoi to, naszym zdaniem, w sprzeczności z większą otwartością uczniów z polskich klas także na czeski punkt widzenia, a raczej można ten większy sceptycyzm traktować w kategoriach życiowego realizmu, jako wyraz nieco lepszego rozpoznania mechanizmów życia grupowego (także w ocenie znaczenia przeszłości dla teraźniejszości). Słowem: realizm ten bierze się zapewne z mocniejszego zakorzenienia uczniów z polskich klas w historii.

Co ważne, uczniowie z czeskiej i polskiej grupy perspektyw pojednania poszukują nie w obiektywnym prezentowaniu historii stosunków polsko-czeskich, ale w relacjach z rówieśnikami, zatem jeśli pojednanie ma miejsce (*resp.* może mieć miejsce), to nie jako wynik szkolnej transmisji wiedzy, lecz jako efekt spotkania uczniów w szkole. Warto też dodać, że ponad trzy czwarte badanych traktuje szkołę jako miejsce pojednania, choć różnią się od siebie w ocenie źródła tego pojednania.

Zakończenie

Rozumienie społeczeństwa wiedzy jako *wisdom society* bądź też jako *societas prudens* przypomina koncepcję społeczeństwa otwartego Karla R. Poppera. Autor *Nędzy historycyzmu* charakteryzował otwarte społeczeństwo jako pewien ruch wyzwolenia „umysłów spod kurateli autorytetu i przesądu” (Popper, 1993, s. 15), zorganizowany wokół idei wolności, człowieczeństwa i racjonalnej krytyki. Społeczeństwo otwarte stanowi pewien ideał odniesienia do własnej przeszłości, wolny od bezkrytycznej apoteozy tej przeszłości, ale i od notorycznego bicia się w piersi za czyny swoich przodków. Jeden z ekspertów (historyk, dyrektor Książnicy Cieszyńskiej), z którymi przeprowadzony został wywiad, zwrócił uwagę na istnienie w powojennej Polsce zjawiska określanego mianem pedagogiki wstydu. W duchu tej pedagogiki kształtowane były kolejne pokolenia Polaków, bijących się w piersi za 1938 rok. *Societas prudens* tworzyć

mają ludzie redukujący do minimum własne trybalistyczne uprzedzenia, świadomi zawiloci biegu historii. Nasze badania wyraźnie pokazują, że taką otwartą i „mądrą” postawę wobec przeszłości własnej grupy przejawiają ci, którzy znajdują się w orbicie oddziaływania różnych pamięci przeszłości, podlegają wpływom różnych, w jakiejś mierze wręcz antagonistycznych, agend socjalizacyjnych. Tolerancja stanowi pochodną przewartościowania własnej przeszłości i otwarcia na alternatywne interpretacje przeszłości. Redukcja uprzedzeń wobec innych koreluje także z konstruowaniem własnej tożsamości jako wielowarstwowej. W badaniach *Antagonizm i pojednanie w środowiskach wielokulturowych* zastosowano metodologiczną zasadę pytania o różne poziomy tożsamości (najważniejsza tożsamość i mniej ważne tożsamości). Co charakterystyczne, wśród uczniów z czeskich klas widać znacznie wyraźniejszy dystans do tożsamości polskiej niż wśród uczniów z polskich klas. Granica dzieląca Polaków i Czechów, pomimo swobody w przestrzennym poruszaniu się, pozostawiła swoje rezydwa w mentalności mieszkańców Śląska Cieszyńskiego. Szkoła (i szkolna edukacja) jako miejsce otwierania się na Innego pozostaje jednym z najważniejszych aktorów rozmywania granic dzielących ludzi we współczesnych społeczeństwach.

Bibliografia

- Gurvitch G., 1966: *Les cadres sociaux de la connaissance*. Paris.
- Gurvitch G., 1969: *La multiplicité des temps sociaux*. In: Idem: *La vocation actuelle de la sociologie. Antécédents et perspectives*. Vol. 2. Paris.
- Halbwachs M., 1950: *La mémoire collective*. Paris.
- Halbwachs M., 2008: *Spoleczne ramy pamięci*. Przeł. i wstępem opatrzył M. Król. Wyd. 2. Warszawa.
- Hervieu-Léger D., 1999: *La religion en mouvement. Le pèlerin et le converti*. Paris.
- Krzysztofek K., Szczepański M.S., 2002: *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice.
- Mariański J., 2010: *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*. Warszawa.
- Nora P., red. 1984: *Les lieux de mémoire*. Vol. 1: *La République*. Paris.
- Nora P., red. 1987: *Les lieux de mémoire*. Vol. 2: *La Nation*. Paris.
- Nora P., red. 1992: *Les lieux de mémoire*. Vol. 3: *Les France*. Paris.
- Nowak J., 2011: *Spoleczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*. Kraków.
- Popper K.R., 1993: *Spółczesność otwarta i jego wrogowie*. T. 1: *Urok Platona*. Przeł. H. Krahelska. Oprac. A. Chmielewski. Wyd. 2. Warszawa.
- Rusek H., 2002: *Religia i polskość na Zaolziu*. Kraków.

- Rusek H., Kasperek A., Szymeczek J., [w druku]: *Z dziejów antagonizmu i pojednania polsko-czeskiego oraz katolicko-ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim. Studium socjologiczne na przykładzie Cieszyna i Czeskiego Cieszyna*.
- Szpociński A., 1989: *Przemiany obrazu przeszłości Polski. Analiza słuchowisk historycznych dla szkół podstawowych 1951—1984*. Warszawa.
- Traba R., 2006: *Historia — przestrzeń dialogu*. Warszawa.
- Traba R., 2008: *Wkład do badań nad pamięcią zbiorową*. W: *Stefan Czarnowski z perspektywy siedemdziesięciolecia*. Red. M. Jabłonowski. Warszawa.
- Zacher L.W., 2003: *Od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy (dylematy tranzycyjne: między informacją, wiedzą i wyobraźnią*. W: *Spółeczeństwo informacyjne — wizja czy rzeczywistość?* Red. L.H. Haber. T. 1. Kraków.