

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

mgr Patryk Stępień

***Tożsamość regionalna w doświadczeniu przestrzeni
socjalizacyjnej i wychowawczej czterech pokoleń
Górnoślązaków – analiza etnograficzna***

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem:

dr hab. Ewy Bielskiej, prof. UŚ

Katowice 2025

Spis treści

Wstęp	4
Rozdział I: Tożsamość śląska w kontekście procesów społeczno-kulturowych i historycznych....	9
1. Górny Śląsk w ujęciu historiograficznym.....	9
2. Socjologiczny wymiar Śląska	29
3. Dominujące środowiska wychowawcze i socjalizacyjne na Śląsku	38
4. Śląsk w perspektywie Antropologii kulturowej i społecznej	47
4.1. Wzory kulturowe Górnego Śląska	47
4.2 Tradycja i obyczajowość w kulturze śląskiej.....	61
4.3. Forma i struktura mitów, baśni, legend i podań śląskich	66
5. Kultura popularna na Śląsku i o Śląsku	77
6. Mowa śląska – jej struktura i status w praktykach komunikacyjnych.....	84
Rozdział II: Pokolenie jako kategoria społeczno-kulturowo-pedagogiczna.....	94
1. Pokolenie w rozumieniu socjologicznym	94
2. Dialog pokoleń i konflikt pokoleń.....	108
3. Tożsamość jako istotna kategoria samookreślenia się przez człowieka	114
Rozdział III: Status edukacji regionalnej w programie kształcenia	123
1. Polityczny, społeczne i kulturowe ułożenie programu edukacyjnego	123
2.1. Jawny program edukacyjny i jego komponenty oraz ułożenie w strukturze systemu kształcenia	125
2.2. Ukryty program edukacyjny i jego komponenty oraz ułożenie w strukturze systemu kształcenia	130
3. Rozwój idei edukacji regionalnej w kontekście powszechnym	135
4. Status edukacji regionalnej w Polsce	143
5. Struktura edukacji regionalnej na Śląsku	152
Rozdział IV: Koncepcja metodologiczna badań własnych	157
1. Ogólne założenia metodologiczne, przedmiot badań, cele i problemy badawcze	157
2. Metody, techniki i narzędzia badawcze	164
3. Strategia analizy materiału badawczego	169
4. Przebieg procesu badawczego	170
5. Dobór próby badawczej	172
Rozdział V: Analiza zebranego materiału	174
1. Charakterystyka próby badawczej i miejsca prowadzonych badań.....	174
2. Struktura śląskiej tożsamości w doświadczeniach badanych.....	180

3. Śląska mowa jako ważny element kapitału kulturowego Górnoślązaka	192
4. Szkic portretu Górnoślązaka w doświadczeniu badanych	209
5. Model śląskiej rodziny i jego przeobrażenia we wspomnieniach badanych.....	218
6. Status tożsamość śląskiej w przestrzeni edukacyjnej w doświadczeniu badanych w perspektywie czterech pokoleń	224
7. Relacje rówieśnicze a ekspozycja śląskiej tożsamości.....	254
8. Śląskość jako środowisko wychowawcze w percepcji i doświadczeniu sędziów kompetentnych.....	265
8.1. Śląsk i śląskość w opiniach sędziów kompetentnych.....	265
8.2. Kultura Śląska w doświadczeniu sędziów kompetentnych.....	272
8.3. Mowa śląska jako element tożsamościowy w doświadczeniach sędziów kompetentnych	276
8.4. Edukacja regionalna w doświadczeniu sędziów kompetentnych	283
8.5. Grupy rówieśnicze jako środowisko socjalizacyjne na Śląsku	294
8.6. Trudne sytuacje społeczne na tle tożsamościowym w doświadczeniach sędziów kompetentnych.....	297
Rozdział VI: Wnioski, propozycje dalszych badań i wskazówki dla praktyki	301
1. Wnioski.....	301
2. Propozycje dalszych badań	305
3. Wskazówki dla praktyki.....	307
Zakończenie.....	310
Bibliografia:	312
ANEKS.....	328

Wstęp

Przedmiotem niniejszej rozprawy jest tożsamość regionalna kształtowana i doświadczana w przestrzeni środowisk socjalizacji i wychowania czterech pokoleń Górnolazaków. Pojęcie przestrzeni socjalizacyjnej i wychowawczej rozumiane jest tutaj w sposób wieloaspektowy i dynamiczny, tożsamy z pojęciem środowiska, i środowiska wychowawczego, obejmując zarówno najbliższe otoczenie rodzinne, w którym dokonuje się pierwotna transmisja wartości, języka oraz wzorów kulturowych, jak i kręgi społeczne związane z grupami rówieśniczymi, które odgrywają kluczową rolę w procesie formowania poczucia przynależności i tożsamości zbiorowej. Kluczowe może przy tym być zrozumienie pojęcia identyfikacji, które zdaniem Andrzeja Radziewicz-Winnickiego funkcjonuje w obrębie różnych dyscyplin nauk społecznych uzyskując w ich obrębie nieco inne znaczenia. Mimo to analityczna użyteczność tego pojęcia nie pozostawia wątpliwości badaczom społecznym. Badacz podkreśla, że podstawą identyfikacji są silne więzi uczuciowe łączące osobę utożsamiającą się z kimś innym (np. dziecka z rodzicem, ucznia z mistrzem, itp.). W odniesieniu do identyfikacji jednostki z grupą społeczną takim elementem będzie wspólnota cech i zasad działania¹. Ważnym elementem tego procesu pozostają również instytucje edukacyjne – szkoła, przedszkole oraz inne formy zorganizowanej opieki i kształcenia – które, pełniąc funkcję środowisk wychowawczych, wpływają zarówno na internalizację dziedzictwa kulturowego regionu, jak i na konfrontację młodych pokoleń z uniwersalnymi wzorcami społecznymi. Doświadczenie przestrzeni wychowawczej obejmuje także oddziaływanie lokalnych tradycji, obrzędowości oraz praktyk życia codziennego, które stanowią trwałe nośniki pamięci zbiorowej i elementy scalające społeczność regionalną. Nie bez znaczenia pozostaje ponadto rola kultury popularnej, środków masowego przekazu oraz współczesnych mediów, które modyfikują i przekształcają tradycyjne wzory tożsamościowe, wprowadzając nowe formy ekspresji oraz sposoby przeżywania i interpretowania własnej przynależności do Górnego Śląska. Zestawienie tych różnych wymiarów przestrzeni socjalizacyjnej pozwala uchwycić procesy ciągłości i zmiany w

¹ A. Radziewicz-Winnicki, *Pojęcie identyfikacji w naukach społecznych*, [W:] *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane)*, (red.) A. Radziewicz-Winnicki, Katowice: ZSPM-Press 1992, s. 223-224.

zakresie konstruowania i podtrzymywania tożsamości regionalnej w perspektywie międzypokoleniowej.

Tożsamość jest przedmiotem pytań egzystencjalnych, dotyczących rozumienia siebie oraz ulokowania w strukturze dziejów historycznych, ról społecznych, a także w strukturze kulturowej. Edmund Wnuk Lipiński określa tożsamość jako definicję siebie konstruowaną w konkretnych okolicznościach społecznych i kulturowych². Na tej podstawie można wyprowadzić szereg pytań takich jak: *kim jestem? jaki jestem? dlaczego taki jestem? z czego to wynika?* Odpowiedzi w perspektywie naukowej można doszukiwać się na gruncie różnych dyscyplin nauk społecznych takich jak psychologia, antropologia społeczna i kulturowa, socjologia oraz pedagogika. Niniejsza rozprawa paradygmatycznie ulokowana jest w nurcie dyscypliny pedagogiki, ma przy tym charakter interdyscyplinarny zawierając odniesienia do wymienionych nauk społecznych, ponadto odwołując się także do dyscyplin humanistycznych takich jak historia i filozofia. Perspektywa pedagogiczna umożliwia syntezę elementów wynikających ze wskazanych dziedzin i ich znaczenia w procesach wychowania i socjalizacji, podczas których kategoria tożsamości (re)konstruuje się w człowieku i w grupie. Bożena Tołwińska zwróciła uwagę, że rozważania o tożsamości powinny uwzględniać dwa wymiary: indywidualny, dotyczący poczucia własnej odrębności od innych i stabilności własnych cech, a także społeczny, w którym kluczowe jest poczucie i potrzeba przynależności do określonej grupy³. Wskazane wymiary przenikają się wzajemnie i umożliwiają jednostce bycie w świecie i rozumienie tego świata przez pryzmat określonego doświadczenia – najczęściej nabytego w procesie socjalizacji.

Niniejsza rozprawa dotyczy aspektu tożsamości śląskiej, zatem skupia się tematycznie na wymiarze społecznego funkcjonowania, egzystowania i wychowywania się jednostek w środowiskach pierwotnych i wtórnych w perspektywie czterech pokoleń Górnolązaków żyjących i dorastających na historycznych ziemiach Górnego Śląska. Współcześnie określenie Ślązak i Górnolązak, zwłaszcza potocznie stosowane jest jako synonim – nawet przez samych Ślązaków. Może to wynikać z wielu czynników – choćby ze zmian administracyjnych pod względem terytorialnym, w stosowaniu określonych

² E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwa narodowe*, Kraków: Znak, 2004, s. 207-208.

³ B. Tołwińska, *Stereotypy płci a tożsamość indywidualna*, [W:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana” 2001, s. 71.

nazw regionów i województw, itp. Osadzenie badań na historycznych terenach Górnego Śląska ma zasadność zwłaszcza pod kątem poszukiwania odpowiedzi na pytania związane z poczuciem tożsamości społecznej, które w istocie może wynikać z transmisji pokoleniowej. Zatem środowisko socjalizacji i wychowania ma większe znaczenie, niż przypisane administracyjne nazewnictwo formalne. Dla przykładu – we współczesnej Polsce nie funkcjonuje już określenie Górny Śląsk, termin ten ma charakter historyczny. Część ziem na zachodzie Polski, które niegdyś wchodziły w skład m.in. historycznych terenów Górnego Śląska mieści się w obrębie województwa dolnośląskiego i opolskiego, podczas gdy niektóre ziemie mieszczące się administracyjnie w obrębie województwa śląskiego w imaginariach społecznych nie funkcjonują i nie są przez Ślązaków uznawane jako śląskie – np. Sosnowiec, Dąbrowa Górnicza, Będzin (czasy współczesne po podziale administracyjnym z roku 1999⁴). Należy też podkreślić, że poruszany w badaniach temat tożsamości śląskiej i śląskości z uwagi na rozmaite trudności, które dotyczyły Ślązaków od czasu zakończenia II wojny światowej (a nawet i wcześniej), sprawiły że niektóre osoby zaproszone do udziału w badaniach ostatecznie odmówiły udzielenia wywiadu – co często było efektem konieczności podpisania niezbędnych dokumentów związanych z RODO, zgodami na udział sygnowanymi danymi osobowymi (imię i nazwisko), itp. Pomimo zapewnienia wskazanych osób o pełnej anonimowości oraz o tym, że zbierane zgody są potrzebne wyłącznie do przestrzegania etyki badawczej, nie zdecydowały się one na uczestnictwo w badaniach. O ile ten wątek na pierwszy rzut oka może wydawać się marginalny, w perspektywie analizy etnograficznej otwiera perspektywę, w której Ślązacy wciąż mogą obawiać się poruszać i wypowiadać się o kwestiach własnej tożsamości, związanych z nią doświadczeniach oraz poglądach dotyczących Śląska i śląskości.

Wioleta Danilewicz podkreśliła, że niektóre podejmowane przez badaczy społecznych rozpoznania mogą poruszać tematy drażliwe dla badanych, co w konsekwencji może prowadzić do ukrywania faktów, unikania odpowiedzi na pogłębienie odpowiedzi, itp. Jest to o tyle niekorzystne, że może prowadzić do obniżenia wiarygodności wyników. Dlatego, mając na uwadze wrażliwość niektórych obszarów badań, konieczne jest przyjęcie perspektywy otwartej i refleksyjnej, wolnej od

⁴ Ustawa z dnia 24 lipca 1998 r. o wprowadzeniu zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa, źródło: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19980960603>, [dostęp: 11.08.2025].

normatywności, moralizowania czy stereotypowego ujmowania zjawisk⁵. Takie podejście pozwala na uwzględnienie indywidualności doświadczeń oraz adekwatne uchwycenie zróżnicowanych wymiarów życia społecznego, w tym specyfiki codziennych praktyk rodzinnych i regionalnych.

Struktura niniejszej rozprawy składa się z trzech zasadniczych części. Część teoretyczna dotyczy procesów społeczno-kulturowych i historycznych mających miejsce na Śląsku. Ten przegląd w znaczącym stopniu przybliży trudny do uchwycenia koloryt tożsamości śląskiej oraz Ślązaków jako grupy społecznej. Rozważania rozpoczyna odniesienie do problematyki historii Śląska, gdzie zarysowano zarówno kontekst terytorialny i administracyjny, jak również przemiany polityczno-społeczne, mające istotny wpływ na lokalną społeczność (wojny, ruchy migracyjne, itp.). Jak podkreśla Zygmunt Woźniczka, po II wojnie światowej w wyniku ustalenia nowych granic Górny Śląsk stracił status ziemi kresowej, a także przestał być województwem autonomicznym. Zlikwidowane zostały społeczno-ustrojowe podstawy ruchów regionalnych, co sprawiło, że region, zdaniem badacza, utracił wiele specyficznych cech decydujących o jego odrębności. Ten okres to także działania zmierzające do intensywnej repolonizacji, która dotknęła w znacznej części Ślązaków. W zależności od klasyfikacji na tzw. volkslistach Górnoślązaków internowano w obozach pracy m.in. w Świętochłowicach⁶. To przykład jednego z działań składających się na szereg trudnych doświadczeń społeczności regionalnej i okres, w którym tożsamość śląska mogła być postrzegana jako tożsamość niemiecka – zwłaszcza przez tych, którzy nie rozumieli specyfiki regionu pogranicza i losów lokalnej ludności. W części teoretycznej przedstawiono także aspekty charakterystykę śląskich środowisk wychowawczych i socjalizacyjnych oraz kultury śląskiej, która w swojej specyfice podkreśla zróżnicowany koloryt regionu. Podjęto się także omówienia kontekstu mowy śląskiej, której poświęcono osobny podrozdział. Jak podkreśla Bogusław Wyderka, mowa śląska dla wielu Ślązaków stanowi język ojczysty i jest dziedziczona z pokolenia na pokolenie w trakcie procesu socjalizacji. Stanowi ona także charakterystyczny czynnik ekspozycji tożsamościowej oraz – zwłaszcza dla młodszych pokoleń – element dziedzictwa kulturowego⁷. Mowa śląska pomimo

⁵ W. Danilewicz, *O pułapce dominującej narracji społecznej w badaniach nad rodziną. Kilka uwag na podstawie badań własnych*, „Edukacja” 2023, 2(165), s. 32-33.

⁶ Z. Woźniczka, *Historyczne źródła i współczesny obraz życia społeczno-politycznego Górnoślązaków*, „Państwo i społeczeństwo” 2007, nr 1., s. 125-127.

⁷ B. Wyderka, *O stosunkach językowych na Śląsku*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2005, nr 5., 186-188.

podejmowanych prób formalizacji (projekty ustaw nadających status języka regionalnego mowie śląskiej) nie znalazła się obok kaszubszczyzny w gronie języków regionalnych, jednak dla zwolenników takiego działania, w tym językoznawców, socjolingwistów, czy też regionalistów, czy po prostu samych Ślązaków – sprawa pozostaje w kręgu zainteresowania i dalszych dążeń do formalizacji. W dalszej części teoretycznej znajduje się przegląd kluczowych dla niniejszej rozprawy terminów oraz ich definicji takich jak: pokolenie, dialog pokoleniowy, konflikt pokoleń, co w kontekście śląskości i przyjętej metodologii badawczej ma fundamentalne znaczenie. W rozdziale trzecim poruszono zagadnienia dotyczące programów edukacyjnych – jawnego oraz ukrytego, które mogły mieć kluczowe znaczenie zwłaszcza w kontekście edukacji na Śląsku o Śląsku. Elementy wchodzące w skład zarówno jawnego (podstawa programowa, treści w podręcznikach), jak również ukrytego (postawy nauczycieli, zachowania i reakcja wobec ekspozycji śląskiej tożsamości itp.). Następnie dokonano przeglądu literatury w celu przedstawienia rozwoju edukacji regionalnej w kontekście powszechnym oraz tej realizowanej na Śląsku.

W części metodologicznej zaprezentowano przyjęte metody badawcze wraz z technikami, a także opisano postawione problemy badawcze – ogólne oraz szczegółowe. Na potrzeby prowadzonych badań wykorzystano metodę wywiadu z elementami etnografii i fenomenografii. W prowadzonych badaniach wykorzystano technikę wywiadu narracyjnego – swobodnego z pomocniczym narzędziem, jakim były wykazy dyspozycji do wywiadów⁸. Badania składały się z dwóch części – w pierwszej prowadzono wywiady narracyjne z przedstawicielami czterech pokoleń Górnślązaków (pokolenie powojenne, pokolenie stanu wojennego, pokolenie transformacji, pokolenie globalne), natomiast w drugiej prowadzono wywiady z sędziami kompetentnymi. Zaprezentowano także sposób kodowania danych oraz ujęto charakterystykę próby badawczej, na którą w części pierwszej składali się przedstawiciele czterech pokoleń Górnślązaków, natomiast w części drugiej sędziowie kompetentni.

W części kolejnej dokonano analizy materiału badawczego zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi. Pracę kończą wnioski stanowiące odpowiedzi na postawione problemy badawcze wraz z rekomendacjami dla praktyki (nie tylko) pedagogicznej oraz propozycjami do dalszych badań we wskazanych obszarach.

⁸ Wykazy dyspozycji do wywiadów załączono w aneksie do niniejszej pracy.

Rozdział I: Tożsamość śląska w kontekście procesów społeczno-kulturowych i historycznych

1. Górny Śląsk w ujęciu historiograficznym

Ziemia śląska posiada bardzo bogatą historię oraz tradycję. Początki rozwoju kultury i życia na tych ziemiach można doszukiwać się długo przed panowaniem dynastii Piastów. Można też przyjąć, że ziemie śląskie są jednymi z najstarszych znanych obszarów należących do państwa Polan pod rządami Mieszka I⁹.

Z uwagi na ogromny dorobek historiograficzny związany z historią tego regionu oraz charakter niniejszej pracy, skupiono się głównie na XX wieku, gdy Śląsk znalazł się najpierw częściowo, a potem prawie w całości po 1945 roku w granicach Rzeczypospolitej Polskiej po kilkuset latach dziejów odrębnych od państwa polskiego. Aspekty historyczne pojawiają się ze względu na przyjęty i określony obszar badawczy oraz jego specyficzne dzieje historyczne, a także na trans-generacyjną wartość przekazu między pokoleniami Ślązaków. Przemiany i doświadczenia z nimi związane z perspektywy historycznej, wpisują się w treść przekazu na etapach socjalizacji pierwotnej, która odbywa się w rodzinie. Rodzina jako grupa społeczna pełni funkcję systemu składającego się z wielu elementów, które tworzą całość. Takimi elementami mogą być między innymi świat wartości, światopogląd czy też przekonania. Poszczególni członkowie rodziny mogą mieć zróżnicowany poziom oddziaływania na innych ze swoimi poglądami (będącymi efektami doświadczeń), jednakże jak zauważa Agata Majewska, nie zawsze jesteśmy w stanie rozeznąć się, które postawy i wzory funkcjonowania są dla jednostki przyswojone i odziedziczone, a które własne lub dostosowane do własnych potrzeb¹⁰.

Śląsk jako kraina geograficzno-historyczna w ostatnich stuleciach uległ podziałom na subregiony i w tej pracy rozważania dotyczą tylko jego wschodniej części, zwanej Górnym Śląskiem. W okresie międzywojennym była to niemiecka rejencja

⁹ M. Czapliński (red.), *Historia Śląska*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2002, s. 40-41.

¹⁰ A. Majewska, *Rodzinna transmisja międzypokoleniowa w świetle teorii transgresji*, „Fides et ratio”, t. 30, 2/2017, s. 145-146.

opolska i polskie województwo śląskie. Jednak po II wojnie światowej cały ten obszar znalazł się już w Polsce.

Górny Śląsk na przestrzeni wieków zmieniał jednak swój status z uwagi na historię regionu i jego cechy geograficzne. Historia rozdzielenia Śląska na dwie odrębne przestrzenie sięgają czasów dynastii Piastów, choć utrwalenie się terminu Górny Śląsk (Oberschlesien), datować należy na ok. XVI wiek. W tamtym okresie pojawia się pierwsza linia tożsamościowa, która zdaniem Wojciecha Kunickiego rozwija się do końca XVII wieku, gdzie pojawiają się próby tworzenia mitologicznej jedności krainy będącej spornym pograniczem¹¹. Od XVIII wieku rozwija się kolejna linia tożsamościowa, która wiąże Śląsk z niemieckim dyskursem tożsamościowym¹², co wynikało z ówczesnego panowania, co było wpływem zaboru Pruskiego i przesiedlenia ludności niemieckiej na tereny Śląska i procesem germanizacji ludności¹³. Natomiast XIX wiek, był przełomem rewolucji na terenach Górnego Śląska, z uwagi na dynamiczny rozwój industrializacji i rozwój górnictwa węglowego¹⁴. W tamtym okresie, niemiecki pisarz, Karl Eitner opisał charakterystykę Ślązaka w słowach:

W podstawowym charakterze śląskiego szczepu istnieje pewna rozległość, pokryta wprawdzie politurą, ale jeszcze nie zużyta siłą natury oraz prawidłowość, która jako że nie jawi się nazbyt zachęcająco, także tam bywa zapoznawana przez bywałych w świecie sąsiadów, gdzie konkuruje z ich przewagami. Podstawowymi rysami charakteru szczepu śląskiego są z jednej strony: nieporadność, surowy upór, jednostronność i zamkniętość, z drugiej natomiast: silne przywiązanie i trwanie przy wszystkim, co uznając za święte otrzymał od swoich przodków, a także przy swoim zwierzchniku i swojej rodzinie. [...] Jak może wystraszyć się nagle cudzoziemiec, gdy spotka w najelegantszy sposób wystafiirowanego Ślązaka, a po chwili raptownie usłyszy jego mowę. Pomyśl, aby tworzyć wiersze w dialekcie śląskim, uznany być może za produkt umysłu dążącego do sławy i popularności. Gdyż bezspornie żaden dialekt w równie małym stopniu nadaje się do poetyckiego wyrazu, jak śląski¹⁵.

Wskazany cytat sugeruję, że już wcześniej dostrzegano unikalność tożsamości śląskiej, wraz z kilkoma fundamentalnymi wartościami, które być może przetrwały

¹¹ W. Kunicki (red.), *Śląsk. Rzeczywistości wyobrażone*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2009, s. 7.

¹² Ibidem, s. 8.

¹³ D. Borowicz, *Mapy narodowościowe Górnego Śląska od połowy XIX wieku do II Wojny Światowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2005, s. 45-47.

¹⁴ W. Kunicki (red.), *Śląsk...*, s. 35-36.

¹⁵ M. K. Lasatowicz, A. Rudolph (Hrsg.), *Literaturhistorische Schlüsseltexte zur Formung schlesischer Identität. Kommentierte Studienausgabe*, Berlin: trafo Wissenschaftsverlag, 2005, s. 162-198.

właśnie dzięki przekazowy trans-generacyjnemu. Z uwagi na charakter rozprawy i osadzenie jej w kontekście XX i XXI wieku, okresy wcześniejsze są jedynie przytoczone fragmentarycznie.

W XX wieku po stronie niemieckiej powstała odrębna Prowincja Górnośląską, która z przerwą w latach 1938-1940 i późniejszymi zmianami granicznymi funkcjonowała do zakończenia II wojny światowej. Za Górny Śląsk uważano wtedy także tę część Śląska, która przypadła Polsce w efekcie realizacji postanowień traktatu wersalskiego, podpisanego po I wojnie światowej. Najpierw odbył się plebiscyt, podczas którego ludność miała w sposób demokratyczny zdecydować, czy chce być przyłączona do Niemiec, czy też do odradzającego się państwa Polskiego¹⁶. Wyniki głosowania (ok. 59% za przyłączeniem do Niemiec, ok. 40% za przyłączeniem do Polski) sprawiły, że podział według przyjętych kryteriów był niemożliwy, co doprowadziło do trzeciego powstania śląskiego w obawie przed włączeniem obszaru plebiscytowego do Niemiec. O losach granic zdecydowały w 1922 roku wielkie mocarstwa, które podzieliły sporny obszar w ten sposób, że Polska otrzymała 30% terytorium i prawie połowę ludności¹⁷. We władanie odradzającej się Polski trafiły zwłaszcza najbogatsze tereny przemysłowe z Katowicami włącznie¹⁸.

Okres od 1922 do 1939 roku, zdaniem Franciszka Serafina, który opisał dzieje ówczesnego polskiego województwa śląskiego (polskiej części Górnego Śląska), był bardzo ważny. Polski Śląsk otrzymał autonomię w ramach RP. Ponadto, na mocy podpisanej przez rządy Polski oraz Niemiec, konwencji genewskiej 15 maja 1922 roku obowiązywały na polskim i na niemieckim Górnym Śląsku odrębne przepisy dotyczące mniejszości narodowych (miały one specjalne uprawnienia, na przykład do utrzymywania ze środków państwowych szkół powszechnych z językiem wykładowym mniejszości). Wspomniane postanowienia hamowały procesy integracyjne w obrębie samego województwa, ale również z pozostałą częścią kraju.

W roku 1922 autonomiczne województwo śląskie podzielone było na 9 powiatów ziemskich: katowicki, lubliniecki, pszczyński, tarnogórski, rudzki, rybnicki, świętochłowicki, bielski, cieszyński oraz 3 powiaty miejskie: Bielsko, Katowice i

¹⁶ M. Fic, *Najbardziej demokratyczna forma wyboru? Uwarunkowania plebiscytu z 20 marca 1921 roku na Górnym Śląsku*, „Echa Przeszłości” 2020, XX, t.2, s. 256-257.

¹⁷ Ibidem, s. 272-275.

¹⁸ E. S. Pollok, *Legenda, manipulacje, kłamstwa a prawda o Śląsku i powojennej dyskryminacji jego mieszkańców*, Zabrze: Narodowa Oficyna Śląska, 2008, s. 113.

Królewska Huta, która od 1934 roku występuje pod nazwą Chorzów. Województwo śląskie z uwagi na swoją autonomię, dysponowało swoim własnym skarbem pozyskiwanym z podatków, działalności rozmaitych podmiotów oraz z innych opłat. Zarządzanie skarbem należało do kompetencji Sejmu Śląskiego, a w ramach przynależności do Rzeczypospolitej Polskiej – z kwoty pozyskanej przekazywano do Skarbu Rzeczypospolitej do 10% przychodów. Autonomia dawała też znacznie większe uprawnienia wojewodzie śląskiemu, w porównaniu do wojewodów innych regionów i utrzymywała się aż do czasu II wojny światowej¹⁹.

Z uwagi na położenia województwa śląskiego, które graniczyło z państwem niemieckim oraz Czechosłowacją, jego sytuacja wewnętrzna wiązała się z nastrojami i stosunkami międzynarodowymi. Władze wojewódzkie odpowiadały za politykę celną, dbanie o bezpieczeństwo, kontrolowały ruch graniczny oraz często stawiały wobec dualizmu przepisów z uwagi na charakter pogranicznego terytorium²⁰. W okresie przed I wojną światową, tereny śląskie znajdowały się na styku trzech zaborów – w Mysłowicach, znajdował się tzw. trójkąt trzech cesarzy, gdzie krzyżowały się ze sobą trzy zaborcze państwa. Rozważając kwestie historyczne terenów a zwłaszcza autochtonicznej ludności należy podkreślić, że terytorium, o którym mowa przed odzyskaniem niepodległości przez państwo polskie, przynależało do dwóch mocarstw, co z pewnością przejawiało się w ewolucji społecznej miejscowej ludności.

Połączenie terenów będących pod zaborami Prus i Austrii przyniosło wiele różnic. Oba państwa znajdowały się na innych poziomach rozwojowych, prowadziły odmienną politykę i charakteryzowały się zupełnie inną tradycją kulturową. Efekty wspomnianych różnic unaoczniały rozmaite trudności m.in. różnica obyczajowości, stopień zakorzenienia w kulturze, a także odmienność wyznaniowa oraz struktura narodowościowa wpływały na relacje wewnątrz wojewódzkie do końca okresu międzywojennego. Wówczas terminy określające mieszkańców dwóch części były używane powszechnie – czyli „Górnoślązak” i „Cieszyniak”. Pomimo wysiłków podejmowanych przez sanację śląską i próbę zaproponowania uogólnionego, wspólnego

¹⁹ Ibidem, s. 24.

²⁰ M. W. Wanatowicz, *Województwo śląskie na tle Drugiej Rzeczypospolitej*, [W:] Województwo śląskie (1922-1939), F. Serafin (red.), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s. 15-16.

terminu „Ślązaka”, polaryzacja odrębnych od siebie społeczeństw była zbyt duża, a działania zakończyły się fiaskiem²¹.

Polityka sanacji śląskiej od 1926 roku zorientowana była na polonizację regionu i przypuszczalnie właśnie ten aspekt wzbudzał opór osób, których rodzina mogła posiadać członków o niemieckiej tożsamości narodowej. Radykalizm postaw względem ludności niemieckiej widoczny był zwłaszcza w działaniach wojewody Michała Grażyńskiego, któremu zarzuca się nacjonalistyczne podejście, radykalizm polityczny czy też ignorowanie postanowień konwencji genewskiej²². Wspomnianych już „Cieszyniaków”, uznawało się za bardziej skorych do nawiązywania relacji i współżycia społecznego z mieszkańcami reszty Polski. Wpływy ogólnopolskie na mieszkańców części cieszyńskiej oraz działania licznej inteligencji z tej części regionu, prowadziły do przybliżania Śląska do Polski, natomiast w mniejszym stopniu doceniano wartości lokalne – w porównaniu do Górnślązaków. „Cieszyniaczy” pełnili też funkcję łączników pomiędzy lokalną ludnością a Polakami z innych dzielnic Polski. Rywalizacja pomiędzy dwiema odrębnymi grupami Ślązaków o wpływy, stanowiska, dominację, była przedmiotem codzienności ówczesnych mieszkańców Śląska²³.

Dużą rolę - szczególnie gospodarczą - w województwie śląskim odgrywała mniejszość niemiecka. Początkiem XX wieku Górny Śląsk był najbardziej uprzemysłowioną dzielnicą Polski. Niemieccy przedsiębiorcy dysponowali zaś początkowo wszystkimi zasobami ekonomicznymi oraz tradycją wynikającą z długiego okresu panowania, natomiast Polska jak już wspomniano podejmowała działania polonizujące ludność, rozwijające polską świadomość narodową i kształtując postawy, co realizowane było w polskich szkołach oraz w innych formach oddziaływań funkcjonujących w przestrzeni życia publicznego²⁴. Mniejszość niemiecka miała także nadal sporą rolę kulturową, chociażby ze względu na wspomnianą sieć szkół mniejszościowych, ale także kilka prywatnych szkół średnich (gimnazjów), gdzie przeprowadzano egzaminy maturalne.

W takich też okolicznościach kształtowała się świadomość narodowa Górnślązaków, którzy zazwyczaj wybierali polską lub niemiecką opcję, a kurczyła się

²¹ Ibidem, s. 17.

²² U. Zagóra-Jonszta, Sanacja śląska wobec niemieckiego kapitału w górnośląskim przemyśle, [W:] „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe” 2015, Nr. 236, s. 37-40.

²³ M. W. Wanatowicz, *Województwo...*, s. 17.

²⁴ Ibidem, s. 21-23.

grupa ludności o nieskrystalizowanej świadomości narodowej²⁵. Wojciech Korfanty, określił że dotyczy to około 1/3 ludności polskiej części Górnego Śląska. Toczyła się ciągle ukryta walka o ludność autochtoniczną pomiędzy stronami polską a niemiecką²⁶

Tereny bogate w zasoby, rozwinięty przemysł i stosunkowo dobre warunki do życia oraz zapotrzebowanie na pracowników – sprawiły, że początkiem lat 20 XX w. na Śląsku pojawili się również imigranci z innych regionów Polski. Różnice kulturowe pomiędzy autochtoniczną ludnością Górnego Śląska a imigrantami przez wiele lat stanowiły przedmiot antagonizmów społecznych na Śląsku. Napływowa ludność w dużym stopniu przynależała do inteligencji, co przełożyło się na zajmowane stanowiska w przestrzeni publicznej oraz aktywny udział w życiu społeczno-kulturowym na Śląsku. Wyjątkiem był Sejm Śląski oraz samorząd komunalny, gdzie obecność ludności napływowej wydawała się być zagrożeniem dla autonomii regionu, więc poza sporadycznymi przypadkami, do reprezentacji wspomnianych instytucji wybierano lokalnych przedstawicieli²⁷.

Pomimo znacznego zróżnicowania kulturowego populacji na terenach ziemi śląskiej większość ludności była wyznania rzymsko-katolickiego (ok. 93%), co prezentują wyniki spisu powszechnego z roku 1931 zaprezentowane w poniższej tabeli²⁸:

²⁵ F. Serafin (red.), *Województwo śląskie (1922-1939)*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s. 11.

²⁶ Ibidem, s. 12-13.

²⁷ Ibidem, s. 18-20.

²⁸ *Drugi powszechny spis ludności z dn. 9.XII.1931 r. Mieszkania i gospodarstwa domowe. Ludność. Stosunki zawodowe. Województwo śląskie*, Warszawa: GUS, 1937, źródło: <https://www.sbc.org.pl/publication/556434>, [dostęp: 26.10.2024].

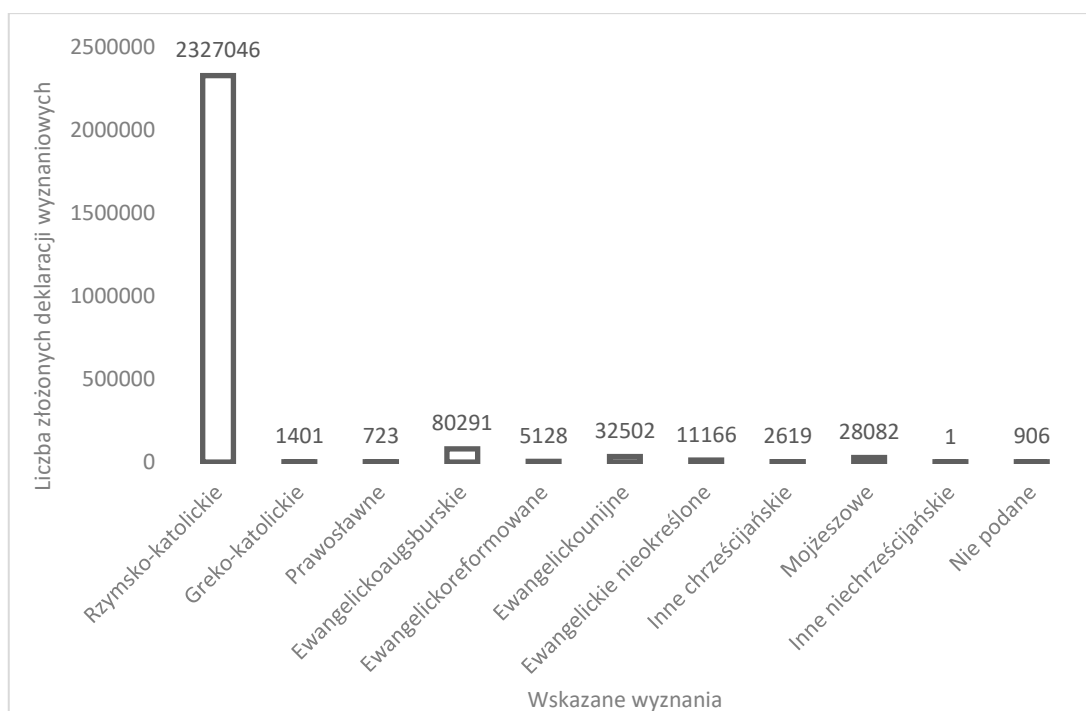


Tabela 1. Struktura wyznaniowa na Śląsku według danych ze spisu powszechnego z 1931 roku, źródło: GUS, drugi spis powszechny ludności.

W okresie XX-lecia międzywojennego kościół katolicki był jedną z ważniejszych instytucji w życiu Górnolązaków. Widoczne to było choćby w przestrzeni edukacyjnej stanowiącej obszar zainteresowania badawczego w niniejszej pracy, gdzie w szkołach w części górnośląskiej realizowano więcej godzin lekcji religii (najpierw 5, a następnie 4 godziny tygodniowo), niż w części cieszyńskiej (2 godziny tygodniowo) oraz w pozostałych regionach Polski (2 godziny tygodniowo)²⁹. Szkolnictwo w województwie odznaczało się przede wszystkim w dobrze zorganizowanych systemach 6-, 7- i 8-klasowych szkół powszechnych, nieco gorzej przedstawiała się sprawa w zakresie szkolnictwa średniego. W 1927 rok na Górnym Śląsku, funkcjonowało 821 szkół pozwalającym dzieciom wypełniać obowiązek szkolny, co było najwyższym wynikiem w okresie całego XX-lecia międzywojennego – w pozostałych latach liczby otwartych szkół w województwie oscylowały w granicach 630 czynnych szkół³⁰. Warto wspomnieć, że na terenie autonomicznego wówczas województwa, administracją szkolnictwa w latach 1922-1939 zajmowały się władze wojewódzkie na czele z wojewodą pełniącym równocześnie funkcję kuratora. Władza sprawowana przez kuratora na Górnym Śląsku

²⁹ Ibidem, s. 26-27.

³⁰ A. Glimos-Nadgórska, *Polskie Szkolnictwo Powszechne Województwa Śląskiego (1922-1939)*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2000, s. 44-45.

była identyczna, jak władza Ministerstwa w pozostałych regionach³¹. Z uprawnień w tym zakresie skorzystał Michał Grażyński, wprowadzając na terenie województwa kilka własnych poprawek do ogólnopolskiej ustawy o szkolnictwie z 1932 roku³². Niestety w województwie, pomimo kilku prób tworzenia w latach 1926 takich ośrodków jak m.in. Muzeum Śląskie, czy też Instytut Śląski, brakowało wówczas ośrodków naukowych oraz uczelni wyższych, co przełożyło się na utrzymującą dominację kultury ludowej.

Realizacja rozmaitych form kultury i sztuki przypadała w większości warstwie plebejskiej oraz inteligencji autochtonicznej. Napływowa warstwa inteligencji przyjmowała zdystansowaną postawę od tego typu form kultury, utrzymując przywiązanie wyłącznie do elitarnej kultury ogólnopolskiej. Przypuszczalnie utrzymujący się przez dłuższy czas trend kulturotwórstwa regionalnego, sprawił, że do dziś kultura śląska jest jedną z bardziej charakterystycznych w Polsce³³.

W okresie II wojny światowej województwo śląskie znalazło się pod okupacją Rzeszy na podstawie dekretu wydanego przez Adolfa Hitlera. Majątek przynależny do Rzeczypospolitej Polskiej - w tym przemysł hutniczy - został przejęty przez koncerny niemiecki. Centrum administracyjne mieściło się w Katowicach, które stały się stolicą nowej prowincji górnośląskiej oraz punktem poboru i szkolenia żołnierzy wysyłanych na front. W swoich zamiarach Rzesza miała przede wszystkim umocnić swoją pozycję społeczną wśród ludności. Agresorowi zależało na mieszkańcach podatnych na proces germanizacji. Działania te ten nasiliły się w latach 1941-1942, gdy poza wspomnianym rejestrem, wprowadzono tzw. „Deutsche Volksliste” (DVL), czyli niemiecką listę narodowościową. Dokument podzielono na cztery kategorie przynależności narodowościowej, gdzie tylko dwie z nich świadczyły, że osoba na liście jest zadeklarowanym Niemcem. Zdecydowana większość Górnolazaków, znajdowała się w trzeciej grupie, określanej jako osoby częściowo spolonizowane. Należy przy tym podkreślić, że czasie osoby, które odmawiały wpisania się na listę – otrzymywały ograniczone racje żywnościowe, mogły zostać deportowane, wysłane do obozów koncentracyjnych lub nawet rozstrzelane. W związku z tym do zapisów na listę namawiał biskup Stanisław Adamski z diecezji Katowickiej, mając przy tym poparcie Polskiego rządu przebywającego na uchodźctwie. W polskim podziemiu uważano, że osoby

³¹ Ibidem, s. 33.

³² Ibidem, s. 34.

³³ F. Serafin (red.), *Województwo...*, s. 27-28.

określane mianem volksdeutsche, czyli figurujące na wspomnianej liście, tylko częściowo utożsamiają się z byciem Niemcem³⁴. Początkowo wpis na listę dla wykwalifikowanych pracowników zatrudnionych w przemyśle ciężkim mógł sprawić, że dany pracownik uniknął powołania do armii niemieckiej, co przypuszczalnie wpływało na przychylniejsze rozpatrywanie zapisu w kontekście potencjalnej przyszłości³⁵. Następnym czynnikiem wpływającym na podziały społeczne był przydział racji żywnościowych, który odmiennie wyglądał dla ludności wpisanej na DVL (ok. 3000 kcal, z późniejszym obniżeniem ze względu na przebieg wojny do ok. 2000 oraz dodatkowo od 600-1200 kcal dla ciężko pracujących robotników), niż przydział należny Polakom spoza listy(1300-1800, z dodatkiem 200-250 kcal dla ciężko pracujących)³⁶.

W okresie II wojny światowej na Górnym Śląsku włączonym do Rzeszy Niemieckiej zdecydowano się na realizację polityki narodowościowej z natychmiastowym przejściem szkół na język niemiecki. Nacisk na nauczanie wyłącznie w języku niemieckim przyniósł wiele trudności z uwagi na braki w kadrze zdolnej do realizacji tego zadania. Sytuacja pozostawała trudna nawet po szybkim otwarciu seminariów nauczycielskich w Bielsku i Katowicach, jak również po sprowadzeniu ok. 1600 nauczycieli, których kwalifikacje i niska motywacja wpływały na jakość kształcenia. Nieco lepiej wyglądało to na szczeblu szkolnictwa średniego, gdzie chęć zdobycia zatrudnienia była stosunkowo większa. Ponadto dostępni byli nauczyciele, którzy przed wojną nauczali w mniejszościowych gimnazjach niemieckich, choć było ich mało³⁷. Dostęp do edukacji był bardzo ograniczony, a możliwość studiowania rozpoczynała się od 3 grupy DVL, lecz osoby z tej grupy musiały ubiegać się o specjalną zgodę. Szkolnictwo polskie zachowano na poziomie podstawowym(dla osób niewpisanych na DVL z przeznaczeniem powojennej deportacji), ale traktowano je tylko i wyłącznie do celów zdobycia umiejętności czytania i pisanie – co mogło przysłużyć się w późniejszej niewolniczej pracy na rzecz Trzeciej Rzeszy³⁸.

³⁴ M. Czapliński, *Śląsk od pierwszej po koniec drugiej wojny światowej*, [W:] Historia Śląska, (red.) M. Czapliński, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2002, s. 406-407.

³⁵ R. Kaczmarek, *Górny Śląsk podczas II wojny światowej. Między utopią niemieckiej wspólnoty narodowej a rzeczywistością okupacją na terenach wcielonych do Trzeciej Rzeszy*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2006, s. 319-320.

³⁶ Ibidem, s. 331.

³⁷ Ibidem, s. 342-343.

³⁸ Ibidem, s. 343.

Sytuacja w okresie II wojny światowej na Górnym Śląsku, w dużej mierze związana z DVL, sprawiło że do Górnoszlązaków przylgnął stereotyp zdrajcy. Uważano, że masowe deklaracje narodowości niemieckiej przez lokalną ludność są jawnym wystąpieniem przeciwko Rzeczypospolitej i pogląd ten utrzymywał się do ok. 1941, gdzie ocena zmieniła się – uwzględniając już wspomniane wcześniej elementy. Niemniej jednak, stereotyp ten utrwalił się i po wojnie eksponował się stosunkach polskiej ludności wobec mieszkańców Górnego Śląska. Nieufność dominowała zwłaszcza w stosunku do osób, które deklarowały swoją narodowość jako Polską a w czasie II wojny światowej, znalazły się na wspomnianej liście narodowościowej DVL³⁹. Zdaniem współczesnych historyków wpis na listę, czy też służba w armii niemieckiej nie powinny być traktowane jako zdrada lub kolaboracja z wrogiem, z uwagi na to, że uwikłani w to mieszkańcy, zazwyczaj czynili to niezależnie od własnej woli i rzeczywistego poczucia tożsamości, poza przypadkami, gdy ktoś jawnie deklarował swoje wsparcie dla armii niemieckiej, ruchu nazistowskiego itp⁴⁰.

Wkroczenie wojsk Armii Czerwonej, które miało być domyślnym symbolem rychłego zbliżającego się końca II wojny światowej, w rzeczywistości przysporzyło wiele bólu i cierpienia Górnoszlązakom. Sowieci dopuszczali się makabrycznych zbrodni na ludności tj. gwałty, egzekucje, czy też rabunki i podpalenia. Radziecka armia w myśl realizacji pozwolenia uzyskanego na jałtańskiej konferencji dokonywała aresztowań i przesiedleń ludności – głównie skupiano się na mężczyznach. Pomimo założeń konferencyjnych, które dotyczyły tylko ludności niemieckiej, czerwonoarmiści kierowali się tylko kryterium zdadności do pracy, co zaowocowało tym, że wywożono zarówno Niemców, Polaków, czy też Ślązaków obu narodowości. Konsekwencje tych działań doprowadziły do wstrzymania pracy kopalń, hut, ale również wpłynęły na zaufanie mieszkańców do władz państwa Polskiego. Niewątpliwie skutkowało to też tragediami rodzinnymi, gdyż tracono bliskich, co wiązało się z doświadczeniami traumatycznymi, jak również dotyczy to komponentu ekonomicznego, ponieważ rodziny często traciły przy tym, źródło utrzymania. Władze administracji, a w tym ówczesny wicewojewoda śląski Jerzy Ziętek, zaangażowały się w pomoc lokalnej ludności, zabiegając o zaprzestanie wywózek oraz zwolnienie z obozów pracy pojmanych mężczyzn. Z inicjatywy Jerzego Ziętka, powstała Komisja ds. Ujawniania Polaków w Sowieckich

³⁹ Ibidem, s. 362.

⁴⁰ Ibidem, s. 374.

Obozach Pracy. Według danych pochodzących z tamtego czasu wywieziono ok. 60 tysięcy autochtonów, w większości pochodzących z województwa katowickiego, z czego do kraju powróciło zaledwie ok. 20%⁴¹.

Koniec II wojny światowej w kontekście administracyjnym przyniósł państwu polskiemu prawie cały historyczny Śląsk, co po scaleniu oznaczało, że przynależne będą poniemiecki Dolny Śląsk, część Górnego Śląska (Opolszczyzna) oraz przedwojenna polska część Górnego Śląska⁴².

W marcu 1945 roku, jeszcze przed końcem wojny, jednak z coraz bliższą perspektywą jej zakończenia, przyjęto uchwałę dzielącą tereny na cztery okręgi administracyjne: Dolny Śląsk, Śląsk Opolski, Pomorze Zachodnie i Prusy Wschodnie, do których przyporządkowano imiennie pełnomocników sprawujących pieczę na terenach ziem odzyskanych⁴³. Trwalsze podziały administracyjne dotyczące m.in. Śląska wprowadzono w maju 1946 roku, kiedy to przemianowano dotychczasowe okręgi administracyjne na województwa i poprawiono ich obszary. Utrzymał się historyczny podział Śląska na Górny i Dolny, co zaowocowało nazwami województwa wrocławskiego (Dolny Śląsk) oraz śląskiego lub śląsko-dąbrowskiego (Górny Śląsk). W skład województwa wrocławskiego weszło 38 powiatów, natomiast w poczet województwa śląskiego 35 powiatów a granica między województwami odpowiadała wcześniejszej granicy między rejencjami wrocławską a opolską⁴⁴.

Odbudowie kraju towarzyszyła adaptacja systemu oświaty do nowej, powojennej rzeczywistości, który w początkowych latach (1945-1948) zachował cechy demokratyczne w odniesieniu do organizacji, programów oraz treści kształcenia⁴⁵. Już w roku szkolnym 1948/49 wprowadzono system jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej – złożonej z 7 klas podstawówki oraz 4 klas licealnych. ustawy oraz propozycje w kontekście szkolnictwa, które odchodziły od demokracji, a bardziej związane były z rozwijającym się ustrojem komunistycznym. Jak zauważył Andrzej Bogaj, system zaadaptowano z radzieckich propozycji oświatowych, jak również treści kształcenia

⁴¹ E. Kaszuba, *Odbudowa i utrwalanie władzy (1945-1948)*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2002, s. 431-432.

⁴² Ibidem, s. 438.

⁴³ T. T. Majer, *Kształtowanie się modelu zarządu Ziem Odzyskanych w latach 1944-1945*, „Studia prawoustrojowe” 2018, Nr. 42, s. 393-394.

⁴⁴ E. Kaszuba, *Odbudowa...*, s. 440.

⁴⁵ S. Majewski, *Kształtowanie się systemu zarządzania oświatą w Polsce od XVIII do XX wieku (zarys historyczny)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2003, Nr. 14, s. 187.

oparto o wzory radzieckie⁴⁶. Szkoła stanowiła przestrzeń współistnienia grupy ludności autochtonicznej i grupy ludności napływowej.

W proces scalania ziem odzyskanych z państwem polskim zaangażował się również kościół katolicki. Stał się on wsparciem dla społeczeństwa zwłaszcza w zakresie adaptacji i integracji ludności na obszarach podlegającym przeobrażeniom etnicznym. Polska część Górnego Śląska podlegała pod administrację kościelną diecezji śląskiej, w której pieczę sprawował bp Stanisław Adamski, natomiast Dolny Śląsk i Opolszczyzna wchodzące w poczet archidiecezji wrocławskiej były pod zwierzchnictwem arcybiskupa Adolfa Bertrama. Zatem w powojennej rzeczywistości trudno było od razu ujednolicić kościół katolicki w stronę polskiej organizacji kościelnej, gdyż równocześnie funkcjonował administracyjny i kanonicznie kościół niemiecki oraz polski. W tamtym czasie, obok instytucji szkoły (kontekst edukacji formalnej), to właśnie kościół katolicki (kontekst edukacji nieformalnej) pełnił funkcję łącznika społecznego między grupami ludności autochtonicznej a grupami ludności napływowej⁴⁷. Władze w celu szybszej integracji – zwłaszcza w częściach Śląska, dążyły do eliminacji wszelkich (symbolicznych i instytucjonalnych) przejawów niemieckości. Zakaz odprawiania mszy świętych w języku niemieckim oraz represje stosowane wobec księży (również tych rdzennie śląskich) to przykład tych działań. Pierwsze lata po wojnie odznaczały się życzliwymi relacjami władz świeckich z władzami duchownymi. Pod koniec lat 50, stosunki te znacznie się ochłodziły, co przypuszczalnie było efektem zerwania konkordatu i nieobsadzania nowymi biskupami przez Stolicę Apostolską diecezji na ziemiach odzyskanych⁴⁸.

Pomimo prowadzonej skutecznie strategii polonizacji obszarów odzyskanych, czyli zasiedlania terenów przez ludność z pozostałych terenów Polski i przesiedlania niemieckiej społeczności, na Górnym Śląsku w latach 50 nadal dominowała ludność autochtoniczna licząc ok. 54% całości. Ludność doświadczona trudami wojennymi, brutalnością czerwonooarmistów oraz stosunkiem władz administracyjnych, przybrała tendencję do zamykania się we własnym kręgu kulturowo-społecznym. Lokalni mieszkańcy przyjmowali postawę obroną wobec ludności napływowej, co z jednej strony

⁴⁶ A. Bogaj, *Kanon wykształcenia ogólnego w Polsce – ciągłość i zmiana*, [W:] *Kanon kształcenia ogólnego. Raport tematyczny nr 4 z seminarium na temat „Reformy szkolne w latach 1980-1993. Wnioski - projekty - wdrożenia*, Warszawa 1995, s. 223.

⁴⁷ E. Kaszuba, *Odbudowa...*, s. 441.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 443-444

można rozpatrywać jako przejaw obawy o utratę własnej tożsamości, kultury, z drugiej natomiast mogło to być spowodowane kwestiami związanym z wspomnianymi wcześniej stereotypami. Dominujący w powojennej Polsce stygmat związany z narodem niemieckim ciążył na rodowitych mieszkańcach z uwagi, że w niektórych rodzinach istniały konotacje z narodem niemieckim, deklaracje DVL i inne aspekty odbierane były pochopnie jako przejaw kolaboracji z wrogiem⁴⁹. W okresie tym szczególnie uwidaczniały się wartości integracji wewnątrz grup lokalnych i regionalnych. Różnice między ludnością dostrzec można było w obyczajach, kulturze, języku, ubiorze itp. Wzbudzało to pogardę i wrogość jednych, wobec drugich utrwalając stereotypów, trwających przez lata. Również w tym okresie nasilił się konflikt ludności Śląskiej z ludnością pochodzącą z Zagłębia Dąbrowskiego⁵⁰ – we współczesnej kulturze nadal można doszukać się znamion dotyczących relacji tych kontekstów społeczno-kulturowych, choćby w postaci stereotypów i dowcipów nawiązujących do Sosnowca jako miejsca specjalnego, do którego trzeba mieć paszport, lecz najlepiej go unikać.

W czerwcu 1950 roku wprowadzono ustawę zmieniającą podział administracyjny terenów śląska na trzy województwa – wrocławskie (27 powiatów i 5 miast wydzielonych), opolskie (14 powiatów i 4 miasta wydzielone) i katowickie (14 powiatów i 17 miast wydzielonych)⁵¹. Komunistyczna władza i stalinowski nastrój na Górnym Śląsku dominowały, co można dostrzec choćby w przemianowaniu nazwy miasta Katowice na Stalinogród oraz województwa katowickiego na stalinogradzkie w latach 1953-1956. Dominacja na szczeblu władzy widoczna była również w relacjach z kościołem, z którym komuniści mieli chłodne relacje, co prawdopodobnie było efektem strachu o kontrolę nad ludem. Wysoki status społeczny kościoła i niezależność godziła w wartości komunistów. Ofiarami rządów komunistów byli m.in. wspomniany już bp Stanisław Adamski oraz jego sufragani Herbert Bednorz i Juliusz Bieniek, jak również przez okres ok. 3 lat więziony był sam kardynał Stefan Wyszyński. Stosunek władz do kościoła przedstawia też proces uzyskania pozwolenia na budowę i wykończenie świątyni w Tychach, gdzie miasto miało stać się miejscem masowo zasiedlonym przez ludność napływową, jednak dotychczasowa parafia nie mogła pomieścić tak dużej liczby wiernych. Zgodę na budowę sukcesywnie odrzucano do 1957 roku, po czym po jej

⁴⁹ Ibidem, s. 463.

⁵⁰ Ibidem, s. 464.

⁵¹ E. Kaszuba, *Stalinizm (1948-1956)*, [W:] Historia Śląska, (red.) M. Czapliński, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2002, s. 503-504.

przyznaniu została ona cofnięta rok później. Ostatecznie pozwolenie na odprawianie nabożeństw uzyskano końcem 1959 roku⁵².

Lata 50 i 60 XX wieku to także rozwój kultury na Górnym Śląsku – prężnie działały Politechniki, do życia powołany został Uniwersytet Śląski w Katowicach, utworzono Zespół Pieśni i Tańca „Śląsk”⁵³, czy też organizowano rozmaite festiwale.

W 1961 roku w życie weszła Ustawa o rozwoju system oświaty i wychowania⁵⁴, której postulaty monopolizowały system oświaty dla zwierzchnictwa państwa. Ustawa zakładała, że w ramach kształcenia ogólnego wprowadzi się 8-letni system szkoły podstawowej oraz 4-letni system szkoły licealnej ogólnokształcącej. Szkoły zawodowe były zróżnicowane – funkcjonowały 2-3 letnie zasadnicze szkoły zawodowe, 4-letnie szkoły średnie (technika i licea). Zaproponowana jest o tyle istotna, iż po kolejnych próbach reformy i zmiany w obszarze rozwoju systemu oświaty na przełomie lat 70 i 80, ponownie powrócono do ustaleń z tej właśnie ustawy. Postanowienia właściwie utrzymywały się już niemal do końca lat 80’⁵⁵.

Na okres panowania Władysława Gomułki, który w tamtym czasie przewodniczył PZPR, przypada również rozwój przemysłu górniczego i uzyskanie statusu Górnos Śląskiego Zagłębia jako najistotniejszego punktu tego przemysłu. Budzący się w ludności, a zwłaszcza młodzieży bunt względem komunizmu i rozczarowanie socjalizmem osiągnęło swój punkt kulminacyjny wraz z inscenizacją teatralną „Dziadów” w reżyserii Kazimierza Dejmka. Spektakl okrzyknięto przez władze jako antyrosyjski i podejmowano działania prowadzące do ograniczenia jego dostępności, aż do momentu całkowitego zdjęcia go z afiszu w roku 1968. Wywołało to falę sprzeciwu i przyczyniło się do protestów studentów przeciwko ustrojowi i idącej za nim cenzurze – do takich aktów oporu doszło także w Katowicach⁵⁶. Pod koniec lat 60 sytuacja ekonomiczna pogarszała się, co przynosiło fale obaw wśród społeczeństwa. Polityka Gomułki zmusiła Polaków do wyrzeczeń. Nieznaczne zwiększenie płac odbiegało od

⁵² Ibidem, s. 505.

⁵³ Historia utworzenia Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk”, <http://zespolslask.pl/pl/historia-zespołu>, [dostęp: 28.04.2022]

⁵⁴ Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19610320160>, [dostęp: 26.10.2024].

⁵⁵ S. Majewski, *Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2003, Nr. 14, s. 109-112.

⁵⁶ N. Popłonikowska, *Dziady w reżyserii Kazimierza Dejmka – próba demitologizacji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Literaria Polonica” 2015, 1(27), s. 111-113.

realiów życia codziennego. Początkiem 70 roku było już wielce prawdopodobne, że Gomułka nie utrzyma się długo na pozycji lidera Partii i państwa. Jako sukcesora typowano jednego z dwóch działaczy, którzy mieli poparcie w swoich frakcjach partyjnych, czyli Edwarda Gierka popieranego przez „Ślązaków” oraz Mieczysława Moczara, za którym byli „partyzanci”. Podwyżki cen związane z podniesieniem popytu na mięso planowane były na listopad 70’, ostatecznie po interwencji Gierka, ceny miały zostać podniesione dopiero po 4 grudnia, czyli po obchodach święta górniczego - Barbórki⁵⁷. Wprowadzenie podwyżek cen niosło za sobą potencjalny wzrost niepokoju społecznego prowadzący do aktów sprzeciwu, w tym manifestacji, strajków i tego typu działań. Celem utrzymania spokoju społecznego, poza władzami milicji, do akcji zaangażowano wojsko polskie (z polecenia gen. Wojciecha Jaruzelskiego), które otrzymało zgodę na użycie specjalnej siły, w przypadku „nadużycia bezpieczeństwa publicznego”⁵⁸. Organizacja partyjna PZPR w województwie katowickim kierowana była przez Edwarda Gierka. Silna i wpływowa jednostka zrzeszała ówczesnie ponad 300 tysięcy członków partii⁵⁹. Nastroje Górnolazaków podniesione były także układem zawartym między PRL a RFN, umożliwiającym wyjazdy do RFN w celu odnajdywania rodzin⁶⁰. Wprowadzenie wyższych cen niosło za sobą manifestacje i strajki w całej Polsce. Wobec wielu strajkujących zastosowano „środki przymusu koniecznego”, co najmocniej odczuli robotnicy z pomorza, do których otwarto ogień w wyniku czego kilkudziesięciu z nich zginęło⁶¹, w tym Zbigniew Godlewski, który stał się symbolem tragedii stoczniowców i na jego cześć napisano *Balladę o Janku Wiśniewskim*⁶².

Informacje o działaniach w całej Polsce stopniowo docierały także do województwa katowickiego, co przekładało się na nastrojach robotników i ich rodzin w regionie. Nie przełożyło się to jednak w większym stopniu na falę strajków czy manifestacji. Władze kontrolowały sytuację w regionie, a w wyniku poszczególnych

⁵⁷ A. Dziuba, „Społeczeństwo dało dowód dojrzałości politycznej” 1. Grudzień ’70 w województwie katowickim, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały” 2019, t. XIX, s. 114-116.

⁵⁸ Ibidem, s. 117.

⁵⁹ Ibidem, s. 118.

⁶⁰ Układ polsko-niemiecki z Dziennika Ustaw, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19720240168>, [dostęp: 28.04.2022 r.]

⁶¹ Lista poległych stoczniowców w grudniu 1970 roku, https://web.archive.org/web/20080519024640/http://www2.solidarnosc.gda.pl/grudzien70/Grudzien70_03.htm, [dostęp: 28.04.2022 r.]

⁶² Tekst ballady, <https://web.archive.org/web/20080629225912/http://www.huta.katowice.pl/ballada/> [dostęp: 28.04.2022 r.]

inicjatyw izolowanych zostało zaledwie 959 mieszkańców województwa⁶³. 20 grudnia, wieczorem, ogłoszono, że stanowisko sekretarza PZPR po ustępującym Gomułce obejmie Edward Gierk. Wydarzenie to sprawiło, że stopniowo pogarszające się nastroje wśród ludności województwa katowickiego, zdecydowanie się poprawiły⁶⁴. Objęcie pieczy nad PZPR przez Gierka przypuszczalnie stanowiło dla Górnolazaków nadzieję na lepsze czasy, tym bardziej że w przeszłości pracował on jako górnik, co prawdopodobnie przyczyniło się do zwiększonego zaufania wśród robotników.

Latach 70-80 określa się mianem dekady Gierka, który stając na czele PZPR dynamicznie rozpoczął karierę niosąc falę nadziei na poprawę statusu społecznego obywateli - niewątpliwie potrzebną poprawę po rządach Gomułki⁶⁵. Nowa polityka zorientowana była na rozwój przemysłu, gospodarki wraz z nowymi technologiami oraz podniesienie poziomu życia ludności. Wymagało to podejmowania konkretnych działań oraz inwestycji. W konsekwencji doprowadziło to do zaciągania przez państwo kolejnych kredytów. Entuzjazm dominował w pierwszej połowie dekady, gdyż ludzie mieli dostęp do takich dóbr jak „Maluch”, napój gazowany Coca-Cola (linia produkcyjna zbudowana w Polsce), możliwość wyjazdów na wczasy zagraniczne do bloku wschodniego oraz podróże o charakterze turystyczno-handlowym do krajów drugiej strefy⁶⁶. Istota znaczenia dla kraju regionu Górnego Śląska wraz z Zagłębiem były jednym z punktów działania informacyjnego. To właśnie na tych terenach planowano rozwój kolejnych możliwości przemysłu – w tym celu, budowano m.in. fabryki samochodów, wspomnianego już wcześniej, popularnego Fiata 126p („Malucha”). Jako kluczową inwestycją zrealizowaną za panowania Edwarda Gierka, uznaje się budowę najpotężniejszego przedsiębiorstwa w Polsce, czyli Huty „Katowice” - której pierwszy piec ruszył w grudniu 1976 roku. Zastosowanie nowoczesnej technologii sprawiło, że Polska wówczas stała się 8 potęgą produkcji stali w skali świata⁶⁷. Na uwagę zasługuje fakt, że górnictwo w ramach rewanżu za wkład w rozwój kraju posiadało przywilej słynnych sklepów „G”, gdzie dostać można było deficytowe produkty. Natomiast w nieodległych Beskidach zbudowano specjalne kompleksy rekreacyjno-lecznicze, do

⁶³ A. Dziuba, „Społeczeństwo...”, s. 125-128.

⁶⁴ Ibidem, s. 136-141.

⁶⁵ E. Kaszuba, *Dekada „gospodarza z Katowic” (1970-1980)*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2002, s. 520.

⁶⁶ Ibidem, s. 521.

⁶⁷ Ibidem, s. 522.

których mogli wyjeżdżać górnicy wraz z rodzinami w celu wypoczynku i regeneracji oraz leczenia specyficznych przypadłości wynikających z pracy w uciążliwych warunkach⁶⁸.

Za czasów rządów Edwarda Gierka duże znaczenie przykładano do mediów, których celem było dostarczanie informacji ludności o działaniach rządu, a w tym przypadku głównie o sukcesach. Aspekty informacyjno-propagandowe działały na korzyść partii. W tamtym czasie inwestowano w rozwój mediów na Górnym Śląsku, a zwłaszcza w Katowicach, gdzie kultura masowa (oraz popularna) rozwijała się prężnie, a rozrywka skierowana do szerokiej publiczności dominowała. Egzemplifikacją tego zjawiska były liczne transmisje o zasięgu ogólnopolskim z imprez o charakterze rozrywkowym, odbywających się w popularnym „Spodku”(otwartym w 1971 r.)⁶⁹.

Ciążące na państwie kredyty i potrzeba regulowania zobowiązań zmusiła do intensyfikacji wydobywania węgla, który był najcenniejszym zasobem jakim dysponował kraj. W celu zwiększenia wydobywania surowca w 1976 roku zdecydowano się na wprowadzenie tzw. czterobrygadowego systemu pracy⁷⁰. Nowy system, który wszedł w życie nie zważając na obiekcje robotników⁷¹, był dużym wyzwaniem społecznym z uwagi na brak rąk do pracy, aby zapewnić nieustanne funkcjonowanie kopalni⁷² oraz z racji, że bezpośrednio wpływał na życie rodziny – zabierając wspólne celebrowanie niedziel i świąt, które wiązały się z hierarchią wartości, gdzie rodzina i kościół obok pracy, były przeważające w życiu Górnoszlazaków⁷³. O interwencję w imieniu Górników proszono wówczas autorytety kościoła m.in w osobie bp Henryka Bednorza, który zajął stanowczą pozycję wobec zabierania rodzinom niedziel. Podobne stanowisko zajmował ówczesny kardynał Karol Wojtyła⁷⁴.

Poparcie duchowieństwa, jawny sprzeciw górników i strajki doprowadziły do zniesienia systemu czterobrygadowego w górnictwie latem 1980 roku. Górnictwo przyjęło to z wielką ulgą, niewątpliwie umocniło to również pozycję kościoła w społeczeństwie. Radość będąca efektem uporania się z nieodpowiednim systemem,

⁶⁸ Ibidem, s. 523.

⁶⁹ Ibidem, s. 524.

⁷⁰ J. Jurkiewicz, „Zdobycz socjalna”, czyli o eksperymencie z czterobrygadowym systemem pracy w górnictwie polskim, „Górniki Polski. Zeszyty Naukowe Muzeum Górnictwa Węglowego” 2007, Nr. 1, s. 97-98.

⁷¹ Ibidem, s. 100.

⁷² Ibidem, s. 101.

⁷³ Ibidem, s. 106-108.

⁷⁴ Ibidem, s. 109.

znalazła także ironiczny upust poprzez reakcję pracowników w jednej z bytomskich kopalń, gdzie wywieszono symboliczny nekrolog:

„Dn. 1.10.80 r. zmarł po krótkich i ciężkich cierpieniach przeżywszy dwa lata
pracownik górnictwa, świętej pamięci system 4 brygadowy (...) Stypa ze względu na masowy
charakter odbędzie się w restauracji „Śląsk” i licznych domach górnik”⁷⁵

Kolejna dekada zapoczątkowana została powołaniem ogólnopolskiego NSZZ „Solidarność” – struktury oddziałów na Górnym Śląsku liczyły przeszło 1,4 mld członków. Idea wolnych związków samorządowych w nurcie demokratycznym oponowała wobec ustroju niedemokratycznego kraju⁷⁶. W nocy z 12 na 13 grudnia 1981 roku wprowadzono stan wojenny w kraju, co zmieniało działalność praw administracyjnych i ograniczenie praw obywatelskich. Ponadto przygotowano listy osób, których należało zatrzymać pod pozorem działania na niekorzyść władzy i osadzić w ośrodkach internowania, w tym m.in. ówczesnego rektora UŚ w Katowicach prof. Augusta Chełkowskiego, czy też reżysera filmowego Kazimierza Kutza, lista osób internowanych wynosiła ponad tysiąc⁷⁷. Postanowienia idące wraz z wprowadzeniem stanu wojennego m.in. wspomniane ograniczenia obywatelskie, zakaz funkcjonowania NZSS „Solidarność”, przerodziły się w fale strajków w kopalniach, które były sukcesywnie tłumione – z wykorzystaniem rozmaitych środków, w tym również amunicji ostrej, których użyto wobec górników w KWK „Manifest Lipcowy”⁷⁸ oraz w kopalni „Wujek”, gdzie kilkadziesiąt osób zostało rannych, a aż 9 poniosło śmierć⁷⁹. Stan wojenny zakończył się w 1983 roku, niedługo po pielgrzymce do ojczyzny Jana Pawła II⁸⁰. Lata 80 wraz z kolejnymi szansami na wyjazdy do NRD i RFN wzbudziły zaciekawienie dotyczące tożsamości narodowej mieszkańców Górnego Śląska. Rdzenni mieszkańcy utożsamiali siebie ze wspólnotą etniczno-regionalną, napływowa ludność intensywniej deklarowała polskość. Górnoślązacy bytowali z ludnością napływową w odrębności kulturowej, którą bardzo często egzemplifikowała gwara oraz rozmaite symbole i tradycje związane ze Śląskiem. Pomimo postępującej urbanizacji i

⁷⁵ Ibidem, s. 113.

⁷⁶ E. Kaszuba, *Dekada Konfrontacji i oczekiwania (1980-1989)*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2002, s. 530-531.

⁷⁷ J. Neja, *Grudzień 1981 roku w województwie katowickim*, Katowice: IPN 2011, s. 75-78.

⁷⁸ Ibidem, s. 109-112.

⁷⁹ Ibidem, s. 126-130.

⁸⁰ E. Kaszuba, *Dekada...*, s. 534.

otwierających się możliwościach, w większości Ślązacy pozostali wierni swoim wartościom, zwłaszcza związanym z „małą ojczyzną”, czyli miejscem ich bytowania z pokolenia na pokolenie. W połowie lat 80’ odnotowano zaledwie 9% mieszanych małżeństw w społeczeństwie Górnślązaków. Pomimo to, Górnśląska młodzież w tamtym okresie pod wpływem przemian społecznych i prawdopodobnie współbycia w przestrzeni edukacyjnej, a także w ramach grup rówieśniczych, przyswajała sobie elementy wzorów urzędowych formalnych łącząc identyfikację regionalną z identyfikacją narodową⁸¹.

W 1989 roku miało miejsce jedno z ważniejszych wydarzeń współczesnej Polski, czyli obrady Okrągłego Stołu, podczas których spotkali się przedstawiciele władzy i opozycji, aby wspólnie podjąć działania zmierzające ku zmianom. Efektami obrad były m.in. zmiany strukturalne w organach władzy (wprowadzenie senatu oraz urzędu prezydenta), przeprowadzenie wolnych wyborów, zalegalizowanie NZSS „Solidarność”, ale również odejście od ustroju komunistycznego w kierunku demokracji⁸².

Demokracja niosła szansę na dojście do głosu dla ugrupowań, które przed okresem transformacji nie miały przestrzeni do postulowania swoich aspiracji. W Rybniku powołany został „Ruch Autonomii Śląska”, który swój cel nadrzędny zawiera w swojej nazwie, argumentując to powrotem do korzeni z okresu XX-lecia międzywojennego oraz wskazując aspirację narodowe Ślązaków jako grupy etnicznej. W prowadzonych badaniach w 1994 roku, aż 27% mieszkańców regionu określiło swoją tożsamość narodową jako śląską⁸³.

Identyfikacje tożsamości etnicznej widoczne są w dużej mierze w części Górnego Śląska, odmiennie od części Śląska Cieszyńskiego, gdzie w spisach powszechnych w latach 1991 oraz 2001 za byciem Ślązakiem opowiedziało się zaledwie 3% respondentów⁸⁴.

⁸¹ Ibidem, s. 535

⁸² K. Trembicka, Okrągły Stół w Polsce. 30 lat sporów o jego znaczenie i skutki, [W:] „Przegląd Sejmowy” 2019, Nr. 5(154), s. 104-105.

⁸³ E. Kaszuba, *Śląsk w III RP (od 1989 r.)*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2002, s. 540-541.

⁸⁴ R. Baron, A. Michalczyk, M. J. Witkowski, *Kim jest Górnślązak?*, [W:] *Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu*, (red.) J. Bahlcke, D. Gawrecki, R. Kaczmarek, Gliwice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej 2011, s. 467-473.

Przełom ustrojowy niósł za sobą szereg zmian społeczno-ekonomicznych. Gospodarka rynkowa rozwijała się czemu towarzyszyło zjawisko prywatyzacji, restrukturyzacji oraz likwidacja wielu państwowych zakładów pracy. Transformacja pociągnęła za sobą upadek wielu przedsiębiorstw i fabryk, wokół których egzystowały całe miasta. W znacznym stopniu ucierpiał na tym również przemysł górniczy. Sukcesywnie zaczęto likwidować kolejne nierentowane kopalnie, co zaowocowało drastycznym wzrostem bezrobocia. Pogarszająca się sytuacja materialna lokalnej społeczności wynikała również z nieprzygotowania do radykalnych zmian, trudności w przekwalifikowaniu się lub znalezieniu nowego miejsca zatrudnienia⁸⁵. Według danych statystycznych stopa bezrobocia w województwie katowickim w roku 1990 wynosiła 3%, lecz już po 5 latach zauważono drastyczny wzrost tego wskaźnika aż do 12,9%. Tendencja ta w kolejnych latach była podobna – w 2000 roku zanotowano 13% stopy bezrobocia⁸⁶. Trudna sytuacja mogła być również efektem zmian dotyczących zatrudnienia w sektorze publicznym. Jeszcze początkiem lat 90 w sektorze publicznym pracowało ok. 71% pracowników, a w sektorze prywatnym 29%. Już w 1993 roku, można zaobserwować zmianę proporcji sektorów – publiczny 56%, prywatny 44%, a początkiem nowego wieku rozpoczyna się nowa era pracownicza, gdzie to sektor prywatny(65%) dominuje nad sektorem publicznym(35%) w kontekście miejsca pracy. Kolejne lata, aż do lat 20 XXI wieku charakteryzują się wzrostem dominacji sektora prywatnego, nad publicznym⁸⁷.

Tuż przed nowym milenium wprowadzono nową reformę terytorialną, zmieniając podział administracyjny z 49, na 16 województw - ziemie śląskie rozdzielono na trzy województwa; dolnośląskie, śląskie i opolskie⁸⁸. Ustalony w 1999 roku podział administracyjny utrzymuje się do dziś i początkiem drugiej dekady XXI wieku nic nie wskazuje, aby w najbliższej przyszłości miało to ulec zmianie.

Okres, drugiej połowy XX wieku i początek XXI wieku wydaje się być jednak najbogatszy dla badań empirycznych pod względem liczby zjawisk i intensywności procesów społecznych i kulturowych mających wpływ na kształtowanie się postaw, zachowań i tożsamości Ślązaków, przez co stanowi punkt wyjścia w podjętych badaniach.

⁸⁵ E. Kaszuba, *Śląsk w...*, s. 545.

⁸⁶ E. Janosik, K. Mazur-Kajta, Zatrudnienie i warunki pracy w województwie śląskim w latach 1990-2014, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach” 2016, Nr. 1(12), s. 48.

⁸⁷ Ibidem, s. 47.

⁸⁸ Ibidem, s. 547.

Pod kątem rozgrywających się w XX wieku wydarzeń historycznych starano się dobrać próbę badawczą oraz przyjęto klucz pokoleniowy, aby wziąć pod uwagę respondentów pamiętających swoje doświadczenia, przeżycia, wyobrażenia związane z własną tożsamością i realizacją tejże tożsamości w przestrzeni edukacyjnej, o której mogą samodzielnie opowiadać.

2. Socjologiczny wymiar Śląska

Śląsk można analizować jako obszar specyficzny pod względem cech struktury społecznej, zawodowej oraz wzorów kulturowych, co można dostrzec do dziś na przykładzie wielu grup Ślązaków tworzących mniejsze społeczności zorientowane wokół wspólnych przestrzeni mieszkalnych, zainteresowań regionalnych czy też działalności kulturowej (najczęściej z obszaru kultury popularnej). Otwiera to pole do refleksji socjologicznej nad panującą tu strukturą społeczną, istniejącymi warstwami społecznymi oraz komponentami jakie z nich wynikają. Z uwagi na charakter pracy oraz prowadzone badania związane z kontekstem socjologicznym terminy takie jak środowisko wychowania i socjalizacja opisano szerzej w kolejnym rozdziale. Ma to na celu wyeksponowanie ich kluczowego znaczenia w odniesieniu do prowadzonych analiz.

W tym rozdziale rozważania rozpoczyna istotny termin pojawiający się w w rozważaniach z perspektywy socjologicznej jakim jest struktura społeczna. Piotr Sztompka odnosząc się do tego terminu posługuje się metaforą „przestrzeni międzyludzkiej”, co ma na celu uwydatnić jej właściwe znaczenie. W ujęciu cytowanego socjologa, struktura społeczna stanowi sieć czystych relacji, kształtów i form występujących w obrębie danej społeczności. Zatem można ją ująć jako konfigurację stosunków społecznych⁸⁹. W ramach struktury społecznej można wyodrębnić makro-, i mikrostrukturę. Piotr Sztompka definiuje mikrostrukturę jako siecią powiązań między podstawowymi składnikami życia społecznego, natomiast makrostruktura jest siecią połączeń między złożonymi obiektami społecznymi, posiadającymi już własną strukturę⁹⁰. W ramach struktury społecznej badacz wyodrębnia cztery rodzaje atrybutów, związanych z pozycjami społecznymi: 1) role społeczne, czyli system normatywny

⁸⁹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2005 r., s. 97-100.

⁹⁰ Ibidem, s. 101-102.

przypisany do danej roli; 2) typowe dla wskazanej roli przekonania i poglądy; 3) charakterystyczne interesy oraz szanse życiowe; 4) typowe kierunki interakcji podejmowane w zależności od zajmowanej roli⁹¹. Atrybuty jednej pozycji łączą się z atrybutami innej pozycji w ramach stosunków społecznych. Dzięki temu można wskazać cztery formalne charakterystyki związane z relacjami między normami, przekonaniami, interesami i kanałami interakcyjnymi. Zdaniem Piotra Sztompki pozwala to na rozróżnienie czterech wymiarów struktury, które wymienia jako: a) struktura normatywna, która odnosi się do sieci relacji między występującymi regułami działania osób w określonej grupie, zajmujących różne pozycje; b) struktura idealna, dotyczy sieci relacji względem występujących przekonań i poglądów; c) struktura interesów, związana z dostępem do dóbr i przywilejów; d) struktura interakcyjna, dotycząca form komunikowania się między osobami zajmującymi różne pozycje⁹².

Istotnymi z punktu widzenia podjętej w niniejszej rozprawie problematyki terminami są także habitus, kapitał kulturowy i etos. Pojęcia te nabrały znaczenia socjologicznego m.in. za sprawą francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu w XX wieku⁹³. Wspomniane terminy współgrają ze sobą tworząc pewną całość, jak również funkcjonując odrębnie od siebie mogą mieć decydujący wpływ na poszczególne jednostki. Ta wzajemna relacja rzutuje na zachowania, postawy i działania jednostki, które w działaniu eksponują kapitał kulturowy nabyty w środowisku rodzinnym oraz poza nim i reprodukują (na poziomie świadomym oraz nieświadomym), niektóre elementy większej struktury społecznej takie jak: maniery, normy, wartości, tradycje, sposoby komunikacji i język. W celu doprecyzowania tej relacji należy przywołać definicję przytoczonych pojęć. Termin Habitus jest swego rodzaju sprawnością nabytą, dotyczącą kompetencji i umiejętności jednostki, będących trwałą dyspozycją do reprodukcji działań społecznych oraz reguł, wedle których należy funkcjonować, jak również sposobu myślenia o świecie. Habitus można podzielić na habitus pierwotny oraz wtórny na podobnej zasadzie jak rozróżniamy socjalizację pierwotną i wtórną. Habitus powstaje w wyniku pracy pedagogicznej i socjalizacji, która determinowana jest arbitralnością kulturową⁹⁴. Dookreślenie terminu i koncepcja francuskiego autora wskazuje na istotę

⁹¹ Ibidem, s. 104.

⁹² Ibidem, s. 104-105.

⁹³ A. Matuchniak-Krasuska, Koncepcja habitusu u Pierre'a Bourdieu, „Internetowy Magazyn Filozoficzny Hybris”, 2015, 31(4), s. 77-79.

⁹⁴ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, przeł. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2006 r., s. 108-112.

socjalizacji w perspektywie dalszego działania ludzkiego, w przypadku niniejszej pracy dotyczy to kapitału kulturowego Górnolązak. Pojęcie kapitału społecznego w ujęciu teorii Pierre’a Bourdieu oznacza nieekonomiczną formę kapitału (zasobów), którymi mogą być umiejętności, wykształcenie, erudycja, poziom wiedzy i świadomości kulturowej, umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie (dobre maniery, znajomość i przestrzeganie norm społecznych, itp.). Kapitał kulturowy może być rozpatrywany także jako pewien zestaw cech charakterystycznych dla określonych społeczności, w tym lokalnych⁹⁵.

W tym ujęciu warto sięgnąć do myśli Adama Bartosza, który w nawiązaniu do wspomnianej koncepcji habitusu, odnosi się bezpośrednio do autochtonicznej ludności górnośląskiej, podkreślając, że przez ostatnie stulecia tworzy ona specyficzną regionalną subclassę produkcyjną, z uwagi na przeważającą w masie przemysłowo-ludową klasę robotniczą. Zdaniem Adama Bartosza, koncepcja zaproponowana przez Pierre’a Bourdieu jest zasadną podstawą do dynamicznej analizy kapitału kulturowego⁹⁶. Socjolog podkreślił specyfikę regionu, z racji której należy dookreślić termin kapitału kulturowego w tym środowisku. Specyfikę kapitału kulturowego grupy regionalnej (Śląska) określił jako zasoby międzypokoleniowych doświadczeń, wiedzy i kompetencji, kumulujących się w postaci specyficznych postaw, umiejętności czy też wzorców zachowań charakterystycznych dla mieszkających na uwzględnionym historycznym terenie zbiorowości lokalnych⁹⁷. Gdyby spojrzeć holistycznie na przytoczone myśli, można dostrzec ujawnianie się pewnego etosu, a w tym przypadku – etosu górnośląskiego. Słownikowa definicja etosu mówi o nim jako o pewnym ogóle wartości, norm i wzorów postępowania przez daną grupę⁹⁸. Etos Ślązaków ukształtowany został przede wszystkim na pracy w przemyśle ciężkim. Wynikało to głównie z bogatych zasobów dostępnych na terenach Śląska i rozwoju technologicznego w przemyśle, co zdaniem Urszuli Swadźby, wpłynęło na wykształcenie się ówczesnie wzorów

⁹⁵ M. D. Adamczyk, *Kapitał kulturowy jako czynnik reprodukcji nierówności społecznych w koncepcji Pierre’a Bourdieu*, [W:] *Przemiany społeczne we współczesnej Polsce i ich konsekwencje. Perspektywa socjologiczna*, Grotowska-Leder J., Rokicka E. (red.), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, s.13-30,

⁹⁶ A. Bartoszek, *Źródła i dynamika kapitału kulturowego Ślązaków*, „Górnośląskie studia socjologiczne. Seria Nowa”, 1, s. 167-168.

⁹⁷ Ibidem, s. 166.

⁹⁸ *Słownik języka polskiego PWN*, hasło: etos, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/etos>, [dostęp: 17.07.2022].

pracowitości i solidności⁹⁹. Uwzględniając funkcjonujące w naukach społecznych i humanistycznych definicje etosu, badaczka proponuje własną propozycję, która jej zdaniem będzie użyteczna w prowadzonych badaniach – zwłaszcza dotyczących śląskiego etosu pracy. Zatem zdaniem Urszuli Swadźby, etos:

To charakterystyczny dla danej grupy społecznej zespół wartości i norm, odnoszących się do wartości fundamentalnej, przejawiający się w praktyce w konkretnych zachowaniach. Wartość naczelną jest elementem integrującym grupę, wyróżniającym ją od innych grup i jest z reguły pozytywna¹⁰⁰.

Elementami konstytutywnymi etosu są przede wszystkim: a) Wartości, mają one charakter podmiotowy i są związane ze stanem świadomości ludzkiej; b) Normy mają za zadanie wyrażać i porządkować system wartości, przyczyniają się do aktywizacji wyznawanych wartości. Ważną cechą norm jest aspekt powinności, który niejako wymaga na poszczególnych jednostkach stosowania się do przyjętych przez ogół zasad; c) Zachowania, działania – sfera behawioralna stanowi niezbędny element realizacji etosu, gdyż prezentuje sposób postępowania względem przyjętych norm i wartości panujących w grupie. Struktura normatywna zawiera reguły oraz cele do których powinni dążyć członkowie grupy. System wartości i norm funkcjonujących w grupie nadaje wspomnianym celom odpowiedni kierunek. Motywy jednostki realizujących określone działania mogą mieć charakter altruistycznych lub egoistyczny, w konsekwencji stają się powinnościami względem norm grupy, niekiedy w obawie przed możliwymi sankcjami za ich złamanie panujących reguł. To właśnie systemy sankcyjne i gratyfikacyjne w grupie wspomagają motywację wewnętrzną uczestników danej społeczności w działaniach. Trudności w realizacji etosu grupowego w działaniach mogą wystąpić także (poza aspektami wewnętrznymi) z racji czynników zewnętrznych tj. warunków społeczno-ekonomicznych lub politycznych; d) społeczny charakter etosu dotyczy wytworzonego przez grupy zestawu określonych cech, które mają być przyjmowane i realizowane przez jej członków w ramach uczestnictwa w zbiorowości. Zbiorowość konstruuje pewną strukturę na podstawie realizowanych wartości, tworzy hierarchię tejże struktury oraz określa istotę występujących w niej pozycji społecznych. Dzięki temu

⁹⁹ U. Swadźba, Śląski etos pracy. Studium socjologiczne, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2001, s. 7.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 29.

tworzą się wzory społeczne pozwalające wyodrębnić się na tle innych grup. Na tej podstawie powstaje pewien stereotyp związany z daną grupą¹⁰¹.

Kolejnym istotnym terminem w kontekście socjologicznej perspektywy opisu zagadnień podjętych w rozprawie jest stratyfikacja społeczna. Pojęcie wywodzi się z geologii i oznacza uwarstwienie. Stratyfikacja społeczna poprzez rozpatrywanie warstwowości społecznych, określa nierówności dotyczących zajmowanych miejsc w społeczeństwie przez ludzi w strukturze społecznej. Różnice pomiędzy warstwami można dostrzec poprzez określone przywileje warunkowane m.in. takimi wskaźnikami jak usytuowanie klasowe, przynależność do określonych grup społecznych, pełnione role społeczne, dostęp do zasobów konsumpcyjnych, prestiż społeczny, sprawowanie władzy, standard życia itp¹⁰².

Komponent ekonomiczno-zawodowy stanowił jeden z dominujących w śląskiej rodzinie. Przez dłuższy czas klimat kulturowy rodziny śląskiej sprzyjał zjawisku reprodukcji zawodowej – zjawisko to sprawiało, że rodzina kulturowo przygotowywała młodszych członków do pracy w określonych zawodach, tym najbardziej popularne zawody wiązały się z przemysłem górniczym i hutniczym¹⁰³. Zjawisko to sprawiało, że rodzina pełniła naturalną funkcję przygotowania kolejnego pokolenia do pracy w określonych zawodach¹⁰⁴. Sytuacja ta dotyczyła w głównej mierze mężczyzn, ponieważ do ok. lat 60 XX wieku, kobiety na Śląsku zajmowały się zarządzaniem gospodarstwem domowym oraz dbaniem o klimat emocjonalny w rodzinie. Należy zwrócić też uwagę na fakt, że w regionie przeważały prace fizyczne, więc w strukturze podziału pracy było mniej kobiet. Duży popyt na zasoby pozyskiwane na Śląsku, czyli węgiel i stal, sprawił iż w dużej mierze dominowały tu zawody związane z pracą w kopalni oraz w hucie. W okresie powojennym nie przywiązywało się uwagi do wysokiego wykształcenia kobiet, ponieważ przyjmowano tradycyjne modele ról uwarunkowane określonymi normami społecznymi¹⁰⁵. Proces zmiany rozpoczął się w latach 60 i 70 XX wieku, wraz ze wzrostem popytu na zasoby przemysłowe, pojawiła się potrzeba dodatkowych

¹⁰¹ Ibidem, s. 31-35.

¹⁰² M. J. Szymański, *Socjologia edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 51-53.

¹⁰³ M. W. Wanatowicz, *Rola Katowic jako stolicy województwa w procesie integracji Śląska z macierzą (1922-1939)*, [W:] *Miasta w ciągu wieków. Wybrane problemy*, (red.) S. Michalkiewicz, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 1988, s. 63.

¹⁰⁴ W. Mrozek, *Rodzina a zawód*, "Biuletyn Śląskiego Instytutu Naukowego" 1963, nr 39, s. 95-96.

¹⁰⁵ K. Hoffmann, U. Swadźba, *Rodzina a praca zawodowa kobiet w tradycyjnej społeczności śląskiej. Rys społeczno-historyczny*, [W:] *Praca czy rodzina? Dylematy kobiet śląskich*, (red.) U. Swadźba, Katowice: Wydawnictwo Gnome 2009, s. 17.

pracowników (w tym związanych z sektorem administracyjnym), co w konsekwencji sprawiło, że kobiety znalazły miejsce dla siebie w sferze zawodowej. Ponadto coraz więcej Ślązaczek kończyło szkoły średnie i wyższe zdobywając kwalifikację potrzebną na rozwijającym się rynku pracy. Ważnym czynnikiem na drodze ku aktywizacji zawodowej i rozwoju kobiet stanowiło uruchomienie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w 1968 roku. Otwierające się kierunki, zwłaszcza humanistyczne, były chętnie wybierane przez młode kobiety. Ukończone studia przerodziły się w nowe szanse zawodowe i wzmacniały w kobietach potrzebę samorealizacji¹⁰⁶.

Na zakończenie tych rozważań, wyłania się komponent społeczno-polityczny, który wiąże się z poczuciem tożsamości śląskiej. Po II wojnie światowej tereny na Górnym Śląsku w związku z miastami takimi jak Bytom, Gliwice, Zabrze, zostały opuszczone przez niemieckich okupantów, a ludność, która pozostała lub powróciła na ów rejon, w dużej mierze składała się z rdzennych mieszkańców Śląska¹⁰⁷. Wraz z wyzwoleniem ziem przez Armię Czerwoną, pojawiły się pierwsze represje narodowe, gdyż Ślązacy władający językiem niemieckim niekiedy postrzegani byli przez Rosjan jako Niemcy, i w konsekwencji stosowano wobec nich akty przemocy¹⁰⁸. Wielu mężczyzn zamieszkujących Śląsk w okresie okupacji Niemieckiej, wcielano do wojsk niemieckich – stąd w rodzinach znajdowały się osoby z przeszłością (służba, powołanie) w Wehrmachcie¹⁰⁹. Jak pokazuje historia, dekret wydany przez Adolfa Hitlera w 1939 roku spowodował, że tereny uznane przez Niemców za ich własne - w dużej mierze dotyczyło to Gdańska oraz Górnego Śląska - zostały wcielone do III Rzeszy i dostały się pod zarząd Generalnej Guberni. Mężczyźni zamieszkujący te tereny otrzymywali więc powołania do służby w Wehrmachcie¹¹⁰. Sytuacja ta jest istotna, ponieważ po wyzwoleniu dokumentacja ta stała się następnym pretekstem represji wobec Ślązaków – tym razem skierowanej przez centralną władzę Polską w postaci tzw. selekcji narodowościowej¹¹¹. Sytuacja ta dotknęła niemalże całej zbiorowości Ślązaków, ponieważ często ktoś w rodzinie znajdował się na specjalnej liście, na podstawie której sądzono, że jest zdrajcą narodu¹¹². Volkslista, czyli dokument wprowadzony przez

¹⁰⁶ Ibidem, s. 18-19.

¹⁰⁷ W. Błasiak, M. Błaszczak-Wacławik, T. Nawrocki, Górny Śląsk. Szczególny przypadek kulturowy, Kielce: Wydawnictwo Jan Schumacher, 1990, s. 68.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 69

¹⁰⁹ Ibidem, s. 70.

¹¹⁰ R. Kaczmarek, *Polacy w Wehrmachcie*, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2010, s. 5-130.

¹¹¹ W. Błasiak, M. Błaszczak-Wacławik, T. Nawrocki, *Górny Śląsk...*, s. 71.

¹¹² Ibidem, s. 72

Niemców początkiem lat 40 XX wieku, na podstawie którego uznawało się obywateli mieszkających na terenach zaborcy jako ich własnych, czyli w dużym uproszczeniu – germanizowano ludność¹¹³. Proces selekcji i jej pejoratywny wydźwięk zachwiał przywiązaniem narodowym Ślązaków do Polski. Hańbiące postępowanie selekcyjne i represje względem rodzin przypuszczalnie wzmocniły poczucie dumy z własnej tożsamości, która przez lata przekazywana była z pokolenia na pokolenie¹¹⁴.

Bogate zasoby i rozwój przemysłu sprawił, że tereny Górnego Śląska stały się atrakcyjnym kierunkiem migracji, która nasiliła się w okresie powojennym. Co za tym idzie, rdzenni mieszkańcy zderzyli się z napływem ludności z różnych stron Polski wyposażonych często w odmienne od mieszkańców lokalnych poglądy, przekonania, zachowania oraz odmienną kulturę. Sytuacja ta przyniosła wiele konfliktów, które zapoczątkowały stereotypy odrębności narodowej na Śląsku, przy rozróżnieniu Ślązaka jako swojego oraz Polaka napływowego jako obcego (opozycja swój-obcy)¹¹⁵. W tamtym okresie uwydatnił się konflikt narodowościowy i wzmocniły pejoratywne określenia ludności – z jednej strony pojawił się Hanys, czyli określenie rdzennych mieszkańców przez ludność napływową jako osoby gorszej, mniej tożsamej z Polską i prawdopodobnie mniej rozwiniętej, z drugiej strony zakorzenione zostało określenie Gorol, czyli intruz – ten obcy, który wchodzi na nasze ziemie, i chcę jak zaborca nimi dysponować. Wiązało się to z brakiem zaufania, niechęcią, być może także strachem i obawą przed zachwianiem pewnych norm funkcjonujących w społeczności¹¹⁶.

Pierwsze lata po wojnie stosunek Ślązaków do władzy kraju był bardzo chłodny, po części z uwagi na wspomniane wcześniej represje, po drugiej uważano, że władza jest niepolska, antyśląska – a nawet radziecka. Negatywny stosunek do PPR i później PZPR można w pełni uzasadnić uwzględniając fakt usuwania Ślązaków z szeregów władz lokalnych, choćby w osobach Arkadiusza Bożka czy też Jerzego Ziętka, który pomimo usunięcia z PZPR utrzymał urząd wojewody¹¹⁷. Kultura śląska wówczas nie była odbierana przez władze kraju jako wartość, lecz jako coś stojącego przeciwko władzy (kultura śląska jednoczyła Ślązaków i wzmacniała ich poczucie śląskości, a także poczucia identyfikacji ze grupą etniczną). Skutki zahamowania rozwoju kultury na Śląsku

¹¹³ R. Kaczmarek, *Polacy...*, s. 50-70.

¹¹⁴ W. Błasiak, M. Błaszczak-Wacławik, T. Nawrocki, *Górny Śląsk...*, s. 72-75.

¹¹⁵ Ibidem, s. 80-81.

¹¹⁶ Ibidem, s. 81-82.

¹¹⁷ Ibidem, s. 90-93.

związane są ze strategiami gospodarczymi i politycznymi PPR i PZPR¹¹⁸. Należy przy tym pamiętać, że charakter gospodarczy regionu, wskazuje na przewagę ludności robotniczej, natomiast dużo mniejszą populację elit intelektualnych, które mogłyby budować i rozwijać zaplecze kulturowe¹¹⁹. Przełomem dla śląskiej kultury z pewnością stała się decyzja o uruchomieniu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 1968 roku. Niestety, początkowo uczelnia daleka była od zamierzonej wysokiej rangi – głównie z uwagi na wysoki poziom upolitycznienia i problemy z doбором kadry do poszczególnych wydziałów i kierunków. Polityka zaważyła też na przeniesieniu wydziału filologicznego z Katowic do Sosnowca, czego można dopatrywać się w powiązaniu Edwarda Gierka z Sosnowcem. Zmiana miejsca wydziału mogła też być podyktowana potrzebą wzmocnienia kontroli administracji nad ośrodkiem naukowym¹²⁰. Lata 70 i 80 XX wieku obfitowały w rozmaite inwestycje kulturowe, których zabarwienie jest związane z polityką. Budowy stadionów, teatrów czy też popularnego *Spodka*, łączyło się z rozwojem rozrywki i naciskiem propagandowym w regionie¹²¹. Propaganda związana z głoszeniem ideału konsumpcyjno-rodzinnego na Śląsku trafiała do rodzin robotniczych, które utrwały wartości związane z pracą i rozrywką. Kultura popularna stała się środkiem przekazu, który zaspokajał potrzeby wywołane ideologicznym obrazem i zarazem realizowała polityczne cele, wśród których można upatrywać m.in. konserwowanie stagnacji – blokującej potencjalne rozwinięcie się ruchu rewolucyjnego zagrażającego władzy¹²².

Po roku 89' sytuacja polityczna w całym kraju zmieniła się za sprawą transformacji systemowej. Wyłoniły się dwa istotne elementy - jednym z nich była tożsamość regionalna w obrębie określonej zbiorowości, a z drugim tożsamość narodowa – Polska¹²³. Transformacja systemowa okazała się być trudnym doświadczeniem dla śląskich rodzin. Jak podkreśliła Urszula Swadźba, ten okres przyniósł liczne zmiany, w tym restrukturyzację przemysłu ciężkiego, który dotychczas zapewniał byt i stabilizację wielu Ślązakom. W regionie wzrosło bezrobocie i zubożenie społeczne, do czego doprowadziła likwidacja licznych zakładów pracy. Sytuacja ta przyczyniła się do zmian

¹¹⁸ Ibidem, s. 177.

¹¹⁹ Ibidem, s. 178.

¹²⁰ Ibidem, s. 190-192.

¹²¹ Ibidem, s. 195.

¹²² Ibidem, s. 200-201.

¹²³ J. Wódz, *Górny Śląsk jako problem polityczny — spojrzenie socjologiczne*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa 1” 2010, s. 34-37.

w tradycyjnym modelu rodziny śląskiej poprzez spadek zawierania związków formalnych (małżeństwa) oraz zmniejszenie dzietności¹²⁴. Jacek Wódz określił Górną Śląsk jako *przypadek szczególny*¹²⁵, podkreślając przy tym, że region ma charakter transgraniczny w wielorakim znaczeniu tego słowa. Ten wyjątkowy aspekt dostrzec można w zaradności związanej z praktyką społeczną, głębokiej religijności, czy też w stosunku do życia rodzinnego¹²⁶. Poczucie tożsamości regionalnej nadal (choć w mniejszym stopniu, niż w okresie PRL) eksponuje się poprzez podkreślanie przez Ślązaków swojej odrębności od ludności pochodzącej z Zagłębia Dąbrowskiego, co czerpie swoje korzenie już w okresie przedwojennym¹²⁷. Okres transformacji ożywił kwestie związaną z autonomią regionu, którą ten posiadał w czasie XX-lecia międzywojennego, dając tym samym podwaliny do powstania ruchu społecznego, nazywanego Ruchem Autonomii Śląska¹²⁸. Początkowo celem organizacji było odzyskanie statusu z okresu międzywojennego, kiedy to Śląsk był komórką autonomiczną, ale również uznania Ślązaków za mniejszość etniczną z uznaniem mowy śląskiej za język regionalny¹²⁹. Wydzźwięk tożsamości śląskiej widoczny jest także w danych z poszczególnych spisów powszechnych ludności, gdzie odnotować można tendencję rosnącą. W spisie powszechnym ludności prowadzonym w 2002¹³⁰ r. 173 tysiące osób zadeklarowało swoją narodowość jako śląską, natomiast w roku 2011 liczba deklaracji śląskiej narodowości wyniosła już ponad 435 tysięcy ludzi. Dynamika dostrzegalna jest również w przypadku deklaracji językowej, gdzie w 2002 roku 56,6 tysiąca osób zadeklarowało posługiwanie się gwarą śląską (w spisie jako językiem śląskim), natomiast w roku 2011¹³¹, podobnych deklaracji było już 529 tysięcy co jest niespełna dziesięciokrotnością. Dane z najnowszego spisu powszechnego prowadzonego w 2021 roku, wskazują, że liczba deklaracji śląskiej narodowości ponownie wzrosła

¹²⁴ U. Swadźba, *From tradition to modernity. Changes of the value of Family in Silesia*, „Rocznik Nauk Społecznych” 2015, 7/34, s. 161-163.

¹²⁵ Termin oznacza, że należy dostrzec wyjątkowość i konieczność samodzielnego traktowania regionu.

¹²⁶ J. Wódz, *Górny...*, s. 41.

¹²⁷ Ibidem, s. 42.

¹²⁸ Ibidem, s. 43-44.

¹²⁹ H. Rusek, *Wielokulturowość z konfliktem w tle: Ślązacy: Naród? Narodowość? Grupa etniczna?*, [W:] *Pogranicze. Studia Społeczne*, (red.) D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, TOM XXV, Białystok 2015, s. 125-131.

¹³⁰ Wyniki Spisu Powszechnego Ludności z 2002 roku, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechno/narodowe-spisy-powszechno/narodowy-spis-powszechny-2002/ludnosc-stan-i-struktura-demograficzno-spoeczna-nsp-2002,4,1.html>, dostęp: [28.03.2022].

¹³¹ Wyniki Spisu Powszechnego Ludności z 2011 roku, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechno/nsp-2011/nsp-2011-wyniki/struktura-narodowo-etniczna-jezykowa-i-wyznaniowa-ludnosci-polski-nsp-2011,22,1.html>, [dostęp: 28.03.2022].

wynosi nieco ponad 596 tysięcy, co jest najwyższym wynikiem w kontekście grup etnicznych. We wspomnianym wpisy odnotowano 467 tysięcy deklaracji o korzystaniu z języka śląskiego¹³². Spadek ten można rozpatrywać jako efekt zmiany pokoleniowej i „mieszanki” kulturowej poprzez coraz większą mobilność ludności. Wspomniane symptomy mogą sugerować, że rozpoczyna się proces wymierania języka śląskiego, którego tradycja jest podtrzymywana przez starsze pokolenia i w chwili obecnej, poza działaniami i inicjatywami oddolnymi (konkursy, inicjatywy miejskie, lokalne instytucje kulturowe), nie spotyka się z działaniami formalnymi i systemowymi (np. nadanie statusu języka regionalnego).

3. Dominujące środowiska wychowawcze i socjalizacyjne na Śląsku

Poruszając się w obszarach związanych z tożsamością śląską, należy odnieść się do dominujących środowisk wychowawczych i socjalizacyjnych na Śląsku. We wcześniejszych podrozdziałach przybliżono Śląsk z perspektywy historiograficznej oraz socjologicznej, następnym krokiem jest spojrzenie przez pryzmat środowiska wychowawczego a więc charakterystycznego pojęcia dla studiów z obszaru socjologii wychowania, terapii pedagogicznej oraz paradygmatu pedagogiki społecznej. Przyjmuje się, że nazwami Śląsk lub Górny Śląsk (obecnie funkcjonuje wyłącznie jako nazwa historycznej krainy) określa się konkretny obszar wyznaczany kryteriami historycznymi, administracyjnymi oraz geograficznymi. Należy jednak pamiętać też o tym, że te ziemie stanowią dla ludności przede wszystkim przestrzeń dorastania, dojrzewania i reprodukcji kapitału kulturowego, będąc dla Ślązaków środowiskiem wychowawczym. W literaturze naukowej dotychczas powstało wiele definicji środowiska wychowawczego. Jednym z nich jest koncepcja środowiska wychowawczego opisana przez Floriana Znanieckiego. Jako punkt wyjścia, socjolog przyjmuje osadzenie jednostki w ramach grupy społecznej, która określona jest mianem odrębnej zbiorowości tworzącej świadomy kolektyw¹³³. Osobnik może równocześnie uczestniczyć w kilku niezależnych od siebie grupach społecznych. Człowiek będący członkiem grupy

¹³² Wyniki Spis Powszechnego Ludności z 2021 roku, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatecznymi-danymi-w-zakresie-przynaleznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaleznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html>, [dostęp: 11.11.2024].

¹³³ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2001 r., T. 1, s. 38.

społecznej jest przez nią w pewnym sensie prowadzony, nauczany, aby nabyć pozytywne, w rozumieniu danej grupy, cechy i umiejętności społeczne, akceptowalne w ramach życia społecznego wybranej grupy. Ponadto grupy starają się oddziaływać na podejmowane działania przez jednostkę poza grupą. Uwagę należy zwrócić również na to, że jednostka jest w ciągłej styczności, w rozumieniu bezpośrednim lub pośrednim, z innymi ludźmi żyjącymi poza grupą społeczną. Dbłość o te elementy jest istotna, aby jednostka mogła uczestniczyć w życiu zbiorowym grupy, brać udział we wspólnych doświadczeniach i działaniach. Odrębne środowisko społeczne wytwarzane przez grupę dla jednostki mającej stać się jej częścią, określa się mianem środowiska wychowawczego¹³⁴. Jako podstawowe składniki środowiska wychowawczego w teorii Floriana Znanieckiego, wyróżnia się rodzinę, grupy rówieśnicze, szkołę i nauczycieli, a także instytucje wychowania pośredniego¹³⁵.

Podobnie zdanie w rozumieniu środowiska wychowawczego przyjmuje Mieczysław Łobocki. Twierdzi on, że proces wychowania jest zawsze integralnie związany ze środowiskiem wychowawczym. Podstawowe środowiska wychowawcze klasyfikuje on na dwie kategorie: naturalne i intencjonalne¹³⁶. Do kategorii związanej z naturalnym środowiskiem wychowawczym, w tym rozumieniu, zaliczyć należy rodzinę, środowisko lokalne i grupy rówieśnicze, natomiast intencjonalnymi są szkoła oraz integralnie z nią związana klasa szkolna uznawana wówczas grupą społeczną. Mieczysław Łobocki podkreśla, że proces wychowania odbywa się zawsze w określonym kontekście społecznym – czyli w odniesieniu do środowisk wychowawczych, natomiast wpływy tych środowisk są w tym procesie nieocenione¹³⁷.

O środowisku wychowawczym pisała również wybitna przedstawicielka pedagogiki społecznej, Helena Radlińska. Odnosząc się do środowiska wychowawczego jako zespołu warunków bytowania jednostki i czynników kształtujących jej osobowość przez określony czas, precyzuje termin środowisko, odróżniając go od terminu otoczenie. W tym rozumieniu to wpływ środowiska podąża za człowiekiem i jest decydujący przy doborze zachowań jednostki znajdującej się w chwilowym otoczeniu¹³⁸. Wśród

¹³⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2001 r., T.1, s. 72-87.

¹³⁵ Ibidem, s. 95.

¹³⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Wydawnictwo Impuls 2009, s. 297.

¹³⁷ Ibidem, s. 321.

¹³⁸ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego : szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa: Nakładem "Naszej Księgarni", sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego 1935, s. 29.

składników środowiska wyróżnia; przyrodę, warunki egzystencji uzyskane przez pracę oraz stosunki międzyludzkie, ale również wytwory ducha ludzkiego, czyli wierzenia, naukę, literaturę itp. Helena Radlińska podkreśla ponadto, że do składników środowiska wychowawczego zaliczyć należy w takim samym znaczeniu przeszłość jak i teraźniejszość¹³⁹. Dokonuje się tutaj również rozróżnienia pomiędzy wyobrażeniem danego środowiska (środowiskiem obiektywnym) a tym, co faktycznie ważne z perspektywy życia ludzi w wybranym środowisku (środowiskiem subiektywnym). Tak skategoryzowane środowiska można wtórnie podzielić na środowisko bezpośrednie (bliskie) i szerokie(dalsze). Dzięki temu zabiegowi, pojawia się możliwość uchwycenia w każdym ze środowisk, czynników niewidzialnych¹⁴⁰. Mają one największe znaczenie w kontekście wychowania, ponieważ to one są odpowiedzialne za dokonywanie się przekształceń – rozwój¹⁴¹.

Do definicja środowiska wychowawczego zaproponowana przez Znanieckiego odniósł się krytycznie Stanisław Kowalski, który zauważył, że nie jest ona kompletna i wymaga modyfikacji z uwagi na ciężący na niej socjologizm¹⁴². Rozszerzenie opisu tego terminu dotyczy uwzględnienia w nim płaszczyzny kulturowej oraz geofizycznej. Argumentem przemawiającym za takimi zmianami jest styczność dzieci i młodzieży z wytworami kultury i przyrody w trakcie procesu uspołecznienia. Analizując socjologiczne definicję środowiska wychowawczego, poza płaszczyzną społeczną, należy uwzględnić pozostałe aspekty powstałe przy praktycznej pracy wychowawczo-dydaktyczne, które można określić systemem bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych, zamierzonych i kontrolowanych społecznie. Przyjmuje się, że system bodźców środowiskowych harmonizują się z zinstytucjonalizowaną działalnością wychowawczą¹⁴³.

Józef Pieter, definiuje środowisko wychowania jako:

¹³⁹ Ibidem, s. 30.

¹⁴⁰ Pojęcie niewidzialności przyjmuję za Heleną Radlińską że czynniki niewidzialne wiążą się poniekąd ze zdolnościami psychicznymi i zalicza do nich; pojęcia, wierzenia, nastawienie uczuciowe, zwyczaje - stanowiące więź moralną grupy, motywacje do działania oraz samokontrolę w dążeniach. (zob.) H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza 1979, s. 97.

¹⁴¹ Ibidem, s. 32-33.

¹⁴² S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1986, s. 90-91.

¹⁴³ Ibidem, s. 92.

złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których rozwijający się człowiek przystosowuje się w wychowawczym okresie swego życia: znaczy to, pod których wpływem działa i rozwija swoją osobowość¹⁴⁴.

Cytowany psycholog w uzupełnieniu własnej definicji, podkreśla, że środowisko wychowawcze jest częścią świata zewnętrznego (rzeczywistością obiektywną), do której jednostka dostosowuje odpowiedni tryb życia, poprzez dedykowane nawyki oraz zgodnie z panującymi strukturami osobowościowymi. Zdaniem badacza ważnym elementem jest samo bycie człowieka w procesie rozwoju, na którego poszczególne komponenty oddziałuje środowisko wychowawcze, tzn. jest jego niezbywalnym elementem. Wśród komponentów zawierających się w ramach rozwoju warunkowego środowiskiem wychowawczym, Józef Pieter wymienia m.in. zależność gospodarczą i moralną od rodziców, przewagę fizyczną rodziców nad dzieckiem (do pewnego momentu), sytuację prawną dziecka, miłość rodzicielską, pozycję dziecka w rodzinie, stan gospodarczy rodziny, stan kultury umysłowej rodziców, poziom organizacji szkoły, stan wykształcenia nauczycieli ucznia, stan wyposażenia szkoły, stan grupy koleżeńskiej, z którą uczeń ma do czynienia. Wspomniane komponenty mają charakter egzemplifikacji i stanowią wycinek znacznie szerszego zbioru czynników oddziałujących na rozwój jednostki¹⁴⁵.

Przytoczone definicje szeroko opisują termin środowiska wychowawczego, które można poddać syntezie proponując definicję środowiska wychowawczego jako przestrzeni doświadczenia wpływów wychowawczo-dydaktycznych oddziałujących na jednostkę bezpośrednio lub pośrednio w ramach jej uczestnictwa w przestrzeni społecznej, kulturowej, regionalnej oraz instytucjonalnej.

Następnym terminem, nad który należy się w tym miejscu pochylić jest socjalizacja. Podobnie jak w przypadku środowiska wychowawczego, powstało wiele różnych definicji tego mającego interdyscyplinarne ułożenie pojęcia. Przedstawiciele socjologii Peter Berger i Thomas Luckmann, opisują pojęcie socjalizacji jako wszechstronne i zwarte wprowadzenie jednostki w świat społeczeństwa lub pewien jego obszar¹⁴⁶. Autorzy w ramach własnej koncepcji podkreślają klasyczne wyodrębnienie się dwóch faz terminu socjalizacja i wyszczególniają socjalizację pierwotną, będącą pierwszymi krokami człowieka w stawaniu się członkiem społeczeństwa oraz wtórną,

¹⁴⁴ J. Pieter, *Środowisko wychowawcze*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1972, s. 86.

¹⁴⁵ Ibidem, s. 87.

¹⁴⁶ P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1983, s. 204.

która jest późniejszym procesem włączenia jednostki do wybranego, nowego dla jednostki, sektora społecznego¹⁴⁷. Człowiek rodząc się jest automatycznie wcielony do obiektywnej struktury społecznej oraz do obiektywnego świata społecznego. Inne osoby, które się tam znajdują są pośrednikami w przekazywaniu jednostce norm rządzących we wspomnianym świecie/światach. Przekaz ten jest efektem przefiltrowania wybranych aspektów należących do danej struktury społecznej i wiąże się z elementami biograficznymi wspomnianych innych ludzi, co oznacza, że ich doświadczenie, wiedza oraz sposób funkcjonowania jest transmitowany przez osoby współuczestniczące w danym środowisku. Przykładem są rodzice, którzy przekazują dziecku określony świat wartości, którym sami się kierują, z którym sami się utożsamiają, którego sami są nauczani¹⁴⁸. Istotnym elementem w tym procesie jest przywiązanie emocjonalne do znaczących innych, czyli do osób przekazujących owe aspekty. Dziecko identyfikuje się ze znaczącymi innymi internalizując przekazywane mu aspekty. Proces ten prowadzi do uzyskania przez dziecko subiektywnego wyodrębnienia siebie, czyli spójnej i akceptowalnej tożsamości. Jednostka staje się tym, kim jest nazywana. Identyfikacja następuje zawsze w przestrzeni życia społecznego. Natomiast uzyskanie tożsamości wiąże się z przypisaniem do danego miejsca w świecie społecznym¹⁴⁹. Socjalizacja pierwotna pozwala jednostce dostrzec i zrozumieć pewne normy istniejące jako ogół. Obejmuje ona ponadto kompetencje dotyczące języka, schematów interpretacyjnych, schematów motywacyjnych oraz aparat uprawomocniający. Zdaniem badaczy, to właśnie język stanowi najważniejsze narzędzie w procesie socjalizacji¹⁵⁰. Poprzez poszczególne zachowania i reakcje, jednostka obserwuje, że zasady i normy wiążą się nie tylko ze specyficznymi środowiskami, ale obowiązują także w innych obszarach życia społecznego, będąc pewną normą ogólną. Taki obraz pokazuje jak tworzy się odchodzenie od wąskiego rozumienia współuczestniczenia jednostki w życiu społecznym, do postrzegania i rozumienia norm w nim występujących, a tym samym charakteryzuje przejście od socjalizacji pierwotnej do socjalizacji wtórnej. Następujący tu rozwój tożsamości prowadzi do wykształcenia się samoidentyfikacji, rozumienia aspektów ogólnych niezwiązanych ze znaczącymi innymi, ale również z innymi w ogóle¹⁵¹. Pojawienie się uogólnionego innego stanowi istotny moment w procesie

¹⁴⁷ Ibidem, s. 205.

¹⁴⁸ Ibidem, s. 205.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 206-207.

¹⁵⁰ Ibidem, s. 208.

¹⁵¹ Ibidem, s. 208.

socjalizacji. Związane jest to z internalizacją społeczeństwa jako takiego oraz istniejącej w nim rzeczywistości obiektywnej, jak również w tym samym momencie, rozwijanie subiektywnej, trwałej i spójnej tożsamości. Tożsamość, społeczeństwo i rzeczywistość formują się subiektywnie w tym samym procesie internalizacji, w ramach którego dokonuje się również internalizacja języka¹⁵². Kiedy w świadomości powstaje obraz ogólnego innego w relacji między światem obiektywnym i subiektywnym, powstaje symetria. Relacje występujące pomiędzy wspomnianymi światami, nie nachodzą na siebie w pełni. Subiektywna tożsamość jednostki, konstruowana jest również poza procesem socjalizacji, ponieważ jednostka dostrzega swoje istnienie zarówno na zewnątrz, jak również wewnątrz. Relacja pomiędzy jednostką, a otaczającym ją światem obiektywnym zmierza zawsze do uchwycenia równowagi¹⁵³. Socjalizacja pierwotna charakteryzuje się tym, iż jednostka nie ma wpływu na to, kim są znaczący inni. Zostaje włączona do określonej grupy społecznej i musi ją zaakceptować. Nie istnieje możliwość wyboru. Identyfikacja ze znaczącymi innymi dzieje się automatycznie. Świat poznawany jest dla jednostki jedynym istniejącym. Zatem internalizacja objawionej rzeczywistości jest nieunikniona. Badacze stwierdzają, że to właśnie dlatego ten świat jest silniej zakorzeniony w świadomości jednostki w przyszłości, niż światy zinternalizowane w socjalizacji wtórnej¹⁵⁴. W zależności od społeczeństwa, internalizowane treści w tym procesie mogą się różnić, choć niektóre z nich – takie jak język występują wszędzie. Za sprawą języka, proces postępuje przenosząc jednostkę w obszary schematów motywacyjnych oraz interpretacyjnych¹⁵⁵. Na etapie socjalizacji pierwotnej, która kończy się ze wspomnianym uzyskaniem świadomości ogólnego innego, istotne są również fazy uczenia się i zdobycie określonych zasobów związanych z rozwojem wiedzy, umiejętności i kompetencji¹⁵⁶.

Socjalizacja wtórna wiąże się z subświatami, z jakimi jednostka wchodzi w interakcje. W swoim zakresie może się ona różnić w zależności od podziału pracy lub zasobów wymaganej wiedzy w danym społeczeństwie. Pojawiają się role, którą jednostka przyjmuje i musi mieć względem tych ról odpowiednie zasoby. Na tej podstawie tworzą się różnice, które mogą występować pomiędzy grupami zorientowanymi na konkretne

¹⁵² Ibidem, s. 208.

¹⁵³ Ibidem, s. 209.

¹⁵⁴ Ibidem, s. 210.

¹⁵⁵ Ibidem, s. 211.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 212-213.

role. Można to zobrazować przykładem dotyczącym rozwoju kariery zawodowej, zestawiając ze sobą dwie różne role ról i wynikającą z nich potrzebę nabycia specyficznych kompetencji np. związanych z umiejętnością posługiwania się specjalistycznym językiem (egzemplifikacją może być rola prawnika, gdzie jednostka powinna znać terminy związane z profesją prawnika, jednostka powinna znać terminy dotyczące prawa, natomiast w przypadku roli medyka, jednostka zobowiązana jest znać terminy dotyczące medycyny itp.)¹⁵⁷. Socjalizacja wtórna może być konfrontowana z poprzedzającym ją procesem socjalizacji pierwotnej, choćby pod względem trwałości zinternalizowanych treści, co może wywołać trudność w spójności. Wszelkie treści, które będą włączane do rzeczywistości jednostki, są dokładane do gotowej już struktury¹⁵⁸. W opozycji do socjalizacji pierwotnej, na etapie socjalizacji wtórnej, nie występuje trudność związana z emocjonalnym identyfikowaniem się ze znaczącymi innymi. Pojawia się świadome rozróżnienie na kontekst instytucjonalny. Role społeczne są bardziej formalne i anonimowe a ich realizacja jest odseparowana od cech tożsamości wykonawcy. Rzeczywistość socjalizacji wtórnej jest kontekstualna jednostka funkcjonuje w roli w danych okolicznościach. Natomiast role konstruowane w toku socjalizacji pierwotnej są bardziej stałe (ich wyrazem jest biograficzna relacja między dzieckiem a rodzicem). W kontekście socjalizacji wtórnej możliwe jest także intencjonalne zarządzanie przez jednostkę własną tożsamością, gdzie niektóre jej komponenty w określonych sytuacjach mogą być wyrażone, inne natomiast mogą być ukrywane.¹⁵⁹

Pojęcie socjalizacji charakteryzuje również Piotr Sztompka, wyróżniając rodzaje socjalizacji. Ogólna definicja mówi o tym, że socjalizacja jest procesem, dzięki któremu jednostka wdraża się do życia swojej grupy i szerszego społeczeństwa przez uczenie się reguł i idei panujących w kulturze. Proces ten ma swój wielopoziomowy aspekt, co oznacza, iż na poziomie ogólnym jednostka uczy się jedynie tych norm i zasad, które traktowane są jako niezbędne minimum do funkcjonowania w społeczeństwie. Na niższych, rozwija się w konkretnym kierunku np. związanym z językiem danej grupy, a jeszcze niżej nabywa umiejętności i kompetencji wynikających choćby z wybranego zawodu¹⁶⁰. Socjalizację można rozróżnić na socjalizację początkową i permanentną. Pierwsza z nich dotyczy wczesnego okresu uczenia się/przyjmowania norm, wzorów oraz

¹⁵⁷ Ibidem, s. 214-215.

¹⁵⁸ Ibidem, s. 217.

¹⁵⁹ Ibidem, s. 221-224.

¹⁶⁰ P. Sztompka, *Socjologia...*, s. 447-450.

reguł panujących w najbliższych grupach społecznych, zaczynając od rodziny przez grupy rówieśnicze, aż po grupy sąsiedzkie. Na tym etapie jednostka buduje w sobie poczucie norm społecznych¹⁶¹. Nie jest to jednoznaczne z końcem procesu socjalizacji, ponieważ jednostka w dalszym życiu będzie wchodzić w nowe relacje, nowe grupy społeczne, określać dla siebie nowe role i przyjmować te, które zostaną jej nadane. Proces socjalizacji trwa do końca życia jednostki. Przykładem jest przygotowanie do funkcjonowania człowieka do pełnienia roli zawodowej, gdzie będąc już po etapie socjalizacji pierwotnej, człowiek nabywa wiedzę, umiejętności i kompetencje do bycia np. prawnikiem za pośrednictwem szkół, kursów itp., następnie po pomyślnym etapie edukacyjnym, następuje etap praktycznego wykonywania zawodu, a następstwem w kolejnym etapie jest zakończenie praktyki i przejście do stanu spoczynku, czyli na emeryturę. Każdy z tych etapów wymaga osobnej socjalizacji jednostki do danej grupy społecznej, czy też roli. Ten drugi etap, można określić mianem socjalizacji permanentnej¹⁶².

Andrzej Radziewicz-Winnicki zwraca uwagę, że w procesie przemian społecznych, który z natury jest dynamiczny, socjalizacja stanowi przestrzeń współoddziaływania na siebie członków grup społecznych, które prowadzą do adaptacji w środowisku oraz wzrostu poczucia identyfikacji ze wskazaną grupą społeczną. Jest to możliwe poprzez integrację różnych elementów jednoczących jednostki w pewną wspólnotę. Takimi elementami mogą być wartości, wzory i normy. Badacz podkreśla, że intencjonalna działalność wychowawcza może mieć znaczenie i prowadzić do uruchomienia mechanizmów socjalizacyjno-adaptacyjnych i identyfikacyjnych jednostki¹⁶³.

Uwzględniając powyższe podejścia mówiące o środowisku wychowawczym i procesach socjalizacji pierwotnej i wtórnej w kontekście Śląska można dokonać pewnej uproszczonej klasyfikacji, w której ujawnią się:

a) środowisko wychowawcze w procesie socjalizacji pierwotnej na Śląsku, w której znajdują się przede wszystkim – dom rodzinny, społeczność związana z domem rodzinnym (familoki), domy lub mieszkania dziadków (transmisja międzypokoleniowa),

¹⁶¹ Ibidem, s. 451-454.

¹⁶² Ibidem, s. 455-461.

¹⁶³ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa: WAIP 2008, s. 460-461.

grupami rówieśniczymi i grupami sąsiedzkimi (zamieszkujący w bliskim otoczeniu), klasa szkolna.

b) środowisko wychowawcze w procesie socjalizacji wtórnej na Śląsku, w którym znajdują się instytucje oświatowej, kulturowe, grupy formalne i nieformalne tj., salki kościelne, kluby zainteresowań.

Jak podkreślają Anna Przecławska i Wiesław Thiess wykracza poza klasyczne instytucje edukacyjne i opiekuńcze oraz poza wymiar środowiska lokalnego. Zwraca się ku środowisku niewidzialnemu pograniczom epok, kultur, wartości¹⁶⁴. To niewidzialne środowisko związane zwłaszcza z kulturą i reprezentowanymi wartościami wewnątrz-środowiskowymi jest kluczowe w transmisji kulturowej, zwłaszcza na Śląsku. W tych przestrzeniach zachodzi proces socjalizacji i z nimi bezpośrednio lub pośrednio się wiąże. W kontekście środowiska wychowawczego i jego znaczenia w procesach socjalizacji na Śląsku szczególne znaczenie mogą mieć przede wszystkim czynniki zmienne, dotyczące uwarunkowania społecznego i kulturowego, w tym aspekty języka domu.

Należy wyróżnić i uwzględnić:

- a) Kontekst transmisji międzypokoleniowej (rodzina pochodząca ze śląska/rodzina napływowa)
- b) Kontekst związany z miejscem zamieszkania (część przemysłowa, rolnicza, inna)
- c) Kontekst związany z miejscem zamieszkania (familoki robotnicze, mieszkanie/dom w mieście, mieszkanie/dom na wsi)
- d) Kontekst rówieśników (grupa rówieśnicza o pochodzeniu śląskim, grupa rówieśnicza mieszana, grupa rówieśnicza złożona z osób napływowych)
- e) Kontekst miejsca zamieszkania dziadków (wspólny dom/osobny dom w „śląskiej” części miasta lub wsi/ osobny dom w „nowszej” części miasta/wsi – przy czym, śląską część rozumie się tu jako miejsce, w którym mieszkają i współegzystują osoby o tożsamości śląskiej, natomiast nowszą część rozumie się jako miejsce, w której współegzystują ze sobą głównie osoby napływowe – nie mające korzeni na Śląsku).

¹⁶⁴ A. Przecławska, W. Thiess, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse* [W:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, (red.) A. Przecławska, Warszawa: Wydawnictwo ŻAK, 1996, s. 23.

4. Śląsk w perspektywie Antropologii kulturowej i społecznej

4.1. Wzory kulturowe Górnego Śląska

Śląsk jest regionem z bogatą historią. Na przestrzeni wieków kultura i tradycja Śląska poddawane były rozmaitym wpływom wywoływanym przez procesy zmian zachodzące poprzez konflikty, zmiany administracyjne, politykę oraz migracje ludności. Wyniki spisu powszechnego prowadzonego w roku 2021, pokazują, że 13 % osób zamieszkających województwo śląskie określają się jako Ślązacy, co ciekawe podobna tendencja występuje w województwie opolskim, czyli na terenach historycznego Górnego Śląska, gdzie nieco ponad 12% osób również określa siebie jako Ślązacy. Co ciekawe, we wspomnianym spisie - język śląski znalazł się na drugim miejscu pod względem deklarowanego języka użytkowego we wspomnianych woj. śląskim oraz opolskim, zaraz po języku polskim¹⁶⁵. Badając obszar związany z antropologią kulturową i społeczną w kontekście Śląska, warto przywołać myśl Ruth Benedict, która pisze:

„żaden człowiek nie patrzy nigdy na świat absolutnie czystym wzrokiem. Odbiera go za pośrednictwem określonego zespołu zwyczajów, instytucji i sposobów myślenia.”¹⁶⁶

Jest to pewną wskazówką, która pojawiła się już wcześniej przy określeniu środowiska wychowania i jego wpływu na jednostkę.

Autorka kontynuuje:

„Historia życia każdej jednostki jest przede wszystkim procesem przystosowania się do wzorów i zasad przekazywanych przez tradycję społeczności, w której żyje. Zwyczaje społeczeństwa kształtują doświadczenia i zachowania jednostki od chwili narodzin. Zanim nauczy się mówić, jest już małym tworem swojej kultury, a zanim dorośnie i stanie się zdolna do brania udziału w jej działalności, zwyczaje właściwe tej kulturze są już jej zwyczajami, wierzenia jej wierzeniami, trudności nie do pokonania, jej trudnościami.”¹⁶⁷

Ruth Benedict sugeruje, że jednostka staje się częścią własnej kultury już na etapie socjalizacji pierwotnej, przyjmując zwyczaje, zachowania i tradycje dotyczące

¹⁶⁵ Dane ze spisu powszechnego z 2021 r, źródło: <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatecznymi-danymi-w-zakresie-przynaleznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaleznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html>, [dostęp: 27.10.2024].

¹⁶⁶ R. Benedict, *Wzory kultury*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo MUZA SA 1999, s. 70.

¹⁶⁷ Ibidem, s. 71.

współuczestników tego procesu. Wzory występujące w danej kulturze stanowią dobro wspomnianej kultury i są transmitowane w jej obrębie. Jednakże biorą się one z trwania i pielęgnacji cech i właściwości przypisywanych do kultury – nie są dane genetycznie/biologicznie. Ani język, tradycja, ani nawet religia nie są pierwotnymi cechami człowieka, lecz są kompetencjami kulturowymi rozwijającymi się w procesie socjalizacji.¹⁶⁸ Typ kultury, czyli wspólne idee i sposób życia jest tym, co najbardziej wiąże ludzi ze sobą w obrębie danej grupy¹⁶⁹. Każda kultura złożona jest z określonej ilości możliwych zainteresowań i działalności człowieka wyselekcjonowanych na jej potrzeby. Na przestrzeni czasów i pod wpływem rozmaitych bodźców społeczeństwa dokonywały ich selekcji. Z uwagi na ten fakt, w różnych kulturach, podobne aktywności lub artefakty mogą mieć zupełnie inne znaczenie¹⁷⁰. Jednym z przykładów tego typu zjawisk jest podejście do procesu dojrzewania w różnych kulturach¹⁷¹. Rytuały dojrzewania są pewnego rodzaju symbolicznym mostem prowadzącym do dorosłości, często w literaturze określa się je jako rytuały inicjacji¹⁷². Pomimo, że w większości znanych kultur rytuały związane z procesem dojrzewania częściej dotyczą mężczyzn, to w poszczególnych kulturach rytuał może być skierowany do osób obojga płci, przyjmując analogiczne bądź różne formy. Mimo wszystko, należy podkreślić, że w kulturze częściej przywiązuje się większą uwagę do wkraczania w dojrzałość chłopców, niż dziewcząt¹⁷³. Wojna jako funkcja stanowiąca drogę do zdobycia zasobów lub terenów stanowi również temat w obrębie kultury. Uwidacznia się stronniczość konfliktu, gdzie pewna zamknięta grupa kulturowa, zwraca się ku odmiennej, odrębnej sobie grupie/stronie. Przykładem może być wydarzenie II wojny światowej, na podstawie którego łatwo dostrzec siłę zniszczenia, jaką może wywołać wojna prowadzona z uwagi na wyselekcjonowane cechy kulturowe i uznanie wyższości jednej rasy nad drugą. Wojna sama w sobie jest faktem kulturowym. Ruth Benedict stwierdziła, że jedynym usprawiedliwieniem dla wojny przez ludzi jest ludzka słabość do dominujących w nich cech, ponieważ żadna analiza obiektywna nie będzie w stanie tego wykazać¹⁷⁴.

¹⁶⁸ Ibidem, s. 79-81.

¹⁶⁹ Ibidem, s. 81.

¹⁷⁰ Ibidem, s. 90-91.

¹⁷¹ Ibidem, s. 93.

¹⁷² A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przeł. B. Biały, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 2006, s. 37.

¹⁷³ Ibidem, s. 93.

¹⁷⁴ Ibidem, s. 97-99.

Każda kultura ma postawione przed sobą charakterystyczne cele, które są realizowane przez członków zbiorowości w określony, przyjęty sposób. Behawioralna realizacja celów jest wynikiem przyjętych norm, które z czasem są coraz bardziej dostrzegalne jako cechy danej kultury. Wzór kultury stanowi rezultat połączenia zachowań, postaw moralnych oraz interakcji społecznych. Wzory określające unikatowość danej kultury mogą powstać na skutek zapożyczenia od innych, sąsiednich kultur. Społeczeństwo spośród wielu cech kulturowych selekcjonuje te, które są dla niego najlepsze, odrzucając inne – niepotrzebne lub niemożliwe do zastosowania/wykorzystania w obrębie tejże kultury¹⁷⁵. Zachowania związane ze zdobywaniem zasobów, toceniem sporów, wojen czy też z uwagi na kultury religijne, tworzą określone wzory, które mogą z czasem ulegać modyfikacjom¹⁷⁶.

Do pojęcia wzór kultury odniosła się również Ewa Nowicka, zaznaczając iż jest to szczególne pojęcie pozwalające na podział analityczny kultury¹⁷⁷. W literaturze pojęcie to można spotkać w dwóch różnych znaczeniach. Pierwsze mówi o tym, że wzór kultury jest mniej lub bardziej ustalonym w zbiorowości sposobem myślenia lub zachowania. W drugim znaczeniu wzór kultury rozumiany jest jako układu cech kulturowych pewnej zbiorowości. Wzór kultury powinno się rozpatrywać w aspekcie normatywnym oraz aspekcie behawioralnym. Każdy wzór posiada 4 komponenty: behawioralny, afektywny, normatywny i poznawczy. Jednocześnie nie każda norma w kulturze jest realizowana, jak również nie każde zachowanie ma swoją jawną normę. Prawidłowość ta prowadzi do podziału wzoru na dwie grupy – wzory postulowane oraz realizowane. Różnice między wzorami pojawiają się pod względem regularności realizacji, stopnia obowiązywania oraz poziomu uświadomienia. Wszystkie kultury zawierają swoje regulacje, gdzie występujące normy są ważnym elementem. W przypadku złamania normy (obyczajowej, moralnej albo prawnej) – wobec uczestnika społeczeństwa, który się tego dopuści może zostać zastosowana formalna lub nieformalna sankcja społeczna¹⁷⁸. Sankcje nakładane przez społeczeństwo na jednostkę, która złamie normę, pozwalają na stworzenie klasyfikacji wzorów, zakładając iż poważniejsze konsekwencje grożą za złamanie

¹⁷⁵ Ibidem, s. 112-113.

¹⁷⁶ Ibidem, s. 114.

¹⁷⁷ E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa: PWN 2001, s. 76.

¹⁷⁸ Ibidem, s. 76.

bardziej istotnych z punktu widzenia spójności społeczno-kulturowej komponentów wzoru dla danej kultury. Normy o charakterze formalnym występują w każdej kulturze¹⁷⁹.

Podobnie jest z normami i wzorami, które są z jakiegoś powodu trudne lub niemożliwe do realizacji, jednak stanowią pewien punkt odniesienia do uznanej kulturowo doskonałości - nazywa się je ideałami. Ideały pomimo niewielkiej skali realizacji są ważne przy odkrywaniu hierarchii wartości funkcjonującej w danej kulturze. Posiadając wiedzę na temat wartości można podjąć próbę odkrycia wzoru osobowego, wzorca zachowań itp. Skala respektowania i kultywowania danego wzoru jest cenną wskazówką do opisu wybranej kultury¹⁸⁰. Do analizy wzorów kulturowych niezbędne jest wyróżnienie dwóch kategorii: wzorów jawnych, czyli poprawności zachowań względem świadomie sformułowanych i przestrzeganych norm określonej zbiorowości oraz wzorów ukrytych, będącymi prawidłowościami zachowań nieuświadomionych, przejawianych przez uczestników społeczności, jednak dla nich niedostrzegalnych – prawidłowości te są widoczne dla osób z zewnątrz. Badacz wykorzystując określone podejścia teoretyczne i formułując problemy badawcze określa jakie komponenty będą uwzględniane w badaniach. W przypadku komponentów behawioralnych i materialnych (ukrytych), należy podejmować obserwację i zapisywać swoje spostrzeżenia, uwzględniając natężenie lub częstotliwość występowania zjawisk. W przypadku strefy normatywnej (jawnych) należy zbierać i analizować wypowiedzi członków społeczności odnoszących się do występujących norm oraz obserwować kwestie związane z nagradzaniem i karaniem za respektowanie lub łamanie przyjętych norm – ważne, aby brać pod uwagę elementy związane z kwestiami zarówno werbalnymi, jak również niewerbalnymi¹⁸¹.

Kultura śląska zawiera swoje własne unikalne wzory, dzięki którym można ją zidentyfikować. Identyfikacja kultury odbywa się zawsze w odniesieniu do innej kultury. Jak pisze Ewa Nowicka, ludzie dostrzegli osobliwość kultury dopiero w momencie zderzenia się z inną kulturą, co bardzo często wiązało się z oceną – w dużej mierze dewaluującą kulturę nie-swoją. Uczestnicy danej kultury z uwagi na występujące różnice w obrębie kultur, łatwo ulegają pokusie krytykowania kultur im obcych. Autorka zaznacza, że próbując opisać daną kulturę trzeba zwrócić uwagę na dwa zjawiska –

¹⁷⁹ Ibidem, s. 77.

¹⁸⁰ Ibidem, s. 78-79.

¹⁸¹ Ibidem, s. 80.

zewewnętrzne oraz wewnętrzne¹⁸². W poszukiwaniu wzorów kulturowych na Śląsku, należy rozpocząć od przyjrzenia się najmniejszej grupie społecznej funkcjonującej w tej kulturze, czyli rodzinie śląskiej. Jak twierdzi Zbigniew Tysza, badanie rodziny staje się badaniem behawioralnym kultury danego narodu, subkultur, stylu życia poszczególnych klas i warstw społecznych, więzi społecznej w lokalnej społeczności, co sprawia, że jest w punkcie centralnym do poszukiwania i odkrywania mikrostruktury społecznej¹⁸³. Jak wskazuje Ewa Nowicka, kulturę można rozpatrywać na trzech płaszczyznach. Wyróżnia się płaszczyznę behawioralną, psychologiczną oraz aksjonormatywną. Komponent behawioralny dostrzec można w każdej kulturze obserwując wyraz postaw lub przeżyć przejawianych w zachowaniach motorycznych lub werbalnych. Na płaszczyźnie psychologicznej odsłaniają się komponenty m.in. emocjonalne, znaczeniowe, czy też motywacyjne. Płaszczyzna aksjonormatywna pomimo powiązania z psychologiczną, zasługuje na wyróżnienie z uwagi na indywidualne preferencje uczestników kultury i nie można ich zamykać tylko w sferze psychologicznej¹⁸⁴. Podążając za myślą Tyszy można stwierdzić, że w ujęciu historycznym śląska rodzina robotnicza charakteryzowała się dominującą roli matki i żony¹⁸⁵. W antropologii patriarchat oraz matriarchat ma kilka wskaźników. W efekcie trudne jest jednoznaczne ułożenie rodziny śląskiej w obrębie tych kategorii. Kategorie te można traktować w sposób dymensjonalny. Wśród wspomnianych wskaźników można wyróżnić m.in. decyzyjność w sprawach rodzinnych, finansowych, sposób wychowania dzieci, czy też autorytet domowy i społeczny. Należy przyjrzeć się tej właśnie roli społecznej w poszczególnych komponentach związanych z rodziną, pracą, aspektami religijnymi, życiem społecznym, a także warto uwzględnić komponent związany z polityką w odniesieniu do autorytetów i popularnych poglądów. Informacji w tym zakresie mogą dostarczyć badania prowadzone przez Elżbietę Górnikowską-Zwolak zawarte w publikacji *Szkic do Portretu Ślązaczki. Refleksja Feministyczna*. W tradycyjnej górnośląskiej rodzinie – kobieta odpowiedzialna była przede wszystkim za kwestie związane z domem i rodziną, podczas gdy mężczyzna odpowiadał za zabezpieczenie zasobów finansowych rodziny. W rolę kobiety wpisany był obowiązek wychowywania dzieci, zarządzania gospodarstwem, finansami, ale również dbałość o klimat emocjonalny w rodzinie. Kobiety pomimo tego, że były dumne z przynależności

¹⁸² E. Nowicka, M. Głowacka-Gajper, *Świat kultury, świat człowieka. Antologia tekstów klasycznej antropologii*, Warszawa: PWN 2007,

¹⁸³ Z. Tysza, *Socjologia Rodziny*, Warszawa: PWN 1979, s. 5-6.

¹⁸⁴ E. Nowicka, *Świat ...*, s. 55-60.

¹⁸⁵ Z. Tysza, *Rodziny robotnicze w Polsce*, Warszawa: PWN 1977, s. 138.

do rodziny górniczej, nie miały pełnej świadomości o tym jak wygląda praca ich mężów. Jak wskazuje Elżbieta Górnikowska-Zwolak, mąż w hierarchii rodzinnej miał wysoką pozycję pod względem autorytetu, co mogło wynikać także fizyczności mężczyzn pracujących w przemyśle ciężkim (tężyzną fizyczną), zwłaszcza w rodzinach górniczych, gdzie obawa przed gniewem ojca oraz jego reakcją mogła być przyczyną do zaprzestania łamania norm przyjętych w danej rodzinie przez dzieci. W kontekście wychowywania potomstwa, to jednak kobieta wiodła prym i pełniła rolę osoby, która sprawuje nad nim władzę w rodzinie¹⁸⁶. W tradycyjnej rodzinie śląskiej odczuć można było chłód emocjonalny, co było spowodowane ograniczoną ekspresją emocjonalną. Niezwykle ważną postawą było posłuszeństwo, którego wymagano od dzieci. Z czasem ekspresja emocjonalna zaczęła się rozwijać, a surowość w rodzinie osłabiać (do czego prawdopodobnie doprowadziły przemiany kulturowe w całym kraju). W kwestiach związanych z wychowaniem dzieci, przekazywaniem wartości moralnych, etycznych oraz wzorców na Śląsku, to matka miała decydującą rolę. Nawet jeżeli mąż-ojciec wkraczał do świata spraw wychowawczych, to kobiecie przypadało podjęcie ostatecznej decyzji w tych kwestiach. Kobieta w zakresie swoich zadań miała również działania związane z integracją – to ona animowała i organizowała życie społeczne w obrębie własnej rodziny¹⁸⁷. Rozwój i przemiany społeczno-polityczno-ekonomiczne rozpoczęte od okresu II wojny światowej sprawiły, że kobiety zmuszone kiepskimi warunkami ekonomicznymi rodzin, zaczęły poszukiwać prac i coraz częściej podejmować zatrudnienie. Sytuacja ta miała wpływ na kwestie związane z mniejszą dietnością (do czego przyczynił się także dostęp do antykoncepcji), liczebności rodziny, ale również zmianami w kontekście pełnionych ról zawodowych i w konsekwencji wzmocnieniu autorytetu kobiety jako członka rodziny, który wnosi do niej zabezpieczenie ekonomiczne. Warto zaznaczyć, że pojawienie się w latach 60 na rynku dostępu do antykoncepcji hormonalnej dla kobiet przyczyniło się do mniejszej dietności z uwagi na świadome decyzje kobiet¹⁸⁸. Powolne pęknięcia i zmiany w modelu rodziny śląskiej, mogły mieć pozytywny wpływ na więzi pomiędzy małżonkami, jednak kluczowe przy tym było przyjęcie postawy szacunku do zaangażowania i podejmowanej pracy żon, przez mężów i pogodzenie się z tym, że kobieta również angażuje się w dostarczanie

¹⁸⁶ E. Górnikowska-Zwolak, *Szkic do portretu ślązaczki. Refleksja feministyczna*, Katowice: Śląsk 2000, s. 90-95.

¹⁸⁷ Ibidem, s. 94.

¹⁸⁸ N. Zimniewicz, *Wpływ Zjawisk Ekonomicznych Na Zaburzenia procesów Informowania O działaniu I skuteczności Antykoncepcji Hormonalnej*. „Teologia I Moralność” 2018, T. 13, nr 2(24), s. 130-132.

środków finansowych do życia dla rodziny.¹⁸⁹ Choć aktywność zawodowa kobiet uległa zmianie, nie wpłynęło to znacząco na podział obowiązków domowych w śląskiej rodzinie. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat zmiany w modelu śląskiej rodziny zmierzały w kierunku zacierania się dystansu, a zwiększania poziomu partnerstwa i wspólnoty. Rozważając kwestie związane ze wzorami warto przyjrzeć się wzorom idealnego mężczyzny męża-ojca oraz kobiety żony-matki. W czasach powojennych, odnośnie wzoru mężczyzny wyróżnia się trzy elementy: 1) zarabiać na utrzymanie rodziny i przynosić pieniądze do domu; 2) dawać dobry przykład dzieciom (co nie jest bliżej dookreślone); 3) być dobrym dla żony i dzieci (w tym przypadku również nie zostało to doprecyzowane). W przypadku kobiet sytuacja wyglądała nieco inaczej: 1) kobieta powinna posiadać umiejętność dobrego gospodarowania w praktyce; 2) żona powinna być wesoła, pogodna, wyrozumiała dla męża, mądra itp. – czyli najogólniej wymieniano w tym miejscu cechy osobiste; 3) trzecim postulatem związanym z ideałem żony była kwestia oddania mężowi. Dbania o niego, troski o dzieci oraz o gospodarstwo domowe, co wiązało się z przekonaniem, że żona powinna być w domu, w którym kuchnia jest miejscem najbardziej adekwatnym dla kobiety. Dodatkowo powinna jednocześnie dbać o swój wygląd, ubiór i higienę¹⁹⁰. Wzór określał, że zarówno mąż i żona powinni być sobie wierni, dobrzy jako rodzice, pracownicy zaradni, wyrozumiali – widać że różnica zaczyna się zacierać i faktycznie pojawia się mniejszy dystans pomiędzy tymi rolami¹⁹¹.

W przypadku braku porozumienia, więź może zostać zerwana poprzez rozwód, warto przyjrzeć się danym dotyczącym tego obszaru. W literaturze nie opublikowano danych dotyczących specyficznie dynamiki dotyczącej rozwodów na Śląsku, można jednak przyjąć, że jest ona podobna jak w wymiarze ogólnopolskim. Badania prowadzone przez Edwarda Rosseta prezentują, że odnotowano wzrost liczby rozwodów od czasów powojennych. W pierwszych latach po wojnie wskaźnik rozwodów wynosił 3,7 (liczba rozwodów na 10 tys. ludności), początkiem lat 50 odnotowano wzrost do 4,4, w roku 1955 wskaźnik wynosił 4,9, a początkiem lat 60 5,0. Znaczący wzrost przypada na rok 65, gdzie wynik wynosi aż 7,5. Lata siedemdziesiąte sprzyjały tendencji wzrostu, gdyż w 1970 roku wskaźnik wyniósł 10,6, a w 1975 12,1. Dane z początków lat 80 przedstawiały niewielki spadek do 11,2 – niestety już w 82 roku zauważono ponowny wzrost do 12,9.

¹⁸⁹ E. Górnikowska-Zwolak, *Szkic...*, s. 97-116.

¹⁹⁰ *Ibidem*, s. 123-124.

¹⁹¹ *Ibidem*, s.125-126.

Przekrój statystyczny prezentuje dynamikę wzrostu rozwodów w Polsce¹⁹². Dane statystyczne GUS z kolejnych dekad są następujące – w roku 1990 odnotowano 11.1 w skali kraju, co utrzymało się na tym poziomie w statystykach z początkiem nowego milenium w 2000 roku. Niepokojący wzrost można odnotować w początkiem drugiej dekady XXI wieku, gdyż wskaźnik wynosi już 15,9 i tendencją wzrostową, co jest widoczne zwłaszcza końcówką dekady, w 2019 roku poziomem 17.0. W roku 2020 odnotowano znaczący spadek do 13,3, co przypuszczalnie jest wywołane pandemią COVID-19 i zarazem znacznego zmniejszenia się intensywności życia społeczno-towarzyskiego ludności¹⁹³. Powyższe dane wskazują na jednoznaczny wzrost rozwodów i rozpadów rodzin w Polsce, co również dotyczy rodzin śląskich. Na przykładzie województwa wskaźnik w roku 90, plasuje się powyżej średniej krajowej, tj. 11,7, w roku 2000 zanotowano spadek do 10,4, jednak dziesięć lat później wzrost wynosi już 18,4. Optymizm pojawia się w roku 2019, gdzie ponownie zaobserwowano spadek do 17,6, co w dalszym ciągu stawia województwo powyżej średniej krajowej liczby rozwodów. W 2020 roku odnotowano spadek do 13,6, co przypuszczalnie jest wywołane pandemią, jednak nadal jest to powyżej średniej krajowej¹⁹⁴.

Z badań prowadzonych u schyłku XX wieku i w pierwszej dekadzie XXI wieku, można wnioskować, że w rodzinie śląskiej dominuje obecnie model „2+1” , a małżonkowie wchodzą w związek formalny i decydują się na potomstwo później, niż to miało miejsce we wcześniejszych pokoleniach. Można przypuszczać, że wiąże się to poniekąd z jednej strony z trudną sytuacją ekonomiczną, a z drugiej z chęcią rozwijania kariery zawodowej, a także z chęcią zaznania przyjemności, np. podróżowania¹⁹⁵. Praca zawodowa dla kobiet stanowi jedną z wartości i jest ważnym czynnikiem funkcjonowania w społeczeństwie. Rodzina nadal pozostaje wartością naczelną, jednakże poczucie zadowolenia z życia rodzinnego jest większe, gdy kobieta pracuje. W rodzinie śląskiej stale rozwija się egalitaryzm partnerski¹⁹⁶.

¹⁹² E. Rosset, *Rozwody*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne 1986, s. 201.

¹⁹³ Dane statystyczne GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2021,3,15.html>, [dostęp: 6.03.2022].

¹⁹⁴ *Ludność, ruch naturalny i migracje w województwie śląskim w 2020 r*, Katowice: GUS, 2021, źródło: <https://katowice.stat.gov.pl/>, [dostęp: 20.03.2022].

¹⁹⁵ K. Hoffmann, *Rodzina w życiu współczesnych Ślązaczek*, [W:] *Praca czy rodzina? Dylematy kobiet śląskich*, (red.) U. Swadźba, Katowice: Wydawnictwo Gnome 2009, s. 29.

¹⁹⁶ *Ibidem*, s. 35-38.

Systematyczny wzrost uczestnictwa kobiet w sferze zawodowej od lat 60 jest wskaźnikiem zmian w sferze struktury społecznej, wskazuje na zwiększenie motywacji kobiet do własnego rozwoju, a także jest czynnikiem, który zainicjował zmiany w obrębie rodziny śląskiej. Z biegiem czasu potrzeba podjęcia zatrudnienia przez kobiety zmieniała się z początkowego przymusu wywołanego koniecznością zarobkowania, do momentu, w którym wiązało się to z ambicją, rozwijaniem zainteresowań, chęcią doskonalenia siebie¹⁹⁷.

Praca zawodowa ma także istotne znaczenie kulturowe, stratyfikacyjne, psychologiczne i sama w sobie jest kolejną naczelną wartością w kulturze śląskiej. Funkcjonując zawodowo, przede wszystkim człowiek ulokowany jest w kulturowo znormalizowanej strukturze. W odniesieniu do wykonywanego zawodu – ulokowanie w strukturze pracy osadza jednostkę w grupie społecznej, umożliwia uzyskanie satysfakcji oraz jest ważnym czynnikiem wyznaczającym prestiż społeczny. Przekłada się to na samozadowolenie, komponenty tożsamościowe (związane z postrzeganiem własnej osoby w środowisku)¹⁹⁸. Początkowo realizowana była głównie przez mężczyzn, ale ten trend zaczął się zmieniać od ok. lat 70 XX wieku. Na przełomie XX i XXI wieku kobiety cenią wartość jaką jest praca zawodowa z uwagi na możliwość niezależności, rozwijania zainteresowań, realizowania ambicji i towarzyszącej wybranym rolom gratyfikacji społecznej, ale wciąż nie umniejsza się roli rodziny. Trudem z jakim przychodzi mierzyć się młodym ślązaczkom jest pogodzenie tych dwóch aspektów życia – czyli bycie matką i żoną, z byciem aktywną zawodowo kobietą, która także ma aspiracje rozwoju kariery¹⁹⁹. Badania prowadzone przez Urszulę Swadźbę odzwierciedlają stanowisko, że Ślązaczki znajdują się w trudnej sytuacji z uwagi na dużą wartość przypisywaną dwóm komponentom. Przypuszczalnie prowadzi to do konfliktu ról społecznych – roli matki i roli pracownika. Wyniki badań pokazują, że kobiety (22,3% odpowiedzi zdecydowanie się zgadzam) akceptują twierdzenie – dotyczące pogodzenia roli matki i pracownika. Wskaźnik wieku przedstawia, że młodsze kobiety częściej wskazują funkcjonowanie w ramach podziału ról, natomiast starsze opowiadają się jednak za skupieniem się na wartościach domowych. Może to oznaczać, że wraz z postępem czasu i zmianami w

¹⁹⁷ E. Rosset, *Rozwody...*, s. 117-119.

¹⁹⁸ U. Swadźba, *Miejsce pracy zawodowej w życiu kobiet śląskich*, [W:] *Praca czy rodzina? Dylematy kobiet śląskich*, (red.) U. Swadźba, Katowice: Wydawnictwo Gnome 2009, s. 62-64.

¹⁹⁹ Ibidem, s. 71-74.

strukturach społeczno-kulturowych, kobiety odczuwają potrzebę samorozwoju i niezależności ekonomicznej²⁰⁰.

Jak wskazano powyżej zmiany w obrębie takich komponentów kultury i struktury społecznej, które są związane z rodziną i pracą zawodową stanowią pochodną zarówno specyfiki etnicznej i kulturowej Śląska, jak również nowoczesnych procesów globalnych tj. industrializacji, urbanizacji, sekularyzacji, biurokratyzacji. Z punktu widzenia statusu kobiet oraz specyfiki struktur rodzinnych i zawodowych, istotnym zjawiskiem jest w takim ujęciu także pojawienie się, a następnie upowszechnienie ruchu feministycznego na Śląsku. Współczesny feminizm zaczął rozwijać się w połowie lat 60 XX wieku w USA, choć należy zaznaczyć, że pierwsze działania prowadzące do wzmacniania praw kobiet datują się w okolicach rewolucji francuskiej, a więc końcem XVIII wieku. W wieku XIX i XX pojawiało się wiele form prowadzących do współczesnego feminizmu. Feminizm to przede wszystkim ruch społecznych i idee mu towarzyszące²⁰¹. Różne oblicza ruchu przedstawiają się w odmiennych programach, natomiast za podstawowe wspólne fundamenty uważa się przekonania związane z: 1) kobietom jako kobietom, na podstawie samej różnicy płci w stosunku do mężczyzn, dzieje się krzywda; 2) ten krzywdzący stan rzeczy można zmienić; 3) ten stan rzeczy należy zmienić; 4) w tym celu kobiety muszą same podjąć odpowiednie działania. Kobieta zaangażowana w ruch feministyczny powinna dodatkowo aktywnie angażować się w działalność związaną z rozwijaniem strategii organizacji²⁰². Różnice w sferze życia społecznego stały się przedmiotem dążeń ruchów – m.in. kwestie związane ze sprawowaniem władzy, poziomem zarobków, pełnieniem określonych ról w przestrzeni publicznej itp. Należy wspomnieć, że kobiety na przełomie wieków XIX i XX miały większy wpływ w sferach życia prywatnego, związanych z domem, wychowaniem potomstwa, wzmacnianiem i utrzymywaniem relacji w rodzinie oraz relacji towarzyskich. Ten aspekt niekiedy bywał wskazywany przez ruchy feministyczne jako pochodna władzy patriarchalnej nad kobietami i narzucenia im określonych ról społecznych związanych głównie z gospodarstwem domowym²⁰³. Element różnicujący płęć jest dostrzegalny również z perspektywy wzorów kulturowych, gdzie zaobserwować można odmienne normy

²⁰⁰ Ibidem, s. 75-77.

²⁰¹ K. Ślęczka, *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice: Książnica 1999, s. 10.

²⁰² Ibidem, s. 12.

²⁰³ Ibidem, s. 29.

społeczne stosowane wobec kobiet i mężczyzn, zachowania czy też postawy uznawane przez określoną kulturę jako właściwe. W tych aspektach ruchy feministyczne stawiają opór odrzucając wzory determinujące treść ról społecznych z uwagi na płeć. Współcześnie zjawisko odrzucania wzorów określających płeć występuje w rozmaitych przekazach medialnych tj. filmy, literatura, reklama itp²⁰⁴.

Feminizm zawiera w sobie kilka charakterystycznych podtypów, różniących się od siebie. Wyróżnić można przede wszystkim; feminizm liberalny²⁰⁵, który charakteryzował się stylem myślenia i działania mającym na celu zrównanie sytuacji społecznej obu płci; feminizm radykalny²⁰⁶, będący przejawem ekspresji poczucia własnej płci i uznania jej za uciśniętą, wykorzystywaną, nadużywaną przez płeć przeciwną. Jednym z głównych postulatów tego nurtu było zniesienie małżeństwa; feminizm socjalistyczny²⁰⁷, w tym nurcie uwagę zwraca się na klasowość będącą pretekstem do ucisku kobiet przez mężczyzn, którzy znajdują się wyżej w hierarchii; feminizm kulturowy²⁰⁸, zrzeszający elitę kobiet świata nauki i sztuki, wytwory nurtu kulturowego są elitarne, z uwagi na treści będące niejasne dla wszystkich – skierowane głównie dla środowiska hermetycznie zamkniętego. W tym nurcie odchodzi się od formułowania programów, a duże znaczenie przywiązuje się do duchowego wyzwolenia. Kolejnym typem jest feminizm siły, nurt zorientowany na wspieranie kobiet w realizacji swoich pomysłów w sferze publicznej, w tym politycznych programów, idei artystycznych czy też naukowych²⁰⁹. Zdaniem Dominica Strinatiego feminizm pomimo dalekich korzeni, rozwinął się dopiero w latach 50 XX wieku, z uwagi na pojawiające się obrazy kobiet w mass media i powiązane z nimi zjawisko dyskryminacji płci. Podobnie jak Kazimierz Ślęczka, autor podkreśla istotę zwłaszcza trzech nurtów feministycznych, do których zalicza: feminizm liberalny, w którym w dużej mierze krytykuje się wyzysk ekonomiczny kobiet jak również obraz kobiety przedstawiany w kulturze popularnej; feminizm radykalny, podnoszący separatystyczny pogląd interesów mężczyzn i kobiet, w tym pojęcie patriarchy jako formy ucisku kobiet przez mężczyzn, sprawowania nad nimi władzy i kontroli; feminizm socjalistyczny, który podobnie jak nurt radykalny odnosi się do patriarchy, jednakże podejmuje się w nim próby połączenia go z

²⁰⁴ Ibidem, s. 41.

²⁰⁵ Ibidem, s. 269-299

²⁰⁶ Ibidem, s. 300-383

²⁰⁷ Ibidem, s. 384-409.

²⁰⁸ Ibidem, s. 410-446.

²⁰⁹ Ibidem, s. 447- 469.

kapitalizmem. Zdaniem autora, współczesny feminizm zmierza w kierunku odejścia od nurtu radykalnego, korzystając z liberalnego spojrzenia na struktury władzy pomiędzy kobietą a mężczyzną stanowiące źródło nierówności społecznych²¹⁰. W dużej mierze obraz kobiety funkcjonujący w mass media był często stereotypowy odwołujący się do seksualnej atrakcyjności lub przyjmowania przez kobiety głównie roli gospodyni domowej. Pozostałe role pełnione przez kobiety w mass media były po prostu unicestwiane²¹¹.

Współczesny ruch feministyczny dotarł do Polski w 1989 roku wraz z przemianami politycznymi, choć początków polskiego feminizmu szukać można już początkiem XX wieku, gdy zorganizowane zostały pierwsze zjazdy kobiet²¹². Rozwój ruchu feministycznego w Polsce został stłumiony przez II wojnę światową, która wymagała mobilizacji obojga płci i przyjęcia również przez kobiety ról niezbędnych do obrony kraju np. pomoc w szpitalach polowych, pośrednie lub bezpośrednie działania mające na celu walkę o ojczyznę. W efekcie działania feministyczne straciły znaczenie, nad celem nadrzędnym, czyli bezpieczeństwem ogółu²¹³. Okres komunizmu w Polsce stłumił rozwój ruchów społecznych, w tym feministycznego, co nie oznacza że całkiem je usunął. Przypuszczalnie docierające do kobiet informacje zza żelaznej kurtyny, sprawiły że Polki, a w tym Ślązaczki - od początków lat 60 nabierały coraz większej potrzeby rozwoju osobistego, niezależności oraz dążenia do symetrii w relacjach z mężczyznami, co został już wcześniej wskazane. Ruch feministyczny oraz prądy przedstawiono w pracy w dużym uproszczeniu, aby zaznaczyć, że rozwój feminizmu mógł w pewnym stopniu przyczynić się do wyrównywania pozycji w śląskich domach i przemianom w modelu śląskiej rodziny.

Świat śląskich wartości od pokoleń związany był z aspektem religii. Nieodłącznym elementem funkcjonowania rodzin śląskich, były więc normy religijne²¹⁴. Religia, związana z jest ważną wartością w życiu Górnos Ślązaków, a konkretnie religia katolicka (rzymsko-katolicka), która stanowiła dla ludności miejsce inspiracji, wsparcia

²¹⁰ D. Strinati, Wprowadzenie do kultury popularnej, przeł. W. Burszta, Poznań: Zyska i Ska, 1998, s. 143-146.

²¹¹ Ibidem, s. 147.

²¹² S. Tomczak, *Feminizm szuka korzeni. Przyczynek do poszukiwań i przemian w historycznej narracji polskiego ruchu feministycznego*, „Meritum” 2016, t. 8, s. 403-404.

²¹³ Ibidem, s. 410.

²¹⁴ I. Bukowska-Floreńska, *Rodzina na Górnym Śląsku*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2007, s. 75-95.

i nadziei. Pomimo zmian wywołanych procesami industrializacji i urbanizacji, którym często towarzyszy sekularyzacja – na terenie Śląska nie odnotowano takiego zjawiska, co zdaniem Urszuli Swadźby było efektem osiedlania się w koloniach robotniczych ludności wiejskiej, której wartości religijne były podstawą funkcjonowania społecznego²¹⁵. Religia jako jedna z fundamentalnych wartości śląskich została utrwalona w okresie międzywojennym, gdy Śląsk został zintegrowany z Polską. Wcześniej religia odegrała też istotną rolę w utrzymywaniu polskości w społeczeństwie. Tradycyjny model rodziny śląskiej wspierał i respektował autorytet kościoła²¹⁶. Religia stanowiła jedną z nadrzędnych wartości dla autochtonicznej ludności, co było widoczne w momencie wzrostu populacji napływowej, która reprezentowała odmienne podejście do tej sfery życia. Różnice te były dostrzegalne choćby w przynależności do organizacji kościelnych oraz ekspozycji religijności przez grupę autochtoniczną w porównaniu do grupy napływowej²¹⁷. Religia, nauki kościoła i przede wszystkim uroczystości z tym związane stanowiły przedmiot kultu rodziny śląskiej, która w sposób uroczysty do nich podchodziła, co świadczy o wysokiej randze religii w życiu rodziny śląskiej²¹⁸.

Po II wojnie światowej sytuacja religijna i ranga kościoła katolickiego uległa zmianie. Kwestie polityczne i panująca ideologia prowadziły do wyłączenia instytucji kościoła z życia publicznego i społecznego. Teren Śląska z uwagi na swoje zasoby gospodarcze i zarazem silnie zakorzenione wartości religijne mieszkańców stał się głównym celem walki politycznej organu sprawującego władzę przeciwko instytucji kościoła.²¹⁹ Pierwsza dyrektywa w tej sferze miały miejsce w latach 50, kiedy postanowiono usuwać krzyże ze szkół oraz instytucji publicznych, a także nieprzychylnie postrzegać manifestowani religijności przez Ślązaków w miejscach publicznych. Sytuacja ta sprawiła, że Ślązacy skoncentrowali przejawianie swojej religijności w przestrzeni domowej oraz w kościele²²⁰. Fale migracyjne na przełomie lat 50 i 70 XX wieku, przywiodły na Śląsk napłynęła ludność z innych obszarów Polski, która w dużej

²¹⁵ U. Swadźba, *Wartości - pracy, rodziny i religii - ciągłość i zmiana. Socjologiczne studium społeczności śląskich*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 2012, s. 108.

²¹⁶ Ibidem, s. 124.

²¹⁷ Ibidem, s. 125-126.

²¹⁸ E. Górnikowska-Zwolak, *Szkic...*, s. 139- 210.

²¹⁹ U. Swadźba, *Wartości...*, s. 145.

²²⁰ Ibidem, s. 146.

mierze była katolicka, jednak identyfikacja religijna nie była tak silna, jak w przypadku mieszkańców autochtonicznych²²¹.

W latach 70 i 80 kładziono nacisk na zeświecczenie świąt górniczych. Przykładem takich działań były zmiany w oparciu popularnej Barbórki (kult św. Barbary, patronki górników), zamieniano tak, aby usunąć z niej pierwiastek związany z katolicyzmem. Napór władz na zmiany w sferze religijności ludności dostrzec można było również w momencie wprowadzenia tzw. czterobrygadowki, dopatrywano się w tym negatywnych zmian w sferze życia rodzinnego, ale również dostrzegano w tym ideologiczne forsowanie świeckiego państwa, ponieważ zabierano możliwość uczestnictwa w niedzielnych mszach oraz w dużej mierze w świątach kościelnych, przypadających w ramach ustawowego wolnego²²². Pomimo usilnych działań politycznych, w śląskiej rodzinie utrzymywano wartości religijne i w miarę możliwości wdrażano wzory kulturowe o charakterze religijnym oraz kultywowano święta katolickie²²³. Na przełomie lat 80-90 wciąż poziom kultu religijnego na Śląsku był wysoki, praktyka religijna była żywa – zwłaszcza w rodzinach autochtonicznych, a religia jako wartość fundamentalna w dalszym ciągu była przekazywana młodszemu pokoleniu²²⁴.

Współczesny świat zdominowany jest przez pluralizm. Globalizacja przyniosła wiele różnych możliwości w każdej praktyce życia. Dostęp do różnych światów wartości, ideologii, filozofii, czy też rozwój kultury popularnej, sprawił, że przed człowiekiem stały wiele wyzwań i wyborów, które wcześniej były dane niemalże a priori²²⁵. Religia w dobie XXI wieku wychodzi poza swoją wcześniejszą funkcję integracji społeczności, co przekłada się na zmniejszone zainteresowanie ludności w tej sferze. Religia traci swój status w różnych sferach życia m.in. w domenie publicznej, politycznej, zawodowej, gdzie jest zastępowana innymi rozwiązaniami z uwagi na osłabienie zaufania

²²¹ Ibidem, s. 146.

²²² P. Wróblewski, *Strażnicy pamięci. Górnicy KWK "Wujek". Reminiscencje w 33. rocznicę wydania raportu z badań pt. "Socjologiczne aspekty wprowadzenia czterobrygadowego systemu pracy" pod kierunkiem Władysława Jachera*, [W:] U. Swadźba, B. Pactwa, M. Żak (red.), *Praca - więź – integracja : wyzwania w życiu jednostki i społeczeństwa : monografia poświęcona pamięci prof. zw. dr. hab. Władysława Jachera. T. 1, Praca, przedsiębiorczość, gospodarka oparta na wiedzy*, Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 120-122.

²²³ U. Swadźba, *Wartości...*, s. 148.

²²⁴ W. Świątkiewicz, *Wartości i style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin miejskich na Górnym Śląsku*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992, s. 101–120.

²²⁵ A. Górny, *Religijność śląska a procesy sekularyzacyjne*, [W:] *Śląski świat wartości. Z badań empirycznych w Rybniku*, (red.) U. Swadźba, Katowice: Wydawnictwo Gnome 2008, s. 100.

społecznego²²⁶. Choć religia wciąż postrzegana jest jako ważna wartość dla współczesnego człowieka, co nasila się w sytuacjach wyjątkowych, w kryzysach czy też w momentach poszukiwania własnej tożsamości lub przeżywania żałoby, to człowiek współczesny nie przyjmuje już religii z całym jej inwentarzem, lecz świadomie dokonuje analizy i wybiera treści do niego przemawiające, jednocześnie odrzucając te, co do których miewa wątpliwości²²⁷. Z badań prowadzonych przez Andrzeja Górnego na Śląsku wynika, że ok. 84% badanych określa siebie jako osobę religijną. Natomiast aż dla 82% respondentów religia jest ważna w ich życiu²²⁸. Zatem na podstawie przedstawionego wycinka można przypuszczać, że pomimo mijającego czasu i zmian w sferach życia społecznego, dla Ślązaków religia nadal stanowi fundamentalną wartość.

4.2 Tradycja i obyczajowość w kulturze śląskiej

Kultura śląska bogata jest w rozmaite symbole, które pojawiają się i funkcjonują w przestrzeni społecznej – publicznej i prywatnej stanowią o jej wyjątkowości. Aby doprecyzować czym jednak są owe symbole i dlaczego mają znaczenie, należy wyjść od definicji terminu symbol. W słowniku języka polskiego termin *symbol* definiowany jest jako: znaki, postacie, przedmioty itp., które coś oznaczają²²⁹. Podstawa i prosta definicja wskazują, że symbol jest już sam w sobie czymś więcej, niż bytem. Zdaniem Anny Walczak, kultura ludzka jest efektem wysiłku ludzi w nadawanie sensu życiu. System symboliczny zawiera w sobie elementy odkrywania, nadawania i wyrażania znaczeń, traktowanych jako treść czegoś istniejącego w relacji z człowiekiem na zewnątrz i wewnątrz. Poprzez takie działania powstaje sieć znaczeń, w ramach której człowiek funkcjonuje jednocześnie ją tworząc, modyfikując i utrzymując²³⁰.

W podobny sposób kwestie symboli postrzega niemiecki filozof, Paul Tillich, który podkreśla, że ludzka vitalność w dużej mierze zależy od intencjonalności, czyli odniesienia do znaczeń. Człowiek egzystuje wśród znaczeń, które w pewien sposób organizują, strukturyzują i hierarchizują jego interpretację świata. Dowodem tego twierdzenia może być język – umożliwiający człowiekowi abstrahowanie od przedmiotu

²²⁶ Ibidem, s. 101.

²²⁷ Ibidem, s. 102-103.

²²⁸ Ibidem, s. 106-110.

²²⁹ Słownik języka polskiego, hasło: symbol, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/symbol.html>, [dostęp: 20.08.2022 r.]

²³⁰ A. Walczak, *O symbolu w kulturze i jego rozumieniu*, [W:] „Kultura i wychowanie” 2011, nr. 1(1), s. 87.

poznania, a następnie powrót do niego celem interpretacji i ewentualnego przekształcenia²³¹. Zdaniem Paula Tillicha, to właśnie poprzez symbole człowiek może wyrażać swój stosunek do własnego życia i sposób myślenia o nim²³². Podstawowe cechy symbolu wg Tillicha to: 1) symbol jest czymś postrzegalnym, ma postać dostępną zmysłom. Wskazuje na coś poza sobą, czego nie da się bezpośrednio pojąć empirycznie w danym momencie; 2) Symbol nie ma znaczenia sam dla siebie, lecz partycypuje w rzeczywistości tego, na co wskazuje; 3) Symboli nie można samowolnie wymyślać, gdyż nie mają nic wspólnego z żadną konwencją. Symbole rodzą się i umierają samoistnie; 4) Moc symbolu odsłania wymiary rzeczywistości, które przytłaczają i przysłaniają inne wymiary. Symbol jest obrazem archetypowym, który zastępuje aspekt tego, co symbolizuje; 5) Symbol posiada moc dwoistego rodzaju – zarówno konstruktywną, porządkującą, jak również destrukcyjną, chaotyzującą – oba aspekty jasny i ciemny składają się na pełną moc symbolu²³³.

Carl Gustaw Jung pisał, że język jest pełen symboli, choć zawiera też znaki i obrazy nie będące ściśle opisowe, które pomimo popularności są znaczące dzięki celowemu działaniu i oddają zamierzone znaczenie np. inicjały, oznaczenie marki. Symbol wg niego, to coś, znanego z życia codziennego, posiadającego specyficzne konotacje stanowiące dodatek do konwencjonalnego i oczywistego znaczenia. Coś symbolicznego, to znaczy coś posiadającego szersze i niekiedy nieoczywiste znaczenie, niż tylko przedmiot poznania dany bezpośrednio²³⁴. W jego myśli pojawia się rozgraniczenie symboli na naturalne i kulturowe, gdzie jako obszar badań psychologii klinicznej stawia przede wszystkim te pierwsze, gdyż wywodzą się z nieświadomych treści psyche. Natomiast symbole kulturowe dotyczą w dużej mierze dorobek kultury zamierchłej i współczesnej, zawierają pewne prawdy o życiu. Symbole kulturowe pomimo wielu modyfikacji dotkniętej linią czasu i rozmaitych wydarzeń, wzbudzają u ludzi emocjonalne reakcje, co zdaniem Carla Gustawa Junga podnosi ich psychiczny potencjał. Sprawia to, że symbole kulturowe są ważnym elementem ludzkiej psychiki oraz sił życiowych. Przyczyniają się do budowania społeczeństwa, a ich eliminacja może

²³¹ P. Tillich, *Męstwo bycia*, przeł. S. Baranowski, H. Bednarek, Kraków: Wydawnictwo Vis-a-vis 2016, s. 100.

²³² Ibidem, s. 160-170.

²³³ J. Prokopiuk, *O symbolu i o symbolu jako takim w C.G. Junga psychologii analitycznej. Antologia*, [W:] *Człowiek i jego symbole*, C. G. Jung, przeł. R. Palusiński, Katowice: Wydawnictwo KOS 2018, s. 24-25.

²³⁴ C. G. Jung, *Człowiek i jego symbole*, przeł. R. Palusiński, Katowice: Wydawnictwo Kos 2018, s. 44-45.

pociągnąć poważne straty w psychice człowieka jako jednostki oraz w domniemanej grupie społecznej jako zbiorowości²³⁵.

O symbolu pisał także Wojciech Burszta podkreślając, że oddaje on istotę funkcjonowania człowieka w kulturze. Symbol jest paraboliczny – nieadekwatny ze swoim sensem dosłownym, w mniejszym stopniu zależy od arbitralności lub konwencji. Jest pewnym wyobrażeniem, umożliwiającym odczytanie i dostrzeżenie zawartego w nim tajemniczego (ukrytego) znaczenia. Relacja znaczącego i znaczonego w symbolu ma charakter epifanii. Symbole to formy wyrazu prezentujące dwoisty sens – pierwotny i ukryty. Symboliczną rzeczywistość można analizować na czterech płaszczyznach: 1) płaszczyzna zestawienia wielu warstw tego samego symbolu np. niebo niesie za sobą sens niewyczerpalności, bezmiaru, ładu, itp. Na tej płaszczyźnie istota symbolu odkrywa się w sposób fenomenologiczny, czyli poprzez rozpatrywanie jego wielorakiej jedności, skupiając wszystkie wartości jego sensu; 2) płaszczyznę rozumienia symbolu poprzez inny symbol – czyli niebo zestawione zostanie z górami, wysoką budowlą, co przynosi symbolikę wędrówki, wstępowania do góry, wspinaczki itp; 3) płaszczyzna dotycząca rytuałów, obrzędów i mitów. Przykładowo symbolika wody skupia się w obrębie motywu źródła życia, oczyszczenia, czy też odrodzenia – pojawia się możliwość połączenia jej z mitami o źródle stworzenia, czy też z obrzędami kalendarzowymi; 4) płaszczyznę połączenia symbolu ze sferami ludzkiego doświadczenia egzystencjalnego i formy symbolicznych doświadczeń. Doświadczenie życia i śmierci ukazujące sprzeczność i tożsamość zjawisk oraz ich rolę w kulturze – podobnie jak z opozycjami w mitach²³⁶. Jak pisze Wojciech Burszta, badanie symboli staje się badaniem „serca” kultury, ponieważ symbole są wyrazem systemu wyobrażeń i znaczeń, pozwalającym na przekazywanie, utrwalanie i reprodukcję wiedzy o życiu²³⁷.

Przywołane myśli i spojrzenia na definicję symbolu są pomocne w dostrzeganiu i rozumieniu symboli występujących w przestrzeni życia Górnolązaków. Z uwagi na charakter prowadzonych badań, przedmiotem zainteresowania będą symbole kulturowe będące charakterystyczne dla spektrum imaginariów dla mieszkańców ziem górnośląskich. Symbole poza niosącym w sobie przesłaniem nieoczywistym, które powinno być rozumiana zwłaszcza dla ludności regionalnej. Symbole mogą być też

²³⁵ Ibidem, s. 131-133.

²³⁶ W. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1998, s. 119.

²³⁷ Ibidem, s. 119.

postrzegane jako element transmisji i reprodukcji tradycji, wartości regionalnych wynikających z potrzeby zabezpieczenia ich dla przyszłych pokoleń. Znaczące kulturowe elementy charakterystyczne dla wspomnianej grupy etnicznej, eksponowały różnice pomiędzy „miejscowym a obcymi”, wzmacniając dychotomię „swoj – obcy”²³⁸. Wspomniana relacja swoich i obcych była również spowodowana deprecjacją kultury śląskiej uznawanej za niższą (gorszą), niż Polska, co przekładało się m.in. krytycznym podejściem do posługiwania się gwarą śląską w przestrzeni edukacyjnej. Z perspektywy antropologicznej inność/obcość dostrzegalna jest tylko w odniesieniu do swojskości, czyli do znanych sobie wzorów kulturowych, norm, zachowań, czy też postaw. Wojciech Burszta wymienia trzy poziomy inności:

1) aksjologiczny – dominują w nim sądy wartościujące. Na tym poziomie pojawiają się oceny dotyczące tolerancji lub nietolerancji całości lub części „kultury” innego.

2) prakseologiczny – na tym poziomie człowiek podejmuje decyzję o zbliżeniu się do lub zdystansowaniu od innego, co wiąże się z przyjęciem jego wartości, odrzuceniem ich, neutralnością do nich lub obojętnością na nie.

3) epistemiczny – oznaczający stopień poznawczej znajomości tożsamości innego²³⁹.

Zdaniem Doroty Utrackiej, inność w badaniach kulturowych jest tym, co wymyka się subiektywnej władzy przedstawienia, zawiera w sobie obraz poza tym, co znane. Inność i obcość przenikają się, lecz nie stanowią jedności²⁴⁰. Badaczka wskazuje za Kapuścińskim, że Obcość może nosić w sobie znamiona trudności i barier w poznawaniu inności – otwarciu się na dialog z innym, przyswajaniu i korzystaniu ze stereotypów lub uznawaniu wyższości własnej kultury, nad kulturą obcego, co może wynikać z obawy i lęku przed nieznanym²⁴¹. Wreszcie spotkanie z obcym/innym jest zawsze zderzeniem z

²³⁸ R. Geisler, *Fenomen śląskiej etniczności jako postkolonialna emancypacja*, [W:] „Pogranicze. Polish Borderland Studies” 2015, t.3, nr 2, s. 105-108.

²³⁹ W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2004, s. 18-20.

²⁴⁰ D. Utracka, *Inność/Obcość – piętno czy przywilej? Między antropologią a aksjologią dialogu w ponowoczesnej kulturze nadmiaru i hybrydyzacji*, „Civitas Hominibus” 2017, 12, s. 89-91.

²⁴¹ Ibidem, s. 93.

portretem tożsamościowym, gdyż poprzez konfrontację z obcym, jak w zwierciadle, odbija się aksjologiczny wymiar tożsamości²⁴².

Na tej podstawie ludzie wszelkich kultur są w stanie zrozumieć własną kulturę i dostrzec jej różnice. Jedn . Wspomniane wcześniej trzy deklaratywne wartości w życiu Górnślązaka, czyli rodzina, praca i religia mogą być przestrzenią do poszukiwań tego typu odniesień.

W poszukiwaniu symboli dominujących w życiu Górnślązaków należy wskazać język (mowa śląska), który jest budulcem wszelkich relacji, a także umożliwia transferowanie tradycji kulturowej i późniejszej reprodukcji kapitału kulturowego. Zdaniem Moniki Choroś badania socjologiczne prowadzone w latach 70, 80, 90 XX wieku wskazują, że sprawność posługiwania się gwara śląską była dominującym przejawem śląskości. Wskazuje to na istniejące w społeczeństwie przekonanie, że Ślązak musi mówić po śląsku. Mowa śląska, która przez lata była negowana zwłaszcza w przestrzeni publicznej, wzmocniała więzi lokalne, jednocześnie pozwalając w prosty sposób wyodrębnić lokalnych mieszkańców od ludności napływowej. Symboliczne znaczenie mowy śląskiej traktować można jako atrybut tożsamościowy i zarazem możliwość wyodrębnienia się na tle innych. Zawiera się w niej właściwość podtrzymująca tradycję i kulturę, lecz także istnieje zagrożenie wykorzystania jej w kontekście politycznym jako przyczynek do separacji od reszty Polski i dążenia do autonomii regionu²⁴³. Mowa śląska w rozumieniu aspektów językowych zasługuje na dłuższe omówienie, co uczyniono w osobnym podrozdziale.

Wspomniany już wcześniej specyficzny charakter regionu i rodzaj przemysłu rozwijanego na górnśląskich ziemiach jest związany z górnictwem i hutnictwem. Symbole i rytuały dominujące w kulturze regionalnej mogą wywodzić się właśnie z perspektywy zawodowej. Mundury górnicze, wieże kopalniane, czy charakterystyczne zdobienia czepców to tylko przykłady, które rzucają się w oczy – często w trakcie rytuałów, których są elementami. W odniesieniu do górników – charakterystycznym rytuałem są obchody tzw. *Barbórki*, czyli dnia św. Barbary, patronki górników. Kult trwający od kilku wieków zawiera prostą strukturę – rytuał rozpoczyna się od mszy świętej, podczas której uczestnicy przywdziewają galowe mundury, następnie

²⁴² Ibidem, s. 94.

²⁴³ M. Choroś, *Język, gwara, dialekt, godka*, [W:] *Leksykon mitów, symboli i bohaterów Górnego Śląska XIX-XX wieku*, (red.) B. Linek, A. Michalczyk, Opole: Państwowy Instytut Naukowy 2015, s. 69-72.

organizowany jest uroczysty pochód, a zwieńczeniem rytuału jest uczta²⁴⁴. Barbórka jako symboliczne święto i zarazem przejaw kultu katolickiego w czasach PRL było źle postrzegane przez socjalistyczną władzę. Próby zmiany daty obchodów oraz charakteru z religijnego na świecki spotykały się z protestami ze strony górników. Pomimo oporu nie wszystko udało się wtedy zachować – Barbórkę przemianowaną na Dzień Górnika, który stał się powodem do dumy dla socjalistycznej władzy oraz możliwością szerzenia propagandowych treści. Przywiązanie do kultywowania Barbórki przetrwało czasy PRL i pomimo ówczesnego tytularnego przemianowania, Barbórka przetrwała do dziś²⁴⁵.

Na Górnym Śląsku dominowała ludność katolicka, dlatego przywołane obchody Barbórki należy również traktować w kontekście religijnym i jak już wspomniano z uwagi na ograniczenia wiążące się z religią pojawiły się sprzeczności. Religia jako jedna z podstawowych wartości przejawiała się codzienności – przy powitaniach mawiano *Szczęść Boże*, przy pożegnaniach *Z Panem Bogiem* itp²⁴⁶. Wizyty w świątyni traktowane były jako ważny punkt w życiu rodziny i traktowano je z należyty szacunkiem przywdziewając lepsze, niż codziennie ubranie. Charakterystycznym dla regionu zwyczajem było również obchodzenie ołtarza przy czynnościach związanych ze składaniem ofiary, ustrukturyzowane według hierarchii – najpierw mężczyźni, później kobiety. W domach Górnoślązaków często gościły symbole kultu religijnego w postaci krzyży, figurek świętych, a zwłaszcza św. Anny, Matki Boskiej, św. Józefa z Dzieciątkiem oraz św. Barbary²⁴⁷.

4.3. Forma i struktura mitów, baśni, legend i podań śląskich

Nie sposób pisać o perspektywie kultury na Śląsku, pomijając aspekt mitów, baśni, legend czy podań śląskich, które przekazywane z pokolenia na pokolenie tkwiły w społeczeństwie współkonstruując imaginariusz społeczno-kulturowy. Choć każdy z tych gatunków jest formą narracyjną i należy do gatunku folkloru, nie są ze sobą tożsame. Jak

²⁴⁴ M. Zaremba, *Dzisiaj Barbórka, święto górników. Przypominamy zwyczaje i tradycje związane z tym dniem*, <https://historia.wprost.pl/10277461/dzisiaj-barborka-swieto-gornikow-przypominamy-zwyczaje-i-tradycje-zwiazane-z-tym-dniem.html>, [dostęp: 4.09.2022].

²⁴⁵ G. T. Kępka, *Dzień Górnika, czyli jak obchodzono Barbórkę w PRL-u*, <https://histmag.org/Dzien-Gornika-czyli-jak-obchodzono-Barborke-w-PRL-u-23223>, [dostęp: 04.09.2022].

²⁴⁶ D. Kurpiers, *Górnośląska pobożność*, [W:] *Leksykon mitów, symboli i bohaterów Górnego Śląska XIX-XX wieku*, (red.) B. Linek, A. Michalczyk, Opole: Państwowy Instytut Naukowy 2015, s. 74-75.

²⁴⁷ Ibidem, s. 76.

podkreśla Ewa Kosowska, różnice pomiędzy tymi gatunkami wynikają z uwagi na prawdziwość treści, czas i miejsce akcji, ich charakter, a także stosunek religijny. Na podstawie tych czynników można określić różnice pomiędzy wspomnianymi narracjami. Legendy są narracjami charakteryzującymi się tym, że miejscem akcji jest świat realny (rzeczywistość) – w relatywnie niedalekiej przeszłości. Bohaterowie tych opowieści mogą przybierać postać ludzką, zwierzęcą lub istoty nadprzyrodzonej. W legendach może pojawiać się symbolika religijna lub nawiązanie do niej. Bajki lub baśnie umiejscowione są w fikcyjnych krainach, gdzie czas toczącej się akcji nie jest dookreślony i trudno go precyzyjnie zidentyfikować. W bajkach, podobnie jak w legendach, pojawiają się bohaterowie na kształt ludzi, zwierząt lub istot nadprzyrodzonych. W odniesieniu do mitów, pod względem podobieństwa do legend łączy je pewne założenie prawdziwości (realnego świata lub powiązania z nim). Mity zazwyczaj opowiadają o początkach ludzkości, społeczeństwa. Poruszają aspekty etyczne i moralne, które były istotne dla przodków, ich wierzeń i systemów wartości. Niekiedy w mitach pojawiają się wątki o spotkaniach z Bogami i prawach od nich otrzymanych²⁴⁸. Wybitny amerykański mitoznawca, Joseph Campbell, stwierdził, że mity powstawały wszędzie tam, gdzie żyli ludzie, niezależnie od okoliczności, a celem tych opowieści było zainspirowanie ludzi do działań w sferze materialnej oraz duchowej²⁴⁹. Badacz w dziele, które jest swoistym dobrem w dziedzinie literaturoznawstwa opracował tzw. *monomit*²⁵⁰ podróży bohatera. Cykl Podróży autor zdefiniował w następujący sposób:

Mitologiczny bohater, wyruszając ze swej codziennej siedziby, która może być równie dobrze wiejska chatka, jak zamek, zostaje zwabiony lub przeniesiony na próg, za którym czeka go przygoda. Może też udać się tam z własnej woli. Spotyka widmową postać, która strzeże przejścia. Może pokonać albo obłaskawić ową siłę i wejść żywy do królestwa ciemności (walka z bratem, walka ze smokiem; ofiara, magiczne zaklęcie) albo zostać zabity i zejść do Krainy Śmierci (rozcłonkowanie, ukrzyżowanie). Przeszedłszy przez próg wędruje przez świat, który zaludniają nieznane, ale dziwnie znajome siły, z których część ogromnie go przeraża (próby), część zaś udziela mu magicznej pomocy (pomocnicy). Kiedy osiąga nadir tego mitologicznego koła, poddany zostaje ostatecznej, ciężkiej próbie i otrzymuje za to nagrodę. Zwycięstwo to może być przedstawione jako związek seksualny bohatera z boginią-matką świata (święte małżeństwo), uznanie go przez ojca-stwórcę (pojednanie z ojcem), jego uświęcenie (apoteoza) albo też – jeśli moce świata ciemności nie zmieniły swego nieprzyjaznego stosunku do niego – kradzież dobra, po której przybył (porwanie narzeczonej, kradzież ognia). W istocie rzeczy jest to poszerzenie świadomości, a z tym również istnienia (ośnienie, przemienienie, wolność). Ostatnią pracą bohatera jest powrót. Jeśli otrzymał błogosławieństwo potęg tej krainy, to teraz znajduje się pod

²⁴⁸ E. Kosowska, *Legenda. Kanon i transformacje. Św. Jerzy w polskiej kulturze ludowej*, Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum, 1985.

²⁴⁹ J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy*, przeł. A. Jankowski, Kraków: Zakład wydawniczy NOMOS 2013, s. 7.

²⁵⁰ Termin *monomit* został przez Josepha Campbella zapożyczony od irlandzkiego pisarza James'a Joyca zob. – J. James, *Finneganów tren*, przeł. K. Bartnicki, Korporacja Ha!Art, Kraków 2012.

ich ochroną (jest ich emisariuszem), jeśli nie, ucieka, a za nim rusza pogoń (ucieczka, w czasie której rzuca za siebie przedmioty utrudniające pościg). Transcendentne siły muszą zatrzymać się na progu powrotu, natomiast bohater ponownie wyłania się z królestwa trwogi (powrót, zmartwychwstanie). Dar, który z sobą przynosi, ocala świat (eliksir)²⁵¹.

Wyprawa bohatera ma swoje ściśle określone etapy, które na potrzeby niniejszej publikacji należy przybliżyć, aby ujednolicić ten proces, posłużę się książką Campbella oraz opracowaniem Voglera, które jest współcześnie bardziej popularne. Cykl rozpoczyna się od *zwyczajnego świata*, w nim poznajemy bohatera i również tutaj następuje odejście do świata niezwykłego. Bohater zostaje uwikłany w okoliczność popychającą go do działania²⁵². Zanim rozpocznie się wyprawa, ważne jest to, co jest tuż przed nią, czyli uchwycenie tego zwyczajnego świata, w tym miejscu nadaje się właściwy ton fabule²⁵³. Bohater może sprzeciwić się wezwaniu i odmówić podjęcia próby²⁵⁴ - w takim przypadku do głosu dojdą siły nadprzyrodzone, często w postaci okoliczności wymuszających na bohaterze akcję²⁵⁵. W kolejnym etapie bohater spotyka postać mentora²⁵⁶, który ma swoją znaczącą rolę ofiarowując mu dar w postaci specjalnego przedmiotu, zdolności lub wiedzy²⁵⁷, stanowi symbol kapłana w ujęciu rytuału inicjacji²⁵⁸. Wpływ mentora lub okoliczności, będące swego rodzaju napędem fabuły²⁵⁹, sprawia, że bohater poczuł wolę i zbliża się do pierwszego progu, zanim go jednak przekroczy, czeka go konfrontacja ze strażnikiem - siłą strzegącą granicy światów, oddzielającą nieznane od znanego²⁶⁰. Przekroczenie pierwszego progu to pobyt w nieznanym świecie. To w nim bohater spotyka sprzymierzeńców oraz wrogów. Doświadcza działania magicznych przedmiotów oraz rozwija swoje umiejętności w ramach rozmaitych sprawdzianów²⁶¹. Podróż trwa i z każdą chwilą bohater zbliża się do najgłębszej groty, gdzie czeka go próba²⁶². To wyzwanie stawia śmiałość w obliczu śmierci w rozumieniu faktycznym lub metaforycznym, bohater umiera i odradza się²⁶³. Zdobył nagrodę – w postaci miecza²⁶⁴, czyli wiedzy i doświadczenia, z którym może teraz powrócić²⁶⁵ do zwyczajnego świata. Droga powrotna jest konieczna ze względu na kolistą normę monomitu, jednak mogą się pojawić komplikacje - początkowo bohater może odmówić powrotu²⁶⁶. W przypadku, gdy nagroda została zdobyta podstępem lub siły zła mogą się zmobilizować i rzucić w pogoń za bohaterem²⁶⁷. Niekiedy niezbędna jest pomoc z zewnątrz – sprzymierzeniec lub siła nadprzyrodzona, którzy pomogą bohaterowi w

²⁵¹ J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy*, Kraków: Wydawnictwo Nomos 2013, s. 209.

²⁵² Ibidem, s. 43-44.

²⁵³ C. Vogler, *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*, przeł. K. Kosińska, Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec, 2007, s.95-96.

²⁵⁴ J.Campbell, *Bohater ...*, s. 50-56.

²⁵⁵ Ibidem., s. 57

²⁵⁶ Mentor jest odpowiednikiem dawcy/donatora w ujęciu Proppa.

²⁵⁷ C. Vogler, *Podróż...*, s. 135.

²⁵⁸ J. Campbell, *Bohater ...*, s. 62.

²⁵⁹ C. Vogler, *Podróż...*, s. 148.

²⁶⁰ J. Campbell, *bohater...*, s. 69.

²⁶¹ Ibidem, s. 81-83.

²⁶² Ibidem, s. 84-87.

²⁶³ C. Vogler, *Podróż...*, s. 182.

²⁶⁴ J. Campbell, *Bohater...*, s. 147-163.

²⁶⁵ C. Vogler, *Podróż...*, s. 247-248.

²⁶⁶ J. Campbell, *Bohater...*, s. 165-166.

²⁶⁷ Ibidem, s. 167-170.

powrocie²⁶⁸. Zwieńczeniem cyklu jest osadzenie w normalnym świecie wraz ze zdobytym eliksirem będącym wiedzą, doświadczeniem, mądrością, sławą, miłością itp.²⁶⁹. Tak mniej więcej rysuje się schemat, określony przez Josepha Campbella mianem monomitu podróży bohatera, jak sam autor zaznacza:

Klasyczny schemat mitologicznej wyprawy bohatera jest powiększeniem wzoru spotykanego w obrzędach przejścia: oddzielenie – inicjacja – powrót, który można nazwać jądrem monomitu²⁷⁰. W celu unaocznienia podróży zamieszczam rycinę przedstawiającą graficznie schemat opracowany przez Voglera, a współcześnie najczęściej wykorzystywany²⁷¹. Warto zaznaczyć fakt, że przedstawiony schemat ma ciąg przyczynowo-skutkowy, co zdaniem Arystotelesa jest wskazówką dla wciągającej historii²⁷², co również podkreślił Ari Hiltunen badając kluczowe koncepcje oraz logikę *Poetyki* Arystotelesa²⁷³.

Mianem niezwykle złożonego zjawiska kulturowego, określił mit Mircea Eliade. Rumuński badacz, stwierdził, że z uwagi na tę cechę trudno jest podać jednoznaczną i przejrzystą dla każdego definicję tego terminu. Właściwością mitu zdaniem badacza jest możliwość analizy i interpretacji danej narracji na wielu uzupełniających się płaszczyznach²⁷⁴. Mit jest opowieścią o pewnej relacji pomiędzy światami – mówi o tym, jak coś powstało, zaczęło być. Pomimo występujących w tego typu narracjach istot lub zdarzeń nadprzyrodzonych, to traktowane są one jako rzeczywiste (aspekt wierzenia w realność opowieści)²⁷⁵. W mitach zawarta jest wskazówka lub swego rodzaju odpowiedź odnosząca się do działań człowieka. Opowieści zawierają w sobie wydarzenia będące początkiem rozwoju rzemiosła, kultury, religii, społeczeństwa itp. Zachęcają w swojej treści do przyjmowania wartości, reguł i zasad. Jako przykład można przytoczyć jedno ze zbadanych przez Eliade plemion, w którym rybołówstwo jest podstawową formą zdobywania pożywienia, z kolei mit funkcjonujący w tym plemieniu opowiada o tym, jak istota nadnaturalna przekazała tajemną wiedzę związaną z tym fachem, jednemu z pierwszych przedstawicieli wspomnianego plemienia²⁷⁶. W pewnym sensie nauka

²⁶⁸ Ibidem, s. 176-185.

²⁶⁹ C. Vogler, *Podróż...*, s. 261.

²⁷⁰ J. Campbell, *Bohater...*, s. 27.

²⁷¹ Ryc. 1 Cykl Podróży Bohatera, opracowanie własne.

²⁷² Arystoteles, *Retoryka, Retoryka dla Aleksandra, Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Warszawa: PWN 2021, s. 306-364.

²⁷³ A. Hiltunen, *Arystoteles w Hollywood*, przeł. K. Długosz, Warszawa: Wydawnictwo Myśliński 2018, s. 79.

²⁷⁴ M. Eliade, *Aspekty mitu*, przeł. P. Mrówczyński, Warszawa: Wydawnictwo KR 1998, s. 11.

²⁷⁵ Ibidem, s. 12-16.

²⁷⁶ Ibidem, s. 17.

płynąca z tego typu narracji stanowi o dziedzictwie kulturowym danego plemienia i zarazem tożsamości jego członków. W toku prowadzonych badań nad mitami żyjącymi wśród plemion dostrzec można kilka cech charakterystycznych mitu. Pierwsza z nich jest taka, że opowieść dotyczy działalności istot nadnaturalnych. Druga cecha dotyczy prawdziwości opowieści i jak to określił badacz, jej świętości z uwagi na odniesienie się do istot nadnaturalnych²⁷⁷. Trzecia cecha wiąże się ze stworzeniem, czyli momentem początku istnienia czegoś, powstania jakiegoś zachowania, społeczeństwa, instytucji lub sposobu praktykowania rzemiosła. Czwarta cecha dotyczy przekonania, że znając dany mit, człowiek posiada wiedzę związaną z określonymi czynnościami lub przedmiotami i dzięki temu może przejąć nad nimi kontrolę. Piątą cechą jest to, że ludzie żyją mitami – powielając je i stosując się do wskazówek w nich zawartych lub poddając je refleksji²⁷⁸.

Jak zauważa Michał Mazurkiewicz, mity można pogrupować w kategorie z uwagi na region ich funkcjonowania (np. mity śródziemnomorskie lub tematykę treści (mit założycielski). Popularnymi kategoriami są: 1) Mity etiologiczne (pochodzenia), opowiadające o nowych początkach, nowych zdarzeniach, które były istotne dla ludności; 2) Mity antropogeniczne, tłumaczące pochodzenie człowieka, formowania się grup społecznych, klanów oraz organizacji; 3) Mity kosmogoniczne, wyjaśniające powstanie świata, cywilizacji, religii, itp; 4) Mity eschatologiczne (końca), mówią o tym, że wszystko ma swój początek i koniec. Świat jako taki już miał swój koniec i rozpoczął się na nowo, co sprawia, że kolejny koniec również nastąpi. Takie mity, pomimo rzadkości występowania, pojawiają się przekazując wskazówki, zasady i normy, dzięki którym ludzie będą w stanie przygotować się w sferze fizycznej, psychicznej i duchowej do „nieuchronnego końca”. Często odnoszą się do rozmaitych rytuałów (Np. męskiej inicjacji, gdy chłopiec staje się mężczyzną); 5) Mity bohaterskie, chwalcące archetypowych bohaterów wraz z ich dokonaniem, postawami i działaniami. Takie mity zawierają w sobie wzorzec osobowy, który może być postrzegany jako pewien ideał osobowy; 6) Mity dotyczące śmierci i powtarzającego się cyklu życia, podkreślające znaczenie zakończenia cyklu, który może wyrażać się w opozycji życie – śmierć, pobożność – bezbożność. Takie mity mogą mieć swoje tło religijne lub normatywne,

²⁷⁷ Wiąże się to ze sferą sacrum, wierzeniami iż to, co pierwotne wiązało się z tym, co święte.

²⁷⁸ M. Eliade, *Aspekty...*, s. 23-24.

poprzez które członkowie społeczności stosują się do określonych norm, aby uzyskać gratyfikację (np. życie wieczne), kiedy zakończy się pewien etap²⁷⁹.

Problematykę mitów w swoich analizach podjął najwybitniejszy przedstawiciel strukturalizmu, Claude Levi-Strauss. Postanowił on poddać krytyce aspekty związane z interpretacją mitów. Mnogość możliwości odczytu zawartego w tego rodzaju opowieściach jest dla niego słabym punktem. Wyłania się swego rodzaju sprzeczność, która jest tłumaczona jako inna perspektywa interpretacyjna. Mit w ujęciu Claude'a Levi-Straussa odzwierciedla elementy struktury społecznej związane np. matrylinearnością lub patrylinearnością, matrylokalnością i patrylokalnością oraz patriarchalnością i matriarchalnością. Mit stanowi także prezentację rzeczywistych uczuć, również tych stłumionych, a zatem nieuzyskujących bezpośredniej refleksji. Zdaniem Claude'a Levi-Straussa badanie mitów często prowadzi do sprzecznych wniosków, ponieważ w mitach wszystko może się zdarzyć. A mimo to wiele mitów z różnych części świata jest do siebie niezwykle podobnych²⁸⁰. Trudność w uchwyceniu cech wspólnych leży w sprowadzaniu mitu tylko do języka. Mit jest równocześnie w języku i poza nim. Podwójna struktura; historyczna i ahistoryczna powoduje, iż mit może jednocześnie należeć do dziedziny mowy jednostkowej oraz do języka, ale również występuje poziom trzeci o naturze językowej, jednak odmiennej niż dwa poprzednie. Claude Levi-Strauss dostrzega, że mit porusza się na wysokim poziomie mowy, gdzie mowa odrywa się od podstawy językowej. Mit staje w opozycji do poezji z uwagi na łatwość transformacji na różne języki. Mit w najgorszym tłumaczeniu będzie nadal łatwy do zrozumienia. Substancja mitu zawarta jest w historii, która jest tam opowiadana²⁸¹. Na podstawie prowadzonych badań, badacz doszedł do następujących wniosków; 1) Znaczenie mitów bierze się ze sposobu w jaki łączą się ze sobą; 2) mit należy do porządku mowy, ale mowa w nim zawarta ma szczególne własności; 3) własności te mają bardziej złożoną strukturę, niż ta występująca w wyrażeniach dowolnego rodzaju²⁸². Spostrzeżenia prowadzą badacza do zaproponowania metody badania mitów, która bazuje na wiązkach relacji, będących jednostkami konstytutywnymi mitu. Dwuwymiarowy system diachroniczno-synchroniczny spaja cechy mowy jednostkowej oraz języka. Badanie struktury mitu

²⁷⁹ M. Mazurkiewicz, *Rodzaje, interpretacje i funkcje mitu*, „Respectus Philologicus” 2012, 22 (27), s. 45–56.

²⁸⁰ C. Levi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Warszawa: Aletheia 2021, s. 214–215.

²⁸¹ Ibidem, s. 216–217.

²⁸² Ibidem, s. 218.

polega na grupowaniu w kolumny relacji należących do tej samej wiązki z uwagi na wspólną część dystynktywną. Relacje te odznaczają się wspólną cechą, która można odkryć²⁸³.

Claude Levi-Strauss twierdzi, że mit złożony jest ze wszystkich swoich wariantów, dlatego analiza strukturalna musi być prowadzona równorzędnie. Wiazki relacji, które tworzą grupy, są swoistymi tablicami/kolumnami. Każda z nich jest jednym wariantem dwuwymiarowego systemu. Grupy można ze sobą porównywać jako równoległe płaszczyzny, co doprowadzi do powstania całości trójwymiarowej, możliwej do odczytania na trzy sposoby. Odchylenia dystynktywne występujące pomiędzy tablicami będą wyraźne, ale również w logiczny sposób ze sobą powiązane. Ten proces pozwala wydobyć strukturalne prawo rozpatrywania mitu²⁸⁴. Badania Claude'a Levi-Straussa pozwoliły wydobyć istotną rolę opozycji jako komponentu występującego w mitach. Najczęściej punktem wyjścia było życie, a punktem dojścia śmierć lub odwrotnie. Pośredni etap był wieloznaczny i w zależności od przynależności dopasowany do danej grupy plemiennej tj. wiązał się z rolnictwem, zbieractwem myślistwem itp.²⁸⁵ Badając wszystkie warianty danego mitu sklasyfikowane w jedną grupę permutacji, można dojść do wniosku, iż wersje umieszczone od siebie najdalej – przeciwległe, posiadają symetryczną strukturę, choć jest ona odwrócona. Prowadzi to do wydobywania się myślenia mitycznego opartego na logicznych operacjach, wśród których wyróżnia się; parę wyjściową, pierwszą triadę i drugą triadę – co stanowi strukturę zapośredniczenia.²⁸⁶ Pośrednik występujący często pomiędzy opozycjami z naturalną dwoistością nazywany jest tricksterem. Jego chwiejny i dwuznaczny charakter niekiedy jest wykorzystywany jako forma mediacji²⁸⁷.

Reasumując myśli Claude'a Levi-Straussa, wyróżnić można struktury oparte na wiązkach relacji, gdzie w każdej z grup występuje jedna wspólna dystynktywna. Postacie występujące w mitach pełnią rozmaite funkcje np. funkcja ojca, matki, syna i córki, występują w formach trzech symboli, gdzie dwa pierwsze są odrębne, natomiast dwa pozostałe połączone w symbol określany jako dziecko.

²⁸³ Ibidem, s. 223-225.

²⁸⁴ Ibidem, s. 226.

²⁸⁵ Ibidem, s. 228-231.

²⁸⁶ Ibidem, s. 233.

²⁸⁷ Ibidem, s. 236.

Kolejnym gatunkiem, na który warto zwrócić uwagę jest bajka magiczna, zwana również baśnią ludową. W celu przybliżenia struktur i schematów panujących w tego rodzaju opowieściach należy sięgnąć do myśli Władimira Proppa, który koncentrował się właśnie na badaniu bajek magicznych²⁸⁸. Morfologia bajki magicznej to swego rodzaju opracowany model badania tekstów folklorystycznych w oparciu o funkcję i strukturę istniejącą w baśniach. Stworzony przez Proppa model zawiera XXXI funkcji działających postaci, które mają na celu usystematyzować przebieg narracji występujący w bajkach magicznych²⁸⁹. Prowadzone badania doprowadziły badacza do wniosków, iż funkcje działających postaci w bajkach, stanowią jej podstawowe składniki, co w należyty sposób wyodrębnił w analizie. Ponadto działanie, podejmowane przez postać musi być brane pod uwagę w kontekście umiejscowienia w przebiegu narracji. Na podstawie prowadzonych badań, Propp stwierdził, że we wszystkich przeanalizowanych bajkach występują funkcję ograniczone do liczby z jego modelu, czyli XXXI funkcji²⁹⁰.

Bajki zaczynają się od sytuacji początkowej, która choć nie jest funkcją, stanowi istotny element morfologiczny, ponieważ zarysowuje kontekst narracji – wprowadza się tutaj bohatera lub członków jego rodziny²⁹¹. Pierwszą funkcją w opracowaniu Proppa jest tzw. odejście, czyli jeden z członków rodziny odchodzi z domu. Odejście odnosi się do opuszczenia miejsca w rozumieniu wyjazdu lub śmierci. Druga funkcja została określona jako zakaz, czyli informację, nakaz, zakaz lub propozycja – dotyczy to działania bohatera. Trzecia funkcja jest powiązana z drugą, ponieważ oznacza się ją jako naruszenie zakazu. Funkcja trzecia może wystąpić samodzielnie tzn. bez wcześniejszego zakazu pojawia się naruszenie zasad rozumianych w domyśle. Czwarta funkcja oznaczona została jako poszukiwanie informacji – bohater lub antagonistą gromadzi niezbędne informacje. Piąta funkcja, to moment otrzymania informacji bezpośrednio lub pośrednio. Szósta funkcja, oznaczona mianem podstępu, określa działania antagonisty mające na celu oszukać swoją ofiarę, czyli bohatera. Siódma funkcja, tzw. mimowolna pomoc, to moment, w którym bohater ulega podstępowi i pomaga antagoniście. Funkcja ósma, nazwana szkodzeniem, uznana została jako jedna z ważniejszych, ponieważ w tym momencie następuje właściwe uruchomienie akcji. Na tym etapie bohaterowi zostaje coś odebrane lub ukradzione, ktoś

²⁸⁸ Termin bajka magiczna w rozumieniu Władimira Proppa dotyczy gatunku baśni ludowych.

²⁸⁹ W. Propp, *Morfologia bajki magicznej*, przeł. P. Rojek, Kraków: Zakład wydawniczy NOMOS 2011, s. 62.

²⁹⁰ Materiał badawczy zawierał 100 różnych bajek magicznych z folkloru rosyjskiego

²⁹¹ W. Propp, *Morfologia ...*, s. 27.

ważny dla niego zostaje porwany lub pojawia się element przemocy fizycznej skierowanej w stronę bytu będącego pomocnikiem bohatera. W tej funkcji mogą zawierać się również inne elementy tj. antagonistą może wypowiedzieć wojnę itp. Funkcja Ósma zawiera podgrupę a, której odpowiada brak, czyli to, czego brakuje bohaterowi – może to być cecha, przedmiot lub jakiś zasób. Funkcja dziewiąta, przedstawiona jest jako moment łączący lub pośrednictwo - wprowadza bohatera do akcji. Zostaje on poproszony o coś, otrzymując zgodę na działanie lub ktoś pojawia się, aby go wspomóc w trudności. Funkcja dziesiąta, czyli początek przeciwdziałania, jest elementem występującym w bajkach, w których bohater jest w roli poszukiwacza i otrzymuje prośbę, polecenie lub wezwanie do działania. Funkcja jedenasta, określona jako wyprawa, wyraża się w wyruszeniu we właściwą drogę przez bohatera. Nie musi ona oznaczać jednak fizycznej podróży, lecz tą wewnętrzną (sfera myśli, refleksji nad systemem wartości, etyką lub moralnością), z uwagi na fakt, iż akcja bajki rozgrywa się w jednym pomieszczeniu. Funkcja dwunasta, wprowadza darczyńcę. Następuje tutaj próba dla bohatera, czyli działanie sprawdzające jego kompetencje, intelekt, wiedzę itp. W zamian za pomyślne przejście próby bohater może otrzymać magiczny przedmiot potrzebny w dalszej podróży. Funkcja trzynasta, reakcja bohatera, objawia się jego działaniem pozytywnym lub negatywnym. W zamian za pomyślne przejście próby bohater może otrzymać magiczny przedmiot, będący potrzebny w dalszej podróży. Bohater na tym etapie może również nie przejść pomyślnie próby. Funkcja czternasta, nazywa jako otrzymanie lub przekazanie magicznego środka, dotyczy przedmiotu, atrybutu lub pomocnika, który od tego momentu jest zasobem bohatera. Funkcja piętnasta, określona jako przemieszczenie w przestrzeni pomiędzy dwoma światami lub przewodnictwem w drodze, dotyczy elementu związanego ruchem bohatera w kierunku związanym z celem podróży. Funkcja szesnasta, oznaczona mianem walki, odnosi się do konfrontacji z antagonistą, gdzie może ją oznaczać pojedynek bezpośredni lub udział w zawodach. Funkcja siedemnasta, wyrażona jako nacechowanie, odnosi się do szczególnej cechy otrzymanej w wyniku walki, otrzymanego przedmiotu lub czegoś innego, co stanowi dodatkowy atrybut bohatera. Funkcja osiemnasta, oznaczona mianem zwycięstwa, może odnosić się do pokonania antagonisty, ale również może mieć wydźwięk negatywny jeżeli do pojedynku stanęło kilku bohaterów i jeden z nich odniósł porażkę związaną ze światem zewnętrznym lub wewnętrznym. Funkcja dziewiętnasta, stanowi przełomowy punkt narracji. Określono ją mianem usunięcia nieszczęścia początkowego lub braku oznaczenia. W tym momencie przedmiot poszukiwań zostaje zdobyty, skradziony, schwytany lub

odzyskany. Funkcja dwudziesta, czyli powrót bohatera oznacza moment rozpoczęcia przez bohatera drogi powrotnej. Często forma powrotu jest ukazana jako ucieczka. Funkcja dwudziesta pierwsza, oznaczona mianem pościgu, oznacza element, gdy bohater w drodze powrotnej jest ścigany przez antagonistę lub jego pomocników. Funkcja dwudziesta druga, przybiera miano ratunku, bohater ratuje się lub zostaje uratowany przed pościgiem, najczęściej za sprawą mocy nadprzyrodzonych. Propp zaznaczył, że wiele bajek kończy się na tym etapie. Są jednak takie, które wprowadzają ponową trudność i znów stawiają wyzwanie przed bohaterem, przywołując ponownie poprzednie funkcje od ósmej, do piętnastej. Funkcja dwudziesta trzecia, oznaczona jako nierozpoznane przybycie, objawia się jako powrót do domu bohatera, gdzie po powrocie trafia pod opiekę rzemieślnika i zostaje jego pomocnikiem, aby wzmocnić swoje umiejętności i stać się mistrzem lub trafia do innego miejsca, gdzie realizuje podobną rolę. Funkcja dwudziesta czwarta, wprowadza fałszywego bohatera, którym może być np. brat. Przypisuje on sobie zasługi bohatera. Funkcja dwudziesta piątka, przywołuje trudne zadanie stojące przed bohaterem, aby potwierdzić, że to on dokonał działań, przypisywanych sobie przez fałszywego bohatera. Występuje próba lub szereg prób postawionych przed bohaterem i często przed fałszywym bohaterem, który przypisuje sobie zasługi właściwego bohatera. Funkcja dwudziesta szósta, czyli wykonanie zadania, dotyczy efektów realizacji postawionej próby. Funkcja dwudziesta siódma, rozpoznanie, pojawia się, gdy ktoś rozpoznaje bohatera po uzyskanej cesze, np. znamieniu lub przedmiocie. Rozpoznanie może być też rozumiane i przedstawione jako bezpośrednie rozeznanie przez kogoś bliskiego bohaterowi. Funkcja dwudziesta ósma, zdemaskowanie, to moment zdemaskowania fałszywego bohatera. Dzieje się tak np. w wyniku niepowodzenia w ramach próby. Funkcja dwudziesta dziewiąta, oznaczona jako transfiguracja, to przemiana bohatera wewnętrzna lub zewnętrzna. Funkcja trzydziesta, ukaranie, dotyczy konsekwencji wyciągniętych w kierunku antagonisty lub fałszywego bohatera. Funkcja trzydziesta pierwsza, oznaczona mianem wesela, jest punktem kończącym bajkę, na tym etapie następuje wesele bohatera z uratowaną księżniczką, objęcie tronu, oczyszczenie z zarzutów itp.²⁹². Opisane funkcje stanowią cenny model do badania narracji, aby odsłonić ich znaczenia i spojrzeć na transferowane w nich wzory kulturowe, wzorce zachowań czy też elementy edukacyjne.

²⁹² Ibidem, s. 28-60.

Podobnie jak z mitami, bajkami ludowym, jest także z legendami i podaniami. Każda z tych narracji pełni określone funkcje w transmisji kulturowej. Treść legend zawiera najczęściej wyobrażenia o określonym czasie historycznym, wraz z imaginariami społecznymi będącymi wspólną przestrzenią znaczeń w wybranej grupie społecznej. Mogą one odnosić się do wspólnej przestrzeni rozumienia spraw, procesów, wartości, norm oraz reprodukcji praktyk społecznych, a także konstruowania i rekonstruowania tożsamości²⁹³. W treściach legend zawarte są cenne informacje i wiedza o przodkach i tożsamości regionalnej, natomiast postacie tam występujące umożliwiają odbiorcom dostrzeżenie istotnych elementów funkcjonowania w danej społeczności. Zarówno postacie ludzkie, jak również fikcyjne mają swoje określone role edukacyjne, normatywne i aksjologiczne, dzięki którym mogą pobudzić w odbiorcach proces autorefleksji prowadzący do przyjęcia określonych systemów wartości, wzorców zachowań i postaw, a także zwiększenia respektu do panujących w społeczności norm²⁹⁴. W legendach górnośląskich (lub śląskich) występuje kilka charakterystycznych postaci, które mają swoje przypisane role i funkcje. Jedną z popularniejszych w regionie jest Skarbek lub Skarbnik, czyli duch pojawiający się w kopalniach. Skarbek jest swego rodzaju strażnikiem norm i zasad panujących w kopalniach. Analizy legend, w których pojawia się postać wskazują, że zachowania bohaterów (górników) akceptowalne społecznie – zostają przez niego wynagradzane, natomiast te nieakceptowalne, kończą się dla nich źle lub tragicznie²⁹⁵. Biorąc pod uwagę niebezpieczną pracę w trudnych warunkach, transmitowana wartość wydaje się być oczywista. W kopalni liczyła się dyscyplina, wzajemna uważność na siebie górników oraz na to, co dzieje się w korytarzach. Wszelkie zachowania bagatelizujące istniejące zagrożenia były więc nieakceptowalne, a bezpieczeństwo górników stanowiło najwyższy priorytet, więc takie przesłanie było skierowane do odbiorców legend z występującą w nich postacią Skarbka.

Inną popularną postacią pojawiającą się w legendach na ziemiach historycznego Górnego Śląska są Utopce. To demony wywodzące się z wierzeń pradawnych Słowian, które pojawiły się w wyniku poniesienia śmierci przez utonięcie zwykłych ludzi (w rozumieniu realny człowiek – niezwiązany ze światem nadprzyrodzonym)²⁹⁶. Duchy te

²⁹³ P. Stępień, *Węgielnym szlakiem pod opieką Skarbka – analiza strukturalna górniczych górnośląskich legend*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici • Pedagogika” 2023, z. 463, s. 103.

²⁹⁴ Ibidem, s. 117.

²⁹⁵ Ibidem, s.117.

²⁹⁶ L. Pełka, *Polska demonologia ludowa*, Warszawa: Wydawnictwo ISKRY, 1987, s. 83-84.

pojawiały się najczęściej w pobliżu akwenów wodnych i wabiły przechodniów do wody, aby ich tam utopić. Legendy te, podobnie jak opowieści o Skarbku, miały na celu ostrzec ludność przed zagrożeniami – w tym przypadku wynikającymi z niebezpieczeństwa zażywania kąpiei w przypadkowych kąpieliskach, zwłaszcza w okresach zwiększonego niebezpieczeństwa i zagrożenia życia ludzkiego (zimowo-wiosennych)²⁹⁷.

Bebok to kolejna szczególnie popularna postać z legend śląskich. Był to stwór, który porywał niesforne dzieci. Bebok mógł porwać dziecko i zbić je swoim kijem, co było traktowane jako zdyscyplinowanie za niegrzeczne występki. Bebok krążył blisko miejsc, które mogły być niebezpieczne dla samotnych wypraw dzieci w młodszy wiek. Występował na strychu, w piwnicy, po samotnym opuszczeniu domu w ciemnym kącie ulicy, itp. Bebok podobnie jak Skarbek i Utopiec miał więc funkcję normatywną, w tym przypadku skierowaną do dziecka, aby uczyć go pokory, norm i przestrzec przed tym, co może go czekać, jeśli będzie niesforne²⁹⁸.

W legendach i podaniach dotyczących ziem historycznego Górnego Śląska pojawia się więcej postaci. Jednak podobnie jak te wskazane mogą one być związane z aspektami normatywnymi, wzorcami zachowania lub wzorami kulturowymi. Stanisław Wasylewski stwierdził, że charakterystycznym aspektem legend śląskich odróżniającym je od folkloru polskiego jest wystawianie na pierwszy plan ludu – zwykłych ludzi. Koloryt tych utworów łączy w sobie twórczość ludów pogranicza. W nich zawierają się praktyczne aspekty funkcjonowania społecznego i. jako takie, są związane z procesem wychowania odgrywając ważną rolę w rozwoju młodych Ślązaków²⁹⁹. Z tego powodu dalsze badania w obszarze kultury popularnej i folkloru w kontekście regionalnym mogą być cennym źródłem wiedzy o wzorach kulturowych w regionie.

5. Kultura popularna na Śląsku i o Śląsku

Kultura popularna stanowi ważny obszar w życiu codziennym każdej społeczności i sama w sobie ma znaczące miejsce w procesie socjalizacji i kształtowaniu tożsamości indywidualnej oraz zbiorowej. Zdaniem Witolda Jakubowskiego jej wpływ na

²⁹⁷ Ibidem, s. 87.

²⁹⁸ Z. Markowski, *Bebok*, źródło: <https://www.antryj.pl/zjawiska/bebok/>, dostęp: [24.06.2024].

²⁹⁹ S. Wasylewski, *Legendy i baśnie śląskie*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 1957, s. 143-146.

kształtowanie wrażliwości estetycznej, ciekawości poznawczej oraz tożsamości sprawia, że refleksja pedagogiczna nad zjawiskami kultury popularnej jest ważnym zadaniem³⁰⁰. Tożsamość człowieka oraz jego pełne uczestnictwo w życiu społecznym kształtują się poprzez zakorzenienie w określonej kulturze oraz dzięki możliwościom, jakie ta kultura stwarza. Wraść w nią i w niej ewoluuje. Dzieła popularne są tworzone w oparciu o głos, myśl i doświadczenie rzeczywistych ludzi oraz ich styczność z codziennością³⁰¹. Okoliczność ta sytuuje kulturę popularną w istotnym miejscu refleksji pedagogicznej, koncentrującej się zarówno na analizie jej wytworów, jak i na znaczeniu, jakie znajdują one w procesie socjalizacji oraz (re)konstruowania tożsamości indywidualnej i zbiorowej. John Fiske określa kulturę popularną przede wszystkim jako czynny proces generowania oraz obiegu znaczeń wewnątrz systemu społecznego. Zdaniem badacza to właśnie ludzie (w rozumieniu zespołu wspólnie odczuwanych cech ludzkich idących lub nie w parze z kategoriami społecznymi) tworzą kulturę popularną, a nie przemysł popularny, który zaledwie dostarcza zbiór tekstów i dzieł odbiorcom³⁰². Na wstępie należy zaznaczyć, że w niniejszym podrozdziale skupiono się wyłącznie na sferze kultury popularnej z celowym pominięciem kultury wysokiej (elitarnej) oraz masowej, która niekiedy jest utożsamiana z kulturą popularną. W kontekście oddzielenia kultury masowej od popularnej, należy przywołać myśl Witolda Jakubowskiego, który wskazuje, że kultura popularna nie jest towarem na sprzedaż, jak postrzega się kulturę masową. To odbiorcy decydują czy coś zostanie przez nich przyjęte czy odrzucone z uwagi na poczucie związku emocjonalnego odbiorcy z komentowanym w niej problemem (postawy bohaterów, sytuacje społeczne, trudności życia codziennego, itp.). Kultura popularna stanowi zwierciadło, w którym odzwierciedlają się znaczenia konstruowane przez jednostki i zbiorowości w odniesieniu do świata społecznego.

Dzieła z zakresu kultury popularnej poruszające tematykę Śląska, śląskości i opowiadające o losach Ślązaków mogą być cennym źródłem wiedzy i inspiracji zarówno dla mieszkańców regionu, jak również dla osób spoza tego obszaru. Podejmując refleksję o wytworach kultury popularnej możemy mówić o wielu elementach m.in. muzyce, filmie, serialu, innych formach artystycznych profesjonalnych oraz amatorskich (występy

³⁰⁰ W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków: Impuls, 2006, s. 31-32.

³⁰¹ P. Stępień, *Kultura popularna i tożsamość – obraz Śląska w tekstach polskiego rapu*, „Studia edukacyjne” 2024, nr 73, s. 134-135.

³⁰² J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 23-24.

uliczne, standupy, itp.), widowiskach sportowych oraz uczestniczących w nich znanych sportowcach, sztuce (streetart, grafika użytkowa), social mediach, grach wideo i wielu innych. Analizując funkcjonowanie kultury popularnej na Śląsku oraz sposoby reprezentacji Śląska, śląskości i Ślązaków, szczególne znaczenie należy przypisać twórczości filmowej, a zwłaszcza dziełom Kazimierza Kutza. Wybitny polski reżyser, z pochodzenia Ślązak, w znacznym stopniu wpisał się w dorobek polskiej kinematografii, co było możliwe m.in. dzięki górnośląskiemu tryptykowi, czyli filmom: *Sól ziemi czarnej* (1969), *Perła w koronie* (1971) oraz *Paciorki jednego różańca* (1980). Jak podkreśla Ilona Copik, to właśnie Kazimierz Kutz wprowadził problematykę śląską do kultury i świadomości narodowej, a sam pełnił funkcję obrońcy regionu i rzecznika lokalności, co może być wynikiem jego własnego poczucia tożsamości śląskiej i przynależności do regionu³⁰³. Maksymilian Gałuszka nazywa reżysera prekursorem śląskiej debaty, a on sam jest przykładem człowieka, który po latach wędrówki powrócił do małej ojczyzny, gdzie jego tożsamość obudziła się od nowa³⁰⁴. Fabuła filmów Kutza zogniskowana jest na losy Ślązaków i trudności z jakim się spotykają w codziennym życiu. Wskazane obrazy to nie tylko przedstawienie kawałka rzeczywistości (w mniej lub większym stopniu subiektywnie postrzeganej przez reżysera), lecz także swoiste zarchiwizowanie wzorów kulturowych i dziejów społeczności śląskiej albo jak wskazuje Karina Banaszkiewicz – są syntezą pamięci Górnego Śląska³⁰⁵. Tryptyk Kutza prezentuje Ślązaka powiązanego z przemysłem ciężkim – górnika. Jednym z istotniejszych elementów ekspozycji tożsamości jest mowa śląska, którą porozumiewają się bohaterowie, choć należy przyznać, że została ona dostosowana do potrzeb odbiorców poprzez spolszczenie i uproszczenie zwrotów. Z punktu widzenia kultury śląskiej, ważną rolę pełni kuchnia śląska pojawiająca się w filmie z tradycyjnymi potrawami śląskimi, a także zwyczaje i tradycje z uwzględnieniem śląskich strojów. Jak zauważa Maksymilian Gałuszka, w tryptyku pomimo przekonujących obrazów, można natrafić na nieścisłości pod względem niewielkiego miejsca poświęconego roli kobiet (przedstawienia reprezentacji kobiety w strukturze rodziny śląskiej), zmarginalizowanie kwestii związanych z polityką i „śląską” częścią Śląska, w rozumieniu społeczności nie czującej

³⁰³ Ilona Copik, *Ostatni bastion śląskości? – Repetycje z twórczości Kazimierza Kutza (wokół filmu Paciorki jednego różańca)*, „STUDIA ŚLĄSKIE” 2019, t. 84, s. 65.

³⁰⁴ M. Gałuszka, *Kulturowy portret Ślązaków w tryptyku śląskim Kazimierza Kutza*, „Studia filmoznawcze” 2024, t. 46, s. 245-246.

³⁰⁵ K. Banaszkiewicz, *Takiego Śląska już nie ma? Filmowe krajobrazy jako pamięć Górnego Śląska*. [W]: *Filmowe przestrzenie Górnego Śląska*, (red.) A. Gwóźdź, Katowice: Regionalny Instytut Kultury, 2018, s. 142.

więzi z Polską, lecz ze Śląskiem, na korzyść zaprezentowania akceptowanej przez ówczesne władze narracji o wyłącznie polskim Śląsku³⁰⁶. Filmowe obrazy są historyczną wizją i adaptacją Kutza w odniesieniu do Górnego Śląska. W obrazie *Sól ziemi czarnej*, akcja toczy się w latach 1918-1922, więc w szczególnym dla regionu okresie powstań i plebiscytów, *Perła w koronie* przypada na okres lat 30 XX wieku, natomiast *Paciorki jednego różańca* to lata 70 XX wieku, czyli czasy współczesne dla okresu nakręcenia i emisji filmu. Zdaniem Jana F. Lewandowskiego, Kutz snuje narracje o Górnym Śląsku jako o miejscu przemysłowym, pragmatycznym, a jednocześnie wpisuje w niego elementy romantyczne. Mitologizuje historię tak, aby wydobyć z niej tragiczny wydźwięk losu i heroizm bohaterów³⁰⁷. Biorąc pod uwagę dzieje historyczne i trudności, które dotknęły społeczność Ślązaków, zwłaszcza tych, którzy mieli rodzinę w Niemczech lub na wspomnianych wcześniej volkslistach, trudno dziwić się takiej perspektywie, choć narracja opisana przez Kazimierza Kutza wydaje się być raczej zwrócona w kierunku Ślązaków-Polaków, zwłaszcza w pierwszym obrazie niejako gloryfikującym Polskę. Niniejsza rozprawa nie ma charakteru krytyki filmoznawczej, więc wątek ten nie będzie rozwijany, lecz został przywołany, ponieważ tryptyk śląski jest jednym z najpopularniejszych i najczęściej przywoływanych dzieł kultury popularnej poruszających tematykę Śląska, w tym śląskiej tożsamości. Innym obrazem, który w krzywym zwierciadle przedstawia obraz Ślązaka jest serial komediowy „Święta wojna”, który był emitowany w latach 1999-2008 na antenie TVP2. Fabuła serialu opowiada o perypetiach śląskiej rodziny oraz przyjaciela domu, który przyjeżdża z Warszawy w celach handlowych do Katowic. Satyra w prześmiewczy sposób pokazuje opozycje swój – obcy oraz funkcjonujący w imaginariach społecznych konflikt na tym tle, z uwzględnieniem relacji Ślązak – Warszawiak (w kontekście politycznym, Śląsk vs centrala Polski). Komediowy charakter serialu i swoista karykaturalne postacie ściągnęły na serial oraz aktorów liczną krytykę, zarzucając serialowi przedstawianie Ślązaków w gorszym świetle bazując na zniekształconych stereotypach o charakterze etnicznym. Do sprawy publicznie odniósł się jeden z aktorów grający postać Huberta Dwornioka, czyli serialowego Bercika, Krzysztof Hanke:

³⁰⁶ M. Gałuszka, *Kulturowy...*, s. 254-255.

³⁰⁷ J. F. Lewandowski, *Historia Śląska według Kazimierza Kutza*, [W]: *Filmowe światy. Z dziejów X muzy na Górnym Śląsku*, (red.) A. Gwóźdź, Katowice: Śląsk, 1998, s. 161-169.

„Ślązaków bardzo łatwo urazić. Mało dystansu mamy do siebie. Mówił również o tym, że podczas produkcji serial szykany odczuwał na własnej skórze, a część Ślązaków długo wypominała mi rolę Bercika³⁰⁸”

Wypowiedź aktora może budzić współczucie i jednocześnie wskazywać, że tożsamość śląska jest szczególnie ważna dla Ślązaków i niektórym trudno jest zdystansować się do żartów w tym zakresie. Jak podkreśla publicysta Jacek Bulenda, serial zawiera w sobie szereg odniesień do realnych problemów społecznych przełomu XX i XXI wieku, z którymi zmagali się ludzie na Śląsku (nie tylko Ślązacy) – problemy ze znalezieniem pracy, przebranżowienie, przekształcenia społeczne, czy także zderzenia i tarcia tradycji z nowoczesnością³⁰⁹. Zarówno filmy jak i seriale zawierają w sobie elementy obrazujące życie codziennie i są inspirowane bohaterami z życia realnego. Z tego powodu łatwiej odbiorcom upatrywać w nich siebie lub swoich bliskich i pobudzać refleksję nad różnymi aspektami życia społecznego.

Zbyszko Melosik podkreśla, że kultura popularna we współczesnym świecie stanowi jest z najważniejszych czynników socjalizacji młodego pokolenia³¹⁰. Oprócz filmów i seriali, zwłaszcza w kontekście pobudzania tożsamości młodych ludzi istotna może być muzyka popularna. Witold Jakubowski zauważa, że to właśnie muzyka popularna ma swoją niebagatelną rolę w przekazywaniu wzorów tożsamości, ponieważ w tekstach utworów, a także w teledyskach do nich stworzonych, ukryte są rozmaite reprezentacje tożsamości³¹¹. W tym kontekście interesujące stają się utwory muzyczne z gatunku rapu, z kilku powodów: Na wstępie warto podkreślić, iż rap jako gatunek muzyczny charakteryzuje się wysokim poziomem popularności, co znajduje odzwierciedlenie w rankingach odsłuchań oraz jego obecności w mediach głównego nurtu, takich jak radio, telewizja, serwisy streamingowe czy media społecznościowe. Warstwa tekstowa stanowi najczęściej narrację bazującą na interpretacji życia społecznego przez artystę oraz jego doświadczeniu społecznym. Historie zawarte w

³⁰⁸ M. Schuler, *Bercik, ty pieronie! Serial „Święta wojna”, czyli fałszywy obraz Ślązaka, poselska interpelacja i prostacki humor. Naprawdę było tak źle?, „Ślązag”, <https://www.slazag.pl/bercik-ty-pieronie-serial-swietaj-wojna-czyli-falszywy-obraz-slazaka-poselska-interpelacja-i-prostacki-humor-naprawde-bylo-tak-zle/>, [dostęp: 8.07.2025].*

³⁰⁹ J. Bulenda, *Kultowe teksty i bohaterowie – dlaczego „Święta Wojna” nie starzeje się mimo upływu lat?, „Silesion.pl”, <https://silesion.pl/kultowe-teksty-i-bohaterowie-dlaczego-swietaj-wojna-nie-starzeje-sie-mimo-uplywu-lat/>, [dostęp: 8.07.2025].*

³¹⁰ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [W:] *Pedagogika*, (red.) B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Warszawa: PWN, 2011, t. 2, s. 66.

³¹¹ W. Jakubowski, *Edukacja w popkulturze - popkultura w edukacji. Szkice z pedagogiki kultury popularnej*, Kraków: Impuls, 2021, s. 89.

warstwie tekstowej utworów opowiadają o życiu społecznym, wzorach kulturowych, problemach wynikających ze zmian społecznych, przemian kulturowych, ekonomicznych, czy też politycznych, a także o światopoglądzie i różnicach pokoleniowych. I wreszcie to osadzenie w codzienności sprawia, że każdy słuchacz może odnaleźć w treści elementy reprezentacji siebie samego, lub innych znanych mu osób, co może pobudzać refleksję nad własną egzystencją, światopoglądem, tożsamością³¹² i nie tylko. W treściach utworów z gatunku rapu wykonywanych przez twórców będących Ślązakami pojawiają się liczne konteksty regionalne dotyczące konkretnych lokalizacji (miasta, dzielnice, budynki), wzory kulturowe, kulinaria, postacie z baśni, podań, czy także postacie historyczne. Artyści przejawiają także emocjonalny związek z regionem i dumę z uwagi na własne poczucie tożsamości³¹³. Na wyróżnienie zasługują takie utwory jak: *Piąta strona świata*³¹⁴ (wyk. Mioush, Jan Kyks Skrzek), *Reprezentant*³¹⁵ (Joka, Mioush), *Czarny Śląsk*³¹⁶ (Kaliber 44 ft. Grubson, Fokus, Rahim), czy też *Co Ci byda godol?*³¹⁷ (WU ft. HK Rufjiok), w których uwydatnia się poczucie tożsamości śląskiej, umiłowanie i duma z małej ojczyzny, a także odniesienie do wzorów kulturowych, świata wartości i wiele więcej³¹⁸.

Tematyka związana z Górnym Śląskiem znajduje się również w literaturze popularnej i reportażowej. Jednym z takich przełomowych dzieł jest niewątpliwie książka Zbigniewa Rokity *Kajś*, której odbiór zaowocował prestiżową nagrodą Nike dla autora. Stanowi ona ważny element dyskursu o śląskiej tożsamości, przedstawiając ją w formie przystępnej dla czytelnika, a zarazem skłaniając do refleksji nad własną tożsamością, a niekiedy także do próby jej uświadomienia lub rekonstrukcji. Jak zauważa Mateusz Gąssowski w *Kajś* znajduje się perspektywa zwykłych ludzi, których najczęściej pomija się

³¹² P. Stępień, *Kultura ...*, s. 138-140.

³¹³ P. Stępień, *Konteksty regionalne i tożsamościowe w tekstach piosenek śląskich raperów*, „Studia edukacyjne” 2022, nr 66, s. 57-58.

³¹⁴ Mioush, Jan „Kyks” Skrzek, *Piąta strona świata*, https://www.youtube.com/watch?v=4Fx4mshinO0&list=RD4Fx4mshinO0&start_radio=1, [dostęp: 15.08.2025].

³¹⁵ Mioush, Joka, *Reprezentant*, https://www.youtube.com/watch?v=Xlelje1G24A&list=RDxlelje1G24A&start_radio=1, [dostęp: 15.08.2025].

³¹⁶ Kaliber 44, Grubson, Fokus, Rahim, *Czarny Śląsk*, https://www.youtube.com/watch?v=dk47jdggyG8&list=RDdk47jdggyG8&start_radio=1, [dostęp: 15.08.2025].

³¹⁷ WU ft. HK Rufjiok, *Co Ci byda godol?*, https://www.youtube.com/watch?v=PqMoMpJmD-8&list=RDpQMoMpJmD-8&start_radio=1, [dostęp: 15.08.2025].

³¹⁸ P. Stępień, *Kultura...* s. 141.

w podręcznikach do historii³¹⁹. To właśnie w takich dziełach historia opowiadana jest od nowa lub na nowo, co można dostrzec w powieściach śląskiej pisarki Sabiny Waszut. W powieści *Ogrody na popiołach* (2022), autorka przywołuje do życia historię obozu zagłady funkcjonującego po II wojnie światowej w Świętochłowicach (Obóz na Zgodzie). We wspomnianym dziele jest wiele wątków dotyczących skomplikowanych losów Ślązaków po II wojnie światowej oraz swoistego potrzasku, w którym się znaleźli z uwagi na własną tożsamość. Podobnych dzieł z zakresu literatury popularnej przybywa, a także pojawiają się tłumaczenia popularnych już książek na język śląski jak w przypadku *Hobbita*³²⁰ J. R.R. Tolkiena, czy *Małego Księcia*³²¹ Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. Takie działania mogą przede wszystkim w pozytywny sposób wskazywać na wzrost rangi mowy śląskiej i otwarcie przestrzeni publicznej na dyskusję o niej, również w kontekście kulturowym oraz i co może najważniejsze – podkreślać, że Ślązak może swobodnie posługiwać się własną mową i korzystać z niej odbierając dzieła popkulturowe.

Choć zagadnienia kultury popularnej na Śląsku coraz częściej stają się obszarem analiz i pojawiają się w literaturze, niniejsze wprowadzenie ma na celu przede wszystkim podkreślenie jej znaczącej roli w procesach socjalizacji i kształtowania tożsamości we współczesnym kontekście. Zawarte w treściach dzieł popularnych elementy związane z regionem to szansa na zbudowanie dialogu (nie tylko) z młodymi ludźmi w kontekście pobudzania ciekawości regionalnej. Człowiek wzrasta w kulturze i wrasta w kulturę i dzięki niej. Kultura popularna jest współcześnie codziennością, a dostęp do niej jest możliwy niemalże z każdego miejsca i o każdej porze. Jak podkreśla Wojciech J. Burszta nowoczesne mają współcześnie znaczącą rolę w kształtowaniu się świata i pojmowaniu jego jakości³²², co sprawia, że treści tam zamieszczane mogą mieć znaczenie przy (re)konstrukcji tożsamości.. Jednak w dalszym ciągu to odbiorca decyduje, co przyjmie, a co odrzuci.

³¹⁹ M. Gąssowski, *Zbigniew Rokita, Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2020, s. 319.*, „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 2024, 1, s. 201-204.

³²⁰ M. Czajka, *Śląska wersja "Hobbita" J.R.R. Tolkiena! Przeczytaj fragment historii przygód Bilba, cwergrów i innych bohaterów Śródziemia*, „Katowice nasze miast”, <https://katowice.naszemiasto.pl/slaska-wersja-hobbita-j-r-r-tolkiena-przeczytaj-fragment/ar/c13-9215245>, [dostęp: 8.07.25]

³²¹ M. Tworek-Hołda, *"Mały Książę" po śląsku*, „Tuba Chorzowa”, <https://www.tubachorzowa.pl/arttykul/6389,maly-ksiaze-po-slasku>, [dostęp: 8.07.25]

³²² W. J. Burszta, *Antropologia...*, s. 162.

6. Mowa śląska – jej struktura i status w praktykach komunikacyjnych

Syn minie pismo, lecz ty spomnisz wnuku...

~ K.C. Norwid

Język w ujęciu koncepcji Pierre’a Bourdieu jest podstawowym składnikiem kapitału kulturowego. Dotyczy to zarówno języka nabywanego na etapie socjalizacji pierwotnej, jak również socjalizacji wtórnej (np. edukacja szkolna)³²³. Język śląski lub mowę śląską często nazywa się potocznie gwara (najczęściej przez osoby spoza regionu). Definicja pojęcia gwara mówi, że:

*Gwara to odmiana języka ogólnonarodowego (etnicznego), pojmowanego w duchu strukturalistycznego pojęcia „langue”, które rozumiemy jako społecznie wytworzony i uznany, wspólny wszystkim członkom, warstwom i grupom danej społeczności językowej, przekazywany z pokolenia na pokolenie, abstrakcyjny system fonologiczno-gramatyczny, a zarazem zespół norm, będących dyrektywami stosowania tego systemu przy tworzeniu komunikatów językowych (tekstów) w toku porozumiewania się za pomocą znaków językowych (wyrazów)*³²⁴.

Gwara Śląska jest przykładem podstawy kapitału kulturowego, reprezentując możliwości komunikacyjne z innymi. Charakter mowy codziennej oraz ograniczeń strukturalno-językowych w odniesieniu do języka polskiego, odznacza się cechami niepełnego języka narodowego. Ograniczenia gwary utrwalane są z uwagi na status ludowo-robotniczy osób się nią posługujących oraz przekazujących ją i przyjmujących w procesach socjalizacji (reprodukcji kulturowej) – co wiąże się z klasową różnicą społeczną³²⁵. Gwara śląska zdaniem Krzysztofa Łęckiego jest znaczącym elementem odrębności lokalnej społeczności, która stanowi element patriotyzmu lokalnego³²⁶. Z socjologicznego punktu widzenia ułożenie gwary jest ambiwalentne, ponieważ z jednej strony dotyczy związku z lokalnością, natomiast z drugiej, posługiwanie się mową śląską może być traktowane jako przejaw ułożenia w strukturach niższej klasy społecznej, odwołując się do myśli Pierre’a Bourdieu. Jak podkreślił francuski badacz, to właśnie język stanowi narzędzie władzy wykorzystywane do realizowania przemocy

³²³ P. Bourdieu, *Reprodukcja...*, s. 154-170.

³²⁴ K. Dejna, *Gwara i jej stosunek do innych odmian języka ogólnonarodowego*, [W:] *Teoretyczne, badawcze i dydaktyczne założenia dialektologii*, S. Gala (red.), Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe 1998, s. 14.

³²⁵ A. Bartoszek, *Źródła...*, s. 173.

³²⁶ K. Łęcki, „Po naszymu, czyli po śląsku”, [W:] *Górnicy. Zbiorowości górnicze u progu zmian*, (red.) K. Faliszek, K. Łęcki, K. Wódcz, Katowice: „Śląsk” 2001, s. 139.

symbolicznej i umacniania nierówności społecznych (dominującym kodem w tym przypadku jest język polski). Kod dominujący w przestrzeni edukacyjnej pełnił funkcję narzędzia do uprawiania przemocy symbolicznej i zarazem klasyfikacji jednostek na klasy – niższe i wyższe³²⁷. Gwara śląska stanowiła atrybut codzienności dla Ślązaków – ułatwiający im komunikację oraz pozwalający w łatwy sposób rozpoznać *obcych* lub *innych*. Jednocześnie, wskazany wyróżnik sprawiał, że również Ślązaków identyfikowano jako obcych, czyli działało to w dwie strony. To właśnie ten atrybut niekiedy przynosił autochtonicznej ludności negatywne doświadczenia, gdy odbierano ich jako gorszych, co nasiliło się po drugiej wojnie światowej³²⁸. Zmiany w zakresie postrzegania gwary jako mniej wartościowego kodu językowego (względem urzędowego) zaczęły pojawiać się początkiem lat 90 XX wieku i można przyjąć, że były jednym z następstw transformacji. W tamtym okresie popularność zyskały słowniki gwary śląskiej, w których występowały stwierdzenia podkreślające polskość gwary śląskiej m.in. z uwagi na przystosowanie germanizmów tam występujących do polskiego systemu językowego. Jak również te, odnoszące się do systemu kulturowego – a ściślej związane z religijnością i wyrażone w słowach Konstantego Damrota sugerujących, że wstyd gwary przodków, prowadzi do wyparcia się ich wiary³²⁹. Wspomniany słownik³³⁰ przedstawia gwarę jako siłę kulturowo-społeczną mieszkańców regionu, co według autora nie jest do końca pełnym obrazem, ponieważ gwara stanowi również o bezsilności. Autor uzasadnia swoją myśl odwołując się do systemu szkolnictwa oraz wspomnień Ślązaków, którzy spotykali się z różnymi sankcjami z uwagi na korzystanie z gwary w szkole. Uważało się, że gwara w przestrzeni edukacyjnej była tępiona zwłaszcza przez napływowych nauczycieli celem repolonizacji ludności regionalnej. Poza jawnym systemem edukacji gwara funkcjonowała codziennie, a nawet stanowiła element snobizmu przejawiany przez ludność napływową w sytuacjach nieformalnych tj. przerwy w szkole, spotkania towarzyskie, czy też wspólne działania (gra w piłkę/gra w futbol)³³¹. Badania prowadzone przez Krzysztofa Łęckiego w kontekście tożsamościowym i komunikacyjnym gwary śląskiej stanowią interesujący wkład do dialogu o tym specyficznym lub może bardziej wyjątkowym atrybucie kulturowym społeczności

³²⁷ S. Hinc, *Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2009, nr 3, s. 13-15.

³²⁸ Ibidem, s. 140.

³²⁹ Ibidem, s. 140-141.

³³⁰ A. Czajkowski, I. Czajkowska, A. Klukowski, D. Klukowska, (red.), *Słownik gwary śląskiej*, Katowice: Wydawnictwo Columb 1994.

³³¹ K. Łęcki, „*Po naszymu...*”, s. 141.

górnosławskiej. Do próby badawczej wybrano górników z uwagi na symboliczne związanie z regionem i wyodrębniono w niej trzy specyficzne grupy określone jako *Ślązacy*, *Zagłębiacy* i *Napływowi*³³². Wyniki pokazały, że najczęściej gwary używają Ślązacy (86,7% używa gwary), rzadziej Napływowi (20,7%), a najrzadziej Zagłębiacy (3,3% używa gwary). Zdaniem badacza wyniki te wskazują przede wszystkim na rolę gwary jako wyróżnika etniczno-kulturowego, a dopiero na dalszym planie określają ją jako środka komunikacji. Ponadto stosowanie gwary najczęściej odbywa się w przestrzeni zawodowej (Ś – 93,8%, N – 30,2%, Z – 6,3%), nieco rzadziej wobec przyjaciół (Ś – 91%, N – 24,5%, Z – 3,5%), rodziny (Ś – 83,4%, N – 16,9%, Z – 2,8%), aż do znacznego obniżenia w przestrzeni publicznej, czyli na ulicy (Ś – ok. 63%, N – 16,2%, Z – 3,5%) oraz w stosunku do nieznajomych (Ś – 42,5%, N – 9,4%, Z – 0%)³³³. Przedstawione wyniki wskazują na wysoką rangę gwary wśród ludności regionalnej, ale również na separację, na co wskazano już w rozdziale historiograficznym, względem mieszkańców Zagłębia. Gwara śląska jako ośrodkowy element tożsamości kulturowej lokalnej społeczności, wyznacznika symbolicznej odrębności Ślązaków, wyraziście kreśli granice na *swoich* i *obcych*, jednocześnie klasyfikuje Ślązaków jako peryferyjną mniejszość kulturową, zdominowaną przez kulturowe centrum realizujące swoje oficjalne programy w przestrzeni formalnej i jawnej. Zatem Gwara śląska stanowi specyficzny typ kodu ograniczonego (składa się z krótkich wyrażen; zawiera raczej słownictwo potoczne; cechuje się znaczącą emocjonalnością i brakuje w niej uporządkowania, itp.), który z jednej strony wspiera społeczność lokalną, z drugiej utrudnia członkom tejże społeczności realizować siebie w sferach wyższych np. w przestrzeni edukacji formalnej. W takim ujęciu poza pozytywnymi konsekwencjami w kontekście tożsamościowym, gwara niesie za sobą implikacje w habitusie – ograniczając pośrednio dostęp do wyboru ścieżek zawodowych, względem reprodukcji pozycji społecznej własnych rodziców³³⁴. Ponadto badacze stwierdzają, że Ślązacy stanowią grupę najbardziej zakorzenioną pod względem wzorów zachowań i powiązań społecznych, zwłaszcza w warstwie symbolicznej³³⁵. Zdaniem innych badaczy, siła gwary sprawia, że to właśnie obcy starają się ją przyswoić, celem zdobycia uznania rdzennej ludności. W dodatku na Śląsku kontakt językowy z człowiekiem obcym nie jest

³³² Ibidem, s. 143-144.

³³³ Ibidem, s. 146.

³³⁴ K. Faliszek, K. Łęcki, K. Wódz, *Próba Prognozy*, [W:] *Górnicy. Zbiorowości górnicze u progu zmian*, (red.) K. Faliszek, K. Łęcki, K. Wódz, Katowice: „Śląsk” 2001, s. 161-164.

³³⁵ Ibidem, s. 165.

powodem do przełączenia kodu językowego z gwary na język ogólny (systemowo dominujący kod języka urzędowego)³³⁶.

Współcześnie mowa śląska stanowi jeden z elementów społecznej praktyki komunikacyjnej oraz przenika do sfery kultury popularnej i marketingu. Śląskie słowa i zwroty znajdują się z zainteresowaniem ze strony ludności rodzimej, napływowej, a także turystów. Na Śląsku powstają sklepy, restauracje oraz inne tego typu miejsca, wykorzystujące poszczególne elementy gwary śląskiej (języka śląskiego) np. popularny sklep ze śląskimi pamiątkami Gryfnie (Katowice, Chorzów), cukiernia Café Byfj (Katowice), cukierki Szkłoki, itp. Zdaniem Anny Momot, przełom XX i XXI wieku, a zwłaszcza okres potransformacyjny stanowi dla gwary śląskiej okres odrodzenia i akceptacji. Badaczka określa wspomniany trend *modą na Śląskość*³³⁷. Autorka zwraca uwagę na powszechną definicję gwar ludowych jako języków wyłącznie mówionych, będących odmianami języka ogólnonarodowego. Analizuje również kontekst prób podejmowanych przez popularyzatorów śląszczyzny w przekładzie literatury światowej na mowę śląską, czyli wszelkie działania zmierzające do kodyfikowania i konstruowania gwary jako języka w wersji pisemnej³³⁸. Przytoczone tłumaczenia tekstów literackich, dokonane przez Marka Szoltysika, w tym utworów Jana Brzechwy, oraz udzielone przez niego wywiady na temat procesu translacyjnego wskazują, że zadanie to jest niezwykle wymagające. Często wymaga ono szczególnej ostrożności oraz otwartości na modyfikację treści, tak aby zachować zarówno jej merytoryczny sens, jak i dowcip, który w niej występuje³³⁹. Analiza tłumaczeń doprowadziła Annę Mamot do wniosków, że teksty pisane mogą wywoływać śmiech z uwagi, że wykorzystane w nich zwroty zaczerpnięte z języka mówionego przy zestawieniu z nienaturalnym dla nich środowiskiem pisanym, wywołują zdumienie – jak autorka podkreśla, nawet w Ślązakach, którzy nie przywykli do formy pisanej/czytanej, a raczej mówionej. Autorka uznaje, że trudno jest mówić w tym przypadku o tłumaczeniu, a raczej o pewnej parafrazie. I choć z perspektywy rozwoju kodu językowego wydaje się to być interesujące, pojawia się zagrożenie, że tego typu treści mogą zostać odrzucone przez samych Ślązaków (nowopowstałe wyrażenia mogą sprawiać wrażenie

³³⁶ A. Skudrzykowska, J. Tambor, K. Urban, O. Wolińska, Gwara śląska – świadectwo kultury, narzędzie komunikacji, Katowice: „Śląsk” 2001, s. 43.

³³⁷ A. Mamot, *Gwara śląska jako tworzywo językowe „tłumaczeń” literatury światowej*, [W:] „Socjolingwistyka XXX” 2016, s. 61.

³³⁸ Ibidem, s. 62.

³³⁹ Ibidem, s. 63-64.

sztucznych/fałszywych). Niemniej jednak, gwara śląska jest pretendentem do stania się językiem stanowiącym m.in. tworzywo literackie³⁴⁰. Na podstawie wniosków uzyskanych przez autorkę można przyjąć założenie, że trud podejmowanych prób tłumaczenia literatury na gwara wymaga jeszcze dopracowania i upowszechnienia wśród populacji Ślązaków. Być może dopracowanie kodu językowego przełoży się na podniesienie gwary śląskiej do rangi języka regionalnego, do której pretenduje.

Kwestie etniczności wyrażanej poprzez gwara stanowią także sprawę polityczną i pomimo kilkakrotnych prób i projektów wnoszonych do sejmu RP (cztery projekty), wciąż gwara śląska pozostaje bez statusu języka regionalnego. W 2022 roku stanowisko w tej sprawie, ówczesnej partii rządzącej, czyli Prawa i Sprawiedliwości, brzmiało:

Uznanie etnolektu śląskiego za język regionalny, a tym samym objęcie go ochroną wynikającą z tego tytułu, może spowodować podobne oczekiwania u przedstawicieli innych grup regionalnych, chcących pielęgnować swoje lokalne „języki” (gwary, dialekty), np. mieszkańców Wilamowic³⁴¹.

Krytycznie do tego stanowiska odniosła się autorka czwartego projektu, posłanka Monika Rosa, twierdząc:

Opinia MSWiA jest kuriozalna, pokazuje niezrozumienie znaczenia regionalności. Po drugie, pokazuje strach przed różnorodnością. Każdy, kto jest w jakiś sposób inny, stanowi zagrożenie³⁴².

Głos zabrał również senator Marek Plura,

Kolejnej opinii towarzyszy niezrozumienie faktu, że mowy regionalne – kaszubska, śląska czy wilamowska – to ogromne skarby języka, kultury i tradycji, które powinniśmy chronić. One giną nie tylko w pędzie codziennej globalizacji, ale również polonizacji. Ślązacy byli gnębieni za swój język w latach PRL-u, ale po 1989 roku nic się nie zmieniło³⁴³.

Oraz europoseł, Łukasz Kohut,

Słyszeliśmy buńczuczne zapowiedzi o budowaniu „Wielkiej Polski”. Teraz widać, że jednak nie taka wielka ta Polska, skoro język regionalny może ją rozbić. To niesamowite, że kolejny raz Śląsk staje się wrogiem, czarnym ludem, którym można straszyć niegrzeczne dzieci. W całej Europie języki regionalne są uznawane i uważane za coś pozytywnego, co dodaje kolorytu. Ślązacy wciąż są dyskryminowani³⁴⁴.

³⁴⁰ Ibidem, s. 68-70.

³⁴¹ P. Osadnik, *Język śląski unicestwi polszczyznę? Kuriozalne zapisy w projekcie stanowiska rządu PiS*, <https://dziennikzachodni.pl/jezyk-slaski-unicestwi-polszczyzne-kuriozalne-zapisy-w-projekcie-stanowiska-rzadu-pis/ar/c1-15478616>, [dostęp: 31.07.22].

³⁴² Ibidem.

³⁴³ Ibidem.

³⁴⁴ Ibidem.

Wypowiedzi polityków wydają się być ważnym krokiem w kierunku uświadamiania ogółu społeczeństwa, że gwara śląska jest przede wszystkim dobrem kulturowym narodu i jako takiemu należy jej się ochrona.

Zmiana statusu prawnego języka wymaga pewnych klaryfikacji. Jadwiga Wronicz, w krytyczny sposób odniosła się do wcześniejszych projektów (dotyczących nadania statusu języka regionalnego gwarze śląskiej) zwracając uwagę przede wszystkim na definicję dialektu, etnolektu i gwary. Autorka rozgranicza niekiedy stosowane jako synonimy termin dialekty, będący zespołem cech gwarowych wspólnych dla sąsiadujących ze sobą gwar oraz gwarę, którą ulokowała w mniejszej konkretnej społeczności (niekoniecznie wsi)³⁴⁵.

Funkcjonowanie mowy śląskiej w praktyce społecznej wyraża odrębności od innych, ale również można spojrzeć na to jako szansę na zbliżenie się do własnych korzeni i (z)rozumienia własnej tożsamości. Współczesne działania podejmowane w tym kierunku egzemplifikują się zwłaszcza w perspektywie kulturowej i marketingowej. Izabela Łuc zwraca uwagę na tworzenie treści komercyjnych budowanych w obrębie kultury śląskiej z uwzględnieniem funkcjonujących stereotypów myślenia, regionalnych schematów porozumiewania się, świata wartości dominującego w kulturze. Wykorzystywanie takich zabiegów pozwala twórcom imitować górnos Śląską rzeczywistość kulturowo-komunikacyjną celem ekspozycji produktów i usług w bardziej przystępny sposób dla grupy lokalnej³⁴⁶. Gwara śląska staje się więc elementem promowania kultury śląskiej w przestrzeni publicznej, ale również czynnikiem istotnym przy konstruowaniu pewnej przewagi perswazyjnej nad lokalnym konsumentem³⁴⁷. Być może takie wykorzystanie gwary w reklamie jest odpowiedzią na popularyzację gwary śląskiej, zwłaszcza z pomocą nowych mediów. Maciej Mętrak zauważył, że szczególnie w ostatniej dekadzie nowe media stają się miejscem, gdzie odbywa się popularyzacja i rewitalizacja kultury, języka i wartości związanych z mniejszościami etnicznymi. Internet stanowi więc miejsce upowszechnienia na szeroką skalę tego, co regionalne/lokalne, zrzeszając zainteresowanych. Zarówno Górnos Ślązaków, jak i innych – spoza regionu (w tym ludność napływową), którzy w wirtualnej przestrzeni mogą brać udział aktywnie

³⁴⁵ J. Wronicz, *Mowa Ślązaków – gwara, dialekt, czy język regionalny (w związku z próbą zmiany statusu prawnego)*, [W:] „LingVaria” 2013, 8(15), s. 173-175.

³⁴⁶ I. Łuc, *Gwara śląska jako wartościujący determinant reklamowy*, [W:] „SŁOWO. Studia językoznawcze” 10, 2019, s. 102-103.

³⁴⁷ Ibidem, s. 103.

(wchodzić w interakcję) lub biernie (przysłuchiwać się/przypatrywać)³⁴⁸. Zdaniem Macieja Mętraka taka forma popularyzacji etnolektu śląskiego prowadzi do pewnej standaryzacji form m.in. warstwy zapisu, a także wzmocnienia statusu samego etnolektu w przestrzeni publicznej³⁴⁹.

Jednak sama popularyzacja i próby standaryzacji mogą być niewystarczającym krokiem do uzyskania statusu prawnego. Jak zauważyła Mirosława Siuciak, istotnym problemem w dyskusji nad kodyfikacją śląszczyzny, stanowi fakt zróżnicowania leksykalnego i systemowego w obrębie ziem śląskich. Identyfikuje się trzy główne zespoły dialektalne funkcjonujące w obrębie gwary śląskiej, związane z istnieniem trzech subregionów – opolskiego, górnośląskiego, cieszyńskiego. Różnicę można dostrzec choćby na przykładzie nosówek, co reprezentuje odmienny wydźwięk końcówek fleksyjnych np. na Górnym Śląsku zdanie brzmi *Widza ta krowa, ida na zabawa*, podczas gdy w Cieszynie to samo zdanie wybrzmi *Widzym ty krowym, idym na zabawym*³⁵⁰. Prace nad standaryzacją wymagają więc współpracy w obrębie zespoleń lub uznania za odrębne trzech wymienionych zespołów dialektalnych. Kolejną z obaw, które podaje autorka jako istotne, a niezwiązane z samą kodyfikacją i strukturą są kwestie polityczne. Mirosława Siuciak podkreśla, że istniejące w kulturze łączenie pojęcia narodu z językiem staje się przedmiotem do dyskusji i źródłem obaw. Jedną z głównych obaw są przede wszystkim działania propagowane przez Ruch Autonomii Śląskiej, nawiązujące do odrębności Śląska od Polski. Argument ten może być wykorzystywany przez władze polityczne w obawie przed reakcjami regionalistów o aspiracjach nacjonalistycznych lub separatystycznych, czyli w kierunku uczynienia ze śląska nie grupy regionalnej, a narodowej³⁵¹.

Trudności w standaryzacji dostrzega również wybitny filolog i językoznawca, Bogusław Wyderka. Powstałą potrzebę wzmocnienia statusu gwary i zmianę statusu prawnego na język regionalny upatruje on w potrzebie budowania etnicznej odrębności, która może doprowadzić do dalszych roszczeń, w tym do potrzeby emancypacji

³⁴⁸ M. Mętrak, *Gwara? Godka? Język? Śląska tożsamość językowa w mediach elektronicznych*, [W:] *Młodzi o języku regionów*, (red.) W. M. Kresa, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego 2016, s. 97-101.

³⁴⁹ Ibidem, s. 102-107.

³⁵⁰ M. Siuciak, *Język śląski – problem terminologiczny czy społeczny?*, [W:] "Białostockie Archiwum Językowe" 2010, nr. 10, s. 273.

³⁵¹ Ibidem, s. 274-276.

społeczności śląskiej³⁵². Zdaniem badacza problem języka stał się problemem ideologicznym, choć nie powinien być takim, przez co może być odbierany jako pierwszy krok do dalszych działań narodotwórczych³⁵³. Bogusław Wyderka stwierdza, odnosząc się do kryteriów uznaniowych dotyczących języków regionalnych zawartych w *Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 roku*, że etnolekt śląski nie spełnia wymaganych kryteriów i z uwagi na powiązania genetyczne z polszczyzną nie jest możliwe merytoryczne udowodnienie jego odrębności jako innego języka słowiańskiego³⁵⁴. Warto podkreślić, że kryteria o których mowa, brzmią w następujący sposób:

Art. 19. 1. Za język regionalny w rozumieniu ustawy, zgodnie z Europejską

Kartą Języków Regionalnych lub Mniejszościowych, uważa się język, który:

- 1) jest tradycyjnie używany na terytorium danego państwa przez jego obywateli, którzy stanowią grupę liczebnie mniejszą od reszty ludności tego państwa;
- 2) różni się od oficjalnego języka tego państwa; nie obejmuje to ani dialektów oficjalnego języka państwa, ani języków migrantów³⁵⁵.

Proponowane kryteria wydają się być dosyć ogólne i analizując treść punktu pierwszego, można stwierdzić, że mowa śląska spełnia owo kryterium. Punkt drugi pozostawia otwarte pole do interpretacji. Krytyka Bogusława Wyderki, czy też Jana Miodka³⁵⁶, wskazuje na głębokie korzenie mowy śląskiej w języku polskim, co czyni z niej część całości. Jednakże przez pryzmat historii można spojrzeć również na język polski i dojść do wniosku, że wywodzi się on z języka prasłowiańskiego. Ten fakt warto poddać rozważaniom i badaniom w związku z dalszymi próbami standaryzacji, popularyzacji mowy śląskiej i dążeniami do uzyskania przez nią – statusu języka regionalnego. Bogusław Wyderka zwraca uwagę na wiele niedociągnięć podczas prac standaryzacyjnych, które jego zdaniem przynoszą trudności i argumenty przeciw. Otwiera również propozycję do dalszych badań:

³⁵² B. Wyderka, *O standaryzacji języka śląskiego*, [W:] „Kwartalnik Opolski” 2018, nr. 1, s. 4-5.

³⁵³ Ibidem, s. 6.

³⁵⁴ Ibidem, s. 6.

³⁵⁵ *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 r.*, Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20050170141>, [dostęp: 07.08.2022].

³⁵⁶ T. Semik, *Jan Miodek: Dyskusja o języku śląskim w piśmie jest żenująca*, <https://dziennikzachodni.pl/jan-miodek-dyskusja-o-jezyku-slaskim-w-pismie-jest-zenujaca/ar/384010>, [dostęp: 07.08.2022].

Opowiadam się za pilnym podjęciem prac syntetyzujących opisy właściwości gwar śląskich, których wyniki zmierzać będą do wskazania inwariantów mogących uzyskać status norm kanonicznych. Namawiam do badania uzusu gwar w różnych środowiskach społecznych, nie tylko wąsko pojętego Górnego Śląska, wreszcie do podjęcia prac nad korpusem leksykalnym, bo odwołując się do takich danych, można właściwie i skutecznie regulować normę leksykalną³⁵⁷.

Bogusława Wyderka twierdzi, że proces standaryzacji języka śląskiego jest procesem otwartym, a swoimi uwagami zachęca do dalszych pracy badawczych w tym zakresie³⁵⁸.

Do sprawy odniosła się także Małgorzata Myśliwiec, która zaprezentowała stanowiska naukowców popierających projekty ustawy zmierzające do nadania statusu języka regionalnego mowie śląskiej oraz stanowiska przeciwnie. W ramach refleksji przytacza możliwe scenariusze, z których państwo mogłoby skorzystać, aby zaspokoić potrzeby grupy regionalnej oraz zadbać o ochronę i utrwalanie tradycji i kultury śląskiej. Pierwszy scenariusz, dotyczy nadania gwarze śląskiej statusu języka regionalnego, co zdaniem badaczki nie jest zagrożeniem dla polityki, a może zaspokoić potrzeby wielu Ślązaków, którzy deklarują swoją tożsamość. Drugi scenariusz, zakładałby uznanie Ślązaków jako grupę mniejszościową, co już niesie za sobą zagrożenie związane z integralnością terytorialną oraz trzeci scenariusz, gwarantujący ziemią śląskim autonomię terytorialną, co raczej jest wizją utopijną z uwagi na ogromne konsekwencje terytorialno-polityczne³⁵⁹. Zdaniem Małgorzaty Myśliwiec, nadanie gwarze śląskiej statusu języka regionalnego jest zasadne z uwagi na zaawansowane prace kodyfikacyjne, zakorzenioną kulturę śląską, ale również na szansę wzmocnienia zaufania Ślązaków względem państwa³⁶⁰. Mowa śląska stanowi cenny element tożsamości i kultury śląskiej i jako taka wydaje się być dobrem, również dla kultury polskiej. I jako taka zasługuje na ochronę, którą może zagwarantować status języka regionalnego. Pomimo nadal trwających prac w kierunku standaryzacji i kodyfikacji, mowa śląska stanowi kluczowy element tożsamościowy dla wielu Ślązaków, a jej charakterystyka i odmienność od języka polskiego otwiera dyskusję naukową. W dalszej części niniejszej pracy mając na uwadze

³⁵⁷ B. Wyderka, O standaryzacji..., s. 15.

³⁵⁸ Ibidem, s. 18.

³⁵⁹ M. Myśliwiec, *Ślonsko godka - przaśny folklor czy język regionalny?*, [W:] „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2013, nr. 3, s. 110-119.

³⁶⁰ Ibidem, s. 120.

przyczone stanowiska i zdania przyjmuje się określenie mowy śląskiej jako języka śląskiego.

Rozdział II: Pokolenie jako kategoria społeczno-kulturowo-pedagogiczna

Badania przeprowadzono na terenach historycznego Górnego Śląska. Kryteria doboru próby obejmowały miejsce zamieszkania oraz miejsce urodzenia respondentów – obie lokalizacje musiały znajdować się na historycznych ziemiach Górnego Śląska – oraz fakt, że co najmniej jeden z rodziców uczestnika urodził się na tym obszarze. Uwzględniono również aspekt pokoleniowy, włączając do próby przedstawicieli czterech kolejnych pokoleń Ślązaków. W związku z tym istotne stało się rozważenie pojęcia „pokolenie” z różnych perspektyw: socjologicznej, antropologicznej, pedagogicznej i psychologicznej. Analiza literatury przedmiotu pozwala uporządkować wiedzę w tym zakresie, zwłaszcza że pojęcie pokolenia jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Problemy z jego stosowaniem wynikają z niedostatecznej precyzji definicji, co sprawia, że może ono być podatne na manipulacje ideologiczne.³⁶¹

1. Pokolenie w rozumieniu socjologicznym

W definicji słownika socjologicznego autorstwa Krzysztofa Olechnickiego i Pawła Załęckiego, termin *pokolenie* oznacza płynną zbiorowość osób urodzonych mniej więcej w tym samym czasie, powiązanych ze sobą z uwagi na podobne doświadczenia historyczne i wykazujących się zbliżoną ideologią, postawami, cechami, czy też sposobami działania. Pokolenie jest tutaj traktowane jako synonim terminu *generacja*³⁶². Barbara Fatyga definicję słownikową pokolenia rozpoczyna od stwierdzenia, że w socjologii pokolenie oznacza zbiorowość jednostek wyodrębnioną z uwagi na specyficzny typ więzi społecznej łączącej ludzi o zbliżonym wieku – mających podobne doświadczenia życiowe³⁶³. Autorka podkreśla, że w naukach społecznych termin wyróżnia się najczęściej korzystając z kryteriów: a) biologicznego, uwzględniając etapy życia człowieka od dzieciństwa i młodości przez procesy dojrzewania i starzenia się; b) demograficznego, rozpatrując różnice i podobieństwa pomiędzy pokoleniem a kohortą

³⁶¹ A. Artwińska, A. Mroziak, *O pokoleniach z niemieckiej perspektywy*, [W:] „Teksty Drugie” 2016, nr 1, s. 253-255.

³⁶² K. Olechnicki, P. Załęcki, *hasło: generacja(pokolenie)*, [W:] *Słownik socjologiczny*, Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC 1997.

³⁶³ B. Fatyga, termin: *pokolenie*, [W:] *Encyklopedia socjologii. Suplement*, (red.) Z. Bokszański, H. Kubiak, Warszawa: Oficyna Naukowa 2005, s. 193.

(zalicza się ludzi urodzonych w tym samym roku lub kilku sąsiednich latach); c) terytorialnego i cywilizacyjnego; dotyczące różnic rozwoju pokolenia i jego cech z uwagi na obszar występowania – niektórzy socjologowie twierdzili, że kategoria raczej dotyczy społeczeństw industrialnych i postindustrialnych, niż tradycyjnych; e) temporalnego, dotyczącego perspektywy rzeczywistego upływu czasu oraz istotnych wydarzeń mających miejsce w danym czasie występowania wybranego pokolenia; f) psychologicznego, związanego z psychospołecznymi predyspozycjami do doświadczania czasu pokoleniowego; g) społecznego, warunkującego funkcjonowanie w grupie społecznej oraz współprzeżywania pojawiających się doświadczeń; h) kulturowego, związanego ze sferą symboliczną i manifestowaniem specyficznych dla danej grupy postaw i zachowań, a także konstruowaniem wspólnych opowieści³⁶⁴. Wyjaśnienie terminu wydaje się być jednak nieostre z uwagi na różne perspektywy, dlatego warto przyrzeć się tym, które zyskały największe uznanie w XX wieku.

Wychodząc od socjologicznego ujęcia kategorii pokolenie warto sięgnąć do klasyki, którą w tym przypadku jest koncepcja Karla Mannheima. Model opracowany przez badacza stał się wówczas przełomowy, gdyż inspirowany był na socjologicznym modelu badania klas. Pozwoliło mu to wyróżnić trzy wymiary budujące kategorię pokolenie: 1) umocowanie pokoleniowe (aspekt biologiczny – urodzenia w tym samym lub sąsiadującym roczniku); 2) powiązanie pokoleniowe (aspekt współuczestniczenia w istotnych wydarzeniach społecznych i kulturowych – dziejących się w określonym czasie historycznym); 3) wspólnotę pokoleniową (przynależność do danej zbiorowości, której członkowi w podobny sposób reagują i doświadczają – wydarzeń społecznych i kulturowych). Celem rozróżnienia było dostrzeżenie tego, co w kategorii pokolenie odnosi się do aspektów biologicznych, społecznych i kulturowych. Uniwersalny model badania kategorii pokolenie miał opierać się na powiązaniu zjawiska formowania się pokoleń z procesami społecznymi i kulturowymi występującymi w konkretnym czasie historycznym oraz w określonym miejscu geograficznym³⁶⁵. Koncepcja Karla Mannheima spotkała się z krytyką z uwagi na nadaną jej elitarność – socjolog uważał, że w niższych klasach proces pokoleniotwórczy jest ograniczony, gdyż jego zdaniem klasa

³⁶⁴ Ibidem, s. 194-195.

³⁶⁵ Ibidem, s. 255-256.

chłopska nie posiada odpowiednich predyspozycji intelektualnych, aby wyodrębnić się etap wspólnoty pokoleniowej³⁶⁶.

W kontrze do podejścia stawiającego kategorię jako elitarną można przywołać klasyczną pracę polskiego socjologa, Józefa Chałasińskiego *Młode pokolenie chłopów*. Klasyczna publikacja, która powstała niespełna 10 lat po opublikowanej pracy Karla Mannheima zawiera wyniki badań prowadzonych wśród młodzieży wiejskiej, która organizuje się wokół tzw. kół młodzieżowych. Józef Chałasiński zauważył, że ówczesne młode pokolenie chłopskie odczuwało bariery wywołane strukturą społeczną, odgradzające ich od klasy średniej i wyższej. Jednakże wspólnota dążeń do zniesienia tych barier łączyła ich we wspólne zainteresowania, chęć poszukiwań nowej wiedzy i możliwości do rozwoju³⁶⁷. Wskazane działania można przyrównać do potrzeby zmiany statusu quo, przejścia wytyczonej granicy w kierunku poprawy (w tym przypadku pozycji społecznej) sytuacji, nowych możliwości, ale także świadczy to o podjęciu autonomicznych decyzji, które mogą być znaczące dla dalszych działań. Egzemplifikacją tego jest przejście z bierności ku aktywności, można to porównać do myśli Jurgena Habermasa dotyczącej nowoczesności i aktu ciągłej odnowy. Nowa rzeczywistość, w której staje dane pokolenie jest inna, niż była ta zastana w czasie pokolenia ich rodziców, czy przodków. Teraźniejszość pokolenia otwiera pewnie nowe horyzonty względem poprzednich, co jest prawdopodobnie efektem rozwoju przemysłowo-kulturowego co sprawia, że pojawia się szansa na wyznaczenie granicy oddzielenia się od poprzedniego pokolenia. Jurgen Habermas nazywa to aktem zerwania, który jest stale odtwarzany³⁶⁸. I choć wskazane teksty powstały w odmiennych społecznie i kulturowych warunkach, to oba podejścia wydają się być interesującym punktem wyjścia w kierunku uchwycenia istoty terminu pokolenie.

Kolejną koncepcją dotyczącą pokolenia w ujęciu socjologicznym jest propozycja Kazimierza Wyki³⁶⁹ – który był pod wpływem myśli m.in. wspomnianego już Karla Mannheima. Badacz wyodrębnił trzy wyróżniające się fazy w studiach nad pokoleniem,

³⁶⁶ Ibidem, s. 256.

³⁶⁷ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, Warszawa: Spółdzielnia wydawnicza Pomoc Oświatowa 1938, t. 3, s. 1-3.

³⁶⁸ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków: Universitas 2008, s. 14-16.

³⁶⁹ Pierwotny artykuł traktujący o problemie pokolenia ukazał się w czasopiśmie „Przegląd socjologiczny” w 1939 roku, natomiast sama koncepcja znalazła się w książce *Modernizm Polski* wydanej w 1959 r.

które określił mianem pozytywistycznego, humanistycznego i socjologicznego³⁷⁰. Etap pozytywistyczny wiąże się z dążeniem do określenia ścisłej liczby, oznaczającej ramy danej generacji (zdaniem Kazimierza Wyki, ówczesny stan nauki jest właśnie na tym etapie, natomiast jego zdaniem pokolenie literackie już przekształca się w etap drugi – humanistyczny). Wyjaśnianie zjawisk społeczno-duchowych rozpoczynało się więc od punktu wyjścia zaczerpniętego ze sfery biologii – co było zdaniem badacza bezwartościowe, gdyż w praktyce badawczej pozwalało dostrzec jedynie fakt następstwa pokoleń³⁷¹. Etap humanistyczny opisuje wokół myśli Leopolda Rankego i Wilhelma Diltheya. Kazimierz Wyka szczególną uwagę zwraca na definicję autorstwa drugiego z nich, która mówi o tym, że pokolenie stanowi o pewnym stosunku równoczesności jednostek, współbycia w świecie. Jednostek, które wspólnie doświadczają dorastania, podobnych trudności, czy też wpływów, dosięgających jednostki podczas okresów istotnych przemian (polityczno-gospodarczo-społecznych) i wydarzeń historycznych. Zdaniem Kazimierza Wyki taka definicja pokolenia najpełniej wpisuje się w rozumienie pojęcia *pokolenie* na etapie humanistycznym. Pokolenie rozpoczyna pewien proces biologiczny, jednak nie da się go w pełni zbadać tylko przez pryzmat metody biologicznej, bo separuje się wtedy lub pomija aspekt humanistyczny³⁷². Etap socjologiczny badacz traktuje jako szansę na rozwiązanie toczących się sporów i trudności związanych z niepełnym określeniem terminu i/lub kategorii pokolenia. Podstawą socjologicznego punktu uznaje pojęcie *położenia pokoleniowego*, czyli orientacji w miejscu i czasie życia oraz dorastania jednostek. Wskazane podłoże stanowi fundament do stworzenia *związku pokoleniowego*, oznaczającego wspólne dzielenie losu w obrębie przeżywania czasu i wydarzeń, odbierania treści i rozumienia zjawisk. W obrębie tego związku tworzą się *jedności pokoleniowe*, będące jednolite, podobne reakcje jednostek, znajdujących się w danym położeniu pokoleniowym, związane ze wspólnie dobranym przez nie celem³⁷³. Doniosłość przeżyć pokoleniowych odbywa się w czasie największej młodzięcej chłonności. Pokolenie istnieje jako zjawisko formalno-socjologiczne, a swojej treści nabiera w kontakcie z wartościami występującymi w określonej epoce, co jest często związane z dostępem do nowych dóbr kulturowych³⁷⁴.

³⁷⁰ K. Wyka, *Rozwój problemu pokolenia*, [W:] „Przegląd socjologiczny” 2010, s. 109.

³⁷¹ Ibidem, s. 109-110.

³⁷² Ibidem, s. 113-119.

³⁷³ Ibidem, s. 130-131.

³⁷⁴ Ibidem, s. 132.

Do aktualności koncepcji Kazimierza Wyki odniosła się Lidia Burska, w wymownym artykule: „*Pokolenie*” - *co to jest i jak używać?*, gdzie autorka przedstawia własne wątpliwości dotyczące przyjmowania wspomnianej koncepcji w jej pełnym wymiarze. Polemika dotyczyła ekskluzywnej rangi, jaką nadano terminowi *pokolenie*, które w koncepcji Kazimierza Wyki, podobnie zresztą jak u Mannheima, jest zarezerwowane głównie dla generacji, które niosą zmiany – aktywnie działają pod wpływem ważnych wydarzeń historycznych, co może oznaczać, że generacje mieszczące się poza takimi ramami lub działaniami – nie są uznawane za pokolenie, biorąc pod uwagę wspomniane założenia. Lidia Burska twierdzi, że o twórczości pokolenia, jego historyczności połączonej z aspektem biologicznym, można mówić biorąc pod uwagę reguły powstałych opowieści wytwarzających pamięć zbiorową i wiedzę o rzeczywistości, a nie koincydencje czasu i osobowości³⁷⁵. Badaczka proponuje, aby odwrócić koncepcję Kazimierza Wyki i zamiast mówić o pokoleniu jako pasie transmisyjnym, spojrzeć na nie jako fantom posiadanej wiedzy o dziejach, pewnym wyobrażeniu o zmianie i różnicy. Przenieść akcent z *przeżycia pokoleniowego*, na wspólny język i reguły wytwarzania świata i traktować świadomość generacyjną jako pewną konstrukcję wyprowadzoną z tych właśnie reguł i tego języka³⁷⁶.

Barbara Fatyga powołując się na bogatą literaturę, ujmuje pokolenie jako wspólnotę przeżyć możliwych do uporządkowania z punktu widzenia historycznego, będących znaczącymi dla współuczestniczących w nich jednostek, których punktem spajającym jest podobna sytuacja lub status społeczno-kulturowy³⁷⁷. Barbara Fatyga proponuje rozpatrywać pojęcie pokolenia w dwóch ujęciach – wąskim, który zdaniem badaczki dotyczy konkretnej grupy ludzi, połączonej wspólnotą doświadczeń (wyrażanych często w opowieściach o podobnym charakterze), podobnym statusem i sytuacją, a także możliwością nawiązania się pomiędzy jednostkami więzi emocjonalnej (np. przyjaźń). W sensie szerokim, pojęcie pokolenia dotyczy większych zbiorowości, które nie identyfikują się z całością przeżycia pokoleniowego, lecz tylko z wybranymi elementami (wątki światopoglądu, niektóre zachowania, moda, język, itp.) lub stereotypami powstałymi na potrzeby większych zbiorowości, z jej własnej inicjatywy.

³⁷⁵ L. Burska, „*Pokolenie*” – *co to jest i jak używać?*, [W:] „Teksty drugie” 2005, nr 6, s. 17-20.

³⁷⁶ Ibidem, s. 30-32.

³⁷⁷ B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Wyd. 2. popr. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, 2005, http://www.ipsir.uw.edu.pl/UserFiles/File/Katedra_Socjologii_Norm/TEKSTY/BFatygaDzicy_z_naszej_ulicy.pdf, [6.11.2022], s. 150-152.

Ten drugi typ, badaczka określa mianem *wspólnoty pokoleniowej*, co argumentuje z uwagi na integrujący wpływ wskazanych elementów na ludzi, których nie można zakwalifikować do pokolenia z rozmaitych powodów. Zdaniem Barbary Fatygi, pokolenie we właściwym sensie jest zdolne do wytworzenia legendy będącej formą transmisji kulturowej, jednakże aby powstała legenda została przyjęta przez wspólnotę pokoleniową fragmentarycznie lub w całości – niezbędne do tego są odpowiednie warunki społeczno-kulturowe³⁷⁸.

Trudność w precyzyjnym ujęciu terminu *pokolenie* dostrzegła także Hanna Świda-Ziemba, określając go wieloznacznym. Badaczka na potrzeby prowadzonych badań definiuje pokolenie jako zbiór młodych osób podlegających podobnym procesom socjalizacji w danym okresie historycznym, które wypracowały sobie pewien system kategorii pojęciowych, pozwalający im postrzegać rzeczywistość, określać własną tożsamość, a także podejmować wybory życiowe, czy też określać bieżącą sytuację, w jakiej się znajdują. Wspominany system określa mianem *światopoglądu zbiorowego* (*wspólnoty światopoglądowej*), stanowiący fundament w komunikacji pokolenia, pomimo istnienia wszelkich różnic indywidualnych³⁷⁹. We wskazanej definicji istotny jest system znaczeń, będący wspólnym językiem wewnątrzpokoleniowym, pozwalający przyjrzeć się istniejącemu światopoglądowi zbiorowemu. Niezbędnym warunkiem do określenia takiego światopoglądu zbiorowego jest wzajemna komunikacja oparta na systemie znaczeń, który jest rozumiany i podzielany przez znaczącą część zbiorowości³⁸⁰.

Na potrzeby prowadzonych badań wprowadzono rozróżnienie na cztery generacje (pokolenia) – pokolenie powojenne, pokolenie stanu wojennego, pokolenie transformacji oraz współczesne pokolenie świata globalnego, których charakterystykę przedstawiono w dalszej części pracy. Witold Wrzesień stwierdził, że cechy identyfikacyjne młodzieży danego miejsca i czasu są zestawem czynników subiektywnie charakteryzujących grupy pokoleniowe i zarazem pozwalające odróżnić określoną grupę od innej. Wspomniane cechy to przede wszystkim: wartości, normy, wzory i wzorce, znaki oraz symbole,

³⁷⁸ Ibidem, s. 153-154.

³⁷⁹ H. Świda-Ziemba, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2010, s. 9.

³⁸⁰ Ibidem, s. 10-11.

pozwalające na tworzenie opinii, podejmowanie działań lub przyjmowanie odpowiednich postaw w zależności od sytuacji społecznej³⁸¹.

Jako pokolenie powojenne traktuje się osoby, które urodziły się w przedziale lat 1930-1940, a młodości i kontaktu ze szkołą doświadczały już po okresie II wojny światowej. W kontekście charakterystyki pokolenia warto przypomnieć o wcześniejszym zarysie Górnego Śląska jako szczególnego przypadku kulturowego, opisanego już w rozdziale historycznym. Pokolenie powojenne Ślązaków doświadczało trudnych sytuacji związanych z naciskiem na polonizację ze strony instytucjonalnej, a także niekiedy czuło się zagrożone ze strony radzieckiej, co w dużej mierze bazowało na domniemaniach powiązań ze stroną niemiecką. Okres ten rozpoczął też trwającą przez długie lata PRL migrację ludności, gdzie na tereny Górnego Śląska przenosili się licznie Polacy z innych regionów. Pod wpływem nacisków ze strony władz, instytucji, czy także przy kontaktach z migrantami, istniejąca opozycja *Ja-obcy* była dominująca³⁸². Biorąc pod uwagę ten fakt, w dyskusji na temat pokolenia powojennego, zwłaszcza na regionie Górnego Śląska warto uwzględnić możliwe wpływy środowiska socjalizacji pierwotnej oraz wtórej, które niekiedy mogły nieść za sobą odmienne lub nawet sprzeczne wartości, normy, czy też wzory. W efekcie pokolenie powojenne na Górnym Śląsku mogło być narażone na bazującą na niespójnych, a nawet antagonistycznych treściach presję społeczną ze strony rodziny, grup rówieśniczych, czy też instytucji publicznych oraz autorytetów. Idąc za Witoldem Wrzesniem, warto podkreślić, że oddziaływania międzypokoleniowe w rodzinie mogą, lecz nie muszą przyjmować postać konfliktu. Same w sobie jednak zawsze stanowią podstawowy element procesu socjalizacji³⁸³. Powojenna trauma starszej generacji wiązała się z poczuciem zniewolenia (bycia pod zarządem/nadzorem Rosji) i jednocześnie poczucia ulgi z uwagi na zakończenie wojny oraz nadzieję odrodzenia się po tragicznym okresie. Pierwsze lata niosły w społeczeństwie polskim pozytywne nastroje. Przyczyniły się do tego pojawiające się na ulicach polskie napisy, wznowienia wydawnicze czasopism przedwojennych, seanse kinowe zachodnich filmów itp. Niosło to nadzieje na pewną wolność w przestrzeni kultury, pomagającą wierzyć, że pomimo zależności od Rosji – Polska jest demokratyczna. Jednak najważniejsze wówczas wydawało się być to, że młodzież uczono z przedwojennych podręczników przez kadrę

³⁸¹ W. Wrzesień, *Jednostka – Rodzina – Pokolenie. Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2003, s. 59.

³⁸² W. Błasiak, *Śląska...*, s. 81-82.

³⁸³ W. Wrzesień, *Jednostka...*, s. 33.

nauczycieli z tamtego okresu³⁸⁴. Jak się okazało była to tylko jedna z faz strategii, zachęcająca społeczeństwo do odbudowy kraju. Już kilka lat później działania komunistyczne nasiliły się, co dotknęło bezpośrednio młodzież, gdyż zlikwidowano wszystkie organizacje młodzieżowe, w tym Związek Harcerstwa Polskiego, tworząc jedną organizację – Związek Młodzieży Polskiej (ZMP) przeznaczoną dla młodzieży szkół średnich i starszej, natomiast dla młodzieży młodszej powstała komórka zwana Organizacją Harcerstwa. Bazująca na strukturach sowieckich organizacja miała przede wszystkim wychowywać młodzież w duchu komunistycznym oraz kształcić i rozwijać przyszłych członków partii³⁸⁵. Krótki rys historyczny jest niezbędny, aby dotrzeć do zarysu pierwszego pokolenia powojennego określonego przez Hannę Świdę-Ziembę pokoleniem ZMPowskich wyznawców ideologii, którzy pod wpływem manipulacji³⁸⁶, szerzyli poglądy i dbali o rozwój ruchu komunistycznego³⁸⁷.

W swoich analizach Hanna Świda-Ziemia zwraca uwagę na tzw. *pokolenie opozycji obyczajowej*, przypadające na roczniki 1937–1941, których edukacja przypadła już na czasy PRL. Badaczka zauważyła w tym przedziale pewien powiew zmiany stosunku do rzeczywistości. Wzrastanie w systemie komunistycznym i rozumienie jego reguł, pozwalało tym ludziom na swego rodzaju elastyczność – przyjmują postawy odmienne, często sprzeczne w sytuacjach formalnych, natomiast odmienne w sytuacjach nieformalnych³⁸⁸. Można więc przyjąć założenie, że postawy bazowały na opozycji korzyść – strata, gdy korzystna wydawała się być postawa aprobująca system (np. dołączenie do ZMP, aby dostać się na studia), wybierano taką postawę – zwłaszcza formalnie. Gdy jednak, w grupach nieformalnych rozmawiano nad ideami i tym, co naprawdę ważne – aprobowano kapitalizm (uznanie społeczne). Hanna Świda-Ziemia, na podstawie badań prowadzonych w latach 60., określiła kolejną grupę pokoleniową jako *pokolenie małej reformy i wielkiego buntu*. Wiązało się to z początkowym dystansem społecznym, zwłaszcza względem polityki. Panowała tolerancja wobec różnorodności. Powstawały liczne grupy rówieśnicze zrzeszające swoich członków z uwagi na zainteresowania, świat kultury był bardziej otwarty i dostępny, niż to miało miejsce na

³⁸⁴ H. Świda-Ziemia, *Młodzież PRL...*, s. 69.

³⁸⁵ Ibidem, s. 72-74.

³⁸⁶ Określam to jako szereg działań mających na celu przekonać młodych ludzi do ideologii komunistycznej poprzez wytwarzanie w nich poczucia odrębności, wyższości, sprawczości, czy też awangardy jak pisze Hanna Świda-Ziemia.

³⁸⁷ H. Świda-Ziemia, *Młodzież...*, s. 98-99.

³⁸⁸ Ibidem, s. 163-167.

początku stalinowskiego reżimu. Przełomowym punktem wybuchu, tzw. rewolty studenckiej był zakaz wystawiania *Dziadów* Mickiewicza w reżyserii Krzysztofa Demka, o których napisano już wcześniej. Postawienie sankcji wobec wizji artystycznej realizowanej w przestrzeni kulturowej, pobudziło w odbiorcach (zwłaszcza młodych studentach), poczucie utraty pewnej wolności. Pomimo braku zainteresowań politycznych i osadzeniu we własnym *zaczysku* grup rówieśniczych, studenci zjednoczyli się we wspólnej sprawie, przyjmując jednakowe stanowisko³⁸⁹. Następnym pokoleniem zidentyfikowanym przez badaczkę było pokolenie *podmiotowości i więzi wspólnotowej*. W ówczesnej Polsce rozwijał się konsumpcjonizm i dbanie o dobra materialne, a także o prestiż. Hanna Świda-Ziemba zauważyła, że istotną wartością dla tego pokolenia jest podmiotowość oraz bliskie więzi wspólnotowe. Kultura popularna stała się przestrzenią do przeżywania wspólnoty pokoleniowej, tym bardziej, że wówczas polscy twórcy często inspirowali się twórczością bazującą na ikonach i wzorach kulturowych przenikających z USA i Europy Zachodniej. W tamtym czasie ubiór i wygląd stanowiły pole do manifestu indywidualnego własnych poglądów, przekonań, czy też przynależności do określonej grupy rówieśniczej. W opozycji do powszechnie panującego przywiązania do dóbr materialnych i wysokiego statusu społecznego (prestiżu), młodzi z tego pokolenia najbardziej cenili sobie rozwój własnej podmiotowości³⁹⁰.

Pokolenie stanu wojennego to zbiorowość przechodząca okres dojrzewania i wczesnej dorosłości na początku lat 80' XX wieku. Orientacyjnie można przyjąć, że zalicza do niej osoby z roczników 1958-1968. W badaniach prowadzonych przez Edytę Chrobaczyńską-Plucińską, pokolenie stanu wojennego (przyjęte roczniki 1950-1965) zidentyfikowała wytworzenie się wspólnoty pokoleniowej. Wyniki badań wskazują, że respondenci we wspomnieniach odnoszą się do panującego ówczesnie ustroju (w krytyczny sposób), posiadają wiedzę z nim związaną, którą zdobyli w domu rodzinnym (środowisko wychowania)³⁹¹. Pokolenie stanu wojennego to pokolenie będące w dużej mierze dziećmi pokolenia powojennego, które doświadczyło stalinizmu. Środowisko wychowania jest niezwykle istotne w rozwoju człowieka, zwłaszcza w procesie socjalizacji, co niesie za sobą przestrzeń do interpretacji, że wzorce zaczerpnięte z pokolenia rodziców (w dużej części wywodzących się z pokolenia opozycji), wspierało

³⁸⁹ Ibidem, s. 324-420.

³⁹⁰ Ibidem, s. 491-530.

³⁹¹ E. Chrobaczyńska-Plucińska, *Stan wojenny w Małopolsce. Pamięć pokolenia represjonowanych*, [W:] „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica” 2017, t. 19, nr 254, s. 77-85.

determinację i przyjmowanie postawy oporu wobec sytuacji w kraju³⁹². Warto w tym miejscu przytoczyć już wspomniane wcześniej zdarzenia, które rozegrały się na Górnym Śląsku w czasie stanu wojennego, a konkretniej w kopalni *Wujek*, gdzie zdecydowano się otworzyć ogień w kierunku protestujących górników, w wyniku czego życie straciło 9 osób³⁹³. Biorąc pod uwagę fakt, że wśród zabitych górników, aż 5³⁹⁴ z nich mieści się w przyjętych kryteriach dotyczących pokolenia stanu wojennego, można przypuszczać, że rówieśnicy identyfikujący się z kolegami ofiar mogli przyjąć postawę oporu względem tego, co w jakimś stopniu ich dotknęło. Pokolenie stanu wojennego połączyły trudne doświadczenia, wspólny świat wartości i wzorce prawdopodobnie zaczerpnięte od pokolenia rodziców, które było określone jako pokolenie opozycji obyczajowej.

Pokolenie transformacji jest na pewno szczególne z uwagi, że dopiero po 1989 roku Polska uzyskała dostęp do wszelkich zasobów zachodniego świata. Hanna Świda-Ziemba określiła ten okres mianem powstania *nowego świata*, co wiąże z odzyskaniem niepodległości po 45 latach bycia zależnym od Rosji. Istotne jest także to, że Polska została wówczas włączona do codzienności życia cywilizacji zachodniej. Proces ten był wstrząsem na wielu płaszczyznach życia, wymagającym stanowczych reakcji i błyskawicznych zmian³⁹⁵. Przedstawiciele tego pokolenia to grupa, która urodziła się w przedziale mniej więcej 1975-1985. W prowadzonych w latach 90' XX wieku badaniach, Hanna Świda-Ziemba zauważa, że pokolenie transformacji ma świadomość własnej sytuacji, która jest odmienna, niż to było w przypadku pokoleń PRL – choć zaskakującą cechą różnicującą okazuje się tu negacja własnej pokoleniowości, uznawanie swojego pokolenia jako quasi-pokolenie, pokolenie nieprawdziwe³⁹⁶. Mnogość możliwości oraz dynamicznie rozwijające się nowe trendy – sprawiają, że młodzież tkwi w poczuciu przytłoczenia. Przesyt i trudność w orientacji dodatkowo podsyca znaczącą ilość bodźców dopływających z różnych stron. Świat, który nagle nabrał barw, niesie też wiele zagrożeń. Jednym z nich jest kultura masowa, która stosunkowo łatwo pochłania społeczeństwo. Nieograniczony świat możliwości przynosi równie ogromną ilość

³⁹² Ibidem, s. 86.

³⁹³ K. Konopka, *Śląskie: obchody 37. rocznicy wprowadzenia stanu wojennego*, <https://dzieje.pl/aktualnosci/slaskie-obchody-37-rocznicy-wprowadzenia-stanu-wojennego>, [dostęp: 4.12.2022]

³⁹⁴ Lista zabitych górników z uwzględnieniem wieku, <https://ipn.gov.pl/pl/aktualnosci/38063,Pacyfikacja-kopalni-Wujek-najwieksza-zbrodnia-stanu-wojennego.html>, [dostęp: 4.12.2022].

³⁹⁵ H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2005, s. 5-6.

³⁹⁶ Ibidem, s. 15-16.

możliwości wyborów i decyzji – wpływając na mentalność młodych ludzi, którym trudno się odnaleźć. Młodzi ludzie określają, że dynamika ich pokolenia w dużej mierze determinowana jest potrzebą powiększania majątku, gromadzenia dóbr – zdobywania pieniędzy³⁹⁷. Hanna Świda-Ziemba zauważyła, że mentalność ówczesnej młodzieży jest dualna, czyli z jednej strony nastawiona na podmiotowość związaną z poczuciem własnego bycia w świecie, natomiast z drugiej strony pojawiają się czynniki zewnętrzne kreowanego świata, wpływającego na procesy m.in. psychicznego przeżywania i odczuwania bycia w świecie. Zdaniem badaczki, ta dwoistość może wskazywać na efekt osobowego rozszczepienia i wewnętrznej dysharmonii wynikającej z radykalnych przemian społecznych będących konsekwencją zmian ustrojowych³⁹⁸. Warto podkreślić, że postępująca w latach 90' XX wieku prywatyzacja przyniosła konsekwencję w dobrobycie wielu gospodarstw domowych, zwłaszcza na terenie Górnego Śląska. Przemysł górniczy i hutniczy stanowił w tym regionie zdecydowaną większość źródeł utrzymania, a efekty takich działań mogły rzutować na postawy i działania tego pokolenia. Witold Wrzesień zauważa, że pokolenie transformacji, które określa mianem pokolenia *końca wieku*, jest pokoleniem zorientowanym na cele zawodowe i rozwojowe, często zmuszonym do wczesnego usamodzielnienia się z uwagi na zapracowanych rodziców. Przedstawiciele tego pokolenia w odróżnieniu do poprzedników, stawiają na edukację, lecz podchodzą do niej instrumentalnie – traktując je jako lepszą kartę przetargową na rynku pracy. Życie zawodowe i kariera zdaje się mieć większe znaczenie, niż tradycyjne podejście do życia rodzinnego. Przedstawiciele tego pokolenia często przyjmują postawę refleksyjnych myślicieli, dla których wartością jest przede wszystkim robienie tego, czego naprawdę pragną, zamiast działania zgodnego z imperatywem tradycji³⁹⁹. Badania Hanny Świdy-Ziemby z lat 90' XX wieku, wskazują że tradycyjne podejście do życia rodzinnego zmienia się, co sprawia, że uważniej patrzy się na podmiotowość jednostki (w kontekście rozwoju osobistego i zawodowego, a także decyzje o przyjmowaniu lub odrzucaniu ról społecznych typu: matka, żona, mąż, ojciec)⁴⁰⁰. Badaczka wyróżnia trzy typy młodzieży okresu transformacji. Pierwszy z nich, określony mianem *młodych menadżerów*, zdaniem Hanny Świdy-Ziemby jest bezpośrednim wytworem transformacji, gdyż w okresie PRL nie mógł zaistnieć ze

³⁹⁷ Ibidem, s. 22-24.

³⁹⁸ Ibidem, s. 37-38.

³⁹⁹ W. Wrzesień, *Jednostka...*, s. 53-68.

⁴⁰⁰ H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa: ZSMiAO. ISN, UW 1995, s. 163-220.

względu na ustrój. Termin menadżerowie dotyczy ludzi skupionych na własnej aktywności oraz pracy, którzy nie mają potrzeby dzielenia się z innymi własnymi doświadczeniami i problemami. Kariera zawodowa jest traktowana przez nich jako droga do samorealizacji poprzez osiągnięte sukcesy. Samorealizacja i rozwój osobisty stanowi największy sens pracy, a zbyt długie zawieszenie w status quo powoduje frustracje⁴⁰¹. Wysokie zarobki tej grupy są istotne, jednak nie decydujące w ich odczuciu. Widzą w nich raczej pochodną sukcesu stanowiącego mierzalny dowód ich samorealizacji. Postrzegają siebie jako indywidua w procesie ciągłej samorealizacji, co sprawia, że nie mają poczucia przynależności do określonego miejsca. Ten brak potrzeby identyfikacji z określonym miejscem pracy, po części wynika z wysokiej pewności siebie i poczucia własnej wartości. Pomimo znacznie ograniczonego czasu wolnego, z optymizmem realizują własne pasje i zachcianki, często wymagające dużego zaangażowania finansowego (wystawne przyjęcia, sporty rekreacyjne, wydarzenia kulturowe)⁴⁰².

Kolejny typ określono mianem *młodych społeczników*. Ta grupa skupia się na działaniach na rzecz innych ludzi lub idei, poświęcając temu swoją energię. Dynamiczny rozwój sektora organizacji pozarządowych stał się odpowiednią przestrzenią do działania wspomnianej grupy. Działania, które w dużej mierze składają się na szereg bezinteresownych aktywności, w okresie rozwijającego się w Polsce kapitalizmu, stanowiły pewną formę odchylenia. Mowa tu o działaniach altruistycznych, które same w sobie nie generują korzyści materialnych (wręcz przeciwnie), natomiast można doszukiwać się w nich korzyści na poziomie społecznym (uznanie, wdzięczność, szacunek), psychicznym (duma, samozadowolenie, satysfakcja), itp. Z tego też względu, grupa *młodych społeczników* uznawana jest za marginalną. Najgorliwsi reprezentanci grupy charakteryzują się wewnętrzną siłą, która motywuje ich do podejmowania działań w imię wyższych wartości⁴⁰³. Zdaniem Hanny Świdy-Ziemby zdeterminowanie do podejmowania działań na rzecz innych jest zakorzenione w środowisku socjalizacji. Wśród czynników potencjalnie wpływających na taką postawę, wyróżnić można: a) kontynuacja wzoru kulturowego charakterystycznego dla rodziny; b) uczestnictwo w grupach społecznych takich jak np. harcerstwo; c) zaangażowanie w życie kościoła katolickiego; d) wybór studiów w obszarach społecznych tj. pedagogika, psychologia,

⁴⁰¹ H. Świda-Ziemba, *Młodzi...*, s. 129-140.

⁴⁰² Ibidem, s. 140-162.

⁴⁰³ Ibidem, s. 164-174.

socjologia⁴⁰⁴. Podstawowymi motywatorami do działań społecznych są głównie dwie pobudki – potrzeba zorganizowania sobie czasu oraz potrzeba przeniknięcia i/lub dołączenia do grupy społecznej (zwłaszcza w sytuacji zmiany miejsca zamieszkania). Młodzi społecznicy czerpią ze swojej pracy satysfakcję uwzględniając szansę rozwoju osobistego, samorealizacji, kierują się motywem altruistycznym oraz współbycia z innymi ludźmi o podobnych wartościach czy też zainteresowaniach⁴⁰⁵.

Trzecim typem są *młodzi z głębokiej prowincji*, odnoszący się do młodzieży zamieszkałej w wsiach i mniejszych miastach, wywodzącej się z rodzin o względnie niskim kapitale kulturowym. Grupa ta jednak wykazuje się dużą świadomością zmian społeczno-ekonomiczno-politycznych, dzięki czemu jej przedstawiciele przejawiają wysokie aspiracje zawodowe oraz edukacyjne. W nich upatrywana jest szansa na wyrwanie się z bierności życia i zmianie swojego losu. Jednakże, przedstawiciele wspomnianej grupy, są również świadomi trudności i przeszkód, które mogą pojawić się na drodze do realizacji celów tj. otrzymanie wymarzonego indeksu, utrzymanie się na uczelni (w sensie uzyskania gradacji oraz warunków bytu). Wysoki poziom determinacji wśród przedstawicieli wskazanej grupy przejawia się tym, że w przypadku gdy nie otrzymaliby indeksu na wymarzonym kierunku, mają plan alternatywny dotyczący pokrewnego kierunku studiów lub innych działań wspierających w dalszym rozwoju. Zatem w grupie panuje względny realizm, aspiracje dotyczące zarobków plasują się na poziomie zapewniającym skromne, lecz wystarczające do godnego życia. Praca zawodowa powinna przynosić przede wszystkim satysfakcję i wiązać się z zainteresowaniami. Najważniejsza jednak wartością jest założenie szczęśliwej rodziny, która jest stawiana ponad wymarzony zawód. *Młodzi z głębokiej prowincji* pomimo planowanej drogi zawodowej znacząco odbiegającej od swoich rodziców traktują ich jako autorytet i chętnie korzystają z ich porad. Cenią sobie wzory i poglądy, których konstrukcje przypisują najbliższej rodzinie. Biorąc to pod uwagę, można stwierdzić, że socjalizacja pierwotna i tożsamość ma znaczenie w konstruowaniu wizji przyszłości, podejmowaniu decyzji, a także na etapie podejmowania działań⁴⁰⁶.

Współczesne pokolenie globalne określane niekiedy terminem pokolenia Y, to według Witolda Września osoby urodzone w przedziale 1984-1997⁴⁰⁷. Badacz wskazuje,

⁴⁰⁴ Ibidem, s. 175-182.

⁴⁰⁵ Ibidem, s. 184-200.,

⁴⁰⁶ Ibidem, s. 205-240.

⁴⁰⁷ W. Wrześni, *Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy?*, [W:] „Nauka” 2007, nr 3, s. 135.

że w przeciwieństwie do poprzedniego pokolenia rodzice są aktywni w życiu dziecka, co w pewnym stopniu jest efektem dynamicznego rozwoju i dostępności psychologii oraz jej popularyzacji (poradniki, podręczniki, czasopisma popularne)⁴⁰⁸. Przedstawiciele pokolenia są już obeznani we współczesnym świecie, bo właściwie wzrastali już wśród reguł w nim panujących, dla większości przedstawicieli pokolenia świat posttransformacji jest światem naturalnym, jedynym znanym, natomiast opowieści o sytuacji przed 89', znają jedynie z relacji starszych. Przedstawiciele pokolenia stawiają sobie cele zawodowe, które starają się realizować bez względu na drogę. Praca zawodowa jeżeli jest dobrze płatna i zarazem nie jest zbyt uciążliwa, nie musi wiązać się bezpośrednio z zainteresowaniami. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej, wiele osób podjęło poza granicami Polski⁴⁰⁹. Dane opracowane przez Główny Urząd Statystyczny wskazały, że wraz z członkostwem Polski w Unii Europejskiej liczba emigracji dynamicznie wzrastała z roku na roku: 2004 – 1000 tys., 2005 – 1450 tys., 2006 – 1950 tys., 2007 – 2270 tys. Podczas, gdy wcześniejsze dane z roku 2002 przedstawiają dane w liczbie 786 tys. Emigrantów⁴¹⁰. Widoczna jest zatem kolejna zmiana dotycząca świata wartości, która przesunęła się z postawy: *chcemy robić to, co chcemy*, na postawę typu: *chcemy robić to, co się opłaca*. Pokolenie Y, to pokolenie zdominowane przez dynamiczny rozwój technologiczny, co w pewien sposób wpłynęło na wytworzenie się społecznej niecierpliwości w dążeniu do celów, ale także w łatwości uczenia się i adaptacji do nowych sytuacji, w tym zawodowych i społecznych⁴¹¹. Koncepcja pokolenia globalnego funkcjonuje w literaturze znacznie dłużej, a pierwsze pokolenie globalne datowane jest na lata 60 XX wieku. W tamtym czasie formowały się i rozwijały dynamicznie rozmaite ruchy aktywizacyjne w różnych częściach świata. Organizowano protesty przeciwko prowadzonej wojnie w Wietnamie przez armię amerykańską, a samo wydarzenie konfliktu uznaje się za główny punkt wspólnej traumy pokolenia globalnego. Ponadto uznaje się, że wspólnota tworzy się również wśród osób ówczesznie pasywnych, jednak świadomych zdarzeń organizujących pokolenia poprzez reprezentacje medialne. Przechowywana pamięć o wskazanych wydarzeniach jest pośrednim doświadczeniem, a nawet można by stwierdzić współuczestnictwem. Wskazana pamięć jest atrybutem

⁴⁰⁸ Ibidem, s. 136-138.

⁴⁰⁹ Ibidem, s. 139-140.

⁴¹⁰ K. Szymala, *Migracje zarobkowe Polaków po akcesji do Unii Europejskiej*, [W:] „Zeszyty Naukowe Ruchu Studenckiego” 2015, nr 2, s. 55-58.

⁴¹¹ Ibidem, s. 142-145.

kolektywnym pokolenia globalnego⁴¹². Biorąc pod uwagę fakt, że Polska dopiero po 89 roku stała się w pełni w aspekcie kulturowym, ekonomicznym, gospodarczym uczestnikiem systemu światowego, można założyć że udział Polaków w pokoleniu globalnym lat 60 był marginalny. Inaczej to wygląda w stosunku do drugiego pokolenia globalnego, określonego mianem pokolenia 9/11. Pokolenie to formuje się mniej więcej od lat 90 XX wieku, z uwagi na coraz tańszy i powszechniejszy dostęp do internetu na całym świecie. Nazwa pokolenia zaczerpnięta została od głównego zdarzenia traumatycznego, czyli zamachu terrorystycznego w 2001 roku. Wtedy dwa samoloty przechwycone przez terrorystów uderzyły w dwa budynki World Trade Centre w Nowym Jorku. Wydarzenia te relacjonowane były na całym świecie, przez większość telewizji, a także głos w tej sprawie zabierano na rozmaitych forach internetowych. Wówczas wyłoniła się opozycja na tle cywilizacyjnym: zachód kontra orient⁴¹³. Pomimo wspólnoty pokoleniowej zbudowanej traumą, stanowisko do zdarzenia może być odmienne – z uwagi na choćby kanał styczność z wydarzeniem (bezpośrednie, pośrednie). Dynamiczny rozwój mass mediów i technologii oraz znaczny wzrost mobilności na świecie, są zdaniem June Edmunds i Bryana S. Turnera czynnikami umożliwiającymi tworzenie pokolenia globalnego⁴¹⁴. Współczesny postęp technologiczny, dynamiczny rozwój teleinformatyczny może nieść wiele zagrożeń, a także stanowić narzędzie do manipulacji masami. Wykorzystywanie masowych przekazów może wpłynąć na pokolenie globalne, które nieustannie otrzymuje liczne bodźce z różnych stron w cyfrowym środowisku. Przy okazji, można założyć hipotezę, że trzecim pokoleniem globalnym stanie się pokolenie Pandemii COVID-19, z uwagi na znaczącą traumę w skali globalnej oraz dostatecznie rozwinięte środowisko komunikacji globalnej.

2. Dialog pokoleń i konflikt pokoleń

Zaprezentowana we wcześniejszym podrozdziale analiza pokoleniowa pozwala zwrócić uwagę na atrybuty istotne dla przedstawicieli każdego z nich. Uwydatniły się też

⁴¹² J. Edmunds, B. S. Turner, *Global generations: social change in the twentieth century*, [W:] „British Journal of Sociology” 2005, Vol. 56(4), s. 563-564.

⁴¹³ Ibidem, s. 570-572.

⁴¹⁴ Ibidem, s. 573-575.

czynniki różniące jednostki z uwagi na wartości, postawy, przekonania. W opisie poszczególnych pokoleń można dostrzec pewne czynniki warunkujące oraz stawiany wobec nich opór. Niewątpliwie, pokolenia współistnieją ze sobą w stałej relacji i pisząc o pokoleniu, warto się temu przyjrzeć.

Relacje między pokoleniami można opisywać, wykorzystując funkcjonujące w naukach społecznych pojęcia takie jak: *dialog pokoleń*. Termin ten został określony przez Bronisława Gołębiowskiego jako współżycie i współdziałanie ze sobą pokoleń, w ramach którego dominujące momenty jedności przeplatają się z procesami kontrowersji, sprzeczności, konfrontacji postaw i aspiracji – wynikających z procesu następstwa pokoleniowego⁴¹⁵. Język został wcześniej wymieniony jako jeden z ważniejszych czynników jednoczących/konstruujących pokolenie⁴¹⁶, ale warto uwzględnić, że język jest również ważnym czynnikiem przy dialogu międzypokoleniowym – o czym wspomina Kwiryna Handke, pisząc, że udział języka w odzwierciedlaniu i kształtowaniu relacji międzypokoleniowych w rodzinie jest znaczny i znaczący⁴¹⁷.

Interesujące badania związane z dialogiem pokoleń prowadziła Halina Zgółkowa badając pokolenie rodziców i dzieci w poszukiwaniu zmian językowych zachodzących między wskazanymi pokoleniami będącymi ze sobą w relacji⁴¹⁸. Badaczka zwraca uwagę na relacje pokoleniowe – antagonistyczne (negacja i radykalne odejście od wzorów poprzedniego pokolenia) i nieantagonistyczne (wspólnota systemów wartości, podobieństwo doświadczeń życiowych, nie występuje radykalna negacja) dotyczące sposobów posługiwania się językiem, co jej zdaniem stanowi ważny punkt w dyskusji nad dialogiem międzypokoleniowym⁴¹⁹. Halina Zgółkowa na podstawie badań własnych zauważyła, że dzieci w wieku przedszkolnym naśladują rodziców w obszarze zabaw i opowieści, występuje u nich określona przez badaczkę *udawana dorosłość*, ale także pojawia się reprodukcja pewnych kodów językowych odziedziczonych po rodzicach⁴²⁰.

Istotne są jednak wnioski, które wskazują, że każde pokolenie tworzy własny językowy obraz świata na podstawie uczestnictwa w życiu społecznym, które rozpoczyna

⁴¹⁵ B. Gołębiowski, *Dialog pokoleń*, Warszawa: Książka i Wiedza 1980, s. 17.

⁴¹⁶ B. Fatyga, *Dzicy ...*, s. 150-152.

⁴¹⁷ K. Handke, *Polski język familijny*, Warszawa: PAN 1995, s. 124.

⁴¹⁸ H. Zgółkowa, *Wszyscy byliśmy kiedyś dziećmi, czyli dziecko w dialogu pokoleń*, [W:] *Dialog pokoleń*, (red.) E. Wierzbicka-Piotrowska, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego 2015, s. 51.

⁴¹⁹ Ibidem, s. 51-52.

⁴²⁰ Ibidem, s. 56.

się od rodziny. Warto w tym miejscu przytoczyć teorie kodów językowych Basila Bernsteina. Zauważył on, że mowa jest szczególnym środkiem transmisji kulturowej w procesie socjalizacji. Kod językowy można opisywać uwzględniając trzy zasady tworzące w nim łańcuch przyczynowy, czyli regulatywną, selekcyjonującą i integrującą: istotne znaczenia – znaczenia, formy ich realizacji - realizacje oraz tworzenie kontekstów – konteksty⁴²¹. Na podstawie własnych badań empirycznych Basil Bernstein zidentyfikował kod ograniczony i kod rozwinięty. Kod ograniczony związany jest ze sferą praktyki codziennej. Kod rozwinięty jest uniwersalny, przez co umożliwia dopasowanie do potrzeb rozmówcy. Każdy z kodów jest istotny w życiu społecznym. Zdaniem Basila Bernsteina język ma charakter stratyfikacyjny, zatem kody wiążą się najczęściej z określonymi środowiskami kulturowymi, funkcjonującymi w obszarach określonych norm, wartości, czy też reguł, znanych i rozumianych przez wszystkich uczestników wybranej społeczności. Kod ograniczony, zdaniem Basila Bernsteina⁴²² był charakterystyczny dla klasy niższej, jednak dzieci z klasy średniej też potrafiły nim operować. Badacz twierdził, że dzieci posługujące się kodem rozwiniętym skuteczniejsie adaptują się do sytuacji szkolnych i rówieśniczych. Dzieci i młodzież wykorzystują w komunikacji zasoby kodu ograniczonego, posługując się często strukturami i skrótami zapożyczonymi od swoich rodziców⁴²³. Można więc uznać, że określony obraz świata jest w procesie nieustannej zmiany z uwagi postępujący czas i uczestnictwo w grupach społecznych, a w dużej mierze poprzez udział w zbiorowości pokoleniowej⁴²⁴. Badaczka odnotowała, że pojawiające się zmiany językowe są w dużej mierze uzupełnieniem, a może unowocześnieniem zasobów leksykalnych wymagających aktualizacji, modernizacji lub adaptacji do współczesności⁴²⁵.

Istotę rodziny jako przestrzeni realizacji dialogu pokoleń dostrzega także Magdalena Trysińska, która podkreśla, że w jej obrębie często dochodzi do spotkania ze sobą nawet czterech generacji⁴²⁶. Zauważa ona, że zmiany pokoleniowe (afirmowane

⁴²¹ B. Bernstein, *Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej*, przeł. A. Piotrowski, [W:] „Przegląd socjologiczny” 1986, 34/1, s. 7-9.

⁴²² Basil Bernstein realizował badania w latach 60 XX wieku w Wielkiej Brytanii.

⁴²³ A. Bania, *Transmisja kultury w rodzinach wielopokoleniowych jako czynnik sprzyjający powstawaniu konfliktów*, [W:] „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. 11, s. 119-121.

⁴²⁴ H. Zgółkowska, *Wszyscy...*, s. 56.

⁴²⁵ Ibidem, s. 57.

⁴²⁶ M. Trysińska, *Medialny obraz trzech pokoleń: dzieci, rodziców i dziadków (na przykładzie filmów animowanych dla dzieci)*, [W:] *Dialog pokoleń*, (red.) E. Wierzbicka-Piotrowska, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego 2015, s. 59.

wzorze, świat wartości, poglądy) mogą być wynikiem wpływu medialnego, co jest efektem zwiększającej się z roku na rok liczby czasu spędzonego przed telewizorem (w okresie prowadzonych badań, badaczka powołuje się na dane, w których odnotowano, że przedszkolaki spędzają ok. 4h dziennie przed telewizorem, a starsze dzieci i dorastająca młodzież nawet 7 godzin)⁴²⁷. Obecnie trend ten zmienia się i młodzież spędza ten czas w Internecie, do którego dostęp jest coraz łatwiejszy z uwagi na dostęp do zasobu jakim jest połączenie internetowe oraz dostępu do urządzeń umożliwiających korzystanie z zasobów dostępnych w Internecie (platformy streamingowe typu Netflix, MAX, Prime Video, YouTube, itp. Analiza filmów animowanych i prezentowanych tam archetypów dziadków, rodziców i dzieci, wykazała, że obraz trzech pokoleń jest przedstawiany stereotypowo – co ma zdaniem badaczki, odzwierciedlenie w zarysowaniu różnicy wieku. Pomimo współczesnego przeniesienia ról społecznych i dłuższego stanu aktywności zawodowej seniorów, we wskazanych filmach animowanych często osoby w wieku senioralnym (babcie, dziadkowie, prababcie i pradziadkowie) posiadają rozmaite dolegliwości związane z procesem starzenia się. W kontekście relacyjnym pokolenie senioralne jest w dobrych relacjach z pokoleniem wnucząt i wspiera (towarzyszy) pokolenie rodziców (czyli własne dzieci) w procesie wychowania. Środkowe pokolenie, czyli rodzice stanowią ważną rolę w relacjach międzypokoleniowych z uwagi na własne relacje, których siła decyduje w dużej mierze o relacjach na linii dziadkowie-wnuczęta. Wyeksponowana zostaje rola najstarszego pokolenia jako stereotypowego mędrca, który staje się źródłem wiedzy, inspiracji, wartości, a także łącznikiem pokoleniowym i towarzyszem zabaw. Rodzice poprzez swoje postawy zachęcają dzieci do szacunku i niesienia pomocy osobom starszym, natomiast dzieci (wnuczęta) powielają pożądane zachowania. W tym opisie uwidacznia się zarys koncepcji Margaret Mead odnośnie podziału na kultury postfiguracyjne (dzieci uczą się od starszego pokolenia), kofiguracyjne (starsi i młodszy uczą się od swoich rówieśników i wraz z nimi) oraz prefiguracyjne (dorośli uczą się od młodszych)⁴²⁸. We współczesnym świecie zidentyfikować można każdą z nich w sferze makro-społecznej (poszczególne rodziny z tego samego bloku mogą funkcjonować w odrębnych ramach), jak również w sferze kultury popularnej na przykładzie filmów animowanych, książek, itp. Magdalena Trysińska podkreśla, że wskazane kreskówki pełnią ważne funkcje kulturotwórcze, a

⁴²⁷ Ibidem, s. 60.

⁴²⁸ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: PWN 2000, s. 23.

zwłaszcza funkcję wychowawczą, edukacyjną i wzorcotwórczą. Należy przy tym pamiętać, że wskazany przez filmy animowane obraz rodziny jest zaledwie wycinkiem wielkiego świata medialnego dostępnego współczesnemu widzowi⁴²⁹.

Kolejnym istotnym pojęciem, tworzącym sieć pojęć z dialogiem pokoleń jest konflikt pokoleń. Termin ten odnosi się do świadomości istnienia różnic, odmiennych stanowisk, sprzecznych ze sobą dążeń, czy też rozbieżnych potrzeb. Szereg działań, które zachodzą pod wpływem sytuacji konfliktowej może zmierzać do utrzymania własnego stanowiska i eliminacji przekonania współpartnera. Może również zmierzać w kierunku rozwiązania powstałego problemu poprzez poszukiwanie wspólnych rozwiązań⁴³⁰. Konflikty międzyludzkie są powszechnymi zdarzeniami o charakterze złożonym i pojawiają się w każdej grupie społecznej. Konflikt pokoleniowy może zaistnieć pomiędzy osobami będącymi ze sobą spokrewnione, a także będącymi ze sobą w stosunkach relacji społecznych. Konflikty pojawiające się w rodzinie mogą być dla zaangażowanych stron trudniejsze z uwagi na łączące ich więzi i stosunki emocjonalne⁴³¹. Rodzina jest dynamicznym systemem funkcjonującym w licznych kontekstach (ekonomicznym, społecznym, kulturowym, itp.). System ten jest otwarty i podlega nieustannym zmianom i przeobrażeniom, co często odbywa się na różnych etapach istnienia. Mechanizm pozytywnego sprzężenia zwrotnego pozwala rodzinie rozwijać się i przystosowywać do zmiennych warunków, a osiągnięte sukcesy często sprawiają, że utrwalają się pewne pozytywne wzorce. Z kolei mechanizm negatywnego sprzężenia zwrotnego⁴³² może hamować rozwój rodziny, tworząc bariery pomiędzy członkami. System rodziny posiada swoje funkcje i ograniczenia, których przekroczenie lub zmiany mogą być postrzegane jako rozpad tego kolektywu. Elementy zewnętrzne tj. grupy rówieśnicze, mogą być postrzegane jako antagonistyczne dla trwałości systemu i jego opracowanych norm. Dwa istniejące podsystemy normatywne dotyczą uniwersalnego sposobu zorganizowania wewnątrz rodziny (np. hierarchia w rodzinie) oraz zestaw reguł aprobowanego postępowania członków rodziny. Powstająca w ten sposób sieć jest

⁴²⁹ M. Trysińska, *Medialny...*, s. 65-69.

⁴³⁰ M. Kliś, *Konflikt pokoleń w rodzinach dorastającej młodzieży*, [W:] „Państwo i społeczeństwo” 2011, nr 3, s. 37-38.

⁴³¹ Ibidem, s. 38.

⁴³² Przykładem takiego mechanizmu może być np. blokowanie lub ograniczanie autonomii dzieci

kultywowana z pokolenia na pokolenie, aby utrzymać w ten sposób tożsamość konkretnej rodziny⁴³³.

Z badań porównawczych nad stosunkami międzypokoleniowymi w rodzinach wielopokoleniowych w Polsce i Finlandii prowadzonych przez Helenę Hurmę i Martę Rusek w pierwszej dekadzie XXI wieku wynika, że polskie rodziny wielopokoleniowe miały wyższe wyniki niż rodziny fińskie, pod względem solidarności i konfliktu. Jako podstawę metodologiczną wykorzystano model międzypokoleniowej solidarności i konfliktu autorstwa Verna L. Bengstona. Model składa się z 6 współzależnych wymiarów tj. struktury, kontaktu, afektu, funkcji, zgodności oraz normy, a także dodatkowo uwzględnionego wymiaru konfliktu⁴³⁴. Badaczki podkreślają, że współzależność istniejąca w polskich rodzinach jest efektem silnych norm społecznych i religijnych. Pomimo różnic, które są naturalnym aspektem funkcjonowania i postrzegania rzeczywistości poprzez odrębne pokolenia, odnotowano silną więź i bliskość, a także zaangażowanie i chęć pomagania sobie – zwłaszcza w kontekstach ekonomicznych. W rodzinach funkcjonuje przekonanie o odpowiedzialności za najstarszych członków rodziny, również w aspekcie ekonomicznym. Badania dodatkowo podkreślają, że najczęściej konflikty rozgrywają się między pokoleniem najstarszym a środkowym⁴³⁵. Wspomniany już wcześniej Witold Wrzesień, stwierdził że napięcia pomiędzy pokoleniami w rodzinie mogą mieć szczególną siłę z uwagi na ich heterogeniczny charakter. Rodzina jest stale narażona na konfrontacje w zakresie przyjmowanych i akceptowanych norm, uznawanych wzorów kulturowych, wzorców, znaków czy też symboli⁴³⁶. Wyróżnia się cztery typy napięć mogących zachodzić pomiędzy członkami określonych pokoleń w rodzinie: 1) antagonizacja, czyli typ dotyczący rozpatrywania relacji jako konfliktu międzypokoleniowego; 2) koegzystencja, dotyczy sytuacji równoległego funkcjonowania pokoleń w życiu codziennym, jednak z uwagi na różne środowiska (np. praca, grupy społeczne, grupy rówieśnicze, stowarzyszenia itp.), przedstawiciele określonego pokolenia nabierają dystansu do środowiska rodzinnego, tradycji norm, czy wzorów kulturowych; 3) Kooperacja, typ ten wiąże się ze wspólnymi

⁴³³ E. Gruba, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2013, s. 17-22.

⁴³⁴ M. Rusek, H. Hurme, *Model międzypokoleniowej solidarności i konfliktu w ujęciu teoretycznym i empirycznym. Porównanie międzykulturowe*, [W:] *Młodość i starość. Integracja pokoleń*, (red.) B. Bugajska, Szczecin: ZAPOL 2010, s. 183-186.

⁴³⁵ Ibidem, s. 187-196.

⁴³⁶ W. Wrzesień, *Jednostka...*, s. 34.

działaniami członków różnych pokoleń zorientowanych na osiągnięciu dla siebie zysku, a także intencjonalnemu unikaniu konfliktu; 4) Asymilacja, dotyczy przenikania się norm, wartości, czy wzorów pomiędzy pokoleniami, wzmożoną wymianą informacji itp.⁴³⁷.

Biorąc pod uwagę powyższe stanowiska można stwierdzić, że konflikt pokoleń jest ważnym elementem dialogu pokoleniowego. Dzięki niemu pojawia się przestrzeń do konfrontacji stanowisk i perspektyw oraz otwiera się szansa na dyskusję i wymianę sposobu postrzegania świata poszczególnych przedstawicieli pokoleń. Pojawiająca się przestrzeń do adaptacji, modyfikacji i negocjowania znaczeń (w rozumieniu ogólnym) staje się nieustannie związana z międzypokoleniowością, która konfrontuje ze sobą różne światy doświadczeń, poglądów i przekonań. To wszystko ma wpływ na kształtowanie się tożsamości. Dotyczącą tej kategorii problematykę przedstawiono w kolejnym podrozdziale niniejszej rozprawy.

3. Tożsamość jako istotna kategoria samookreślenia się przez człowieka

Tradycja badań dotyczących kategorii tożsamości jest długa i obejmuje wiele różnych ujęć i modeli teoretycznych. W niniejszej pracy przywołano kilka wybranych definicji tego terminu, aby lepiej oddać jego znaczenie w odniesieniu do badań prowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej.

Zdaniem Zbigniewa Bokszańskiego pojęcie tożsamości jest kluczowym terminem socjologicznym. Służy ono jednocześnie jako narzędzie analityczne, pozwalające badać sytuację jednostki w społeczeństwie oraz zrozumieć fenomeny współczesnego świata⁴³⁸. Tożsamość aktora społecznego (jednostki⁴³⁹) można rozumieć jako zbiór imaginariów, przekonań i sądów, które wspomniana jednostka konstruuje wobec samego siebie, czyli tworzy własną autodefinicję⁴⁴⁰. Zbigniew Bokszański podkreśla interdyscyplinarny charakter terminu tożsamość, a także wskazuje na różnice w podejściu do tej koncepcji

⁴³⁷ Ibidem, s. 35-37

⁴³⁸ Z. Bokszański, *Tożsamość, Interakcja, Grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1989, s. 6.

⁴³⁹ W tym podrozdziale stosuję się pojęcie jednostki i aktora społecznego jako synonim.

⁴⁴⁰ Ibidem, s. 12.

wynikające ze stosowanych metodologii. Na podstawie typologii Richarda Robbinsa, uzupełnionej przez niego o czwarty model, dowodzi, że takie szerokie, interdyscyplinarne spojrzenie pozwala wyodrębnić kluczowe orientacje w ramach socjologicznej teorii tożsamości. Wśród modeli wymienia: a) model zdrowia tożsamości; b) model interakcyjny tożsamości; c) model światopoglądowy tożsamości; d) model egologiczny tożsamości. Zdaniem badacza, w każdym ze wskazanych modeli można znaleźć cenne informacje, inspiracje i przemyślenia, choć z perspektywy socjologicznej decyduje się wyróżnić model światopoglądowy oraz interakcyjny. Za sprawą pierwszego można dostrzec wpływy płynące ze strony makrostruktur i ich przemiany, następstwa konfliktów na tle klasowym i etnicznym, a także towarzyszącą temu problematykę ruchów społecznych. Natomiast model interakcyjny, zdaniem badacza, dotyczy kwestii związanych z ogólną możliwością interakcji, a co za tym idzie – wyłonieniem się tożsamości jednostki (aktora społecznego)⁴⁴¹.

Bronisław Misztal twierdził, że tożsamość staje się formą praktyki poznawczej będącą odzwierciedleniem refleksyjności człowieka nad jego usytuowaniem w rzeczywistości społecznej. Ten proces jest możliwy z uwagi na zmianę dominującego systemu wiedzy, który od monologicznego przechodzi na dyskursywny. Człowiek więc orientując się w swoim położeniu odnajduje w nim ulokowanie własnego punktu odniesienia względem poczucia tożsamości i przynależności.⁴⁴²

O tożsamości piszę również Anna Karnat-Napieracz, która ujmuje tożsamość jako pojęcie nowych czasów – związane z terminem świadomości. Przełomy XIX i XX wieku nasiliły mobilność ludności, co sprawiło, że do struktur i świata zbiorowości lokalnej zaczęli przenikać tzw. inni. Na tym podłożu powstała przestrzeń, a może nawet konieczność do określenia tożsamości jednostkowych. Samookreślenie siebie zarówno w ujęciu jednostkowym, jak również zbiorowym jest istotnym zadaniem dla współczesnego człowieka. Jest to w dużej mierze wynikiem rozmaitych zmian gospodarczych, politycznych czy też kulturowych⁴⁴³.

Zdaniem Tadeusza Palecznego, tożsamość jest zawsze związana z kontekstem społecznym. Jest swoistą odpowiedzią na pytanie: „Kim jestem?”, w przypadku

⁴⁴¹ Ibidem, s. 25-49.

⁴⁴² B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków: Universitas 2000, s. 151.

⁴⁴³ A. Karnat-Napieracz, *Tożsamość, czyli Świadomość "redivivus"*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM 2009, s. 290-306.

tożsamości jednostkowej lub kim jesteśmy?, w przypadku tożsamości zbiorowej. Tożsamość ma wpływ na przebieg relacji z innymi ludźmi oraz grupami społecznymi. Tożsamość zbiorowa stanowi pewien uporządkowany świat symboliczny, dostępny dla jej uczestników – aktorów społecznych danej przestrzeni. Podobnie jak kultura, która zawiera w sobie system znaczeń, symboli, wartości czy relatywnie akceptowalnych zachowań, tak mniej więcej można dopatrywać się struktur w zbiorowej tożsamości. Powstały dzięki temu symboliczny model świata stanowi podstawę do działań społecznych⁴⁴⁴.

Zdaniem Małgorzaty Budyty-Budzyńskiej termin tożsamość odnosi się do samoświadomości, umiejętności określenia siebie i własnej przynależności do określonej grupy, do której dana jednostka czuje przynależność i z którą się identyfikuje. Ten rodzaj wiedzy o sobie stanowi dla jednostki świadomość o własnym byciu, tego co ją tworzy i jest w niej fundamentem. Podobnie jak Tadeusz Paleczny, autorka wyróżnia kategorię tożsamości indywidualnej oraz tożsamości grupowej (kolektywnej)⁴⁴⁵. Tożsamość indywidualna jest wielowarstwowa, ponieważ składa się z kilku nakładających się na siebie płaszczyzn tożsamościowych, wśród których można wyróżnić: a) tożsamość indywidualną jednostki; b) tożsamości społeczne (których może być wiele); c) tożsamości etniczne lub narodowe. Jest ona czymś w charakterze autokoncepcji o własnym *ja*. Genezę powstania i wykształcenia się tożsamości indywidualnej, można zaobserwować i rozpatrywać przez pryzmat dwóch ujęć – poprzez tradycję interakcjonistyczną oraz psychologię rozwojową Erika Eriksona⁴⁴⁶. Tożsamość grupowa(kolektywna) to zbiór podzielanych przez członków grupy przekonań, zachowań, wzorów i autoidentyfikacji. Tożsamość narodowa grupy jest widoczna w ich działaniu i wypowiedziach, praktykach kulturowych czy twórcach. Podobnie jak w przypadku tożsamości indywidualnej, przyczyny i procesy powstawania tożsamości grupowej można analizować w tradycji interakcjonistycznej oraz w kontekście psychologii rozwojowej według koncepcji Eriksona⁴⁴⁷.

Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek zauważyli, że ponowoczesność przynosi nową dynamikę procesom rozwoju tożsamości sprawiając, że staje się ona

⁴⁴⁴ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM 2008, s. 6-9.

⁴⁴⁵ M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2010, s. 91.

⁴⁴⁶ Ibidem, s. 92-94.

⁴⁴⁷ Ibidem, s. 95-99.

sfragmentaryzowana, niemonolityczna. Typy tożsamościowe pod wpływem relacji i konfrontacji aspektów globalizacyjnych z lokalnymi, nakładają się na siebie i współlistnieją. Kierunek rozwoju nie jest już liniowy, lecz wielokierunkowy. Autorzy podkreślają, że ponowoczesność względem nowoczesności obiera inny punkt wyjścia, przyjmuje się w niej podejście *możesz być każdy*, zamiast poprzedniego *masz być taki a taki*⁴⁴⁸. Badacze wyróżniają kilka typów tożsamości współczesnego człowieka, zaczynając od typu *tożsamości globalnej przezroczystej*. Wskazany typ wykreowany został z uwagi na potrzeby korporacji i wielkich instytucji międzynarodowych. Taka jednostka jest w ciągłym ruchu, dużej mobilności, co oznacza, że często styka się z różnymi kulturami, jednak brakuje jej wrażliwości na różnice kulturowe, przez co koncentruje się na tym, co wspólne. Z zaznaczeniem, że dla tego człowieka wspólne mieści się w normach kultury dominującej, reprezentującej centrum globalizacji. Taka osoba potrafi przystosować się do życia w każdym środowisku korzystając z komponentów kultury europejskiej i amerykańskiej takich jak np. język angielski będący podstawą komunikacji. Niechętnie konfrontuje się z różnicami kulturowym stawianymi na jej drodze, chyba że nie ma wyjścia. Raczej nie jest zainteresowana poznawaniem miejsca, w którym przebywa⁴⁴⁹. Kolejnym zidentyfikowanym przez badaczy typem jest *tożsamość globalna każda*. Osoba taka charakteryzuje się empatią kulturową, dostrzega różnice kulturowe i stara się zasymilować z lokalnymi standardami. W tym przypadku różnice kulturowe zostają wkomponowane w tożsamość tworząc wrażenie pełnego wachlarza wariantów. Proces rozwoju tożsamości zachodzi równocześnie w procesie kulturowego wytwarzania⁴⁵⁰. *Tożsamość upozorowana* jest następnym wyróżnionym przez badaczy typem tożsamości. Odnosi się to do trudności w uchwyceniu znaczenia w rzeczywistości. Przez nadmiar możliwości konstruowania, formowania i przypisywania znaczeń, wszystko dookoła zaczyna tracić dla jednostki znaczenie (spłyca się, powszechnieje). Destrukcyjny wpływ mass mediów w obrębie treści znaczących sprawia, że jednostka żyje w świecie upozorowanym i trudno jej zrozumieć, gdzie w tym wszystkim tkwi sens, a jako taka hierarchia nie istnieje. Taka postawa wobec siebie, życia i świata określona została przez badaczy *autentyczną nieautentycznością*⁴⁵¹. Tożsamość typu *Supermarket par excellence* dotyczy społeczeństwa konsumpcyjnego. Ten typ

⁴⁴⁸ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Wydawnictwo Impuls 2009, s. 57-59.

⁴⁴⁹ Ibidem, s. 59-61.

⁴⁵⁰ Ibidem, s. 61-62.

⁴⁵¹ Ibidem, s. 62-64.

charakteryzuje się wolnością i elastycznością wobec tożsamości. Można stwierdzić, że proces tożsamościowy w podejściu jednostki jest elementem samodzielnego kreowania na zasadzie doboru przez nią tych elementów, które w danym momencie uznaje za właściwe. Konstrukcja jest zbudowana więc z rozmaitych elementów, będących fragmentami innych całości⁴⁵². Następny typ można określić mianem *tożsamości amerykańskiego snu*. Badacze podkreślają, że ponowoczesność jest w pewien sposób przywiązana do Ameryki. Ameryka pobudza w ludziach marzenia, obraz pewnej lepszej wizji. Niesie pewną nadzieję odniesienia przez każdego indywidualnego sukces bez większych konotacji, korzeni czy układów. Wciąż ucieleśnia wizję wolności, nowości i możliwości, co czyni ją czymś niezwykle atrakcyjnym⁴⁵³. *Tożsamość brzytwy* to typ zrodzony pod wpływem rekonstrukcji i próby utworzenia pewnego monolitu na podstawie jakiejś esencji tożsamościowej. Rdzeniem do tego może być religia, etniczność, rasa. Punkt różnicujący staje się elementem kultu i ekspozycji, aby podkreślić swoją odrębność. Separacja to akt pewnego zwrotu ku temu, co niesie nadzieję na odnalezienie się w trudnym do zdefiniowania ponowoczesnym świecie. Nadanie znanej, tradycyjnej struktury niesie pewną obietnicę, która niekiedy jest tylko iluzją, lecz wymaga rezygnacji z wypracowanych elementów rozwoju globalnego np. w Islamie, odwraca się od prymatu rozumu w procesach kognitywnych, a raczej przyjmuje jako niepodważalne źródło aspekty transcendentne⁴⁵⁴. Badacze podkreślają, że współcześni ludzie noszą w sobie wszystkie typy na raz i w codzienności stykają się z nimi, co przynosi wewnętrzne sprzeczności i sprawia, że tożsamość człowieka w ponowoczesności nie jest już jednym kawałkiem, lecz kolażem rozmaitych fragmentów⁴⁵⁵.

Odpowiedzią na dynamiczne zmiany w życiu społecznym w kontekście tożsamości są również proponowane przez Zygmunta Baumaną metafory. Socjolog dostrzega efekt globalizacji i wzrostu mobilności, co niesie za sobą zmiany pewnych wzorów. Wyróżnia z nich typ *Spacerowicza*, charakteryzujący się anonimowością bycia w tłumie, lecz nie tłumem. Osoba taka obserwuje i nadaje znaczenia ludziom i światu przez pryzmat swojej wyobraźni będącej zarazem jedynym jej ograniczeniem. Iluzja wolności przeczuwana przez ten typ jest w zasadzie zamierzonym działaniem kogoś

⁴⁵² Ibidem, s. 64-66.

⁴⁵³ Ibidem, s. 66-68.

⁴⁵⁴ Ibidem, s. 69-70.

⁴⁵⁵ Ibidem, s. 71.

innego. Deptakiem *Spacerowicza* jest najczęściej ekran telewizora, a obrazy rzeczywistości śledzi z bezpiecznej odległości zapewniającej mu anonimowość, czyli z własnego domu. Ten typ można by określić mianem osoby, która nie poszukuje kontaktu z innymi, nie potrzebuje nic poza obszarem obserwacji – którym jest uwiedziony⁴⁵⁶. Typ *Włóczęgi*, w ponowoczesności jest jednym z istotniejszych i można rzec, że przechodzi pewną transformację względem nowoczesności, gdzie sytuowano go na marginesie życia społecznego. Ponowoczesność zrodziła możliwość dla tego typu i zdaniem badacza, każdy współcześnie ma w sobie coś z *Włóczęgi*. Ten typ jest w ciągłej podróży i samo bycie w ruchu dostarcza mu wystarczającej satysfakcji, przy czym sam cel nie jest istotny. Motywuje go nadzieja na odmianę, odnalezienie miejsca, w którym coś go zatrzyma. Jednak nieustanna ciekawość i potrzeba nowych doznań sprawia, że włóczęga nadal czuje potrzebę bycia w ruchu. Świat dla włóczęgi jest zbiorem możliwości, z których trudno mu coś dla siebie wybrać⁴⁵⁷. *Turysta* jest swego rodzaju poszukiwaczem wrażeń. Metafora dotyczy osoby opuszczającej swój dom, aby zaspokoić swoją ciekawość i pragnienie przeżycia czegoś. Działania turysty są efektem jego własnej woli, płaci i wymaga – stawia swoje warunki. Różnica pomiędzy *Turystą* a *Włóczęgą* tkwi w tym, że turysta ma swój dom, do której stale odnosi inne punkty i nie musi go opuszczać, podczas gdy *Włóczęga* nie czuje miejsca przynależności, zmienia swoje przystanki z chęcią odmiany niekorzystnego losu. *Turysta* obserwuje zwyczaje i zachowania innych dostrzegając odmiennosć i sam obnosi się ze swoją odmiennoscią, traktując ją jako zaletę. Jednak potrzebuje bezpiecznej przystani w postaci domu, punktu odniesienia swojskości⁴⁵⁸. *Gracz* skupia się na wygranej. Jego wysiłki mają prowadzić do określonych efektów. W tej grze jednak wszystko jest plastyczne i wydaje się być możliwe do przekształceń. Główną cechą *Gracza* jest więc spryt, który pozwala mu dopasowywać się do określonych okoliczności. Pojawia się przekonanie, że bardziej niż otrzymana karta liczy się sposób w jaki gracz nią zagra. Jedyną zasadą normującą rzeczywistość jest ryzyko. Plastyczność świata wzmacnia tzw. łut szczęścia, który może przyczynić się do pewnej przewagi dla gracza lub innych aktorów teatru życia społecznego. Jednak *Gracz* potrafi przyjąć odpowiednie strategie, aby postawić siebie na pozycji zwycięzcy. Gra staje się odpowiednikiem wojny, która kończy się i znów zaczyna. Czasem zasady wobec, których toczy się konkretna ruźna są sprzyjające i gracz

⁴⁵⁶ Z. Bauman, Ponowoczesne wzory osobowe, [W:] „Studia socjologiczne” 1993, 2(129), s. 18-22.

⁴⁵⁷ Ibidem, s. 22-24.

⁴⁵⁸ Ibidem, s. 24-27.

jest ich zwolennikiem, a czasem wprowadzają trudność, a *Gracz* staje się buntownikiem stając w kontrze do postawionych reguł. Podobnie jak w przypadku pozostałych typów, Zygmunt Bauman twierdzi, że każdy jest w pewnym sensie *Graczem*, a życie w ponowoczesności w jakimś zakresie - staje się grą⁴⁵⁹.

Zbigniew Greń twierdzi, że przy badaniach nad tożsamością regionalną, należy poruszyć kwestie pojęcia tożsamości oraz pojęcia identyfikacji. W badaniach związanych z tożsamością śląską, stwierdził że istotna jest charakterystyka samoświadomości grupy – tożsamość jednostki i jednostek jest tutaj sprowadzona do wspólnej płaszczyzny, natomiast konstruowana jest poprzez identyfikację z regionem⁴⁶⁰.

Jerzy Nikitorowicz stwierdził, że współcześnie proces kształtowania się tożsamości człowieka jest dynamiczny, niekończący się, zmienny kontekstualnie, nastawiony na przyszłość. Trudno jest wskazać na dominujący typ tożsamości, jak to bywało przed laty⁴⁶¹. W drodze do nabywania tożsamości podmiot podejmuje twórcze działania. Wysiłek ten jest niezbędny, ponieważ w procesie kształtowania się tożsamości niejednokrotnie doświadczają się licznych napięć i konfrontacji. Wymaga to zachowania spokoju i umiejętności negocjowania znaczeń, zwłaszcza pomiędzy tym, co pierwotne i tradycyjne, a tym co wtórne i nabyte⁴⁶². Jerzy Nikitorowicz proponuje typologię tożsamości człowieka, uwzględniając czynnik tzw. tożsamości wielopłaszczyznowej. Pomocne do wydobycia wskazanych typów są trzy zakresy: tożsamość dziedziczona (społeczno-kulturowa), tożsamość jednostkowa (osobowa), tożsamość ustawicznie kształtowana (kulturowa, wielokulturowa, międzykulturowa). Zdaniem Jerzego Nikitorowicza, to właśnie te trzy zakresy są znaczące w procesie kształtowania się tożsamości człowieka, ponieważ warunkują funkcjonowanie człowieka, jego stosunek i motywację do pełnienia określonych ról społecznych oraz odnoszą się do środowiska społecznego, które w zależności od zorientowania indywidualistycznego lub kolektywistycznego wpływa na późniejsze integracje w obszarach tożsamości⁴⁶³.

⁴⁵⁹ Ibidem, s. 27-29.

⁴⁶⁰ Z. Greń, *Tożsamość śląska – etniczna czy regionalna?*, [W:] *Narracja i pamięć. Konstrukcje i destrukcje tożsamości III*, E. Golachowska, A. Zielińska (red.), Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy 2014, T. 3, s. 251-254.

⁴⁶¹ J. Nikitorowicz, *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, [W:] „Chowanna” 2003, t.1, s. 56.

⁴⁶² Ibidem, s. 56.

⁴⁶³ Ibidem, s. 58.

Na tej podstawie badacz wyróżnia cztery typy tożsamości:

1) tożsamość etnocentryczną, w której dominuje nastawienie na afirmację rodzimych tradycji, oceniania innych kultur przez pryzmat odniesienia ich do własnych standardów;

2) tożsamość zintegrowana, odnosi się zwłaszcza do jednostek, które wykształciły w sobie pewne stałe przekonania i reprezentacje tego, kim są, jakie wartości wyznają i czym się kierują. Na tej podstawie mogą stale definiować siebie;

3) tożsamość rozporozszona- wielokulturowa, odnosi się do dynamicznych procesów i mobilności, niekiedy do poczucia przynależności do kilku kultur i decydowaniu o zachowaniu, modyfikowaniu lub porzucaniu tożsamości pierwotnej będąc w ramach nowej kultury;

4) tożsamość zdezorietowana kulturowo – wirtualna, dotyczy podejmowanych prób zaistnienia w wirtualnej rzeczywistości ludzi, którzy mogą być rozczarowani światem rzeczywistym i jego prawidłami/zasadami⁴⁶⁴.

O tożsamości człowieka w odniesieniu do późnej nowoczesności pisał Anthony Giddens określając ją mianem projektu. Zdaniem tego socjologa, tożsamość wyznacza człowiekowi pewną trajektorię przecinającą ramy instytucjonalne w cyklu życia. Każdy człowiek nie tylko posiada własną biografię, ale również przeżywa ją refleksyjnie. Dzieje się to pod wpływem możliwości związanych z wiedzą społeczną i psychologiczną w obszarze jej rozwijania i kształtowania. Dynamiczna nowoczesność, w rozumieniu Anthonego Giddensa jest dosyć ogólnym terminem, dotyczącym czasów życia w świecie uprzemysłowionym. Jednakże dynamiczne przemiany i coraz większe możliwości narzucają na jednostkę większą liczbę decyzji, które w pewien sposób sprowadzają się do pytania egzystencjalnego – jak żyć? Nowoczesność w kontekście tożsamości wymusza odpowiedzi i interpretacje, co ma znaczenie w projekcie kształtowania własnej tożsamości⁴⁶⁵.

Istotnym stanowiskiem w kontekście studiów nad tożsamością zapisał się Tadeusz Lewowicki, prowadząc liczne badania w tym zakresie. Na potrzeby niniejszej pracy warto przywołać opracowaną przez badacza Teorię Zachowań Tożsamościowych (TZT),

⁴⁶⁴ Ibidem, s. 58-65.

⁴⁶⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa: PWN 2010, s. 21-29.

pomocną w badaniu poczucia tożsamości⁴⁶⁶. Teoria zawiera w sobie sześć głównych obszarów tożsamości: 1) Identyfikacja z określonym terytorium i grupą etniczną, mieści w sobie losy historyczne; 2) Odnosi się do odrębności kulturowej, języka, obyczajów itp.; 3) Dotyczy genealogii historycznej, swoistych cech grupy, panujących w niej stereotypów; 4) Wiąże się z kondycją gospodarczo-ekonomiczną, standardami życia grupy; 5) Uwzględnia aspekty aksjologiczne, cele życiowe, potrzeby; 6) Tyczy się kontekstów politycznych, światopoglądowych⁴⁶⁷. Zdaniem Ewy Ogrodzkiej-Mazur, typologia ta jest szczególnie dla dyscypliny pedagogiki – zwłaszcza w kontekście międzykulturowym i z powodzeniem służy badaczom przy konstruowaniu metodologii oraz interpretacji wyników badań⁴⁶⁸.

Przedstawione tu propozycje dotyczące kategorii tożsamości są cenną wskazówką do dalszych poszukiwań oraz interpretacji wyników badań prowadzonych na potrzeby niniejszej rozprawy doktorskiej. Pojawiające się konteksty tożsamości grupowej i narodowej, a także regionalnej i aspekty międzykulturowości stanowią pole do dalszych eksploracji, które zostaną zaprezentowane w kolejnym rozdziale.

⁴⁶⁶ T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza — od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [W:] *Edukacja międzykulturowa — w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok: Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana” 1995, s. 13-26.

⁴⁶⁷ Ibidem, s. 51-63.

⁴⁶⁸ E. Ogrodzka-Mazur, *Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, [W:] „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, 2(4), s. 28.

Rozdział III: Status edukacji regionalnej w programie kształcenia

1. Polityczny, społeczne i kulturowe ułożenie programu edukacyjnego

Głównym celem edukacji jest transmitowanie określonej wiedzy i stwarzanie warunków do rozwijania oraz wykształcania określonych umiejętności, cech, postaw czy też pożądanych w systemie społecznym zachowań. W tym założeniu można dostrzec pewną intencjonalność lub posługując się językiem Pierre’a Bourdieu – przemoc symboliczną. Pojęcie to zostało wprowadzone przez francuskiego socjologa jako czynnik reprodukcji społecznej polegający na przekazywaniu wiedzy, treści, zasady oraz innych tego typu komponentów poprzez działania pedagogiczne, związanych z kulturą dominującą i przez nią afirmowanych. (arbitralnością kulturową). Specyfika przemocy symbolicznej polega na tym, że arbitralne narzucanie treści na osoby będące ich odbiorcami odbywa się poza ich świadomością⁴⁶⁹. Zdaniem Pierre’a Bourdieu, arbitralność kulturowa jest zależna od dominujących sił w społeczeństwie, natomiast arbitralność edukacyjna prawdopodobnie zależy od dominujących sił odpowiedzialnych za sektor edukacyjny, czyli tych które decydują o tym, w jaki sposób i w jakim celu edukacja ma być i będzie realizowana⁴⁷⁰. Na tej podstawie można przypuszczać, że program edukacyjny jest ułożony w trzech kontekstach równocześnie – kulturowym, społecznym i politycznym, które są ze sobą ściśle powiązane. Te trzy komponenty mogą składać się na ideologię edukacyjną. Roland Meighen definiuje ideologię edukacyjną jako:

*zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji, zwłaszcza szkolnictwa i często – poprzez rozszerzenie tego terminu lub przez implikację – także na temat nieformalnych aspektów edukacji, np. nauki w domu*⁴⁷¹.

Powyższe stanowisko sugeruje, że ideologia edukacyjna obejmuje zarówno jawny program, (określany dalej jako program edukacyjny), jak i ukryty program edukacyjny. Roland Meighen wymienił kilka części składowych, na podstawie których można analizować ideologie edukacyjne, są to: a) teoria wiedzy, jej treści i struktury; b) teoria uczenia się i roli ucznia; c) teoria nauczania i roli nauczyciela; d) teoria środków

⁴⁶⁹ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja...*, op. cit., s. 79-83..

⁴⁷⁰ Ibidem, s. 84.

⁴⁷¹ R. Meighen, *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1993, s. 200.

nauczania odpowiednich do procesu uczenia się; e) teoria organizacji sytuacji uczenia się; f) teoria oceniania, że uczenie było prowadzone; g) teoria dążeń, celów i wyników; teorie miejsca nauki. Ryszard Skawiński podkreśla, że edukacja podlega wpływom społecznym, a także realizuje nieoświatowe cele, przez co może być uwikłana ideologicznie⁴⁷². Ideologie edukacyjne realizują się w praktyce pedagogicznej. W trakcie pracy pedagogicznej i edukacyjnej, to praktycy (nauczyciele, wychowawcy, edukatorzy) ostatecznie przekazują treści zawarte w programach edukacyjnych. Pojawia się więc przestrzeń na modyfikacje własne (na poziomie ukrytym), uzupełnienie treści programowych o inne – pogłębiające lub pokrewne, np. analizując wybrane fragmenty literackie, można zwrócić uwagę na czas powstania dzieła, miejsce tworzenia, itp. Natomiast, niektóre treści mogą zostać odrzucone lub wyjaśnione z perspektywy wiedzy danego praktyka (np. niespójności w treściach historycznych). Część z nich zostanie utrwalona, niektóre będą potrzebowały modyfikacji, a inne po prostu zostaną wykluczone. Niektóre koncepcje w ramach określonej ideologii mogą stanowić fundament do powstania innych. Praktyka pedagogiczna i edukacyjna jest równie ważna, jak jej teoretyczne podstawy w kontekście edukacji i wychowania⁴⁷³. Trzy główne wiodące współcześnie nurty ideologii edukacyjnych wymienił Mirosław J. Szymański, są to: nurt neokonserwatywny, neoliberalny oraz radykalny. Neokonserwatyzm stanowi zmodyfikowaną wersję konserwatyzmu. Cechuje go przede wszystkim utrwalanie wartości i przekonań dotyczących głębokiego patriotyzmu, narodu, tradycji i religii. Przeszłość staje się idealistycznym odniesieniem, natomiast z dystansem i nieufnością traktuje się nowoczesne koncepcje i propozycje. Dominuje tradycyjny system wartości o ściśle określonej hierarchii. Uznaje się głównie tradycyjne wzory transmitowane poprzez zasoby kultury wysokiej tj. teksty antyczne i uznane dzieła późniejsze wybitnych literatów. Szkoła jest przestrzenią nadającą (narzucającą) kierunek rozwojowy dla uczniów (arbitralność i bezwarunkowe podporządkowanie). Ocenianie postrzegane jest jako coś pozytywnego i koniecznego w procesie edukacyjnym. System bazuje na określonej hierarchii, autorytaryzmie i oczekiwaniu posłuszeństwa względem osób w nim funkcjonujących (podporządkowanych). Neoliberalizm w podobnie jak klasyczny liberalizm, jako wartość nadrzędną traktuje wolność. Nurt podkreśla istotę podmiotowego traktowania człowieka, a także jego prawa do swobody i rozwoju. Idea

⁴⁷² R. Skawiński, W kręgu ideologii edukacyjnych, „Studia Elckie” 2008, 10, s. 441.

⁴⁷³ Ibidem, s. 444.

edukacji opiera się na dostępności edukacyjnej dla każdego, pluralizmie, wielokulturowości oraz dostosowaniu do realnych potrzeb uczniów, rodziców i całego społeczeństwa. Ideologia ta docenia także prywatyzację edukacji i alternatywne formy jej realizowania, które odchodzą od autorytarnego podejścia do nauczania i uczenia się. Nurt radykalny, określany też jako demokratyczny, czyli powstały z połączenia idei edukacyjnych, w oparciu o badania socjologiczne, a także przemyślenia współczesnych specjalistów z dyscyplin takich jak pedagogika, filozofia, politologia, itp. W nurcie radykalnym stawia się na idee związane z bezpłatnym dostępem do edukacji, trosce o szkolnictwo publiczne, solidarność i stosunki społeczne, dbanie o jakość oświaty i kształcenia, rozwijanie w uczniach umiejętności krytycznego myślenia, troskę o prawa i emancypację mniejszości, czy także autonomię szkoły⁴⁷⁴.

2.1. Jawny program edukacyjny i jego komponenty oraz ułożenie w strukturze systemu kształcenia

Program edukacyjny stanowi pewien wytwór kulturowy, który niekiedy może budzić wiele wątpliwości i sporów w zakresie jego treści, komponentów, czy także umiejscowienia w strukturze całego systemu kształcenia. Allan C. Ornstein wraz z Francisem P. Hunkinsem wyróżniają pięć sposobów podejścia do programu szkolnego. Trzy pierwsze określane są jako perspektywy techniczno-scjentystyczne, zorientowane na tradycje teoretyczne, modele pedagogiczne oraz sformalizowane metody kształcenia. Dwa kolejne nazywane są perspektywą nietechniczną i niescjentystyczną. Są one pewnym wyzwaniem i próbą przekroczenia dotychczasowych formalnych praktyk edukacyjnych. W ramach pierwszej perspektywy wymienia się *podejście behawiorystyczne* bazujące na zasadzie metoda-wynik. Fundamentem jest plan, określone cele i zadania, natomiast treści i działania zarówno uczniów, jak i nauczycieli zmierzają w kierunku realizacji wyznaczonych celów. Ewaluacja skupia się na zrealizowanych celów i zadań względem założeń. U podstaw podejścia usytuowano czynnik wydajności, który doprowadził do zwiększania liczebności klas. Wspomniany czynnik miał doprowadzić do optymalizacji kosztów z zachowaniem określonych standardów edukacyjnych, a także umożliwić, aby programy oparte na nauce mogły odzwierciedlać postawione w nich cele i ich realizację w mierzalny sposób. Podejście

⁴⁷⁴ M. J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa: Instytut badań edukacyjnych 2006, s. 64-80.

rozwijane na początku lat 20' XX wieku, inspirowane procesami z dziedziny zarządzania spotykało się z liczną krytyką. Przełomem w kwestiach podejścia behawiorystycznego były propozycje Ralpa Tyler'a, który będąc pod wpływem myśli m.in. Johna Dewey'a, połączył behawioryzm z progresywizmem, zwracając uwagę na rolę potrzeb ucznia w procesie edukacyjnym. Od tamtego czasu przeniesiono więcej odpowiedzialności i zarazem swobody na osoby odpowiedzialne za planowanie i opracowywanie systemów oraz programów. Istotnym elementem w tworzeniu programów edukacyjnych opartych na koncepcji behawiorystycznej jest przede wszystkim szkic planu, struktura i czynności odznaczające się pewną liniowością⁴⁷⁵.

Kolejny sposób autorzy określili jako *podejście menedżerskie*. Szkoła uznawana jest jako system społeczny bazujący na teorii organizacji. Biorąc pod uwagę jawny i ukryty program kształcenia w skład tak rozumianej organizacji, włącza się uczniów, nauczycieli, pracowników administracji oraz specjalistów odpowiedzialnych za program. W tym podejściu uwzględnia się także kategorię takie jak plan nauczania wraz z przydziałem czasu, sale lekcyjne, kadrę oraz środki i wyposażenie. Podejmuje się również zagadnienia związane z procesami grupowymi, relacjami międzyludzkimi, jak również metodami zarządzania, stylami kierowania oraz sposobami podejmowania decyzji⁴⁷⁶. Zainteresowanie przesuwają się w obszar zmian i innowacji, natomiast specjalista zajmujący się programem stawiany jest w roli praktyka – propagatora zmiany. Programy tworzone są w oparciu o wyznaczone przez szkołę wartości i tzw. misję szkoły. W zależności od zidentyfikowanych potrzeb, dobiera się cele wspierające realizację tych konkretnych zadań (np. jeżeli szkoła zwraca szczególną uwagę na rozwijanie podstawowych umiejętności pisania i czytania, to tworzone programy zawierają działania wspierające realizację takich zadań). Rola dyrektora szkoły jest przy tym kluczowa, gdyż to on podejmuje i proponuje kluczowe rozwiązania związane z wspomnianą misją szkoły. W tym podejściu, w kompetencjach dyrektora zawiera się koordynowanie prac programowych doskonalących pracę dydaktyczną podległych mu osób. Współcześnie takimi zadaniami zajmują się w dużej mierze kuratorzy oświaty⁴⁷⁷. Trzecie podejście określono mianem *podejścia systemowego*, przy którym niekiedy stosuje się termin inżynierii programowej, ponieważ w procesie tworzenia programu biorą udział kuratorzy,

⁴⁷⁵ A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1999, s. 20-22.

⁴⁷⁶ Ibidem, s. 23.

⁴⁷⁷ Ibidem, s. 24-25.

inspektorzy, koordynatorzy, czy też dyrektorzy (określani mianem inżynierów), natomiast sam proces składa się z kilku etapów – projektowania wzorca, kreowania, wdrożenia i ewaluacji. Charakteryzuje się też także dookreśloną strukturą zawierającą m.in. przedmioty, kursy, jednostki planowania oraz plan lekcji. Autorem pierwszej systemowej teorii programu szkolnego jest George Beauchamp. W tym podejściu, program powiązany jest ze szkołą jako pewien system lub całość. Rozpatruje się jego skuteczność przez pryzmat struktury zarządzania, potrzeb uczestników systemu oraz proponowane szkolenia doskonalące, metody kontroli i ewaluacji rezultatów⁴⁷⁸. W perspektywie zaliczonej do nietechnicznych i niescjentystycznych podejść, pierwsze z nich określone zostało jako *podejście akademickie*. Konstruowanie programu postrzega się jako działanie bazujące na wiedzy naukowej i teoretyczne, opierające się na filozoficznym i historycznym punkcie widzenia. Podejście to rozwijało się w latach 1930-1950, natomiast równocześnie z nim, kształtowały się pozostałe nurty dotyczące wiedzy programowej i treści kształcenia. Wraz z końcem lat 50 XX wieku, rosła krytyka względem tego podejścia, zarzucając mu zbyt dużą zawartość. Ostatnim podejściem opisanym przez autorów jest *podejście humanistyczne*, będące odpowiedzią na przesunięcie programów w stronę naukowości i racjonalności, a marginalizowanie w nich elementów indywidualnych i społecznych oraz ignorowanie aspektów artystycznych, czy też kulturalnych oraz psychospołecznych. Kluczowym punktem dla tego podejścia był rozwój psychologii dziecka, zwracając uwagę na zainteresowania i potrzeby. W ramach tego podejścia rozwijano m.in. działania w zakresie nauczania przez doświadczanie. Rozwiązanie proponowane przez podejście humanistyczne otwiera możliwości dla uczniów, lecz też wymaga od nich większego zdyscyplinowania i zaangażowania. Specjaliści tworzący programy w większym stopniu są otwarci na współpracę z nauczycielami względem modyfikacji i zmian, gdyż to właśnie oni są pierwszymi realizatorami treści w praktyce i mają bezpośredni kontakt z uczniami, powinni więc rozpoznawać ich potrzeby, bazować na deklarowanych zainteresowaniach itp.⁴⁷⁹.

Roland Meighen, powołując się na myśl i koncepcje Durkheima, zwraca uwagę na program jako część całego systemu edukacyjnego. System edukacyjny, w tym rozumieniu, ma być pewną niezbędną społeczeństwu strukturą porządkującą i organizującą funkcjonowanie w obrębie edukacji. System i jego komponenty są

⁴⁷⁸ Ibidem, s. 26.

⁴⁷⁹ Ibidem, s. 28.

odповідzią na pytania: co jest społeczeństwu potrzebne? Według jakich wartości określone społeczeństwo ma funkcjonować i rozwijać się? Treść program powinna wynikać z potrzeby danego społeczeństwa, kontekstu czasowego (w ujęciu historycznej ramy czasowej) w jakim jest tworzony i warunkowany⁴⁸⁰. Z drugiej strony, treść programu może być efektem ideologii, na której bazuje władza państwa, co mogłoby świadczyć o marginalizacji potrzeb społecznych. Szkoła jest ważną przestrzenią na etapie socjalizacji i w przestrzeni szkolnej jednostka staje się istotą społeczną. Z uwagi na swój obligatoryjny charakter, to właśnie szkoła i jej przestrzeń w perspektywie znacznego czasu oddziałuje na jednostki. Obligatoryjnie dzieci rozpoczynają proces edukacji w Polsce już w wieku 6 lat (przedszkola nie są obowiązkowe), obowiązek szkolny trwa do ukończenia 18 roku życia, natomiast zazwyczaj szkoły zawodowe oraz średnie uczniowie kończą w przedziale wieku 19-20 (przy założeniu, że osoby w trakcie tych lat nie powtarzały żadnego roku), następnie mogą się dalej edukować i rozwijać w Szkołach Wyższych i Uczelniach publicznych oraz niepublicznych. Szkoła jako instytucja (w szerokim rozumieniu) poprzez kształtowanie programów (treści) selekcionuje i przetwarza wiedzę, która będzie dalej przekazywana do uczniów, a także dokonuje pewnej hierarchizacji szeregując treści nadając im niski lub wysoki status⁴⁸¹.

W podobny sposób pisał Mirosław J. Szymański, twierdząc, że edukacja jest procesem intencjonalnym z uwagi na określony kierunek. To, dokąd zmierza edukacja wyznaczają określone cele, aby jednostka mogła zdobyć wiedzę, wykształcić umiejętności i nabyć kompetencje niezbędne do funkcjonowania i realizowania w dalszym etapie życia (dorosłego) określonych zadań w zależności od podejmowanych ról społecznych. W większości społeczeństw, proces ten warunkuje przyjmowany i konstruowany przez odpowiedzialnych za to specjalistów (np. Ministerstwo Edukacji Narodowej), program edukacyjny będący w ich rozumieniu odpowiedzią na realne potrzeby społeczne⁴⁸². Na tej podstawie można by stwierdzić, że system w swojej strukturze wspiera edukację w szerokim rozumieniu, nadając jej konkretny kierunek poprzez program i zawarte w nim treści, jednak z drugiej strony przyjmowanie sztywnych ram programowych, zwłaszcza w kontekstach postępującej globalizacji i cyfryzacji, może powodować, że przyjęte odgórnie założenia programowe nie będą wpisywać się w realne potrzeby określonego społeczeństwa. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska, przez

⁴⁸⁰ R. Meighen, *Socjologia ...*, 256-258.

⁴⁸¹ Ibidem, s. 315-317.

⁴⁸² M. J. Szymański, *Socjologia ...*, s. 18-21.

długi czas, pedagogika (dyscyplina naukowa) odznaczała się radykalnym podejściem względem wiedzy szkolnej, a w pracach na ten temat, dominowały poglądy o koncentrowaniu się na racjonalnej metodologii, podkreślano głównie walor rozwoju poznawczego stanowiącego najwyższy poziom poznania rzeczywistości⁴⁸³. W kontekście edukacji stawiano na poszukiwanie uniwersalnych rozwiązań i modeli wzorcowych, zarówno w zakresie systemu oświatowego, jak również pojedynczych zachowań na lekcjach, pomijając aspekty indywidualnych predyspozycji i preferencji. Takie stanowisko tworzyło pewną jedność i wspólny dla wszystkich kierunek, a z drugiej strony, nie dopuszczało do odchylenia od określonych norm, bagatelizując zmienne, które mogą na to wpływać. Badaczka podkreśla, że profesja nauczyciela traciła swój indywidualny charakter, poddając się proponowanym algorytmom i przenosząc skupienie z poziomu zmiany w myśleniu i działaniu uczniów, na rozwiązania pasujące do klucza proponowanego w programach i uznanego jako wzorcowy przez system⁴⁸⁴. Przemiany kulturowe sprawiły, że zglobalizowane społeczeństwo stawia przed pedagogiką liczne wyzwania, w tym dotyczące treści przekazywanej wiedzy i samego sposobu przekazu. Program szkolny może być postrzegane i analizowane jako środek przemocy symbolicznej, arbitralnych znaczeń, liniowych interpretacji zdarzeń, czy też procesów. Arbitralność może stać się przyczyną niższej dynamiki zmian oświatowych, niż to ma miejsce w przypadku zmian ekonomicznych na świecie. Pomimo, że w praktyce szkolnej dostrzega się elementy przekształceń (wprowadzanie nowych metod pracy i wykorzystywanie nowych technologii), to nadal widoczne są również elementy autorytarne, zamykające przestrzeń do konstrukcji i rekonstrukcji znaczeń i wiedzy (np. odgórnie przyjęte klucze interpretacyjne na maturach)⁴⁸⁵. Zadanie stworzenia programu jest więc trudnym wyzwaniem dla specjalistów. Konstruowanie programów najczęściej bazuje na przyjętych i sprawdzonych teoriach i metodach. Samo projektowanie i wdrażanie nowości w programie jest czasochłonne, co niesie ryzyko i zagrożenie dezaktualizacji lub dewaluacji części proponowanych rozwiązań. Wzorcowy program zawiera w sobie cztery główne komponenty – treść, cele, metody i organizacja, ocena. Każdy ze wskazanych komponentów w rozumieniu Harry'ego Giles'a jest ze sobą powiązany, co oznacza, że decyzję podejmowane w obrębie jednego, mają wpływ na

⁴⁸³ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2012, s. 23-25.

⁴⁸⁴ Ibidem, s. 59-63.

⁴⁸⁵ Ibidem, s. 67-70.

decyzje i działania podejmowane przy kolejnym z nich⁴⁸⁶. Konstruowanie programów z uwzględnieniem istotnych jego komponentów oraz doбором odpowiednich dla określonego społeczeństwa zasobów jest początkiem procesu, gdyż równie istotne jest wdrożenie owego programu. Jak zauważają Allan Ornstein i Francis Hunkins, znacząca ilość programów nigdy nie jest realizowana. Wynika to z mniejszego nacisku na uwzględnienie fazy planu wdrożenia programu w wybranych warunkach już na etapie projektowania. Proces wdrożenia wymaga konsekwentnych działań oraz zmian w obrębie całej szkoły lub okręgu szkolnego. Zmiany te dotyczą wszystkich uczestników procesu edukacji. Jest to możliwe uwzględniając w trakcie planowania realizacji trzech istotnych czynników: ludzi, programu prac i działań organizacyjnych. W momencie, gdy akcent jest ulokowany tylko na jeden z nich, niepowodzenie wdrożenia wybranego programu wzrasta⁴⁸⁷. Mając na uwadze przytoczone w tym podrozdziale myśli, warto pochylić się nad tym, czy rzeczywistości podmioty tworzące programy edukacyjne, stawiają je w centralnym miejscu zainteresowań i kierują się potrzebami społecznymi? A może arbitralność i przemoc symboliczna, która w nich dominuje ma na celu zaspokajanie potrzeb związanych z realizowaniem władzy w państwie? Niezależnie od tego, jakie finalnie powstają treści oraz w jaki sposób przyjmowane są kryteria doboru tychże materiałów, wpływ na ich realizację ma praktyka pedagogiczna i edukacyjna. W praktyce istotnym elementem jest także ukryty program, o którym napisano w dalszej części.

2.2. Ukryty program edukacyjny i jego komponenty oraz ulokowanie w strukturze systemu kształcenia

Mniej więcej od początków XX wieku, w refleksji pedagogicznej pojawia się zagadnienie związane z przyswajaniem przez uczniów elementów niebędących wpisanymi w programy edukacyjne, jednakże współistniejące równolegle z nimi. John Dewey stwierdził, że przyswajane przez uczniów wartości i postawy wynikają z efektu uczenia się równoległego do programu edukacyjnego, prowadzonego przez nauczycieli w szkołach, co jest efektem związanym z doświadczeniami uczniów. Jego zdaniem, efekty takiego uczenia się mogą mieć znaczący wpływ w procesie edukacyjnym, a nawet mogą bardziej osadzić się w młodych ludziach, niż treści zawarte we właściwym programie edukacyjny (jawny program edukacyjny, podstawa programowa, itp.)⁴⁸⁸. O pojęciu

⁴⁸⁶ H. Giles, S. P. McCutchen, A. N. Zechiel, *Exploring the curriculum*, Nowy Jork: Harper 1942, s. 2-5.

⁴⁸⁷ A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program...*, s. 285-288.

⁴⁸⁸ J. Dewey, *Experience and education*, Nowy Jork: Touchstone, 1938, s. 60-79.

ukrytego programu edukacyjnego prowadzi się dyskusje od ok. lat 60 XX wieku, kiedy to wzrosła świadomość o jego kluczowym wpływie na edukację. Elizabeth Vallance określiła go istotnym zjawiskiem, z punktu widzenia edukacyjnego, niosącym ważne konsekwencje w nauczaniu i uczeniu się, lecz trudnym w uchwyceniu i jednocześnie niewyrażonym na etapach kształcenia. Zauważyła jego trzy funkcje, które mogą być wartościowe edukacyjnie: 1) funkcja narzędzia opisującego problem; 2) narzędzia krytyki szkolnictwa; 3) punktem widzenia pozwalającym na zaistnienie nieznanego⁴⁸⁹. Dorota Pauluk, zauważa że termin ukryty program edukacyjny, od początków istnienia stanowił przedmiot licznych dyskusji i poszukiwań. Przez lata pojęcie to zyskało jednak status istotnego naukowego terminu, który pomimo trudności w uchwyceniu i ujednoliceniu, staje się inspirującym komponentem do konstruowania modeli teoretycznych usprawniających proces tworzenia narzędzi badawczych, aby badać fenomen tego zjawiska⁴⁹⁰. Jak zauważa badaczka, podczas prób definiowania programu ukrytego przez różne strony, uchwycić można wspólną cechę, którą jest zestaw fundamentalnych elementów zawartych w programach, a także skutki jakie niosą. Elementy te, jak również sam program wpływu i świadomości osób odpowiedzialnych za tworzenie jawnych programów edukacyjnych. Program ukryty powstaje i rozwija się spontanicznie i nieprzewidywalnie (przynajmniej w pewnym zakresie), co wiąże się ze środowiskiem funkcjonowania (np. w obrębie instytucji tj. szkoły). W kontekście instytucjonalnym zawierają się takie elementy jak normy, zasady, oczekiwania, światy wartości, wewnętrzne rytuały, sposoby pracy dydaktycznej i metody jej realizowania⁴⁹¹. Program ukryty jest czymś, co istnieje w obrębie środowiska szkolnego i w ramach tego środowiska tworzy powtarzalne elementy doświadczenia dla uczniów w nim przebywających. Wspomniane doświadczenia mogą przełożyć się na przyswajane przez uczniów podejście do uczenia się, przyjmowanych postaw, respektowania norm społecznych, budowania relacji z innymi, czy także sposób postrzegania samego siebie⁴⁹².

Badaczka podkreśla, że w codzienności szkolnej można zidentyfikować niektóre elementy ukrytego programu, lecz wiele z nich jest nadal nieznanymi (nieopisanymi).

⁴⁸⁹ D. Pauluk, *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016, s. 21-22.

⁴⁹⁰ Ibidem, s. 45-46.

⁴⁹¹ Ibidem, s. 47-48.

⁴⁹² Aneta Pańtak, *Uwarunkowania ukrytego programu szkoły*, „Studia pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 13/2000, s. 104.

Powołując się na myśl Jerzego Marka, można wyróżnić następujące elementy ukrytego programu: a) kompetencje szkolne uczniów, sposób i efekty wchodzenia w grupy społeczne (szkolne) lub izolacji się jednostki od takich grup; b) relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami; c) powiązania w kontekście znaczenia, symboliki i sensu treści zawartych w podręcznikach w stosunku do treści kształcenia; d) różnice pomiędzy uczniami ze względu na płeć, status społeczny, środowisko kulturowe itp.; e) system nagród i kar stosowany w wybranej klasie, szkole, instytucji⁴⁹³. Istotne są również uwarunkowania ukrytego programu, które badaczka, zgodnie z myślą Rolanda Meighena, poddaje analizie. W skład poszczególnych uwarunkowań wchodzi przede wszystkim przestrzeń, w rozumieniu miejsca przebywania uczniów. Budynki szkolne, sale lekcyjne, przyjęte normy i zasady, w tym BHP, mogą mieć znaczenie w kontekście edukacyjnym⁴⁹⁴. Następnym uwarunkowaniem jest rozkład zajęć, co dotyczy zarówno czasu trwania jednostki lekcyjnej, przerwy, czy dnia, a także całego planu zajęciowego, z którym uczniowie spotykają się już na początku procesu edukacyjnego. Być może sama struktura zaprojektowanego planu niesie za sobą ukryte dla uczniów znaczenia, w kontekście wartościowania wybranych przedmiotów (np. ilość zajęć z języka polskiego, umieszczanie pod koniec dnia przedmiotów o prawdopodobnie mniejszej wadze, itp.)⁴⁹⁵.

Kolejnym uwarunkowaniem jest oficjalny program nauczania, w którym zdaniem badaczki, pojawiają się ukryte przesłania, treści kształcenia i wiedza. Analizując treści tekstów mających na celu wspieranie uczniów w rozwijaniu czytania, na etapach wczesnej edukacji, badaczka zidentyfikowała konteksty odwołujące się do pożądanego zachowania, wskazania pewnych norm i wartości, czyli pewnego rodzaju przemocy symbolicznej w ujęciu koncepcji Pierre’a Bourdieu (np. *nasza pani jest miła i kochana, jak wchodzi do klasy robi się weselej*). Podobne obserwacje dotyczą przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, gdzie uczeń jest raczej biernym odbiorcą, który powinien reprodukować przekazywane mu informacje i wiedzę⁴⁹⁶. Organizacja szkoły, to kolejne z uwarunkowań ukrytego programu. W zależności do przyjętego modelu ideologicznego szkoła może przyjmować charakter leseferystyczny – w którym zakłada się maksymalną swobodę uczniów w procesie edukacyjnym. Uczniowie na podstawie zainteresowań i motywacji wewnętrznej decydują czego i w jaki sposób się uczą, nauczyciele pełnią rolę

⁴⁹³ Ibidem, s. 105.

⁴⁹⁴ Ibidem, s. 106.

⁴⁹⁵ Ibidem, s. 106-107.

⁴⁹⁶ Ibidem, s. 107-108.

obserwatorów i niedyrektywnego wsparcia, co ma na celu stworzyć warunki do samodzielnego rozwoju⁴⁹⁷, demokratyczny, wedle którego kluczowe jest współdecydowanie o działaniach nauczycieli i uczniów. Szkoła stanowi wspólnotę, w której istotna jest wolność, odpowiedzialność i współpraca. Uczniowie mogą partycypować w sprawach istotnych takich jak – program, regulamin, czy różne formy głosowania. Ten model ma być dostosowany do wykształceniu w dziecku gotowości do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym⁴⁹⁸ lub totalnym. Charakter totalny dostrzega Aneta Pańtak, wskazując elementy podobne do tych, znanych w instytucjach totalnych. Badaczka wskazuje na takie elementy jak jasno określona struktura dnia, wyraźne eksponowanie władzy (dyrekcja, nauczyciele) oraz istnieją liczne elementy przymusu. Instytucja opiera się na określonej hierarchii, co widać w zakresie praw i obowiązków poszczególnych członków⁴⁹⁹. Niewątpliwie jednym z uwarunkowań jest nauczyciel. Postawa nauczyciela zarówno do przedmiotu, program nauczania, uczenia się, jak również do życia i uczniów może mieć kluczowy wpływ w procesie edukacyjnym. Sposób przekazywania wiedzy uczniom, wybrane metody, a nawet poglądy własne nauczyciela mogą stać się elementem łączącym lub oddalającym ucznia nie tylko z nauczycielem jako człowiekiem, lecz także ucznia z obszarem wiedzy i nauki⁵⁰⁰. Następnym uwarunkowaniem jest język, ponieważ stanowi on jeden z fundamentalnych środków do uczenia się i nauczania. Język sam w sobie jest metaforyczny, co czyni go w pewien sposób swoistą przestrzenią do ukrytych znaczeń i symboliki. Kody językowe mogą również wspierać lub utrudniać uczniom proces edukacyjny. Bardziej zaawansowana nomenklatura wymaga klaryfikacji, aby uczeń, który nie rozumie znaczeń specjalistycznych pojęć, mógł przyswoić określoną partię wiedzy. Natomiast przesadne upraszczanie języka może przełożyć się na trudności z rozwijaniem i budowaniem przez uczniów zdań i sensownych wypowiedzi. O kodach ograniczonych i rozbudowanych w kontekście edukacji pisał Basil Bernstein, co zostało już wcześniej przytoczone we wcześniejszym rozdziale⁵⁰¹.

Ocenianie, testowanie i egzaminowanie, to ostatnie uwarunkowanie ukrytego programu według tej klasyfikacji. W szkole funkcjonują dwa systemy oceniania –

⁴⁹⁷ A. S. Neill, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, Nowy Jork: St. Martin's Griffin, 1995, s. 286.

⁴⁹⁸ J. Dewey, *Democracy and Education*. Nowy Jork: Macmillan, 1916, s. 217-218.

⁴⁹⁹ A. Pańtak, *Uwarunkowania...*, s. 108-109.

⁵⁰⁰ Ibidem, s. 109.

⁵⁰¹ Ibidem, s. 110.

nieformalny i formalny. Ten pierwszy, dotyczy przede wszystkim sposobu oceniania przez siebie wszystkich zaangażowanych w środowisko osób (uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrekcji itp.). System formalny, bazuje na ocenach, testach, egzaminach, świadectwa – według opracowanych norm, założeń, punktacji. Niekiedy, oba systemy się przenikają, gdyż na ocenę formalną (np. odpowiedź ustną) może mieć wpływ ocena nieformalna (np. postrzegania ucznia przez nauczyciela)⁵⁰². Na tej podstawie można sądzić, że ukryty program edukacyjny, jego elementy i uwarunkowania w znaczący sposób przekładają się na efekty edukacyjne. O efektach edukacyjnych ukrytych programów szkolnych pisał m.in. Mariusz Zemło, który podzielił efekty na trzy kategorie: wartości, efekty w sferze intelektualnej, postawy i zdolności społeczne. Należy przy tym zaznaczyć, że efekty edukacyjne w tym ujęciu, oznaczają wiedzę i wszystko poza nią, co można przypisać jako wynik procesu edukacyjnego. Badacz zauważył, że współcześnie funkcjonuje wiele stylów edukacyjnych, czego efektem jest zanikanie jednolitego modelu szkoły, a pojawianie się większej przestrzeni dla alternatywnych propozycji⁵⁰³. Wyniki badań autor przedstawił dwubiegunowo w każdej z powyższych kategorii, tak aby zestawzić ze sobą skrajne rozwiązania, zaznaczając przy tym, że w praktyce rzadko widuje się efekty na krańcach skali. W kategorii wartości zestawienie biegunowe w skrajnych podejściach przedstawione zostało choćby w odniesieniu do wiedzy, gdzie z jednej strony jest ona sytuowana jako wartość ponadczasowa, której przyświeca niekwestionowana prawda. Na drugim biegunie wiedza jest wartością względną, którą można poddawać krytyce i stanowi pewien przyjęty punkt widzenia. Kolejnym przykładem w kategorii wartości jest świat wartości, gdzie na jednym biegunie stanowi od podstawę funkcjonowania zaczerpnięta od grupy dominującej, natomiast z drugiej pojawia się pedagogika postmodernistyczna z przełożeniem akcentu na włączanie wiedzy potocznej i odpowiadającym jej znaczeniom. Następny przykład dotyczy hierarchii przedmiotów, gdzie na jednym biegunie są one przyporządkowane według wagi, natomiast na drugim – każdy jest istotny i ma taką samą wagę – zakłada się, że w programie są tylko ważne przedmioty⁵⁰⁴. W kategorii efektów w sferze intelektualnej, na jednym biegunie pojawia się m.in. pamięć i jej funkcja przyswajania i odtwarzania informacji (nawet bezrefleksyjnie), natomiast z drugiej umiejętność twórczego myślenia. Kolejny przykładem w tej kategorii jest podejście konserwatywne, z przyjmowanymi schematami

⁵⁰² Ibidem, s. 112-113.

⁵⁰³ M. Zemło, *Ukryty program szkoły*, [W:] „Studia socjologiczne” 1996, 1(140), s. 136-137.

⁵⁰⁴ Ibidem, s. 137-138.

na jednym biegunie, natomiast z przełamywaniem schematów i poszukiwaniem łamania konwencji po drugiej⁵⁰⁵. W ostatniej kategorii znajdują się takie elementy jak np. na jednym biegunie prezentuje się świat nierówności w kontekście społecznym, rozmaitych hierarchii itp., natomiast na drugim biegunie uczy się egalitaryzmu⁵⁰⁶. Program ukryty stanowi więc istotną część procesu edukacyjnego, który funkcjonuje wraz z programem jawnym. Trudno jednak uchwycić go w pełni i przewidzieć jego dynamikę, a co więcej, efekty kształcenia różnych programów z uwagi na środowisko, zasoby, czas i miejsce mogą znacząco odbiegać od siebie.

Edukacja regionalna jako specyficzny rodzaj wiedzy, zachowania, podejścia czy postawy może w dużej części realizować się właśnie w programie ukrytym. W celu dostrzeżenia edukacji regionalnej w strukturach programowych, należy najpierw przyjrzeć się jej w kontekście powszechnym.

3. Rozwój idei edukacji regionalnej w kontekście powszechnym

Geneza i rozwój idei edukacji regionalnej to kolejne zagadnienie, które z punktu widzenia przedmiotu podjętych badań, wymaga analizy. Jak pisał Piotr Petrykowski:

jeżeli edukacja regionalna, jako koncepcja w pedagogice, jest wynikiem renesansu regionalizmu w drugiej połowie XX wieku, to trzeba sobie uświadomić czym jest regionalizm⁵⁰⁷.

Poszukiwania powstania samej idei prowadzą do końca XIX wieku, gdy we Francji pojawia się definicja terminu *regionalizm*. W swoim pierwotnym znaczeniu regionalizm dotyczył postaw i działań mających na celu dbanie i zachowanie dóbr kultury regionu. Następnie uznawano, że regionalizm to pojęcie wskazujące na ruchy separatystyczne wzmacniające poczucie odrębności określonego region wraz z budowaniem wśród lokalnej społeczności postaw i motywacji do pielęgnowania i utrzymywania lokalnych tradycji i działań prowadzących do zachowania cech kultury regionu⁵⁰⁸. Ewa Kocój wskazuje, że pierwszy etap historii regionalizmu w Europie przypada na okres od połowy

⁵⁰⁵ Ibidem, s. 138.

⁵⁰⁶ Ibidem, s. 139.

⁵⁰⁷ P. Petrykowski, *Edukacyjne konteksty regionalizmu – stowarzyszenia społeczne*, Toruń: Zakład Usług Poligraficznych DRUK-TOR, 2004, s. 139.

⁵⁰⁸ Ł. Kempieński, *Edukacja regionalna – wyzwania nauczycieli i regionalistów*, [W:] „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 2016, 32, s. 78.

XIX wieku i trwa aż do wybuchu II wojny światowej. Zdaniem badaczki, przywiązanie i poczucie przynależności do lokalnego miejsca (*mała ojczyzna*) i dziedzictwa kulturowego (artefaktami, wierzeniami, profesjami, strojami, językami i dialektami, literaturą), wpływało na kształtowanie się i rozwijanie idei regionalizmu, również niezależnie od dominujących orientacji polityczno-historycznych. Geneza idei wyrasta wraz z silnym rozwojem procesów tworzenia się nowoczesnych narodów. Stanowi próbę uratowania tego, co przeszłe, poprzez zadbanie o pamięć, tradycję, obyczaje, wszystko to, co w symbolicznej przestrzeni przekazywane było z pokolenia na pokolenie⁵⁰⁹.

W pierwszej fazie rozwoju idei regionalizmu, koncentrowano się więc na działaniach w czterech obszarach: językowym (języki regionalne, dialekty, gwary), dziedzictwa materialnego (budynki, urządzenia, maszyny, dzieła sztuki), dziedzictwa niematerialnego (tradycje, zwyczaje, wierzenia), instytucjonalnym (powoływano instytucje kultury, realizujące idee regionalizmu)⁵¹⁰. Warto też zaznaczyć, że do rozwoju idei regionalizmu w Polsce i w Europie przyczynili się pisarze, którzy w swoich dziełach nawiązywali do motywów i kontekstów regionalnych. Regionalizm literacki cechował się prezentowaniem dóbr konkretnego regionu, przy jednoczesnym eksponowaniu emocji wobec, i do określonego miejsca. Na przykładzie Polski warto pamiętać o tym, że w XIX wieku, gdy Polska nie była na mapie świata i znajdowała się pod zaborami, to intelektualiści, artyści i rozmaite towarzystwa (np. *Królewskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk*, *Towarzystwo Zbieraczów Starożytności Krajowych*, *Macierz Ziemi Cieszyńskiej – Towarzystwo Miłośników Regionu*) ówczesznie funkcjonujące, koncentrowały się na działaniach wzmacniających świadomość polską (w społeczeństwie), ochronę dóbr i tradycji regionalnych⁵¹¹.

Dруга фаза розвитку ідеї регіоналізму припадає на період від закінчення II світової війни і триває менше ніж до кінця XX століття. Визначає її мianem регіоналізму політично-державного, оскільки специфіка цієї фази полягає в зміні сприйняття регіоналізму в Європі в перспективі політичній, економічній, як також соціальній. Дії проводили зокрема на територіях Німеччини і Австрії,

⁵⁰⁹ E. Kocój, *Między mainstreamem a undergroundem. Dziedzictwo regionalne w kulturze europejskiej - odkrywanie znaczeń*, [W:] *Dziedzictwo kulturowe w regionach europejskich : odkrywanie, ochrona i że(re)interpretacja*, (red.) E. Kocój, T. Kosiek, J. Szulborska-Łukaszewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2019, s. 19-21.

⁵¹⁰ Ibidem, s. 23-25.

⁵¹¹ R. Kowalczyk, *Proces ewolucji regionalizmu w Polsce od oporu do ofensywy*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, nr 2./2015, s. 131-133.

polegające na podziale terytorium na federacje, tworząc regiony na wzór historycznych regionów, są uznawane jako kluczowe z uwagi na rozwój idei regionalizmu w kontekście czegoś, co łączy, buduje i tworzy. Sprzyja demokracji, jednocześnie sprzeciwiając się dyktaturze, co było ówczesnie priorytetem całego zachodniego świata⁵¹². Ruchy regionalne rozwijają się i umacniają także za sprawą przyjmowania przez kraje Europy Zachodniej ustroj określany mianem państwa regionalnego (Francja, Włochy, Hiszpania), w ramach którego skuteczniej można odpowiadać na potrzeby konkretnych regionów i ich mieszkańców, dbać o dziedzictwo kulturowe materialne i niematerialne, czy także wzmacniać więzi społeczne⁵¹³.

Nowy regionalizm, to kolejny etap w rozwoju idei regionalizmu. Przyda on na okres lat 80-90 XX wieku i czerpie inspiracje z rozwijającej się kultury ponowoczesnej. Sposób myślenia i metanarracje dotyczące regionalizmu, zaczynają przybierać nowej dynamiki, co za tym idzie, pojawiają się nowe perspektywy patrzenia na zagadnienie, w węższym stopniu. Powstają synonimy związane z lokalnością, małą ojczyzną, prowincjonalnością, właściwie regionalizm zaczyna być wszędzie tam, gdzie znajdują się małe grupy społeczno-przestrzenne. Granice regionalizmu stają się coraz bardziej płynne, sprawiając, że każdy może określać siebie mianem regionalisty i praktykować regionalizm, taki jaki chce (czyli taki jaki według niego samego ma sens) nawet nie będą mieszkańcem danego regionu. Ten szczególny okres, stanowi też symboliczne odejście w przeszłość sytuacji, wydarzeń i postaci związanych z globalną traumą społeczną wywołaną doświadczeniami II wojny światowej. W tamtym okresie rozwija się działalność UNESCO, zorientowana na dbanie o pamięć kulturową i dziedzictwo ludzkie, zarówno w kontekście globalnym, narodowym, regionalnym⁵¹⁴.

Współczesny okres rozwoju idei, Ewa Kocój określa jako regionalizm w świecie globalnym i cyfrowym, datując jego początek pod koniec lat 90 XX wieku. Cyfryzacja otworzyła nowe możliwości dla regionalistów, którzy mogą teraz w przestrzeni wirtualnej być częścią regionu, nawet będąc oddaleni od niego o tysiące kilometrów. Dziedzictwo i kultura regionalna, może istnieć w przestrzeni wirtualnej i zapewne istnieje, również za sprawą ludności lokalnej, która przenosi ją ze świata rzeczywistego, do tego wirtualnego. Tworzone rozmaite grupy regionalne w przestrzeni cyfrowej mogą

⁵¹² E. Kocój, *Między...*, s. 25-26.

⁵¹³ Ibidem.

⁵¹⁴ Ibidem, s. 27-30.

łączyć ludzi z poczuciem przynależności i tożsamości regionalnej, umożliwiać im utrwalanie i dbanie o pamięć, tradycję i obyczaje, archiwizując to w sieci. Z jednej strony jest w tym duża szansa na zabezpieczenie przeszłości dla przyszłych pokoleń, lecz z drugiej pojawia się zagrożenie związane z samą specyfiką Internetu, w przestrzeni którego, informacje mogą zostać zdeformowane, zniekształcone, wyselekcjonowane zgodnie z wybraną perspektywą, zaburzając lub całkowicie niszcząc istotne fakty⁵¹⁵.

Roman Szul, pisze o regionalizmie:

Jako taki, regionalizm jest świadomą działalnością ludzi kierujących się określonymi interesami, wynikającymi z hierarchii wartości, obyczajów, wyobrażeń, warunków życiowych, cech kulturowych – ludzi kierujących się emocjami i dysponujących określonym potencjałem politycznym, ekonomicznym, intelektualnym, demograficznym itd. Z kolei owe interesy, emocje i potencjały wynikają z sytuacji obecnej i historii regionu, do którego dany regionalizm (ruch regionalny) się odnosi. Innymi słowy, sytuacja regionu jest obiektywną bazą lub glebą, na której pojawia się (wyrasta) subiektywny ruch regionalny⁵¹⁶.

Powyższe stanowisko eksponuje ważny czynnik, jakim jest poczucie identyfikacji i tożsamości regionalnej. Prawdopodobnie to właśnie te elementy są decydujące o chęci jednostek do zaangażowania się w działania społeczności, w celu zadbania o dobro wspólne. Badacz podkreśla, że nie wszystkie typy regionów w ten sam sposób stają się bazą do rozwoju regionalizmu, czego przykładem mogą być regiony bezludne. Wśród typów regionów, które jego zdaniem mogą być istotne dla regionalizmu, wymienia: a) regiony fizyczno-geograficzne, są znaczące, ponieważ tworzą warunki do życia dla społeczeństwa. Przejawia się to wpływem na dobrobyt ludzki, obyczaje, relacje społeczne, procesy migracyjne, sposób postrzegania świata i wspólne re-konstruowanie wzorów kulturowych, czy też wymianę informacji; b) regiony ekonomiczne, charakteryzują się wytwarzanym poczuciem wspólnoty wobec ekonomicznego dobra, zasobu, gwarantującego komfort i jakość życia danej społeczności; c) regiony kulturowe, ten typ wyróżnia regiony z uwagi na cechy etno-kulturowe, m.in. język (dialekt), obyczaje, religię itp., lecz stają się podłożem dla regionalizmu, w przypadku gdy wskazane cechy są uznawane za kluczowe w wybranej społeczności; d) regiony historyczne, odznaczają się własną historią, związaną z suwerennością lub autonomią względem kraju, do którego przynależą i na tej podstawie może być rekonstruowane po

⁵¹⁵ 31-36.

⁵¹⁶ R. Szul, *Regionalizm w Europie. Czynniki i ewolucja*, „Mazowsze. Studia Regionalne” 2013, Nr. 12, s. 111.

czucie wspólnoty mieszkańców, bazujące na wspólnej przeszłości i chęci podtrzymywania tej pamięci lub odrębności; e) administracyjne, współcześnie istniejące, z wyraźnie wyznaczoną granicą terytorialną, z wyznaczonymi władzami i instytucjami funkcjonującymi na danym terenie⁵¹⁷.

Dynamicznie rozwijająca się mobilność i globalizacja stały się kontekstem dostrzeżenia znaczenia regionu i lokalności dla jednostek, rozwoju kultur i społeczeństwa. Kultura regionalna jest punktem odniesienia jednostki do pewnej całości, w perspektywie której współegzystuje i rozumienie własnej kultury w kontekście kultury globalnej pozwala rozwijać się jednostkom, grupom społecznym i również kulturze⁵¹⁸. W kontekście edukacji regionalnej interesującym przykładem jest Hiszpania, którą określa się mianem państwa regionalnego z uwagi na autonomię wybranych region, określonych jako wspólnoty autonomiczne⁵¹⁹. Początkiem XX wieku w Hiszpanii, trzy regiony otrzymują autonomię (Katalonia, Kraj Basków oraz Galicja, gdzie ostatecznie nie wdrożono autonomii ze względu na wojnę domową). Ówczesnie w Hiszpanii panowały dwie główne tendencje – dośrodkowa (centralizacja państwa) i odśrodkowa (decentralizacja). Bunt zbrojny przeprowadzony przez Generała Francisca Franco, zapoczątkował wojnę domową, a po jej zakończeniu, Hiszpania trafiła pod jego dyktaturę. W okresie dyktatury generała Franco, regionalizm był traktowany jako zagrożenie dla całego kraju. Prowadzono działania wykluczające elementy regionalne z przestrzeni kulturowej i szkolnej⁵²⁰. Działania w obszarze edukacji zorientowane były na rehiszpanizację kraju, co w dużej mierze przekładało się na zakaz praktykowania, nauczania języków regionalnych, w tym katalońskiego, czy też praktyk edukacji regionalnej, uznawanej przez reżim Franco jako zagrożenie⁵²¹. Dopiero po śmierci dyktatora, w Hiszpanii nastąpił proces demokratyzacji i decentralizacji kraju, czego efektem było wyłonienie 17 autonomicznych regionów⁵²². Jednym z najlepszych przykładów regionalnych w perspektywie Hiszpanii jest Katalonia. Choć przez independentystów, łącznie Hiszpanii i Katalonii jest czymś niewłaściwym, gdyż twierdzą oni, że są osobnym krajem i co kilka lat aktywnie domagają się referendum

⁵¹⁷ Ibidem, s. 111-118.

⁵¹⁸ S. Kowalik, *Spółeczność lokalna a kultura regionalna*, [W:] *Edukacja regionalna*, (red.) A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2006, s. 21-22.

⁵¹⁹ R. Szul, *Regionalizm w Hiszpanii*, „Mazowsze Studia Regionalne” 2015, 16, s. 13-14.

⁵²⁰ Ibidem, s. 19-20.

⁵²¹ P. Szczygieł, *Hiszpańska polityka edukacyjna wobec Katalonii w czasie dyktatury Francisco Franco – próba analizy z perspektywy teorii polityki Ernesto Laclau*, „Ars Educandi” 2017, 14, s. 132-135.

⁵²² Ibidem, s. 19-20.

pozwalającego na separację swojego regionu od reszty Hiszpanii. Mimo to w Katalonii nie wszyscy Katalończycy myślą w ten sposób i chcą separacji, co nie zmienia faktu, że nawet dla nich zakorzenienie regionalne i poczucie przynależności do regionu jest wartością. W regionie szczególną uwagę przykładą się do symboli związanych z regionem, afirmując się język kataloński (jest on językiem urzędowym w regionie), a znaczącym punktem wolności dla regionu jest miejscowy klub FC Barcelona, który jeszcze za czasów panowania generała Franco, stanowił bezpieczne miejsce (stadion klubowy) do eksponowania własnej tożsamości regionalnej⁵²³. Edukacja regionalna jest więc w Hiszpanii czymś, co w dużej mierze zależy od regionów, które mają sprawstwo w kwestiach edukacyjnych. Na przykładzie Katalonii można stwierdzić, że edukowanie regionalne, w rozumieniu formalnym i nieformalnym jest niezwykle istotne dla rozwoju regionu.

Pozostając w basenie morza śródziemnego, warto zwrócić uwagę na sytuację regionalizmu we Włoszech. Włochy terytorialnie uformowały się dopiero początkiem XX wieku, jednak wizja unifikacji terytorialnej pojawiła się już w połowie wieku XIX i realizowana była głównie poprzez krwawe boje i politykę m.in. Giuseppe Garibaldiego i Camilla Cavoura⁵²⁴. Zjednoczenie regionów w jedno państwo, przyniosło wiele trudności, a jedną z poważniejszych były trudności językowe, ówczesznie nie wszyscy posługiwali się językiem włoskim, regiony w dużej mierze miały własne dialekty, a także w obrębie niektórych regionów z dominującą ludnością niemiecką lub austriacką. W latach 20' XX wieku, reżim faszystowski zdecydował się na italianizację całego kraju, wprowadzono obowiązek posługiwania się językiem włoski, zabroniono stosować nazw ulic, miast itp., w językach innym, niż włoski. Od tamtego czasu, a konkretnie 1925 roku, język włoski jest obowiązkowym, naczelnym językiem we Włoszech⁵²⁵. Kierowano się przekonaniem, że w jednym silnym państwie, powinna istnieć jedna kultura i jeden język. W szkoła język stał się standardem i codziennością. Duża trudność sprawiało to przede wszystkim dzieciom, od których wymagano i przymuszano je do posługiwania się językiem włoskim (w przestrzeni szkolnej), podczas gdy w domach nadal posługiwano

⁵²³ Ibidem, s. 21-27.

⁵²⁴ E. Baszak, *Historyczne uwarunkowania regionalizmu we Włoszech*, „Studenckie Prace Prawnicze, Administratywistyczne i Ekonomiczne” 2021, 38, s. 215-217.

⁵²⁵ P. Sternalski, *Monokulturowość Włoch w okresie faszyzmu Italianizacja mniejszości narodowych i ustawodawstwo rasowe*, [W:] *Włochy wielokulturowe : regionalizmy, mniejszości, migracje*, (red.) K. Golemo, Kraków: Księgarnia Akademicka 2013, s. 53-56.

się głównie rozmaitymi dialektami⁵²⁶. Po zakończeniu II wojny światowej, we Włoszech zapanował ustroj republikański (polityczny) i władze odeszły od dotychczasowej centralizacji władzy (efekty referendum i nastrojów separatystycznych, w niektórych regionach. Regionalizm stał się istotnym elementem sprawowania władzy w państwie i budowania narodu włoskiego, opartego na tradycjach regionalnych. W latach 70, ostatecznie ukształtowano obecny stan terytorialny i autonomiczny i od tamtego czasu Włochy są podzielone na 20 regionów, a 5 z nich ma zagwarantowaną konstytucyjnie autonomię (Sycylia, Sycylia, Dolina Aosty, Trydent-Górna Adyga, Friuli-Wenecja Julijska)⁵²⁷.

Szkoła jest miejscem, w którym uczeń zdobywa wiedzy i rozwija umiejętności. Wiedza o kulturze i społeczeństwie jest niezwykle istotnym zagadnieniem, zwłaszcza w kontekście lokalnym. Jak pisze Jerzy Nikitorowicz, szkoła może sprzyjać przy poszukiwaniu i nadawaniu znaczenie aspektom lokalnym i regionalnym, bo jest to działanie wspierające dzieci w procesie kształtowania się tożsamości społecznej. Stosunek do własnego dziedzictwa kulturowego dziecka jest w pewnym sensie konstruowany poprzez relacje ze szkołą. To w jej przestrzeni pojawia się szansa na refleksję o własnej ojczyźnie, w ujęciu lokalnym⁵²⁸. W 1926 roku powstaje dokument z inicjatywy naukowców o nazwie *Program Regionalizmu Polskiego*, jego autorami byli Aleksander Patkowski i Zygmunt Nowicki, a dokument został sygnowany przez zespół naukowców. Proponował pewne założenia działań zawierające się w czterech kategoriach – a) jedność państwowa i zróżnicowania terenowe, kategoria dotycząca równowagi autorytetu państwa oraz wolności jego obywateli, a także swoboda rozwoju dóbr materialnych i duchowych w każdym regionie, która ma być odpowiedzią na zróżnicowanie pod względem zasobów i wymogów kulturowych i zawodowych ; b) życie gospodarcze, w tej kategorii zaproponowany trzy postulaty 1. Każdy region powinien mieć własny typ gospodarczy dostosowany do zasobów naturalnych, kulturowych i społecznych. 2. Regionalizm pełni charakter organizujący i wspierający w działaniach naukowych i w rozwoju gospodarczym. 3. Za realizację postulatów odpowiadać mają działania formujące lokalne związki, przygotowywanie ludzi do pracy o określonym

⁵²⁶ A. Małek, *Włoski patchwork -zróżnicowanie etniczno-językowe*, [W:] *Włochy wielokulturowe : regionalizmy, mniejszości, migracje*, (red.) K. Golemo, Kraków: Księgarnia Akademicka 2013, s. 16-17.

⁵²⁷ Ibidem, s. 18

⁵²⁸ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2009, s. 214.

charakterze zgodnym z założeniami samorządu ogólnego i gospodarczego ; c) życie społeczne, regionalizm prowadzi działania zmierzające do realizowania potencjału indywidualnego regionu pod względem gospodarczym i kulturowym z poszanowaniem integralności całego państwa. Samorząd jest odpowiedzialny za realizowanie zadań o charakterze rozwojowym konkretnego regionu, a także regionalizm pod względem administracyjnym zmierza do dopasowania przepisów prawnych dostosowanych do lokalnych potrzeb; d) życie kulturalne, w tej kategorii główny postulat mówi o tym, że praca społeczno-kulturalna, dostosowana do regionalnych warunków jest w stałej obserwacji badawczej. Muzea regionalne stają się stacjami pracy naukowej oraz instytucjami pracy naukowej, gdzie życie regionalne łączy się z nauką. Muzea regionalne koordynują prace wszelkich regionalnych stowarzyszeń i związków z poszanowaniem ich autonomii, celem utrzymywania wspólnego kierunku dzielenia się wartościami, dziejami i postęпами w rozwoju wybranego regionu. Regionalizm prowadzi działania wzmacniające związek środowiska lokalnego z pracą wychowawczo-oświatową zarówno w szkole jak i poza nią. Regionalizm dba o aspekty literackie i prowadzi działania badawcze etnograficzne, językoznawcze, a także historyczne, aby poznać i uchwycić wpływ wymienionych obszarów na kształt zasobów literackich danego regionu. W kontekście teatralnym regionalizm stawia na aspekty ludowe, a zwłaszcza na bajki, podania, legendy, opowieści, a także dzieje ludności lokalnej. Sztuki plastyczne i architektura będą wzorować się na tradycjach lokalnych, a regionalizm muzyczny będzie promować muzykę ludową. Zadaniem pracy jest opisywać wszechstronnie codzienne życie lokalne, budzić przywiązanie do regionu oraz informować o najważniejszych lokalnych wydarzeniach⁵²⁹.

Podsumowując program ten miał na celu powiązanie pracy wychowawczo-oświatowej szkolnej i pozaszkolnej ze środowiskiem lokalnym. Realizowane treści miały być dostosowane do środowiska lokalnego tak, aby zdobywana wiedza mogła być później stosowana w praktyce. Takie działania miały prowadzić do wzmocnienia poszczególnych regionów kraju kładąc nacisk na wzmacnianie elementów życia społecznego, kulturowego i ekonomicznego⁵³⁰. W tamtym okresie w głównym obszarze działań regionalistów były przede wszystkim szkoły, z uwagi na fakt, że działacze w większości byli nauczycielami. Szkoły przejmowały elementy regionalizmu od zewnętrznych

⁵²⁹ Program Regionalizmu Polskiego z 1926 roku, <http://regionalizmpolski.pl/?program-regionalizmu-polskiego-z-roku-1926,31>, [dostęp: 25.02.2023].

⁵³⁰ Ł. Kempański, *Edukacja ...*, s. 79.

symboli związanych z dekoracjami, wiankami odpowiednich do regionu, po treści przenikające do programu opracowywane wokół edukacji regionalnej, a także monografie, wydawanie pism lokalnych, itp.⁵³¹. Można więc przyjąć, że w okresie XX-lecia międzywojennego edukacja regionalna miała wysoki status w strukturach oświatowych kraju. W tamtym czasie podkreślano wartość edukacji regionalnej w procesie socjalizacji i rozwoju człowieka. Działania edukacyjne miały na celu wszczepianie idei ukochania rodzimej ziemi młodym ludziom, aby kiełkowała w nich chęć do dbania o tradycję i pozostawione przez przodków zasoby kulturowe i symboliczne⁵³². W powojennym PRL nie znalazła swojego miejsca z prawdopodobnie z uwagi na socjalistyczny ustrój, który w regionalizmie widział zagrożenie dla całości państwa. W tamtym czasie różnorodność kulturową zredukowano do warstwy folklorystycznej⁵³³, a treści edukacji regionalnej w oficjalnych programach kształcenia marginalizowano. Edukacja regionalna ponownie nabrała znaczenia w sferze formalnej dopiero po okresie transformacji, początkiem lat 90' XX wieku⁵³⁴. Jak podkreśla Arkadiusz Głowacz, pierwszym istotnym wzmocnieniem statusu edukacji regionalnej stała się Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku, gdzie w preambule znalazły się cele wypełniane przez edukację regionalną. Dokument wydany przez MEN z 1995 roku (*Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*), sprecyzował zadania oraz treści edukacji regionalnej, a kolejne reformy sprawiły, że edukację regionalną znalazła się w programach dydaktyczno-wychowawczych wszystkich poziomów edukacyjnych⁵³⁵. W dalszej części należy przyjrzeć się jaki jest status edukacji regionalnej we współczesnej Polsce oraz jak to się kształtowało i rozwijało od połowy lat 90' XX wieku.

4. Status edukacji regionalnej w Polsce

Edukacja regionalna jest ściśle powiązana z aspektem kulturowym, dlatego też mówiąc o niej należy mieć na względzie aspekty związane z antropologią kulturową i społeczną, etnografią, czy też historią. Edukacja funkcjonalnie przyczynia się do utrwalania i

⁵³¹ A. Piechota, *Źródła informacji w pracy nauczyciela regionalisty (na przykładzie Gimnazjum nr 9 w Bytomiu)*, [W:] „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” 2018, 3(30), s. 118-119.

⁵³² R. Kowalczyk, *Proces...*, s. 135-136.

⁵³³ M. Walczak-Kałużka, *Zadania i rola edukacji regionalnej w kształtowaniu patriotyzmu wśród młodzieży na przykładzie jednej z dolnośląskich szkół podstawowych*, [W:] „Skrypty Belfra” 2020, 55, s. 2.

⁵³⁴ A. Głowacz, *Elementy edukacji regionalnej w programie matury międzynarodowej*, [W:] „Prace geograficzne” 2009, 121, s. 160-161.

⁵³⁵ Ibidem, s. 161.

transmitowania treści kulturowych, natomiast funkcje społeczne edukacji wyznaczone są przez kulturę, wśród których istotne jest choćby respektowanie i przestrzeganie przyjętych norm⁵³⁶. Po okresie transformacji, gdy zachodnia kultura zaczęła przenikać do Polski, ponownie zaczęto zwracać uwagę na lokalność. W 1995 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało i przekazało szkołom dokument o nazwie *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Zawarte tam założenia miały stanowić podstawę do realizowania i wdrażania w formalny sposób, edukacji regionalnej w kraju. Celem nadrzędnym działań było zapoznavanie młodych osób z treściami dotyczącymi ich środowiska lokalnego i regionalnego, przekazywanie wiedzy i wzmacnianie poczucia więzi z własnym regionem⁵³⁷. Piotr Petrykowski podkreślił, że dokument opracowany przez MEN jest działaniem zasługującym na uznanie, bo realizuje postulaty regionalistów. Jak zauważa badacz, współczesne idee edukacji regionalnej są powiązane z tendencją renesansu regionalizmu. W obecnym kształcie ma na przede wszystkim na celu dokładać należytej dbałości do rozwoju i wzbogacania wartości zawartych w ojczywym środowisku, pobudzać różnorodność i przedstawiać ją jako bogactwo życia społecznego, które związane jest z umocnionym poczuciem tożsamości oraz zakorzenienia. Zachowanie i trwałość własnej tożsamości, badacz upatruje w przekazie dziedzictwa kulturowego, dziejącego się poprzez przekazywanie wartości zakorzenionych w bezpośrednim otoczeniu społecznym⁵³⁸. Kultura stanowi wynik aktywności człowieka realizowanej w ramach interakcji społecznych. Formują się one w określonej przestrzeni (zakres terytorialny) i w zorientowane są na celowym współdziałaniu. Stanowi to fundament do powstania dwóch zasadniczych rodzajów grup społecznych, określonych przez badacza jako: wspólnota i asocjacja społeczna. Wspomniane grupy są podstawą społeczności lokalnych i wraz z rodziną, wchodzi w skład podstawowych komponentów struktury społecznej⁵³⁹.

Edukacja regionalna to pewna idea, która w pewien sposób wykracza poza system oświaty, ponieważ funkcjonuje również poza nim i niezależnie od niego. W trakcie poznawania własnego otoczenia, lokalności, człowiek może (z)rozumieć samego siebie i

⁵³⁶ A. Pluta, *Kreatywna edukacja regionalna jako przykład edukacji dla pogranicza*, [W:] *Polska szkoła: edukacja a rozwój lokalny i regionalny*, (red.) D. Czakon, J. Kosmala, M. S. Szczepański, Katowice: „Śląsk” 2001, s. 24.

⁵³⁷ G. Odoj, *Dziedzictwo kulturowe jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej : rozważania terminologiczne*. "Studia Etnologiczne i Antropologiczne" 2012, T. 12, s. 44-45.

⁵³⁸ P. Petrykowski, *Edukacyjne...*, s. 91-92.

⁵³⁹ Ibidem, s. 92.

procesy społeczne, które go otaczają. Działania podejmowane przez instytucje oświatowej, kulturowe, społeczne, a także zbiorowość lokalną poprzez eksponowanie własnej tożsamości, mogą przyczynić się do kształtowania się poczucia tożsamości regionalnej u innych, a zwłaszcza u dzieci i młodzieży⁵⁴⁰. Jednym z głównych celów edukacji regionalnej jest konstruowanie w młodych ludziach poczucia własnej tożsamości regionalnej i idącej za tym postawy zaangażowania się w aktywne działania na rzecz własnego środowiska, a także postawy otwarcia się na inne społeczności. Ten ostatni postulat, zachęca do budowania otwartości względem różnic, które można dostrzec poprzez zrozumienie własnego środowiska i korzeni. Postawa akceptacji i tolerancji Inności, która nie ma wydźwięku pejoratywnego, powinna być włączona w proces edukacyjny⁵⁴¹.

W podobnym tonie o edukacji regionalnej i międzykulturowej pisze również Jerzy Nikitorowicz. Badacz podkreśla, że opozycje My – Oni oraz Ja- On, są ważna, ponieważ pozwalają człowiekowi na określanie siebie w świecie i pełni znaczącą rolę w kształtowaniu się tożsamości grupowej. Opozycje są także narzędziem umożliwiającym na konstruowanie swoistej mapy świata, dzięki której łatwiej jednostce ustalić zasady klasyfikacji i struktur przypadającym poszczególnym jednostkom w zróżnicowanym świecie. Inność jest wartością i w takiej kategorii należy ją postrzegać. Poczucie odrębności, zdaniem badacza, istnieje od zawsze, co wiąże się jednocześnie ze specyficznym podejściem do własnej kultury i tradycji. Jest to jeden z aspektów wspierających w budowaniu poczucia przynależności do określonego miejsca i grupy społecznej, dlatego na szczególne miejsce w edukacji (zwłaszcza regionalnej i międzykulturowej) zasługuje budowanie świadomości o innych jako współistniejących, nie zaś jako gorszych, czy też słabszych. Inność jako coś negatywnego powstaje dopiero pod wpływem emocji i postaw łączących różnice z czymś złym, zagrażającym. Edukacja więc jest przestrzenią do kształtowania stosunku do Innych jako szansy na poznawanie samego siebie i wzbogacenia się od Innych (w kontekście kulturowo-obyczajowym i społecznym)⁵⁴². Bronisław Gołębiowski, zauważył, że regionalizacja zgodnie z definicją Krzysztofa Kwaśniewskiego, stanowi pewne celowe działania społeczno-obywatelskie

⁵⁴⁰ A. W. Brzezińska, *Edukacja regionalna jako wyzwanie pedagogiczne dla etnologa*, [W:] *Pedagogika a etnologia i antropologia kulturowa. Wspólne obszary badań*, (red.) Z. Kłodnicki, A. Murzyn, A. Drożdż, G. Błahut, Cieszyn-Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2011, s. 146-147.

⁵⁴¹ P. Petrykowski, *Edukacyjne...*, s. 93.

⁵⁴² J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [W:] *Region, Tożsamość, Edukacja*, (red.) J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok: Trans Humana, s. 15-19.

wymagające systematycznych i konsekwentnych działań. Regionalizm staje się więc pewnym punktem wyjścia, inspiracją dla ruchu społeczno-edukacyjnego i kulturalno-artystycznego, odznaczającego się różnymi formami realizacji związanymi z określonym terenem i w obrębie tego terenu podejmowanymi. Głównym celem wspomnianego ruchu jest przede wszystkim wzbogacenie i twórcze zróżnicowanie kultury narodowej w oparciu o zasady otwartości i dialogu. Realizację tego celu można uzyskać poprzez wspólnotę wartości obowiązujących w określonym regionie, transmitowane z pokolenia na pokolenie tradycje i obyczaje oraz istotne dla miejsca i zbiorowości symbole, a także przy wsparciu autorytetów z tym miejscem związanych. Takie działania prowadzi do przeplatania się więzi regionalnej oraz narodowej, a przede wszystkim do wzajemnego ich wzmacniania⁵⁴³. Zdaniem badacza potrzeba edukacji regionalnej wiąże się z potrzebą odbudowania więzi społecznych (zwłaszcza w mniejszych miejscowościach), afirmacji związanej z wartościami regionalnymi, miejscem pochodzenia oraz rodzimej kultury. Rekonstrukcja jest ważna z uwagi na pewne zanikanie w obszarach wiejskich, o których piszę badacz, wspomnianych elementów poprzez procesy urbanizacji, rozwijającą się dynamicznie globalizację oraz ekspansję kultury masowej. To właśnie edukacja regionalna ma stanowić źródło wspierające w dbaniu o tradycje, wartości i kulturę regionalną⁵⁴⁴.

Zmianą społeczno-politycznym towarzyszyło wyeksponowanie regionu jako wartości, a w konsekwencji do systemu edukacji przypisane zostały zadania związane z kształceniem uczniów w poczuciu integracji ze środowiskiem lokalnym. Wedle założeń ministerstwa, transmisja treści związanych z dziedzictwem kulturowym, powinna być realizowana na wszystkich szczeblach edukacyjnych, a więc już od czasu przedszkola, aż po ukończenie studiów wyższych⁵⁴⁵. Transmisja treści dotyczących edukacji regionalnej realizowana jest zarówno w środowisku szkolnym, jak również poza nim. W kontekście systemów formalnych, zalecenia ministerstwa wskazywały, że proces ten jest długotrwały. Wymaga to systematyczności i konsekwencji w działaniu. Zdaniem Edyty Skoczylas-Krotli, sukces w aspektach wdrażania i transmitowania treści dotyczących edukacji regionalnej jest dostrzeganie przez nauczycieli istoty prowadzenia takich

⁵⁴³ B. Gołębiowski, *O potrzebie i funkcjach edukacji regionalnej (na przykładzie Krupiowszczyzny)*, „Studia łomżańskie” 1995, t. 5, s. 243-245.

⁵⁴⁴ Ibidem, s. 245-246.

⁵⁴⁵ E. Skoczylas-Krotli, *Edukacja regionalna w opiniach nauczycieli przedszkoli i nauczania zintegrowanego*, [W:] *Polska szkoła: edukacja a rozwój lokalny i regionalny*, (red.) D. Czakon, J. Kosmala, M. S. Szczepański, Katowice: „Śląsk” 2001, s. 75.

działań. W badaniach prowadzonych z nauczycielami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w latach 1999-2000, aż 70,9% badanych stwierdziło, że edukacja regionalna przyczynia się do rozwoju regionu. Wśród wspomnianych osób dominowało przekonanie, że edukacja regionalna wpływa na poczucie identyfikacji dzieci z regionem i wspiera w budowaniu tożsamości regionalnej⁵⁴⁶. Wskazane wyniki sugerują, że początkiem XXI wieku, na szczeblu przedszkolnym i wczesnoszkolnym edukacja regionalna postrzegana była przez nauczycieli jako kluczowa w procesie rozwoju i zdobywania wiedzy przez dzieci. W przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej status edukacji regionalnej był stabilny. Justyna Słomska podkreśla, że szkolnictwo stanowi istotne znaczenie w kontekście rozwoju kulturowego mniejszości narodowych. Rozwój kulturowy na terenach pogranicza, czyli będących zamieszkiwane przez wielokulturowe społeczeństwa z uwagi na rozmaite zmiany historyczno-polityczne jest szczególnym przypadkiem, w którym właśnie edukacja regionalna i międzykulturowa ma istotne znaczenie. W kontekście regionu i gwar regionalnych dbanie o dziedzictwo językowe stanowi szczególny aspekt symboliczny dla danego regionu i społeczności go zamieszkującej. Język jest zbiorem dziedzictwa, a jego utrwalanie i przekazywanie wspiera w budowaniu poczucia tożsamości z rodzimą kulturą i jej spuścizną⁵⁴⁷. Szkoły znajdujące się na terenach pogranicza, powinny brać pod uwagę kontekst kulturowy i specyfikę regionalną. Uczniowi wnoszą do szkół powszechnych, organizowanych według pewnych standardów ogólnonarodowych, swoje doświadczenia regionalne i tożsamościowe – w tym aspekty językowe. Odmienność nie powinna spotykać się z ograniczeniami lub lekceważeniem, lecz powinna stanowić pole dla otwartości, tolerancji i budowania wspólnoty⁵⁴⁸. Zdaniem badaczki potrzeba edukacji regionalnej wiąże się z potrzebą odbudowania więzi społecznych (zwłaszcza w mniejszych miejscowościach), wzmocnienia poczucia dumy związanego z wartościami regionalnymi, miejscem pochodzenia oraz rodzimej kultury. Rekonstrukcja jest ważna z uwagi na pewne zanikanie wspomnianych elementów poprzez procesy urbanizacji, rozwijającą się dynamicznie globalizację oraz ekspansję kultury masowej. To właśnie edukacja regionalna ma stanowić źródło wspierające w dbaniu o tradycje, wartości i kulturę regionalną w poszczególnych regionach kraju⁵⁴⁹. Dla każdego człowieka szczególnym

⁵⁴⁶ Ibidem, s. 77-78.

⁵⁴⁷ J. Słomska, *Sztuka ludowa, czyli o potrzebie ludowości*, [W:] *Edukacja regionalna*, (red.) A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2006, s. 252-254.

⁵⁴⁸ Ibidem, s. 254.

⁵⁴⁹ Ibidem.

czynnikiem rozwojowym w perspektywie środowiska jest kultura⁵⁵⁰. Wpływ kultury na rozwój człowieka i jego sposobu bycia jest znaczący, a szkoła stanowi przestrzeń, w którym jednostka będąc w roli ucznia, rozwija się w byciu istotą społeczną, doświadcza procesów socjalizacji wtórnej, a także przyswaja określone normy danego społeczeństwa. Taki zarys może wskazywać, że edukacja regionalna staje się ważnym obszarem w perspektywie rozwoju każdej jednostki.

Odmienne status edukacji regionalnej we współczesnej szkole (podstawowej) postrzega Alina Szwarc, twierdząc, że współcześnie treści z zakresu edukacji regionalnej znajdują się jedynie na marginesie w dokumentacji oświatowej. Autorka upatruje trudności w tym aspekcie jako konsekwencje wynikające z sytuacji polityczną w czasach PRL, gdy regionalizm nie był akceptowany przez władze i właściwie praktyczne zmiany nastąpiły dopiero w latach 90 XX wieku po okresie transformacji⁵⁵¹. Zdaniem Aliny Szwarc Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku było najlepszym dotychczasowym rozwiązaniem związanym z wdrożeniem edukacji regionalnej w Polskim systemie oświatowym. Zwrócono w nim uwagę na rozwój w sferze nauczania regionalnego, kultury, aby uwrażliwiać na te istotne dla rozwoju jednostki aspekty, a także wzmacniać poczucie tożsamości regionalnej i lokalnej⁵⁵². Wraz z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej dotyczącego podstawy programowej z dnia 23 grudnia 2008 roku, następują destrukcyjne zmiany w realizacji edukacji regionalnej. Badaczka zwraca uwagę, że zmiany w zapisach nie są wystarczające względem edukacji regionalnej. Ogólność treści bardziej można odnieść do rozwijania tożsamości narodowej i patriotyzmu w ujęciu kraju, niż do troski w takim samym stopniu o dobro regionu i tożsamości regionalnej. Autorka stwierdza, że kierunek współczesnej szkoły, poza edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną, marginalizuje edukację regionalną⁵⁵³. Porównując oba dokumenty, o której wspomina autorka, można dostrzec przesunięcie edukacji regionalnej w kierunku mniej znaczących aspektów, gdyż w przypadku rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 roku, w podstawie programowej, przy każdym szczeblu edukacyjnym wyeksponowana jest ścieżka związana z edukacją regionalną o nazwie *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, wraz z

⁵⁵⁰ K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2019, s. 54.

⁵⁵¹ A. Szwarc, *Edukacja regionalna w opinii uczniów szkół podstawowych – komunikat z badań*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” 2022, z. 456, s. 80-82.

⁵⁵² Ibidem, s. 83-84.

⁵⁵³ Ibidem, s. 85-86.

określonymi celami edukacyjnymi, zadaniami szkoły dotyczącymi realizacji ścieżki oraz proponowanymi treściami, które należy uwzględnić. Poza tym, przy niektórych przedmiotach (historia, język polski, język regionalny i mniejszości etnicznej, przyroda), również zwrócono uwagę na treści związane z regionem, lokalnym środowiskiem życia. W przypadku rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku, jest treści związane z edukacją regionalną zostały włączone do przedmiotów (Historia i społeczeństwo, język regionalny, język mniejszości etnicznej). Pojawia się w niej także wzmianka mówiąca o tym, że w przypadku rozwoju społecznego ucznia, bardzo ważne jest kształtowanie postaw obywatelskich, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także poszanowania innych kultur i tradycji. W tym zapisie, treści wydają się być jednak nieco ogólne i brakuje w nich wspomnienia o regionalizmie lub lokalności⁵⁵⁴.

Analizy porównawcze podstaw programowych od 1999 do 2017 roku, przez Agatę Arkabus wykazują, że w każdej z podstaw programowych (trzy rozporządzenia z roku 1999, 2008 i 2017) znajdują się treści, związane z edukacją regionalną, co zdaniem badaczki świadczy o znaczącym statusie edukacji regionalnej w całym programie kształcenia⁵⁵⁵. Podstawy programowe różnią się od siebie pod wieloma względami, a zestawione przez autorkę wyniki podkreślają zmianę, o której wcześniej już wspomniano. W zakresie zadań szkoły związanych z edukacją regionalną, podstawy programowe mówią:

a) Podstawa programowa z roku 1999:

*Poznanie dziedzic twa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej. Uczniowie uczą się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przygotowują się do życia w rodzinie, społeczności lokalnej i państwie w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego i kształtowania postaw patriotycznych*⁵⁵⁶.

b) Podstawa programowa z roku 2008:

*W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji*⁵⁵⁷.

⁵⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej dotyczącego podstawy programowej z dnia 23 grudnia 2008 roku, Dziennik Ustaw nr 4, Poz. 17.

⁵⁵⁵ A. Arkabus, *Treści z zakresu edukacji regionalnej w podstawach programowych w latach 1999–2017*, „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” 2018, nr 3. (30), s. 105-111.

⁵⁵⁶ Ibidem, s. 112.

⁵⁵⁷ Ibidem.

c) Podstawa programowa z roku 2017:

*Kształcenie ogólne ma na celu wzmocnienie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej oraz aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego i kraju*⁵⁵⁸.

Zestawienie tych trzech perspektyw zadaniowych, wyraźnie wskazuje na pewne przesunięcie treści związanych z edukacją regionalną na dalszy plan, w roku 2008 względem rozporządzenia z 1999 roku. Rozporządzenie z 2017 roku wydaje się być powrotem do dobrych praktyk i ponownego zaopiekowania się treściami regionalnymi w podstawie programowej. Zdaniem Agaty Arkabus, najważniejszą rolę w upowszechnianiu treści z zakresu edukacji regionalnej wśród uczniów (w szkole i poza nią) pełni nauczyciel. Dobierane przez niego formy zajęć i metody dydaktyczne mogą pobudzać chęć poznawania treści regionalnych, zainteresowań związanych z lokalnym środowiskiem, jego historią i tradycją, a także zachęcać do poszukiwania i konstruowania własnej tożsamości regionalnej lub poczucia przynależności do tzw. *małej ojczyzny*⁵⁵⁹.

W badaniach prowadzonych przez Alinę Szwarc z uczniami szkół podstawowych na Podlasiu, ponad 60% uczniów stwierdziło, że wiedza na temat regionu jest ważna dla młodego człowieka. Natomiast zapytani o częstotliwość pojawiania się treści z zakresu edukacji regionalnej na lekcjach, większość badanych wybrała odpowiedź przeciętnie, co stanowi środek w skali pięciostopniowej przyjętej przez autorkę. Zdaniem badaczki niepokojące są szczególnie wyniki dotyczące pojawiania się treści w pracach domowych (23,62%), w pracy świetlicy szkolnej (18,9%), na zajęciach dodatkowych (ok. 23%), a także aspekty związane z gwarą podlaską (ok. 38%)⁵⁶⁰. Być może przyczyną takich wyników jest brak doprecyzowania treści regionalnych w programie i sposobu ich przekazu. Niepokojące są również wyniki badań prowadzonych przez Kingę Lisowską dotyczące ulokowania edukacji regionalnej przy konstruowaniu i kształceniu tożsamości regionalnej wśród dzieci przed pandemią COVID-19 i w jej trakcie na przykładzie Warmii i Mazur. W badaniach udział wzięły zarówno matki, jak również dzieci (edukacja przedszkolna, wczesnoszkolna i szkoła podstawowa). Wyniki wskazują, że w czasach przed pandemią, pojawiały się treści związane z historią Polski, regionu, wykorzystywano pieśni, legendy, a także organizowano wycieczki do istotnych w

⁵⁵⁸ Ibidem.

⁵⁵⁹ Ibidem, s. 114.

⁵⁶⁰ A. Szwarc, *Edukacja...*, s. 89-91.

regionie miejsc, ważnych dla regionu i kraju postaci. Ponadto w ramach treści nauczania pojawiały się symbole narodowe i regionalne (godło, herby miasta, itp.). Na każdym ze szczebli edukacyjnych identyfikowano elementy edukacji regionalnej. Jak zauważa badaczka, w trakcie pandemii nastąpił zanik treści regionalnych w edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotowej. Doświadczenia badanych wskazują, że edukacja regionalna i jej treści stanowiły marginalny, a wręcz incydentalny element w nauczaniu, co sprawiło, że w procesie nauczania nie było miejsca na kształcenie i rozwijanie tożsamości regionalnej oraz bliższe poznawanie dziedzictwa kulturowego regionu⁵⁶¹. Wyniki badań prowadzonych z dziećmi, wskazują że nie czują się one związane ze swoim środowiskiem lokalnym, a także nie przejawiają chęci do realizowania w nim jakiś działań. Miasto rodzinne traktują jako miejsce, w którym przebywają w nich bliskie osoby i tylko z tego powodu jest ono dla nich istotne (np. kiedy dorosnę, będę odwiedzać miasto, bo mieszka tu moja mama i babcia). Zdaniem zbadanych matek, szkoły powinni przykładać więcej uwagi do edukacji regionalnej i wspierania kształtującej się w dzieciach tożsamości regionalnej⁵⁶². Kinga Lisowska podkreśla, że zaniedbania w aspekcie edukacji regionalnej mogą prowadzić w przyszłości do niewykształcenia się w młodych jednostkach poczucia przynależności i odpowiedzialności za wspólnotę regionalną, a nawet niesie ryzyko oddalania się lub alienacji jednostek do grup społecznych. Warto więc zastanowić się nad kondycją edukacji regionalnej, a także możliwością intensyfikacji działań pedagogicznych i dydaktycznych w tym zakresie⁵⁶³. Powyższe przykłady mogą sugerować, że edukacja regionalna stanowi istotny element edukacyjny w sferze postrzegania jej zarówno przez nauczycieli, uczniów, jak również rodziców. Jak wskazano, jej elementy znajdują się w każdej ze współczesnych podstaw programowych, choć brakuje w nich uporządkowania. Być może z tego powodu, podejmuje się mniej zadań związanych z transmitowaniem tego typu treści, które dobierane są selektywnie. Z uwagi na charakter niniejszej pracy, w dalszej części należy przyjrzeć się strukturze edukacji regionalnej na śląsku.

⁵⁶¹ K. Lisowska, *Miejsce edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej przed i w czasach pandemii*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 2(17), s. 175-177.

⁵⁶² Ibidem, s. 179.

⁵⁶³ Ibidem, s. 180-181.

5. Struktura edukacji regionalnej na Śląsku

Podjęcie próby określenia struktury edukacji regionalnej na Śląsku, wymaga przede wszystkim przyjęcia definicji struktury. Słownik języka polskiego PWN, definiuje strukturę jako *układ i wzajemne relacje elementów stanowiących całość oraz całość zbudowaną z poszczególnych elementów*⁵⁶⁴. Powyższa propozycja wydaje się być wystarczająca na potrzeby dalszych poszukiwań, gdyż w przypadku edukacji, takie podejście może przedstawiać kompleksowy układ elementów. Mówiąc o strukturze edukacji regionalnej na Śląsku, należy mieć na uwadze wskazania wynikające z obowiązującej podstawy programowej wg Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku⁵⁶⁵, realizowane w szkołach w ramach programu edukacyjnego (jawnego), zalecenia z ramienia kuratorium oświaty oraz działania realizowane w tym kontekście, wykorzystywane w szkole podręczniki, a także treści przedmiotów. Istotne mogą być również działania dodatkowe szkół takie jak organizowane wewnętrzne konkursy w tematyce regionalnej, czy uroczystości, a nawet elementy obyczajowo-kulturowe, które można dostrzec w przestrzeni szkolnej tj. ozdoby, stroje, gabloty z materiałami dotyczącymi regionu, itp. Kolejnym elementem będą postawy nauczycieli wobec regionalizmu oraz ich kompetencje w zakresie edukacji regionalnej, czy też światopogląd z tym związany. Następnie warto uwzględnić zaangażowanie uczniów oraz ich postawy wobec edukacji regionalnej. Kolejnym elementem składającym się na edukację regionalną będą różne organizacje i instytucje kulturowe, włączane bezpośrednio lub pośrednio w proces edukacyjny (zajęcia organizowane we współpracy ze szkołami oraz zajęcia pozalekcyjne). W kontynuacji należy też uznać, że elementem wchodzącym w struktury edukacji regionalnej będą władze polityczne, a zwłaszcza podejmowana przez nie działalność o charakterze promocji regionu. Jak wynika z aktualnej podstawy programowej, działania dotyczące edukacji regionalnej powinny być realizowane na każdym etapie edukacyjnym, czyli od etapu edukacji przedszkolnej, aż do szkół ponadpodstawowych. Warto zaryzykować stwierdzenie, że ostatnim elementem

⁵⁶⁴ Słownik języka polskiego PWN, hasło: *struktura*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/struktura%C4%85.html>, [dostęp: 11.08.2023].

⁵⁶⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (2017). Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 356.

są wszelkie działania podejmowane przez społeczeństwo celem przybliżania regionu i zasobów regionalnych. W te działania można włączyć powstanie stron internetowych propagujących tradycje, obyczajowość i kulturę regionu⁵⁶⁶, czy też aspekty kulinarne⁵⁶⁷. Podobne działania popularyzatorskie angażują osoby prywatne, które organizują rozmaite inicjatywy⁵⁶⁸ i miejsca handlowe (np. Ajncla), czy też gastronomiczne (Byfjy, Żurownia, Śląska Prohibicja). Te wszystkie działania, również podejmowana w celach zarobkowych, mogą stanowić źródło inspiracji do poznawania i odkrywania regionu, tradycji, obyczajów.

Zdaniem Kingi Czerwińskiej działania pozwalające osiągać wymierne korzyści finansowe na dziedzictwie narodowym, wpisują się w etos śląskiej ciężkiej pracy. Przedmioty nawiązujące do kultury i tradycji powszechnie sprzedawane w miejscach handlowych mogą być źródłem inspiracji dla ludności lokalnej i przyjezdnej, a także mieć znaczenie symboliczne dla samych sprzedających. Taka forma dzielenia się dziedzictwem może świadczyć o poczuciu dumy związanej z zasobami regionalnymi, a nie tylko chęcią osiągnięcia dobrobytu materialnego. Zdaniem badaczki komercjalizacja dziedzictwa poprzez jego utowarowienie stanowi pewną formę określenia czym to dziedzictwo właściwie jest. Takie działania prowadzą do poszukiwania dalszych zasobów związanych z regionem, a wraz z tym za przedłużanie żywotności określonym zasobom kultury regionalnej⁵⁶⁹.

Z wymienionych elementów powstaje układ, który można uznać za strukturę edukacji regionalnej na Śląsku. Jak już wcześniej zaznaczono, status edukacja regionalna na Śląsku, po okresie transformacji systemowej uległ wzmocnieniu. Poprzez treści umieszczone w przedstawionym już wyżej programie edukacji regionalnej, włączano do poszczególnych przedmiotów treści regionalne. Współczesne działania w tym zakresie wspierane są przez organy władzy lokalnej, które konsekwentnie realizują działania prowadzące do dbania o kulturę i tradycję regionu. Władze wojewódzkie, miejskie i

⁵⁶⁶ Przykładowa strona internetowa poświęcona treściom regionalnym to: <https://www.antryj.pl/>, [dostęp: 01.09.2023].

⁵⁶⁷ Strona zorientowana na kuchnię śląską zawierająca treści edukacyjne związane z regionem, <https://bonclok.pl/>, [dostęp: 01.09.23].

⁵⁶⁸ *Gryfnie.com*, to kolejne miejsce popularyzacji górnośląskich tradycji przez osoby o wysokim poczuciu tożsamości regionalnej. Osoby te prowadzą profile w popularnych serwisach społecznościowych, a także sklep, gdzie można zakupić przedmioty nawiązujące do Górnego Śląska, <https://gryfnie.com/o-projekcie/>, [dostęp: 01.09.2023].

⁵⁶⁹ K. Czerwińska, *Przepakować dziedzictwo. Przeszłość jako projekcja rzeczywistości – przypadki śląskie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2018, s. 318-319.

lokalne podejmują się rozmaitych inicjatyw wspierających rozwój edukacji regionalnej, głównie poprzez olimpiady, konkursy i organizowane wydarzenia. W Rybniku decyzją władz miejskich zdecydowano się od roku 2016/2017 wprowadzić przedmiot szkolny Edukacja regionalna i realizuje się go w ramach standardowej siatki przedmiotowej (1 godzinna lekcyjna tygodniowo) dla klas IV w szkole podstawowej. Do prowadzenia tego przedmiotu zaangażowano nauczycieli realizujących standardowe przedmioty (język polski, historia, geografia), którzy odpowiednio przeszkolono. Zajęcia realizuje się z zastosowaniem innowacyjnych metod i stawia się w nich przede wszystkim na zabawie i doświadczeniu. Ważnym elementem tego programu są więc wycieczki terenowe, podczas których uczniowie mogą obcować z kulturą i środowiskiem życia, zdobywając o nim wiedzę. Realizowane tam działania wskazują na troskę o regionalizm i edukację regionalną władz miasta⁵⁷⁰. Rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie realizacji edukacji regionalnej postrzega się jako coś istotnego, co znalazło swoje odzwierciedlenie w inicjatywie Sejmiku Województwa Śląskiego, który zaproponował gminom współpracę w zakresie kształcenia kadr i zaoferowano dofinansowanie w kwocie 1,3 złotych dla nauczyciela ze środków wojewódzkich (kształcenie kosztowało ok. 4000 złotych, pozostała kwota miała być finansowana po części przez gminę oraz zainteresowanego nauczyciela). Uzyskano porozumienie pomiędzy władzami wojewódzkimi i Uniwersytetem Śląskim w Katowicach, gdzie uruchomiono podyplomowe studia z Wiedzy o Regionie (2018)⁵⁷¹. W pierwszej edycji dwusemestralnych studiów wzięło udział ponad 50 nauczycieli z całego województwa. Jak podkreślił ówczesny członek zarządu województwa śląskiego, Henryk Mercik, władzom samorządowym zależy na realizacji edukacji regionalnej w sposób systemowy, gdyż może to służyć poznaniu własnych korzeni, tradycji, kultury, a także być krokiem do budowania świadomego społeczeństwa obywatelskiego⁵⁷². Wypowiedź przedstawiciela organu władzy wskazuje, że edukacja regionalna wpisuje się w politykę edukacyjną województwa śląskiego i władze chcą współpracować z instytucjami edukacyjnymi w dbaniu o rozwój kompetencji nauczycieli w tym zakresie, co może przyczynić się do wyższej jakości kształcenia uczniów. Wartościowym krokiem

⁵⁷⁰ T. Szymik, *Nowy wymiar edukacji regionalnej na Górnym Śląsku*, „Edukacja międzykulturowa” 2019, 2/11, s. 275-276.

⁵⁷¹ *Edukacja regionalna – start!*, <https://slaskie.pl/content/edukacja-regionalna--start>, [dostęp: 11.08.2023].

⁵⁷² K. Konopka, M. Błoński, *Śląskie/ Ruszają podyplomowe studia wiedzy o regionie*, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C28324%2Cslaskie-ruszaja-podyplomowe-studia-wiedzy-o-regionie.html>, [dostęp: 11.08.2023].

podjętym w kierunku doskonalenia nauczycieli była również publikacja autorstwa Elżbiety Naparstek, Norberta Niestolika i Aldony Urbanek, *Energia tradycji. Podręcznik edukacji regionalnej dla nauczycieli*. Książka ukazała się w 2018 roku i została wydana przez Miasto Rybnik. Podręcznik stanowi kompendium wiedzy dla nauczycieli z rybnickich szkół, które biorą udział w programie innowacji edukacyjnych i w ich placówkach jest realizowany przedmiot edukacja regionalna. Podręcznik zawiera wiele cennych wskazówek związanych z regionalizmem na Śląsku i może stanowić ważną książkę, również dla nauczycieli z innych miast na Śląsku, a również poza nim. Znajdują się w nim metody i formy pracy, propozycje zagadnień do poruszenia z uczniami, pomoce dydaktyczne oraz scenariusze zajęć. Zaproponowane w podręczniku rozwiązania nawiązują do Rybnika, dzielnic tego miasta, a nawet aspektów kulturowo-obyczajowych, takich jak legendy czy też kulinaria⁵⁷³.

Na bazie tych propozycji, można opracować scenariusze dopasowane do pracy w zakresie edukacji regionalnej, również w innych miastach. Podręczniki i książki pomocne w realizacji zajęć edukacji regionalnej, często są umieszczone w programach edukacji regionalnej na wybranym terenie. Tego typu programy powstają od dawna w różnych regionach polski. Konstrukcja programu, jak już wcześniej wspomniano omawiając program jawny i ukryty, może być istotna w procesie uczenia się i nauczania edukacji regionalnej. Tworzenie programów edukacji regionalnej należy zaczynać od postawienia sobie kilku pytań otwartych, dotyczących przede wszystkim celów edukacyjnych, dookreślenia miejsc, o których należy zdobywać wiedzę, czy też pozostałych zasobach regionalnych. Znajomość terenu oraz lokalnej społeczności jest podstawą w działaniach projektowych. Dobór treści programu powinien uwzględniać różne dyscypliny naukowe. Podobnie w przypadku literatury, która należy przestudiować i wyselekcjonować, aby wpisywała się w kontekst lokalny lub regionalny. Generalnie, całościowy program powinien odpowiadać faktycznym potrzebom społeczności lokalnej lub regionalnej. Ponadto nauczyciele będący odpowiedzialni za zajęcia związane z edukacją regionalną, powinni współpracować z pozostałymi nauczycielami, aby poszerzać wiedzę regionalną w kontekście innych dyscyplin⁵⁷⁴. Szkoła więc stanowi ważny element układu w

⁵⁷³ E. Naparstek, N. Niestolik, A. Urbanek, *Energia Tradycji. Podręcznik edukacji regionalnej dla nauczycieli*, Rybnik: Miasto Rybnik 2018, s. 71-140.

⁵⁷⁴ Z. T. Gajowniczek, *Gmina jako obszar odniesienia w edukacji regionalnej. Edukacja regionalna w gminie Latowicz – innowacja pedagogiczna*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica” 2014, t. 7, s. 46-48.

strukturze edukacji regionalnej na Śląsku, ale również w ogóle. Warto w tym miejscu przytoczyć myśl Kingi Lisowskiej:

*szkoła ona biegnie procesom kształtowania się tożsamości indywidualnej i zbiorowej – czyniąc to za pośrednictwem różnych elementów programowych i wychowawczych, wśród których odnajdujemy edukację regionalną i międzykulturową*⁵⁷⁵.

Jak wskazano powyżej, struktura edukacji regionalnej na Śląsku powinna być rozpatrywana w odniesieniu do układu elementów zawierających się w niej. Z perspektywy formalnej edukacja regionalna realizowana jest poprzez szkoły w ramach zajęć standardowych (włączanie treści związanych z regionem do innych przedmiotów) lub na lekcjach dedykowanych (przedmiot edukacja regionalna, np. w Rybniku). Współpraca władz miast i samorządów jest istotną, jak również rozmaite działania polityków takich jak europoseł Łukasz Kohut, który znany jest z organizowania działań promujących kulturę i obyczajowość górnosląską, ale przede wszystkim dbałości o aspekt językowy, czyli gwarę śląską. Aspekt gwary w 2020 roku wybrzmiał w Europarlamencie, gdy polityk w trakcie swojego wystąpienia przemawiał właśnie w gwarze śląskiej, co zresztą sprawiło problemy tłumaczowi⁵⁷⁶. Ten symboliczny gest miał na celu zaprezentowanie całej Europie, że Ślązacy mają swój odrębny język, który zasługuje na to, aby stać się językiem regionalnym.

⁵⁷⁵ K. Lisowska, *Jak kształtować tożsamość dzieci i młodzieży w przestrzeni współczesnej szkoły? Między edukacją regionalną, międzykulturową a transkulturowością*, „Podstawy Edukacji” 2022, t. 15, s. 107.

⁵⁷⁶ A. Zygiel, *Kohut w europarlamencie zaczął mówić po śląsku. Tłumacz nie wiedział, co robić*, https://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-kohut-w-europarlamencie-zaczal-mowic-po-slasku-tlumacz-nie-w,nId,4930693#crp_state=1, [dostęp: 3.09.2023].

Rozdział IV: Koncepcja metodologiczna badań własnych

1. Ogólne założenia metodologiczne, przedmiot badań, cele i problemy badawcze

Badania zostały ulokowane w paradygmacie humanistycznym, w nurcie nauk o wychowaniu – głównie pedagogiki społecznej, socjologii wychowania i socjologii edukacji. W opracowaniu założeń metodologicznych posłużono się odniesieniem do idei fenomenologii Edmunda Husserla⁵⁷⁷, pojęcia świata przeżywanego w ujęciu Alfreda Schütza⁵⁷⁸, koncepcją socjologii rozumiejącej Maxa Webera⁵⁷⁹ oraz koncepcją współczynnika humanistycznego w ujęciu Floriana Znanieckiego⁵⁸⁰.

Edmund Husserl określił fenomenologię jako zespół dyscyplin naukowych i zarazem metodę oraz postawę myślową, której specyfika wywodzi się z filozoficznego charakteru. Stanowiła ona perspektywę badawczą otwierającą nowe punkty wyjścia badawcze w porównaniu z modelem pozytywistycznym. Filozof upatrywał w niej możliwość przekroczenia problematyczności poznania i obiektywnego określenia przedmiotu poznania według metod zaczerpniętych z nauk ścisłych i biologicznych⁵⁸¹. Zdaniem Edmunda Husserla naukowe samorozumienie poznania, ma w obiektywnym poznaniu ustalić, czym jest poznanie zgodnie ze swoją istotą, a także co zawiera w sobie sens przypisywanego mu odniesienia do przedmiotu i jego przedmiotowej trafności. Istotne jest tutaj zawieszenie własnych sądów, czyli odejście od założeń, które mogą deformować istotę takowego poznania, pozostawiając przestrzeń na tzw. pierwsze poznanie. Powstały dzięki temu dystans do własnych sądów pozwala na poznanie, które jawi się jako dana absolutna, którą Edmund Husserl określił jako przeżycie intelektualne oraz każde przeżycie w ogóle będące przedmiotem czystego oglądania i uchwytowania⁵⁸². Ten swoisty dystans do założeń i przekonań otwiera nowe pole do postrzegania fenomenów, które dotyczą przedmiotu poznania – badania. Obiektami badań w sensie naukowym mogą stać się fenomeny uzyskane poprzez redukcję fenomenologiczną. Każde przeżycie psychiczne jednostki można poddać redukcji

⁵⁷⁷ E. Husserl, *Idea fenomenologii*, Warszawa: PWN, 1990, s. 26.

⁵⁷⁸ A. Schütz, *O wielości światów*, , Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, 2008, s. 3.

⁵⁷⁹ M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa: PWN, 2002, s. 5.

⁵⁸⁰ F. Znaniecki, *Metoda socjologii*, Warszawa: PWN, 2008.

⁵⁸¹ E. Husserl, *Idea...*, s. 34-37.

⁵⁸² Ibidem, s. 38-41.

fenomenologicznej, aby wydobyć czysty fenomen odnoszący się do Ja, świata przeżycia (tego) Ja⁵⁸³. Metoda fenomenologiczna stanowi więc pewną szansę na uchwycenie zbioru fenomenów składających się na przedmiot poznania i jego konstrukcję złożoną z fenomenów. Taki ogląd prowadzi do uchwycenia istoty rzeczy danej absolutnej, jej esencji. Zdaniem Edmunda Husserla tylko w poznaniu pojawia się możliwość badania istoty przedmiotu w ogóle. Oglądanie tego przedmiotu jest poznaniem w najściślejszym sensie, a sam przedmiot nie jest pustą i stałą formą, lecz tkwi w procesie konstytuowania się w poznaniu⁵⁸⁴.

Z perspektywy podjętych badań istotna jest również myśl Alfreda Schütza, który w swojej pracy badawczej skupił się nad aspektami związanymi ze światem przeżycia i rozwijał własną koncepcję dotyczącą konfrontacji człowieka z odmiennymi obszarami świata, nazwanymi przez niego – ograniczonymi rejonami znaczeń⁵⁸⁵. Badacz twierdził, że ludzie posiadają wiedzę o wszystkich wymiarach świata społecznego, w którym egzystują. Wskazana wiedza jest często wewnętrznie niespójna i fragmentaryczna. Prowadzi to do istotnych różnic pomiędzy jednostkami, a nawet całymi grupami społecznymi. Pomimo to, zdroworozsądkowa wiedza życia codziennego stanowi wystarczający zasób, aby osiągnąć porozumienie jednostek pomiędzy sobą oraz by zrozumieć rzeczywistość społeczną, w której żyją (kontekst kulturowy, instytucjonalny, społeczny). Zdaniem Alfreda Schütza jest to możliwe, ponieważ świat jest od samego początku światem intersubiektywnym – ludzie przyswajają wiedzę o tym świecie w różnorodny sposób podczas procesu socjalizacji, w efekcie której świat społeczny doświadczany jest jako znaczący⁵⁸⁶. W tym świecie drugi człowiek doświadczany jest jako bliźni, natomiast jego zachowanie rozpatrywane jest jako działanie bliźniego, które jest zrozumiałe poprzez powody i motywacje jakimi się kieruje podczas wskazanego działania. W podobnym stopniu człowiek doświadcza obiektów kulturowych rozumiejąc je jako wytwory działań ludzkich. Rozumienie (Verstehen) więc, w ujęciu Alfreda Schütza, oznacza szczególną formę doświadczenia, w której myślenie zdroworozsądkowe styka się ze światem kulturowo-społecznym. Samo w sobie jest rezultatem akulturacji i uczenia się⁵⁸⁷. Powyższe spostrzeżenia prowadzą do określenia

⁵⁸³ Ibidem, s. 53-55.

⁵⁸⁴ Ibidem, s. 70-89.

⁵⁸⁵ M. Zemło, *Co to znaczy rozumieć? Alfreda Schütza koncepcja świata życia jako perspektywa poznawcza i metodologiczna*, [W:] „Rocznik Nauk Społecznych” 2016, 8(44), s.67-68.

⁵⁸⁶ A. Schütz, *O wielości...*, s. 8-9.

⁵⁸⁷ Ibidem, s. 9.

podstawowego zadania metodologii nauk społecznych w ujęciu badacza, czyli eksploracji ogólnych zasad, na podstawie których jednostki na co dzień organizują swe doświadczenie związane ze światem społecznym. Świat życia codziennego jest od początku światem społeczno-kulturowym, a w jego przestrzeni ludzie są ze sobą powiązani poprzez wielorakie rodzaje interakcji, na różnych poziomach anonimowości i bliskości⁵⁸⁸. Zrozumienie zachowań ludzi jest możliwe, jeśli zrozumią się nimi kierujące motywami, cele, wybory oraz plany wywodzące się z uwarunkowań biograficznych danych jednostek. Możliwe jest jedynie fragmentaryczne uchwycenie wskazanych determinantów, ich subiektywnych znaczeń, które ludzie przypisują swoim działaniom. Pomimo unikatowości i indywidualnego charakteru, dostrzegalne są w nich elementy typowości, które mogą zostać opisane jako pewne wzory motywów, postaw i celów działania⁵⁸⁹.

Świat życia codziennego to świat intersubiektywny, przed narodzinami człowieka, inni ludzie doświadczali go i interpretowali sprawiając, że funkcjonował i dalej funkcjonuje jako świat zorganizowany. Sposób interpretacji świata zależy od posiadanych przez człowieka zasobów własnych oraz nabytych, zarówno w procesie socjalizacji pierwotnej, jak również socjalizacji wtórnej. Zasoby stanowią zbiór wiedzy podręcznej wykorzystywanej jako punkt odniesienia (schemat). W skład tych zasobów wchodzi m.in. wiedza o świecie, w którym człowiek żyje, złożony jest on z dobrze znanych obiektów o określonych cechach, wśród których człowiek porusza się i może na nie oddziaływać, jak również obiekty te mogą stawiać mu opór. Świat jest więc czymś co ulega przekształceniom za sprawą ludzkiego działania, a samo to działanie jest przez niego modyfikowane⁵⁹⁰. Alfred Schütz podkreśla, że działania ludzkie są efektem jego spontanicznych przeżyć oraz doświadczeń i nie wszystkie z ich są przez niego odczuwalne jako istotne w kontekście świata zewnętrznego. Badacz w roli obserwatora może dostrzec istotne dla człowieka subiektywne znaczenia nadawane pewnym doświadczeniom jego spontanicznego życia. Zdaniem badacza to właśnie te subiektywne doświadczenia, które aktor może przywołać poprzez retrospektywę. i co do których można sformułować pytania stają się subiektywnie znaczące⁵⁹¹. Świat społeczny doświadczany jest przez człowieka jako wielka sieć relacji społecznych, system znaków,

⁵⁸⁸ Ibidem, s. 11-12.

⁵⁸⁹ Ibidem.

⁵⁹⁰ Ibidem, s. 18.

⁵⁹¹ Ibidem, s. 19.

symboli i statusów. Te elementy uznawane są przez ludzi jako oczywiste, podobnie jak wypracowane i przekazywana w ramach dziedzictwa kulturowego sposoby postępowania w odniesieniu do nich. Człowiek strukturyzuje sobie świat społeczny poprzez typizację: jednostek, wzorów ich postępowania, ich motywów oraz celów. Typy zostały opracowane, aby człowiek mógł sobie radzić i odnajdować się w przestrzeni życia społecznego i są dziedziczone przez aktorów w ramach przynależności do określonych grup społecznych. Aktor posiada zdolność do tworzenia również samotypizacji, na podstawie której rozpatruje swoją sytuację, relacje z innymi ludźmi oraz obiektami kulturowymi. Interpretacja świata w kategoriach typów jest dla jednostki czymś, co naturalne, bo właśnie świat fizyczny oraz społeczno-kulturowy doświadczany jest przez człowieka w kategoriach typów (drzewa, góry, ptaki, ryby, itp.)⁵⁹². System typizacji i istotności jest elementem transmisji międzypokoleniowej i pełni znaczące funkcję: 1) Pomaga rozwiązywać trudności, które pojawiają się przed aktorem; 2) Dostarcza wzorów postępowania i działania dla człowieka (np. określone zachowania są typowe dla osób pełniących określone role społeczne w danej grupie); 3) Stanowią schematy interpretacji i orientacji dla każdej jednostki w grupie społecznej konstruując pomiędzy nimi uniwersum dyskursu; 4) Standaryzowanie w obrębie grupy ma ułatwiać szansę na osiągnięcie powodzenia interakcji pomiędzy jednostkami, które działają według podobnych schematów; 5) Stanowią wspólny obszar dla członków, punkt wyjścia do konstruowania własnych typizacji. Doświadczana i definiowana osobista sytuacja aktora zawsze rozgrywa się w obrębie grupy społecznej⁵⁹³.

Koncepcja Maxa Webera zakłada, że socjologia poprzez swój interpretacyjny charakter dąży do zrozumienia działania społecznego i co za tym idzie wyjaśniania jego przebiegu i skutków. W ujęciu weberowskim działanie jest po prostu ludzkim zachowaniem (czynem, zaniechaniem, znoszeniem), z którym związany jest pewien subiektywny sens, natomiast działanie społeczne, dotyczy intencjonalnego sensu działającego lub działających w odniesieniu do innych ludzi⁵⁹⁴. Sens jest uznawany przez Maxa Webera jako coś subiektywnego i intencjonalnego, co odnosi się do konstruowania znaczenia lub znaczeń przez jednostkę lub jednostki. Każde zachowanie, a także dzieło kulturowe (np. artefakt) można zinterpretować i zrozumieć poprzez odwołanie się do sensu jaki ludzkie działaniu mu nadało. Ludzkie działanie staje się więc środkiem lub

⁵⁹² Ibidem, s. 153-159.

⁵⁹³ Ibidem, s. 161-162.

⁵⁹⁴ M. Weber, *Gospodarka ...*, s. 6.

celem, który działający mu przypisał⁵⁹⁵. Jednym z pojęć socjologii humanistycznej jest pojęcie rozumienia, należy je traktować jako ujęcie interpretujące intencjonalny sens lub strukturę sensu (uznawaną za wyjaśnienie faktycznego działania). Dążenia interpretacyjne zmierzają ku oczywistości, która może okazać się chybioną, zwłaszcza jeżeli nie uwzględni się w niej rzeczywistego kontekstu działającego. Zdaniem Maxa Webera rekonstrukcja tego kontekstu, który może być nieuświadomiony samemu działającemu jest zadaniem socjologii. Socjologia rozumiejąca poprzez obserwacje jednostek uzyskuje możliwość zrozumienia działania ludzkiego odwołując się do typowych motywów i typowego sensu intencjonalnego działających⁵⁹⁶. Termin współczynnik humanistyczny opracowany przez Floriana Znanieckiego ma bardzo podobny wydźwięk do koncepcji Maxa Webera. Współczynnik humanistyczny jest cechą zjawisk kulturowych, której właściwością jest to, że w poddane przedmiotowej refleksji stanowią już wówczas przedmiot komuś dany w doświadczeniu lub w świadomej czynności⁵⁹⁷. Dzięki współczynnikowi humanistycznemu zjawiska społeczne nabierają sensu nadającego się do interpretacji. Poznanie i zrozumienie przedmiotów działania ludzkiego związane jest z odniesieniem się do kontekstu funkcjonowania jednostek, ich zachowań, a także ograniczeń historycznie i społecznie uwarunkowanych. W procesie twórczego tworzenia i użytkowania tym przedmiotom poznania nadano określony sens. Zjawiska powstające w przestrzeni społecznej są efektem osadzenia jednostki w określonych warunkach, jego sposobu funkcjonowania w nich i własnego stosunku do wskazanych okoliczności, pod wpływem, których powstają jego intencjonalne działania⁵⁹⁸.

Przedmiotem planowanych badań jest status tożsamości regionalnej w przestrzeni edukacyjnej na przykładzie społeczności śląskiej. Celem badawczym jest przedstawienie na podstawie zebranego materiału empirycznego, poprzez wykorzystanie metody etnograficznej statusu tożsamości śląskiej w przestrzeni edukacyjnej w doświadczeniu przedstawicieli 4 pokoleń: pokolenia powojennego, pokolenia stanu wojennego, pokolenia transformacji oraz współczesnych przedstawicieli pokolenia globalnego. Drugim celem badawczym jest określenie ulokowania tożsamości śląskiej w strukturze jawnego i ukrytego programu edukacyjnego. Celem praktyczno-społecznym jest

⁵⁹⁵ Ibidem, s. 8.

⁵⁹⁶ Ibidem, s. 10-15.

⁵⁹⁷ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1998, s. 24-25.

⁵⁹⁸ Ibidem, s. 25-26.

zwrócenie uwagę na faktyczne potrzeby rozwoju edukacji regionalnej w populacji, do której jest ona skierowana a następnie skonstruowanie propozycji dotyczących optymalizacji podstawy programowej w zakresie edukacji regionalnej.

Ponieważ zasadnicza część planowanych badań ulokowana zostanie w paradygmacie humanistycznym (Urbaniak-Zajac, Kos, 2013) poprzez wykorzystanie metody etnograficznej z elementami fenomenografii (Angrosino, 2010), a także z uwagi na typowo diagnostyczny charakter badań rezygnuję z hipotez badawczych (Nowak, 1985). Badania mają służyć poznaniu nieznanych opinii i doświadczeń, co mogłoby zostać narzucone hipotezami, przez co stosowanie hipotez nie jest zasadne (Urbaniak-Zajac, 2009).

Wyodrębniono cztery główne problemy badawcze, a w ramach każdego z nich wprowadzono problemy szczegółowe. Są to następujące pytania:

I. Jaki był/jest status tożsamości śląskiej w wybranych grupach społecznych stanowiących środowisko socjalizacji (rodzina, grupa rówieśnicza, środowisko lokalne) przedstawicieli poszczególnych pokoleń?

I.1. W jaki sposób badani w poszczególnych grupach pokoleniowych definiują własną przynależność do regionu(w kontekście zmiennych administracyjnych, kulturowych, społecznych, politycznych)?

I.2. Jaki był/jest status tożsamości śląskiej w kulturze rodzin przedstawicieli poszczególnych pokoleń, jaki był/jest status gwary w strukturze kodów językowych rodziny, jakie tradycje śląskie były/są w rodzinach kultywowane, w jaki sposób interpretowane są role społeczne poszczególnych członków struktury rodzinnej?

I.3. Jaki był/jest status tożsamości śląskiej w kulturze grup rówieśniczych przedstawicieli poszczególnych pokoleń (jaki był/jest status gwary w strukturze stosowanych kodów językowych, jaki był/jest status symboli związanych ze śląskością)?

I.4. Jaki był/jest status tożsamości śląskiej w strukturze (symbolicznej, gospodarczej, społecznej) środowiska lokalnego przedstawicieli poszczególnych pokoleń (jakie symbole związane ze śląskością występowały/występują w środowiskach lokalnych, jakie komponenty

gospodarki przemysłowej stanowiły przedmiot doświadczenia przedstawicieli poszczególnych pokoleń)?

II. Jakie postawy (uwzględniając komponent afektywny, kognitywny i behawioralny) wobec śląskości reprezentują badani?

II.1. Jakie emocje przedstawiciele poszczególnych pokoleń odczuwają wchodząc w relacje ze śląskością (w jakich sytuacjach odczuwają związane z doświadczeniem śląskości emocje, jak je nazywają)?

II.2. W jaki sposób badani opisują śląskość, jakie elementy występują w ich strukturze wiedzy o śląskości?

II.3. Jakie komponenty habitusu śląskiego badani uzewnętrzniają?

II.4. Jaki jest status śląskości w strukturze tożsamości przedstawicieli poszczególnych kategorii pokoleniowych?

III. W jaki sposób badani przedstawiciele poszczególnych pokoleń pamiętają lub obecnie doświadczają szkoły jako przestrzeni przeżywania śląskości?

III.1. Z jakimi komponentami jawnego programu edukacyjnego zawierającymi odniesienie do śląskości spotkali się przedstawiciele poszczególnych pokoleń?

III.2. Z jakimi komponentami ukrytego programu edukacyjnego zawierającymi odniesienie do śląskości spotkali się przedstawiciele poszczególnych pokoleń?

III.3. W jakiej relacji komponenty jawnego i ukrytego programu edukacyjnego występują wobec pozaszkolnych (rodzinnych, lokalnych) doświadczeń śląskości badanych?

III.3. W jaki sposób badani doświadczali/obecnie doświadczają śląskości w przestrzeni szkoły?

IV. W jaki sposób tożsamość śląską interpretują i doświadczają sędziowie kompetentni?

IV. 1. W jaki sposób sędziowie kompetentni rozumieją śląskość?

IV. 2. Jakie są doświadczenia sędziów kompetentnych związane z kulturą Górnego Śląska?

IV. 3. Jakie są postawy sędziów kompetentnych wobec mowy śląskiej?

- IV. 4. Jakie są doświadczenia sędziów kompetentnych związane z funkcjonowaniem przestrzeni struktur pierwotnych (rodzina, grupy rówieśnicze)?
- IV. 5. Jaki jest status edukacji regionalnej dotyczącej śląskości w opiniach sędziów kompetentnych
- IV. 6. W jaki sposób sędziowie kompetentni postrzegają relacje Ślązaków z innymi (przedstawicielami populacji nie-śląskiej)?
- IV. 7. Jakie są opinie sędziów kompetentnych dotyczące śląskości w strukturze programów edukacyjnych?
- IV. 8. W jaki sposób sędziowie kompetentni postrzegają relacje Ślązaków z innymi (przedstawicielami populacji nie-śląskiej)?
- IV. 9. Jakie są doświadczenia sędziów kompetentnych związanych ze statusem śląskości w programie szkolnym?

2. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Metodologia badawcza została osadzona w obszarze badań jakościowych, w paradygmacie interpretatywnym, w ramach którego jednostka traktowana jest jako działający aktor, praktycznie zaangażowany w świat swojego życia. Poznawane przez niego elementy świata życia nie stanowią dla niego neutralnej przestrzeni, lecz nasiąknięte są przypisanymi znaczeniami. To właśnie te subiektywne znaczenia, które mają charakter relatywnie stały, są podatne na zmianę w wyniku interakcji społecznych. Aktor w ramach swojej działalności podejmuje próby poznawania i wyjaśniania napotkanych znaczeń w taki sposób, aby dla niego samego były one zrozumiałe. W paradygmacie interpretatywnym dostrzegalny jest charakter socjologiczny, ponieważ fundamentalne znaczenie ma tutaj wyobrażenie, imaginaria, czy też pamięć kolektywna. Aktor więc jest zaangażowanym praktykiem stale interpretującym własne doświadczenia oraz otrzymujące ze świata zewnętrznego informacje, dzięki czemu stawia siebie – świadomie lub nie - w roli negocjatora sensu zdarzeń i obiektów podczas kontaktu z innymi aktorami społecznymi. Zdobyte przez niego normy i reguły życia społecznego w procesie socjalizacji stanowią jego zasób wiedzy i punktu odniesienia w trakcie określania własnych doświadczeń oraz typizacji zachowań innych ludzi⁵⁹⁹. Jak zauważa

⁵⁹⁹ D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: PWN 2013, s. 44-45.

Teresa Bauman, w badaniach jakościowych badacz kieruje się otwartością na pojawiające się zjawiska w trakcie procesu badawczego, w relacji z badanym, który jest traktowany podmiotowo. Wyników badań nie można zakładać lub przewidywać, zamiast tego postuluję się „zawieszenie” przez badacza jego własnej wiedzy, która mogłaby determinować przebieg procesu badawczego⁶⁰⁰.

Koresponduje to z wskazanymi przez Ewę Zarębę cechami charakteryzującymi badania jakościowe: 1) celem prowadzonych badań jest rozumienie zjawisk w ich unikalności, zrozumienie doświadczenia badanego; 2) badacz wczuwa się w sytuację badanego poprzez empatyczne podejście, istotne jest ujęcie subiektywne; 3) badacz nie narzuca niczego z góry, nie generuje założeń; 4) w badaniach jakościowych nie stawia się hipotez; 5) zrozumienie pojawia się, gdy uwzględnia się holistyczny aspekt uwikłania (osadzenia) jednostki⁶⁰¹. W ramach badań jakościowych wykorzystuje się metody oraz techniki umożliwiające pozyskiwanie danych w sposób otwarty, z wykorzystaniem nieustrukturyzowanych narzędzi. Ewa Bielska, za Ewą Zarębą, takie techniki jak wywiad swobodny, wywiad narracyjny, obserwację uczestniczącą, czy też jakościową analizę dokumentów osobistych i wytworów studium przypadku⁶⁰².

Wywiad swobodny (czasem określany pogłębionym wywiadem etnograficznym) charakteryzuje się swobodą badacza w dobieraniu sekwencji pytań oraz w sposobie ich formułowania w zależności od rozwoju sytuacji badawczej. Przed rozpoczęciem badania właściwego, badacz przygotowuje zestawienie poszukiwanych informacji, które są istotne ze względu na badany problem. Pomimo tego, badacz powinien być otwarty na nowe informacje, które mogą pojawić się w trakcie prowadzenia wywiadu. Badacz może zmodyfikować kolejność stawianych pytań lub ich formę dostosowując je do respondenta. Wywiady swobodne charakteryzują się dostosowaniem kodów językowych do potencjału i kapitału kulturowego badanego i nie są sformalizowane i ujednolicone, co wiąże się z nieprzewidywalnym rozwojem badania oraz indywidualnymi doświadczeniami badanych (poruszane wątki, wspomnienia)⁶⁰³. W literaturze

⁶⁰⁰ T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [W:] *Zasady badań pedagogicznych*, (red.) T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998, s. 60.

⁶⁰¹ E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [W:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, (red.) S. Palka, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1998, s. 44-46.

⁶⁰² E. Bielska, *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2006, s. 83.

⁶⁰³ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2000, s. 169.

metodologicznej funkcjonuje następująca typologia wywiadów opracowana przez Jana Lutyńskiego: 1) Wywiad swobodny mało ukierunkowany; 2) Wywiad swobodny ukierunkowany; 3) Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji; 4) kwestionariusz o mniejszym stopniu standaryzacji; 5) kwestionariusz o większym stopniu standaryzacji. Jak podkreśla Krzysztof Konecki, wskazane typy wywiadów mogą być stosowane w badaniach terenowych, lecz w badaniach o charakterze jakościowym, wykorzystuje się trzy pierwsze z nich. Wywiad swobodny mało ukierunkowany, cechuje się tym, że badacz dysponuje tylko ogólnym planem zagadnień i wokół niego powinna koncentrować się rozmowa z badanym. Badacz dostosowuje się do badanego poprzez próbę uzyskania od niego informacji na temat, o którym ten wie najwięcej. Stawiane są pytania otwarte, pozwalające na narrację. W wywiadzie swobodnym ukierunkowanym badacz posiada wykaz dyspozycji do wywiadu, czyli listę potrzebnych do uzyskania informacji. Jest ona określona ogólnie i pozwala badaczowi na swobodne konstruowanie pytań, które najczęściej odnoszą się do problemów szczegółowych. Niekiedy tworzy się listę pytań lub wzorów pytań, z których badacz może skorzystać lub nie, w zależności od rozwoju sytuacji w trakcie badania. W trzecim typie wywiadu badacz posiada zestandaryzowaną listę poszukiwanych informacji, która została opracowana na podstawie wcześniej prowadzonych wywiadów mało ukierunkowanych lub obserwacji. Pytania badawcze mają formę zamkniętą i skończoną, natomiast pytania kierowane do badanych nie są ściśle określone i mają charakter indywidualny. Mogą pojawić się zarówno pytania otwarte i zamknięte, a także pytania szczegółowe. W każdym z wymienionych typów wywiadów przyjmuje się zapis w formie rejestrującej (np. za pośrednictwem urządzenia do rejestracji audio)⁶⁰⁴.

Obserwacja uczestnicząca to technika zbierania danych i proces badawczy, w którym obserwator przenika do środowiska społecznego. Przebywając w bezpośrednim kontakcie z członkami społeczności (za ich zgodą), badacz pozyskuje informacje dotyczące działań, zachowań i interakcji społecznych. Taka forma badania pozwala w naturalnym środowisku uzyskać dostęp do danych odnoszących się do naturalnych działań społeczności, ich sposobu konstruowania i interpretowania świata oraz umożliwia badaczowi odkrywanie pojęci i kategorii znaczących dla badanych⁶⁰⁵. Krzysztof Konecki za Raymondem L. Goldem, przytacza cztery role przyjmowane przez badaczy w trakcie

⁶⁰⁴ Ibidem, s. 170.

⁶⁰⁵ Ibidem, s. 145-146.

prowadzenia obserwacji: 1) Całkowity uczestnik, czyli badacz przenikający do społeczności i odgrywający rolę pełnoprawnego uczestnika społeczności jednocześnie maskujący przed innymi swoją tożsamość badacza; 2) Uczestnik jako obserwator, badacz otrzymuje zgodę od społeczności na pracę badawczą i stopniowo pozyskuje informację pod wpływem zdobywania zaufania grupy obserwowanej; 3) Obserwator jako uczestnik, kontakt z badanymi jest krótki – sprowadza się do jednego lub dwóch spotkań z badanymi, budowanie zaufania lub relacji nie jest tutaj potrzebne; 4) Całkowity obserwator, badacz obserwuje badanych z dystansu (najczęściej zza szyby w laboratorium), wszystkie zmienne są kontrolowane, a badani nie mogą obserwować badacza⁶⁰⁶. Michael Angrosino stwierdził, że obserwacja uczestnicząca stanowi technikę badawczą służącą zbieraniu danych, w której badacz powinien uzyskać zgodę obserwowanej społeczności. Zadaniem badacza jest pozyskanie akceptacji jako osoba, a nie jako przedstawiciel nauki. W trakcie obserwacji uczestniczącej przyjmuje on funkcje sąsiada, przyjaciela, towarzysza osób obserwowanych. Badacz powinien zdawać sobie sprawę, że w trakcie prowadzenia badania niektóre elementy procesu badawczego mogą wyjść poza jego kontrolę, zwłaszcza w kontekście terenu (otoczenia), w którym prowadzi proces badawczy. Jest on zdany na społeczność, jej zasady i normy. W momencie, gdy badacz zostanie zaakceptowany jako osoba – może przystąpić do zbierania danych⁶⁰⁷.

Technika analizy treści służy do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej treści. Stefan Nowak za Bernardem Berelsonem, wyróżnia trzy sposoby podejścia do materiału symbolicznego: 1) Skupienie się na cechach samej treści; 2) Punktem wyjścia jest treści, która prowadzi do sformułowania wniosków o autorze; 3) Punktem wyjścia ponownie jest treść, jednak badacz interpretuje pod kątem poznania informacji o odbiorcach (np. cechach odbiorców) lub o skutkach oddziaływania treści na odbiorców⁶⁰⁸. Stosowanie tej techniki ma na celu przekształcenie zawartych tam danych surowych, na materiał nadający się do analizy naukowej. Zdaniem Stefana Nowaka analiza treści musi być przeprowadzona w sposób, który umożliwia: a) pozyskanie materiałów „obiektywnych”; b) zdalnych do przeprowadzenia na nich pomiarów i analiz; c) istotnych z punktu widzenia przyjętej teorii; d) a także postawienia wniosków możliwych do uogólnienia poza zebrany materiał⁶⁰⁹.

⁶⁰⁶ Ibidem, s. 146.

⁶⁰⁷ M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2010, s. 48-49.

⁶⁰⁸ S. Nowak, *Metody badań socjologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo PWN 1965, s. 150-151.

⁶⁰⁹ Ibidem, s. 159.

W ramach niniejszych badań przeprowadzono analizę treści legend śląskich oraz treści utworów śląskich raperów, a wyniki tej części eksploracji zostały przedstawione w koncepcji teoretycznej niniejszej rozprawy, w rozdziale dotyczącym kultury popularnej, a w bardziej rozbudowanej formie zostały one opublikowane w autorskich artykułach⁶¹⁰. Wykorzystane zostały techniki wywiadu swobodnego oraz obserwacji uczestniczącej. Na potrzeby prowadzonych wywiadów przygotowane zostały wykazy dyspozycji do wywiadów korespondujące z problemami badawczymi. Przygotowany wykaz dyspozycji do wywiadu z respondentami zawierał pytania opracowane w odniesieniu do wybranych pól problemowych tj. poczucia tożsamości regionalnej, doświadczania tożsamości regionalnej w środowisku wychowania, wspomnień i doświadczeń dotyczących przeżywania poczucia tożsamości w przestrzeni szkolnej. Natomiast wykaz dyspozycji do wywiadu z sędziami kompetentnymi zawierał pytania dotyczące pól problemowych związanych m.in. z ich doświadczeniami dotyczącymi ich przeżyć dotyczących treści regionalnych w czasach szkolnych, potrzeb które ich zdaniem stoją przed edukacją regionalną z uwagi na reprezentowany przez nich obszar (nauka, edukacja, kultura, polityka). W przypadku obserwacji uczestniczącej wykorzystano notatki etnograficzne sporządzane w trakcie obserwacji. Wywiady odbywały się w różnych przestrzeniach na Śląsku (miejsce zamieszkania, kawiarnie, miejsce pracy), zwracałem uwagę na symbole i inne elementy związane ze śląskością i tożsamością Śląską, a także nawiązywano do nich w trakcie wywiadów.

Konstrukcja przedstawionych powyżej problemów badawczych sugeruje ulokowanie metodologii planowanych badań w paradygmacie humanistycznym (fenomenologicznym i interpretatywnym). Wykorzystana zostanie metody etnograficzna z elementami podejścia fenomenograficznego (Angrosino, 2010), a w jej ramach techniki: analizy dokumentów, wywiadu nieskategoryzowanego, obserwacji uczestniczącej.

Zakłada się przeprowadzenie pogłębionych wywiadów etnograficznych z przedstawicielami poszczególnych pokoleń: pokolenia powojennego, pokolenia stanu

⁶¹⁰ P. Stępień, *Węgielnym szlakiem pod opieką Skarbka – analiza strukturalna górniczych górnośląskich legend*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici • Pedagogika” 2023, z. 463, s. 103.; P. Stępień, *Kultura popularna i tożsamość – obraz Śląska w tekstach polskiego rapu*, „Studia edukacyjne” 2024, nr 73, s. 134-135.; P. Stępień, *Konteksty regionalne i tożsamościowe w tekstach piosenek śląskich raperów*, „Studia edukacyjne” 2022, nr 66, s. 57-58.

wojennego, pokolenia transformacji i pokolenia globalnego. Zakłada się realizowanie wywiadów do momentu uzyskania efektu nasycenia próby badawczej.

3. Strategia analizy materiału badawczego

U podstaw analizy danych jakościowych leży chęć odkrycia znaczeń nadawanych światu i związanym z nim procesami przez badane podmioty indywidualne i zbiorowe. Jak zauważa Krzysztof Konecki, takie dane są zawsze efektem interakcji badacza z badanymi⁶¹¹. Pozyskany materiał badawczy został zakodowany korzystając z metody indukcyjnej, czyli kodów wyłaniających się z danych, z wykorzystaniem kodów opisowych według typologii Milsa i Hubermana⁶¹². Na tej podstawie do kontekstów wynikających z fragmentów wypowiedzi badanych utworzono kategorie związane z problemami badawczymi, wśród których pojawiły się takie kategorie jak:

1) Śląska tożsamość – w tej kategorii znalazły się wszystkie wypowiedzi zawierające kontekst związany z: cechami charakteru (char), pożądanymi postawami (beh), opisywane wartości (wart), uznawanych tradycji (tra), aspekty kulturowe i symboliczne (sym), stosunek do języka (jez).

2) Proces socjalizacji – kategoria zawiera konteksty dotyczące przebiegu procesu socjalizacji z perspektywy badanego i bazuje na kontekstach dotyczących: relacji z rodzicami (fam), relacji rówieśniczych (fre), transmisji międzypokoleniowej (trans).

3) Edukacja a śląskość – kategoria dotyczy doświadczeń i wspomnień badanych uwzględniając: status śląskiej tożsamości w szkole w opinii badanych (sil), stosunek nauczycieli do Ślązaków (tut), zakres treści o regionie (reg), aktywności szkolne dot. regionu (akt), potrzeby i braki w treściach edukacyjnych o regionie (pib), pożądane postawy względem nauczycieli (nnm).

4) Społeczno-kulturowe – kategoria odnosi się do życia społecznego i kultury, w której społeczeństwo funkcjonuje. Znalazło się tu miejsce na konteksty związane z:

⁶¹¹ K. Konecki, *Analiza danych jakościowych. Procesy i procedury*, „Przegląd socjologiczny” 2005, t. 54, nr 1-2, s. 267.

⁶¹² M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Białystok: Trans humana, 2000, s. 60-63.

relacjami z osobami spoza śląska (meet), różnicami społecznymi między Ślązakami a ludnością spoza Śląska (oso), kulturą popularną jako przestrzenią edukacji regionalnej i promocji regionu (kpr), działań podejmowanych przez sektor prywatny w kontekście promocji regionu np. sklepy, restauracje (priv)

4. Przebieg procesu badawczego

Prowadzone badania składały się z dwóch części:

I.

Część pierwsza obejmowała przeprowadzenie wywiadów nieskategoryzowanych pogłębionych z przedstawicielami czterech pokoleń Ślązaków (kryterium identyfikacyjne i demograficzne). Reprezentanci pokolenia określonego powojennym (w przedziale wiekowym 70-85) byli rekrutowani do udziału w badaniach za pośrednictwem miejskich domów kultury, klubów aktywności dla seniorów oraz poprzez zastosowanie metody kuli śnieżnej. Przedstawiciele pokolenia stanu wojennego (w przedziale wiekowym 54-69) byli rekrutowani również za pośrednictwem miejskich domów kultury, klubów aktywności dla seniorów, a także poprzez zastosowanie metody kuli śnieżnej. Przedstawiciele pokolenia transformacji (w przedziale wiekowym 37-53) będą rekrutowani poprzez kanały społecznościowe (ogłoszenia na grupach w portalu FB, LinkedIn, Instagram – uczestnicy, aby wziąć w udział w badaniu pojawili się na spotkaniach organizowanych w domach kultury), miejskie domy kultury oraz poprzez metodę kuli śnieżnej. W zależności od preferencji respondentów, istniała możliwość spotkania w miejscu zaproponowanym przez uczestników badania, w zgodzie ze standardami etyki badawczej przyjętej przez Uniwersytet Śląski w Katowicach. Przedstawiciele pokolenia globalnego (w przedziale 18-36) byli rekrutowani poprzez kanały społecznościowe (ogłoszenia na grupach w portalu FB, LinkedIn, Instagram – uczestnicy, aby wziąć w udział w badaniu pojawili się na spotkaniach organizowanych w domach kultury), miejskie domy kultury oraz poprzez metodę kuli śnieżnej. Kryterium kwalifikacyjnym kandydatów do próby badanej dla wszystkich przedstawicieli pokoleń były następujące założenia: 1) kryterium demograficzne w zakresie osoby badanego: miejsce urodzenia mieszczące się na terytorium dawnego (historycznego) województwa Górnośląskiego; 2) kryterium demograficzno-dziedziczne: miejsce urodzenia

przynajmniej jednego rodzica w tym samym obszarze: 3) kryterium identyfikacyjne, czyli określenie siebie jako Ślązaka.

Wywiady swobodne z przedstawicielami wszystkich grup będą odbywały się w neutralnej przestrzeni (domy kultury, kluby dla seniorów). W przypadku trudności dotarcia do miejsca ustalonego z przedstawicielami wybranych pokoleń ze względów indywidualnych (choroba, trudności z poruszaniem się, preferencje własne), wizyty odbywały się w mieszkaniu badanego za jego wcześniejszą zgodą. Spotkania były rejestrowane przy użyciu środka rejestrującego głos (dyktafon), a ich celem było poznanie wspomnień i doświadczeń respondenta związanych z przeżywaniem tożsamości śląskiej w przestrzeni edukacyjnej (formalnej i nieformalnej) oraz doświadczeń związanych z edukacją regionalną. Czas trwania jednego wywiadu trwał ok. 1-2 h. Badanie składało się z dwóch etapów. Celem pierwszego etapu będzie weryfikacja czy badany spełnia kryteria włączenia do próby badawczej, etap drugi to wywiad właściwy, trwający ok. 1 do 2 godzin.

Przed pierwszym etapem badania uczestnicy zostali poinformowani o charakterze badań, anonimowości, poufności, procedurach badawczych, etapach, a także otrzymają niezbędne dokumenty, aby na piśmie potwierdzić zgodę na udział w badaniu. Każdy z badanych został poinformowany o dobrowolności udziału w badaniu, jego celu i charakterze, a także o możliwości rezygnacji z udziału w dowolnym momencie. Każdy z badanych przed przystąpieniem otrzyma na piśmie informacje o procedurach, RODO, sposobie przechowywania i przetwarzania danych. Badani nie otrzymali zapłaty w żadnej formie za udział w badaniu. Pozyskane dane zostały zanonimizowane oraz zarchiwizowane zgodnie z polityką archiwizacji danych badawczych przyjętą przez Uniwersytet Śląski w Katowicach.

II.

Część druga dotyczyła przeprowadzenia wywiadów swobodnych z grupą sędziów kompetentnych składających się z 15 osób dobranych celowo względem ich reprezentatywnych pozycji zawodowych, ról społecznych oraz innych czynników wskazujących, że mogą być ekspertami odnośnie zagadnień związanych ze Śląkością i edukacją regionalną na Śląsku. W skład sędziów planuje się włączyć osoby reprezentujące środowiska polityczne, oświatowej, społeczne i kulturowe, m.in.

dyrektora muzeum, teatru, przedstawicieli rządu, europosłów związanych z regionem, przedstawicieli MEiN, naukowców zajmujących się problematyką Ślązaków oraz innych osób uznanych za znaczących w kontekście regionu. Wywiady swobodne były prowadzone w wyznaczonych miejscach po wcześniejszym ustaleniu z badanym. Spotkania najczęściej odbywały się w miejscach pracy badanych, tj. siedziba teatru, muzeum, biuro poselskie itp. Badani zostali poinformowani o procedurze, celu badania, zastosowania wyników, a także o możliwości dobrowolnego zrezygnowania z udziału w badaniu w dowolnym momencie. Rozmowy z badanymi zostały zarejestrowane przy użyciu środka do rejestracji głosu (dyktafonu). Badani nie otrzymali żadnego formy gratyfikacji za udział w badaniu.

5. Dobór próby badawczej

W części pierwszej próba badawcza zostanie dobrana w sposób celowy. Głównym kryterium w przypadku przedstawicieli czterech pokoleń jest poczucie przynależności – samookreślenia siebie jako Ślązaka. Potencjalni przedstawiciele próby badawczej (jak przyjmuje się w badaniach o ulokowaniu etnograficznym - informatorzy) zostaną zapytani m.in. o to, czy czują się Ślązakami. Dodatkowe kryterium odnosi się do miejsca urodzenia i pochodzenia – zakłada się, że respondenci będą potomkami Ślązaka w co najmniej dwóch pokoleniach. Zakłada się także, że przedstawiciele grupy badawczej będą reprezentowali określone pokolenia, czyli w rozumieniu socjologicznym dorastali w specyficznych warunkach społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Doświadczały także zróżnicowanych postaw wobec tradycji regionalnej w środowiskach lokalnych i jego instytucjach – biorąc pod uwagę przedmiot niniejszego projektu badawczego zwłaszcza szkoły.

W części drugiej głównym kryterium doboru w przypadku sędziów kompetentnych będzie ich zaangażowanie w działalność polityczną, oświatową, społeczną, kulturową na rzecz śląska. Przedstawiciele instytucji politycznych, oświatowych, artystycznych, społecznych. Na tej podstawie dokonano doboru celowego i zaproszono do udziału w badaniach: prezydenta miasta Rybnika Piotra Kuczerę; wiceprezydenta miasta Katowice Jerzego Woźniaka; byłego wojewodę śląskiego (1990-1994) Wojciecha Czecha; socjologa, dr hab. Krzysztof Łęcki, prof. UŚ; naczelnika wydziału kultury i sportu Urzędu Miasta Siemianowic Śląskich, Krzysztofa Nosa; pisarkę

i poetkę, Sabinę Waszut; aktora, satyryka i artystę kabaretowego, Krzysztof Hanke; dyrektora teatru Domino i pracownik Siemianowickiego Centrum Kultury, Mirosława Domina.

Rozdział V: Analiza zebranego materiału

1. Charakterystyka próby badawczej i miejsca prowadzonych badań

Badania prowadzono w miejscowościach ulokowanych na terenie historycznego Górnego Śląska, o którym napisano w rozdziale pierwszym niniejszej pracy. Wywiady przeprowadzono w okresie od lutego 2024 do listopada 2024 roku. Z uwagi na przyjęte paradygmaty pedagogiki społecznej oraz socjologii wychowania, dobór próby w określeniu pokoleniowości podyktowany był czynnikiem demograficznym – wraz z istotnym kryterium dotyczącym pochodzenia rodziców badanych. Umożliwiło to dostrzeżenie transmisji kulturowej między pokoleniami oraz transgresji pokoleniowych.

W badaniach wzięło udział 26 badanych określających siebie jako Ślązacy i zamieszkujących w miejscowości mieszczącej się na ziemiach historycznego województwa górnośląskiego. Wywiady swobodne trwały od 45 minut do 1,5 godziny czasu. Ponadto każdy z badanych odznaczał się tym, że przynajmniej jeden z jego rodziców pochodzi ze wskazanego obszaru. Badani zostali podzieleni na grupy pokoleniowe z uwagi na czynnik demograficzny i rozwojowy (wg typologii Barbary Fatygi), które sklasyfikowano w następujący sposób przyjmując następujące przedziały (lata) urodzenia⁶¹³:

1. Pokolenie powojenne to osoby urodzone w latach 1937-1957. W kategorii przyjęto oznaczenie kodem: PP, i znalazło się w niej 6 badanych – 5 mężczyzn i 1 kobieta:

PP1 – mężczyzna, lat 71 (ur. 1954), zamieszkały w Olbrachcicach (teren wiejski) jako język ojczysty wskazuje śląski.

PP2 – mężczyzna, lat 86 (ur. 1939), zamieszkały w Olbrachcicach (teren wiejski), jako język ojczysty niemiecki oraz śląski

PP3 – kobieta, lat 75 (ur. 1950 r.), zamieszkała w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PP4 – mężczyzna, lat 69 (ur. 1956), zamieszkały w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski

⁶¹³ W celu ułatwienia lektury treści niniejszej dysertacji kody umieszczono także w aneksie.

PP5 – mężczyzna, lat 73 (ur. 1952 r.), zamieszkały w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PP6 –mężczyzna, lat 72 (ur. 1953 r.), zamieszkały w Olbrachcicach (teren wiejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

2. Pokolenie stanu wojennego to osoby urodzone w latach 1958-1974. W tej kategorii przyjęto oznaczenie kodem: SW, i znalazło się w niej 5 badanych – 2 mężczyzn i 3 kobiety:

SW1 – kobieta, lat 50 (ur. 1975 r.), zamieszkała w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi – śląski i polski.

SW2 – kobieta, lat 52 (ur. 1973 r.), zamieszkała w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

SW3 – mężczyzna, lat 55 (ur. 1970), zamieszkały w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

SW4 – kobieta, lat 56 (ur. 1969), zamieszkała w Przełajce (teren rolniczo-mieszkaniowy, obecnie dzielnica miasta Siemianowice Śląskie), jako język ojczysty wskazuje śląski.

SW5 – mężczyzna, lat 52 (ur. 1973 r.), zamieszkały w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi: język polski i język śląski.

3. Pokolenie transformacji to osoby urodzone w latach 1975-1987. W tej kategorii przyjęto oznaczenie kodem: PT, i znalazło się w niej 5 badanych – 3 mężczyzn oraz 2 kobiety:

PT1 – mężczyzna, lat 38 (ur. 1987), zamieszkały w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PT2 – kobieta, lat 45 (ur. 1980), zamieszkała w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PT3 – kobieta, lat 42 (ur. 1983), zamieszkała w Chorzowie (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PT4 – mężczyzna, lat 43 (ur. 1982), zamieszkały w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi śląski i polski.

PT5 – mężczyzna, lat 43 (ur. 1982), zamieszkały w Olbrachcicach (teren wiejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

4. Pokolenie globalne to osoby urodzone w latach 1988-2001. W tej kategorii przyjęto oznaczenie kodem: PG, i znalazło się w niej 10 badanych, w tym 6 mężczyzn i 4 kobiety.

PG1 – kobieta, lat 30 (ur. 1995), zamieszkała w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG2 – kobieta, lat 29 (ur. 1996), zamieszkała w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje polski i śląski.

PG3 – mężczyzna, lat 28 (ur. 1997), zamieszkały w Lublińcu (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG4 – mężczyzna, lat 31 (ur. 1994), zamieszkały w Bytomiu (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi: polski i śląski.

PG5 – mężczyzna, lat 33 (ur. 1992), zamieszkały w Siemianowicach Śląskich (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi polski i śląski.

PG6 – kobieta, lat 35 (ur. 1990), zamieszkała Olbrachcice (teren wiejski), jako język ojczysty wskazuje niemiecki.

PG7 – mężczyzna, lat 31 (ur. 1991), zamieszkały w Piekarach Śląskich (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG8 – mężczyzna, lat 30 (ur. 1995), zamieszkały w Bytomiu (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG9 – kobieta, lat 32 (ur. 1993), zamieszkała w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG10 – mężczyzna, lat 24 (ur. 2001), zamieszkały w Siemianowicach Śląskich (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi: śląski i polski.

W drugiej części badań przeprowadzono wywiady z grupą sędziów kompetentnych reprezentujących różne sektory publiczne tj. nauka, sztuka, sport, polityka. Do udziału zaproszono 8 badanych, którzy są związani z regionem, określają siebie jako Ślązacy lub Górnoszlązacy, a także wykazują w swojej działalności publicznej

inicjatywy związane z promowaniem Śląska i śląskości. Wywiady trwały od 45 minut do 1,5 godziny i przeprowadzane były w miejscu wykonywania pracy badanego, w przestrzeni publicznej np. w kawiarni oraz na życzenie badanych w prywatnych mieszkaniach i w domach badanych, co umożliwiło obserwację etnograficzną. W tej kategorii przyjęto oznaczenie kodem: SK:

SK1 – mężczyzna, lat 67 (ur. 1957), przedstawiciel sektora artystycznego, zadeklarowany Ślązak, przez większość życia związany z miastem Ruda Śląska.

SK2 – mężczyzna, lat 47 (ur. 1977), przedstawiciel sektora sportowego, związany z miastem Chorzów.

SK3 – mężczyzna, lat 62 (ur. 1963), przedstawiciel sektora artystycznego, związany z miastem Siemianowice Śląskie

SK4 – mężczyzna, lat 52 (ur. 1973), przedstawiciel sektora politycznego, związany z miastem Katowice.

SK5 – mężczyzna, lat 48 (ur. 1977), przedstawiciel sektora politycznego, związany z miastem Rybnik.

SK6 – mężczyzna, lat 65 (ur. 1960), przedstawiciel sektora naukowego, związany z miastem Katowice.

SK7 – kobieta, lat 45 (ur. 1979), przedstawicielka sektora artystycznego, związana z miastem Chorzów.

SK8 – mężczyzna, lat 80 (ur. 1945), przedstawiciel sektora politycznego, związany z miastem Katowice.

Ulokowanie badań w kontekście poszczególnych miejscowości może mieć znaczenie z uwagi na przemiany społeczno-polityczne, zasoby subregionu oraz rozwój przemysłowy. Prowadzone rozmowy odbywały się zarówno na gruncie neutralnym (kawiarnie, domy kultury, miejsce pracy), jak również w miejscach zamieszkania badanych, co umożliwiło obserwację etnograficzną. Badani pochodzili i zamieszkiwali wskazane i scharakteryzowane poniżej miejscowości:

Bytom – jedno z najstarszych miast historycznego Górnego Śląska. Region przemysłowy (górnictwo i hutnictwo), którego rozkwit przypadał na XIV wiek. Na terenie miasta funkcjonowało łącznie 7 dużych kopalń (Rozbark, Łagiewniki,

Szombierki, Bobrek, Centrum, Powstańców Śląskich, Miechowice) oraz dwie huty żelaza. Współcześnie aktywne są dwie kopalnie – Bobrek oraz Powstańców Śląskich, a także koksownia Bobrek (dawniejszy wydział huty Bobrek), fabryka wełny mineralnej i elektrociepłownia Miechowice. Wraz z większością Śląska w XVIII wieku zajęty przez Prusy. 1921 roku miasto zostało w Niemczech z uwagi na wyniki plebiscytu. W okresie międzywojennym w mieście funkcjonowało prywatne gimnazjum polskie. Po II wojnie światowej, miasto włączone do województwa śląskiego.

Chorzów – miasto położone na terenach historycznego Górnego Śląska. Historia miasta wiąże się z rozwojem przemysłowym (górnictwo i hutnictwo), choć współcześnie przemysł nie ma znaczącego rozwoju dla miasta. Miasto powstało w wyniku połączenia w latach 30 XX wieku, miasta Królewska Huta oraz gmin wiejskich Chorzów oraz Wielkich Hajduk.

Katowice – jedno z młodszych miast (nadane prawa miejskie 1865 r.) położone na terenach historycznego Górnego Śląska. Rozwój przemysłu i budowa linii kolejowej w Katowicach przyniosła dynamiczny rozwój miastu. W okresie XX-lecia międzywojennego miasto pełniło funkcję stolicy autonomicznego województwa śląskiego – co było wynikiem plebiscytu i przyłączeniem do strony Niemieckiej takich miast jak Bytom czy Gliwice, podczas gdy Katowice zostały Polskie⁶¹⁴. W okresie II wojny światowej miasto zostało przyłączone do III Rzeszy i pełniły funkcję najpierw siedziby władz rejencji, a następnie prowincji górnośląskiej. Po okresie wojennym, miasto pełniło funkcję administracyjną stolicy województwa śląskiego. W latach od 1953 do 1956, nazwa miasta została zmieniona na Stalinogród. Przemysłowy charakter miasta utrzymywał się przez okres PRL.

Lubliniec – jedno z najstarszych miast położone na historycznych terenach Górnego Śląska (nadanie praw miejskich 1300). Miasto nie miało rozwiniętego przemysłu ciężkiego, natomiast stanowił ważny węzeł komunikacyjny i handlowy z uwagi na kolejnictwo. Po plebiscycie miasto decyzją aliantów zostało przyłączone do Polski. W okresie II wojny światowej znalazło się pod okupacją niemiecką.

⁶¹⁴ M. Czajka, *Bez czego Katowice nie byłyby Katowicami? Gdyby nie kilka rzeczy, dziś nie rządziłyby Górnym Śląskiem i nazywałyby się zupełnie inaczej*, <https://dziennikzachodni.pl/bez-czego-katowice-nie-bylyby-katowicami-gdyby-nie-kilka-rzeczy-dzis-nie-rzadzilyby-gornym-slaskiem-i-nazywalyby-sie-zupelnie/ar/c1-18785333>, [dostęp: 2.03.2025].

Mysłowice – miasto położone na terenach historycznego Górnego Śląska. W mieście znajduje się rzeka Przemsza, która stanowiła w XVIII naturalną granicę pomiędzy Prusami a Rzeczpospolitą (1742 r.). Po kongresie wiedeńskim w mieście ulokowano charakterystyczne oznaczenie określające punkt styku – zwanym trójstykiem lub Trójkątem Trzech Cesarzy, ponieważ zbiegały się tam granice trzech cesarstw – Prus, Austrii i Imperium Rosyjskiego⁶¹⁵. Miast jest więc pograniczem kulturowym i jednocześnie miejscem granicznym historycznych ziem Górnego Śląska. Miejscowość uprzemysłowiona z rozwiniętym górnictwem aż do początków XXI wieku.

Olbrachcice – miejscowość położona na terenach historycznego Górnego Śląska, oddalona ok. 5 km od granicy z Czechami. Teren wiejski, gdzie nie ma rozwiniętego przemysłu hutniczego, ani górniczego. Mieszkańcy przez lata zajmowali się tu uprawą roli.

Ruda Śląska – miasto położone na historycznych terenach Górnego Śląska, formowane przez lata z niezależnych miejscowości, które dziś pełnią funkcję dzielnic miasta. Rozwój miasta przypada na okres XIX wieku i rozwój przemysłu ciężkiego (górnictwo i hutnictwo). Miejscowość została przyłączona do terenów Polskich w wyniku plebiscytu z 1921 r. W okresie II wojny światowej miast włączone do terenów III Rzeszy, natomiast po 1945 ponownie wróciło do Polski.

Rybnik – miast przemysłowe położone na historycznych terenach Górnego Śląska. Od XVIII wieku funkcjonowały w jego obrębie huty i kopalnie. Miejscowość włączono do terenów Polskich w wyniku plebiscytu z 1921 r. W okresie II wojny światowej miast włączone do terenów III Rzeszy, natomiast po 1945 ponownie wróciło do Polski.

Siemianowice Śląskie – miasto położone na historycznych terenach Górnego Śląska. Jest jednym z najmłodszych miast powstałych na tych ziemiach (prawa miejskie nadano w 1932 r.), choć zostało uformowane z mniejszych miejscowości, o których wzmianki pojawiały się już w XIII w. Współcześnie pełnią one funkcję dzielnic miasta. Rozwój przemysłu ciężkiego rozpoczął się na tych terenach już w II połowie XIII wieku za sprawą powstania kopalni węgla kamiennego oraz huty żelaza. W 1922 roku

⁶¹⁵ Nazwy mocarstw zmieniały się w zależności od czasów, co nie ma większego znaczenia dla określenia kontekstu miejscu jako swoistego pogranicza kultur, stąd przytoczyłem tylko te wskazane w tekście traktujące je symbolicznie.

miejsce zostało włączona do Polski jako część autonomicznego województwa śląskiego. W czasie II wojny światowej, miasto znalazło się pod okupacją niemiecką.

2. Struktura śląskiej tożsamości w doświadczeniach badanych

Pierwszą wyróżnioną kategorią pojawiającą się z uwagi na podjęte problemy badawcze jest tożsamość. W trakcie prowadzonych wywiadów zapytano wszystkich badanych o ich poczucie tożsamości, które również było jednym z kryteriów doboru próby. Kierowano się jednak motywem uzyskania potwierdzenia identyfikowania się badanych ze Śląkością. Następnie poproszono badanych o wskazanie komponentów poprzez które definiują Śląskość oraz rozumieją własną tożsamość Ślązaka. Struktura tożsamościowa może zawierać różne komponenty, które zostały wyeksponowane w trakcie wypowiedzi badanych. Na uwagę zasługują odpowiedzi na pierwsze dwa pytania: „czy czuje się Pan/i Ślązakiem/Ślązaczka?”, „czy może Pan o sobie powiedzieć, że jest Ślązakiem/Ślązaczka?”. Odpowiedzi na ogólne, wprowadzające zagadnienia, w niektórych przypadkach wykraczały poza jednoznaczne kategorie „tak/nie”, a osoby badane wzmacniały je lub poszerzały o inne elementy, co wyrażają poniższe cytaty:

„Całkowicie, 100 procent” (PP2)

„Rzeczywiście prawdziwym Ślązakiem. Takim się zawsze czulem i takim jestem. I z pochodzenia i z przekonania.” (PP6)

„Tak, czuje się Ślązakiem, urodzonym w Polsce, ale moi rodzice też są Ślązakami” (PP1)

„No jestem, taki byłem wychowany w domu, tu nie ma dwóch zdań na ten temat, nie” (PP6)

Z powyższych wypowiedzi można wnioskować, że dla badanych bycie Ślązakiem wiąże się z pochodzeniem, środowiskiem wychowania, a także z przekonaniami. W wypowiedziach można odczytać także warstwę emocjonalną, na co może wskazywać odniesienia do poczucia bycia prawdziwym Ślązakiem, od zawsze oraz wskazania, że jest to kwestia bezdyskusyjna. Osoby z pokolenia powojennego wykazują więc i eksponują swoją tożsamość zaznaczając przy tym, że bycie Ślązakiem jest dla nich ważną jej częścią. W podobnym tonie wypowiadali się przedstawiciele pokolenia stanu wojennego. Wszyscy badani uzupełniali swoją odpowiedź dotyczącą poczucia tożsamości o dodatkowe elementy takie jak: a) wzmocnienie wypowiedzi: „Tak, jak najbardziej” (SW1); b) pochodzenie w aspekcie geograficznym: „Tak, jestem Ślązaczka, czuje się

Ślązaczką, rzeczywiście. Mama pochodzi z Wesołej, dokładnie z Wesołej Starej, to jest dzielnica Mysłowic. Tata z Katowickiego Załęża” (SW2); c) korzenie rodzinne: „pod każdym względem, zarówno jestem Ślązakiem z dziada pradziada, wśród moich przodków trudno znaleźć kogoś, kto nie jest. I z ducha i z przekonania również jestem Ślązakiem” (SW3), „ Mogę powiedzieć, że jestem Ślązaczką tym bardziej, że jestem taką rodziną wielopokoleniową, także jest to od najmłodszych lat. W domu mieszkam takim wielopokoleniowym razem z moimi rodzicami i moimi dziećmi. Także na 100% mogę powiedzieć, że jestem Ślązaczką (SW4)”; d) normy społecznościowe: „Tak, czuje się Ślązakiem, choć generalnie, gdyby przyjąć kryteria Śląskie, to powinienem być być określony jako krojcok⁶¹⁶, to znaczy z krwi moja mama jest Ślązaczką, natomiast mój tata pochodził z małopolski. Ja urodziłem się w Katowicach, całe życie mieszkam w Mysłowicach i czuje się Ślązakiem”.

Wśród przedstawicieli pokolenia transformacji odpowiedzi były już mniej rozległe i z większości kończyły się na potwierdzeniu swojego poczucia tożsamości: „Tak, czuję się Ślązakiem” (PT4), „Tak, jestem Ślązaczką (PT2)” oraz „Ja⁶¹⁷”(PT1). Odnotowano jedną dłuższą wypowiedź, która aspekty związane z poczuciem zakorzenienia z miejscem: Tak, jak najbardziej. Jestem tutaj od urodzenia, chodziłem tu do szkoły, przedszkola. Całe życie spędziłem tutaj. Jestem tu zakorzeniony, można powiedzieć. Od zawsze związany z tą ziemią, okolica i czuje się tutaj mieszkańcem, częścią tej ziemi (PT5).

Reprezentanci pokolenia globalnego w odpowiedzi na to pytanie odnosili się m.in. do wymienionych już wcześniej aspektów związanych z pochodzeniem geograficznym: „Czuje się Ślązaczką. Urodziłam się w Katowicach. Z jednej strony rodzina jest z Katowic i okolic. Z drugiej części jestem bardziej od Śląska Cieszyńskiego, więc bardziej Cesaroki, ale tak czuję się Ślązaczką” (PG2), normami społecznymi: „Ja się czuje bardzo Ślązakiem. Nawet moja mama mówiła mi od najmłodszych lat – [imię badanego] Ty jesteś Ślązakiem i Polakiem. Musisz umieć mówić i godać. Mama od razu wpajała we mnie dwojaką tożsamość, że oprócz bycia Polakiem – jestem też Ślązakiem” (PG5) oraz „To jest ciekawe pytanie, bo pod względem genealogicznym jestem Ślązakiem. Choć jak to się u nas mówi jestem takim pokrojcowanym Ślązakiem. Ze strony matki jestem

⁶¹⁶ Krojcok jest to śląskie określenie osoby, której jeden z rodziców jest Ślązakiem, natomiast drugi reprezentuje ludność napływową.

⁶¹⁷ Ja to słowo pochodzące z języka niemieckiego, które funkcjonuje w mowie śląskiej i jest oznaczane „tak”.

faktycznie Ślązakiem, natomiast ze strony ojca są też korzenie kresowe” (PG4), elementami wzmacniającymi wypowiedź: „Tak, zdecydowanie!” (PG10). Pojawiły się też aspekty związane z posługiwaniem się mową śląską jako jednym z nadrzędnych elementów poczucia tożsamości: „Tak czuje się Ślązakiem i myślę, że mogę o sobie powiedzieć, że jestem Ślązakiem, bo na co dzień używam gwary śląskiej, mieszkam tutaj, pracuję ze Ślązakami, używam gwary Śląskiej, moi dziadkowie są rodowitymi Ślązakami, więc myślę, że jestem Ślązakiem” (PG3), a także kontekst polityczny dotyczący złożonej deklaracji w powszechnym spisie ludności: „Czuję się Ślązaczka, uważam się za Ślązaczkę, jestem wpisana jako Ślązaczka w spisie powszechnym (PG1), „Mogę z całym przekonaniem powiedzieć, że czuje się Ślązakiem, deklarowałem to także w ostatnim spisie powszechnym, także jak najbardziej jestem”.(PG8). Pojawił się też kontekst historycznej krainy jaką jest Górny Śląsk i określenia siebie przez pryzmat właśnie tego odniesienia: „Tak, ja się czuję Ślązakiem, zwłaszcza Górnos Ślązakiem. Bezsprzecznie mogę tak o sobie powiedzieć, że jest to najgłębsza tożsamość związana z tym miejscem w którym mieszkam” (PG7). Przytoczenie wypowiedzi poszczególnych członków pokoleń jest pewnym wprowadzeniem do kolorytu, który tworzy ramę pamięci zbiorowej i zarazem transmisji pokoleniowej. Odpowiedzi badanych mogą wskazywać, że tożsamość śląska jest konstrukcją bazującą na kilku elementach wchodzących w skład zarówno poczucia tożsamości indywidualnego, jak również zbiorowego. Można przypuszczać, że to właśnie poczucie tożsamości zbiorowej i świat wartości, w których jedną z istotniejszych jest rodzina i szacunek do przodków zagwarantowało utrzymanie się Śląskości w czasach współczesnych, pomimo postępującym procesom globalizacji i stale napływającej na te ziemie ludności – już od czasów powojennych. Na tej podstawie można będzie opracować szkic archetypu lub typu idealnego Ślązaka (Górnos Ślązaka) powstałego na kanwie pamięci zbiorowej badanych.

W celu uzyskania szerszego obrazu związanego z poczuciem bycia Ślązakiem zastosowano pytania pogłębiające, które miał umożliwić badanym opis tego, co oznacza w ich opinii i doświadczeniu bycie Ślązakiem. W odpowiedzi badani wskazywali elementy związane z kilkoma istotnymi kategoriami, które można opisać wykorzystując obszary zaproponowane przez Tadeusza Lewowickiego, w ramach TZT⁶¹⁸ (Teoria

⁶¹⁸ T. Lewowicki, *Szkice do teorii zachowań tożsamościowych*, [W:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, (red.) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – filia w Cieszynie 2001, s. 162.

Zachowań Tożsamościowych). Do wyodrębnionych obszarów można zaliczyć następujące wypowiedzi:

a) świadomość odrębności losów historycznych, identyfikację z terytorium i grupą społeczną

Oczywiście ten, kto już na tej ziemi żyje dawno. Z dziada pradiada. No z różnych stron ludzie napływali do pracy. Z Niemiec szczególnie jak to było niemieckie. Ale tu pracowali, tu żyli i tu zostali jako Ślązacy. (PP3)

Bycie Ślązakiem to przywiązanie do miejsca, w którym się mieszka, jak i przywiązanie do mowy, tradycji i kultury, w której się wychowałem (SW3)

Miejsce urodzenia, przesiąknięcie kulturą Śląska (PT4)

Być, pracować dla dobra tej krainy, robić wszystko w dobrym kierunku nie rozkradać jej, nie niszczyć. Wspólnie pracować dla dobra ojczyzny. Do własnego gniazda się no. Nie kala się własnego gniazda, nie pluje się do własnego gniazda, do własnej rodziny się nie pluje, a przynajmniej nie powinno. (PP4)

Ja się utożsamiam z tym miejscem. Tu się urodziłem, tu się wychowałem. Stąd pochodzi moja rodzina. Już trochę lat minęło. Moja prababka miała tu, w 1900 się urodziła. Całe życie tu mieszkała, nigdy stąd nie wyjechała, pradiadek tak samo. Cały czas w obrębie Katowic. (PT1)

Bycie Ślązakiem to też szacunek do całej historii naszego regionu oraz ludzi, którzy tu mieszkali i robili dobre rzeczy, a czasami jest to także wstyd, bo historia nasza jest bardzo skomplikowana. Wstyd nie dlatego, że miałem 2 dziadków w Wehrmachcie, a właściwie jednego w Luftwaffe, a drugiego w Wehrmachcie, ale dlatego że pojawiali się ludzie, którzy nie właściwie się zachowywali, demonstrowali sąsiadów itp. Bo to że byli ludzie, którzy musieli służyć w Armii Niemieckiej, to nie jest to wstyd, tylko tak wtedy było. A wręcz odwrotnie, jak wspominam wspomnienia dziadka z czasów wojny, to jest to ciekawe doświadczenie. (SW3)

Ale przede wszystkim znać historię śląską, powstań. Gdzie jest ten Śląsk, gdzie była ta kolebka – Nikiszowiec, Giszowiec, itp., skąd powstał ten Śląsk i dlaczego te tereny mają różne naleciałości np. niemieckie (PG3)

Myślę, że jest to pewnego rodzaju udział w kontinuum pewnej tradycji, historii, pamięci. Niekoniecznie zawsze kultywowanie języka, ponieważ dla Górnoszlązaków był różny i jest to naturalne. Ale kultywowanie pewnej ciągłości tradycyjno-kulturalnej. Uczestniczenie w niej niezależnie czy z krwi jest się urodzonym Górnoszlązakiem czy nie. (PG7)

b) odrębność języka i kultury, obyczaju, religii, wiedzy o dorobku duchowym

Gwarę trzymać i wartości jakie mamy dotychczas. Nadal utrzymywać (PP6)

Na pewno gwara, które ja nie używam już na co dzień, ale byłam nią otoczona, zwłaszcza przez dziadków od strony taty (SW1)

Ślązak musi godać, bo to nie jest gęś, mo swoją mowa (PT3)

No gwara śląska, której używam na co dzień i moja rodzina też używa (SW4)

Starom się zawsze godać. Wiadomo żech jak kajś jest to mowie, żeby ludzie zrozumieli. (PT1)

Po pierwsze to umiejętność posługiwania się językiem to jedno. Choć z drugiej strony myślę, że można być Ślązakiem nie znając tej gwary, bo jednak używamy przede wszystkim języka polskiego, a ten śląski używany jest w paru miejscach na co dzień. (PG3)

Myślę, że jest to rodzaj przynależności kulturowej. Tzn. pewnych tradycji, przekonań, wyniesionych z domu – typowych dla tego regionu. Jest to wiadomo posługiwanie się mową, poszanowanie tradycji, która jest dosyć specyficzna i nieznana dla osób spoza regionu. Jest to o tyle istotne, że kiedy byłam młodsza to nie dostrzegałam tego, jak teraz. Gdzieś się wyróżniamy na tle innych osób, Polaków czy też osób spoza Polski. (PG9)

Nie da się tego zdefiniować oficjalnie, aby każdy tą definicję zaakceptował. Człowiek po prostu musi się czuć tym Ślązakiem. Dla mnie jednak taka znajomość języka, nie tylko kilka słów, tylko że potrafi godać. No i mimo wszystko te tradycje Śląskie, aby były zachowane. Ja to mam tak, że się łatwo przelączam, naturalnie. (PG10)

c) genealogie historyczną i swoiste cechy grupy społecznej, funkcjonujące w niej stereotypy

Dla mnie to oznacza utrzymywać przynajmniej tradycje mojej rodziny. Nie mogę się tego zaprzec, bo wiadomo, jak rodzice i dziadkowie. Czuje się Ślązakiem i moje dzieci tak samo. (PP1)

Dbać jakoś tam w sobie, swojej duszy, żeby wiedzieć o swoich korzeniach, tradycjach. Żeby można też było przekazywać te rzeczy ludziom (SW2)

Wie Pan co? To jest można powiedzieć tradycje przekazywane przez rodziców, dziadków (SW4)

Ojciec, który przynosił drewniany klocek do domu, którym można było palic w piecu, gdzie grzało się na nim wodę. To jest dziadek, który opowiadał historię wojenne, bo był tym słynnym dziadkiem z wermachtu, bo takich dziadków na Śląsku było całe mnóstwo. Ale ten dziadek opowiadał jak to na wojnie było, oczywiście nie tylko jak był w Wermachcie, ale też w armii Andersa. I to są te jego opowieści, które się zachowały z tych czasów dzieciństwa. To jest bardzo silna tożsamość, bo Śląsk to jest moje miejsce na ziemi, tu jest moje miejsce, tu się urodziłem i wyjechałem. (SW5)

d) kondycja gospodarczo-ekonomiczna regionu, która wyznacza warunki i standardy życia (familok, kopalnia)

Odwołując się do dzieciństwa, to jest mieszkać w familoku, mieszkać w dzielnicy robotniczej, dla mnie przynajmniej. Wychować się w cieniu kopalni Mysłowice, która wtedy funkcjonowała, ścierać sadzę z twarzach, która gdzieś tam przelatowała nad naszymi twarzami lądowała na nich, to jest patrzeć przez okno na plac, bo wszyscy chodziliśmy na pole czy dwór, lecz na plac. Bawić się na klopsztandze, patrzeć na hasiok, patrzeć na chlewiki, które jeszcze były, które ja jeszcze pamiętam. Chodzić do magla, który był niedaleko na ulicy Świerczyny, ta część miejska była dla mnie ważna. Ja się wychowywałem w mieście, w Mysłowicach, przy kopalni w tej części przy kopalni, w części przemysłowej. (SW5)

Ja się wychowałam w familoku, jak i wielu Ślązaków, więc dla mnie Ślązak to taki człowiek, który dorasta w takiej małej ojczyźnie z familoka, czy bloku. Myśmy wszyscy razem dorastali w tej kulturze i mowie, przy klopsztandze. (PT2)

e) homeostaza tożsamościowa (wartości, wzory kulturowe, postawy)

Ślązakiem to jest tak: pracowitość, rzetelność (PP2)

Dla mnie Ślązaka przede wszystkim dwie cechy: Rodziny i robota. To uważam, że najbardziej Ślązaków wyróżniało. Zawsze w tych naszych, naszym towarzystwie i tak dali, mówiło się, że Ślązak jest stworzony do roboty, a Ci co tu osiedli są do rządzenia. A druga to rodzina. Ścisłe więzi rodzinne. Pewno, że zdarzały się różne poglądy w tej rodzinie, to już nie do uniknięcia. Jeden za tym, drugi za tamtym, ale najbliższa rodzina była najważniejsza. (PP5)

Ślązak mi się kojarzy z takim pracowitym, uczciwym, przyjemnym i towarzyskim często, rozgadany człowiekiem. To tak z grubsza. (PT5)

Ślązacy są też pracowici i pragmatyczni. Mam wrażenie, że to efekt bycia przez dłuższy czas pod wpływem kultury niemieckiej. Mam wrażenie, że jesteśmy bardziej stonowani pod względem emocjonalnym, niż Polacy. Część nas utożsamia się też jako Polacy, lecz część jako nie. My, Ślązacy jesteśmy bardziej powściągliwi, nie łapiemy za przysłowiowe szabelki jak Polacy, tylko podchodzimy do tego inaczej. Nabyliśmy tego niemieckiego ordnung muss sein – wszystko musi być poukładane. Moi rodzice twierdzą, że Ślązacy są troszkę naiwni, i może tak jest faktycznie – a przynajmniej w moim doświadczeniu. Taką największą cechą Ślązaków jest to poczucie zbiorowości, że Hanys Hanysa nie oszuka. Kiedy spotkają się dwie osoby, które nie dość, że są Ślązakami, to jeszcze utożsamiają się ze Ślązakami, to pojawia się taka ogromna zażyłość. (PG4)

To jest przywiązanie nie tylko do terenu, ale i sposobu zachowania. W Polsce przyjęło się, że mężczyzna jest głową rodziny, a na Śląsku tak nie było. Na Śląsku głową rodziny jest Kobieta. Mężczyzna był maszynką do zarabiania pieniędzy, brzydko mówiąc. On wychodził do pracy, robił

tzw. szychta, wracał do domu i nim trzeba się było zaopiekować. Jak przynosił wypłatę, kład ją na stół i to kobieta decydowała na co będą wydawane pieniądze. Jakby wszystkim co działo się w domu zarządzała kobieta, dlatego wszyscy na Śląsku mieli wielki szacunek do kobiety, nie tylko tych w domu, ale też tych z otoczenia. Z dzieciństwa pamiętam, że mamy moich kolegów, inne sąsiadki były też taką ważną częścią. My mieliśmy własne mamy i Pani mamy, czyli do mam kolegów tak się mówiło i moi koledzy do mojej mamy też tak mówili. Wszystkie kobiety zajmowały się wszystkimi dziećmi. Jak ja przychodziłem do kolegów w porze obiadu to było oczywiste, że ja zostanę zaproszony do stołu. Choć tego nie wymagałem, ale było to oczywiste. (PG5)

f) światopogląd i aspekty polityczne

Według mnie to jest też taki wynik dłuższych przemyśleń, to jest przede wszystkim samookreślenie siebie jako takiego. Bo ja pamiętam takich ludzi, którzy urodzili się w Bytomiu przedwojennym i oni sami siebie określali jako Niemcy. Nie można nawet z człowieka, który jest tu zakorzeniony od pokoleń, jeśli się taki nie czuje. Nikt nam też nie wbija sztempla do dowodu. Na pewno są też takie zewnętrzne elementy typu akcent, czy zwyczaje. Ale dla mnie najważniejsze jest samookreślenie się. (PG8)

Wskazane wypowiedzi stanowią przykład komponentów, z których konstruuje się tożsamość zbiorowa i indywidualna. Na podstawie przytoczonych wspomnień badanych można wnioskować, że jednym z ważniejszych czynników mających znaczenie przy konstruowaniu lub rekonstruowaniu się tożsamości śląskiej jest transmisja międzypokoleniowa. Jak wskazują badani to właśnie styczność ze sobą pokoleń i poszanowanie starszości przez młodszych, umożliwiają transmisję wartości, tradycji, języka i ogólnie rzecz biorąc kultury śląskiej podczas procesu socjalizacji. Z tego powodu badanym postawiono także pytania dotyczące statusu tożsamości śląskiej w ich domach (środowisko socjalizacji pierwotnej). Różnice w doświadczeniach badanych zauważalne są we wszystkich grupach pokoleniowych, a punktem wspólnym wydaje się być język śląski pojawiający się w licznych wypowiedziach. Poszczególne różnice można pogrupować na doświadczenia:

a) afirmacji śląskości, czyli jawnego podkreślania i eksponowania tożsamości. Wypowiedzi badanych wyraźnie opisywały doświadczenia związane z tożsamością śląską w mirze domowym i dbałość o transmisję tego typu podejścia w strukturach rodziny; Mój ojciec zawsze mi powtarzał, pamiętaj że jesteś Ślązakiem.” (PP2); „W moim domu zawsze się to podkreślało. W moim domu zawsze mówiono o tym, że jesteśmy Ślązakami, zawsze mówiono, że trzeba szanować tradycję. My też idziemy z

duchem czasu, co to znaczy, że większość osób w mojej rodzinie ma skończone studia wyższe. A to nam nigdy nie przeszkadzało, aby się angażować w sprawy Śląskie czy też używać Śląskiej mowy. Ja teraz jestem na etapie zbierania Śląskim legend i podań z naszego regionu. Dziś już pisałem jedną z takich legend do Gazety w Mysłowicach. Ja to pisze po śląsku, aczkolwiek nie używam jeszcze alfabetu śląskiego zaproponowanego, bo nie mam jeszcze takiego edytora. W domu zawsze podkreślano szacunek do innych – nieważne, czy ktoś jest Polakiem, Niemcem, czy kimś tam – ważne czy jest dobrym człowiekiem. To są nauki moich dziadków. MY jesteśmy Ślązacy, ale też musimy szanować innych ludzi.” (SW3); „Raczej tak. Przede wszystkim też i w gwarze mówiliśmy. Wszystko, co przekazywały nam babcie to pod kątem śląskości. Wszystko tak, jak na tym Śląsku jest, co powinno się robić. Np. z zachowaniem i sposobem bycia, to tak jak ja śląsku jest. U nas od kilku pokoleń tak było. Robię sobie takie drzewo genealogiczne. Wszyscy urodzili się na Przelajce od 1600 któregoś tam. Jestem rdzenną Ślązaczką.” (SW4); „Oczywiście, że tak. Moja mama jest Ślązaczką, a każda mama ma olbrzymi wpływ na wychowanie dzieci i tą śląskość wysysa się z mlekiem matki. Ta śląskość była bardzo mocna i nią przesiąkałem. Nie twierdze, że zawsze była obecna godka śląska, czy mowa śląska, ale była obecna dzięki dziadkowi, dzięki kolegom z placu, to to było jasne.” (SW5); „To jest tak. U mnie nie mówiono, u mnie godano. W szkole np. było tak pół żartem i pół serio – jak ojciec mówił: „gorol jest dobry, jak jest zimny”. Ale to takie żarty, my dużo podróżowaliśmy po Polsce i mieliśmy znajomych w różnych miejscach. No i ostatnio to nawet do kolegi powiedziałem, który jest z Sosnowca. Za bajtla nigdy nie miałem problemów ze śląskich. Nie odczułem też żadnych nacisków. Ja jestem z Dąbrówki Małej. Przede wszystkim na Śląsku bajtla były wychowywane przez wszystkich, z czym się nie spotkałem poza Śląskiem. Tu wychowywała każda sąsiadka i sąsiad. Jak żeś coś narobił to mogłeś dostać od sąsiada i od ojca, jak którejś sąsiadce coś powiedziałeś złego to żeś dostał od niej opiernicz i od ojca i matki. Tak było i tu każdy wtedy, tamte lata 80/90 to Ślązacy bardzo się mocno trzymali razem.” (PT1); Mój tata mówił, że jesteśmy Ślązakami, a nie Niemcami czy Polakami. To było dla niego oczywiste. Zresztą, sąsiedzi w podobny sposób mówili, a u nas za bajtla wszyscy się razem wychowywaliśmy, taki urok familoku” (PT2); „Tak, tak mówiło się. To też taki teren, że nasza parafia jest rdzenną tutaj ze Śląska, a wioska obok to przesiedleńcy ze wschodu. Kiedyś to były takie wojny między starymi mieszkańcami. U nas zawsze było w domu, że my jesteśmy Ślązacy, nie że jesteśmy lepsi – tylko że jesteśmy stąd, mówimy po śląsku. Pamiętam jakieś historie i anegdoty z pracy od rodziców czy coś. Mówili, że a

ten to jest hadzaj, a ten to jest Ślązak. Jak pamięcią sięgam zawsze był podział.” (PT5); „O jezu, u nas to była masakra. Parę razy toczyłam boje z rodzicami, aby aż tak tego nie podkreślali. Było to top of the top. Zawsze mi mówili, że mam mówić, że jestem Ślązaczka, że jestem ze Śląska. Oni sami o sobie mówili, że ... cytując mojego tatę - jo zech jest Ślązokiem. Tak argumentował w każdym urzędzie, w którym próbowano go zmusić do polskiego. Tata mówił wyłącznie po śląsku. Bardzo często się mówiło o nas, że jesteśmy Oberschleisen, no i trudno by nie mówić tak, skoro m nawet mamy śląskie nazwisko.” (PG9); „Godka była codziennością. Jak przychodziła Barbórka to było oczywiste, że idziemy do Babci, bo to święto dziadka, który był górnikiem. Przychodziliśmy na odświętny obiad, szło się zobaczyć pochody górników. Faktycznie te święta śląskie były praktykowane. Wiedziałem jak wygląda flaga śląska, wiedziałem jak wygląda flaga polska. Dziadek pokazywał mi swoje górnicze mundury i odznaczenia. Dziadek tłumaczył mi różnice w kolorach na czapkach górniczych, więc no tak to wyglądało, że moja rodzina propagowała wartości śląskie.” (PG5); „W moim domu zawsze dobrze się wypowiadano o Ślązakach” (PG6); „Mówiło się oczywiście o śląskości. Pamiętam mojego dziadka jako taki archetyp Ślązaka który był rzeczywiście równocześnie pracowity, oddany, ale też wybuchowy i czuły przy tym wszystkim. Był taką mieszanką którą jak myślę o jakimś archetypie Ślązaka to przychodzi mi na myśl mój dziadek czyli ojciec ojca. Pamiętam że w rozmowach z dziadkami ten element bycia Ślązakami wybrzmiewał bardzo, że Górny Śląsk że jest to ważne. Natomiast to też trzeba podkreślić, że pewne antagonizmy z Warszawą, kiedy dziadek komentował występy w sejmie, był to przecież czas lata 1991-2001 i zamykanie kopalń, więc czas bardzo trudny dla Ślązaków związany z usuwaniem takiej nieodłącznej części Śląska. Moja rodzina była i jest rodziną Śląską opcji Polskiej tzn. wybrzmiewa i wybrzmiewała nasza odrębność jako Ślązaków, jednak nigdy tego nie stawiano w opozycji do Polskości. To współgrało ze sobą.” (PG7); „tak, bardzo. Non stop. Cały czas praktycznie. My byliśmy bardzo związani z tą tradycją. Zwłaszcza moja babcia od strony mamy jest bardzo zauroczona tą tradycją. Ja też od małych lat tańczyłem w zespole śląskim. Mieliśmy więc stale związek i ze strojami, muzyką i tradycjami np. takie trzaskanie talerzy przed ślubem, jakieś takie bardziej nasze tradycje. To było u nas faktycznie kultywowane.” (PG10).

b) swojskości tożsamości, co należy rozumieć jako pewną naturalność dostrzeganiu komponentów tożsamościowych i identyfikowaniu ich jako takie. Może to też dotyczyć osób, które nie posiadają wewnętrznej potrzeby eksponowania tożsamości.

Podkreślają to następujące wypowiedzi badanych: „„U nas się po prostu godało. I tu i u mnie, moje dzieci też. Mam wnuka w Łodzi, ale mój syn do niego goda po śląsku i ten mały jak zadzwoni do mnie to śląsku. Staro się, uczy się – widać, że chcę.” (PP3); „Wie Pan, u nas wszyscy czuli się Ślązakami, nie było nic innego.” (PP6); „U nas, gwara była gwara. Rodzice się tylko gwarą posługiwali i tyle. Nie wiem jak to określić.” (PP5); „Czuliśmy się Ślązakami. Tata gwarę dobrze znał, no ja, no język bardziej się przejmuję od mamy, moja mam była ślżaczka w połowie. No czuliśmy się jak najbardziej Ślżakami, na pewno, choć nigdy o tym nie rozmawialiśmy. Wiem, że jak wyjeżdżaliśmy gdzieś z rodzicami, to ludzie mówili o nas o ci Ślżacy, a ci Ślżacy idą do kościoła. Np. mówiliśmy księdzu szczęść boże, a ksiądz: o, Ślżacy. Pytaliśmy - skąd ksiądz wie? Bo tylko Ślżacy mowa szczęść boże, inni pochwalony”(SW1)”; „No u nas się godało po naszymu, było to takie naturalne. Ale czy ja wiem, aby mówić w domu o śląskości? Chyba to było dla nas oczywiste i nie trzeba było o tym mówić.” (PT3); „nie, chyba nie. Nie bardzo była taka potrzeba. Nikt od nas tego nie oczekiwał do momentu, w którym zaczęto się interesować lokalnymi Ślżakami i to robi Centrum Zimbardo. To był chyba temat między ludźmi, między rodziną, ale nie bardzo się coś z tym robiło. Wiem, że mój kuzyn był za autonomią Śląska. Ja np. mam Śląską flagę i czasem sobie wisi przez cały czas, a czasem wystawiana jest na dzień Śląskiej flagi w lato. Ale nie, to był zawsze taki temat społecznie pomijany, bo w zasadzie nic z niego nie wynikało. Jeśli cokolwiek, to może tylko określenie swój czy gorol. I na tym się kończyło. Kto nie był ze Śląska to gorol, jak Warszawiok, to gorol.” (PG1); „To zawsze było. Dopiero teraz w dorosłym życiu zaczęłam to dostrzegać, że to zawsze było. Np. była taka tradycja wkładania łuski karpia pod talerz. Okazuje się, że to nie jest w całej Polsce. Podobnie jak w kolacjach wigilijnych. Dopiero jak zaczęłam się obracać w różnych towarzystwach, to dostrzegłam, że wigilia jest inna. I ja byłam święcie przekonana, że tak jest. Nikt o tym wcześniej nie mówił, że to było typowo nasze (sposób przygotowywania potraw itp.). Moja mam pracowała, mój tata pracował i to było tak, że jak tata wracał z pracy, że wszyscy siadaliśmy do wspólnego posiłku i ja byłam przekonana, że tak właśnie jest. Dopiero potem zrozumiałam, że to był nasz model. My na śląsku bardzo mocno idziemy w rodzinę. Do kościoła razem, obiad razem – nie że każdy sobie gdzieś tam idzie. Więc takie tradycje, śląskie tradycje były u nas cały czas, choć ja tego nie dostrzegałam jako takie typowo śląskie. Często miałam w niedzielę kluski z roladą, jak nie w domu to u babci jednej lub drugiej. Niedziele to musiały być kluski rolada i modro kapusta.” (PG2); „U nas nie mówiono o tym, to po prostu było. Myśmy byli Ślżakami, więc nie mówiło

się o tym. No mój dziadek Jurek, coś może więcej mówił. Jeździliśmy czasami do muzeum czy do Rudy Śląskiej, czy też kopalni. Pamiętam, że każdy z przewodników tak mocno gwarą dupcył i to można było poczuć, taką prawdziwą śląskość.” (PG3); „A jeśli chodzi o poczucie tożsamościowe, to nie było takich tematów w domu poruszanych. Moja mama i dziadkowie mieli różnorodne środowisko, bo i znajomi z polski, ze śląska i rodzina ze Lwowa. Nie było ani wartościowania ludzi na hanysów i goroli, ani dzielenia. To był otwarty dla wszystkich dom. Pamiętam, że jak byłem mały to mnie dziadek woził w koszyku wiklinowym po Bytomiu i opowiadał co gdzie było, że tu były chlewiki itp. czytał mi legendy śląskie, książki i inne rzeczy o śląsku. Także w domu ta śląskość była obecna od małego.” (PG8).

c) ukrytej tożsamości, czyli unikania tematów związanych z tożsamością lub intencjonalnego maskowania jej. Działania maskujące mogły być podyktowane trudnymi doświadczeniami osób, których tożsamość polska starła się z tożsamością ludności napływowej w sytuacjach formalnych lub nieformalnych. Mogła stanowić także obawę o represje w stosunku do członków rodziny. Interesujące jest także pojawiające się powiązanie aspektów tożsamościowych z polityką w wypowiedzi badanego. „U nas nie mówiło się o takich rzeczach, ojciec nie poruszał politycznych tematów. Był bardzo pracowity, przeżył ruską niewolę i zawsze nam odradzał i mówił – tam nie pchajcie się. Nauczyciel w szkole w latach 60 był ważną osobą i my nie mogliśmy mówić o tej rodzinnej polityce. Moi rodzice też tak nie mówili za bardzo. Moi rodzice jak chcieli sobie coś przekazać to rozmawiali po niemiecku, abyśmy my nie rozumieli. Wie Pan, czasami były takie sytuacje, że jeździli po urzędach.” (PP1); „No mówiło się, tak jak się mówiło. No nie tak nasilało się, bo w szkole to było tępione. Jakies tam słowo czy cos, ale rodzice też tępili, czy poprawiali dzieci, aby nie wynosili do szkoły, bo wtedy były te prześladowania. No jakoś tak, na placu godej tak, a w szkole staraj się mówić po polsku czy cos.” (PP4); „Babka godała, dziadek godol, jak myśmy lotali po placu to się godało. Babka z dziadkiem mieszkali na dole, a my na wierchu, na górze. Jak się przychodziło do domu tośmy musieli mówić, bo rodzice byli nauczycielami. A mama miała braci starszych, po 16 i 17 lat. Oni jak moja mama była mała, to powiedzieli jej tak, nie wolno Ci używać śląskiego języka w szkole, bo będą cię źle traktować, będą Ci robić przytyki, a my tego nie chcemy – chcemy ci chronić jako bracia i nie wolno Ci tego robić. Jej to tak do serca zapadło, że ona zbudowała z tego skuteczny mur i gwarę po prostu zapomniała i w sercu i w głowie. Rzeczywiście u mnie w domu czysta polszczyzna była

podstawa. Natomiast wujkowie, bracie mamy pamiętali jakie nieprzyjemności mieli z powodu tego, że godali. Ja pochodzę z muzycznej rodziny. Wszyscy grali na instrumentach i jak oni mieli egzaminy i się wypowiadali, że teraz zgrom to i tamto. Podchodzili do nich organizatorzy i zwracali im uwagę słowami: Pan teraz występuje publicznie, a publicznie nie wolno używać języka śląskiego. Takie doświadczenia były tych starszych braci od mamy. Ona sobie to dokładnie zapisała w pamięci i sercu. Obecnie ma 77 lat i dopiero jak coś powiem po śląsku, to ona zaczyna się przyłączać i dopiero teraz na nowo odkrywa wież z językiem i to jest piękne.” (SW2); „Zwracało się uwagę, żeby w szkole nie mówić w gwarze, żeby pilnować języka polskiego. Bo jak się mówiło za dużo w gwarze no to był nacisk, żeby po polsku mówić. W domu tak pośrednio się mówiło – idziesz do szkoły, to nie używaj gwary.” (PT4); „Jak byłem mały to było jeszcze tak, że niewolno było mówić po śląsku i trzeba mówić ładną polszczyzną. Mam wrażenie, że już wtedy były pierwsze działania zmierzające w stronę rekonstrukcji i ekspozycji tożsamości podejmowane przez różne organizacje. Pamiętam jak moja mama mi mówiła, że mowa śląska jest taka nieładna, że brzmi tak wulgarnie. I pamiętam, że kiedy we mnie zaczęła się we mnie budzić śląska tożsamość, to zacząłem jej mówić – nie mamo, nie masz racji. To normalny, regularny język.” (PG4);

Wypowiedzi badanych posegregowane na opracowane kategorie wskazują różnorodność statusu tożsamości śląskiej w domach badanych. Jak widać nawet w domach, w których pojawiało się podejście ukrywania, maskowania tożsamości lub braku ekspozycji, badani rozwijali własne poczucie tożsamości. Co więcej, należy podkreślić też że jeden z badanych wspominał o swoim sprzeciwie w kierunku matki, kiedy ta negatywnie (w jego odczuciu) wypowiadała się o mowie śląskiej. Do pierwszej kategorii (afirmacja śląskości w domu) przyporządkowano wypowiedzi 12 badanych, co stanowi ok. 46%, do drugiej (swojskość tożsamościowa) 9 badanych, czyli ok. 34,5%, a do kategorii trzeciej (ukrywanie tożsamości) wypowiedzi 5 badanych, co daje przełożenie procentowe w 19%. Pierwotne środowisko wychowania jest istotne w procesie socjalizacji i konstruowania się tożsamości. Powyższe dane sygnalizują, że ekspozycja tożsamości jej afirmowanie może przekładać się w znaczącym stopniu na budzące się poczucie tożsamości w młodych osobach i dalsze rozwijanie jej już w dorosłym życiu. Co ciekawe – brak ekspozycji nie musi oznaczać, że ta tożsamość się nie rozwinie. W tym celu, należy przeprowadzić dalsze pogłębione badania – również z osobami wywodzącymi się z rodzin śląskich (transmisja międzypokoleniowa), które nie

identyfikują się jako Ślązacy, aby porównać czy faktycznie na regres rozwoju poczucia tożsamości wpłynęło środowisko wychowania, w którym dominowało podejście kategorii trzeciej – ukrywania lub maskowania komponentów tożsamościowych.

3. Śląska mowa jako ważny element kapitału kulturowego Górnoszlązaka

Język stanowi kluczowy komponent w konstruowaniu tożsamości, zwłaszcza język nabyty w toku socjalizacji pierwotnej⁶¹⁹. Ten lokalny język może wpływać na poczucie przynależności i transmisję tradycji oraz wartości kulturowych. Jak twierdzi Paul Ricoeur nie jest on jedynie narzędziem komunikacji, lecz także nośnikiem pamięci zbiorowej oraz przestrzenią do dialogu między tożsamością ipse (tożsamość jako proces, czyli kim się staje człowiek) a tożsamością idem (tożsamość jako stałość, czyli kim jest człowiek)⁶²⁰. Jak już wcześniej wskazano mowa śląska określana jest przez różne źródła, a także badacze jako dialekt, etnolekt lub gwara. Jest także szereg językoznawców, którzy wskazują, że mowa śląska może zostać uznana jako język. Należy w tym miejscu podkreślić, że celem niniejszej pracy nie jest rozstrzyganie kwalifikacji mowy śląskiej jako języka, ponieważ nie jest to praca językoznawcza. Język traktowany jest tutaj jako istotny komponent kulturowy związany właśnie z konstruowaniem lub rekonstruowaniem tożsamości śląskiej. Mowa śląska, godka śląska lub po prostu język śląski (takie określenie przyjęty wobec mowy śląskiej, w niniejszej pracy) przez lata stanowił symboliczny, a nawet emblematyczny wyraz ekspozycji tożsamości śląskiej. Język śląski przetrwał próbę czasu, pomimo braku standaryzacji i funkcjonowania głównie w formie oralnej. W toku prowadzonych wywiadów, zapytano badanych o kilka aspektów związanych z językiem, które mogą mieć znaczenie w kontekście tożsamościowym i edukacyjnym. W procesie socjalizacyjnym ważną rolę odgrywa środowisko wychowawcze, dlatego badanych poproszono o wskazanie ich języka ojczystego.

Wśród przedstawicieli pokolenia powojennego odpowiedzi były niemalże zgodne, ponieważ prawie wszyscy badani deklarowali, że ich językiem ojczystym (pierwszym) jest język śląski: „Śląski. Wie Pan, ja czysto po polsku na pewno nie

⁶¹⁹ P. Berger, T. Luckmann, *Společné...*, s. 208.

⁶²⁰ P. Ricoeur, *O sobie samym jak innym*, przeł. B. Chelmiński, Warszawa: PWN, 2005, s. 140-168.

umiałem. Te słówka uczyli mnie w szkole. Takie te, tak, czy nie – my mówili ja. To było część z niemieckiego, pomieszanego z naszą gwara.” (PP1); „Śląski. To jest pierwszy język jak się od matki słyszało, muttersprache. Pierwszy.” (PP3); „No jaki, no gwara tak jak godom” (PP4); „Ojczysty to gwara” (PP5); „Język śląski. Potem radio było, to słyszałem głównie niemiecki, bo tata słuchał.” (PP6). Jeden z badanych przedstawicieli pokolenia powojennego jako język ojczysty wskazał niemiecki oraz śląski: „Do 10 roku życia, do 49 był Niemiecki. A potem na równi był i niemiecki i śląski. A polski dopiero potem przyszedł. To był problem, bo ja poszedłem do 1 klasy nie znając polskiego. To były takie stacje czy dworzec i ja nie wiedziałem, co to jest. Dopiero wujek, który był tłumaczem i powiedział mi, co to jest. Szybko załapałem, bo byłem młody. Później lepiej poszło jak zacząłem czytać książki po polsku, to inni nawet nie wiedzieli, że ja jestem Ślązakiem. Dopytywali skąd ja jestem ze wschodu. Ja mówiłem, że jestem autochtonem, to mi nie chcieli wierzyć. Mój ojciec zawsze mi powtarzał, pamiętaj że jesteś Ślązakiem.” (PP2). Badani zadeklarowali, że to właśnie język śląski jest ich językiem ojczystym. Wskazanie przez jednego z badanych języka niemieckiego jest interesującym elementem, który może wskazywać na transmisję międzypokoleniową z czasów, gdy w region był pod rządami Niemiec (Prus).

Przedstawiciele pokolenia stanu wojennego podobnie jak poprzednicy językiem ojczystym określają śląski: „U nas babka godała, dziadek godał i rodzice tak samo godali. My z braćmi też godaliśmy. Ojczysta jest dla mnie gwara, a polski był później, w szkole zwykłej i muzycznej.” (SW2); „Śląski i jest do dziś. Język polski jest językiem drugim, którym się posługuje i w zasadzie rozmawiam nim w przestrzeni publicznej i w szkole. Ale też zdarzało mi się mówić publicznie po śląsku czy przemawiać po śląsku. Nawet jak miałem lekcje indywidualne z dziećmi ze śląskich rodzin i widziałem, że swobodniej się czują jak rozmawiamy po śląsku, to tak robiłem. Starałem się dostosowywać i pokazać, że w zasadzie to język nie jest istotny, lecz to, co ma się w głowie.” (SW3); „Ojczystym to chyba ten śląski, bo zawsze był. Nawet teraz posługuję się śląskim. Czasem wręcz po polsku brakowało mi słów w szkole.” (SW4). Natomiast część z badanych podkreśla swoją dwujęzyczność zestawiając na równi język śląski i polski: „Ten język był bardzo naturalny, języki się przeplatały (gwara i polski).” (SW1); „Z mową śląską jest trochę trudniej, bo pamiętajmy, że to mowa, która nie jest skodyfikowana. Są już takie próby podejmowane. To jest język serca, język domu. On był obecny w takim zakresie, w jakim mógł być. Poprzez rodzinę od strony mamy, poprzez dziadka i kolegów z tego placu. Nie

używało się tego w gigantycznym zakresie, bo jednak szkoła, bo jednak przedszkole, wchodzi się w tryb nauczania polskiego, edukacji tej sformalizowanej. A godkę można było przekazać tylko przez dom. Ta śląskość była bardzo mocna i nią przesiąkałem. Nie twierdze, że zawsze była obecna godka śląska, czy mowa śląska, ale była obecna dzięki dziadkowi, dzięki kolegom z placu, to to było jasne. U mnie ten język ojczysty to na równi śląski i polski.” (SW5). Wypowiedzi przedstawicieli pokolenia stanu wojennego wskazują, że język śląski w okresie głębokiego PRLu nadal pozostaje językiem ojczystym dla wielu Ślązaków dorastających w tym okresie. Eksponuję się jednak rozwijający się trend dwujęzyczności, gdzie polski zaczyna być językiem równorzędnym do mowy śląskiej w rodzinach śląskich – zwłaszcza w tym o wyższym statusie społecznym.

Wśród przedstawicieli pokolenia transformacji nadal dominują deklarację języka śląskiego jako ojczystego: „Śląski to jest mój ojczysty język.” (PT1); „Od początku śląski, polski był później. Tak, śląski to mój pierwszy język” (PT2); „Ojczysty to śląski” (PT3); „Zawsze podaje śląski. To jest język, którym na co dzień się posługuję. Czy w domu czy w pracy. No choć urzędowym jest polski, to i tak nas większość mówi po śląsku. Językiem ojczystym dla mnie jest ten Śląski.” (PT5). Zaledwie jedna osoba określiła siebie jako osobę dwujęzyczną i wskazała na równi język śląski i polski jako ojczysty: „Była gwara, ale była ona wymieszana. Mówiłem gwarą, lecz nie taka czystą. Raczej to było pół na pół. Można powiedzieć, że mam dwa języki ojczyste – gwarę i polski.” (PT4).

Wśród przedstawicieli pokolenia globalnego wyłaniają się dwie główne grupy językowe – tych, którzy deklarują jako swój język ojczysty przede wszystkim język śląski: „U mnie to było tak, że podobno do 3 roku życia nie znałam słowa po polsku, godałam tylko po śląsku. To był mój pierwszy język.” (PG1); „Wolałabym móc bardziej posługiwać się gwarą. Chciałabym mieć większą lekkość w posługiwaniu się gwarą. Chciałabym, aby tu ludzie na śląsku częściej posługiwali się gwarą przez co ja sama mogłabym jej częściej używać, bo słowa jako tako znam, ale nie ma za bardzo z kim porozmawiać. Z babcią ok, bo ona mówi płynnie gwarą. Mój tata mówi po śląsko-polsku, gdzieś te słowa się zacierają na polski. Ja natomiast jestem osobą, która coś tam wie, coś tam powie, natomiast nie używam tego na co dzień. Wolałabym żeby ten język był częściej używany. Tak jak teraz siedzimy i rozmawiamy, moglibyśmy rozmawiać po śląsku.” (PG2); „Moim językiem ojczystym jest śląski” (PG3); „Moim językiem

pierwszym jest śląski. Języka polskiego nauczyłam się w pierwszej klasie, po awanturze wychowawczyni. W mowie miałam polski opanowany, ale w piśmie było gorzej. Wtedy zapisywałam wszystko tak, jak myślałam, że powinno być z śląskiego. Inna jest tam fleksja, składnia i było mi trudno na dyktandach. W szkole nauczyłam się polskiego, a wcześniej znałam Śląski. No i uczyłam się też wtedy angielskiego, jednak to śląski był moim głównym językiem.” (PG9) oraz tych, którzy opisują siebie jako osoby o podwójnej tożsamości językowej: „Mam z tym problem, bo kiedy ta tożsamość się we mnie obudziła to poczułem wewnętrzny konflikt tożsamości. Językiem ojczystym, którym władam od urodzenia jest polski, natomiast drugim ojczystym jest śląski.” (PG4); „To bardzo ciężkie pytanie, bo jak mówiłem, że od małego byłem wychowywany dwoiście. Więc jestem dwujęzyczny i mam podwójną tożsamość. Jak zaczynam mówić po polsku, to myślę po polsku. Jak mam godać po śląsku, to zaczynam godać i myśleć po śląsku. I ja to rozumiałem jak pojawiały się dzieci dwujęzyczne w klasie, których rodzice byli z dwóch różnych krajów np. polsko-niemieckie lub polsko-angielskie. Dla mnie to było normalne, bo podchodziłem do tego, że Ty masz dwa języki, ja też takie mam.” (PG5); „To bardzo trudne pytanie. Oczywiście język polski jest ustandaryzowany w przeciwieństwie – jeszcze, do języka śląskiego. Ja myślę po polsku, często myślę po polsku. Choć od pewnego czasu myślę też po śląsku. W głębi serca godom do siebie po śląsku. Język śląski to jest taki język serca. Język polski to taki język uroczysty. Używam sobie takiej metafory, że to tak jak japoński zwykły i japoński cesarski. Jednak ojczystym dla mnie jest raczej śląski.” (PG7); „Ja nie potrafię tego określić, bo język mojego domu był taki i taki. Wiec ja wolę powiedzieć, że mam dwa języki ojczyste i śląski i polski.” (PG8); „U mnie oba – śląski i polski. Moi dziadkowie tylko godali, ale rodzice i godali i mówili. Ojciec bardziej jest taki gadatliwy po śląsku, niż matka.” (PG10). Natomiast jedna z badanych osób wskazała jako swój język ojczysty niemiecki, odnosząc się także do poczucia więzi do języka śląskiego i śląskiej tożsamości, a także pewnego rodzaju odcięcia się od polskiej tożsamości narodowej: „Dla mnie niemiecki. Od początku uczyłam się niemieckiego. To tam wyjechał mój tata, gdy miałam 5 lat. Niemcy to był kraj, który nas utrzymywał. Jeśli chodzi o wychowanie i to wszystko to ja się nie czuję jak Polka, bardziej jako Ślązaczka i Niemcy są mi bliskie.” (PG6).

Język śląski jako komponent tożsamościowy jest jednym z ważniejszych elementów ekspozycji tożsamości śląskiej. Na podstawie przytoczonych wypowiedzi badanych można wnioskować, że w ich życiu język śląski (mowa śląska) odgrywał

kluczową rolę w budowaniu poczucia identyfikacji i dostrzeganiu opozycji swoi-obcy. W kontekście procesu konstruowania tożsamości i socjalizacji, środowisko wychowawcze pełni funkcje obszaru adaptacji w danej społeczności. Poprzez język oraz podejście do języka znaczących innych, dziecko przyswaja sobie również znaczenia symboliczne, które funkcjonują w warstwie tożsamościowej i są przekazywana z pokolenia na pokolenie. W toku prowadzonych wywiadów postawiono badanym pytania dotyczące języka w ich środowisku wychowawczym – pierwotnym, które przedstawiono poniżej oraz wtórnym, które opisano w rozdziale dotyczącym grup rówieśniczych.

Przedstawiciele pokolenia powojennego domach rodzinnych w codziennej praktyce komunikacyjnej spotykali się z używaniem języka śląskiego: „Śląski. Ojciec nie umiał tak polskiego, mieszał i mówienie i pisanie. Choć już było ciężko, bo w urzędach i wszędzie obowiązywał Polski. Moi rodzice uczyli się w niemieckich szkołach.” (PP1); „Po śląsku, po śląsku. Ja władałem niemieckim, bo nasza ciotka była nauczycielką niemieckiego i nie mogła znaleźć pracy, bo nie mogła po polsku. Ciotka zajmowała się nami, a mama szła do pola do roboty. Dobrze władałem niemieckim i do dziś umiem czytać. Kiedyś jeszcze po francusku, bo tata mnie uczył.” (PP2); „U nas się po prostu godało” (PP3); „U nas gwara była gwara. Rodzice mnie tej gwary uczyli i sami z niej korzystali.” (PP5); „W domu w gwarze i tu nie było innego języka” (PP6). Z narracji badanych wynika, że od urodzenia otoczeni byli językiem śląskim, co jest spójne z określeniem przez nich śląskiego jako języka pierwszego – ojczystego. Kultura domu, czyli pierwotne środowisko wychowawcze dostarczyło badanym przestrzeni wrośnięcia w język śląski. Ostatni badany z tej grupy, również podkreśla że w jego domu posługiwano się śląskim i on sam także deklaruje ten język jako ojczysty, jednakże przywołuje też narzucone mu przez rodziców normy wobec praktyki językowej: „U mnie w domu godało się gwarą, ale rodzice mi powtarzali, że w szkole mam mówić po polsku, a na placu to se mogę godać.” (PP4). Takie podejście może świadczyć o obawie przed reakcją nauczycieli lub innych przedstawicieli oświaty w okresie powojennym, gdy posługiwanie się językiem śląskim było traktowane jako coś niewłaściwego.

We wspomnieniach przedstawicieli pokolenia stanu wojennego w domach rodzinnych dostrzegalne są już różne podejścia do mowy śląskiej. W niektórych przypadkach wciąż dominuje mowa śląska: „Tylko po śląsku. Przy czym mnie akurat rodzina wychowała w dwujęzyczności, podobnie jak ja moje dzieci, np. to jest knefel, czyli guzik. Na tej zasadzie, aby przyswajać słowa, bo to nam ułatwia życie. Człowiek

się będzie potem poruszał w edukacji czy w urzędach i trzeba znać język. W domu wyrosłem z poczuciem, że śląski jest ważnym językiem i wszędzie gdzie tylko mogę, to mówię po Śląsku.” (SW3); „W moim domu przede wszystkim godaliśmy gwara.” (SW4), w innych język ten pojawia się za sprawą dziadków i przeplata się z językiem polskim: „Ten język był bardzo naturalny, języki się przeplatały (gwara i polski).” (SW1); „Babka godała, dziadek godoł, jak myśmy lotali po placu to się godało. Babka z dziadkiem mieszkali na dole, a my na wierchu, na górze. Jak się przychodziło do domu tośmy musieli mówić, bo rodzice byli nauczycielami.” (SW2); „To jest język serca, język domu. Istotne było środowisko, w którym się człowiek wychowuje. Nie ukrywajmy, że mowa śląska była jednak wśród tych warstw plebejskich, bo te elity mówiły albo po polsku, albo po niemiecku, bo to dominowało. On był obecny w takim zakresie, w jakim mógł być. Poprzez rodzinę od strony mamy, poprzez dziadka. Moi rodzice raczej odeszli od śląskiego. Mama używała polskiego, ojciec też. Tu raczej były jakieś wtręty śląskiego.” (SW5). Wypowiedzi badanych, które sugerują, że rodzice stawiali na poprawną polszczyznę w domu, z ewentualnymi wstawkami mowy śląskiej, przedstawiają przesunięcie się realizacji transmisji śląskich kodów językowych z rodziców na dziadków. W wypowiedziach badanych pojawił się także wątek dotyczący stygmatyzacji użytkowników mowy śląskiej i postrzegania ich jako przedstawicieli niższej warstwy społecznej. Taki stereotyp mógł sprawiać, że w niektórych domach śląskich sugerowano dzieciom komunikowanie się z innym (w sytuacjach formalnych) wyłącznie w języku polskim. Jak można zauważyć w wypowiedziach badanych, sami dorośli postępowali podobnie, z uwagi na swój status społeczny i zawodowy – odchodzili od codziennego posługiwania się językiem domu (określenie przywołane za wypowiedziami badanych).

Przedstawiciele pokolenia transformacji w wypowiedziach podkreślają, że w ich domach rodzice najczęściej posługiwali się mową śląską: „U mnie w domu się nie mówiło, u mnie w domu się godało. U nas był śląski i do dziś jest.” (PT1); „W takich normalnych rozmowach był głównie śląski. Tak rozmawiali moi rodzice, mój opa i uma też.” (PT2). Część badanych podkreśla także obecność języka polskiego w środowiskach socjalizacji pierwotnej: „U mnie w domu głównie po śląsku, ale też już to było takie wymieszane, bo tata jeździł po całej Polsce jak pracował. Ja się staram zawsze tam, gdzie mogę godać po śląsku, mimo że urzędowym językiem jest polski.” (PT5); „U nas tata tylko godał, a mama godała i mówiła. Ona nam pomagała uczyć się polskiego, ale bez nacisku” (PT3). Jeden z badanych pokreślił, że w jego przypadku zwracano uwagę, że

poza domem – a zwłaszcza w szkole powinien posługiwać się wyłącznie językiem polskim: „Mój tata był górnikiem, więc on normalnie godał w domu. Mama też godała, ale powtarzała nam, abyśmy nie godali poza domem. Tzn. w szkole, abyśmy uważali na język i tylko po polsku mówili, bo później będą problemy.” (PT4). Wypowiedzi badanych sugerują, że nadal mowa śląska stanowiła podstawowy kod komunikacyjny w środowisku wychowawczym badanych, jednakże język polski rozwijał się równolegle i niekiedy jego status w imaginariach rodzin był nadrzędny względem śląskiego, zwłaszcza w sytuacjach formalnych.

Przedstawiciele pokolenia globalnego podkreślają, że mowa śląska była obecna w ich domach. Niektórzy badani wskazują, że stanowiła codzienną praktykę komunikacyjną: „U mnie w domu była godka śląska. Pamiętam, że była taka historia, którą wspominałam w domu z rodzicami, bo myślałam, że mój brat dostał za to baty. W szkole mieli wymienić warzywa na literę b, no i mój brat zgodnie z prawdą powiedział boryj (por). A nauczycielka nie wiedziała i powiedziała, że nie ma takiego warzywa, na co on odpowiedział – jak nie ma, jak u mojego Upy w ogródku rośnie.” (PG1); „Tata mówił wyłącznie po śląsku. Mama trochę mieszała, ale u nas podkreślało się znaczenie godki. Tata nawet w urzędzie godał, cytując mojego tatę, że zech jest Ślązokiem. Tak argumentował w każdym urzędzie, w którym próbowano go zmusić do polskiego.” (PG9); „Godka była codziennością. Pojawiał się także polski i uważam się za osobę dwujęzyczną, o czym mówiłem.” (PG5); „Mój tata jest Górnosłazakiem i to rodowitym. On uczył mnie godać. Rodzina jest bardzo miejscowa. Mama jest spoza Śląska, jest z okolic Radomia i mnie na początku uczono mówić po polsku czysto, dopiero później nauczyłem się mówić etnolektem i to było też dla mnie bardzo ważne. Moja rodzina była i jest rodziną śląską opcji polskiej tzn. wybrzmiewa i wybrzmiewała nasza odrębność jako Ślazaków, jednak nigdy tego nie stawiano w opozycji do Polskości. To współgrało ze sobą. Na początku nie czułem się w pełni Ślazakiem, bo ja byłem mniej godający, posługiwałem się czystą polszczyzną. Raczej wtedy nie łączyłem się bardziej z regionem, choć próbowałem godać na swój sposób. Takie moje przebudzenie górnosłaskie przyszło z czasem, w latach gimnazjalnych.” (PG7). Część badanych podkreślała dwujęzyczność domu rodzinnego, w którym mowa śląska była przede wszystkim łącznikiem językowym pomiędzy pokoleniem badanych a pokoleniem ich dziadków: „Mój tata mówi po śląsko-polsku, gdzieś te słowa się zacierają na polski. Moja babcia mówi płynnie gwara, a mama? Chyba tak jak ja – więcej po polsku. W moim domu było to mieszane.” (PG2);

„To było pomieszane, trochę tak, trochę tak. Dziadkowie więcej, rodzice trochę mniej. W domu bardziej po śląsku, na zakupach po polsku, chyba że jak rodzice spotkali znajomych.” (PG3); „Moi dziadkowie tylko godali, ale rodzice i godali, i mówili. Ojciec bardziej jest taki gadatliwy po śląsku, niż matka.” (PG10). Interesujące wypowiedzi badanych pojawiły się także w kontekście stosunku rodziców do mowy śląskiej i pewnego rodzaju nakłaniania badanych do odchodzenia od mowy śląskiej poza domem, co pojawiała się także w wypowiedziach badanych przedstawicieli pokolenia stanu wojennego oraz transformacji: „No właśnie, jeżeli chodzi o moją mamę, to ona kładła nacisk na polski. Ona miała przekonanie, z którego mi się zwierzyła, że ten język jest taki brzydki i trzeba mówić poprawną polszczyzną, co jej w szkole narzucili. Natomiast te rozmowy prowadziliśmy zawsze po śląsku. W przypadku rozmów z moją babcią, to już była rozmowa tylko po śląsku. Tam nie było nawet słowa po polsku z jej strony. Ten język do mnie przenikał pasywnie, wchłaniałem słowa, zwroty i wyrażenia. Pamiętam, że zawsze się śmialiśmy, kiedy babcia przychodziła do nas i mówiła: ale mosz fajne te gardiny. Ja się zawsze dopytywałem mamy o co chodzi. A ona mi mówiła, że chodzi o zasłony, firany.” (PG4); „Mój tata szybko wyjechał do pracy do Niemiec, więc on raczej mówił po śląsku lub niemiecku i rzadko po polsku. Mama po polsku i śląsku, bo ona sama nauczyła się tego śląskiego jak tu przyjechała jako dziecko. Mama nas pilnowała, w tym sensie, że dbała, abyśmy mówiły po polsku tam, gdzie trzeba. Aby nikt nas nie wyśmiewał – mnie i mojej siostry” (PG6). Jeden z badanych podzielił się także wspomnieniem, które prezentuje stopień nieświadomości w umiejętności posługiwania się kodem językowym lub po prostu zatarciu się różnicy w postrzeganiu mowy śląskiej i języka polskiego, z którego powstała swoista mieszanka językowa: „Ja kiedyś bym powiedział, że u nas w domu rodzinnym mówiło się po polsku, w kontraście do znajomych, u których się tylko godało po śląsku. Aż do momentu, kiedy w latach nastoletnich zaczęło się wyjeżdżać dalej i spotykać z ludźmi z zewnątrz i okazało się, że moja polszczyzna nie jest taka jak myślałem. . Niby było po polsku, a jednak niektóre konstrukcje, słowa nie były polskie, lecz śląskie. Np. termin zgodne pieniądze, to termin stricte śląski, w którym chodzi, że nie dostajesz reszty, że pieniądze odliczone. Mógłbym masę takich przykładów przytoczyć. Trudno mi stwierdzić czy mowa mojego domu to był spolszczony śląski, czy ześląszczony polski. Taka była mowa domu rodzinnego. Później w wieku nastoletnim zacząłem się bardziej interesować śląską tożsamością i językiem, także dziś no coś tam poradza godać po śląsku nie najgorzej.” (PG8).

Wypowiedzi przedstawicieli wszystkich grup pokoleniowych wskazują, że mowa śląska stanowiła znaczący element tożsamościowy w ich codziennym życiu i zarazem towarzyszyła badanym podczas procesu socjalizacji i wychowania w rodzinach (socjalizacja pierwotna). Doświadczenia badanych wskazują jednak, że nie w każdym domu traktowano mowę śląską jako wartość. W niektórych środowiskach obawiano się, że użytkowanie tego kodu może przynieść dziecku lub rodzinie trudności, a nawet prowadzić do ostracyzmu społecznego (wezwanie do szkoły, dokuczanie, postrzeganie dziecka i rodziny jako przedstawicieli grupy o niższym statusie społecznym). Współcześnie mowa śląska wciąż nie została prawnie uregulowana. Pracę nad kolejnymi projektami mającymi na celu dążenie do nadania statusu języka regionalnego mowie śląskiej trwają. Z uwagi na głosowanie w sejmie nad ustawą uznającą język śląski jako regionalny, a także reakcję (prezydenckie weto) ówczesnego prezydenta Polski Andrzeja Dudy, badanych zapytano o ich zdanie w zakresie nadania statusu języka regionalnego mowie śląskiej. W tej części wypowiedzi badanych ze wszystkich pokoleń posegregowano pod względem ich stosunku wobec nadania statusu języka regionalnego na: a) stanowisko za nadaniem statusu języka regionalnego mowie śląskiej; b) stanowisko neutralne wobec nadania statusu języka regionalnego mowie śląskiej; c) stanowisko przeciwko nadaniu statusu języka regionalnego mowie śląskiej.

a) stanowisko za nadaniem statusu języka regionalnego mowie śląskiej:

19 badanych osób przyjęło stanowisko za nadaniem statusu języka regionalnego mowie śląskiej. Badani w swoich wypowiedziach odwoływali się do istotnych z ich perspektywy aspektów, które pośrednio lub w sposób symboliczny wiążą się z takim działaniem prawnym. Jednym z kluczowych dla badanych argumentów jest po prostu zadbanie o utrzymanie i zachowanie języka – uchronienie go przed wymarciem: „Teraz podobno tą gwarę śląską, mieli uznać, ale zaś Duda (ówczesny prezydent RP Andrzej Duda) zakwestionował to. To by było wszystko. Ja jestem za tym, bo to by stanowiło pewien łącznik całego śląska. Bo dziś tak, tam mówią trochę inaczej, tam mówią inaczej. Dużo młodych już nie mówi po śląsku. Choć to jest ciekawa rzecz, bo dzieci które są w Niemczech, to mówią po śląsku całkiem dobrze. Ale moja córka już prawie zapomniała. No, ale wnuczki już niestety nie.” (PP2); „Oczywiście świetnie jeżeli godka śląska byłaby uznana za język. Zmienia się status prawny i pewnie jakieś większe środki na jej zachowanie, utrzymanie. Ona i tak przetrwała czy miała taki status czy nie. Bo ona funkcjonowała. Są też pewne problemy, bo w ramach Górnego Śląska są jej różne

odmiany. Pytanie czy powinno to zostać skodyfikowane i uznane jako jeden wzorzec mowy śląskiej, czy pozwolić na lokalności w ramach mowy śląskiej. Tu nawet wymowa niektórych wyrazów jest inna w zależności od miasta. Być może pozwoliłoby to na zachowanie mowy śląskiej i dałoby większą ochronę prawną i możliwość finansowania, bo to też jest ważne. Zwłaszcza jeśli mamy teraz ten aspekt mieszania się ludności, a ta godka zanika, kiedyś była w szerszym użyciu. Oczywiście, że są takie miejsca, gdzie ona dalej tętni życiem, ale obawiam się, aby nie sprowadzać tego do pojedynczych słów, które brzmią śmiesznie. Niech to nie będzie strywializowane. Może nie jestem największym znawcą mowy, ale żeby zrobić to rzetelnie, żeby robili to językoznawcy bez wtrętów, których nie było w mowie śląskiej. Np. że liczebniki to były roz, dwa, trzy, cztery, a nie eins, zwei, drei. To, co jest z języka niemieckiego, jest z niemieckiego, to co z czeskiego, czy ze staropolszczyzny, to z tego jest. Żeby to zrobić rzetelnie, aby to było zachowane bez zbędnej ideologii. Pytanie czy jest to możliwe.” (SW5); „Fajnie jakby ktoś to spisał. Bardziej na zasadzie, aby przetrwało to próbę czasu, bo mam wrażenie, że to się teraz rozmywa, że gwara umiera naturalną śmiercią.” (PT4); „Nie wiem z czym to się formalnie wiąże. Wiem, że były kiedyś jakieś pomysły, aby pisać maturę ze śląskiego czy jakieś takie coś – ale jestem temu przeciwny. Uważam, że językiem narodowym jest polski i on powinien tu być utrzymany, bez udziwnień. Ale nie wiem tak naprawdę z czym to może się wiązać. Wytlumaczysz mi to? Szczerze to nie mam nic przeciwko, aby utrzymać język śląski, bo patrząc po ludziach w okolicy to widać, że on wymiera. Młodzi ludzie już mają mniej styczności z językiem. Jeśli to będzie szło w tym tempie i kierunku to język wymrze. Aby zachować język i kulturę to to jest bardzo dobry krok.” (PT5); „Ja jestem za, jednak ta sprawa została wciągnięta w bieżący kontekst polityczny, co jest błędem. Kwestia śląskiego przekracza podziały partyjne, światopoglądowe. Jest to rzecz nam wspólna i jak to zostaje wciągnięte, tak jak to zostało zrobione, to jest to bardzo złe dla śląskiego. Przyglądałem się tej dyskusji i uważam, że była miałka i płytka. O ile jestem w stanie zrozumieć veto i postawę prezydenta, to przecież był to najlepszy moment, aby poddać sprawę większemu dyskursowi zbierając naukowców, specjalistów. To się nie wydarzyło. Nie ma innego narzędzia, aby ocalić te formy językowe, poza polszczyzną literacką. Jedynie wydawnictwa prywatne, które dbają o tę ciągłość. Państwo robi bardzo niewiele, aby ocalić te dialekty, etnolekty. Uważam, że zrobiono bardzo duży błąd, bo niezależnie czy uznajemy, że jest częścią polskiego, czy odrębnym językiem, to zasługuje na ochronę, której nie ma.” (PG7); „Wiesz co? Ja się troszkę interesuję językami, bo studiowałem filologię angielską, bo śląskiej chyba jeszcze nie można. Znam dobrze

angielski, znam niemiecki, śląski, polski. Na studiach nauczyłem się od strony naukowej o językach i ja wspieram uznanie śląskiej godki jako język regionalny, bo to jest najprostsze narzędzie i najbardziej skuteczne, aby go zachować i wspierać jego rozwój. Na ten moment nie jest to odgórnie wspierane przez władze, a jedynie przez drobnych ciułaczy (nie ujmując nikomu). Na ten moment to trwa dzięki tym oddolnym inicjatywą. Myślę, że to by też zmieniło sposób postrzegania na język i odczarowało ten rys, że to taki brzydki język, ludzi niewykształconych i roboli, z gorszych grup społecznych. Jeszcze jest takie podejście, że gwara to tylko pod budką z piwem. Byłoby to także takie zadośćuczynienie dla ludzi, którzy byli krzywdzeni w czasach PRL za posługiwanie się mową. A w kontrze do przeciwników, którzy twierdzą, że to nie jest język, bo każdy to rozumie. To jak? Skoro w towarzystwie stale ludzie proszą o mówienie po polsku, bo nie rozumieją. Albo że jest zbyt podobny do polskiego lub że jest zbyt dużo odmian, aby to ustandaryzować. Uważam, że te wszystkie argumenty są zbyt płytkie i łatwe do obalenia. Fakt jest taki, że nie powstawało tu wiele literackich dzieł, bo my sami mieliśmy takie przeświadczenie, że ten język jest raczej taki niski względem niemieckiego albo później polskiego. A jak się okazuje, to można przecież robić w języku ojczystym. Tak samo argumenty o zapożyczeniach, bo ile takich jest w polskim, niemieckim, francuskim? Tam też jest mnóstwo słów zapożyczonych.” (PG8).

Innym, kluczowym elementem jest podkreślany przez badanych aspekt uznania tożsamościowego. Badani wspominają, że takie działanie w sposób symboliczny może stanowić rekompensatę za trudności z jakimi ludność śląska zmagala się przez pokolenia: „Dla nas to by była jakaś rekompensata dla Ślonzoków. Za te wszystkie lata, co nie można było. Jakby pojawiły się nazwy po Śląsku, czy w urzędach by można było po Śląsku. Dla nas by to było fajne. Jak rodzice mieszkali na Bayerach, to tam są dwa – Niemiecki i Bawarski. Więc tak by mogło być.” (PP3); „Jestem za tym, żeby ten śląski był uznany jako język tutaj. Jednak też jesteśmy dużą społecznością, dużo jednak wnosimy i wydaje mi się, że tutaj na śląsku, jednak ta śląskość wszędzie jest okazywana” (SW4); „To też jest indywidualne. No na pewno byłoby to w pewnym sensie uznanie. No Kaszubi mają tak? My też mamy swój język. Czy to by coś zmieniło? Ciężko powiedzieć. Nie jestem w stanie odpowiedzieć na to pytanie jednoznacznie. Bo z jednej strony zmieniłoby to, że nas na pewno przez długi okres czasu byłoby dalej złośliwie gadane, że to gwara itd. A Ślązacy dalej będą gadać po swojemu czy im ktoś podpisze, czy nie. A jak im Warszawa zakaze to dopiero się tam dowiedzą, co to są Ślązaki. A cały przemysł jest u nas.

Rosomakami pojedemy. Tak się śmieją, ale nie sądzą, aby to jakoś super zmieniło sprawę. Może to będzie jakiś krok dla Ruchu Autonomii Śląskiej, ale to i tak już nic nie zmieni. Już teraz przecież na Śląsku (administracyjnie) jest Sosnowiec, Dąbrowa Górnicza – gdzie to Śląsk? Wchłonęliśmy ich bo byliśmy bogaci.” (PT1); „Uważam, że mowa śląska jest językiem i powinna dostać taki status. Nie ma nawet o czym gadać” (PT2); „Wie Pan co? Tym językiem godamy od pokoleń. Dlaczego go nie uznają? Bo jest brzydki? Taka gwara niechlujna? Bo oni w Warszawie wiedzą, że w nas jest siła i się boją. A my przecież nie chcemy autonomii. Jak na Kaszubach jest język, to jak tu może nie być? Ten status jest ważny i jestem za.” (PT3); „To nie jest gwara, to jest język. Tak jestem za tym, żeby zrobili z tego język regionalny, żeby zrobili z tego język w ogóle. Żeby nazwy były jak na Kaszubach, żeby nie robili z tego takiego „O Boże” tylko żeby to zrobili. Przypuszczam, że musi stać za tym kasa, aby się to wydarzyło. Dlaczego na Kaszubach jest łatwiej? Nie wiem. Dlaczego bliżej granic są tablice w dwóch językach? Jakoś nikomu to nie wadzi. Widać może tak być. Tak, jestem za tym, żeby to był język. Żeby się szło do urzędu i można było mówić po śląsku. Jasne, że to jest trudne. Ale wystarczy przecież jedno okienko, dwa – tu mówimy po śląsku. Widzę jak się boryka z tym mój brat, dla którego mówienie po polsku jest trudne. I jedni go rozumieją, inni nie. I jak ma robić coś oficjalnego po polsku to jest cały spocony. Bo to jest problem. Jednocześnie nie wyobrażam sobie, jak przeżył całe życie. Albo są ludzie, którzy go rozumieją i szanują, a czasem trafi na innych. Mój najstarszy brat wzenił się w rodzinę – ojciec jego żony godo i jest ze Śląska, a jego żona jest tam z Mazur, czy Białegostoku i ona szybko mówi. To, co mi się nie mieściło w głowie, bo firma jest męża, że któregoś dnia żona mu powiedziała: Ty nie możesz godać do klientów. Aż pewnego dnia, ona dostrzegła różnicę jak godo do klientów. Jak odnajdują nie porozumienia, wspólną historię, że to działa. Ale to było dziwne i zaskakujące, że był taki opór z jej strony, jak on może godać w pracy, skoro i tak godo w domu? Przecież to normalne i naturalne.” (PG1); „Tak, fajnie by było. Jakby uważam, że ludzie na śląsku powinni mówić po śląsku, ale też po polsku. Jak przyjeżdża ktoś, to trzeba umieć się dogadać, ale jak ktoś tu żyje niech ma możliwość mówić po śląsku. To taki trochę symbol śląski. No i uważam, że takie mieszanie też jest ok, czyli mówisz po polsku i wrzucasz słówka śląskie. Jak ktoś nie rozumie, to może dopytać” (PG2); „Tak, uważam że to byłoby fajne. Choćby dlatego, że widać by było, że jesteśmy. Jesteśmy grupą etniczną. To takie uznanie nas, że jesteśmy tymi Ślązakami, no

a nie że my sobie po prostu nadupcamy⁶²¹ po śląsku i tyle.” (PG3); „Myślę, że nadanie statusu języka regionalnego jest ważne i potrzebne dla wielu Ślązaków, tym bardziej że wiele osób w spisie powszechnym się zadeklarowało jako mniejszość śląska. I już dawno powinno to być uregulowane jako mniejszość narodowa. Jeżeli Kaszubi mają zarejestrowani swój język, to dlaczego nie pozwolić na to Ślązakom? Dlaczego wszyscy zachwycającą się góralską godką, a wyśmiewa się śląską godkę? W Niemczech jest tak, że jest Hochdeutsch, czyli ten język urzędowy, ale oprócz tego każdy land ma swój język, jako swój regionalizm. Dla nich jest to zupełnie normalne i nawet się śmieją, że nie mogą się dogadać ze sobą. Bawarski jest zupełnie inny, niż ten urzędowy i tak samo w innych regionach. Tam nikt z tym nie ma problemu. Dla mnie uznanie istnienia języka śląskiego jest bardzo ważne, bo pokazuje że my kulturowo jesteśmy bardziej różnorodni, niż do tej pory się wydawało.” (PG4); „Nasza godka to język i zasługuje na ten cały status. Dla mnie to takie przybicie tej tożsamości śląskiej. Takie poczucie, że moja mama miała rację, że ona mnie nie okłamywała nigdy. Ja wiem, że ona starała się nigdy mnie nie okłamywać. I teraz ktoś mi wmawia, że ona mnie okłamuje. Więc myślę, że to takie przybicie tego, że moja mama nigdy mnie nie okłamała.” (PG5). Jedna z badanych pomimo aprobaty zwróciła uwagę na trudności w dookreśleniu słownictwa i ujednoliceniu go w całym regionie: „Jestem za, aczkolwiek jestem też świadoma, że w całym Górnym Śląsku są mniejsze rejony, w których w jednych się sycy, w innym się godo bruclek⁶²², w innym bruślek, i którą nazwę wybrać? To delikatny temat, jak stworzyć jedną śląską mowę z wielu dialektów. Jeśli by przyszli nauczycieli mieli to na uwadze to jestem na tak, trzy razy tak.” (SW2).

Kolejna badana stwierdziła, że kwestia nadania statusu językowego wymyka się poza aspekty stricte językowe, lecz stanowi część walki (w domyśle) polityczno-ekonomicznej: „Ja jestem za. Wiem dlaczego niektórzy językoznawcy postulują, aby nie uznawać śląskiego jako język, bo mamy dużo zapożyczeń. Jednak mamy inną składnię, inną fleksję, i w zasadzie bliżej nam w niej do czeskiego, niż do polskiego. Mamy sporo zwrotów, które są wymyślone lub nazwami zwyczajowymi. Mamy własne mądrości ludowe, wiersze, teksty literatury. Jest znacznie więcej osób deklarujących się jako Ślązacy, niż Kaszubi. Ja nie mam problemów, aby oni mieli swój język, a nam wciąż ktoś zabrania. Ja też zostałam wychowana w przekonaniu, dlaczego ktoś nie chce przyjąć tego

⁶²¹ Nadupcać potocznie w mowie śląskiej oznacza rozmawiać, gadać.

⁶²² Bruclek – element kamizelki.

języka. Od dziada pradziada wiemy o tym, że Śląsk jest kopalnią złota dla Polski. Jesteśmy regionem, w którym gospodarka jest na wysokim poziomie, standard życia jest tu większy, mamy wysokie PKB. Wcześniej były to kopalnie, teraz firmy z branży technologicznej. Od zawsze w moim domu mówili mi, że Polska boi się, że my od niej odejdziemy. Mnie uczono, że ta tzw. Warszawka widząc nasze pieniądze i czując naszą jedność i siłę regionu obawia się, że będziemy skłonni odejść od Polski. Ja nie wierzę, żeby to się mogło wydarzyć. Natomiast walka o ten język powoduje takie głosy społeczne, w których jakby osoby nieposługujące się tym językiem, które mówią z jakiej paki, jakim prawem, ktoś będzie taki brudny język wpisywał. Tu jest biedota, syf i awanturnicy, my się nie zgadzamy na taki język. Są też osoby, które mówią, że im to nie przeszkadza. Ja mam wrażenie, że ta wojna nie toczy się tylko o kwestie językowe, ale też ekonomiczne i takiego łączenia lub dzielenia Polaków.” (PG9). W podobnym tonie wypowiedział się inny badany, który podkreślił, że jego zdaniem nadanie statusu języka regionalnego mowie śląskiej może przyczynić się do zmiany sposobu postrzegania języka jako komponentu ludzi o niższym statusie społecznym: „Ja powiem tak, jest bardzo ważne i potrzebne z paru względów. Posłużę się przykładem Kaszubów, mam parę rodzin z tego regionu. Oni mieli tam jeszcze szybszy proces zanikania języka, niż my. Tam ludzie z mojego pokolenia już po kaszubsku nie mówią, ale rozumieją. Np. we Władysławowie. W tamtym regionie dzieci też były bite w szkole i prześladowane za język. Starszyzna już nie uczyła języka swoje dzieci. Kaszubski jest bardzo podobny od śląskiego, i się rozwija na pograniczu germańsko-słowiańskim, jak się przebija przez ich akcent i dwugłoski, to doskonale pamiętam o czym rozmawiają. Pochwaliłem się znajomemu stamtąd i była taka sytuacja, w ich ośrodku dla turystów, że jak rozmawiali z innymi to po polsku, a jak ktoś coś źle zrobił, to się opieprzali po Kaszubsku z uśmiechem na twarzy. I kiedyś jak zaczęli, to on mówi do żony – Irena, Tomek rozumie naszą mowę. I przestali się kłócić. Tak pół żartem. Natomiast co się stało. Po tym jak uznano język kaszubski za język regionalny, nagle się okazało, że to trafiło do szkoły i wzbudziło zainteresowanie młodych ludzi. Stało się tak, że on był na takim topie. Zrodziło to pewne problemy i mówi się, że śląszczyzna jest taka skomplikowana i jak z tego stworzyć język? Kaszubszczyzna jest jeszcze bardziej skomplikowana i mają jeszcze trudniej. My mamy 6 odmian, a oni 100 kilka i przecież stworzyli język literacki. Aczkolwiek część działaczy kaszubskich mówi, że to nie jest nasz język, który wynieśliśmy z domu. To samo dzieje się tutaj. Ja sobie myślę, że status gwary jest zawsze postrzegany jako ten gorszy. Dlatego warto podnieść go do statusu języka regionalnego, aby młodzi ludzie przestali go widzieć

jako coś gorszego. Dwa żeby była możliwość uczenia w szkole. Ja nie mówię, że to musi być obowiązkowe, ale dla tych co by chcieli, można by było stworzyć klasy, która by uczyła tego. Natomiast trzecia rzecz, jeżeli mówimy o tym, co było w sejmie. To argumentacja prezydenta, który powołuje się na to, co dzieje się na Ukrainie, to zastanawiam się czy on to pisał na trzeźwo. Bo to o tym człowieku najgorsze świadectwo wystawia, że on się powołuje na wojny i jakieś rzeczy, który nie powinny mieć znaczenia w akceptacji języka regionalnego. Ja rozumiem, że to chodzi o pieniądze, aby ich tu nie dawać. Ja jestem gorącym zwolennikiem, aby nadano ten status regionalny. Żeby tego uczyć w szkole, żeby były programy w tv, bo to z powrotem przypomni słowa, których się zapomniało, sprawi się, żeby się język rozwijał. Zresztą w tej chwili spotyka się literaturę po śląsku. Jak trzydzieści lat temu spotykało się książkę po śląsku, to ona była śmiesznie napisana, bo była tak spolszczona. Kiedyś tu mieszkał prof. Adolf Dyga, który był etnologiem i zbierał pieśni ludowe. On mi powiedział kiedyś tak, że dlaczego pieśni ludowe są zapisane po polsku, bo gdyby on zapisał je tak jak ludzie śpiewali, to by mu nie pozwolono wydać. Zawsze dostawał polecenie przetłumaczenia na język polski. Ranga tego języka (mowa śląska) była traktowana jako coś złego. To powodowało wypłukiwanie słów, to powodowało, że ludzie traktowali go gorzej, to było wycelowane, aby ten język powolutku zniszczyć.” (SW3).

b) stanowisko neutralne wobec nadania statusu języka regionalnego mowie śląskiej:

Trzech badanych wykazało się względną neutralnością wobec pomysłu nadania statusu języka regionalnego mowie śląskiej. Badani zwrócili uwagę, że ten proces nie jest taki prosty i zanim to nastąpi należy dopracować ten projekt: „Wie Pan co? To było niedopracowane, bo język śląski to się dzieli na różne gwary. I która teraz utrzymywać i uczyć? Bo każdy może powiedzieć, my godomy dobrze, a my rządzymy. Myślę, że trzeba to dopracować mocniej. W tej chwili jak nawet Ukraińcy kaleczą śląski, to ile tych języków będzie? Trzeba to dopracować.” (PP1); „Można to zrobić, ale w jaki sposób? Jak to teraz zrobić? Jak spisać to wszystko? Jakby to wyszło. Ktoś musiałby opracować jakieś książki. My się komunikujemy w śląskim, ale jak to przekazać na papier? To nie moja rzecz.” (PP6). Badani zwrócili uwagę, że opracowanie standardu językowego będzie trudne i może wymagać niestandardowych rozwiązań, aby uniknąć sytuacji, w

której jedna z odmian mowy śląskiej zostanie uznana za właściwą, a inne tym samym zostaną zdewaluowane. Kolejny badany zwrócił uwagę, że o ile nie jest to działanie zagrażające tożsamości śląskiej, to jest za. Jednak przyznał, że brakuje mu wiedzy w kontekście tego projektu i z czym on się wiąże. Podkreślił także, że w momencie, gdy nadanie statusu wiązałoby się z zamknięciem kulturowym tej grupy etnicznej, to jest temu przeciwny: „Nie wiem o co w tym dokładnie chodzi, więc trudno mi się wypowiadać. Nie wiem jak to może wpłynąć. Jeśli nie jest to zagrażającej naszej tożsamości, to ok. Jeśli ma nas jednak odciąć, to jestem przeciwko. Jakby nas kulturowo odcięli i powiedzieli macie sobie swój język to sobie teraz siedzicie w swojej bańce. To nie byłoby dobre.” (PG10). Wskazane wypowiedzi zostały sklasyfikowane jako neutralne, ponieważ badani nie zajęli jednoznacznej stanowiska. Pomimo, że sami posługują się językiem śląskim i traktują go jako ojczysty, co wcześniej zadeklarowali, to nie mają dostatecznej wiedzy o samym procesie nadania statusu i tym, co się wiąże z dalszymi losami. Stąd ich zachowawcze stanowisko wobec takiej regulacji prawnej jest zrozumiałe.

c) stanowisko przeciwko nadaniu statusu języka regionalnego mowie śląskiej:

Dwoje badanych podzieliło się opinia przeciwko nadaniu statusu języka regionalnego. Przedstawiciel pokolenia powojennego postrzega działania zmierzające do formalizacji mowy jako akty politycznego, który upatruje w Niemczech. Badany zwrócił uwagę, że jego zdaniem ma to na celu ośmieszyć społeczność śląską i być krokiem w stronę osłabienia państwowości, a nawet ją podzielić lub rozbić: „Nie bardzo. To są wszystko grubymi nićmi polityczne sprawy, niemieckie, szwabskie. Ktoś chce pieniądze, ktoś chce przegwałcić. Język to górale nie mają, są więksi, więcej ich jest i nie mają swojego języka. Gadają po góralsku, ale mieszkają w Polsce, ale nie są na Śląsku. Tu każde miasto inaczej godo, to jaka ortografia? Ortografia i język musi być wspólny jakiś. To nawet doktor Miodek gadał, że ze Śląska nie ma coś takiego, no i nie za bardzo jak to złożyć. To jest złodziejstwo grubymi nićmi szyte, opcja która draży skale, piata kolumna. Niedobra dla Śląska. Bo jak rozczłonkują Polskę i Europę to nie będzie nic, ino szwabski land. Bo ma być Europa landów, a nie państw. A Europa składa się z państw, różnych nacji, nie z Niemiec. Każdy z nas ma swoją drogocenna historię, bardzo ważną. Polska ma piękna historię. Myśmy nie mieli kolonii jak Niemcy, myśmy nikogo nie wykorzystywali jak oni. Dlaczego my nie możemy mieć własnej historii? Bo najłatwiej się steruje małymi. To jest to, co mówiłem o województwach.” (PP4). Wypowiedz badanego wydaje się być osobistą ekspozycją stosunku i obawy przed państwem

Niemieckim, a być może nawet nawiązaniem do traumy powojennej otrzymanej w spadku po własnych przodkach. Trudno jednoznacznie zinterpretować stanowisko, jednakże badany powołuje się w nim na wypowiedzi prof. Jana Miodka, który również jest przeciwny takiemu rozwiązaniu. Druga badana, tym razem przedstawicielka pokolenia globalnego, do kwestii języka podchodzi w nieco odmienny sposób. Swoje obawy eksponuje w kontekście edukacji i potencjalnych ograniczeń, które jej zdaniem mogą pojawić się wraz ze standaryzacją języka. Badana wskazuje na trudność z ujednoliceniem języka w regionie, gdzie w różnych miejscach mówi się inaczej – pojawiają się inne określenia na te same słowa (rzeczy). Podobnie postrzega pomysł wprowadzenia języka śląskiego w ramach przedmiotu na maturze, co jej zdaniem jest pewnym absurdem. Badana podkreśla, że język kaszubski w jej przekonaniu, podobnie jak śląski, jest po prostu częścią języka polskiego i sam w sobie nie jest odrębnym językiem: „Dla mnie to nie jest ważne i gdzieś ten pomysł matury ze śląskiego jest absurdalny. Nie wiem jak bardzo jest zróżnicowany kaszubski, ale tu każdy region mówi inaczej. Inaczej się wymawia, są inne słowa i dla mnie ten pomysł egzaminowania tego jest bezpodstawny i trudny do osiągnięcia. Jak tu wprowadzić standardy i mówić, że to jest a to nie jest po śląsku, jak ktoś to zna od dziecka w takiej czy takiej formie? Ja w ogóle nie wiem, o co jest ta walka. Wiem, że jak moja siostra chodziła do gimnazjum to ten problem się nasilił. Jakby popatrzeć na całą pulę tego to gwary zawierają się w całości języka. Dla mnie kaszubski i śląski są po prostu językiem polskim.” (PG6).

19 badanych wypowiedziało się za nadaniem statusu języka regionalnego mowie śląskiej, co stanowi nieco ponad 79% całej próby badawczej. Badani podkreślając swoje stanowiska zwrócili uwagę na kilka istotnych elementów wiążących się z regulacją prawną języka w kraju. Według badanych kluczowe jest przede wszystkim zadbanie o zachowanie mowy śląskiej, w czym otrzymanie statusu języka regionalnego może pomóc. Innym ważnym aspektem jest kontekst symboliczny i tożsamościowy, ponieważ ich zdaniem takie działanie będzie wyrazem uznania Ślązaków jako grupy etnicznej/społeczności, która funkcjonuje na tych ziemiach od pokoleń. Na uznanie zasługuje też fakt, że badani wykazują się świadomością o trudności i złożoności procesu opracowania i skodyfikowania mowy, aby uformować z tego oficjalny język. Na podstawie przedstawionych wypowiedzi można wnioskować, że komponent tożsamościowy jakim jest język wciąż pełni kluczową rolę w życiu Ślązaków i jako taki jest dla nich jedną z wartości nadrzędnych. Badani podkreślili jednak, że edukacja języka

(po uzyskaniu statusu lub przed) nie powinna być obligatoryjna, lecz fakultatywna – dla chętnych. Zdaniem badanych to właśnie zachęcanie, pokazywanie i zaciekawianie mową śląską młodych Ślązaków może mieć większe znaczenie w budowaniu motywacji do uczenia się języka, niż narzucanie im edukacji.

4. Szkic portretu Górnoślązaka w doświadczeniu badanych

Na podstawie wypowiedzi badanych opracowana została matryca, którą można określić mianem szkicu portretu Górnoślązaka. Ze względu na miejsce urodzenia badanych (tereny historycznego Górnego Śląska) i tożsamość rodziców uznają się, że stosowane przez nich zamiennie określenie Ślązak i Górnoślązak, są pewnym uproszczeniem w mowie potocznej, o czym już wcześniej wspomniano. Na potrzeby opracowania matrycy przyjmuję się w tym rozdziale określenie Górnoślązak, odnosząc ją do kontekstu historycznej krainy i rdzennych mieszkańców historycznych ziem Górnego Śląska, których współcześnie część nie jest zawarta w granicach administracyjnych województwa śląskiego. Podejmując próbę opracowania szkicu portretu Górnoślązaka, z jednej strony można doszukiwać się w tym odniesienia do pojęcia typu idealnego zaproponowanego przez Maxa Webera. Typ idealny jest określany jako narzędzie badawcze umożliwiającą uporządkowanie skomplikowanej rzeczywistości społecznej poprzez opracowanie teoretycznego modelu zawierającego wszystkie, potencjalnie występujące zjawiska i komponenty. Do tego modelu można porównywać zjawiska i rzeczy wydarzające się w świecie, aby otrzymać informację dotyczące odchylenia od przyjętych w nim norm⁶²³. Można także spojrzeć na opisywany szkic przez pryzmat imaginariów społecznych w ujęciu Charles'a Taylora, który określa je zbiorem wspólnych wyobrażeń, przekonań, norm i praktyk umożliwiających ludziom organizowanie życia społecznego wraz z nadawaniem mu określonego sensu⁶²⁴. Jak również z uwagi na stereotypowe postrzeganie tożsamości, zwłaszcza w perspektywie makrospołecznej w ujęciu Henryka Pietrzaka, w którym stereotypy stają się społecznymi konstrukcjami rzeczywistości, przekazywanymi z pokolenia na pokolenie podlegając reinterpretacji i rekonstrukcji. Ich funkcjonowanie jest wiąże się z warunkami bytowymi społeczności (aspekty ekonomiczne, gospodarcze, polityczne, społeczne) i same w sobie

⁶²³ M. Weber, *Gospodarka...*, s. 39-40.

⁶²⁴ Ch. Taylor, *Nowoczesne imaginaria społeczne*, tłum. A. Puchejda, K. Szymaniak, Kraków: Wydawnictwo Znak 2010, s. 45.

mogą odpowiadać na pytania: „kim jesteśmy? oraz „co nas odróżnia od innych?”⁶²⁵. Z drugiej strony można próbować rozpatrywać szkic portretu Górnślazaka w rozumieniu pojęcia archetypu zaproponowanego przez Carla Gustava Junga. Archetyp w ujęciu jungowskim jest pierwotnym i uniwersalnym wzorcem istniejącym w nieświadomości zbiorowej – matrycą psychiczną, w obrębie której formułują się ludzkie myśli. Choć obie perspektywy wydają się być interesujące i cenne w procesie (re)konstrukcji szkicu portretu Górnślazaka, to z uwagi na charakter prowadzonych badań dla niniejszych analiz ulokowanych w nurcie socjologii wychowania i pedagogiki społecznej, wybrano model Maxa Webera. Niemniej jednak, perspektywa psychologiczna może być obszarem do dalszych badań i poszukiwań w tym zakresie. Co więcej, choć archetyp bywa najczęściej pojmowany jako uniwersalny punkt odniesienia zakorzeniony w nieświadomości zbiorowej całej ludzkości, to jednak doświadczenia utrwalone w nieświadomości zbiorowej określonej grupy etnicznej – w tym przypadku Ślązaków (lub Górnślazaków) – mogą stanowić wystarczający materiał do analizy. Na podstawie wspomnień i doświadczeń badanych powstał zarys portretu Górnślazaka, funkcjonującego w pamięci zbiorowej jako model idealny.

W odpowiedziach badanych pojawiło się kilka istotnych punktów określanych przez nich jako najważniejsze wartości w życiu Górnślazaków. Jedną z najważniejszych wartości, która zdaniem badanych dotyczy Ślązaków jest pracowitość oraz ogólnie rozumiana kategoria jaką jest praca. Na ten element wskazywali w swoich wypowiedziach przedstawiciele wszystkich pokoleń. W pokoleniu powojennym praca pojawiała się najczęściej jako pierwsza wymieniana lub samodzielna i nadrzędna wartość: „Praca, praca, praca. Po prostu za moich młodych czasów, myśmy nic innego nie widzieli” (PP2); „Na pewno pracowitość. To jest domena, bo nie było tak, że któryś ze Ślązaków nie chciał pracować. Każdy już tą pracą od dziecka żył, choć ktoś czegoś nie umiał, to próbował.” (PP1); „hmm. Praca i praca.” (PP6); Pracowitość, sumienność. Nie wiem no, wszyscy pracowali tu ciężko na chleb” (PP4); „Dla mnie Ślązaka przede wszystkim dwie cechy: Rodziny i robota. To uważam, że najbardziej Ślązaków wyróżniało. Zawsze w tych naszych, naszym towarzystwie i tak dali, mówiło się, że Ślązak jest stworzony do roboty, a ci co tu osiedli są do rządzenia” (PP5). Jedna osoba z przedstawicieli pokolenia powojennego postawiła pracę na drugim miejscu, tuż za

⁶²⁵ H. Pietrzak, *Następstwa i efekty stereotypowego postrzegania człowieka i świata społecznego*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej 2000, s. 81.

rodziną, włączając jeszcze trzecią wartość jaką zdaniem badanej jest wiara: „Rodzina, praca. Wiara też była ważna. No i wiara. Tu był kościół katolicki, w innych regionach był ewangelicki. Te 3 najważniejsze.” (PP3). Analizując wypowiedzi badanych można stwierdzić, że kult pracy stanowił w ich doświadczeniu najważniejszą wartość. W rozwinięciu wypowiedzi pojawiły się także kolejne wartości, które dotyczyły wartości jaką jest rodzina i wiara: „Ważne? O np. Wiara. Bo to do kościoła. Kościół nam wpoili rodzice od małego. Nie tylko do pierwszej komunii, oni nas ciągli do kościoła od zawsze” (PP1); „A druga to rodzina. Ścisłe więzi rodzinne. Pewno, że zdarzały się różne poglądy w tej rodzinie, to już nie do uniknięcia. Jeden za tym, drugi za tamtym, ale najbliższa rodzina była najważniejsza.” (PP5); „Rodzina musi się trzymać razem, nie ma dwóch zdań. Nas było 7 i wszyscy razem rozmawiają i się cieszą. Wszyscy muszą być razem, nawet jak gdzieś każdy pójdzie w swoją stronę. U nas do kościoła się chodzi od małego. To bardzo ważne.” (PP6). Jeden z badanych stwierdził jednak, że kontekst rodziny, zwłaszcza dużej rodziny zawierał w sobie ukryty podtekst dotyczący rozkładania pracy pomiędzy członków rodziny: Rodzina raczej tak, ale też jako siła robocza. Im więcej było dzieci, tym więcej było ludzi do roboty. Wtedy gospodarz był samodzielny. A ten, który nie miał dzieci musiał prosić innych. Po wojnie nie można było mieć parobka, ani dziewczki. Ludzie musieli robić sami, albo wymiana – dzisiaj robimy u Ciebie, jutro u mnie.” (PP2).

Jak można wnioskować z powyższych wypowiedzi podstawowe wartości dla Ślązaków w doświadczeniu badanych z pokolenia powojennego to praca, rodzina i wiara. Te aspekty wzbogacają jeszcze cechy takie jak pracowitość i sumienność, co może wiązać się z kultem pracy panującym w regionie przemysłowym w XX wieku.

W doświadczeniu przedstawicieli stanu wojennego świat wartości brzmi już nieco inaczej, choć wydaje się, że triada wartości jest zachowana i można wyróżnić przede wszystkim:

a) rodzinę:

Bardzo rodziński, pracowici, bardzo społeczni, trzymający się grupy. To to jest to, co określa rodziny śląskie. Zawsze otwartość na drugą osobę, rodzina dzieci” (SW5); „Rodzina, no mieszkając w takim domu wielopokoleniowym, to są też duże kompromisy. Jednak trzeba było się słuchać zawsze tej najstarszej babci, bo ona przekazywała jak powinno być. Bo to też takie porównania, bo nie tylko Śląsk, ale też jak jest gdzie indziej,

aby wiedzieć. To oni właśnie, dziadkowie i rodzice zachęcali do tego, żeby tak patrzeć na ten Śląsk, że jest taki piękny dla nas.”(SW4); „Rodzina jest bardzo ważną wartością, ja się z tym zderzam kiedy widzę jakie podejście ma moja rodzina do rzeczywistości i wzajemnych relacji, a mamy znajomych z innych regionów, gdzie niekoniecznie tego typu zjawisko jest. Dla przykładu, moja córka ma narzeczonego z Poznania, kiedy przyszło się mu przeprowadzać, to jego rodzice tylko go zapytali kiedy się wreszcie przeprowadzi, czy już się przeprowadził. Natomiast my widząc, na prośbę córki, mogliśmy powiedzieć – to jest obcy facet, co nas to obchodzi, ale pomogliśmy mu te przeprowadzkę zorganizować i on był w ogóle zszokowany, że może być taka postawa wobec kogoś.” (SW3); „Co jeszcze. Taka nierozzerwalna więź małżeńska. Babcia z dziadkiem, że oni zawsze razem obojętnie co było. Było ciężko, trudno, dwie charakterystyki różne, on tam choleryk i babcia inny charakter i to że oni się zgadzali na wspólne życie, to mi bardzo imponowało. Śląskie małżeństwa się wcześniej nie rozwodziły, tak pamiętam.” (SW2);

b) religię/wiarę:

„Przywiązanie do tradycji związanych z rodziną i kościołem. Jakaś taka swojskość, brak sztuczności w relacjach domowych. Co jeszcze. Trudno powiedzieć. Ta strona religijna jest bardzo ważna. Także, jak gdyby to, co mam od strony najbardziej śląskiej, moich przodków to jest wiara. To największy skarb jaki mam. To pokazanie relacji z Panem Bogiem przez dziadków, którzy mówili gwara to jest coś najcenniejszego, co mam. Jestem głęboko wierząca. Nie wiem, czy zdołam to przekazać swoim dzieciom, ale dla mnie to najważniejsze.” (SW1); „Ślązak był wierzący, to na pewno.” (SW2); Do niedawna religijność była wielką wartością, dlaczego mówię, że do niedawna? Bo w ostatnich latach kościół się strzelił w kolano. Mówię to jako praktykujący katolik, nie jak ktoś kto odszedł i jest obrażony, tylko jako ktoś kto praktykuje i wierzy. I z ubolewaniem przyznaje, że księża próbują zamordować ten kościół w Polsce, od Biskupów poczynawszy, poprzez księży aferzystów. Niemniej jest nadal dużo Ślązaków, którzy uważają, że religia jest ważna i to widać w kościołach, że duży procent młodych ludzi chodzi do kościoła. Kościół jest puściejesz, niż kiedyś, ale nadal jest to dobry wynik. Widać licealistów, studentów, działają organizacje młodzieżowe. To pokazuje, że ten kościół jest nadal wartością, że religia jest ważna. Zresztą nigdzie w innym regionie nie spotkałem się w czymś takim, żeby stawiać najwyższe istoty na poziomie takiego, jakby to nazwać – w relacjach rodzinnych – mówi się zdrobniale „Maryśko, Jezusicku” (SW3); „Rola

kościół no bardzo duża. Ogólnie zajmuje się strojem Śląskim. To choćby ten strój i obrzędy powiązane są zawsze z kościołem. No nie ma tak żeby to było jakoś poza kościołem, raczej wszystko jest z tym związane. Te uroczystości i wszystko. Kościół odgrywa dużą rolę dla Ślązaków i chyba był najważniejszy.” (SW4).

c) pracę:

„Są uczciwi, gospodarni, pracowici i potrafią wykorzystać zasoby, które mają. Tak jak dawniej przy familokach były chlewiki, nie było za dużo ziemi i miejsca, a jednak potrafili hodować zwierzęta.” (SW1); „I duża pracowitość. Od młodych lat wdrażanie do pracy. To nie chodzi też o to, że nie było takich elwów⁶²⁶, którzy nie chcieli robić. Byli. To nie jest tak, że Ślązacy są idealni, ani świat. To nie było tak, że nikt się nie chciał napić gorzółki. Ale generalnie bardzo trzymali się razem, byli tacy pracowici, oddani i rodinni.” (SW5); „Pracowitość to też ... Brzydzono się przez długie czasy tym, aby ktoś był leniem i obibokiem. Traktowano to jako negatywne zjawisko, niestety ostatnie dziesięciolecia rozleniwiły społeczeństwo i przestało to być wartością. Z takimi ważnymi ideami, to pracowitość jest też związana z zamyśleniem do porządku. W zasadzie nie trzeba było ludzi do tego gonić. Ja wielu ludzi w dzisiejszych czasach widziałem jak ludzie w soboty brali miotły i zamykali chodnik czy ulice przed domem, aby mieli ładnie. To nie tylko koszenie trawy, czy przystrzyżenie żywopłotu czy drzewa, ale to też malowanie krawężników, by były ładne czy też zamykanie chodników.” (SW3); No... Praca to... tutaj na Śląsku to w większości górnicy, hutnicy. Dawniej kobiety nie pracowały, zajmowali się albo tam na polu czy coś, natomiast w mojej rodzinie to dziadkowie czy tata pracowali w kopalni, ale dodatkowo przychodzili to szło się pole. Ja pamiętam, że oni praktycznie cały czas pracowali. W większości rodzin, które obserwowałam to się cały czas pracowało” (SW4).

Jak można zauważyć pracowitość dla przedstawicieli pokolenia nadal ma znaczenie, choć nie stanowi już wartości nadrzędnej. Interesujące jest także to, że w doświadczeniu badanych pojawił się motyw związany z osobami unikającymi pracy jako zjawiska społecznie negatywnego, a może nawet piętnowanego społecznie. Odniesieniem do takich praktyk może być też fakt, że badani wspominali o istocie relacji społecznych dla Ślązaków: „taki był Śląsk. Czy to na wsi, czy w mieście. Te społeczności

⁶²⁶ Elwer to śląskie słowo określające osobę bezrobotną, niechętną do pracy, która jej unika, <https://gryfnie.com/slownik/elwer/>, [dostęp: 7.04.2025].

funkcjonowały. Jeśli się mieszkało w familoku, czy kamienicy to te relacje sąsiedzkie były wspiane. To było wspólne mycie sieni, to było wyjście do tego magla, gdzie te kobiety mogły się poklachać⁶²⁷. I te relacje były takie bardzo mocne. To na pewno.” (SW5); „Myślę, że duża wartością jest życie społeczne. Wielu mieszkańców udzielało się i udziela w różnych organizacjach społecznych, czy to sportowe czy inne” (SW3).; Jednak sporo Pań wtedy nie pracowało, miały na wszystko czas. Spotykały się na łąkach, razem z dziećmi. Chodziło się na tzw. wyszkubki, to było w okresie zimowym. Skubało się pierze. Faceci do pracy, a one się gromadziły gdzieś i to trwało pół dnia. Tam się gotowało, robiło się te wyszkubki. Tak najczęściej spędzały czas zimą.” (SW4).

Przedstawiciele pokolenia transformacji poza wymienionymi już wcześniej wartościami takimi jak rodzina: „Na pewno jest dużo domów wielopokoleniowych. Rodzina jest bardzo ważna. No nawet jak my tu żyjemy, są dziadkowie, jesteśmy my i młode pokolenie rośnie. Zawsze ta rodzina odgrywa istotną rolę w życiu tych ludzi.” (PT5), praca: „ważne, aby mieć pracę – tak mi w domu powtarzano. Mówili do mnie też dziecko, ucz się, abyś nie musiała ciężko pracować” (PT2), religia: wiara też jest ważna, choć dziś już mniej to widać. Myśmy co niedziela do kościoła chodzili i wstyd było nawet powiedzieć do babci czy mamy, że nie chcę się iść, czy coś” (PT3), wyróżniają także gościnność: „Taką wartością jest też gościnność. Jak kto przychodzi to naturalne jest, że jak jest pora obiadu to zaprasza się go do stołu, a jak inna pora to jakieś krepse, czyli pączki, czy coś takiego” (PT2); „gościnność u nas jest święta, jak żech była bajtlem, to moja oma zawsze mówiła, że gość w domu to i Bóg w domu” (PT3); „Uczciwość, pracowitość i gościnność”; (PT4); „Ślężacy zawsze bardzo pomocni i gościnni. Miałech się pytać kawa czy herbata? Na pewno Ślężacy są bardzo gościnni. Jeżdżę trochę po Polsce i trzeba powiedzieć, że chyba u nas ta gościnność jest bardzo widoczna. U nas bardzo często jest tak, że jak gość przychodzi to się go częstuje obiadem. U nas standardowo modro kapusta, gumiklejzy i rolada” (PT1). W odniesieniu do słów badanych, należy podkreślić także fakt doświadczenia badawczego podczas spotkań w mieszkaniach i domach badanych, gdzie badaczka za każdym razem częstowano kawą lub herbatą, a także pączkami, czekoladkami lub ciastkami. Choć to doświadczenie indywidualne w kontakcie z badanymi, z punktu widzenia etnografii można uznać, że jest swoisty potwierdzeniem opisywanej przez badanych gościnności.

⁶²⁷ Klachać to śląskie słowo oznaczające potocznie rozmowy lub plotki, <https://bonclok.pl/slowniczek-wyrazow-slaskich/klachac.html>, [dostęp:07.04.2025].

W kontekście wartości pojawia się także element kultury i języka, którego świadomość wydaje się mieć ogromne znaczenie zwłaszcza dla przedstawicieli tego pokolenia: „Język, kultura, co tam jeszcze – pewne tradycje jak nasze stworki beboki, szczyga⁶²⁸” (PT1); „Cenimy sobie swoją mowę, bo to jest ważny element też odróżniający nas od innych. Pracowitość. Religia i wiara ma sporą rolę w życiu ludzi.” (PT5); „Wartością jest nasza ślasko godko, której uczyli nas w domu. Choć ja i tak już nie godom tak dobrze jak moi rodzice” (PT3); „nasza gwara jest naszą dumą i wartością.” (PT2). Jak widać język śląski sam w sobie stanowi dla badanych wartość. Jest to o tyle istotne, że przedstawiciele pokolenia powojennego oraz stanu wojennego nie wskazywali język jako wartość, lecz wypowiadali się na jego temat jako część tożsamości, coś powszechnego i raczej nie pozostawiającego pola do namysłu. W pokoleniu transformacji tego typu podejście i świadomość kulturowa może być efektem odczuwania różnicy pomiędzy językiem domu a językiem stosowanym w sytuacjach publicznych, a także w kontaktach z rówieśnikami. Na tej podstawie można także wnioskować, że w pokoleniu transformacji w większym stopniu, niż w pokoleniach poprzednich odczuwalne stało się przemieszanie ludności społecznej z ludnością napływową, co prawdopodobnie wpłynęło na kształt śląskiej mowy. Sam kontekst mowy śląskiej jest na tyle istotny i niejednoznaczny, że szerzej omówiono go w osobnym podrozdziale.

Triada wartości (praca, rodzina, wiara) powtarza się również w wypowiedziach przedstawicieli pokolenia globalnego: „Myśla, rodzina, praca i Bóg. Kolejności ci nie powiem, nie jestem w stanie tego ocenić. Jestem też młodym pokoleniem, aby tak głęboko w to wejść. Wiem, że to było podzielone na zasadzie matka z rodziną, to często były rodziny wielodzietne. ten kościół był w tym ważny. To że oni chodzili co niedzielę do kościoła, on był ważną częścią tej społeczności. Ta społeczność żyła wokół tego kościoła. Oczywiście naprzeciwko kościoła musiał być szynk. Tak się to robi, że w niedzielę szło się jeszcze do knajpy. A tak się pracowało i trzeba było pracować, żeby utrzymać rodzinę. Te matki, które nie pracowały, które siedziały z dziećmi. Wydaje mi się, że to były trzy istotne rzeczy i widzę je po swojej rodzinie.” (PG1); „Pracowitość – jak ktoś nie ma tu pracy, to jest szkalowany po prostu lewer⁶²⁹. Jak ktoś nie potrafi ogarnąć nawet podstawowych rzeczy jest lewer. Tutaj musisz mieć prace, dobra prace –

⁶²⁸ Bebok i szczyga (lub strzyga) są postaciami z Górnos Śląskich podań i legend, <https://ciekawostkihistoryczne.pl/2023/11/09/slaskie-upiory-i-demony/>, [dostęp: 07.04.2025].

⁶²⁹ W gwarze śląskiej istnieje słowo Elwer przytoczone już wcześniej, które oznacza osobę stroniącą od pracy. Powstała modyfikacja jest prawdopodobnie wynikiem procesu ewolucji lub zniekształcenia języka.

najlepiej państwową, jak kiedyś w kopalni. Pewną, solidną. Zwracano też uwagę, aby to był taki pewny i ciężki zawód – jakaś mechanika, coś takiego”, „rodziny są mocno ze sobą związane. Tu jest kult pokoleń, np. w mojej rodzinie dziadek dokopał się wielu pokoleń, że jesteśmy z rodu szlacheckiego. Tu jest poszukiwanie korzeni i więzów rodzinnych i zbieranie tej wiedzy. Ale przede wszystkim nawet taka siódma woda po kisielu ma znaczenie.” (PG3); „Dla takiego typu śląskości jaki ja wyniosłem z domu to na pewno bardzo ważna jest uczciwość, wspólnotowość zwłaszcza w kontekście rodzinnym. Poczucie wspólnotowości na poziomie najniższym czyli rodzinnym, dzielnicowym, wiejskim. Ważną wartością jest oczywiście religijność, obrzędowość religijna w której się uczestniczyło chociaż obrzędowość nie jest wartością, ale chodzi mi o przywiązanie do religii, metafizyki którą ja pamiętam jako nieodłącznie związaną historią śląską mojej rodziny która była bardzo ważna. To są takie rzeczy które składają się na Ślązaka, który zamierza dotrzeć do istoty rzeczy. Tak ja to widzę i tak ja odbieram śląskość jako taką rzecz. Metafora kopalni jest tutaj bardzo istotna że to Ślązak jest taką osobą która próbuje dotrzeć do sedna sprawy, do istoty rzeczy. Wykonywać pewne rzeczy w najgłębszym jądrze swojej tożsamości. Ewidentnie jest ten kult pracy, kult pracowitości, samodoskonalenia. Widać bardzo często że jest takie przekonanie że prawdziwa praca to taka która się mieni w oczach i zmienia się w rzeczywistość i kiedy fizycznie coś się zmienia.” (PG7); „Rodzina, to na pewno. Mimo wszystko staram się ciut trochę to łamać i uważam, że praca kobiety to jej wybór i nie musi tylko siedzieć z dziećmi w domu. Mam wrażenie, że to ciężki temat w całym rejonie. Praca kobiety moim zdaniem jest tak samo ważna jak praca mężczyzny. U nas nie ma dylematów czy jest niedziela i idziemy do kościoła. Jest niedziela i to jest normalne i naturalne, że idziemy. Modlimy się razem przed spaniem, przed posiłkiem itp.” (PG6); „Ślązak jest osobą pracowitą. To jest to, co nas wyróżnia i to ordnung muss sein, czyli taka obowiązkowość i to się wiąże z tym, że jak jest praca to musimy tę pracę wykonać bez narzekania. Myślę, że dla Ślązaków bardzo ważna jest też rodzina. W końcu ten górnik pracował głównie dla rodziny.” (PG4); „Moja mama pracowała, mój tata pracował i to było tak, że jak tata wracał z pracy, że wszyscy siadaliśmy do wspólnego posiłku i ja byłam przekonana, że tak właśnie jest. Dopiero potem zrozumiałam, że to był nasz model. My na śląsku bardzo mocno idziemy w rodzinę. Do kościoła razem, obiad razem – nie że każdy sobie gdzieś tam idzie.” (PG2); „Ślązacy starają się przyłożyć do tej rodziny. Istotna jest też w tym religia, bo Ślązacy są religijni w opór i to bije od nas. No i praca, wiadomo że tu jest przemysł ciężki, na nim jesteśmy wychowani.” (PG10).

W wypowiedziach badanych pojawiły się także inne wartości oraz cechy, które wpisują się w typ idealny Ślązaka. Jedną z kluczowych była upartość, upór i honor: „Tak honor na pewno jest ważny, aż do przesady. Uczciwość, gdzieś związana z tym honorem. Wiadomo, że zdarzają się przestępstwa i w ogóle, ale moim takim wspomnieniem z dzieciństwa i znalazło się portfel bez dokumentów i nie można go było oddać na policję, to dawało się te pieniądze na kościół, WOŚP, PCK, czy coś. To że znalazłem, nie znaczy że to moje. U mojego partnera były podobne doświadczenia. Uczciwość jest tutaj mocno nacechowana” (PG9); „Ślązacy są bardzo uparci, choć to nie ma wpływu na poczucie się Ślązakiem. Powiedziałabym, że mamy takie swoje cechy i zachowania, które odróżniają nas od innych i sprawiają, że jesteśmy Ślązakami. Myślę, że upór jest główną cechą.” (PG2). Wśród wypowiedzi pojawiło się również odwołanie do solidności: „Myślę, że taką ważną cechą Ślązaków którą ja zauważam są pewnego rodzaju przywiązanie do solidności by pewne rzeczy były wykonane jak należy. To jest pewnego rodzaju duma Górnos Ślązaków, żeby być osobą solidną prowadzącą rzeczy od początku do końca” (PG7), a także do prostolinijności, pewności siebie i zarazem otwartości na innych: „Prostota. Może to brzydkie, ale Ślązak nie potrzebuje się jakoś upiększać. Ślązak jest szczery i mówi prosto to, co myśli. Nie cacka się i jest pewny siebie. Jest także serdeczny, chyba że zajdzie się mu za skórę, wtedy potrafią spuścić łomot. Mimo wszystko są otwarci i dobrze do bliźnich nastawieni.” (PG10).

Z zebranych w toku badań wypowiedzi badanych będących ich wspomnieniami, doświadczeniami i przemyśleniami pojawia się zarys szkicu do portretu Górnos Ślązaka, który można przedstawić według poniższej charakterystyki.

Na podstawie analizy powyższych wypowiedzi i doświadczeń, modelem idealnym Górnos Ślązaka można określić mieszkańca historycznych terenów Górnego Śląska, który czuje przynależność do tych ziem. Na poziomie wartości istotne są dla niego przede wszystkim trzy główne śląskie wartości, czyli rodzina, praca i wiara. Z każdej z nich wynikają poszczególne cechy takie jak: pracowitość, solidność, gościnność, szacunek do tradycji, pobożność, pewność siebie, ale także otwartość na drugiego człowieka. Górnos Ślązak to także osoba, która nie jest obojętna wobec historii swojego regionu i swoich przodków. Na poziomie kulturowym, Górnos Ślązak najczęściej posługuje się mową śląską lub przynajmniej wykazuje wobec niej należyty szacunek i ciekawość. Ponadto kultywuje śląskie tradycje, w tym rytuały z nimi związane – huczne obchodzenie Barbórki, przestrzeganie tradycji w okresie świątecznym, czy także

kultywowanie rodzinnego spożywania posiłków i śląskich potraw. Dotyczy to również śląskich strojów ludowych, które niekiedy towarzyszą uroczystością domowym (np. śluby) i świątecznym tradycją (pochody świąteczne, wyjście do kościoła). Tak powstała matryca może być podstawą do dalszych poszukiwań i analiz dotyczących typowych postaw, zachowań, wartości, itp. mieszkańców regionu.

5. Model śląskiej rodziny i jego przeobrażenia we wspomnieniach badanych

Jednym z ważniejszych czynników wpływających na Śląską tożsamość była (i nadal jest) transmisja międzypokoleniowa. Badani w swoich wspomnieniach przytoczonych w poprzednich rozdziałach odwoływali się do rodziny jako fundamentalnej wartości a także przyjmowania względem niej szczególnej postawy szacunku. Badani opisując proces socjalizacji wskazywali, że wychowywali się w rodzinach wielodzietnych, dzielili przestrzeń domową z dziadkami, a nawet odnosili się do społeczności sąsiedzkiej tworzącej jedną wielką rodzinę – jak w przypadku tzw. familoków. Familoki wedle definicji Śląskiego słownika gwar są domami czynszowymi wielorodzinnymi na osiedlach górniczych⁶³⁰. W toku prowadzonych wywiadów pojawiły się pytania związane z postrzeganiem przez badanych roli mężczyzny i kobiety w strukturze rodziny. Zdaniem badanych przedstawicieli pokolenia powojennego podział ról w domu był dosyć klarowny.

Rola mężczyzny najczęściej sprowadzała się do zarabiania pieniędzy dla rodziny oraz ewentualnie wykonywania prac przydomowych wymagających znaczącej siły fizycznej: „Ojciec głównie pracował.” (PP1); „A mąż, no zarobić.” (PP3); „mężczyzna pracował na całą rodzinę” (PP4); „Ojciec pracował na trzy zmiany.” (PP5). Jeden z badanych wspomina, że w przypadku jego rodziny tata, poza zarabianiem pieniędzy, koncentrował się także na wspomaganiu dzieci w nauce: On nas dużo nauczył, ale też się nie wtrącał. Tata miał przy sobie jeszcze książki niemieckie ze szkoły i dużo nas uczył, miał dwa słowniki polsko-niemiecki i niemiecko-polski i krzyżówki. Rozwiązywał je i uczył się języka.” (PP6).

⁶³⁰ A. Podgórski, B. Podgórska, *Słownik gwar śląskich. Godómy po naszymu, czyli po śląsku*, Katowice: Wydawnictwo KOS, 2008, s. 81.

Rola kobiety w doświadczeniu badanych przedstawicieli pokolenia powojennego wydaje się być znacznie rozbudowana: „mama bardziej zajmowała się tym, co z naszą szkołą i w ogóle” (PP1); „Wszystko było na głowie kobiety w domu. I dzieci dopilnować, zadania z dziećmi, wszystko kobieta.” (PP3); „Było tak, że kobieta wychowywała dzieci i zajmowała się domem” (PP4); „Natomiast dla mnie najważniejsze było to, że jak wracałem ze szkoły to ona była. W kuchni było ciepło, było jedzenie i wszystko grało. To było dla mnie najważniejsze, że ona jest w domu. Kobiety wtedy dbały o dom i dzieci, niektóre pracowały, ale ja się cieszę, że moja była dla nas” (PP5); „Mama w kuchni i mówiła, że nie możemy tego czy tamtego zrobić.” (PP6). Powyższe wypowiedzi wskazują, że zdaniem przedstawicieli pokolenia powojennego głównymi zadaniami kobiet w strukturze domowej było przede wszystkim dbanie o dom, rodzinę i wychowywanie dzieci.

Badani z pokolenia stanu wojennego w swoich doświadczeniach opisują w podobny sposób rolę kobiety i mężczyzny jak starsze pokolenie. Rola kobiet przede wszystkim nadal sprowadza się do zarządzania domem i wychowywania dzieci, jednocześnie pełnią funkcję zarządzającą (lub nadzorującą nad poprawnym funkcjonowaniem komórki społecznej jaką jest rodzina): „Taka typowa Ślązaczka, kobieta, żona jest tą przysłowiową szyją, która kreci wszystkim. Nawet te Ślązaczki, które nie pracowały, to w tym domu – może po cichu, ale starały się rządzić. Wiadomo, że każdy z nas ma różne temperamenty. Jedna moja babcia była raczej bardziej spokojna, niż dziadek, to on był temperamentny. Ale o całe gospodarstwo i jego funkcjonowanie dbały jednak kobiety.” (SW1); „Wszystko, co zarabiał pradziadek, co przynosił to zarządzała tym prababcia. Tego się nie dało ominąć to była naturalna sytuacja. Miała jeszcze kawałek pola, który musiała obrabiać, miała 12 dzieci, które trzeba było zaopatrzyć, ubrać, wyżywić i wychować. No al. W zasadzie sponsorem był pradziadek. Rola kobiet samoistnie wzrastała, jeszcze jak mężczyźni ginęli, to kobiety naprawdę, to nie był łatwy kawałek chleba. Te kobiety musiały być silne. Nauczyły się tego i dobrze sobie z tym radziły. No i taki symbol władzy kobiecej – wałek do ciasta, bo jak mąż za bardzo nie chciał słuchać, a popił to się go tym wałkiem sprowadzało do parteru.” (SW3); „Kobiety wszystko scalały i tak kierowały tą rodziną. Mąż był głową, kobieta szyją. Ona tam kierowała wszystkim. Takie rzeczy jak dzieci, szkoła, zakupy to kobiety się tym zajmowały.” (SW4); „To Ślązaczka rządziła. Żona kierowała domem. Musiał być łobiod, dzieci oporządzone to wszystko spadało na kobiety na Śląsku. Te kobiety, mimo że mówi

się o ich mniejszej roli, to one rządziły w bardzo wielu sytuacjach, pozycja kobiety była bardzo mocna w rodzinach śląskich.” (SW5). Jeden z badanych podkreślił także autorytet starszych kobiet (babcie, prababcie) w strukturze rodziny: „W śląskiej rodzinie nie matka, ale babcia była najważniejsza. Dlatego najważniejsze sanktuarium na Śląsku to Góra Świętej Anny, czyli babci Pana Jezusa, nie Maryjne, tylko właśnie św. Anny. Moja prababcia miała taki wielki autorytet, że co powiedziała to było święte. W rodzinie mojej zony też babcia taki miała w rodzinie. Moja zona też ma jej charakter, co powoduje, że muszę się bardzo liczyć z jej zdaniem, dlatego wszystkie decyzje negocjujemy” (SW3).

Rola mężczyzny w doświadczeniu badanych z pokolenia stanu wojennego jest podobna do tej opisywanej przez przedstawicieli pokolenia powojennego. Mężczyzna w dalszym ciągu skupiał się na zdobywaniu zasobów ekonomicznych dla rodziny: „Mój dziadek jak pracował w hucie 12 godzin, miał 2h w jedną stronę i 2h w drugą, co daje 16h, i tylko 8 h w domu. To jaka była jego rola w domu? Sponsora rodziny i na tym się rola pradziadka kończyła.” (SW3); Faceci do pracy. Ja pamiętam, że oni praktycznie cały czas pracowali.” (SW4); „Mężczyzna miał zarobić pieniądze.” (SW5). Dwoje badanych wspomina także o silnej pozycji i autorytecie mężczyzny w domu: „Oczywiście rola mężczyzny była mocna, bo jak on coś zarządził, to tak było.” (SW5); „Jest to tak, że mężczyzna, staramy się wszyscy w domu i rodzinie, mężczyzna jest najważniejszy.” (SW2).

Wypowiedzi przedstawicieli pokolenia stanu wojennego wskazują, że w doświadczeniu badanych utrzymuje się podział ról podobny do tych, o których opowiadali przedstawiciele pokolenia powojennego. Pojawia się także wątek dotyczący wysokiego autorytetu seniorek w domach, co przekładało się na hierarchię w domu (prababcia, babcia, mama).

We wspomnieniach przedstawicieli pokolenia transformacji ponownie pojawia się wskazany już model ról, w których kobiety i mężczyźni mają jasno wyznaczone zadania. Zdaniem przedstawicieli pokolenia transformacji rola kobiety wiązała się z zarządzaniem domostwem, wychowywaniem dzieci: „Zajmowała się domem, dziećmi, wychowywała dzieci. Tak wyglądało, kobieta zajmowała się domem, czy ogródkiem. No moja babka miała też sporo pola i to na Wełnowcu. Nutrie miała, kury, króliki. No głównie domem się zajmowały, robiły obiady, dzieci wychowywały. Zawsze kobieta rządziła, tak było i chyba jest. Każdy powie wedle siebie. To się ino wydaje - ja jest gowa,

a ona jest szyja. No u mnie ojciec rządził, a jemu się to tak tylko wydawało. Co ona chciała to miała, bo zawsze tak wykombinowała i miała. U dziadków to samo, dziadek niby decyzyjny, a jednak to babka rządziła. Był taki podział, że w domu to baba, na zewnątrz to już chłop” (PT1); „U nas mama była taką osobą, która decydowała o wszystkim. Miała na głowie cały dom. Czasem było tak, że to tata podejmował jakieś ważne decyzje np. jaką dać karę jak ktoś był niegrzeczny, ale nawet on się jej słuchał. Tak samo mój opa, słuchał umy.” (PT2); „Kobieta w rodzinie to była świętość. Kobiety zajmowały się wszystkim w domu. A jak trzeba było to i szły po węgiel zimą jak chłop nie było.” (PT3); „Moja mama odpowiadała za dom i nasze wychowanie, no i ona też pracowała” (PT4); „Mama zdecydowanie. Mama kierowniczką zrób to, zrób tak – tego nie. W ten sposób.” (PT5).

Rola mężczyzny we wspomnieniach badanych jest także zbliżona w porównaniu do tej, o której mówili reprezentanci poprzednich pokoleń. Głównym zadaniem mężczyzny w rodzinie było zarabianie pieniędzy. Ciekawym spostrzeżeniem podzielił się jeden badanych przytaczając anegdotę: „Chop miał przynosić pieniądze do domu. Tak się śmieją, że jak pytali: Oddałeś wypłatę babie? Ja. Toś jest prawdziwy Hanys.” (PT1); „Tata głównie pracował. A jak mieliśmy jakieś wycieczki, czy wczasy to nas zawoził, zawsze był kierowcą i mówił, że on musi dbać o nasze bezpieczeństwo” (PT2); „Na głowie faceta było zarabianie i w zasadzie tyle, reszta była już zrobiona.” (PT3); Tata był górnikiem, więc całe dni ciężko pracował.” (PT4); „W domu tata miał raczej taką rolę podwykonawcy zadań, które zleciła mama. Ona była kierowniczką.” (PT5). Biorąc pod uwagę wypowiedzi badanych z pokolenia transformacji widać, że w imaginariach utrzymuje się trend dotyczący podziału ról kobiet i mężczyzn w strukturze domowej. Interesującym zjawiskiem jest jednak sposób dewaluowania roli mężczyzny i sprowadzania go do zadania „sponsora rodziny”, o czym wspominał wcześniej jeden z badanych.

Podział ról w strukturze rodziny według badanych przedstawicieli pokolenia globalnego wydaje się być zbliżony do poprzedników, co może sugerować, że pomimo zmian polityczno-gospodarczo-ekonomicznych, w śląskich rodzinach zarys modelu ról przetrwał. Pomimo zwiększonego i wyrównanego natężenia pracy zawodowej mężczyzn i kobiet, nadal pojawiają się charakterystyczne zadania dla każdej z płci. Rola kobiet jest przedstawiana jako istotna w strukturze rodziny. Jedna z badanych podkreśla nawet wysoki poziom zaradności śląskiej kobiety, która musi sobie radzić z licznymi

wyzwaniami: „Śląskie baby to są śląskie baby, jak trzeba coś zrobić, to robimy. Żarówka się sama nie wykręci. Jest to też efektem tego, że tego chłopca w tym domu nigdy nie było. Baba nie będzie siedziała i czekała, aż chłop wróci. Ona musiała sama zadbać o dom, dzieci, wyszykować go do pracy. Tak naprawdę kobieta robiła wszystko dookoła, a facet, wbrew pozorom, szedł tylko do ciężkiej pracy. Więc nigdy nie było, że ktoś mnie wrzucił do pudełka śląska kobieta. Moi rodzice normalnie pracowali umysłowo, więc oni mnie zachęcali do rozwoju. Rozumiem, że kiedyś funkcjonował model rodziny facet praca, kobieta w domu. Ja nigdy nie wspierałam tego, zawsze uważałam, że niezależność od męża to coś ważnego, a one nie były niezależne. Nawet moja babcia był zależna od dziadka. Moja babcia nawet miała takie myśli, że może się rozwiedzieć, ale bała się, bo uważała – co ja zrobię? Nigdy nigdzie nie pracowałam, nie mam doświadczenia itp. Miała opcje być bezdomną albo być z dziadkiem. W tych śląskich rodzinach brakowało tej niezależności.” (PG2). Pomimo tej zaradności w relacji badanej pojawił się też kontekst zależności – zwłaszcza finansowej od męża. Inna badana odnosi się do wspomnianego wcześniej modelu roli kobiety na przykładzie swojej mamy: „Moja mama była w tym etapie, że ona normalnie pracowała. Natomiast przy swoim 3 dziecku, a moim najmłodszym z braci, rzuciła pracę i potem już nie wróciła do pracy. A od niego do mnie jest 16 lat różnicy. Tak naprawdę mogła pracować, wrócić do pracy, ale były jakieś zmiany ustrojowe i chyba też już nie chciała wrócić. Moja mama nigdy nie miała hobby, przynajmniej nie przypominam sobie. Wiem, że zawsze była skupiona na gotowaniu, praniu, opiekowaniu się domem i dziećmi, choć pamiętam tylko opiekowanie się mną.” (PG1). W podobnym tonie wypowiada się inny badany, który jednak porusza też kwestie wyrównania się natężenia pracy zawodowej kobiet i mężczyzn, zwłaszcza w miastach: „No była to taka jak wszędzie, że opiekowanie się dziećmi, praca wokół domu. Ale tak jakby nie patrzeć to z mojej perspektywy, to jak to się mówi kury domowe – przy mieszkaniu, rodzinie, a chłopcy do domu – ale to bardziej na wsi. Tutaj w miastach bardzo dużo kobiet pracowało czy na hucie, kopalni, zakładach. Często było tak, że obydwój rodziców pracowało i gdzieś te dzieci zostawały z dziadkami.” (PG3). O matriarchacie i silnej pozycji kobiety w rodzinie mówią też inni badani: „Myślę, że na Śląsku jest matriarchat. Mimo to, że mężczyzna jest głową domu i bardzo ważną postacią, to jednak żona jest tą szyją, która głową kręci. Jestem przekonany, że rola kobiet na Śląsku była dużo mocniejsza w porównaniu do terenów Polskich. Jest nawet taki żart, który mi ktoś opowiadał, że kiedy mąż kupi żonie nową pralkę, to żona mu dziękuje. Ale jeżeli Śląski mąż kupi Śląskiej żonie pralkę – ta go zwyzywa, że zrobił to bez niej. Każe mu ją

oddać. Powie, że na drugi dzień jedziemy i ona sobie ją wybierze, a on ma tylko położyć pieniądze. Pamiętam też, że w takiej książce o śląskich żartach był częsty motyw, że Ślązak bał się swojej żony, bo wiedział, że jak wróci z szynku bez wypłaty to ta go spiere. Nie wiem czy coś takiego jest do pomyślenia w innych terenach. Moja narzeczona pochodzi z woj. opolskiego, dawne tereny historycznego Górnego Śląska. W praktyce to ona rządzi w domu. Sorry, ale tu nie ma dyskusji. W rodzinnym domu było tak samo, to mama decydowała o najważniejszych rzeczach.” (PG4); „Myśli się o nas, że jest tutaj patriarchat, natomiast rządzi tutaj kobieta. Kobieta rozporządza pieniędzmi, planuje dzień, organizuje prace – jest takim domowym managerem i to nie jest nowość XXI wieku, tak było od zawsze. Pamiętam z mojego dzieciństwa, że to właśnie mama zarządzała całym gospodarstwem domowym.” (PG9); „Mówi się dużo o matriarchacie i ja jestem przekonany, że rola kobiety jest wyższa, niż w Polsce. Kobieta zarządzała domem, czuć też taką siłę kobiety śląskiej, której zostaje poddane zarządzanie gospodarstwem, charakter. Zwłaszcza starszego pokolenia kobiet. Niewątpliwie też czymś, co sprawiało, że ta rola kobiety była taka wysoka, to kościelny kult dwóch kobiet – matki boskiej, kult Maryjny, ale też św. Barbary, który przecież na obrazach artystów nikiszowskich, przybierał rangę Bogini. No i oczywiście św. Anna. Wydaje mi się, że to przybierało wyższą rolę, niż w Polsce. Przynajmniej była. Podciągnąłem te wątki pod religię, bo religia też miała tu ogromne znaczenie i to się z tym wiązało. Pamiętamy, że to kobieta tu miała opiekę nad finansami.” (PG7); „Wiesz co, do momentu bycia nastolatkiem chłopcy i dziewczynki spędzają czas z mamą. mama uczyła mnie takich rzeczy np. interpretowanie uczyć, jak mam się zachowywać, kim jestem – takich wewnętrznych. Ten matriarchat jak najbardziej występuje, bo ojcowie nie ingerowali w wychowanie dzieci przez matkę. Tak się też mówiło, że wielu mężczyzn brało sobie żony podobne do matek, bo brakowało im tej matczynej miłości, która w pewnym miejscu się kończyła.” (PG5).

O roli mężczyzn badani najczęściej wypowiadają się w kontekście pracy, często fizycznej. W przypadku przedstawicieli pokolenia globalnego, eksponuje się też aspekt męskich zadań, których dorastający synowie podejmują się towarzysząc i pomagając swoim ojcom: „Mężczyzna pracuje ciężko, zarabia, należy mu się szacunek. Każdy ojciec, każdy mąż, każdy mężczyzna w rodzinie, to należał mu się szacunek, ale jedyną osobą, której się bał była kobieta – jego żona, matka. Wiedział, że tej osoby nie można zranić, że ciężko pracują i należy je szanować.” (PG9); „Dopiero jak zacząłem być

nastolatkiem to zacząłem spędzać więcej czasu z ojcem i robić takie męskie rzeczy. Wtedy kiedy byłem już na tyle dorosły, aby je robić. Pomagać mu w naprawach, iść z nim po węgiel, bo miałem już siłę je nosić. Ojciec uczył mnie rzeczy praktycznych. Uczył mnie jak silny powinien być mężczyzna, dlaczego jest taki silny, co powinien potrafić i jak to wykorzystywać. Jak powinien traktować kobiety. Nauczył mnie jazdy na rowerze. Takich praktycznych rzeczy.” (PG5): „Głową rodziny był ojciec, ale wiadomo że matka była gdzieś tą szarą eminencją. Pewnie też jakieś sznurki pociągała. Jak trzeba było porozmawiać lub zarządzić, to ojciec wychodził na przód. Jak np. jechaliśmy nad morze to ojciec prowadził, on podkreślał, że zawieźć rodzinę. Wszystko brał na siebie, tak bardziej opiekuńczo.” (PG10). Rola mężczyzny więc nadal koncentruje się na pozyskiwaniu zasobów dla rodziny. Mężczyzna w roli ojca ma również za zadanie przekazać swoim dzieciom (zwłaszcza męskiej części) umiejętności i wiedzę praktyczną, która przyda się w codziennych sytuacjach.

Podsumowując wypowiedzi badanych ze wszystkich pokoleń, można odnieść wrażenie, że utrzymuje się pewien zarys modelu podziału ról w strukturze śląskiej rodziny. Pomimo przemian społecznych, gospodarczych, ekonomicznych i politycznych – nadal kobieta jest osobą odpowiedzialną za gospodarstwo domowe oraz proces wychowywania potomstwa, natomiast mężczyzna przede wszystkim skupia się na generowaniu dla rodziny zasobów (najczęściej w rozumieniu ekonomicznym), dbaniu o bezpieczeństwo rodziny, a także przekazywaniu umiejętności praktycznych.

6. Status tożsamość śląskiej w przestrzeni edukacyjnej w doświadczeniu badanych w perspektywie czterech pokoleń

Kluczową częścią prowadzonych badań było poznanie i odkrycie doświadczeń i wspomnień badanych dotyczących statusu tożsamości śląskiej w przestrzeni edukacyjnej. Istotna była perspektywa zarówno jawnego programu edukacyjnego, jak również ukrytego realizowanego we wskazanym okresie czasu. Charakter prowadzonych badań, postawione badanych pytania oraz analizy uzyskanych wypowiedzi umożliwiły wyodrębnienie kilku głównych punktów odniesienia dotyczących statusu tożsamości śląskiej w przestrzeni edukacyjnej. Stanowią one ramą opisu wyników porządkujących analizę wypowiedzi badanych. W ten sposób wyszczególniono: a) Odniesienie do treści programowych jawnych oraz ukrytych w szkole związanych z regionem i tożsamością

śląską; b) postrzeganie stosunku nauczycieli wobec ekspozycji tożsamości śląskiej (język, ciekawość historyczna i kulturowa, ornamentyka); c) wzorowa postawa nauczyciela wobec śląskiej tożsamości w wyobrażeniu badanych; d) preferowany model treści programowych w zakresie edukacji regionalnej w wyobrażeniu badanych.

Zastosowany opis zawiera wypowiedzi badanych z poszczególnych pokoleń, a następnie podsumowanie całości, tak aby wyeksponować doświadczenia badanych wynikające z okresu przypadającego na czasy ich nauki/kontaktu z edukacją formalną.

a) Odniesienie do treści programów jawnych i ukrytych w szkole.

Badani z pokolenia powojennego zapytani o pojawiające się treści programowe jawne oraz ukryte odnoszące się do Śląska, śląskiej kultury lub tożsamości w większości przypadków odpowiadali, że za ich czasów nic takiego się nie pojawiało, co podkreślają następujące wypowiedzi: „U nas w szkole nic takiego nie kultywowali. My mieli jedną dyrektorkę przez całą szkołę, ona była spod Jasła. Ich tam nie interesowały takie rzeczy” (PP1); „Tak samo jak o Katyniu nie mówiono, tak samo o Śląsku. W ogóle cicho było, jakby tego Śląska nie było.” (PP2); „Nie, tego w ogóle nie było. Jak my się dowiedzieli w domu to było, w szkole nic.” (PP3); „Nie, nie było nic takiego.” (PP6).

Interesującym wątkiem jest nawiązanie do kontekstu polityczno-historyczny w odniesieniu zbrodni katyńskiej, która w czasach PRL była tematem tabu, co wiąże się z panującym ustrojem komunistycznym i rosyjskimi wpływami. Ten motyw może wskazywać na obawę i strach poruszania niektórych tematów związanych również z regionem śląskim, będącym przed wojną autonomicznym województwem, a jeszcze wcześniej terenami należącymi do Prus. Nawiązanie do Katynia, pojawia się także w wypowiedzi innego badanego, który potwierdza swoją wypowiedzią braki programowe (program jawny) w treściach o śląsku i jednocześnie odsłania aspekty związane z programem ukrytym: „W szkole jako takiej, mimo że uczniem byłem dobrym, to historii nawet międzywojennej, jako takiej żeśmy się nie uczyli, nie mówiąc już współczesnej. Natomiast było dużo okazjonalnych tych, co zależało od nastroju i nastawienia nauczyciela. Myślę o okazjonalnych sprawach, w początkowym nauczaniu miałem nauczyciela za wychowawcę nie-Ślązaka, to on nam opowiadał stworzone, nie stworzone historię jak to jest dobrze w ustroju i narodowości. Mówił jacy Niemcy byli niedobrzy, a jak dobrze jest teraz, jak to dobrze z Polakami i tak dali. Bardzo dużo tych opowieści zostało zweryfikowanych jak zmieniliśmy ustrój. Taki człowiek generał Karol

Świerczewski, człowiek który się kulom nie kłaniał, okazało się że był zbrodniarzem wojennym. Oni też chcą się wykazać musieli te fantazje. Jeszcze inaczej, to zależało też od rodziców i od zaufania rodziców do dzieci, bo szereg tych rzeczy, które były tabu wtedy. Nie mówię nawet o aspektach narodowościowych, ale czy takie zbrodnie jak w Związku Radzieckim, Katyń czy inne rzeczy, to my w domu słyszeliśmy, ale wiadomo było, że z nikim innym ja o tym rozmawiał nie będę. Myśmy mieli to inaczej naświetlone, niż to, co było mówione w szkole czy w radiu. Myśmy mieli te możliwość usłyszeć dwie strony i jedną przyjąć, drugą odrzucić lub to wypośrodkować.” (PP5).

Jeden z badanych sięgając do wspomnień wspomina jeden z utworów Gustawa Morcinka „Łysek z pokładu Idy”, który jego zdaniem był elementem treści jawnego programu edukacyjnego. Wskazane treści jego zdaniem dotyczą w pewnym stopniu regionu i tożsamości śląskiej, a może nawet bardziej okoliczności egzystencji lokalnej społeczności. Przy tym, badany odnosi się także pośrednio do doświadczeń związanych z ukrytym programem edukacyjnym : „Nie wiem, pamiętam może Łysek z pokładu Idy. Teraz wychodzi jakie rzeczy były naciągane czy książkowe, czy historyczne. W tamtym czasie mówili tak, a teraz się mówi tak. Historia jest przekłamywana, bo historie robili odpowiednie do odpowiedniego czasu. A gdzie jest prawda? Jakaś prawda, bo prawda jest, nie? Ino odpowiednio do odpowiedniego czasu budowali taki rys historyczny, ze nic nie było, ze to że tamto, albo kogoś poniżali, bo Ślązacy to to, czy tamto.” (PP4). Przytoczone wypowiedzi badanych wskazują, że we wspomnieniach i doświadczeniach pokolenia powojennego treści związane z regionem i śląskością w szkołach pojawiały się w marginalnym stopniu i zdaniem badanych, zawierały określoną narrację (upolitycznienie), na co może wskazywać kontekst przywołanego porównania do treści o zbrodniach katyńskich, a także wypowiedź badanej, zapytanej o to, czego jej zdaniem w tamtym okresie nie mówiono, a powinno się mówić w szkołach o Śląsku: „Generalnie o historii śląska się nie mówi do dziś, tak jak powinno, szczerze. Wtedy był Śląsk odwiecznie polski, zawsze był polski i ten okres jak był pod Niemcy, to się traktowało, że był pod zaborem, a przecież Śląsk nigdy nie był pod zaborem. Niemiec był odwieczny wróg, a Śląsk zawsze polski i do dziś się o tym nie uczy szczerze. Powstania były jednoznacznie przypisane Polsce, powstańcy byli po polskiej stronie i też nie było że, jedni byli Ślązacy i drudzy byli Ślązacy. Jedno chcieli tak, a drudzy chcieli tak i mieli do tego prawo. Tylko, że jak ci co byli za niemiecką stroną byli źli, a ci za polską dobrzy. Teraz się nie dziwią, bo to je Polskie. Powinni o tym mówić w szkołach szczerze jak było.

Tak jak było w rodzinach, że bracia po dwóch stronach. To tak jak w partiach politycznych dzisiaj. Jeden się piszę tu, a drugi tam i wojna.” (PP3).

Wypowiedzi przedstawicieli pokolenia stanu wojennego wskazują na występowanie w programach szkolnych większej ilości treści dotyczących regionu i śląskości, niż to miało miejsce wśród przedstawicieli pokolenia powojennego. Jednocześnie wspominają w podobny sposób jak poprzednicy o poczuciu przyjętej w oświecie jednokierunkowej narracji o Śląsku i podejściu do jego historycznych aspektów:

„Znów wracam do czasów PRL i regionalizmu oraz historii tamtego czasu. To nie istniało. Umówmy się, że była opowieść o Śląsku w czasach średniowiecza, czyli w czasach, których nikt nie mógł pamiętać. Później długo, długo nic. I później 1922 rok i wybuchła Polska i zawsze z tej perspektywy była ta opowieść. Na pewno było o powstańcach śląskich, pamiętajmy że oni w tamtych czasach jeszcze żyli. Były spotkania z nimi i to było akurat bardzo cenne. Bo to jest też historia Śląska i to się wpisuje w nasze dzieje. Natomiast był pomijany wątek związku z Niemcami, bo to było rugowane z pamięci Ślązaków. To raczej było w obiegu domowym. Dziadkowie z Wehrmachtu, opowieści z drugiej wojny, o tym co się działo na Śląsku. To było w drugim obiegu, obiegu domowym. To było przekazywane w rodzinach jeżeli te osoby chciały to przekazywać. Pamiętajmy też że te osoby bardzo często bały się opowiadać o tamtych czasach i nie wszystko chciały powiedzieć. I to było bardzo często skrywane. Szkoła miała swój oficjalny przekaz i miała go realizować. To jest zupełnie inna perspektywa. Dziś jest inaczej. Możemy realizować programy regionalne. Oczywiście były wtedy elementy ludowe, odwołujące się do folkloru, czy etnografii i była Karolinka, mógłby górnik itp. Sztampowo to rozstrzygano, które elementy mogą być. Akademii ku czci i sprowadzano do tego też Ślązaków. Plus historia polski powiązana z historią śląską. Jeżeli II wojna, to zawsze opowieść o bohaterskiej obronie Ślązaków wieży spadochronowej. Taki jednostronny przekaz i oczywiście wyrugowanie wielu ważnych tematów, które dziś możemy poruszać. Represje, które dotknęły Ślązaków pod koniec wojny. To było wyciszone. Był pewien oficjalny przekaz. Koniec kropka.” (SW5).

Niektóre osoby zwracały uwagę na to, że w ich pamięci nie utkwiły jakieś szczególne doświadczenia związane z treściami regionalnymi, a także na fakt, że jako dzieci nie skupiali się na treściach szkolnych, co można potraktować jako zwyczajne podejście dziecka w okresie szkolnym: „Tego nie pamiętam, nie będę wymyślać. Może

być, że mi brakowało treści o śląsku, w czasie szkoły podstawowej. Nie pamiętam tego, ale wiem dlaczego. Ja nie byłam angażowana w różne takie imprezy szkolne, być może poświęcone tradycjom śląskim, bo ja przez całą szkołę podstawową chodziłam do szkoły muzycznej. Tam była wymagana czysta polszczyzna i rzadko pojawiały się jakieś takie treści. Na pewno było szła Karolinka.” (SW2). Na fakt zasługuje uwaga badanej dotycząca wymogu czystej polszczyzny w szkole muzycznej, a także w jej przekonaniu niewielkim ówczesnie wykorzystywaniu w edukacji muzycznej dzieł z gatunku folkloru śląskiego. Powołując się na wypowiedzi pozostałych badanych pojawiła się też pewien kontrast, gdzie jedna z badanych wskazuje, że nauczyciele w jej szkole posługiwali się mową śląską i rozmawiali w ten sposób z uczniami: „My jako dzieci nie zwracaliśmy na to uwagi i chyba nie było tego jakoś dużo. Wydaje mi się, że to teraz bardziej się pojawia, ale może też to wynika z tego, że zajmuje się takimi rzeczami i zwracam na to uwagę. Wydaje mi się, że w szkole mieliśmy społeczność z danego regionu, w zasadzie z jednego kąta miasta i dla każdego to było normalne. Nauczyciele też z nami rozmawiali po śląsku, więc nie było nic takiego.” (SW4); a także osoba, która zupełnie jej nie doświadczyła, co więcej przywołuje wspomnienie o doświadczeniu babci, która za młodych lat była wyśmiewana z powodu posługiwania się nią: „Nie zapadły mi w pamięci lekcje, związane z historią, tradycją czy śląską kulturą. Nie doświadczyłam też tłamszenia gwary, bo po prostu u nas nie było gwary. Natomiast moja babcia, jeszcze żyje i zawsze opowiadała jak musiały się przeprowadzić do Chrzanowa, bo jej tata dostał pracę na kolei. Zarówno ona jak i jej siostra były w szkole wyśmiewane z tego powodu (śląska mowa). Jeśli chodzi o historie, to nigdy nie miałam szczęścia do dobrych historyków, więc nie brakowało mi tego. Nie odczuwałam tego jakoś, ale może to jest właśnie kierunek. Myślę, że teraz na współczesne dzieci trzeba by narzucić, pokazać, bo może same nie odczują tego braku. Same się nie uczą.” (SW1).

Ten kontrast może wskazywać na zmiany w podejściu nauczycieli oraz Ślązaków do edukacji regionalnej i mowy śląskiej. Z jednej strony pojawiają się miejscowi nauczyciele, którzy sami posługują się mową śląską w komunikacji z uczniami i dotyczą aspektów tożsamości śląskiej, natomiast z drugiej można odnotować zupełny brak (zakaz) języka w przestrzeni szkolnej (trudno stwierdzić, czy to efekt mniejszej populacji dzieci śląskich w tamtej szkole). Ponownie eksponuje się wspomniane wcześniej doświadczenia domowe, które mogły przełożyć się na zaprzestanie posługiwania się językiem pokolenia wcześniejszego (wspomnianej przez badanego, babci), jak również

ich potomków (kontekst transmisji międzypokoleniowej). Przedstawiciele pokolenia stanu wojennego przejawiają zmianę postawy i nieco złagodzone podejście do tożsamości śląskiej, zwłaszcza w kontekście nauczycieli pochodzących z tego regionu, co zdaje się podkreślać wypowiedź kolejnego badanego: „Na przerwach zawsze godaliśmy po śląsku, na lekcjach nauczyciele nas poprawiali, ale nie było z tego żadnych konsekwencji. Nie było już takich problemów jakie miało pokolenie wcześniej. Dobrze wspominam edukację, choć było mało edukacji regionalnej. Jedynie moja nauczycielka historii kładła na to nacisk, ale po latach kiedy z nią rozmawiałem, to mówiła że inni nauczyciele spoza Śląska, śmiali się z niej z tego powodu. Ona chciała i przekazywała nam wiedzę o mundurze, regionie, strojach i kulturze. Ona to umiejętnie wplatała w lekcje i zainteresowała mnie tym tematem, i ja dziś zajmuje się edukacją regionalną, co jest efektem jej nauczania.” (SW3).

We wspomnieniach i doświadczeniach przedstawicieli transformacji pojawia się więcej odniesień do treści programowych dotyczących regionu, niż to miało miejsce wśród przedstawicieli pokolenia stanu wojennego. W większości wspomniane treści dotyczyły powstań śląskich, a także obchodów związanych ze świętem górniczym – Barbórką: „No były na pewno powstania śląskie, ale to były raczej marginalne rzeczy. Raczej standardowe rzeczy typu starożytność. Ale tak ze Śląskiem, to na pewno powstania nasze trzy, z czego trzecie było najbardziej krwawe – mój dziadek brał w tym udział. W tym też ciężko określić, bo to było takie wewnętrzne – brat z bratem walczył. Ale nie pamiętam, aby w szkole jakoś rozwijano te tematy.” (PT1); „Mówiło się o Śląsku, o powstaniach śląskich i Korfantom w liceum. Trudno mi powiedzieć, co było wcześniej, bo to chyba za wczesny okres szkolny – podstawówka, to takich tematów się nie poruszało.” (PT4); „Tak, mieliśmy na pewno. O gwarach, jakieś słówka mieliśmy przygotować i wytłumaczyć co to znaczy. Może były takie ze 2 czy lekcje. Taki epizod, ale się pojawił. Gdyby było tego więcej to bym się nie obraził. Wiedziałem, że idąc do szkoły będą raczej treści po polsku. Nie mogę powiedzieć, że mi brakowało treści regionalnych, bo ja to rozgraniczam. W szkole to, co w szkole, a te aspekty regionalne już gdzieś bokiem.” (PT5); „Na pewno były o górnikach jak była Barbórka. No i też mówiło się o powstaniach śląskich. To pamiętam.” (PT2); „W szkole to na korytarzu były wystawki na Barbórkę z mundurami górniczymi, no i chyba tyle. Może te powstania śląskie jeszcze gdzieś na historii były.” (PT3). Odnosząc się do poprzednich pokoleń i sugestii, że w transmisji treści pojawia się jednostronna narracja względem Śląska oraz

powstań śląskich, należy zwrócić uwagę, że jeden z badanych wspomina, że nie rozwijano szczegółowo tematu związanego ze złożonością tego historycznego wydarzenia. Ponadto w relacji innego pojawia się nazwisko Wojciecha Korfantego, któremu przypisuję się zasługi dotyczące włączenia lub przesunięcia regionu na stronę Polską.

Wspomnienia i doświadczenia przedstawicieli pokolenia globalnego przedstawiają pewne braki, a może nawet brak standaryzacji treści o Śląsku i śląskości w szkołach na przełomie XX i XXI wieku, na co może wskazywać rozbieżność stanowisk, w których jedne osoby twierdzą, że tego typu treści się nie pojawiały lub było ich niewiele: „Nic nie pamiętam. Może była jakaś wystawka, ale to stale omijało moją klasę, nie pamiętam abyśmy rozmawiali o Śląsku, regionie, kulturze. Nie. Jedynie moi bratankowie przez krótki okres mieli zajęcia o regionie, ale w domu kultury, nie w szkole.” (PG1); „Treści? Żadne. W ogóle. Nie było żadnej tożsamości ze Śląskiem. Jedynie jak była barbórka czy coś, jakieś takie Katowice czy coś. U nas w Lublińcu, to nawet kopalni ni było, więc w szkołach to może na tablicy korkowej coś było. Ani zajęć, ani lekcji o Śląsku nie było. Może jedynie o powstaniach coś się pojawiało w ramach historii, bo coś tam było w podręcznikach. Ale to nie było, że takie wyjątkowe u nas tylko tak, że wszędzie. Mogę powiedzieć, że oni po prostu położyli lagę na to.” (PG3); „No nie będzie tego za dużo. Wiadomo – zawód górnik. Wśród dzieci to była konkurencja czy dziadek, wujek lub tata przyjdzie. Zawód górnik, strój górnik, wycieczki po kopalni. Legendy i postacie, czyli skarbnik i te zjawy. Postać św. Barbary na zajęciach wczesnoszkolnych czy na polskim. Mówiliśmy o powstaniach śląskich na historii i w toku innych zajęć. Co jeszcze, to takie podstawowe typu kolory, godło, stolica, najważniejsze zabytki. Chyba tyle.” (PG9). Podobnie jak w przypadku badanych z wcześniejszych pokoleń pojawił się głos o jednostronnej narracji o Śląsku w kontekście historycznym: „Właściwie było ich bardzo mało. Pomijając ten konkurs o śląsku, to nie jestem w stanie sobie przypomnieć takich treści, a jeśli były to tylko fakultatywnie. Na polskim uczyło się tylko o Polsce, była taka typowa polska narracja. Czytało się tylko polskie teksty, uczyło się historii Polski. Nawet na historii nie uświadczyłem historii Śląska. Dopiero w dorosłości zacząłem ją na własną rękę odkrywać. Jak pamiętam ten motyw martyrologii polskiej, o królach, to o Śląsku i dziejach na tych ziemiach nic nie mówiono. Nikt nie mówił, że Śląsk przynależał do kilku różnych państw. O Śląsku mówiono dopiero od XX wieku. O powstaniach, o tym że Śląsk był podzielony na pół,

bo biedna Polska dostała tylko część i dlatego były powstania i plebiscyty. O to mnie oburza też, bo przecież o powstaniach za mało mówiliśmy. Przecież sam kontekst tych powstań polegał na tym, że te bogate w złoża ziemie były na tyle wartościowe, że dwie strony – Niemcy i Polska podsycaly ludność do wzajemnej walki. To nie były ruchy narodowowyzwoleńcze, a wojna domowa – tam brat walczył z bratem. Generalnie historia Śląska jest przedstawiana z punktu widzenia Polski, a z nie z punktu widzenia historii całego Śląska, co jest mocnym niedopowiedzeniem.” (PG4); „Mówiono tyle, ile trzeba było. O geografii, że to wyżynny teren. O przemyśle i chyba tyle. Mam takie wrażenie, co w ostatnim czasie zauważam, że Śląsk jest pomijany w kulturze. Nie wiem, o co chodzi, ale jak widzę artykuły, wydarzenia to na Śląsku się niewiele rzeczy odbywa. W książkach też nie pamiętam, aby coś było o nas. Raczej zamiatano to pod dywan. Może trochę o powstaniach. Ale nie mówiliśmy o Korfantom, o jakiś takich innych wybitnych Ślązakach też się nie mówiło. Jest taka szkoła Hallera, a nawet nie wiem kim on był, bo o nim też nie rozmawialiśmy.” (PG10).

Część badanych we wspomnieniach podkreśla, że w szkole występowały treści o Śląsku, głównie za sprawą nauczycieli (ukryty program edukacyjny): „Mój wychowawca był najbardziej śląską osobą, którą spotkałam. Organizował wycieczki, sprowadzał osoby z tym związane. Znalazł kiedyś rodzinę, taką parę po 90’cie. Pojechaliśmy tam i ich mieszkanie było takie jakbyś wyciągnął je z lat 50/60. Takiego właśnie śląskiego domu, kredens stał, jakby wszystko w muzeum. Pojechaliśmy mniejszą grupą, bo to dla chętnych. Oni nam opowiadali o śląsku, jak on wyglądał, jak sprawy wyglądały. Wychowawca zabierał nas też do teatru. To on chciał nam przemycić wartości śląskie. Np. była Barbórka i cały miesiąc nad tym pracowaliśmy. Rozmawialiśmy o powstaniach itp. Pokazywał nam dlaczego w różnych częściach śląska mówi się tak, a w innych tak, co wynikało z zaborów itp. To było najlepsze spotkanie ze Śląskiem.” (PG2); „Tak, mieliśmy jakieś akademie, jak były rocznice to mówiło się o powstaniach śląskich. Pamiętam, że coś było o Korfantom, gdzie rok w roku chodziło się poza szkołę na taką wielką akademię w tej sprawie. Były tam takie sztandy, gdzie można było spróbować kołocków śląskich itp.” (PG5); „Najbardziej mi utkwiły powstania śląskie. W gimnazjum miałam koleżanki z pobliskiej miejscowości i one organizowały takie; wystąpienie o wartościach i tradycjach Śląskich. Wszystko zrobiły od a do z po śląsku. Miały stroje i inne rzeczy. Poznałam wtedy zwyczaje, których już nawet u mnie w domu nie było.” (PG6); „Ja przede wszystkim pamiętam akademie górnicze w przedszkolu, nawet kiedyś

dostałem główną rolę górnika w przedstawieniu z okazji Barbórki. Pamiętam, że najważniejszy był wtedy etos górniczy. Czy zdarzały się śląskie piosenki typu poszła Karolinka. Natomiast później, w liceum miałem taką przekonaną do śląskości historyczkę – ślązaczkę. Wcześniej w podstawówce też miałem nauczycielkę, która dzieliła się z nami ogromną ilością wiedzy o tej, oczywiście polskiej opcji Śląska. Był o powstańcach, był mundur powstańczy w naszej klasie. Opowiadała nam o działaczach na Górnym Śląsku. Tej wiedzy było dużo. Pamiętam, że na tych lekcjach historii bardzo to przebrzmiewało. A później dopiero w liceum. Mówiąc szczerze, to nie pamiętam, aby na lekcjach polskiego było cokolwiek związanego z dziedzictwem śląskim. To dostrzegam po latach.” (PG7); „Od najstarszych czasów, w podstawówce pojawiały się jakieś konkursy śląskiej godki był jakiś jeden. Gdzie mnie to w ogóle nie interesowało i większości moich rówieśników także nie. Na tym się kończyła śląskość w szkole. Ale jeśli ktoś z nas powiedział ino, albo zająś, albo wymknęło się jakieś jedno słowo to był poprawiany, już nie bity, jak za komuny, ale zwracano mu nieprzyjemnie uwagę. Jedynie jak była jakaś Barbórka czy rocznica miasta, to się coś wspominało – robili tabla, wystawki i tyle. W podstawówce to tyle. Potem w gimnazjum i w szkole średniej jest ten motyw Śląska na historii przy omawianiu średniowiecza. Jest, że Kazimierz Wielki się zrzeka śląska i temat Śląska się kończy na 600 lat prawie i powraca wraz z powstaniami i plebiscytami. Więc była taka duża luka, o której nie mówiono i to przykre, bo przecież to nie jest tak, że tu była dziura. Miałem takiego jednego nauczyciela, który zabierał nas na wycieczki i pokazywał np. granicę polsko-niemiecką, bo Bytom był ciekawym miastem otoczonym przez 3 polskie granice, jak wyspa. To tyle w gimnazjum. No i w szkole średniej już było nieco więcej, moja wychowawczyni była taką zaangażowaną Ślązaczką i ona mnie zaprosiła do tej olimpiady Górnos Śląskiej.” (PG8). Choć wypowiedzi badanych eksponują, że treści programowe – zwłaszcza ukryte zawierały informację i wiedzę na temat Śląska, śląskiej kultury i śląskości, to należy zgodnie ze wspomnieniami badanych podkreślić, że stanowią one inicjatywy indywidualne nauczycieli. Prawdopodobnie to ich własne poczucie tożsamości doprowadziło do chęci dzielenia się dziedzictwem i inspirowania nim innych, na podobnej zasadzie jak wspomniał wcześniej cytowany przedstawiciel pokolenia stanu wojennego (SW3).

Analiza wypowiedzi badanych pokazuje, że treści programowe dotyczące Śląska i śląskości występowały w większej mierze w ramach programu ukrytego, niż jawnego. Ponadto z wypowiedzi badanych z wszystkich grup pokoleniowych, a zwłaszcza od

pokolenia stanu wojennego, że brakowało standaryzacji treści, co mogło spowodować u niektórych badanych dostęp do treści o regionie, a innych ich brak lub ich niewielką ilość. Interesująca korelacja we wspomnieniach przedstawicieli wszystkich pokoleń jest wspomnienie o jednostronnej narracji na temat Śląska przekazywanej w szkołach, w rozumieniu Śląska tylko Polskiego. W dalszej części pojawia się także wypowiedzi badanych, których w trakcie wywiadu zapytano o ich poczucie braku w treściach oraz propozycje dotyczące tego, o czym ich zdaniem powinno się uczyć o Śląsku na Śląsku.

b) Postrzeganie stosunku nauczycieli wobec ekspozycji tożsamości śląskiej (język, ciekawość historyczna i kulturowa, ornamentyka).

Istotnym obszarem do eksploracji doświadczeń i wspomnień badanych był sposób postrzegania przez nich stosunku nauczyciela wobec ekspozycji tożsamości. Nauczyciele mogą być znaczącymi innymi i autorytetami w życiu młodych osób. Pełnią taką rolę poprzez swoje zachowanie i postawę mogą inspirować dzieci i młodzież do rozwoju lub spowalniać i hamować ten proces. Zdaniem Elżbiety Gawęł Luty, współcześni nauczyciele są aktywnymi uczestnikami edukacji. Z jednej strony korzystają oni z zasobów pozostawionych i wypracowanych przez system edukacji, politykę oświatową i swoich poprzedników. Z drugiej, poddają oni analizie zastaną wiedzę i tworzą na jej podstawie własny ogląd edukacyjny. Na bazie tych dwóch perspektywy nauczyciele poszukują dla siebie właściwego miejsca i kierunku, uwzględniając własne podejście do edukacji i programu, świat wartości oraz własne oceny (etyczne, moralne). Zdaniem autorki istotne w tym wszystkim jest także to, aby przy tym nauczyciele pamiętali przede wszystkim o potrzebach i perspektywach innych uczestników procesu edukacyjnego, czyli uczniów⁶³¹. Mając powyższe na uwadze, ponownie pojawia się istota programów jawnego i ukrytego w edukacji, w której to właśnie nauczyciela można określić mianem nośnika lub przekaznika treści. W pewien sposób od niego zależy w jakiej formie wysłane treści (przygotowana podstawa programowa, aspekty polityki oświatowej) dotrą do odbiorców i czy zostaną w pewnym stopniu zmodyfikowane lub dostosowane do potrzeb uczniów. Z tego powodu badanych zapytano o ich doświadczenia i wspomnienia związane z postrzeganiem postawy nauczycieli wobec ekspozycji śląskiej tożsamości.

⁶³¹ E. Gawęł-Luty, *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej*, [W:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości społecznej*, (red.) A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalcuk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2021, s. 34-36.

W relacjach przedstawicieli pokolenia powojennego pojawia się obraz nauczyciela, który jest przeciwnikiem zwłaszcza języka śląskiego: „No próbowaliśmy rozmawiać z nauczycielem i odpowiadać poprawną polszczyzną, między sobą rozmawialiśmy po śląsku, bo jak inaczej. Choć za moich czasów to też nie było łatwe, bo na przerwach pilnowali nas nauczyciele. Cały czas nas poprawiali jak gadaliśmy po śląsku. Robili wszystko żebyśmy uczyli się polskiego i nie mówili gwarą. Wie Pan za moich czasów jak poleciały jakieś nasze słówka to czasami bili. Regularnie. No w łeb dostałeś, albo była linijka. Później te kary były pisemne, bo odeszli od bicia. Było zwracanie uwagi, później na wywiadówkach mówili. Przez gwarę też nie przepuszczali do kolejnej klasy, bo uznawali, że ten człowiek nic nie umi.” (PP1); „Proszę Pana, to były cyrki. Była taka sytuacja, ale no ja nie wiem czy to można na ten temat mówić, że Niemcy, itd. Chodziło żebyśmy nie mówili po niemiecku i śląsku, bo tu jest polska. Ale znów jak jego krowa była chora, a weterynarz był Niemcem, to jako pierwszego mnie wołał, abym przyszedł tłumaczyć. To z jakiej strony?” (PP2); „No to tak jak godom, były te że rodzice byli wzywani, że tak abo tak, a jak nie byli wzywani to po prostu był obniżony stopień za zachowanie, za mówienie ten. Nie musiało być powiedziane, że powiedział takie słowo, ino za zachowanie, że taki a taki język. Jak to za tamtych słusznie minionych czasów, wy nam wskażcie człowieka, a my na niego znajdziemy paragraf.” (PP4). Jeden z badanych zauważył, że jego bezpośrednio nie dotknęła trudna sytuacja związana z ekspozycją tożsamości, ponieważ jak podkreślił był jednym z lepiej uczących się osób w klasie. Mimo to był świadkiem, napominania kolegów, którzy mieli niższe wyniki w nauce, niż on sam: „Mnie to raczej nie dotyczyło, za gwarę absolutnie nie, bo ja należałem do najlepszych uczniów w klasie, radziłem sobie. Natomiast innych słyszałem. Takie osoby, co miały słabe wyniki np. z polskiego to ich napominano. Ale właśnie gdyby mnie coś takiego powiedzieli, to by na mnie wrażenia nie zrobiło, bo sobie radziłem. Natomiast tego, co mu ciężko szło, miałem wrażenie, że go to jeszcze bardziej dobijało.” (PP5). Interesującym wątkiem jest też historia, która podzieliła się badana. To wspomnienie dotyczyło jej brata, a ona sama była obserwatorem sytuacji przekazania reprimendy przez nauczycielkę do ok. 9 letniego chłopca z uwagi na jego ubiór: „My mieli dziadka w Niemczech, został z wojny w Niemczech i pomógł rodzinie. Posyłał paczki żywnościowe i z odzieżą. My byli zawsze dobrze ubrani. I było tak, że przysłał braciom takie skórzane spodnie. Takie bawarskie, czy tyrolskie niye⁶³². No i jeden z braci moich

⁶³² Niye to śląskie słowo odpowiadające polskiemu „nie”

młodszych miał iść na wycieczka, miał jechać ze szkoły. I nauczycielka mu powiedziała, ale ty nie przychodź w tych hitlerowskich spodniach. Moja mama nie dała se kasza dmuchać. Poszła do nauczycielki i powiedziała, proszę mi pokazać, gdzie jest swastyka na tych spodniach. Wszyscy wiedzieli, że my dostajemy paczki z Niemiec i niektórym to przeszkadzało. A ta nauczycielka nie była nasza (spoza Śląska), więc to było widać. Niejedni zazdrościli, a niektórzy byli uprzedzeni, że jak z zachodu to już hitlerowskie. Tak też było.” (PP3). Doświadczenia przedstawicieli pokolenia powojennego wskazują, że ekspozycja tożsamości śląskiej w tamtym czasie w przestrzeni edukacyjnej groziła nie tylko nieprzyjemnymi uwagami ze strony nauczyciela, lecz w pierwszych latach mogła skończyć się nawet przemocą fizyczną zastosowaną przez nauczyciela wobec ucznia. W opowieści związanej ze spodenkami można doszukiwać się braku wiedzy na temat trudnej i złożonej sytuacji ludności na Śląsku. Powiązanie przedmiotu należącego do chłopca z atrybutem nazistowskim sugeruje, że ówczesne nastroje powojenne wśród osób napływowych mogły wprowadzać do relacji międzyludzkich wrogość, uprzedzenie lub po prostu obawę.

We wspomnieniach przedstawicieli pokolenia stanu wojennego pojawiają się wypowiedzi o zróżnicowanym podejściu nauczycieli do śląkości i ekspozycji tożsamościowych w przestrzeni szkolnej. Widoczne jest jednak dokonywanie podziału przez badanych na nauczycieli „swoich i obcych”, w rozumieniu pochodzących ze Śląska oraz tych napływowych (ludność napływowa). W tym imaginarium nauczyciel Ślązak – godo i jest elastyczny, natomiast nauczyciel Polak mówi, i tego samego wymaga od uczniów: „Chodziłam do małej szkoły, takiej właśnie na Starej Wesołej, no i niektórzy nauczyciele godali po śląsku i to się fajnie z nimi szło pogodać. Jednak niektórzy, skoro był język polski, to nauczyciele poprawiali nas. I było nie, jo rzech godol, tylko ja mówiłem. Generalnie na przerwie my godali, a na lekcji zdarzało się, że nauczyciele nas poprawiali, ale nie doświadczyłam, aby ktoś z nauczycieli mi zwrócił uwagę, aby w ogóle nie godać. Tylko podkreślali, że to jest szkoła i skoro uczymy się języka polskiego, to niech to będzie dopilnowane.” (SW2); „Wydaje mi się, że w szkole mieliśmy społeczność z danego regionu, w zasadzie z jednego kąta miasta i dla każdego to było normalne. Nauczyciele też z nami rozmawiali po śląsku, więc nie było nic takiego. Większość z nich była miejscowa” (SW4). Jeden z badanych podzielił się wspomnieniem, które usłyszał od nauczycielki – Ślązaczki, na temat postrzegania jej podejścia przez innych nauczycieli w tamtym okresie: „Na przerwach zawsze godaliśmy

po śląsku, na lekcjach nauczyciele nas poprawiali, ale nie było z tego żadnych konsekwencji. Nie było już takich problemów jakie miało pokolenie wcześniej. Dobrze wspominam edukację, choć było mało edukacji regionalnej. Jedynie moja nauczycielka historii kładła jedynie na to nacisk, ale po latach kiedy z nią rozmawiałem, to mówiła że inni nauczyciele spoza Śląska śmiali się z niej z tego powodu.” (SW3).

W relacji innego badanego pojawiają się odmienne doświadczenia związane z postawami nauczycieli i całej szkoły jako instytucji wobec Ślązaków: „To zależało jeszcze od tego jakie było podejście samego nauczyciela, bo to miało duże znaczenie. Ja już później nawet na etapie studiów i praktyk szkolnych spotkałem się z takim nieprzyjemnym, to już nawet były lata 90. Gdzie nauczyciel zwracał, ze tego typu słów można używać sobie na podwórku, między kolegami, a nie w szkole. Natomiast jeżeli nauczyciele bardziej czuli Śląsk albo byli ze Śląska i tu cofamy się do czasów mojej edukacji szkolnej, średniej szkoły, miałem okazję kończyć technikum w Szopienicach. Poloniści już bardziej rozumieli wysili tych uczniów i doceniali te wysiłki osób, które chciały mówić też prawidłowo po polsku, choćby z uwagi na maturę. Te postawy też były różne. Natomiast na pewno najbardziej represyjny okres to PRL i niechęci do tego, rugowania, przynajmniej jeżeli chodzi o instytucje, czyli szkoły. Bo tak to było Na pewno to były pewne wytyczne odgórne, które trzeba było realizować. Brak zaufania do Ślązaków był ze strony władz, taka jest prawda. Na Śląsku nie można było uczyć języka niemieckiego. Myślę, że pochodzenie nauczyciela mogło mieć znaczenie, bo trzeba było jednak zrozumieć ten Śląsk. Zrozumieć kwestie pogranicza. Oczywiście samego pogranicza już nie było, natomiast ta ludność, która była to kwestia pogranicza i wpływów kulturowych miała znaczenie – niemieckich, czeskich, polskich. To nie zawsze było rozumiane. Jeżeli przychodziła osoba z zewnątrz, z centralnej polski, to nie zawsze rozumiała te zawile kwestie związane z kultura, historią, przeszłością Górnego Śląska. Szczególnie jeżeli mówimy o Ślązakach. Pamiętajmy, że ten Śląski ciągle jest traktowany jako, takie śmieszne słowo, z przymrużeniem oka, zabawnie brzmi i ten język traktowany jako ten przeznaczony dla klas niższych. To tak było trochę traktowane, to takie zwroty, że możesz sobie go używać na podwórku, bo my w szkole mamy Mickiewicza, Sienkiewicza i poprawną polszczyznę.” (SW5). Przedstawiciele pokolenia stanu wojennego w swoich wspomnieniach przedstawiają sylwetkę nauczyciela, który jest już mniej represyjny wobec przejawów śląskości, niż ten postrzegany przez pokolenie powojenne. Ponadto pojawia się wspomniane już wcześniej rozdzielenie na kategorie

nauczycieli swoich i obcych. Ten podział zdaniem badanych miał znaczenie w podejściu do pracy z uczniem, który czuł się Ślązakiem, co odnosi się do jego własnego sposobu rozumienia złożoności regionu jakim jest Śląsk w kontekście społecznym, historycznym, politycznym oraz geograficznym.

W wypowiedziach przedstawicieli pokolenia transformacji łatwiej dostrzec trend zauważalny już we wcześniejszym pokoleniu, w którym nauczyciele są Ślązakami i w swoich postawach akceptują lub mają neutralny stosunek do śląskiej mowy: „W większości tak. Nie było nigdy problemów ani na polskim, ani na matmie, ani na innym, że my mamy mówić, a my godali.” (PT1); W mojej szkole było raczej wielu nauczycieli ze Śląska, więc nie mieli problemy jak komuś się coś wymknęło po śląsku. Kiedyś na polskim była sytuacja, że nauczycielka do kolegi powiedziała – jesteś teraz na polskim, więc powiedz to po polsku. Ale to chyba nie było jakoś złośliwe. A na innych lekcjach w sumie nie było nic złego. Z panią od geografii i WOSu normalnie na przerwach godaliśmy – to była своя baba, w dodatku z Dąbrówki.” (PT2); „To w zasadzie była mieszanka ludności, bo część nauczycieli było ze Śląska, część spoza. Jednak wykazywali się profesjonalizmem. W liceum mieliśmy takiego nauczyciela narodowca, który organizował jakieś marsze na górę św. Anny i działał później w polityce. Pamiętam, że zwracał mi uwagę, że mam niemieckie nazwisko, tak samo jak mojemu koledze. Ale to było tylko zapytanie i nic poza tym, bez jakiś uwag. Moich nauczycieli mogę tylko chwalić. Swoje poglądy trzymali dla siebie.” (PT5). Pojawiły się też wypowiedzi wskazujące, że badani w swoim doświadczeniu spotkali się także z zupełnie innymi postawami ze strony nauczycieli, o czym świadczą wypowiedzi: „U nas raczej nie było problemów z tym, że ktoś godał na przerwie, a na lekcjach już było różnie. Pamiętam, że miałam kolegę, który miał trudność z mówieniem po polsku i na lekcjach polskiego polonistka często go korygowała. Na lekcjach historii też nie miał lekko, bo tam był historyk, który chyba przyjechał tu z Kielc? Czy może z Tarnowa? Nie wiem dokładnie, ale mówił do niego, że takie słownictwo to z ryszotoka się wywodzi, a on jest w szkole i musi tu być jakaś kultura” (PT3); „Nie było dużej presji, w zależności od nauczyciela. Szczególnie na języku polskim pilnowano, aby nie mówić w gwarze, nauczycielka potrafiła wymusić, żeby ktoś nie używał gwary. Jedna osoba była taka, która stricte nie potrafiła mówić inaczej, niż gwarą i ta nauczycielka tak prześmiewczo ją traktowała. Wiem, że nauczycielka nie była ze Śląska i być może to z tego też wynikało.” (PT4). Z powyższych wypowiedzi można wywnioskować, że podobnie jak w przypadku

przedstawicieli pokolenia stanu wojennego, badani identyfikują i nazywają opozycję swoich i obcych widoczną w postawach nauczycieli wobec ekspozycji śląskiej tożsamości.

Badani z pokolenia globalnego dzielą imaginaria poprzednich pokoleń w kwestiach opozycji swój-obcy dotyczących postaw nauczycieli wobec śląskości. W niektórych wypowiedziach badanych pojawiły się głosy wskazujące, że śląskość i jej eksponowanie było akceptowane, afirmowane lub neutralne, kiedy oni chodzili do szkół: „A pamiętam coś kiedyś z moją wychowawczynią. Panią, która faktycznie jest ze Śląska, chodziła z moim bratem do klasy. Pamiętam, że raz wyszedł taki moment, że ja zostałam wymieniona jako ta ze Śląska, w porównaniu do reszty, że ja mam więcej, niż jedno pokolenie tutaj. To był wtedy jakiś zgrzyt społeczny, bo jak to my nie jesteśmy stąd? No nie, nie jesteście.” (PG1); „Wychowawca zabierał nas w różne takie miejsca. Szczerze jeżeli chodzi o takie rzeczy, to on był historykiem i on jakoś dawał radę. Jako młoda osoba byłam mniej zainteresowana historią, ale próbuję sobie przypomnieć, czy na innych zajęciach było coś o śląsku i chyba nie. Gdyby nie on, to temat śląska by koło mnie tylko przeszedł i nigdy bym się o tym głębiej nie uczyła. On dalej wrzuca na facebooku różne rzeczy z tym związane pokazując jak to było, jak jest itp.” (PG2); „Ja akurat miałam takie nauczycielki, które uczyły języków, jednak pochodziły ze Śląska i jakoś były otwarte na tą tożsamość. Był taki jeden chłopak, który ni w ząb po polsku i wielokrotnie wzywano rodziców i tłumaczyli im, że mimo wszystko musi się tego polskiego nauczyć. Jednak to nie było negatywne.” (PG5). Inne wypowiedzi wskazują odmienne doświadczenia. Niektórzy badani wspominają, że ekspozycja tożsamości w przestrzeni szkolnej mogła prowadzić nawet do wezwania rodziców do szkoły: „Powiem Ci, że to zależało dużo od nauczyciela. My jako dzieci jak ktoś się naprawdę sadził. No jeszcze rozumiem na polskim, ale jak tak się rozmawiało na przerwie czy coś. No ale było kilku takich nauczycieli, którzy się sadzili do nas z reprimendami, bo kazali odpowiadać po polsku. Jednak większość była stąd i raczej rozumieli. Większość z nas było z jednego miejsca. Później w liceum czy na studiach to już raczej czuło się, że już trzeba było po polsku, już se tam nie fandzoliłyśmy⁶³³, tylko rozmawiamy na poważne tematy.” (PG3); „Wiesz co, pamiętam że niektórzy nauczyciele nie lubili gwary śląskiej. Pamiętam, że byli tacy nauczyciele w podstawówce i gimnazjum, którzy silili się, abyśmy bardzo mówili po polsku. W liceum posługiwałem się tylko polskim, więc tam w ogólnie nie

⁶³³ Fandzolić po śląsku oznacza mówić od rzeczy.

było tego tematu. Jak wtedy ktoś mówił po śląsku, to się tak patrzyło na niego trochę gorzej. Moi rodzice mi opowiadali, że za ich czasów to się dostawało linijką po rękach za godanie. Moja mama mi opowiadała, że ją bardzo tępili i gnębili za używanie śląskiego. U mnie było to już na zasadzie, że trochę tego zostało i część uznawało to za wulgarne, ale byli też tacy, którzy przymykali na to oko. Mój kolega mi opowiadał, że nauczyciele gnębili tą śląskość, a później się do niej przekonali. Miał taki przykład nauczycielki, która przyjechała na Śląsk i gnębiła uczniów godających, aż zaproszono ją na obiad w niedzielę i doświadczyła tej otwartości śląskiej, tego ciepła i zmieniła podejście.” (PG4); „Wiem, że w innych szkołach do dzisiaj można mówić po śląsku. Natomiast w mojej szkole nie można było. Moja wychowawczyni z wieloletnim stażem nie życzyła sobie, abyśmy mówili po śląsku, w związku z czym w 3 klasie moich rodziców wezwano do szkoły i straszono moich rodziców, że niczego w życiu nie osiągnę i to będzie koniec świata. Tego polskiego nauczyłam się sama mając kontakt z ludźmi, którzy mówili poprawną polszczyzną, to nie ta szkoła mnie jego nauczyła. W klasach 4-6 było tak, że na lekcjach wymagana była poprawna polszczyzna, lecz pojawiały się drobne inicjatywy, gdzie śpiewaliśmy kolędy po śląsku czy coś i tu byłam przydatna. I fajnie mi się uczyło, jak dzieciaki z Polski miały problem z akcentami w śpiewaniu po śląsku. Później jak byłam w gimnazjum to moja nauczycielka nie znosiła mowy śląskiej, więc jak miałam z nią jakieś nieformalne rozmowy i rzuciłam słówkiem, to od razu zwracała mi uwagę, że tak mam nie mówić i dzwoniła do moich rodziców, że mają coś z tym robić. Mimo to większość nauczycieli wtedy, przymykało na to oko. Największy problem był w klasach 1-3 i polonistką w gimnazjum.” (PG9); „Jednak miałem takie nieprzyjemne sytuacje z nauczycielką z Ostrołęki, więc pewnie też jakaś wrodzona nienawiść do nas. I kazała mi mówić po polsku. Ona się denerwowała, a ja robiłem swoje i jej powiedziałem, że my jesteśmy na Śląsku i mogę tu mówić po śląsku. Jakoś to przetrwałem bez większych szkód.” (PG10).

W wypowiedziach badany z poszczególnych pokoleń widać pewną prawidłowość, która pojawiała się i utrzymywała od pokolenia stanu wojennego, aż do pokolenia globalnego. Jest nią opozycja swój i obcy pod względem postrzegania postawy nauczyciela wobec reakcji na przejawy śląskiej tożsamości. W imaginariach uczniów powstał obraz nauczyciela akceptującego, afirmującego lub neutralnego wobec ekspozycji tożsamości śląskiej, którą najczęściej jest posługiwanie się mową śląską. Taki nauczyciel we wspomnieniach i doświadczeniach badanych pochodzi ze Śląska i rozumie

jego złożoność, co sprawia, że przyjmuję inną postawę, niż nauczyciel spoza regionu. Natomiast nauczyciel napływowy, przejawia postawę roszczeniową wobec uczniów eksponujących tożsamość śląską i w sposób nakazowy lub poprzez próby sankcjonowania (wzywanie rodziców do szkoły, próba wpłynięcia na postawę i zachowanie ucznia, wyszydzanie lub umniejszanie dotyczące mowy śląskiej) usiłuje pozbyć się (lub stłumić) zachowań tożsamościowych innych, niż polskie.

c) Preferowany model postaw nauczyciela względem ekspozycji śląskiej tożsamości w przestrzeni edukacyjnej.

Z punktu widzenia problemów badawczych interesujący obszar eksploracji stanowiły imaginaria społeczne dotyczące preferowanych postaw nauczycielskich wobec ekspozycji śląskiej tożsamości w szkole. Pytania dotyczące modelu zostały sformułowane tak, aby odnosiły się do wizji nauczyciela współczesnego i przyszłego. Na tej podstawie można wyciągnąć wnioski i stworzyć propozycję skierowaną do twórców programów edukacyjnych, kursów doskonalących nauczycieli oraz dla samych nauczycieli, którzy na poziomie programu ukrytego mają decydujący wpływ na proces edukacyjny, zwłaszcza w kontekście edukacji regionalnej. Postawa nauczycielska wobec ekspozycji tożsamości może mieć kluczowe znaczenie właśnie w procesie konstruowania lub rekonstruowania tożsamości regionalnej i pobudzania dalszej ciekawości młodych ludzi związanej z własnym pochodzeniem i małą ojczyzną (hajmatem).

Przedstawiciele pokolenia powojennego poruszyli kwestie mowy śląskiej i jej obecności w przestrzeni edukacyjnej. Ich zdaniem nauczyciele nie powinni robić trudności dzieciom, które posługują się językiem śląskim – zwłaszcza na przerwach: „Zostawić. Niech godo sobie po śląsku. Tak powinno być, a nie zwracać uwagę, że ty po polsku mówisz, a ty po śląsku. Weź Pan w Niemczech, tam w każdym landzie mówią po swojemu, we własnej gwarze i nikt nic nie mówi. I tak powinno być. (PP6); „Tego jest już coraz mniej, wie Pan? Nawet nie słysząc tego już jak kiedyś. Nawet tu. Wydaje mi się, że co trzeba po polsku, to trzeba. Ale jak by na przerwie mówili po śląsku, to jak można zabronić?” (PP3). Jeden z badanych podkreśla też, że współczesny świat (w domyśle zglobalizowany) stawia przed nauczycielami różne wyzwania, w tym migracje (kontekst napływu ludności ze wschodu): „Według mnie to nie powinno być problemu. Sami widzimy jak to się wszystko mieszało. Dla samych nauczycieli też będzie trudniej,

bo maja i Ukraińca, i Ślązaka, ja widzę po moich wnukach, że oni na pewno tą gwara mówią tej Pani. Nie wiem, czy ona tam zwraca uwagę, czy nie, ale tu nie powinno być problemów.” (PP1). Pojawił się także głos badanego, który twierdzi że we współczesnej szkole jest już mniej, niż za jego czasów dzieci, które posługują się mową śląską. W wyobrażeniu badanego trend ten postępuje i trudno go odwrócić, nawet z pomocą edukacji formalnej: „Mnie się wydaje, że na pewnym etapie zostało to zdławione. Jeszcze jak ja byłem w czasach szkolnych, ta gwara i śląski były powszechne. Potem coś się stało, że ta gwara zanikała stopniowo. Trudno mi powiedzieć z czego to wynika i wydaje mi się, że trudno to teraz odbudować. Chociaż moje dzieci są młodsze ode mnie, ale też nie aż tak, bo wszyscy są po 40, pod 50 – poza najmłodszą córką. Mam syna takiego, że jak było w opolskim w sklepie i coś kupował na fakturę. Podyktował, a ekspedientka pyta go na końcu – jakiej Pan jest narodowości? On kompletnie nie umie po Polsku. Co innego słowa, a co innego budowanie zdania. Są też takie grupy dzieci, co ładnie mówią po Śląsku, ale wydaje mi się, że mniej jak kiedyś.” (PP5). Pozostali przedstawiciele pokolenia powojennego nie odnieśli się do tego zagadnienia.

Przedstawiciele pokolenia stanu wojennego w swoich wypowiedziach przejawiają szerszy kontekst wzorowego modelu postaw nauczycielskich. Z ich wypowiedzi wynika, że z jednej strony podzielają podejście pokolenia wcześniejszego pod względem postawy akceptacji wobec ekspozycji tożsamości, natomiast z drugiej dostrzegają też wartość z wychodzenia poza własne rodzime korzenie i adaptację w środowisku narodowym – polskim. Język urzędowy jest ważnym elementem kultury, którym należy się posługiwać, aby właściwie funkcjonować w społeczeństwie: „Jestem nauczycielem i rzadko spotykam się z uczniami, którzy mówią gwara, ale w zeszłym roku miałam ucznia, który właśnie tak mówił. Na zajęciach terapeutycznych. Byłam zachwycona i niesamowite to dla mnie było jak chłopak ten był zupełnie tożsamy z tą gwara. Jak redagował teksty, to pisał je gwara. Miał trudności z płynnością mowy i co ciekawe, one przejawiały się jak chciał mówić po polsku, kiedy używał gwary to ich nie było. To są takie perełki w naszych szkołach, Katowice, Mysłowice. Jest mało takich dzieci, które mają tak zakorzenioną gwara i są z nią tożsame. Wiec ja nie miałam z tym problemu, byłam dumna i się cieszyłam. Angażowałam go do wydarzeń typu dzień górnika, ubieraliśmy się w regionalne stroje. Myślę, że w takich miasta jak np. Świętochłowice będzie więcej takich uczniów. Wiadomo, że nauczyciel musi nauczyć dziecko posługiwać się mowa i pismem np. języka polskiego. Przede wszystkim nauczyciel powinien mieć otwarty umysł.

Powinien pokazać korzyści z umiejętności posługiwania się językiem polskim. Wiadomo, że skończy się okres bezpieczeństwa i każdy uczeń pójdzie w świat, gdzie będzie musiał sobie poradzić i to też jest ważne. Jak to mówią trzeba mówić językami, a adaptacja jest bardzo ważna.” (SW1). Złożoność regionu stawia wiele wyzwań przed nauczycielami, którzy z uwagi braku wiedzy mogą być zdaniem badanych nieprzygotowani do konfrontacji z młodymi Ślązakami: „Problemem jest to, że nauczyciele są często nieprzygotowani do tego typu działań. Nauczyciele powinni wyjaśniać. Ja też pokazuję godło Polski i wyjaśniam. Pokazuję godło Śląska i pytam o różnice. Podobnie z flagą, to jest działanie, które pobudza ciekawość ucznia. Niestety, do tego trzeba mieć wiedzę, a niektórzy jej nie mają. U nas w Mysłowicach jest godzina tygodniowo przedmiotu edukacja regionalna, podobnie jest w Rybniku, w Rudzie Śląskiej, w Katowicach jest też, choć ja bym to bardziej nazwał edukacją o Katowicach, ale to też jest wartościowe, bo uczniowie dowiadują się o mieście, w którym mieszkają. Pytanie ważniejsze, co zrobić, jak nie ma czegoś takiego? No właśnie – wpływać te elementy. Rozmawiamy o historii i rozmawiamy o tym, co wydarzyło się w określonym czasie w Polsce, to można powiedzieć, co wtedy działo się tutaj. Albo czasami można połączyć armia Jana III Sobieskiego maszerując na Wiedeń wkroczyła do Mysłowic. Potem się udała do Piekar Śląskich i mamy już wątek lokalny. Kiedy Król Henryk Walezy uciekł z Krakowa to wysłali za nim oddział Kozaków, który go dopadł w Pszczynie. Do dziś jest tam tabliczka z napisem „Bądź wola twoją” i nie jest on religijny, lecz są to słowa ostatnie słowa polskiego komendanta po kłótni z królem. Na pamiątkę tego spotkania ufundowano taką tabliczkę. Można wpleść do historii Polski elementy regionalne, no i dzięki temu można też ukazać, że w XVI wieku Śląsk leży już poza granicami Polski. Podobnie na języku polskim – przecież można pokazać twórczość Eichendorffa, zamiast tylko polskich wieszczów. Co ciekawe, do utworów Eichendorffa muzykę pisał sam Mendelson, więc można to zahaczyć na różnych płaszczyznach przedmiotowych. Można przecież opowiadać o legendach, śląskiej kuchni, o strojach i wielu innych ważnych elementach tworzących całość kultury śląskiej. Dzieci często pytają o różne rzeczy, więc to nie jest problem, aby im odpowiadać. Jak do mnie dzieci mówią po śląsku, to ja im odpowiadam także po śląsku.” (SW3). Istotne jest także to, aby starać się odpowiadać na pytania stawiane przez uczniów dotyczące regionu i tożsamości śląskiej (w miarę możliwości i kompetencji nauczyciela). Zdaniem badanych postawa otwarta na ekspozycję tożsamości jest postrzegana jako coś pozytywnego: „Powinien odpowiadać na pytania. Dziś na pewno jest inna rola nauczyciela, który ma większe możliwości. Dziś

mamy inna Polskę. Nauczyciel powinien być otwarty. Sam odpowiadać na pytania, na które zna odpowiedzi lub kierować do kogoś, kto może wiedzieć. Oczywiście w miarę możliwości. Być wsparciem. Na pewno nie odrzucać, nie negować. Dziś już raczej nie ma tych negatywów, zmieniła się wiedza i zasoby. Jedynie ideologiczne rzeczy mogą tu przeszkadzać, jakieś podejście, że Śląsk jest ukrytą opcją, itp. Nie można też stać na jednej pozycji, że za Niemca było super, a za Polaka gorzej, tylko mówić prawdę. Bo tu jest taki tygiel. Historii jest mnóstwo – jedni mają rodziny w Niemczech, a inni byli Polakami działaczami. Nie da się tego sprowadzić do jednego mianownika i nie da się. Tak jak były te klasyfikacje na volksliście, gdzie nie da się tego po prostu sklasyfikować.” (SW5).

Badani reprezentujący pokolenie transformacji zwracają uwagę na to, że Ślązacy na Śląsku są w swoim domu, co powinno być respektowane przez osoby napływowe, a zwłaszcza nauczycieli. W kontekście proponowanego modelu postaw można wnioskować, że przede wszystkim liczy się otwartość i akceptacja dziedzictwa kulturowego osób eksponujących tożsamość śląską. Natomiast reakcje hamujące działania tożsamościowe np. sankcjonowanie lub upominanie Ślązaków, którzy posługują się językiem śląskim, jest odbierane jako coś negatywnego: „Znaczy i tu jest największy problem na Śląsku. Nie ma lekcji śląskiego. Córka jest zapisana na dodatkowe zajęcia w technikum z kultury śląskiej, to wiem że miała jakieś szczątki języka śląskiego. Powinien być wdrożony język śląski do szkół, może nie jako obowiązkowy, ale dla tych którzy chcą. Bo jest kupa dzieci, które chcą godać, czują się Ślązakami i fajnie, żeby to podtrzymać. Ze śląskim jest cały czas problem z uwagi na piśmiennictwo, bo jest niby słownik i wszystko, ale to nie do końca jest odpowiednio zrobione i może dlatego nie chcą uznać naszego języka. To jednak częściej się w mowie wykorzystywało, niż w piśmie. Uważam, że jeżeli nauczyciel pracuje na Śląsku i będzie upominać małego Ślązaka za to, że godo po śląsku, no to to jest problem. Bo to my jesteśmy u siebie. My jak jeździliśmy gdzieś na wczasy to zawsze się mówiło, że jak jesteś u innych to staraj się godać tak, aby Cię zrozumieli. Jak jesteś u siebie to niech się dopasowują. To jak z meblami, jak przychodzisz do mnie do domu, to nie przestawiasz moich mebli. W szkołach na Śląsku język śląski powinien być dopuszczalny, bo to nasz język i my jesteśmy w domu.” (PT1); „na pewno nie powinni zabraniać godania. Dobrze by było, gdyby też opowiadali więcej o Śląsku uczniom. Jesteśmy przecież na Śląsku, tak?” (PT4); „nauczyciel powinien być wzorem. Czyli powinien być otwarty i rozumieć, że

godać nie ma gańby. Tyla.” (PT2); Jak powinien reagować? Nie reagować. Zostawić i wspierać jak już godają. Może organizować konkursy dla takich uczniów, bo to wszystko zanika coraz bardziej”. (PT3); „na pewno wykazać jakieś zainteresowanie tym, o co pyta uczeń. Jeżeli nie ma w tym zakresie wiedzy to dopytać, zapytać. A jeśli ma to powinien wejść w rozmowę i może zapytać też innych uczniów, czy spotkali się z czymś podobnym, bo może jest większe zainteresowanie i można by przygotować jakieś zajęcia na ten temat. Tak by wyglądał świat idealny.” (PT5). Reprezentanci pokolenia transformacji w dużej mierze zwracają uwagę właśnie na język. Potrzeba akceptacji ekspozycji języka przez nauczycieli wyłania się jako nadrzędna.

W wypowiedziach pokolenia globalnego pojawiają się wątki związane z potrzebą świadomości regionalnej nauczycieli, którą można określić jako rozumienie specyfiki i wiedza o regionu: „Najpierw należałoby się tym zainteresować, a potem wysłać młodego Ślązaka do kogoś, kto go zrozumie. U mnie to była ta nauczycielka, która zrozumiała ten kontekst. Wtedy można znaleźć wspólny temat i np. stworzyć kółko szkolne.” (PG1); „Ja miałam takiego nauczyciela, który był największym Ślązakiem, jakiego poznałam i on nas wprowadzał w to wszystko. Oczywiście to była jego inicjatywa i uważam, że współcześni nauczyciele mogliby być podobni. W sensie nie muszą być takimi Ślązakami, ale powinni mieć co najmniej podstawową wiedzę o regionie lub po prostu wiedzieć, że takie dzieci można pokierować do osób, które się na tym znają.” (PG2); „Powinien reagować tak, jak na każde dziecko, które przychodzi dopytać. Dzieci pytają, bo poszukują informacji. Chcą się uczyć. Nauczyciel powinien odpowiedzieć, wytłumaczyć. Jeśli nie wie, to niech przekieruje je gdzieś w odpowiednie miejsce. Nie może na pewno pozostawiać tego całkiem bez odpowiedzi lub ignorować. Dzieci jak pytają, bardziej są ciekawe naszego doświadczenia, niż wiedzy, którą mogą znaleźć w google w 5 minut. Kiedy pracuję ze swoimi uczniami, a mam też takich z Chorzowa Batorego, gdzie większość nadal godo po śląsku, to w zależności od tego, czy pytanie mi ktoś zada po polsku, czy po śląsku – tak odpowiem. Przełączam się automatycznie i myślę, że to też ważne mając takie zasoby, aby z nich korzystać. Wtedy nauka też idzie dwutorowo dla tych dzieci.” (PG9); „Mądry nauczyciel powinien to wzmacniać, a nie hamować. Jak zaczniemy to hamować, to wrócimy do lat 70-80. Myślę, że jeśli Polska straciłaby kulturę śląską, to byłoby bardzo źle. Chciałbym, aby ten nauczyciel rozpałał ten ogień tożsamości i ciekawość. Nie obawiałbym się, że ten człowiek za chwilę stanie bokiem i będzie chciał separacji. Raczej prowadzi to do ciekawego zestawienia dwóch

stron.” (PG4); „Uważam, że powinno się uczyć godania. Powinno się promować godanie. Jestem zwolennikiem uznania języka śląskiego za język regionalny, też z tego powodu że nie ma innego narzędzia do zachowania tego języka. Zresztą te wszystkie podziały typu gwary, etnolekty i dialekty, to wytwór Europy nowożytnej i tyle. Powinno się uczyć godania, aby ta transmisja trwała i należy robić wszystko, aby zachować śląski w jego wielobarwności odmian. Oczywiście, że trzeba opracować jakiś wspólny standard w piśmie, natomiast w mowie trzeba zachować tę wielobarwność, bo to jest bardzo niezwykle, że tutaj jest na niewielkiej przestrzeni, tak dużo odmian.” (PG7). Część badanych w swoich wypowiedziach skupiła się na tym, czego nie powinna młodzież uświadczyc w zachowaniach i postawach współczesnych nauczycieli na śląsku: „Nie powinien zwracać na to uwagi. W sensie jak przyjdzie do niego uczeń i zacznie godać, to powinien zareagować tak, jakby podszedł ktoś do niego ktoś kto rozmawia po polsku czy angielsku. Ja rozumiem, że może nie znać śląskiego, ale to można przecież powiedzieć – przepraszam, ale cię nie rozumiem, możemy porozmawiać po polsku? Inaczej – czemu ma być na to jakaś reakcja? Czemu mamy się nad tym zastanawiać, a to nie może po prostu istnieć?” (PG3); „Bez jakiegokolwiek szykanowania. Jeśli to dziecko chce godać po śląsku, to niech godo po śląsku, chyba że to jest lekcja języka polskiego, czy angielskiego. A jeśli chce liczyć po śląsku, to niech liczy po śląsku, bo to przecież chodzi o liczby, a nie język.” (PG5); „Nie powinien przeszkadzać. Żyjemy w czasach, gdy coraz mniej osób godo. Na pewno nie można zabijać tego języka i zabraniać go. Kiedy chodziłam do gimnazjum to był taki konkurs organizowany przez Opole i ja wtedy brałam w nim udział, napisałam taki reportaż o języku śląskim. To jest też bardzo dobra forma kultury i zachowania tego języka. Takie inicjatywy podtrzymują i promują kulturę. Byle to było robione z pomysłem.” (PG6); „Na pewno nie powinien się zachowywać jak nauczyciel spod Kielc w latach 70, czyli nie powinien bić tego dziecka. Ani je na tym tle prześladować. Nauczyciele nie powinni ganić, ale zachęcać do tego, aby poszukiwać i rozwijać tożsamość. Może powiedzieć, że mamy takie fajne zajęcia, na których możesz się czegoś o tym dowiedzieć.” (PG8); „Na pewno nie powinna być im zwracana uwaga za to. Jesteśmy w miejscu, gdzie 30, 40 lat temu większość gadała. Nie powinno to też być wywyższane, aby gratyfikować za to. Powinno to być neutralne. Może czasem być też to jakoś pogłębione przez nauczyciela i coś dopowiedzieć o Śląsku, historii czy języku.” (PG10).

Większość wypowiedzi badanych odnosi się do aspektów związanych z postawą otwartości nauczyciela na rdzenną kulturę i jej przejawy, których najbardziej widocznym elementem jest język śląski. Badani podkreślili, że nie jest to łatwe zadanie dla współczesnego nauczyciela, od którego wymaga się bezwzględnej otwartości, empatii, zrozumienia i akceptacji na to, co może być dla niego nieznane, niezrozumiałe, inne. Jak przytoczono powyżej, w wypowiedziach badanych uwidacznia się wątek dotyczący dwutorowości nauki oraz tego, że jeśli język nie jest głównym obszarem nauczanego przedmiotu, jak w przypadku matematyki, to nie powinno się zabraniać dziecku posługiwać ojczystym językiem wokół treści tego przedmiotu. Badani podkreślili także, że zachowania przejawiane przez nauczycieli w czasach PRL, które funkcjonują w imaginariach odnośnie szykanowania, sankcjonowania, a nawet przemocy fizycznej są nieakceptowalne i nie mogą mieć już miejsca. Pomocna wydaje się być przy tym postawa ciekawości i umiejętność zachęcania ucznia do dalszego zgłębiania wiedzy w interesującym ich zakresie, nawet poza standardowymi programami szkolnymi.

d) preferowany model treści programowych w zakresie edukacji regionalnej w opiniach badanych.

Po uzyskaniu wglądu we wspomnienia i doświadczenia badanych związane z edukacją regionalną i postawami nauczycieli oraz ich preferencjami dotyczącymi modelu zachowań, badanych poproszono o określenie preferowanego przez nich modelu treści programowych. Taka forma eksploracji miała na celu uzyskanie informacji o istotnych obszarach w zakresie edukacji regionalnej w wyobrażeniu badanych.

Przedstawiciele pokolenia powojennego w wypowiedziach najczęściej wskazywali na aspekty związane z historią regionu, która ich zdaniem jest kluczowa i nieoczywista. W odniesieniu do przytoczonych wcześniej stanowisk krytycznych badanych, gdzie podkreślali, że o regionie i tożsamości regionalnej w szkołach wypowiadano się przez pryzmat przyjętej narracji (w domyśle polskiej). Przedstawiciele pokolenia powojennego zwracają uwagę na potrzebę mówienia i uczenia historii uwzględniając różne perspektywy, zawierające zarówno pozytywne, jak również negatywne aspekty wynikające z rozmaitych czynników społeczno-politycznych: „Nasza historia jest dosyć bogata. Powinni się uczyć o powstaniu Śląska, o tym jak przechodził z rąk do rąk. Uważam, że powinni to wiedzieć, ale to ode mnie nie zależy.” (PP2); „No historię Śląska trzeba poznać. Nie ją tłamsić, nie wykrzywiać. Co było to było. Może były

dobrze, a może i złe rzeczy, ale to trzeba powiedzieć. A, b i C, a nie tylko A, bo jak się powie tylko A, to jest to niedomówienie.” (PP4); „O historii, co było kiedyś, co jest dzisiaj. Całe pokolenia i transformacja. Mało kto wie, jak to było kiedyś, a jak dziś. Takie coś powinno być.” (PP6). Jeden z badanych poza treściami dotyczącymi historii, podkreśla także wartość treści dotyczących kultury oraz religii, która wpisuje się w triadę śląskich wartości. W jego przekonaniu istotne jest także poruszanie kwestii pracy rolników, których na Śląsku również nie brakowało, a często z uwagi na specyfikę regionu przemysłowego, są marginalizowani: „O kulturze, historii, o tych aspektach z kościołem. Choć teraz jest nagonka na kościół. Mówić o rolnikach, bo ten zawód już wymiera. A Tu była ciężka praca.” (PP1). Na uwagę zasługuje też wypowiedź dotycząca nauki języka śląskiego, który stanowi język ojczysty dla wielu mieszkańców regionu: „Język śląski, bo to jest język ojczysty. To jest pierwszy język jak się od matki słyszało, muttersprache (słowo z języka niemieckiego oznaczające język ojczysty). Pierwszy. No i teraz nie wiem jakby to zrobili, jak uznają, że to jest język i zaczną uczyć w szkołach. Jakby to uczyli wszystkich obowiązkowo, to dzieci tego nie polubią tego języka, jak mają się uczyć od podstaw, a nie potrafią. Ale Ci co już coś wiedzą albo chcą, to bym właśnie szła w te strona – aby właśnie kto chce.” (PP3). Mniej oczywista wypowiedź pojawiła się u innego badanego, z której eksponuje się potrzeba odpolitycznienia regionu i treści z nim związanych, na korzyść samych faktów i prawdy (takim terminem posługuję się badany) o społeczności śląskiej, jej historii i dziejach: „Treści powinny zawierać przede wszystkim prawdę. Nie tylko ukrywania w rodzinnym domu, ale tak żeby nie trzeba się było z tym kryć. Mówić o tym oficjalnie. Prawdy nie ma się co wstydzić, w żadną stronę. To mnie się zdaje najważniejsze. Ten następny dom, mieszkał tu taki Pan, nazywa się [nazwisko], były powstaniec. Miał 3 chłopców, jeden był w niemieckim wojsku, jak to tu było wtedy. Wszyscy wiedzieli, że był powstańcem, ale nic się wielkie nie działo z tego powodu. Mało tego to był jeden z nielicznych powstańców, który spokojnie wojnę przeżył. Resztą podobno była mocno prześladowana. Chodzi mi o to żeby tak jak to jest, było przekazane. On był powstańcem, ale ta polskość w całej rodzinie się nie przejawiała. Miał 8-ro dzieci i w każdej rodzinie to było różnie. Mój dziadek, ten co nie wrócił z wojny. Ojciec od mamy ich było też z dwóch ojców, a ta sama matka i też ich było naście. Jak mama opowiadała, bo ja go nigdy na oczy nie widziałem. Jak się spotkali i wódka na stół, no to potem taka była wojna słowna, bo każdy miał swoje zdanie i każdy nie dał się przekonać drugiemu i tak to wyglądało. A nie że jedno jest całkiem białe, czy czarne. Najwięcej jest tych pośrednich kolorów.” (PP5). Przedstawiciele najstarszego pokolenia

postrzegają wartość treści programowych przede wszystkim w nauczaniu historii o regionie. W opinii badanych programy edukacyjne powinny zawierać informacje o przewrotnych i skomplikowanych dziejach ziem śląskich. Wydaje się to być zasadne, ponieważ skomplikowane losy regionu pogranicza, można próbować zrozumieć dopiero, gdy zdobędzie się wiedzę o genezie występujących tu przez wieki procesów społecznych, politycznych i administracyjnych.

Wśród przedstawicieli pokolenia stanu wojennego pojawiają się dwa główne obszary dotyczące treści, w których stawia się na naukę języka śląskiego: „Dziś na szczęście mamy wolność. Możemy uczyć no prawie to, co chcemy i ta wiedza jest dużo większa i wiele białych plam zostało odkrytych. Myślę, żeby uczyć tej Śląskości, bo ona zanika. Kiedyś mowa Śląska była szerzej słyszana. Dziś w wielu Śląskich miastach nie usłyszymy godki śląskiej, a zamiast tego język angielski, hiszpański, francuski. Ona oczywiście jest w tych wiejskich i mniejszych środowiskach, ale i tam się to zmienia. Powstają nowe domy, osiedla, ludność się przenosi. Mamy czasy globalizacji. Należałoby chronić te mowę, aby ona nie wyginęła. Rzeczywiście jakieś próby kodyfikacji, działań, spisania tego języka i próby edukacji, przekazywania, a także tego etosu tutaj naszego Śląskiego, dobrze żeby były bo inaczej on zaniknie. Jest ciągle ruch ludności, jeżeli ta ludność zaniknie i nie będzie przekazywane z pokolenia na pokolenie to wszystko zaniknie z tej świadomości. Okej my możemy się deklarować jako Ślązacy, ale ta nasza wiedza na temat śląskości czy na temat mowy będzie niewielka, bo to nie jest używane codziennie. To był jak powiedziałem – język domu, serca, a dziś się to zmienia.” (SW5); „myślę, że postawiłabym na gwarę. Widzę w swojej rodzinie, że ona zanika, zwłaszcza po swojej rodzinie. Może opracowanie jakiegoś elementarza, wszystko musiałoby być w atrakcyjnej formie, kolorowe dla dzieci. Myślę, że miałyby z tego i pożytek i radość. Żeby się nauczyli podstawowych słówek i zwrotów. Postawiłabym na gwarę. No i też przez swoją działalność z koleżanka, chciałabym aby dzieci miały świadomość, że była to ludowość, że oprócz kopalni, mamy też piękne wzornictwo na strojach ludowych. Chciałabym ten regionalizm, ta naukę gwary i kulturowo połączyć naukę gwary z etnografia. Z budowanie świadomości, że mamy takie wzory, które bardzo nas wyróżniają. Może też włączyć plastykę. „ (SW1). Dla badanych istotne znaczenie mają także tradycje, obyczaje i folklor śląski, ze szczególnym uwzględnieniem strojów śląskich: „Jakby tak zacząć od początku, przede wszystkim o tradycjach – rodzinach, o tym jak kiedyś było. Żeby dzieci miały porównanie jak dawniej się żyło w tradycyjnej

rodzinie, a jak teraz, bo to kolosalna różnica. Aby te dzieci miały porównanie. No tak samo o ubiorze. No nazwy są, chociaż to też nie jest tak do końca, no może by troszeczkę tak – no trudno, aby miały szacunek do ubioru, ale można by takie więcej, jak kiedyś były zajęcia techniczne, bo jak dzieci na obrazku zobaczą, to zobaczą, ale chodzi mi o lekcje pokazowe, aby to poczuły.” (SW4); „Tradycje i pogłębiać swoją wiedzę w kierunku, w którym chcę. Czyli jakaś fakultatywność i dopytywać się, za którym kierunkiem młody człowiek chciał iść. Ale tradycja to taki must have, z czegoś trzeba wyjść. A Dalej to może w stronę języka mówione i pisane.” (SW2). W wypowiedziach przedstawicieli pokolenia stanu wojennego nadal utrzymuje się potrzeba zachowania i pielęgnowania mowy śląskiej, która zdaniem badanych powinna być uwzględniona w treściach programowych. Podobne zdanie badani mają na temat tradycji i folkloru, co może świadczyć o tym, że kultura śląska stanowi ważną część w życiu Ślązaków, co przejawia się w potrzebie umieszczania jej elementów w treściach programowych.

Przedstawiciele pokolenia transformacji w swoich wypowiedziach zwracają uwagę na historię, podobnie jak to miało miejsce w przypadku przedstawicieli pokolenia powojennego. Kluczowy jest także element kultury śląskiej, na wzór przedstawicieli pokolenia stanu wojennego, a także wspólny dla wszystkich szacunek do mowy śląskiej: „W szkole powinno się uczyć na pewno o powstaniach śląskich. Nie na zasadzie czy były dobre czy złe, no bo ciężko teraz ocenić coś, co przeżywali nasi pradziadkowie i dziadkowie. Jedni powiedzą, że są przeciw. Mój pradziadek nie mógł wyjść z domu, robił na kopalni wujek i auto po niego podjeżdżało pod sam dom, bo jakby go Niemcy drapli to miałyby przejebane, że brał udział w powstaniach, a jakby ruscy to za to, że jest Ślązakiem. A moja prababka była filigranowa i wszystko musiała robić – nosi wungiel, itp. Bo jakby pradziadek wyszedł to by poszedł do łagru czy co. Chroniła go kopalnia i dom też. No kultura, te nasze bożki, Katowice to robią – są te Beboki. Jedni wołga, a u nas Bebok Cię weźmie. To działało na psychikę, bo człowiek kombinował tu mogę iść, tam nie mogę iść. Ze strojami śląskimi to też jest takie ciekawe. Powinno się to pokazywać, jeśli ktoś chce w tym chodzić to ok, ale nie na masową skalę. Myślę, że u nas noszenie go na co dzień to nie przejdzie. Fajnie to pokazać, tak samo historię. Tego trochę jest. Trzeba by sięść i przewałkować historię i wyłowić z niej jakieś perełki. Chcąc nie chcąc dużo tu zrobili Niemcy, jakieś zamki, zameczki, pałace. Przemysł ruszyli.” (PT1); „Trudno mi tak powiedzieć, bo pewnie dużo by tego było. Historia Śląska, ale taka prawdziwa. Można by też uczyć o tradycji i kulturze, no i obyczajach, aby nie przepadły.

Nasza godka też jest ważna, ale to tak fakultatywnie, bo jakby ich zmusić do tego, to się nie przyjmie. No i chyba to takie najważniejsze.” (PT2); „O naszej kulturze i historii. To na pewno. Może jakieś postacie ważne dla Śląska? Tak, to też by było dobre. No i niech uczą prawdy, a nie tylko tego, co Warszawa powie.” (PT3); „Historia jaka była, kultura, plus nauka gwary. Takie podstawowe rzeczy. 3 składowe : kultura, historia, gwara” (PT4); „Wszystkiego po trochu. Na pewno trochę historii, aby rozumieli jak to się wszystko rozwijało. Na pewno o tradycjach, o kulturze. Jak to teraz wygląda, jak to kiedyś wyglądało. Na pewno trochę współczesności, bo teraz są przecież tworzone treści w tym języku i spektakle teatralne, filmy i muzyka.” (PT5). Na uwagę zasługuje również podkreślenie walorów kultury popularnej w obrębie, której pojawiają się coraz liczniejsze dzieła tworzone po śląsku. Symbolicznym przykładem jest nawiązanie przez badanego do postaci Beboka, czyli stworka którym w podaniach i legendach śląskich występował jako przestroga dla niesfornych dzieci. Współcześnie podobizny Beboków coraz częściej pojawiają się na rozmaitych gadżetach i zaczynają funkcjonować jako symbole regionalne.

Wypowiedzi przedstawicieli pokolenia globalnego są bardziej rozbudowane niż badanych z poprzednich pokoleń. Może to być efektem tego, że to oni kończyli własną edukację formalną w najkrótszym odstępie od prowadzonego badania względem pozostałych badanych i z tego powodu wspomnienia kontaktu ze szkołą są świeższe. Wypowiedzi badanych z pokolenia globalnego zawierają także więcej konkretów odnosząc się do sprecyzowanych miejsc, osób, czy też dzieł. Podobnie jak w przypadku pozostałych pokoleń badani podkreślają przede wszystkim trzy obszary, na które ich zdaniem powinno się zwrócić uwagę i uwzględnić w modelu treści programowych.

Pierwszym z nich jest historia regionu: „Moim zdaniem fajnie by było jakby na tym Śląsku znali przede wszystkim historię powstań, bo to najważniejsza rzecz. O tych świętach co są ważne, dlaczego są ważne. O patronach i historii. Jest taka historia o Goduli, którą spróbuję powtórzyć. Podobno był tak Pan Godula, który był bardzo bogaty i zainwestował bardzo dużo pieniędzy w tutejsze tereny. Mi tego brakuje. Jestem na Śląsku i mam wrażenie, że wiem więcej, niż moi rówieśnicy stąd, bo brakuje takiej elementarnej wiedzy. Co jeszcze, No na pewno trzeba mówić, że nie jesteśmy żadną ukrytą opcją niemiecką, podszytymi Niemcami czy coś. Czy wiesz my tu jesteśmy jacy, że nam się nie ufa. Mamy swoją tożsamość tu jest nasz dom, a nie że my se tu przyjechali i mamy domy w Niemczech i wywozimy tam węgiel. Co my mamy z tego za interes

kurwa? To nie my to wywozimy tylko rząd. My nie jesteśmy żadną ukrytą opcją. Także przecież w trakcie powstań nie było tak, że nie kumali się nie wiadomo jak z Niemcami, tylko też część chciała być w Polsce.” (PG3); Przede wszystkim, że jest to obszar bardzo różnorodny historycznie. Historia Śląska jest o wiele barwniejsza i skomplikowana, niż przedstawiano nam dotychczas. Tożsamość Ślązaka nie jest równoznaczna z tożsamością Polaka. Nasza tożsamość jest o wiele bardziej skomplikowana i zróżnicowana. Nie chcę mówić, że Ślązak nie jest Polakiem, że Polska jest zła. Chcę tylko powiedzieć, że Ślązacy też się wycierpieli od Polski. Szczególnie, gdy Polska przejęła cały Górny Śląsk i dochodziło tu do aktów wandalizmu i przemocy względem Ślązaków ze strony Polski, podsycanej przez zabór rosyjski. No bo tak, była to taka trauma po II wojnie światowej. Polacy dużo wycierpieli od strony niemieckiej i być może chciano przepracować tą traumę, i odbiło się to na Ślązakach. Ludzie nie rozumieli, że Ci których powoływali tu do Wehrmachtu nie mieli wyjścia. Musieli iść, bo ich rodziny mogły zginąć. Często było tak, że sąsiad z sąsiadem walczył, niestety. Moja babcia mi opowiadała, że podczas wojny Niemcy tu wjechali jak do siebie. Oni uważali, że Śląsk był zawsze ich. Oni traktowali Ślązaków jako takich gorszych Niemców, więc może trochę lepiej ich traktowano, niż Polaków. To później wykorzystywali Polacy nazywając Ślązaków mordercami, hitlerowcami czy zdrajcami. Moja babcia mi opowiadała, że oni u siebie ukrywali dezertersów z armii niemieckiej. W mojej rodzinie używało się określenia starzyk i starka, zamiast oma i opa. Więc mój starzyk nie wiedział do końca, że u niego w stodole na strychu, babcia i prababcia ukrywali dezertersów. Dlatego chciałbym, aby uczono historii Śląska i pokazywano jego różnorodność, wieloznaczność. Śląsk to nie jest zawieruszone dziecko Polski. Jest to ród Ślążan wrzucony w karby historii, niesamowitej zresztą. Finalnie jest częścią państwa Polskiego, ale nie wiemy, co będzie za 100 lat. Bardzo bym chciał, aby było więcej różnorodności i budowania tej świadomości i kultury.” (PG4); „Na pewno o ważnych Ślązakach. Mamy teraz stworzony panteon, ale nie milkną echa o brakach osób, które nie były związane z kościołem katolickim lub miały pochodzenie niemieckie. Przez co nie znalazły się w podziemiach katedry. W Warszawie każdy idzie i zna bohaterów ulic. Tutaj idziemy i nie wiemy, kto kim był. Albo myślimy, że to jakaś wymyślona nazwa, a okazuje się, że to nazwisko ważnej dla naszego regionu osoby. Na pewno powinno się nadal mówić o tradycjach, obyczajach i zwyczajach. Myślę, że trzeba też wrócić do wycieczek na miejscu, czyli wyjść z murów szkoły i zobaczyć jak to jest.

Nie rozumiem jak 2 czy 3 klasiści jadą do Krakowa, ale nie idą na spacer na Nikisz⁶³⁴. Wiadomo, że Kraków jest ważny w historii Polski, lecz Nikisz też jest ważny tutaj, w tym regionie. Takie wycieczki czy kopalnia Guido, czy Nikisz, wieża telewizyjna w Bytkowie. Jest tego sporo.” (PG9).

Drugim obszarem jest kultura śląska: „Być może teraz tak już jest, ale chyba tego umożliwiania ludziom, bycia tymi ludźmi. Czyli macie jakieś kółko zainteresowań i tam sobie rozmawiacie o swoich zainteresowaniach, macie kółko o Śląsku możecie tam pograć w Szkatę, pogadać o Śląsku. Szkat, to taka karciana gra Szkat, są nawet turnieje dla Szkaciorzy. Na Śląsku się gra w Szkatę. Ja mam ten problem ze szkołą, że wydaje mi się, że szkoła bardzo uczy kolektywizmu, żeby się nie wychylać, że jak ktoś jest indywidualnością, to nie jest dobry. Gdyby stawiać na jednostkę i doceniać inność. Że jak ktoś lubi gadać po śląsku, gadać o gołębiach, czy cokolwiek, dać mu tę przestrzeń. Zauważyć, że coś takiego jak Ślązacy istnieją i są dobrzy, że nigdy nikomu krzywdy nie zrobili. Że nie każdy Ślązak jest hitlerowcem, tak jak nie każdy Niemiec nim jest. Tego mi brakuje. Tego, żeby ktoś zaczął kogoś widzieć i stwierdził, że to jest dobre, a nie że inność jest zła i inność trzeba tępić.” (PG1); „Z racji, że moja mama uczy w szkołach 1-3, to mieli taką ciekawą ankietę kto się czuje mniejszością niemiecką i odpowiedziały 4-5 osób (rodzice) i szkoła zapewniła im język niemiecki i super. Tylko dlaczego nas nigdy nikt nie zapytał czy czujemy się mniejszością śląską? Dlaczego nikt nam nie zaproponował nauki o śląsku, nie tylko języka, ale w ogóle o Śląsku. Jeżeli uczymy się w Polsce o Polsce, o fladze, godle. Mimo że jestem na śląsku nadal nie wiem, czy flaga jest niebiesko-żółta, czy żółto-niebieska, bo nikt mnie tego nie nauczył i brakuje mi tego. Ta śląskość była przekazywana z pokolenia na pokolenie, to się teraz zatracza, ale chciałabym aby o tym uczono i pokazywano. Moja siostra jest 10 lat młodsza i ona już nie czuje tej tożsamości. Uważam, że mamy swoją wyjątkowość w regionie, o której powinno się mówić i powinno się wprowadzić coś takiego jak zajęcia o Śląsku. Super jakby były zajęcia o Śląsku po Śląsku.” (PG2); „To jest pytanie bardzo złożone, bo może to dotyczyć narracji o śląsku. Uważam, że powinniśmy odwoływać się do dziedzictwa kulturowego. Takim obowiązkowym powinno być np. Oficyna ferraria, Walentego Roździeńskiego, to jest trochę inna tradycja, pokazanie tego kultu pracy. To jest przecież z okresu podobnego do Kochanowskiego. Powinno się mówić o dziełach Joseph von Eichendorffa, który przecież był poetą o podobnej randze jak Goethe, a pochodził z tego

⁶³⁴ Nikiszowiec to robotnicza dzielnica Katowic.

regionu. Stworzono tutaj dużo. Myślę, że zapomina się o Pieśniach ludu polskiego na Górnym Śląsku, Juliusza Rogera. Ogólnie mało jest tej kultury ludowej w szkole, a to istotne. Co do historii i edukacji regionalnej, powinno się przypominać o tradycji. W zasadzie powinniśmy mówić o złożoności sytuacji i przekazywać pewien kompleks zdarzeń, w ramach możliwości. To jest śmieszne, że o Śląsku w podręcznikach jest pół strony lub w dobrych wiatrach cała strona. Zdecydowanie za mało. O tej całej złożoności kulturowej, wyznaniowej i przemianach powinno się uczyć więcej.” (PG7); „To może ten taki rys tradycji. Nie mówię o wszystkich obrządkach, ale żeby np. dzieci potrafiły rozróżniać śląskie stroje. Żeby znały trochę muzyki, bo ludzie nawet nie wiedzą i mówią, że to jest disco polo, a ja mówię, że nie – to jest utwór śląski. Oni np. nie wiedzą, bo słyszeli przeróbki w radiu, gdzie było coś podobnego. Oni mają zerowe pojęcie o kulturze, jeśli chodzi o artyzm. Już może niekoniecznie skupiać się na tym Korfantym, ale może więcej o tej historii ludowej, więcej lekcji tematycznych. Młodzież teraz nic nie wie o tradycjach. Nie wiedzą o co chodzi w trzaskaniu, myślą że to tylko rzut kieliszkiem, a ja muszę im to tłumaczyć⁶³⁵.” (PG10); „Na pewno nie powinno być tak, że jak ta kraina kończy swoje związki z Polska na 6 wieków, to jest pomijana. Ja wiem, że to co się działo poza tym miejscem jest ważne, ale aby tutaj był też większy nacisk na to, co działo się tu, lokalnie. Jak choćby Karol Godula, który robił takie rzeczy, że w pewnym momencie był jednym z najbogatszych ludzi na świecie. Niech będą również organizowane dodatkowe zajęcia dla dzieci, które chcą się dowiedzieć czegoś o stroju, obyczaju, języku.” (PG8).

Trzecim jest język śląski: „Szkóły przede wszystkim powinny dawać możliwość uczyć się gwary śląskiej. Bo tak jak ja miałem tą okazję uczyć się tego do dziecka w domu, z ludźmi którzy mówili tym językiem całe życie, tak są ludzie, którzy chcieliby godać, bo ich dziadkowie godają, a rodzice już nie. Oni nie mają gdzie się tego nauczyć. Możesz się spotykać z ludźmi, którzy też mówią tym językiem, ale nie wszystkie się nauczysz. Nie mówię, że to ma być obowiązkowe, ale powinna być taka możliwość nauki języka w szkole.” (PG5).

Pojawił się także interesujący głos dotyczący potrzeby transmisji międzypokoleniowej i korzystania z wiedzy starszyny, co może wskazywać na świadomość zachodzących zmian kulturowych z uwagi na globalizację i mobilność

⁶³⁵ Trzaskanie – to śląska tradycja weselna, inaczej nazywane „Polterband” – z języka niemieckiego.

ludności: „Mi się wydaje, że to nauczyciele powinni dać głos uczniom. Uczniowie mają dziadków, rodziców i różne rzeczy w domu. Ciekawsza byłaby forma prezentacji. Tu jest potrzebna wymiana międzypokoleniowa. Trzeba tylko dać głos młodym ludziom. Ci nauczyciele też by się dowiedzieli różnych rzeczy. Jest pełno ludzi, którzy wciąż pamiętają historie, tradycje i to, co wartościowe. Na pewno są stare zdjęcia, ubrania i przedmioty, które wniosłyby coś ciekawego i wartościowego. Można by też zestawiać te rzeczy z różnych regionów i pokazywać jak to było tu, a jak tam.” (PG6).

Z powyższych wypowiedzi wynika, że model treści programowych zdaniem badanych powinien uwzględniać trzy główne elementy: historię Śląska (z uwzględnieniem jego całej złożoności) przy zachowaniu znaczącego stopnia obiektywizmu, również w okresach kiedy region nie należał do Polski; kulturę śląską z uwzględnieniem tradycji, obyczajów, wybitnych przedstawicieli - bez względu na ich przypisaną narodowość, ich dzieł; oraz język stanowiący jeden z kluczowych elementów tożsamościowych, eksponowanych przez przedstawicieli oraz ich rodziny.

7. Relacje rówieśnicze a ekspozycja śląskiej tożsamości

Grupy rówieśnicze stanowią jedno z powszechnych środowisk wychowawczych biorących udział w procesie socjalizacji. To właśnie w tych strukturach społecznych odbywa się proces wewnętrznej renegocjacji znaczeń i (re)konstrukcji tożsamości. Grupy rówieśnicze najczęściej mają charakter lokalny i są samoorganizujące się ze społeczności zamieszkujących w pobliżu. Pojawiają się także grupy rówieśnicze powstałe w efekcie współuczestniczenia w różnych wydarzeniach o charakterze obligatoryjnym (np. szkoła) i fakultatywnym (np. zajęcia pozalekcyjne). W tej przestrzeni młode jednostki uzyskują możliwość refleksji nad własną tożsamością oraz nad treściami, które zostały im przyswojone w ramach procesu socjalizacji odbywającego się w domu rodzinnym. Powstaje przestrzeń do wzmacniania i hamowania niektórych zachowań, postaw oraz światopoglądu. W kontekście prowadzonych badań relacje w grupach rówieśniczych mogą zawierać cenne wskazówki dotyczące rozwoju lub hamowania się tożsamości śląskiej. Podczas wywiadów w ramach pytań pogłębiających, badanych dopytano o relacje rówieśnicze w kontekście rozwoju tożsamości regionalnej.

Jednym z pierwszych poruszonych obszarów funkcjonowania i relacji w grupach rówieśniczych był język, w którym komunikowali się badani wśród rówieśników. Jak się okazuje wszyscy badani przedstawiciele pokolenia powojennego wskazują, że komunikacja w grupach rówieśniczych przebiegała w języku śląskim: „Tu? Po śląsku, oczywiście.” (PP1); „Po śląsku, po śląsku.” (PP2); „Tu było, tu jest taki kąt, co tu sami Ślązacy. Jedynie w Leśniczówce, byli ludzie z rzeszowskiego, ale ich dzieci już się tu urodziły, więc tu wszyscy po śląsku, same ślonzoki” (PP3); „W podstawówce to przeważnie wszyscy byli z jednego gniazda, wszyscy nasi i godali gwarą” (PP4); „Na podwórku, to nie tylko na podwórku. Generalnie podstawowy w szkole wszyscy żeśmy mówili gwarą, tylko gwarą i tylko po śląsku.” (PP5); „Też w gwarze, nikt nie potrafił po polsku, a na pewno nie w czysto polskim.” (PP6). Wśród przedstawicieli pokolenia stanu wojennego większość badanych komunikowała się z rówieśnikami w języku śląskim: „Generalnie na przerwie my godali” (SW2); „Tylko po śląsku.” (SW3); „Po śląsku” (SW4). Jeden z badanych stwierdził, że grupa rówieśnicza była jedną z tych przestrzeni, w której doświadczał mowy śląskiej (we wcześniejszych fragmentach, badany wspominał, że w domu rodzice kładli nacisk na język polski): „Mowa śląska była obecna dzięki dziadkowi, dzięki kolegom z placu, to to było jasne.” (SW5). Pojawił się też głos badanej, która nie doświadczyła mowy śląskiej wśród rówieśników, co jej zdaniem wynika z pochodzenia dzieci należących do tych samych grup rówieśniczych oraz miejsca zamieszkania: „Mieszkałam na osiedlu z wielkiej płyty, akurat dzieci w mojej klasie to były osoby przyjezdne. Najczęściej dzieci górników, ojcowie pracowali – mamy najczęściej nie. Więc na podwórku i w szkole nie słyszałam gwary.” (SW1). W doświadczeniach pokolenia transformacji utrzymuje się trend komunikacji w grupie rówieśniczej po śląsku: „Ślązacy bardzo się mocno trzymali razem. Nie było tak, żeby naganiać jeden na drugiego. To była jedna komitywa, jeden drugiego pilnował” (PT1); „U nas wszyscy po śląsku” (PT2); „Na placu to po śląsku” (PT3); „Mieszana, część osób mówiła gwarą, część mieszanym polskim i gwarą” (PT4); „No tutaj rozmawialiśmy po śląsku.” (PT5).

W wypowiedziach przedstawicieli pokolenia globalnego widoczna jest zmiana w dostępie do zasobu językowego. Grupy rówieśnicze wydają się być już znacznie bardziej zróżnicowane, co sprawia, że część badanych pomimo zakorzenienia rodzinnego na Śląsku, w grupach rówieśniczych otacza się w dużej mierze dziećmi osób napływowych: „nie, raczej nie miałam takich osób w klasie. Tzn. oni mieszkali tu, może mieli kogoś

tutaj i przez to się uważali za Ślązaków, bo się tu urodzili, ale w praktyce ich ojciec byli przyjezdni, a ich dziadkowie nie byli stąd.” (PG1); „Wszystko zależy od czasów. Zaczniemy od końca. W liceum, do którego chodziłam nikt nie używał języka śląskiego, kompletnie. To było dobre liceum, szczerze powiedziawszy, bardzo mało było takich Ślązaków, a jeśli byli to próbowali ukrywać swoje naleciałości. Jeżeli chodzi o gimnazjum było dużo osób, które mówiły po śląsku. Były osoby przyjezdne. Niestety, osoby które były wtedy ze Śląska i posługiwały się gwarą były z takiej trochę patologii, co sprawiało, że te osoby przyjezdne trochę odrzucały te osoby. Jeżeli chodzi o podstawówkę, to wyplewiany był śląski, bo dziecko musiało mówić po polsku, a nie po śląsku.” (PG2); „Ja mieszkałam w mieście i na moim podwórku nie było Ślązaków, więc po polsku. Jednak jeździłam wtedy do mojej omy na wieś i tam normalnie po śląsku sobie rozmawiałam z tymi dziećmi, które tam były.” (PG6). Niektórzy badani wspominają o komunikacji w grupach rówieśniczych językiem mieszanym, który był naturalną odpowiedzią na potrzebę adaptacji w środowisku: „To był misz masz. Taki śląski i polski. Sporo osób mówi, że śląski to ma dużo z niemieckiego, co nie jest do końca prawdą. Do śląskiego też przeniknęły słowa z czeskiego i francuskiego. U nas się mówiło pódź na plac. U nas nie było podwórzy, tylko były place. Wokół tych kamienic i familoków nie było podwórzy tylko były place. Może to już tak z niemieckiego platz.” (PG4); „Mieszkałam w centrum Katowic, w mieszkalnej części, gdzie było stare budownictwo oraz bloki. Mieliliśmy taki miks, bo część to były dzieci Ślązaków, które mówiły głównie godką, a część to były dzieci przyjezdnych. Jak byliśmy mali tak ok. 7-8 roku życia, to dzieci przyjezdne uczyły się od nas godki, a my przyjmowaliśmy od nich te polskie zwroty. Wtedy też w szkole się uczyliśmy polskiego, więc to było dla nas taką codziennością. Dopiero jak byłam w 5 czy 6 klasie, dołączyły do nas nowe dzieciaki, przyjezdne z innej części polski i tu się pojawiły problemy komunikacyjne. Jak się okazało my wytworzyliśmy jakieś nasze pomieszane zwroty, które były im obce. Ale nie było jakoś tak źle, między nami. To raczej dorośli mieli problemy.” (PG9): „Język też był taki mieszany. Mówiło się parę słów po śląsku, parę po polsku. Były bardziej rodziny takie, że ojcowie pracowali na hucie czy kopalni, to tej mowy śląskiej było więcej.” (PG8). Wśród przedstawicieli pokolenia globalnego znalazły się jednak osoby, które w swoich grupach rówieśniczych głównie komunikowały się po śląsku: „Po śląsku” (PG3); „Dorastałem w typowym śląskim familoku, więc u mnie na placu się godało. Wszyscy godali. Wiem, że nie wszyscy mieli tak jak ja, że znali polski. Większość dzieci ino godała, a ja później dzięki mamie nie miałem problemów w szkole.” (PG5); „To jest

śmieszne, bo ja byłem tym chłopcem, który mówił po tym polskim, a otoczenie w dużej mierze godało po śląsku. Można powiedzieć, że pod pewnymi względami byłem gorolem. Do momentu, aż zacząłem się tym interesować i odkrywać dzieje rodziny. Wtedy to się odwróciło.” (PG7); „Wiesz co, dużo czasu spędzałem z moim kuzynem, który jest takim typowym Ślązakiem. Jak się szło do jego znajomych, czy do Siemianowickiego centrum miasta to też się godało. Więc dużo się godało.” (PG10). Na przykładzie przedstawicieli pokolenia globalnego widać interesujące przesunięcie się zasobu jakim jest język i jego powszechnego użytku w środowiskach rówieśniczych. Najczęściej mowa śląska miesza się z językiem polskim lub jest przez niego zastępowana w sytuacjach codziennych. Nadal więc środowisko domowe (socjalizacja pierwotna) podtrzymuje ciągłość językową, która jest istotnym elementem tożsamościowym. Rozmywanie się języka będące naturalnym efektem mieszania się ludności i kultur może prowadzić jednak do jego zaniku, zatem wydaje się, że działania związane z zabezpieczeniem języka w formie nadania mu prawnego statusu języka regionalnego w wymiarze symbolicznym i kulturowym są potrzebne lub niezbędne. W innym razie, faktycznie zdanie badanych dotyczące wymarcia języka może się sprawdzić.

Badanych zapytano również o występowanie i funkcjonowanie opozycji swój-obcy w grupach rówieśniczych. Przedstawiciele pokolenia powojennego wspominają o trudnych początkach w relacjach pomiędzy osobami miejscowymi a napływowymi: „To było różnie. Początki były trudne, nie było tak żebyśmy się kochali. Każdy podchodził ostrożnie do siebie. W szkole to każdy po kątach, choć nauczyciele próbowali nas usadzać i mieszać. Owszem, były takie i groźne zatargi. Oni zaczynali się z nami bawić na potańcówkach, a kiedyś jeszcze były orkiestry na wioskach i oni też nie potrafili zagrać wszystkiego po polsku. Bawili się i wracając do domu, to nigdy nie zapomnieli zaśpiewać, jeszcze Polska nie zginęła. ich rodzice też się obawiali, bo oni przyszli skądś tam i myśleli, że jada na Niemce. I też im kazali, podobnie jak nam – ostrożnie z nimi. Jedni się tym przejmowali, drudzy lekceważyli to wszystko. Ale jakiś takich podpalań czy czegoś takiego u nas nie było.” (PP1); „Proszę Pana tu były cyrki. Przychodzili ci napływowi z innej wioski na zabawy. Były bitwy. A potem się to uspokoiło. Starsi jeszcze mieli tak, że jak kogoś jedni pobili, to drudzy zrobili odwet i odwrotnie. Młodszy już próbowali się dogadywać chodząc razem do szkoły. Myśmy się już znali. Do nas wprowadziła się rodzina W. Jeden z nich był oficerem, ale nie wiem czy w partyzantce czy w wojsku. W każdym razie, matka i ojciec władali po polsku, ale wujek przyszedł

kiedyś i ten oficer powiada do niego: Pan jest moim wrogiem, a wujek mu odpowiedział: a Pan moim. (PP2); No pewnie. To było w latach 60, kiedyś przecież na zabawach się tłukli. To oni mówili to hadziaje, to hanysy i się bili do upadłego, niekiedy krwawili. Kiedyś była taka akcja opisana w gazecie, że przyjechali i się bili, a nawet jakieś kary były, i kobiety, i dziewczyny walczyły. (PP6). Pojawiły się też głosy wskazujące, że w grupach rówieśniczych badani spotykali przede wszystkich Ślązaków: „Generalnie wszystkich, tzn. obracałem się między tymi ludźmi co tu byli, a to byli prawdziwi Ślązacy. Jedynym wyjątkiem była Gajówka po sąsiedzku i tamta rodzina przyjechała chyba z Rzeszowskiego. Żona jego było 1919 rocznik, a on był starszy. On miał przeszłość w Carskiej Armii na sam koniec. Oni byli dla nas Gorolami, mieli 3 córki. Dwie starsze, jedna z mojego rocznika. Z tymi przyjezdnymi to różnie podchodzą do bycia tu. Jedni chcą się zaadoptować i starają się żeby nie było widać, że nie są stąd. A inni odwrotnie, manifestują odmiennność. A tamte dziewczyny, pomimo że mówiły poprawną polszczyzną, to też godoły tak, że trudno było stwierdzić, że nie były stąd. Pomimo, że rodzice gorole, to one równały się z nami i należały do kompanii.” (PP5); „To był cały kąt hanysów. Na dole mieszkała moja kuzynka w tym samym wieku, to my lotały do siebie jedna do drugiej. A tu to się ino pod okno zawołało. My się trzymały wszystkie razem, dużo nas było i my byli wszędzie razem. Nie trzeba było telefonów, tylko się zawołało i już były.” (PP3). Przedstawiciele pokolenia powojennego wyraźnie akcentują funkcjonowanie opozycji oraz podział, który niekiedy prowadził do konfliktów i tarć między grupami.

W wypowiedziach przedstawicieli stanu wojennego widać zmianę w podejściu do opozycji oraz podejmowania w stosunku do nich działań. Jeden z badanych wskazuje, że opozycje są żywe do dziś, choć już utraciły pierwotne funkcje i stanowią część mentalności społecznej: „Oczywiście to jest żywe do dziś, choć nie ma to już takiego wymiaru jak kiedyś. Do dziś to działa, to zasada mentalności. Mieszkam w takim miejscu, gdzie jest z jednej strony Galicja, z drugiej Sosnowiec, czyli dawne Królestwo Polskie, zabór rosyjski i my. Ja dostrzegam różnice w zwyczaju, w mowie. Mnie wystarczy jedno zdanie, aby rozpoznać kto jest skąd np. ten z Jaworzna mówi bardziej z góralskim akcentem, a ten z Sosnowca bardziej z kieleckim. Ale to też dwa różne akcenty i mentalności.” (SW3). Inny badany stwierdza, że ta świadomość istniała w ludności od zawsze i w pewien sposób na bazie tych opozycji budowała się też tożsamość, w której określenie Hanys stawało się wartością, zamiast jak pierwotnie uważano – obrazą: „W

moich czasach ono zaczynało się zacierać, ale zawsze była ta świadomość. Ślązacy też budowali swoją tożsamość w stosunku do opozycji do Goroli. Pamiętajmy, że to też jest obraźliwe określenie, tak jak Hanys miało być obraźliwe. Wiec ona była, tak też się kształtuje swoją świadomość. Tu jestem Polakiem, tu jestem Niemcem – rozróżniamy kulturę, język, historie. Inne podejście do kultury niemieckiej na Śląsku. Jeżeli mam dziadka, który śpiewa piosenki po niemiecku, a spotykam osobę z głębi Polski, która nienawidzi tego języka, bo doświadczyła trudności ze strony Niemców w czasie okupacji, to też ciężko było to zaakceptować. Były konflikty i różnice na tym tle to normalna sprawa” (SW5); „I to dość często. Zaczęły się tak różne rzeczy. U nas chodziłam do szkoły na Przełajce, później przenosili nas do Siemianowic i zdarzały się różne dzieci – gdzieś z Katowic czy z Sosnowca. Nawet u nas była Przełajka i Bańgów. To jeśli chodziliśmy do wspólnej szkoły, ale do innych klas to zawsze były rywalizacje pomiędzy nami. Były te różnice, ale traktowaliśmy to jako żarty, ale dało się odczuć jakieś tam. No mówiło się ty gorolu czy coś takiego” (SW4). Jeden z badanych wskazując również rozróżnienie w używaniu opozycji swój i obcy z uwagi na wiek osoby, twierdząc że dzieci używały takich określeń wobec siebie bezpośrednio, natomiast dorośli posługiwali się tak pośrednio mówiąc o kimś: „No tak, jak ktoś był z zagranicy, to się nazywał Gorol. Wiedzieliśmy kto jest z zagranicy, kto jest gorol, kto jest nasz, czyli Hanys. Ale nie pamiętam jakiś bójkę, czy sytuacji konfliktowych. Myśmy między dziećmi też się tak wyzywali ty Gorolu, ty Hanysie. W przypadku dorosłych to raczej było, że ktoś o kimś tak mówił. To jest gorol, to jest nasz. Albo coś, że tamtego Gorol zrobił to, czy tamto.” (SW2).

Przedstawiciele pokolenia transformacji w kontekście funkcjonowania opozycji swój i obcy wskazują, że one wciąż istnieją, choć podobnie jak już za ich czasów są jedynie motywem humorystycznym i jako tako nie prowadziły do realnych konfliktów i przemocy:

„No było tak, że mówiło się do tych z Sosnowca i innych, że są gorolami. Na placu czasem pojawiali się koledzy ze szkoły kogoś z nas i słyhać było czy to gorol, czy nasz. To wtedy się mu dla żartów dokuczało. To były jednak takie żarty. W zasadzie nikt się z nikim o to nie bił, to już nie te czasy.” (PT2); „Na studiach miałem kolegę z Sosnowca, to był bardzo w porządku chłopak, tylko na żarty mu dokuczaliśmy. Natomiast wiem, że były sytuacje czy to w liceum, czy gdzieś, że mocno te napięcia były i miało to znaczenie. Wystarczyło przejść za granicę, znaczy kilkaset metrów dalej i odczuwało się różnicę.

Kiedyś było tak, że pojechałem do Sosnowca i czułem się inaczej wśród tych ludzi..” (PT4). Funkcjonujące opozycje były punktem wyjścia do rozróżniania własnej grupy i poczucia przynależności i identyfikacji, co badani odbierali jako powód do dumy: „; Ja to olewam. Ja się tego nie wstydzę, że jestem hanys. Taką mam historię. Jakbych był Warszawiakiem, mówię rodowity, a nie przyjazny tak jak większość. Ja się nie wstydzę swojej historii i dziedzictwa. Nie godzę się super po Śląsku, bo i szkoła wypręła to i też te czasy przemieszania sprawiły, że gdzieś to się mieszało. Bardziej te Świętochłowice czy Siemianowice to jeszcze super siedzi. A jeśli chodzi o gry (kontekst rywalizacji w grach wideo przez internet z innymi graczami), to głównymi tekstami było to, że my jesteśmy ukryta opcja niemiecka. Szkoda, że nie poznali naszej historii i nie rozumieją tego co tu się działo. Jak my tu mieli przejebane. Co roku biorą udział w walkach o Miechowice (rekonstrukcje). W przyszłym roku jest 80 rocznica. Jak Niemcy jeszcze siedzieli i Ruscy weszli. Dla Niemców my byli Polakami, a dla Rusów Niemcami. Mielimy przejebane z każdej strony. Co roku szerzymy i pokazujemy jak to było. I gwałty i morderstwa cywili itp. Wraz z moją żoną staramy się brać udział w tych przedstawieniach, aby podtrzymywać pamięć o takich wydarzeniach. A z tych gier, to jeszcze mówią – dawaj nam te euro itp. Ja się dopiero obrażę jak ktoś mi powie, że jestem Gorol. To może on wtedy dostać w ryj.” (PT1); „U nas każdy wiedział kto jest Gorol, a kto nasz. Na placu i w szkole. Rodzice też mówili o kimś z pracy, że jest Gorol lub nasz.” (PT3). Opozycje swój-obcy są zdaniem badanych czymś normalnym i istniejącym w społeczeństwie na tym terenie od dawna: „Kiedyś to były takie wojny między starymi mieszkańcami. U nas zawsze było w domu, że my jesteśmy Ślązacy, nie że jesteśmy lepsi – tylko że jesteśmy stąd, mówimy po śląsku. Pamiętam jakieś historie i anegdoty z pracy od rodziców czy coś. Mówili, że a ten to jest Hadziaj, a ten to jest Ślązak. Jak pamięcią sięgam zawsze był podział.” (PT5).

W wypowiedziach przedstawicieli pokolenia globalnego w dalszym ciągu dominuje humorystyczne traktowanie opozycji nazewnictwa Gorol – Hanys: „Ja to tak doświadczam bardziej w kontekście beczki (humor). Raczej to jest na zasadzie popsztrykanie się jak ziomek z ziomeczkiem. Takie memiczne. Może kiedyś było to bardziej żywe jak jeszcze ta granica dzieląca Śląsk i zagłębie była odczuwalna. A teraz to raczej w ramach żartu. Typu, że jedziesz z Katowic do Sosnowca na kole, a wyjeżdżasz na rowerze.” (PG3); „Za czasów dziecięcych w ogóle tego nie kojarzę. Myśmy byli urodzeni tutaj. W żartach to dopiero gdzieś w latach nastoletnich. Wcześniej to nie, nas

interesowała zabawa, gra w piłkę czy bieganie z patykiem po placu.” (PG8); „Dziś już powinno być inaczej. Niech sobie jest każdy. My już dużo słyszymy języka polskiego, więc jeśli ktoś nie zarzuci dumą, że jest z Sosnowca, to jest ok. Jak się uniesie to wiadomo, że go ciśniemy. Kiedyś spotykałem się z dziewczyną z Sosnowca, to były takie żarty i wypominki do niej, że jest z gorolowa.” (PG10); „To zawsze było. Nikt tego nie postrzegał na zasadzie, żeby kogoś obrazić. To po prostu tak było. Nawet teraz mam koleżankę z Sosnowca i czasem ją dla żartów cisnę, ale nie aby ją obrazić. U mnie na podwórku mieliśmy przyjaciela, który urodził się w Sosnowcu i jego mama pochodziła z Sosnowca, więc mówiło się o nim: o to ten Gorol z Sosnowca, pomimo że mieszkał w Katowicach, ale to nie chodziło, aby go obrazić. To były tylko przytyki i żarty, które były normą, choć to nie znaczyło, że go odrzucamy, czy nie lubimy.” (PG2). Pojawił się też głosy sugerujące, że przyjęte nazewnictwa i określenie Gorol jest obraźliwe (w takim celu powstało), i bywa używane z intencją obrazy osoby napływowej: „Tak, tak. No w drugą stronę to działa też. Mówi się np. Ty Hadziaju. Hadzaj to człowiek napływowy. To nie jest człowiek, który stąd pochodzi. Więc jak kogoś się chciało obrazić – to tak się go nazywało.” (PG6); „Kto nie był ze Śląska to Gorol, jak Warszawiok, to Gorol. Jak ktoś z Jaworzna, to jeszcze gorzej. Generalnie powszechnie się uważa, że gorol to gorszy. A właściwie trudno jest spotkać Ślonzoka.” (PG1). Na uwagę zasługuje wypowiedź badanego, który porównuje funkcjonowanie opozycji w czasach jego dziadka oraz swoich (konfrontacja zasłyszanych opowieści z własnym doświadczeniem): „Ja jestem już tym pokoleniem, które zostało bardzo spolszczone. Za czasów mojego dziadka, jak pojawiał się ktoś kto nie godał po śląsku, to był izolowany. On nie jest ze Śląska, on na pewno ma wpojone inne wartości, on nie będzie taki jak my. I on jest zagrożeniem dla spójności. Śląskie rodziny były bardzo spójne. Na placach wszyscy się znali, wszyscy sobie ufali, pomagali. Jak pojawiał się ktoś obcy, to było zagrożenie dla integracji i szczelności tej integracji. Mówiłem ci jak wyglądało to podejście do kobiet na śląsku. Bardzo opiekuńcze, które nie tylko zajmowały się dziećmi, ale też mężami, oni byli poniekąd jak takie duże dzieci. Więc, wartość tych kobiet w mniemaniu mężczyzn była bardzo wysoka. Jak pojawiał się ktoś z zewnątrz, to ci mężczyźni wewnątrzni nie chcieli oddawać tych kobiet. A bo ty giździe pieruński, co bydziesz robił z tą babą. Dziadek opowiadał, że oni gonili goroli. A jak na kopalnie przychodził gorol to był stracony. Albo zaczął się utożsamiać ze Śląskiem, czyli zjeżdżał na dół i nie było żadnego dzień dobry, ino szczęście Boże. Albo wchodził w jedność i starał się nauczyć tego wszystkiego, albo był odrzucany. A wiesz jak wygląda odrzucenie w pracy – zostajesz sam. A w kopalni

jednak trzeba polegać na innych, to bardzo niebezpieczna praca.” (PG5). Podsumowując stosunek do funkcjonowania opozycji we wszystkich grupach można wywnioskować, że są one czymś naturalnym dla społeczności zamieszkującej ziemie śląskie. Przedstawiciele pokolenia powojennego we wspomnieniach podkreślili, że opozycje w ich czasach pomagały utożsamiać się i skupiać ludności w kolektyw. Jednocześnie po wojnie ekspozycja różnic prowadziła do antagonizmów międzyludzkich - przyjmujących nawet formę przemocy fizycznej. W kolejnych pokoleniach tarcia przeniosły się w sferę symboliczną i stanowiły jedynie opis dwóch różnych społeczności i ich przedstawicieli, a czasami narzędzie do dokuczania osobom z przeciwnej strony. W pokoleniu transformacji oraz globalnym opozycje nabrały już raczej humorystycznego wymiaru służąc do słownych potyczek przy wzajemnym dokuczaniu sobie. Niemniej jednak, określenie Hanys – pomimo swojego pejoratywnego wydźwięku, pełniło funkcję punktu identyfikacyjnego Ślązaków i samo w sobie jest traktowane jako powód do dumy.

Badanych zapytano także o ich wspomnienia dotyczące wyjazdu poza Śląsk i kontaktu z rówieśnikami z innych regionów w kontekście identyfikacji i reakcji na tożsamość śląską osób spoza regionu. W przypadku wypowiedzi na pytania dotyczące tego zakresu wyodrębniono trzy grupy potencjalnych odpowiedzi: a) pozytywny odbiór; b) negatywny odbiór; c) neutralny odbiór, brak odniesienia lub brak rozpoznania.

a) Pozytywny odbiór.

Wśród badanych przedstawicieli pokoleń 13 z nich, co stanowi 50% próby badawczej, stwierdziło, że przebywając z rówieśnikami spoza Śląska w sytuacjach nieformalnych doświadczyło pozytywnego odbioru i reakcji na ekspozycję tożsamości śląskiej: „Wiadomo, że osoby zwróciły na to uwagę, ale raczej pozytywnie.” (SW3); „Raczej miłe, słyszałam ciepłe słowa.” (SW4). Najczęstszym punktem identyfikacyjnym była mowa lub akcent, co jest zrozumiałe, ponieważ same w sobie stanowią najbardziej widoczne elementy tożsamościowe: „Zdarzało się, że ludzie zauważali, że jestem Ślązakiem. Moi znajomi spoza regionu mi podkreślają, że ciężko ode mnie oderwać tą tożsamość, co jest też dla mnie ogromnie miłe.” (PG7). Mowa śląska wzbudzała ciekawość i zaskoczenie: „Jak jeździliśmy na wypoczynek do Brennej, to tamte dzieci dobrze reagowały na naszą gwarę. Mój brat też się uczył ich gwary. Oni sami w sobie są częścią Śląska i posługiwali się gwarą cieszyńską. Ale jednak my byli Hanysy.” (PP3); „Nigdy nie było złośliwości. W drugą stronę, jak gdzieś wyjeżdżaliśmy to raczej

pozytywnie nas przyjmowano. Bardzo często było: co Ty mówisz? Dla mnie było to normalne, bo ja cały czas godom po śląsku i jak mi zwracają uwagę to kilka razy muszę się zastanowić, bo mój umysł musi sobie przetworzyć, że ludzie nie rozumieją np. kaj idziemy?, czyli gdzie idziemy?.” (PT1); „Pamiętam taką historię z dzieciństwa, jak pojechaliśmy ja, moi rodzice i mój znajomy z podwórka z rodzicami w Bieszczady. Ja tam byłem już 5 rok z rzędu i znałem ekipę miejscowych. Poszliśmy na ognisko z ekipą we dwóch i tak zaczęliśmy rozmawiać między sobą, a my ze sobą po śląsku i oni nagle nas otoczyli i tak przysłuchiwali się jak my tam rozmawiali. I my tak do nich, ale o co wam chodzi? A oni nas pytali o czym my rozmawiamy? Bo jak na początku nas rozumieli to im więcej słów, tym bardziej gubili wątek. No i potem było kilka osób, które było bardzo zaciekawionych i chcieli się dowiedzieć jak wyglądała gwara śląska. Tak pozytywnie zaciekawionych, mieliśmy dobre relacje z nimi”. (PG5); „No raczej. Te reakcje były takim zaskoczeniem, no raczej pozytywnie. Szczególnie jak byleś fest daleko, np. pod Lublinem, to było śmiesznie i wszyscy jak usłyszeli śląski to mieli error i beka.” (PG3). Ciekawość samej w sobie mowy zachęcała osoby spoza do poznawania języka poprzez proszenie Ślązaków o wyjaśnianie i tłumaczenie słów z polskiego na śląski: „Za dziecka jeździłem na Podhale i tam było tak, że oni używali swojej gwary, ja swojej, ale to raczej na plus było, graliśmy sobie razem w piłkę i to nas łączyło. Naszą gwarę odbierali pozytywnie, zresztą mieli też własną. Pytali się jak po śląsku jest to i tamto.” (PT4); „Jak jeździliśmy nad morze albo na Mazury, to zawsze tamte dzieciaki pytały nas, aby im tłumaczyć różne słówka i pokazywać jak jest to po śląsku. To było takie pozytywne i miłe. Nigdy nie odebrałam żadnej złośliwości.” (PT2); „Generalnie to była fascynacja, bo dopytywali skąd ja jestem? Ekscytowali się mową śląską i prosili, abym im powiedział jak się nazywają konkretne przedmioty. Raczej pozytywne rzeczy.” (PT5); „Jak chodzi o Śląski, to większość sytuacji była pozytywna. Na zasadzie powiedz coś, a bo ja znam takie słowo.” (PG9). Jeden z badanych stwierdził, że jest przykładem osoby, której postawa, zachowanie i tożsamość sprawiła, że osoba spoza regionu, która początkowo negatywnie postrzegała Ślązaków, zmieniła zdanie: „Były pozytywne, z okresów wczesnej dorosłości. Miałem lata temu koleżankę z Warszawy, która powiedziała mi, że bardzo lubi ten Śląski i abym więcej do niej mówił po śląsku. Niedawno się dowiedziałem też, że mój teść nie znosił osób z Górnego Śląska. Dopiero jak ja się pojawiłem i zobaczył jakim jestem człowiekiem, to zmienił zdanie.” (PG4). Jeden z badanych podkreśla także, że takie spotkanie z reakcją na tożsamość śląską od osoby spoza regionu jest dla niego czymś ważnym i wzmacniającym poczucie

tożsamości: „Zdarzało się, że ludzie zauważali, że jestem Ślązakiem. Moi znajomi spoza regionu mi podkreślają, że ciężko ode mnie oderwać tą tożsamość, co jest też dla mnie ogromnie miłe.” (PG7).

b) Negatywny odbiór.

Wśród badanych przedstawicieli pokoleń pojawiło się 5 wypowiedzi (nieco ponad 19% całej próby), które wskazują na doświadczenie negatywnego odbioru ekspozycji tożsamości poprzez rówieśników spoza Śląska. Interesujący jest fakt, że o trudnych doświadczeniach wspominają przedstawiciele pokolenia powojennego (3 osoby) oraz pokolenia globalnego (2 osoby). Przedstawiciele pokolenia powojennego jako przestrzeń trudnych doświadczeń na tle tożsamościowym, wskazują środowisko wojskowe (wypełnianie obowiązku zasadniczej służby wioskowej): „Dostałem się do szkoły podoficerskiej, bo taka była zasada, że ci po średniej tam szli. Był tam rzeczywiście misz masz z całego okręgu. Śląski okręg wojskowy obejmuje 2/3 zachodnich granic plus tu jeszcze na południe. Rzeczywiście różni ludzie, ale było też nas kilku ze Śląska i myśmy się trzymali razem. Była taka sytuacja, że ktoś mi zwrócił uwagę jak ja to mówię, a ja mówię – jak sama nazwa wskazuje to jest Śląski Okręg Wojskowy, a ja jestem Ślązakiem to mówię po śląsku. No ale był to żołnierz taki jak ja, a nie ktoś z kadry. Dawaliśmy sobie radę. Patrzyli różnie, jak wszędzie są ludzie i ludziska.” (PP5); „No. Jak do wojska wzięli, jak był pobór no to, przeważnie w wojsku gnębili. Jak zabrali do wojska to chłopcy byli z całej polski. Przeważnie było tak, że jak się przyjeżdżało z wojska to chłopcy nagle po dwóch latach tracili język regionalny.” (PP4). Jeden z badanych podkreśla, że pojawiły się pod jego adresem docinki sugerujące, że jest narodowości niemieckiej : „Raczej docinki. Kiedy razem przyszliśmy to oni nie wiedzieli jak kto jest kim. Nabijali się kiedyś z gwary czy coś. Kiedyś do mnie ktoś powiedział: „Ty będziesz kandydował do Bundestagu”. To jest to, że Polski naród do Niemców coś negatywnego czuje, widzi Pan co Kaczor opowiada w telewizji, oni już mają to zakodowane, to samo Radio Maryja przemycza takie wiadomości i manipulują tymi ludźmi i babciami. Tak było z moja mama, która chodziła do kościoła i później wysyłała pieniądze na Radio Maryja.” (PP6). Zdaniem badanych osoby spoza regionu nadal postrzegają Ślązaków poprzez pryzmat stereotypów: „Zdarzyło mi się, że kiedyś ktoś podsłuchał jak ktoś inny powiedział coś w gwarze i podszedł do mnie z komentarzem: O zobacz, to jest osoba ze śląska. To brzmiało na zasadzie, że my mamy jakiś sufit i wyżej nie pójdziemy. Ze nie mamy aspiracji. Co ciekawe, mój były chłopak z Warszawy, który pierwszy raz przyjechał do Katowic, był

zaskoczony, że my widzimy słońce, że się widzimy i nie mamy takiego smogu. On był dorosły. Przekonania osób mieszkających poza Śląskiem jest takie, że my nadal mamy tutaj tak brudno, że kobiety nie pracują, siedzą w domu, gdzie się nie dotkniesz to się pobrudzisz. Zdarzyło się, że ktoś do mnie podszedł, kto nie wiedział że jestem ze Śląska i powiedział o kimś innym: o ta to jest ze Śląska, pewnie skończy w domu z mężem, który pracuje na kopalni i tyle, nie.” (PG2); „Z takich przebłysków, pojechałem gdzieś na paintballa do Wrocławia i to niby Śląsk. Coś się tam powiedziało, że ktoś jest ze Śląska i był taki chłopak z Gdyni i on powiedział, że *Ja to nie lubię Ślązaków*, ale nie powiedział dlaczego, powiedział że po prostu mu nie pasują i tyle. Innym razem jechałem taksówką i wioził mnie Pan z Sosnowca i coś po Śląsku powiedziałem, a on tak do mnie zaczął abstrakcyjnie mówić, że po śląsku to się mówi tak po niemiecku i czy to dobrze, że tyle zostało po Niemcach.” (PG8).

c) Neutralny odbiór, brak odniesienia lub brak rozpoznania.

W ostatniej grupie znalazły się trzy wypowiedzi badanych, którzy nie pamiętają takich sytuacji lub nie mają punktu odniesienia: „Nie, nie pamiętam.” (SW1); „Nie mogę sobie przypomnieć takich sytuacji”(PT3); „Nie, nie, ale też nigdy nie miałam takich informacji zwrotnych, że coś jest innego” (PG1). Ponadto w rozmowach z 5 osobami nie pojawiły się tego typu wspomnienia, ani odniesienia.

8. Śląskość jako środowisko wychowawcze w percepcji i doświadczeniach sędziów kompetentnych

8.1. Śląsk i śląskość w opiniach sędziów kompetentnych

Na początku rozmowy z przedstawicielami badanych sędziów kompetentnych zadano pytanie dotyczące zdefiniowania przez respondentów, zgodnie z ich własnym rozumieniem, pojęcia Ślązak. Celem tego zabiegu było ustalenie wspólnego pola semantycznego analizowanego terminu oraz identyfikacja elementów konstytutywnych przypisywanych przedstawicielom tej grupy etnicznej. Przedstawiciele podjęli się próby określenia i doprecyzowania tego kim jest Ślązak, choć jak zaznaczyli jest to zagadnienie niezwykle szerokie: „Trudno zrobić charakterystykę pasującą do wszystkich.” (SK2); „To jest pytanie szalenie szerokie i proponuje, abyśmy go w całości nie omawiali, bo jest egzystencjalne. Uproszczając to, ja traktuje to jako identyfikacja z systemem wartości. Zarówno przyrodniczych, przyrodniczo-kulturowych, kulturowych i krajobrazowych. Te

cztery zbiory konstytuują i górnośląskość i Górny Śląsk, czyli społeczność i obszar życia – związany z przyrodą ożywioną i nieożywioną. Pomiedzy tymi dwoma przyrodniczym i kulturowym, mamy też pośrednie i to trzeba i można zdefiniować. Pojęcie kulturowe jest szersze, niż społeczne. Na kulturowe składają się cztery zbiory: system społeczny, gospodarczy, cywilizacyjny i kultura sensu stricte. Te cztery zbiory wypełniają pojęcie kulturowości.” (SK8).

Podczas podjętych prób przedstawiciele zespołu sędziów kompetentnych zaznaczyli, że Ślązak jest mieszkańcem Śląska, który wywodzi się z tej ziemi i swoimi postawami oraz zachowaniami oddaje jej szacunek: „Ślązak jest mieszkańcem Śląska, ale nie takim, który się przeprowadził przed chwilą, tylko taki, który mieszka tutaj od pokoleń. Wrośł w te ziemie, utożsamia się z nią, kocha ją, szanuje i utożsamia się z nią. Pracuje dla niej i sprawia, że jest coraz lepsza.” (SK1); „To nacja, która wniosła dużo do kultury, do przemysłu, do rozwoju tego kraju. To taki wzór pracowitości, religijności i takiej lokalnej tożsamości. Ślązaka wyodrębnia strój, bo ja też pamiętam czasy, że Ślązacy w tym ubiorze regionalnym chodzili nie tylko od święta, ale też codziennie. Tak samo z językiem. To było codzienne. Nie używało się polskiego, lecz śląskiego.” (SK3). Pojęcie małej ojczyzny, która określa się region stanowi tu istotną wartość dla każdego Ślązaka: „Na pewno Ślązak to jest osoba przywiązana tradycji, do rodziny, do swojego hajmatu⁶³⁶, czyli ojczystej ziemi – małej ojczyzny. Taka szanująca drugiego człowieka. To jest poza takim etosem pracy, taka ważna cecha Ślązaków. Wynikająca po części z aspektów historycznych bycia pod zaborem pruskim. Ślązak to jest też osoba dumna ze swojego pochodzenia. Przez te całe lata III RP mamy takie punkty po punkcie na wzór germanizacji, mamy tutaj polonizację. Takie rugowanie wszystkich śląskich zaszczołów – wyśmiewanie ich, nie uznawanie języka i fałszowanie historii, które prowadzi w złą stronę, gdyby było inaczej i władze Polski zachowywałyby się inaczej, to nie miałbym problemu, aby utożsamiać się jako Ślązak-Polak. Zarówno ja i moja rodzina trochę takiej przykrości ze strony Polaków nie szanujących i nie uznających Śląskości, naszej historii doznaliśmy. Ślązak to taki człowiek, który szanuje innych ludzi. Ślązak to będzie i dobry chop i chachor⁶³⁷.” (SK2). Jeden z sędziów podkreślił także, że wartości śląskie są w jego opinii równie ważne jak miejsce zamieszkania: „To coś więcej, niż spojrzenie na miejsce,

⁶³⁶ Termin *hajmat* w języku śląskim oznacza ojczyznę, słownik mowy śląskiej, <https://qdizajn.pl/slonski-slownik/>, [dostęp: 9.07.2025].

⁶³⁷ Termin *chachor* w języku śląskim oznacza chuligana, łobuza, słownik mowy śląskiej, <https://qdizajn.pl/slonski-slownik/>, [dostęp: 9.07.2025].

w którym mieszkam, lecz też na wartości. Śląsk to już nie tylko miejsce charakteryzujące się z kultem pracy, bo to jest nam przyporządkowane od pokoleń, ale też czymś więcej. Jeśli ze Ślązakiem się umówisz na coś, to on zawsze dotrzyma słowa. Trzecim elementem jest zaangażowanie w to, co robimy. I to nie zależy od zadania, które realizujesz. Wszystkie zadania realizujesz z pasją. Tożsamość śląska wiąże się z wartościami i dumą z miejsca, w którym się mieszka.” (SK4). Aspekt kulturowy przewija się w powyższych wypowiedziach, jednak jeden z sędziów kompetentnych będący przedstawicielem sektora nauki w precyzyjny sposób podkreślił istotę kultury jako elementu śląskiej tożsamości oraz języka, który jest kluczowym czynnikiem ekspozycji tożsamości śląskiej: „Myślę, że takim elementem wyróżniającym jest dla mnie kultura śląska, ze szczególnym emblematem postrzeganym na zewnątrz jakim jest język śląski.” (SK6).

Kolejna badana, przedstawicielka sektora artystycznego wskazując także na silną pozycję kobiet na Śląsku, która podobnie jak mowa śląska, wyróżnia się na tle pozostałych regionów kraju: „piszę i rozmyślam na temat śląskiej kobiety, która była wyjątkowa, zawsze miała trudne życie. Ona zawsze o kogoś się bała – o tego męża, który pracował jako górnik lub hutnik i gdzieś tam na swoich barkach miała strach o tą osobę, a z drugiej strony, to ona utrzymywała dom i miała go na sobie. To ona zarządzała finansami, wychowywała dzieci, dbała o dom. Dlatego jak myślę o Śląsku to przede wszystkim myślę o bardzo silnej postaci śląskiej kobiety.” (SK7). Jeden z sędziów podkreśla, że mówienie o Ślązakach często sprowadza się do wymieniania przypisywanych im przez lata cech i stereotypizacji, co według niego jest niedopowiedzeniem z uwagi na złożoność zagadnienia, przemian społeczno-gospodarczo-politycznych i także indywidualnych preferencji, i predyspozycji ludzkich: „To jest bardzo zbanalizowane. Łatwo mówimy o tym, że kult pracy, pobożność, tradycyjność. Wpadliśmy w taką pułapkę wyidealizowanego Ślązaka. Na pewno z powodów kulturowych związanych z industrializacją Śląska, obecnością ciężkiego przemysłu, który wymagał języka technicznego i umiejętności posługiwania się językiem niemieckim z kadrą na kopalniach. Także z procesem edukacji szkoły powszechnej w połowie XIX wieku, 6 klasowej szkoły powszechnej. To miało bardzo duży wpływ na postrzeganie Ślązaków jako osoby, które potrafią czytać i pisać, co jest szczególnie ważne, w 2 RP, gdzie analfabetyzm był znaczny. To gdzieś pomogło wykuć taką otoczkę, że Ślązak jest bardzo pracowity. Jednak to jak w każdej nacji – są tacy i tacy. Wpływy kościoła katolickiego, który budował się w opozycji do protestantyzmu i dynastii

Hohenzollernów. To też miało wpływ kulturowy zwłaszcza na tradycyjność rodziny, co nie wykluczało patologii środowiskowych. Tak sobie myślę, że również ta śląskość mniej więcej od początku XX wieku musiała polegać na wyborze cywilizacyjnym. Przykładem jest choćby Wojciech Korfanty i ten podział polityczny. Z jednej strony szybszy awans cywilizacyjny, społeczny i finansowy, no bo to była przynależność do kultury niemieckiej. Z drugiej pojawia się polskość jako doświadczenie kraju, którego po prostu nie ma, ale bardzo często używamy określenia *altreich*, czyli stara ojczyzna po niemiecku. Mój dziadek zawsze mówił na osoby z okolic Będzina, Sosnowca, że to Ci z tego *altreichu*, czyli ci z tej starej Polski, bo to miał na myśli określając intuicyjnie granice. Także myślę, że duże znaczenie miały kwestie wyboru i stawanie pomiędzy dwoma narodami, które domagały się jasnego określenia.” (SK5).

W wypowiedziach sędziów pojawiają się poszczególne cechy przypisywane Ślązakom i są nimi m.in. pracowitość, religijność, rodzinność solidność i zaangażowanie. Pojawiło się także wskazanie, że nie trudno projektować te cechy na całą populację, bo znajdują się jednostki, które wymykają się z takich ram, co wydaje się być zrozumiałe i naturalne. Niemniej jednak, pogłębiono ten obszar dopytując sędziów o cechy, które mogą wyróżniać Ślązaków na tle innych grup etnicznych. Na pierwszy plan wysuwa się klasyczna triada śląskich wartości: „Będę się powtarzał, ale przede wszystkim rodzina, szacunek dla drugiego człowieka, gospodarność, czystość, religijność i pracowitość” (SK3).

Rozwijając poszczególne kategorie badani rozwijali wypowiedzi dopasowane do każdej ze wskazanych przez nich cech. Przedstawiciele zespołu sędziów kompetentnych wskazują, że praca stanowiła jedną z podstawowych wartości, choć najczęściej chodziło tu o pracę fizyczną, która miała zapewnić byt rodzinie: „Ślązacy zawsze mieli jedną taką cechę, która ich wyróżniała – byli bardzo pracowici, to zawsze była ich mocna strona. Mieli to wpojone. Natomiast negatywną stroną tego było, że oni pracowali przede wszystkim fizycznie i mało Ślązaków chciało się uczyć i być kierownikami, sztygarami. To było to nieszczęście, że z Polski przyjeżdżali właściciele, sztygarzy i zarządzili tymi Ślązakami. To się już teraz pozmieniało. wtedy mówiło się, synek kaj ty będziesz szukać tej roboty, jak nie na grubie? I wszyscy wiedzieli. Ja też miałem epizod w życiu, że pracowałem w kopalni Bielszowice, z naszego podwórka mało który chłopak nie trafił na kopalnię. Kilku z nich zostało sędziami, lecz większość poszło na kopalnię. To jest ta wartość. Każdy chciał mieć pracę, a o pracę nie było trudno. Każdy kto chciał mógł

pracować na kopalni. Ta praca to jest największa wartość na Śląsku. Każdy kto miał pracę, mógł żyć i utrzymać rodzinę. No, ale ja to tak odbiegam od wartości. To jest to, że troszeczkę byli tacy, że jak miał pracę to chciał zachować to co ma. O mam pracę, to już sobie będę jakoś żyć.” (SK1); „Wszystkich Ślązaków łączy miłość do ziemi, przywiązanie do hajmatu i pracy, a także szacunek do drugiego człowieka” (SK2). Niekiedy ten pryzmat przemysłu ciężkiego rzutował na generalne postrzeganie pracy w regionie i dla rodzin śląskich, co jest nadużyciem, z uwagi na to, że nie wszyscy pracowali w przemyśle lub mieli rodzinę z nim związaną: „Swojego czasu pisałam o liceach chorzowskich, to pierwszymi uczniami tych liceów, nie były dzieci z rodzin górniczych czy hutniczych, lecz z rodzin żydowskich, które zajmowały się handlem lub innymi podobnymi zajęciami. No tak, no była u nas ta tradycja, że jeżeli ojciec był górnikiem, czy hutnikiem to dziecko też powinno się tym zająć. Także do pewnego momentu ten etos pracy miał tą swoją ciemną stronę.” (SK7); „Mnie to bawiło, że wszyscy ludzie są przekonani, że każdy ma kogoś w rodzinie, kto jest górnikiem. A ja nie miałem, jak byłem dzieckiem to mi było przykro, bo przychodzili w tych mundurach. Mój dziadek był przed wojną wysokim urzędnikiem, a miałem pretensje że nie jest górnikiem. To że miał papier firmowy ze swoim nazwiskiem nie robiło na mnie wrażenia tak, jak ten mundur z piórami i medalami. Miałem znajomych, którzy też nie mieli górników w rodzinie, ale panowało takie przekonanie, że każdy powinien. Swego czasu nawet próbowałem dorabiać, że może ktoś tam, gdzieś daleko jest, chociaż pracuje na górze czy coś.” (SK6); „Stereotypowo postrzegamy go przez pryzmat stali i węgla i nie ma wątpliwości, że przez dziesięciolecia Katowice są najlepszym tego przykładem, bo miasto funkcjonowało na węglu i stali. Jeśli sięgniemy do historii Polski 200 lat temu, tutaj na tych ziemiach było bardzo zielono. Przede wszystkim było tu ekologicznie czysto i wracam do tego, bo połowa powierzchni miasta Katowic to tereny zielone. I mówię o tym dlatego, że przez lata dbano o te tereny, bo Ślązacy to też osoby, które wykonują pracę jak najbardziej potrafią, z należytością.” (SK5).

Z kultem pracy wiąże się jednak istotna dla Ślązaków cecha jaką jest solidność i powinność należytego wykonywania otrzymanych obowiązków. Biorąc pod uwagę zagrożenia występujące w pracy w kopalni lub hucie oraz wynikającą z tego potrzebę dbałości o współpracę ze sobą pracowników (kwestia bezpieczeństwa) jest to zasadne. Jeden z badanych podkreśla, że wspomniana solidność jest taką sztandarową cechą będącą zarazem mieczem obosiecznym dla Ślązaków: „Wie Pan co? Ja myślę, że jest coś

takiego, co uznałbym jako pewnego rodzaju solidność. Nie chcę przez to powiedzieć, że inni są niesolidni, lecz solidność Ślązaków czasami obraca się przeciwko nim. Tzn. poświęcając swój czas na stworzenie czegoś solidnie mogą tracić na tym, bo brakuje docenienia tego. Przypominam sobie jak mój nauczyciel akademicki, kiedy staliśmy z moim kolegą na targach książki i trzeba było zapłacić 5 złotych i on podszedł mówiąc, że przecież tu trzeba przejść pod liną, a nie stać w kolejce, aby zapłacić. My staliśmy tam i zapłaciliśmy te 5 zł, a on patrzył na nas z takim politowaniem, że jesteśmy takimi nedorajdami. Ponieważ współczesny świat raczej nie opiera się na solidności, więc nie jest to może jakaś cecha mocno ceniona dziś, to jest na pewno charakterystyczna dla Ślązaków. Oczywiście że są jakieś chachary czy inni, ale pracowitość czy taka umiejętność zabezpieczenia finansowego rodziny, to na Śląsku zawsze była wartość. Kiedyś to był prawie wymóg. Kiedyś prof. Marek S. Szczepański pisał o tej kopalni matce, więc te wielopokoleniowe związki z danym zakładem pracy były czymś zwyczajnym, tradycyjnym. Dziś już zmieniło się podejście do stałej pracy i modelu rodziny. Zmieniają się wzory kultury, a kultura śląska jest raczej słabo przystosowana do procesu zmian, więc coś co było zaletą przestaje być zaletą.” (SK6). Ważną cechą Ślązaków jak wskazuje jeden z badanych sędziów jest szacunek do starszych: „Co jeszcze istotne to poczucie szacunku do starszych pokoleń, co powoli już wraca. To też jest element taki Śląski wywodzący się z wielopokoleniowości.” (SK4).

Rodzina sama w sobie była ogromną wartością, co widoczne było także na zamieszkiwaniu w pobliżu lub posiadaniu wiedzy o tym, gdzie zamieszkują członkowie rodziny: „Myślę sobie, że wywodzę się z takiej dzielnicy, w której było dużo domów typu familoki. U nas było wtedy bardziej rodzinnie. W okolicy mieszkało dużo kuzynów lub osób powiązanych jakimiś więzami rodzinnymi, nawet dalekimi, ale jednak. Czyli np. do dziś wiem, gdzie mieszka od mojej babci brat, który zapisał swoim córką jedno pole, drugie pole.” (SK5). Być może wskazana wielopokoleniowość i szacunek do osób starszych sprawił, że transmisja wzorów kulturowych zachowała się w stosunkowo wysokim stopniu, aż do dziś pomimo dynamicznych procesów globalizacji. To zjawisko mogło się ugruntować z uwagi na więź międzygeneracyjną w rodzinach: „Taka więź pokoleniowa to też symbol śląskości. Gdybym miał pomyśleć Ślązaczka, to widzę babcię.” (SK5). Na Śląsku silne postacie to przede wszystkim babcia i matka, co może wskazywać, że właśnie na Śląsku pomimo autorytetu i solidnej pozycji mężczyzny, funkcjonował matriarchat: „Śląsk to też duży respekt do matki, która zawsze w domu

pilnowała wszystkiego, trzymała go i takim dużym szacunkiem do ojca w takim sensie, że on robił na dom – przychodził i miał mieć łobiod na stół i tyle. Wtedy było też tak, że dzieci i ryby głosu nie mają. Dzieci wtedy miały w zasadzie coś pomóc, podać, przynieść i tyle. Dziś na wychowanie zwraca się już inną uwagę. To też takie wychowanie przez ojca twardą ręką.” (SK2); „Może z tego, że na Śląsku matriarchat panował, że kobiety tak tych chłopów... ważna synek abyś miał robotę, a resztą się nie martw, reszta jakoś będzie nie.” (SK1); „Zarówno Kutz, który gadał o tym, że te starsze kobiety dominowały i ja też mam takie poczucie, że ta właśnie babcia mówiąca silnie gwarą przekazała bagaż emocjonalny i ten taki impuls do wzmacniania tożsamości. Te kobiety wpajały w nas tożsamość śląską, one tu były bardzo ważne.” (SK4).

Na Śląsku obowiązywał (i nadal obowiązuje) kult św. Anny, która uznawana jest za babcię Jezusa Chrystusa. Religijność i wiara na Śląsku jest trzecią z fundamentalnych wartości przypisywanych Ślązakom. Stosunek do wiary podtrzymywał liczne procesy społeczne i spajał rodziny: „I jeszcze jedno to jest właściwy stosunek do Pana Boga i chrześcijaństwa. Mamy świadomość, że polskość na tej ziemi przetrwała dzięki kościołowi. Nie mówię z obiekcjami związanymi z instytucją, tylko o czymś więcej.” (SK4); „ja najbardziej jestem związany z kościołem przez postacie moich kolegów, którzy są księżmi. Wtedy religia odbywała się w salkach kościelnych, a nie w szkole. Ja swoją przygodę zakończyłem jak mi siostra zakonna wyrwała garść włosów, obraziłem się wtedy. Do kościoła chodziłem, a do salki już nie.” (SK1). Środowisko kościele przyjmowało Ślązaków i akceptowało ich odmiennność, co było odmienne od reakcji i działań osób spoza regionu: „Jedyne środowisko nauczające bezpieczne to było duchowieństwo i niezależnie od tego, czy to rzymsko-katolickie środowisko czy luteriańskie. To byli Ślązacy lub duchowni wychowani tak, aby nie walczyć ze śląskością. To też sprawiało, że w tej przestrzeni kościelnej ludzie czuli się lepiej – akceptowani u siebie.” (SK8). Prowadziło to do szeregu trudności odczuwanych w rodzinach zwłaszcza po okresie transformacji i w czasach współczesnych, ponieważ z jednej strony konfrontowane były własne przekonania i poczucie lub jego brak do kościoła, natomiast z drugiej obawa przed tym, co starszyzna powie, gdy dowie się, że ich potomkowie nie chcą praktykować popularnych rytuałów religijnych: „Na Śląsku też jest duża presja związana z kościołem, bo co dziadek i babcia albo fater powiedzą, jeśli my nie puszczymy bajtla do komunii? Bo trzeba. Przez tą mentalność dorośli ludzie obawiają się podejmować decyzję z uwagi na to, co może ktoś pomyśleć.” (SK2)

Poza wymienioną powyżej śląską triadą wartości, na uwagę zasługuje także gościnność (wskazywana wcześniej przez przedstawicieli różnych pokoleń badanych): „I tak jak mówią, z tamtych czasów też gościnność. Ślązacy byli zawsze gościnni. Domy były otwarte, ludzie przychodzili. Gość w dom Bóg w dom. Na Śląsku to było mocno – takie trochę też zastaw się a postaw się.” (SK2); „No i otwartość, bo ja nie pamiętam, aby ktoś ze Ślązaków nie był otwarty dla innych. To było zawsze gość w dom, Bóg w dom.” (SK3). Jeden z badanych wskazuje trudności z eksponowaniem emocji przez mężczyzn i postrzegania ich w kategorii słabości. Taka postawa w opinii jednego z sędziów była niejawnym przyzwoleniem na spożywanie alkoholu jako środka relaksującego w celu rozładowania napięć (odpoczynek po ciężkiej pracy): „Na Ślązacy też mieli problem z okazywaniem emocji, bo jak ktoś okazuje emocje to jest to słabość. To prowadziło do takiego przyzwolenia na picie alkoholu.” (SK2). Zaprezentowany portret jest zbliżony do tego, o którym mówili badani przedstawiciele czterech pokoleń i pokrywa się z wyszczególnionym w tamtej części cechami określonymi według weberowskiego modelu idealnego.

8.2. Kultura Śląska w doświadczeniu sędziów kompetentnych

Kultura śląska jest specyficzna i z pewnością wyróżnia się na tle kultur innych regionów Polski i Europy. Jak wspomniał jeden z badanych sędziów we wcześniejszym rozdziale, stanowi ona element wyrazistości Ślązaków. Podczas prowadzonych wywiadów z sędziami kompetentnymi wyłoniło się kilka aspektów związanych właśnie z kulturą śląską, które ich zdaniem odgrywają kluczową rolę w kontekście wzmacniania i (re)konstruowania tożsamości śląskiej wśród Ślązaków. Należy podkreślić, że kultura sama w sobie jest niezwykle obszernym zagadnieniem, w skład którego wchodzi szereg rozmaitych obszarów i kategorii. W niniejszym podrozdziale poruszono kwestie tych, które najbardziej wybrzmiały w trakcie rozmów z badanymi i ich zdaniem są ważne w debacie o tożsamości śląskiej. Na uwagę zasługuje na pewno mowa śląska, która jest zarówno elementem tożsamościowym, jak również kulturowym, jednak wypowiedzi badanych sędziów w tym zakresie zostały przedstawione w kolejnym rozdziale, aby dokładniej przyjrzeć się temu zagadnieniu.

W wypowiedziach sędziów kompetentnych pojawiły się odniesienia do reprezentującego Polskę na arenach międzynarodowych *Zespołu Pieśni i Tańca Śląsk*: „Zespół Pieśni i Tańca Śląsk promujący ten Śląsk na całym świecie, choć może tu jest

bardziej ten polski Śląsk, ale jest. To też jest tak, że jest dedykowane do jakiś grup. Wiem, że to nie jest tak, że wyskoczymy z jakimś produktem kulturowym, który nagle zachwyci wszystkich Polaków.” (SK2); „Zespół Śląsk jest takim przykładem, który odnajduje te starsze teksty i je odświeża. I to jest piękne.” (SK4). To szczególne przybliżenie w nowoczesnym ujęciu folkloru jest interesującym działaniem mogącym wzmacniać dumę Ślązaków z przynależności do dziedzictwa kulturowego. W tym dziedzictwie zawierają się stroje ludowe – śląskie, które jak wspomina jeden z badanych na Śląsku były czymś więcej, niż tylko ubraniem odświętnym: „Ślązaka wyodrębnia strój, bo ja też pamiętam czasy, że Ślązacy w tym ubiorze regionalnym chodzili nie tylko od święta, ale też codziennie” (SK3). Idąc dalej tym tropem, należy zwrócić uwagę na wypowiedzi dotyczące popkultury.

Kultura popularna w ujęciu sędziów kompetentnych jest kluczowym obszarem zachęcającym do refleksji nad wieloma obszarami życia odbiorców i umożliwiającym wyrażanie przez artystów (reżyserów, aktorów, malarzy, piosenkarzy, i innych) własnej tożsamości śląskiej: „Tu jest duże pole do popisu. Bardzo dużą popularnością cieszą się te spektakle organizowane przez teatr Korez. To samo co ostatnio wystawiali *Mianujom mie, Hanka*. To taka przykra sztuka, która pokazuje tą złożoność i tragedię tych ludzi na Śląsku. Z pisarzy to np. Szczepan Twardoch, który jest też trochę takim radykałem. Na pewno zespół Oberschleisen, czy Paktofonika, Rahim, Focus i Magic. Teraz też Mioush. Na pewno Krzysztof Respondek, Krzysztof Hanke, cała twórczość Kutza, no to jest duże pole do popisu” (SK2): „Fajnie jest, że wracamy do korzeni kulturowych i mitologicznych. Budzą się te stworki, którymi nas straszono, a potem zniknęły. Teraz wracają i jest to super. Beboki pamiętam z dzieciństwa, precudowna sprawa uczenia dzieci, że w niektóre kąty się nie zagląda. To był taki sposób edukacji, że nas straszono. To samo czarna wołga czy cygany – nie idź tam, bo cię wsadzi do miecha i wywiezie. Fajnie, że przypomina się te utopki, beboczki, strzygi itd. Podoba mi się, że ta kultura wraca. Takim naszym symbolem jest ten Bebok.” (SK3); „. Ale wszystkie filmy o śląsku pamiętam, że byliśmy zachwyceni, że ktoś na filmie mówi po śląsku. Potem Kazimierz Kutz i Perła w Koronie, ale to też aktorzy niby ślązoki, ale no Hanyś wyczuje Gorola po jednym słowie.” (SK1); „Jeśli chodzi o teatr to ja się bardzo cieszę, że mogę iść na spektakl, którego nigdy spoza tej ziemi nie zrozumie, ale ja zrozumie. Cieszę się, że możemy już po swojemu grać. Pierwszy to był chyba teatr Korez, gdzie to się pojawiło. Cieszę się, że pojawiają się książki lub tłumaczenia innych dzieł na śląski. Zawsze

zazdrościłem Kaszubom tego, a teraz i my możemy oddychać pełną parą i cieszyć się własną kulturą. Podobnie jest z tańcami i innymi tego typu działaniami. Cieszę się, że industrialna cecha Śląska jest zachowana, że mamy muzea i możemy to oglądać i doceniać. Śląsk wreszcie wraca do korzeni. I nie chodzi o to, aby się odgradzić drutem, ale docenić to, co mamy.” (SK2); Całe bogactwo nie tylko słownictwa, ale i utworów, które nas utożsamiają. Jest mnóstwo elementów. Kazimierz Kutz wrócił na Śląsk i podkreślał też pewne wady Ślązaków, może czasem przejaskrawiał, ale rzeczywiście to postać, która w ewidentny sposób podkreślała śląskość poprzez filmy. Proszę zwrócić uwagę, że jego największe dzieła są o śląskości. Wspomnę jeszcze innego wybitnego artystę, już zmarłego, Franciszka Pieczkę. Co ciekawe w tamtych czasach, udało mu się przekazać tą śląskość poprzez swoje kreacje. Nawet w czterech pancernych. Pan Franciszek mówił, że on przez dziesięciolecia miał poczucie wyjątkowości, a to był naprawdę skromny człowiek. Bardzo miły dla innych ludzi.” (SK4); „W tym zakresie też nie jestem szczególnym optymistą. Weźmy pod uwagę choćby film *Angelus*, który jest świetny, ale jaki on prezentuje obraz Śląska? Był taki serial *Święta wojna*. Ani moja mama, ani moja żona nie chciały tego oglądać, a mi się podobał, bo był zabawny. Proszę zwrócić uwagę, że on był zbudowany na takich stereotypach. Z jednej strony można mówić, że jest tutaj Teofil Ociepka i jakaś wyobraźnia wyjątkowa, lecz on przecież czytał książki okultystyczne i przenosił te stwory na płótno. Ja nie jestem wielbicielem twórczości np. Wojciecha Kuczoka, bo też jest tam pokazana przemoc w tradycyjnej rodzinie śląskiej, nie to do mnie nie przemawia – zwłaszcza, że on nie wychował się w familoku, a familok jest takim okładkowym punktem. Z drugiej strony książka Zbigniewa Rokity *Kajś*, to jest ona ważna. Podobnie jak dzieła Szczepana Twardocha, który jest człowiekiem bezkompromisowym.” (SK6); „Grałem wczoraj w Hanowerze, tam i taką ciemnotę cisnę, że oni kochają Ślązaków po takim wieczorze. Wiem, że jak grałem *Świętą Wojnę*, to 20% Ślązaków było negatywnie, bo mówili, że co on robi z tego Ślązaka, takiego głupka... No ale 20% ludzi przeważnie ma inne myślenie i inne patrzanie na świat. A teraz? Teraz się okazuje, że ja grałem w kultowym serialu. Jezu, ludzie przychodzą w Pana wieku i mówią, ja już wszystko obejrzoł. No i co? Nie było nic. Nie było nigdy śląskiego serialu, który by tak spopularyzował Śląsk tak jak *Święta wojna*. To naprawdę zrobiło dobrą robotę, bo pokazało takie sympatycznego głupka.” (SK1). Badany wspomina także o krytyce oraz hejcie, który spotkał go po zagranii kultowej roli ze strony innych Ślązaków: „Przede wszystkim ze Śląska te osoby. O dziwo to były takie osoby, które mentalnie i kulturowo były tak w kilkudziesięciu procentach podobne do

Huberta Dwornioka, podobny sposób patrzenia na świat i może zbyt poważnie brały jego świat do własnego. A przecież to było robione na skraju dwóch kultur, zestawienie patrzenia Ślązaka i Warszawiaka w takiej komicznej sytuacji. To był serial komediowy i o to chodziło. Nie ma o czym mówić, były takie historie, że co on tam mówi, my nie som takie głupki jak ten Bercik. Niektóre zespoły piosenki na mnie pisały, ale ja przymykałem oko” (SK1). Inny badany przedstawiciel sektora politycznego odnosi się do tego przykładu w sposób emocjonalny podkreślając, że dla niego takie dzieła i postacie mogą wpływać na sposób postrzegania Ślązaków przez ludzi spoza Śląska: „Przyznam się, że ja największe pretensje mam do tych seriali i postaci, które deprecjonują tego Ślązaka ukazując go jako takiego typowego robola lub niezaradnego człowieka.” (SK5). Jak wskazuje jedna z badanych to właśnie inicjatywy tworzone oddolnie stanowiły znaczącą część obszaru kultury realizowanej na Śląsku: „To też śląska kultura, aczkolwiek nietypowo pisana, czy tworzona bardziej od dołu, niż od góry. Kultura wypływająca z potrzeby tworzenia kultury i z serca właśnie do tej kultury. Jest wiele przykładów, że zwyczajni ludzie, którzy nie uważali się i nie czuli artystami, tworzyli tą kulturę. Wystarczy pojechać na Nikiszowiec, słynne obrazy, czy gdzieś tam orkiestry Górnicze czy Hutnicze, które były na wysokim poziomie. A to byli ludzie niewykształceni muzycznie, bo rodzin nie było stać, aby puścić dziecko do szkoły muzycznej, a mimo wszystko ta muzyka w Ślązakach grała i ta sztuka też w nich grała. Z jednej strony etos pracy, a z drugiej ta kultura, lecz tworzona od dołu, a nie narzucana od góry.” (SK7).

Badanych dopytano także o symbole kojarzące się im z regionem i społecznością śląską. Jednym z podstawowych obrazów, które funkcjonują w imaginariach społecznych i łączy się z regionalizmem na Śląsku, odnosi się do emblematów przemysłu ciężkiego: „Mundur górniczy, kilofki, wszystkie piosenki o górnikach. Górnikach w sieni, kilof i łopata, aby każdy wiedział, że dzisiaj wypłata. No to są takie symbole. Jak widzę szyb, ja przed chwilą z Niemiec wróciłem i jak żeśmy jechali, jak widzimy że się kręca kółka szybu, to czujemy, że jesteśmy u siebie. Kiedyś symbolem Śląska było takie kiepskie powietrze. Jak się wracało z nad morza to strach było otworzyć okno w pociągu. Stacja Bytom, tam nie było czym oddychać, a Chorzów – to już totalnie tragedia. A teraz się to poukładało. Jest troszeczkę czegoś. Jak się wyjdzie na podwórko śląskie się zobaczy chlewiki, gołębniki.” (SK1); „Na pewno przemysł ciężki. To jest coś takiego, co weszło w naszą tożsamość. Zdjęcia w mundurach górniczych dziadka, taty itp. Drugim elementem jest historia.” (SK5). Idąc za myślą jednego z badanych sędziów, należy

pamiętać o szerokim kolorycie naturalnym regionu, który jest bogaty w różnorodność (lasy, góry, jeziora), a niestety bywa postrzegany przez osoby spoza regiony głównie przez pryzmat przemysłu ciężkiego: „Na dzień dzisiejszy zieleń, błękit nieba, żółć słońca. To takie barwy typowo Śląskie. Przez pryzmat tego, co moi znajomi mówili z Krosna, że nie przyjadą bo tu syf i kopjące kominy. A jak przyjechali to się zdziwili i mówili, że oni tak nie mają zielono u siebie, jak tutaj. My tu mamy taka różnorodność trochę lasów, gór, jezior, hałdek. To jest moje miejsce, tu jest mój mały świat. Tu będą złożone moje kości.” (SK3).

Kulinaria na Śląsku stanowią charakterystyczny element kulturowy i poniekąd wiążą się z kultem pracy (pożywne potrawy zapewniające siłę pracownikom fizycznym), a także promują kulturę śląską poza regionem: „To wiadomo. Kluski, rolada i modro kapusta. To jest śląska dieta, ja nawet mam w monologu jak się odchudzam i mnie mama na śląskiej diecie wypasła 15 kg w miesiąc.” (SK1); „No i Śląsk to też dobre jedzenie – rolada, kluski i modro kapusta. To też panczkraust czy Żur, broń Boże żurek, Śląski jest Żur.” (SK2); „Tak klasycznie to rolada z kluskami i modro kapusta.” (SK4); „Makówki. To zdecydowanie. Moja mama jeszcze robiła moczka. Moi dziadkowie robili jeszcze konopiotkę, czyli taką zupę z konopi.” (SK5). Wymienione potrawy nie oddają pełnego kolorytu kuchni śląskiej, jednakże ich powielanie się sprawia, że i w tym obszarze Ślązaków łączy pewna wspólnota. Wielopokoleniowe rodziny najczęściej spotykały się przy stole podczas wspólnej wieszery lub celebrując święta, najczęściej związane z wybraną przynależnością religijną lub świecką. Wskazane przez sędziów kompetentnych elementy pojawiały się w wypowiedziach badanych przedstawicieli czterech pokoleń. Przytoczone elementy nie oddają całokształtu kultury śląskiej i stanowią pewien wycinek rzeczywistości, jednak z jakiegoś powodu badani zwracają uwagę właśnie na te zjawiska, poruszając się w obrębie dyskusji o śląskości i śląskiej tożsamości. Mowa śląska jest kolejnym elementem tożsamościowym, o który sędziowie kompetentni wskazują jako ważny i potrzebny w procesie afirmacji tożsamości. Doświadczenia i wypowiedzi dotyczące tego elementu kapitału kulturowego przedstawiono w kolejny rozdziale.

8.3. Mowa śląska jako element tożsamościowy w doświadczeniach sędziów kompetentnych

Mowa śląska, którą często określa się mianem gwary, dialektu lub etnolektu, dla wielu Ślązaków oraz badaczy zajmujących się językoznawstwem jest po prostu językiem (choć

są też badacze przeciwni takiemu podejściu, o których pisano w rozdziale teoretycznym). Niezależnie od przyjętego stanowiska i stosunku do rangi mowy śląskiej, zasługuje ona na szczególne traktowanie, ponieważ jest jednym z najbardziej charakterystycznych (a nawet emblematycznym) elementów ekspozycji tożsamości śląskiej. Jak podkreśla jeden z badanych sędziów mowa śląska jest językiem wolnym (w rozumieniu wolnościowym) i różnorodnym: „to jest taki wolny język, my sobie tak po prostu gadamy. Na tej ulicy mówią tak, na kolejnej inaczej. W Rybniku mówią inaczej, to Cesaroki, w Radzionkowie też, to Cidry. To jest taki koloryt.” (SK1). Mowa śląska jest charakterystyczna, co sprawia, że osoby spoza Śląska są w stanie szybko zidentyfikować Ślązaków z uwagi na ten element ekspozycji tożsamościowej. Sędziowie wspominają, że doświadczyli sytuacji, w których z uwagi na mowę rozpoznano ich tożsamość regionalną, a sam odbiór i reakcję na ich śląskość oceniają pozytywnie: „Nie, raczej ja się spotykałem z pozytywnym spojrzeniem na gwarę śląską. Jak byłem w wojsku przyjechałem do Przasnysza. Tylko ja byłem Ślązakiem, a po tygodniu wszyscy próbowali godać. Jest taki wpływ, ja im to zawsze mówię, że to wpływ kultury wyższej, na niższą. Ja im wtedy powiedziałem: jak się ktoś będzie pytał czyje są te fuzekle na hajzugu (skarpetki na piecu), to moje. I było takie, co on powiedział? I to im się tak spodobało, że mówili Hanys powiedz coś po śląsku. Ja im takie głupoty zaczynałem opowiadać, że oni sami próbowali mówić po śląsku. Negatywnych jakiś nie mam, nigdy nie było o jak ty mówisz, czy że brzydko. Ja myślę, że gwara śląska ma taki element rubaszości, śmieszności. Powiedz ten sam dowcip po polsku, a po śląsku. Wiadomo, że śląski ma 80% więcej ładunku humorystycznego.” (SK1); „Pojechaliśmy kiedyś ekipą ze Śląska nad morze i to my byliśmy dwujęzyczni. Z nimi rozmawialiśmy tak, aby nas zrozumieli, chyba że chcieliśmy, aby nas nie zrozumieli to rozmawialiśmy po swojemu. Takim hitem dla mnie było jak nam mówili, że my tak fajnie gadamy i zaciągamy, czyli kwestia tego akcentu na inną sylabę. Raczej ludzie z takim zaciekawieniem i sympatią reagowali na nas poza Śląskiem.” (SK2); „Jednak z czasów studenckich, gdzie się wyjeżdżało, to było np. że rozmawialiśmy przez godzinę i myślałam, że mówię polszczyzną, a ktoś mówił – no słysząc, że Ty jesteś ze Śląska. Teraz nawet jak mam spotkania czy wywiady, to mówią, że słysząc, że jestem ze Śląska, bo ten akcent mamy taki specyficzny i nie jesteśmy w stanie... zresztą ja nawet nie chcę i nie robię tego, aby się go pozbyć. I faktycznie czasem jest tak, trudno mi przytoczyć jakieś słowo, ale czasem jest tak, że słowo jakim się posługujemy to jest słowo śląskie, a nie polskie. A że ja mówię dużo i szybko, to gdzieś tam tych słów było sporo i w momencie, ktoś mnie przyhamował i dopytać, ale co to

znaczy? I faktycznie to było nasze, śląskie słowo, więc mógł nie wiedzieć, co ono znaczy.” (SK7).

Nic więc dziwnego, że mowa śląska jako element tożsamościowy i kulturowy (w rozumieniu kultury regionalnej, ale też w szerszym postrzeganiu jako kultury narodowej), staje się przedmiotem licznych debat naukowych i politycznych. Co jakiś czas na ławę sejmową i do debaty publicznej powraca temat nadania statusu języka regionalnego mowie śląskiej. W czasie prowadzonych wywiadów sędziowie kompetentni zabrali głos w tej sprawie, wskazując własne stanowisko dotyczące takiego działania formalnego. Większość sędziów wypowiedziała się pozytywnie o takim pomysle wskazując, że są to działania potrzebne, które niosą za sobą nie tylko środki finansowe i szansę na lepszą edukację formalną, lecz także otwierają przestrzeń do oficjalnego uznania Ślązaków jako grupę etniczną: „Bardzo się cieszę. To jest dla mnie radość i sądzę, że dla wielu rdzennych Ślązaków też. Wszyscy z tego się bardzo cieszymy, bo przez wiele lat mieliśmy zatkany pysk. W urzędach traktowano nas jako gorszą kategorię. Ja kocham gwarę i różnorodność w Polsce. Jeździłem po Polsce i w różnych regionach inaczej mówią i słysząc to.” (SK3); „Ja jednak kilka dekad przeżyłem w świecie, w którym mówiono o gwarze lub dialekcie śląskim, ten spór o język jest stosunkowo młody. Co mogę powiedzieć, że mój serdeczny przyjaciel, były student i pisarz Szczepan Twardoch poświęcił temu sporą część swojej energii. Tak, jest mi to bliskie. Uważam, że po czasach kiedy stygmatyzowano sposób porozumiewania się Ślązaków to bardzo dobrze, że język zaczyna żyć i w końcu pojawiają się utwory literackie po śląsku.” (SK6). Pomimo aprobaty do koncepcji pomysłu, sędziowie wyrażają także troskę i obawę o proces kodyfikacji, który ich zdaniem będzie trudny i wymagający, z uwagi na złożoność oraz wielobarwność mowy śląskiej: „Z mojej perspektywy na pewno takie działanie jest potrzebne, bo to przede wszystkim mentalne uznanie narodowości śląskiej. Co za tym idzie, środki finansowe na edukację regionalną. Skodyfikowanie języka, no jeżeli jesteśmy mniejszością regionalną, więc musi on być skodyfikowany, choć jest to bardzo trudne. Język śląski jest nieco inny nawet na terenie jednego miasta w zależności od dzielnicy. Osoby na Bytkowie gadają inaczej, na Michałkowie inaczej, Ja? Na Wielkich Hajdukach też inaczej. Takie skodyfikowanie jest potrzebne, aby mieć jeden nurt, ale jednocześnie nie można piętnować tego, co dzieje się wokół tego i uszanować tę różnorodność. Przecież jest tak z językiem polskim, że ludzie mówią wziąć, a część wziąć i można tłumaczyć, że jest to błąd, ale i tak wiadomo o co chodzi. Po co to tłumaczyć? Każdy wie, co ten człowiek

chciał powiedzieć i zrobić. Ja wychodzę z założenia, że język jest narzędziem użytkowym. Ważne, abyśmy mogli się rozumieć i komunikować. 80% ludzi ma problemy z gramatyką na całym świecie, więc tu moim zdaniem najważniejsze jest to, aby się po prostu porozumiewać. Odnosnie tego języka to nie można narzucać nikomu niczego, bo jak znam Hanysów to w innym razie będzie z tego haja. Trzeba to robić z założeniem, że wszyscy chcemy dobrze. W sensie, że jeżeli nie znajdzie się jakieś słowo, którego ktoś używa od lata, to nie znaczy, że komuś to przeszkadzało, tylko coś umknęło. Nie było to zamierzone w złej wierze. Pchamy ten wózek śląskości w jedną stronę. Pchamy go w takim kierunku promocji do tych młodych, aby im się to spodobało i zainteresowało ich. Jeśli tego nie zrobimy i to się nie spodoba, to to się nie przyjmie. Ja np. jeżdżę co roku do Zgodę złożyć kwiaty i oddać hołd tym, którzy zostali zamordowani, bo czuję że to mój obowiązek. Wiem, że swoim działaniem daję przykład innym i to jest ważne. Teraz są takie realia, że każdy może być w różnym miejscu, ważne jest abyśmy siebie wzajemnie szanowali.” (SK2); „Tak, język śląski powinien zostać uznany za język regionalny, ale gorzej będzie z kodyfikacją. Ja się na tym nie znam, bo nie jestem językoznawcą, lecz zauważmy, że jak mamy 12 dialektów, to kodyfikacja będzie bardzo trudna. Powtarzam, że mówię to jako człowiek zatroskany o to bogactwo, a nie jako naukowiec. Przez Górny Śląsk w układzie diagonalnym przebiega granica mazurzenia, czyli takie zjawisko językowe, że nie mówią czyj tylko cyj, że nie mówią szurać tylko surać. Ta granica nie przebiega granicami miejscowości, lecz przez miejscowości. To oznacza, że ludzie wewnątrz dzielą się na tych, którzy mazurzą i nie w obrębie jednej miejscowości. To pokazuje bogactwo i złożoność tej społeczności.” (SK8); „Ja uważam, że moje podejście też się nieco zmieniło. Kiedy zaczęła się cała rozmowa na temat języka śląskiego jako regionalnego, to pracowałam wtedy w muzeum etnicznym w Chorzowie. Pamiętam, że wtedy się zastanawialiśmy nad tym, który śląski uznać za ten oficjalny, bo pracując w takim muzeum mamy pełną świadomość jaki ten język jest różnorodny. Mieliśmy chałupy w skansenie z różnych miejsc. Kiedy robiliśmy nagłośnienie i nagrywaliśmy krótkie scenki, to pracownicy naukowcy jeździli do tamtych miejsc, żeby tam nagrać kilka słów, aby to było zgodne z językiem funkcjonującym w tamtych miejscach. Wtedy wielokrotnie zastanawialiśmy się nad tym, jak ujednolicić ten język i będzie on pewnie trochę sztuczny, bo ktoś może mówił w zupełnie inny sposób, niż to, co zostało uznane za oficjalne. Z drugiej strony jest to konieczne, bo to da wiele Ślązakom. Zupełnie inaczej będzie wyglądać edukacja regionalna, nauka śląskiego. Popłynął pieniądź i inaczej będzie się podchodzić do języka i regionalizmu. Mimo, że

mam kilka uwag do tego, to naprawdę trzymam kciuki za ten projekt. Choć też od starszych osób na spotkaniach autorskich, kiedy czasami o tym języku się mówi i to od takich z dziada pradziada mieszkali tutaj, to oni mówią, że jak to? Tego języka się nigdy nie zapisywało. To był zawsze język mówiony. I czasem nawet jak polecam książki po śląsku teraz tłumaczone, to np. Pipi Langstrung. Czasem słyszę głosy, że słuchać to owszem, ale czytać z transkrypcją? Starsi ludzie tego nie potrafią, bo oni tego nie robili. Także jakieś uwagi do tego mam, ale trzymam kciuki, aby to się udało” (SK7).

W wypowiedziach pojawiło się także odniesienie do potencjalnych konsekwencji formalizacji mowy, które zdaniem jednego z sędziów nie mogą prowadzić do obligatoryjności nauki języka, ani wymusić przyjęcia jednego, słusznego rozwiązania w kontekście poszczególnych słów (ujednolichenia mowy poprzez jedyny możliwy wariant semantyczny); „Uważam, że nadanie statusu języka regionalnego jest ważne i potrzebne. Musi być jednak w tym pewna dobrowolność w dalszych działaniach. Nie ma co tu narzucać jakiś rozwiązań w edukacji, nic obowiązkowego.” (SK4). Działania te są szansą na zadbanie o zachowanie języka i uchronienie go przed wymarciem: „Tak, z prostego powodu. Mamy świadomość, że ten język ginie. Ja już to słyszałem od mojej mamy, która mówiła, że jej starka godała inaczej. Wiem, że gdybym rozmawiał z moją babcią, to używała by innych słów, tych wywodzących się z jej młodości. Przez te 100 lat na pewno wiele się zmieniło. Mam poczucie, że ta ewolucja jest też utratą części tożsamości. Język powinien być używany, bo to powoduje, że on żyje. Potrzebujemy do tego też pielęgnacji, tzn. kodyfikacji, która sprawi pewną trudność, bo tu w różnych regionach mówi się nieco inaczej. Jest to też potrzebne do uświadomienia Polaków, że potężny obszar ma inną historię. Przez 800 lat tu się działy zupełnie inne rzeczy, zahaczając o Brzeg i Piastów brzeskich. Warto pokazać tę historię i te współczesne rzeczy, które ocalały i jeszcze funkcjonują. Nie jestem językoznawcą, ale tak naprawdę łatwo pokazać, że wiele języków wymiera w sposób naturalny, są wypierane przez dominujące języki. Ten język polski też został trochę narzucony na tych terytoriach. Na Górnym Śląsku, gdzie pozostało bardzo dużo autochtonów niezależnie od opcji, ten język śląski jest wartością. Ta praca nad tą ustawą jest potrzebna i jeżeli Kaszubi mogą to dlaczego my nie? Z punktu widzenia użyteczności, bardzo bym chciał, aby był pokazany ten język jako coś czego można się uczyć i w czym można komunikować się też poprzez literaturę i inne. To nie jest język tylko dla ludzi o niskim statusie społecznym, to trzeba odczarować. Język śląski powinien znaleźć miejsce gdzie uzyska formalizm pozycji prawnej i finansowania, bo

trzeba zabezpieczyć tę sferę. Trzeba go zakonserwować i ocalić pewien zasób słownictwa.” (SK5). Warto też podkreślić, że w wypowiedzi jednego z sędziów pojawiło się zastrzeżenie, że w zasadzie to Ślązakom nie trzeba mówić, że ich mowa jest językiem, bo to dla Ślązaków oczywistość, co przekłada się także na przestrzeń publiczną i formalną, w niektórych miastach: „I co nam powiedzą teraz tak to jest język i będzie po polsku i śląsku? Przecież my wchodzimy do urzędu w Rudzie Śląskiej i my z nim nie mówimy ino godomy. Może ktoś to tam jako naukowcy mogą sobie ustalać ramy te wszystkie, ale ja myślę, że gwara śląska to język wolnych ludzi, my se godomy, jak se chcemy.” (SK1).

Jak już wcześniej podkreślono mowa śląska jest jednym z najbardziej charakterystycznych elementów ekspozycji tożsamości śląskiej. Mowa śląska to też dla wielu Ślązaków język ojczysty lub pierwszy (język domu) i z tego powodu w naturalny sposób pojawiała się ona w większym lub mniejszym stopniu w przestrzeni edukacyjnej – w szkolnej klasie czy też na przerwie. Doświadczenia badanych przedstawicieli czterech pokoleń pokazały, że reakcje nauczycieli na mowę śląską nie były jednorodne, w czasie, gdy to oni uczęszczali do szkół. Sędziowie kompetentni wspominają, że mowa śląska w ich doświadczeniu była codziennością w szkole, jednakże nie cieszyła się zbyt dużą aprobatą ze strony nauczycieli: „Tak, to było nie do pomyślenia. W negatywny sposób nauczyciele odbierali gwarę, czasem nawet krzyczeli. Ja od najmłodszych lat uczestniczyłem w konkursach recytatorskich. Na wszystkich akademiach z okazji dnia Górnika. Gałczyński tam królował. Nie było wtedy jeszcze żadnego poety, który by był się w stanie przebić w gwarze śląskiej. Później Tadeusz Kijonka coś pisał, różnie. Ja uważam, że jednym z najlepszych poetów, którzy potrafią rymować po śląsku to jest Marian Makula, który był w Kabarecie Rak. Świetny poeta rymujący, rymuje po śląsku, specjalizacja wyliczanki. Nie ma lepszego faceta, który potrafi pisać wyliczanki po śląsku jak Marian Makula. Nie zawsze jako dzieci byliśmy tolerowani z gwarą. Próbowaliśmy przemycić ją, ale już były opowieści, czytaliśmy te bojki śląskie. No wiadomo na języku polskim było, oj dzieci pamiętajcie, bo tu należy mówić, ale za chwilę już byliśmy na podwórku i było kopnij mi balla. Ja nie miałem doświadczeń, aby ktoś coś zabraniał mówić po śląsku czy coś.” (SK1); „Myślę, że ona była zacierana, mam wrażenie że jej zupełnie nie było. Chodziłam do nowej szkoły na Klimzowców nr 5. Cała kadra nauczycielska była bardzo młoda, tam w ogóle nie było mowy, aby godać po śląsku. Każde słowo po śląsku na lekcji kończyło się upomnieniem, że tutaj mówimy po polsku.

Na przerwach tego śląskiego było stosunkowo mało, bo to był też taki typ szkoły i osiedle.” (SK7); „Najbardziej to pamiętam, że polonista za moje przejęzyczenie powiedział, że ja nie muszę się uczyć polskiego, bo z moim wulgarnym językiem to i tak nie podejść do matury. Dla mnie to było bolesne, bo użyłem przypadkiem jakiegoś słówka, nieświadomie, a on mnie potraktował bardzo źle. Na szczęście przeniesiono go, zanim dotarłem do matury i zdałem ją bezproblemowo.” (SK3); „Doświadczenie z mojej podstawówki to też bardzo liczne uwagi właściwie do całej klasy, aby mówić po polsku. Myśmy na przerwach mieli taki prostszy język śląski, który nie był tak odczytywany. To była nasza godka, którym się tak mówiło.” (SK5); „Niewiele takich sytuacji pamiętam, aby ktoś miał z tym problem. Tzn. myślę, że nauczyciele którzy tutaj uczyli mieli taką świadomość, że ludzie tutaj wychowali się w takim duchu i tak godali. Zresztą oni sami też godali, no może na polskim zwracano uwagę, jednak jakoś nie szczególnie. Miałem taką sytuację na studiach, gdy studiowałem politologię i dziennikarstwo. Pamiętam, że Profesor prowadząca przedmiot kultura języka nas zrugła i coś tam zaczęła mówić, to jej powiedzieliśmy wtedy, że to my som u siebie. To taka anegdota, bo nie pamiętam, aby ktoś mnie bił po łapach czy coś. Okres takiego przebudzenia śląskości we mnie to raczej okres szkoły średniej i studiów, za bajtła nie bardzo się tym interesowałem. Żyłem w śląskim otoczeniu i to było naturalne.” (SK2); Wracając do podstawówki, to językowo czuliśmy się cały czas upominani. Znam przypadki karania z ten język. Pamiętam pierwszą klasę liceum, gdzie już było kompletnie inne środowisko i bardzo duża mieszanka klasycznych Ślązaków. Nawet jedna dziewczyna mówiła tylko i wyłącznie po śląsku i ona była momentalnie wyśmiana, bo niektórzy myśleli, że ona sobie żartuje. I naprawdę ona nie potrafiła po polsku. Pamiętam, że na jednej z pierwszych lekcji polskiego, gdy byłem przekonany, że mówię po polsku, Pan Profesor zwrócił się do mnie z zapytaniem: Czy wy w domu mówicie gwara? To odpowiedziałem, że tak. Prawdopodobnie w mojej wypowiedzi pojawiły się jakieś wtręty, które on wyłapywał” (SK5). Jeden z badanych sędziów podkreśla własne wspomnienia wskazując na pewną brutalność nauczycieli w stosunku do śląskich dzieci w okresie wczesnego PRL: „Szkolę podstawową zacząłem w 1951 i cały okres tej szkoły to była ordynarna walka z jakąkolwiek śląszczyzną. To była ordynarna walka, łącznie z biciem do krwi. Połowa moich kolegów to były półsieroty, bo nie wrócili z wojny ojcowie, a Ci ojcowie byli przede wszystkim w wojskach niemieckich. Te dzieci bały się do tego przyznawać, aby nie być dodatkowo piętnowani. A oni nie potrafili inaczej mówić, niż godać. Tam nie było prób uczenia polskiego, tylko chamska i brutalna siła głupich nauczycieli, którzy

byli z innych regionów. Ta niewiedza sytuacji może ich w jakimś stopniu tłumaczyć, lecz za brutalność i przemoc ich nie tłumaczy. Byli nieliczni nauczyciele nasi i nawet jak oni starali się mówić literacką polszczyzną, to wszyscy wiedzieli, że oni są nasi i nasz im krzywdy nie zrobi. A my mówimy o 8, 9 latach. Potem przyszła szkoła średnia i ja akurat należałem do takiej, gdzie była też społeczność wiejska. Jak dzwonek zabrzmiał na lekcję to się wszyscy przedstawiali z trudem na mówienie po polsku, a nie wszystkim to wychodziło, bo jak ktoś nie znał tego języka od dziecka, to miał trudno. Dzwonek na przerwę oznaczał, że natychmiast się wszyscy przedstawiali na godanie. Miałem kilku kolegów nazwijmy to Polaków, którzy przyszli skądś tam i oni też musieli się uczyć godania, bo byliby wykluczeni na przerwie. Wszyscy byliśmy dwujęzyczni. Losy dalsze to jest już inna sprawa, na ile ta śląskość została, a na ile ona tymi próbami nacjonalistycznymi wypierana. Ja sobie na to nie pozwoliłem. Byłem przez rodziców od małego dziecka uczony po polsku. Ja jestem przykładem, że się tego języka uczył jako synek na przerwach i na koloniach letnich, gdzie było otoczenie synków, którzy po polsku nie godali.” (SK8).

W naturalny sposób dyskusja dotycząca ekspozycji tożsamości poprzez język zahacza o kręgi edukacji formalnej i przedstawicieli systemu oświaty. W dalszej części warto przybliżyć wypowiedzi sędziów kompetentnych w zakresie ich doświadczeń dotyczących edukacji o regionie (edukacji regionalnej) oraz wyobrażeń o tym, co w takiej edukacji powinno, zdaniem badanych, być zawarte.

8.4. Edukacja regionalna w doświadczeniu sędziów kompetentnych

Szkoła jako przestrzeń, w której m.in. odbywa się proces jest szczególnym obszarem rozważań pedagogicznych. W toku prowadzonych wywiadów zapytano sędziów kompetentnych o ich zdanie i doświadczenia związane z realizacją programów szkolnych (zarówno ukrytych i jawnych) oraz edukacja w kontekście podejmowania lub unikania tematów związanych z regionem, kulturą i historią Śląska.

Respondenci przedstawili również własne opinie dotyczące potencjalnych kierunków modyfikacji i zmian w obszarze edukacji związanej z omawianą problematyką. Na początku pojawiały się wypowiedzi dotyczące doświadczeń sędziów z edukacją formalną pod względem uczestniczenia w tym procesie bezpośrednio lub

pośrednio (jedna z badanych przytoczyła zmianę, którą zaobserwowała w edukacji przez pryzmat edukacji jej własnych dzieci). Sędziowie w swoich wspomnieniach wskazują, że w ich czasach programy edukacyjne nie zawierały treści dotyczących Śląska, śląskość i pokrewnych lub było ich niewiele: „Wrócę do szkoły średniej, że w szkole średniej Ślązaków było więcej, w sensie nauczycieli. Miałem polonistkę Górnoślazaczkę, która nie tylko się nie broniła przed nią, lecz także pokazywała wartości tkwiące w mowie górnośląskiej mające wpływ na ówczesną polszczyznę. To było takie upewnianie nas intelektualne, że ten nasz rodowód jest dobry i bezpieczny, jest wartościowy. Moja polonistka w maturalnej klasie wyjechała na rok i zastąpił ją drugi polonista, który był lwowiakiem. Konfrontacja tego, co mieliśmy ze Ślązaczka w porównaniu z tym bagażem polonisty z Lwowa, to była niezwykła rzecz. Drugim przykładem był geograf, który chciał iść na politechnikę, chciał być inżynierem, ale mu nie pozwolono. Mógł iść jako Ślązak, ale tylko na geografię. Powiedziano mu, że my dla Ślązaków nie mamy miejsca. Proszę sobie wyobrazić, że we wszystkich szkołach w województwie nie można było nauczać niemieckiego. Był szlaban, mógł się Pan tylko uczyć prywatnie. W księgarniach, gdzie była prasa zagraniczna – tej niemieckiej nie było. Co ciekawe w Krakowie było i tam można było sobie kupić, a u nas nie. Nasi nauczyciele w liceum byli oceniani według dwóch kryteriów – swój czy obcy i fajny lub niefajny. Fajny nie musiał być swój. Jednak w kontekście treści o regionie to niczego się nie uczyliśmy. na tym się nikt nie znał i nikt nie uczył o tym.” (SK8); „Ja rozpoczynałem swój proces edukacji na Burowcu, to taka część Szopienic (obecnie dzielnica Katowic). To było dla mnie takie doświadczenie dosyć szczególne, ponieważ moja wychowawczyni powiedziała rodzicom, że jest przerażona, że tylko 1 dziecko mówi po polsku. Tym dzieckiem byłem ja. Wtedy pomyślałem sobie, że tym ludziom musi być strasznie głupio, bo jeśli te dzieci mówią po śląsku, to też przecież rodzice mówią po śląsku. Oni na pewno mówili przecież głębszą gwara i co oni mieli powiedzieć skoro posługiwali się pewnie jeszcze gorzej polskim, niż ich dzieci? Potem w szkole średniej było takie stylizowanie się na Ślązaków. To była taka raczej chęć pokazania pewnej egzotyki, posługiwania się językiem, itp. Wtrącaniem słów śląskich i to stawało się modne. Treści o śląsku było niewiele. Ja oczywiście wiedziałem kim jest Korfanty, ale nie przypominam sobie, aby to było w szkole. Było kilka informacji o powstaniach i to wszystko.” (SK6).

Niektórzy sędziowie wyrazili opinię, że pomijano lub wyciszano kluczowe aspekty dotyczące historii związanej z regionem, a treści były selekcyjonowane z uwagi

na przyjętą narrację, w której Śląsk był uznawany jako Polski, a wszelkie punkty styczności z innymi narodami (zwłaszcza z Niemcami) były maskowane lub negatywnie postrzegane: „Wtedy praktycznie uczono tylko tego, że Polska była pod zaborem Niemiec. Niemcy zagrabili sobie ziemię. Potem Ślązacy się oburzyli, był Pan Korfanty i zrobił łupne powstania śląskie i pokazał, że Śląsk powinien należeć do macierzy. Plebiscyty i tak dalej, jak to Ślązacy chcieli być Polakami. I to było tyle. Nie było takiej regionalnej historii. Młodzi ludzie na tej ziemi powinni zobaczyć i zrozumieć jak tu było naprawdę. Że Ślązacy byli ofiarami, bo ja tak się czuję. Nigdy nie zrozumiana, nigdy nie doceniona. Z ust polityka słyszy się, że jesteśmy ukryta opcja niemiecka, czy patologia, to strasznie boli. Bo nie wiem czy Ci ludzie kiedykolwiek ze Ślązakami rozmawiali, czy odwiedzili muzeum tragedii górnośląskiej.” (SK3): „Na pewno pomijano omawiania wielu wojennych sytuacji. Choćby dotyczących ludzi w Wehrmachcie to było w złym tonie. Jak ktoś miał dziadka powstańca, to mógł o tym mówić. Ciekawostką jest to, że powstańcy też nie byli grupą tak bardzo kochanych ludzi, ale ok. Ludzie, którzy służyli w Wehrmachcie to byli normalni ludzie, którzy funkcjonowali tu. Jeśli byśmy otworzyli albumy z lat 40, to w co drugiej rodzinie znajdziemy zdjęcia z Wehrmachtu. Niemcy tak a nie inaczej funkcjonowali w tamtych czasach. Wracając do kart historii to kto miał dziadka w Wehrmachcie to się do tego nie przyznawał. Część ludzi wyjechała w latach 80, na etapie migracyjnym do Zachodnich Niemiec, bo ten dokument przynależności dawał taką szansę na lepsze i bezpieczne życie tam.” (SK4): „No jak mówiliśmy, w szkołach nie można było mówić po Śląsku. To było bardzo źle widziane, kiedy ktoś mówił lub nie daj Boże napisał coś po Śląsku. Nie pamiętam jak wtedy wyglądała ówczesna nauka o Śląsku i regionalizmie – nic albo bardzo mało. Jedynie co, to pamiętam, że czciło się dzień Górnika. Tutaj mam jakieś zdjęcia w stroju śląskim, chłopcy w czako. To był jedyny przejaw śląskości. Dzień Górnika, hutnika już mniej. To był jedyny oficjalny dzień, który hucznie świętowano. Widzę jak to się zmieniło po moich dzieciach, które szły do szkoły podstawowej z 10 lat temu. Wtedy na lekcjach ten Śląsk... np. na języku śląskim dzieci uczyły się słów po śląsku. Były jakieś konkursy, czy nawet po całej szkole porozklejano słowa po śląsku, których dzieci musiały się uczyć (forma grywalizacji). Kto chciał oczywiście. Wtedy już ten Śląsk był czymś normalnym i fajnym dla dzieci. No a potem, kiedy napisałam już książkę pierwsze wydawnictwo, z którym współpracowałam, które wydało rozdroża. Oni byli bardzo zainteresowani Śląskiem. Mogę powiedzieć, że książka sprzedała się nawet lepiej poza Śląskiem, niż na śląsku. Choć prawdziwy przełom nastąpił, kiedy Zbyszek Rokita otrzymał nagrodę Nike za *Kajś*.

Wtedy już większość wydawnictw chciała Śląsk u siebie. Teraz naprawdę wszystkie wydawnictwa chcą Śląskie tematy. ” (SK7); „„Są naukowcy i oni to lepiej wiedzą. Ja nie jestem i nigdy nie byłem pedagogiem, nie miałem takich zakusów. Są ludzie, którzy wiedzą, czego mają dzieci uczyć. Jeżeli tu na Śląsku mieszkamy, to dzieci powinny wiedzieć coś o regionie. Może nam się teraz trafić, że przyjdą dzieci zagraniczne. Może być tak, że przyjdą czarnoskórzy i nie ma nic piękniejszego, że przyjdzie czarnoskóry i zacznie godać. Od razu zyskuje taką sympatię Ślązaków. Miałem szczęście, że trafiłem do 3 LO w Zabrze, a to był konglomerat, gdzie wszystko się mieszało. Byli dzieci autochtonów, Niemców, Ślązaków, Polaków. Lobby Śląskie było bardzo silne, bo my nawet w kabarecie szkolnym mówiliśmy różne rzeczy. To było moje szczęście, bo nigdy nie byłem za gwarę lub tożsamość śląską karany. Zawsze się broniłem tym, że mówiłem po śląsku.” (SK1).

Sędziowie kompetentni podzielili się inicjatywami, których realizacji podejmowali się we współpracy ze szkołami i innymi instytucjami publicznymi w zakresie popularyzacji i pielęgnacji wiedzy o regionie: „Kilka lat wstecz wraz z Panem Prezydentem Marcinem Krupą poszliśmy krok dalej opracowując program edukacji regionalnej i wdrożyliśmy tutaj w Katowicach. Pan Prezydent podjął decyzję i powiedział, że dopłaci do edukacji regionalnej. To jest skierowane do każdego, kto chce w 1 i 2 klasie liceum. Jednym z elementów jest oczywiście język. Jest też kultura, ludzie, architektura Dlaczego to zrobiliśmy? Bo uważamy, że każdy młody człowiek powinien wiedzieć skąd pochodzi i jaka jest jego tożsamość. Niestety, podręcznik historii ogólnej często pewne treści pomija. Nie ma w mojej wypowiedzi złośliwości, ale uczymy się więcej o kulturze antycznej, niż o swojej. Uważam, że to buduje horyzonty, ale nie zapominajmy też o własnej kulturze. Są szkoły, w których wszyscy uczestniczą od a do z. Są wycieczki po mieście. Moja córka też w tym uczestniczyła i była zachwycona możliwością zwiedzania dzielnic i doświadczania tej historii w praktyce. Ten program jest stworzony w oparciu o historię Katowic, ale nic nie stoi na przeszkodzie, aby opracować podobne dla Chorzowa, Rudy Śląskiej, czy innych miast. To można fizycznie wdrożyć, ale wymaga to nakładów finansowych. Dziś otwartość polska jest inna, bardziej otwarta. Są konkursy i inne inicjatywy. Jestem zdania, że miasto musi postawić na edukację regionalną. Nie mam nic przeciwko, aby młodzi ludzie wyjeżdżali na uczelnie zagraniczne itp. Jednak ważne, aby pamiętali o tym, skąd pochodzą.” (SK4); „Tak, jest taka szkoła chyba nr 24 w Tarnowskich Górach, bo tam pracuje żona Krzysia Respondka

i ona tam właśnie organizowała konkursy po śląsku i my jako kabaret Rak byliśmy z Krzysiem zapraszani. Albo w przedszkolach, to jak się do mnie zwracają i jest czas, to bardzo chętnie chodzimy i pomagamy.” (SK1); „Pojawiają się takie rzeczy ze strony szkół, ale rzadko. W Siemianowickim Centrum Kultury działa np. zespół, który tańczy w strojach regionalnych i jest to kultywowane np. przy świętach lub przy okazji Biegu Korfantego wręczają w tych strojach medale. Są konkursy recytatorskie, i inne akcje promujące Śląsk i śląskość. Musimy też pamiętać, że jako Siemianowice mamy znamię Wojciecha Korfantego, który był jednak Polakiem Ślązakiem, który walczył o Polskę Śląska. To też gdzieś tam miało wpływ. Np. prof. Janeczek jest zwolennikiem, że Polski Śląsk i w ogóle taki propolski. Te osoby negują każde wrzutki o innym spojrzeniu, niż ich na sprawę śląskości.” (SK2). Jeden z sędziów podkreślił, że do organizowania takich inicjatyw potrzebny jest ktoś, kto jest osadzony w tym temacie. To właśnie inicjatywy oddolne pozwalają dbać o pamięć i dziedzictwo kulturowe regionu: „Musi znaleźć się jakiś lider, który tym żyje. Nie na zasadzie, że mu kazali, tylko taki, z którego to wypływa naturalnie, z emocji. My z poziomu urzędu miasta staramy się podejmować różnych inicjatyw. Robimy takie ślady, chcemy wymienić wszystkie tablice informacyjne, gdzie będzie włączony również język śląski. To takie znaki w przestrzeni publicznej, że ten język może być używany. Na pewno bardzo sobie cenię współpracę z różnymi stowarzyszeniami i spotkania z ciekawymi ludźmi, którzy robią coś w tym kierunku. Dużo też zależy od nauczycieli regionalizmu i tych kwestii „skąd jesteś”. Kiedy pracowałem jeszcze jako nauczyciel to zadawałem pytania o miejsce na mapie i o to czy uczniowie wiedzą gdzie mieszkali dziadkowie? To przynosili mi zdjęcia w mundurach austriackim, pruskim, to też taka informacja o tym, że te pamiątki są w rodzinie. Wielką umiejętnością nauczyciela jest pokazać to miejsce związane z korzeniami i zaciekać tym. W przypadku edukacji regionalnej kluczowe jest zaciekawienie tym miejscem, małą ojczyzną.” (SK5). Przedstawicielka sektora artystycznego podkreśliła, że pomimo inicjatyw do niej skierowanych, są one raczej ukierunkowane w wykonywany przez nią zawód, niż dotyczą śląskości z ramienia placówek. Co nie zmienia faktu, że sama w sobie śląskość wypływa podczas tych spotkań i zdarza się, że pojawia się za sprawą pytań zadawanych przez młodzież: „Tak, ale one są raczej związane z moją pracą – zapraszają pisarkę, aby opowiedziała o pracy twórczej. Oczywiście opowiadam też o inspiracjach Śląskich, ale nie jest to główny punkt naszego spotkania. Na ten moment nie otrzymałam zaproszenia w związku z edukacją regionalną. Zaczęłam ostatnio organizować warsztaty o wspomnieniach, jednak one też nie są typowo związane z regionalizmem. właśnie

wśród ludzi młodych pojawiają się takie pytania. Ostatnio, parę tygodni temu miała spotkanie w LO Batorego w Chorzowie, opowiadałam o książkach i na końcu spotkania podeszła do mnie grupa młodych ludzi, którzy dopytywali mnie o książkę *Ogrody na popiołach* i zaczęli opowiadać, że poszli tam (miejsce byłego obozu na Zgodzie) i dopytywali dlaczego tam są ogródki działkowe, bo oni tego nie rozumieją, że tam są ogródki. Sami czuli się zaciekawieni tym tematem i chcieli wiedzieć więcej. Nieco inaczej to jest na spotkaniach autorskich w domach kultury, czy bibliotekach, bo tam pojawiają się ludzie, którzy mają już jakąś świadomość. Czasami gdzieś dopytują o elementy lub o proces pozyskania materiałów, często powtarzają, że w ich rodzinach są podobne wspomnienia. Na podobnych spotkaniach poza Śląskiem zdarzają się pytania, jednak są one bardziej nacechowane stereotypowym myśleniem o śląsku, jak już wcześniej mówiłam – pytają o Śląski obiad, czy czasem robią jakieś konkursy zapisując śląskie słowa, które umieściłam w książce i po spotkaniu jest konkurs na zasadzie „Kto wie, co to znaczy”. Ale nawet w takiej formie jest to jakiś element przyswojenia śląskiego. Zdarzyło mi się też, że miałam trudne rozmowy. Kiedyś w miejscowości pod Poznaniem, podeszła do mnie młoda dziewczyna i powiedziała, że ona po przeczytaniu *Rozdroży*, spróbowała nawiązać kontakt ze Śląską częścią swojej rodziny, który został zerwany jak ona była malutka albo jeszcze jej nie było na świecie. Jeden z jej członków Śląskiej rodziny walczył w Wehrmachcie i pozostała część rodziny nie mogła tego zaakceptować i zrozumieć. I dopiero ona po przeczytaniu *Rozdroży* zrozumiała jak to było i dlaczego on w tym Wehrmachcie walczył. I wcale nie musiało być tak, że on chciał tam walczyć. I ona powiedziała, że będzie próbowała nawiązać kontakt z tą rodziną. Dla mnie jest to wzruszające i piękne. Dlatego też się piszę takie książki.” (SK7). Jeden z badanych mówi o tym, że za czasów pełnienia przez niego politycznej funkcji, inicjatywy przechodziły przez inne urzędy, co określa jako błąd: „Nie było takich inicjatyw, bo nie należało to do moich kompetencji. Uważam, że to za potężny błąd tamtego okresu, że z edukacji zrobiono administrację wydzieloną i kuratorzy nie podlegali wojewodą, lecz bezpośrednio ministrom. Nie ufano wtedy wojewodą. Władza centralna nie ufała władzy poniżej i była taka walka samorządów z centralą. Na szczęście ja nigdy nie byłem w takich konfliktach z nimi.” (SK8).

Badani sędziowie zabrali głos w sprawie realizacji zdań edukacyjnych, które ich zdaniem mogą być korzystne dla edukacji o regionie i wspieraniu rozwoju śląskiej tożsamości w młodych ludziach. Badani wskazują, że profilowane zajęcia o regionie

powinny być dobrowolne. Zwracają też uwagę na to, że w ramach tradycyjnych przedmiotów powinno się także lokować treści regionalne, ponieważ jest to możliwe i może być wartościowe: „Po pierwsze stricte zajęcia muszą być dobrowolne. Zajęcia dla chętnych, które będą pokazywać ciekawe rzeczy na Śląsku. Taką śląskość w edukacji codziennej powinni przemycać nauczyciele zwyczajnych przedmiotów. Przecież to można zrobić na wiele sposobów. Nawet przygotowując drzewo genealogiczne przecież można zaprosić dziecko, aby poszukało i porozmawiało z najstarszym członkiem rodziny. Albo zaprosić do robienia zdjęć w różnych miejscach i pokazywać jak to się zmieniało. Dlaczego mówiono na Stadion Śląski, kocioł czarownic? Bo przecież tam wokół było pełno dymów, łun z huty i jak się zapaliły reflektory, to wszystko wyglądało jakby to był kocioł. Albo jakie potrawy, tradycje i zwyczaje są na Śląsku. Nienachalnie, ale z takim przyzwoleniem, że możemy to robić. To jest ciężkie zadanie. Musi się znaleźć ktoś, kto zaciekawi młodzież i będzie miał dla nich przekaz, jak to kiedyś historia poprzez rap. Szukać sposobu dotarcia do młodych, bo to na pewno nie będzie marsz na zgodę czy coś. Poza tym nie budowałbym tożsamości na martyrologii. To mają na co dzień na historii Polski. Dla mnie tragedią jest to, że kiedy jest 11 listopada to my idziemy z tymi flagami i to jest takie smutne, pompatyczne. Jak jest dzień śląskiej fany, to się cieszymy tym dniem. Jest dużo takich pomysłów, lecz ja się boję trochę tego, że zwycięży w tym wszystkim radykalizm i się skończy tak jak z religią, że dzieci się będą wypisywać.” (SK2); „Sądzę, że nauczyciele języka polskiego, historii powinni być otwarci na to. Tym bardziej jak prezydent podpisze i będzie to język regionalny, to powinny być specjalne kursy dla nauczycieli ze śląskiego i historii. Na ten moment ta historia w szkołach jest wyrwykowa. Korfanty, plebiscyty, powstania. Powinno to być szersze. Jak ten Śląsk wędrował, co się zmieniało itp. Przecież w naszym języku mamy nie tylko niemieckie zwroty. Są i polskie i czeskie. Jesteśmy taką zbieraniną, gdzie zbieraliśmy różne rzeczy. To że ja na popielniczkę mówię Aschenbecher, że ja nie palę papierosa, tylko kurza cygareta, to nie znaczy, że jestem Niemcem. Tylko był okres kiedy moi dziadkowie byli pod pantoflem Niemieckim i musieli się wtedy dostosować. Ta edukacja o historii powinna być od samych podstaw, aby zrozumieć to, z czego wynika to kim jesteśmy. No i oczywiście odwiedziny w muzeum w tragedii górnośląskiej. Ja corocznie biorę udział z moją młodzieżą w rekonstrukcji historycznej w Miechowicach, gdzie pokazujemy co działo się w 1945 roku na Śląsku. Rosjanie nie mieli rozgraniczenia kto jest kim. Wystarczyło, że ktoś powiedział cygareta i zostawał zamordowany. Największa tragedia była w Miechowicach, gdzie wymordowano przeszło 300 cywili. Ludzi niewinnych. To

się działo w wielu innych miejscach, gwałty nie gwałty. Każdy jeden pałac splądrowany, obrzucony granatami. A to zabytki, którymi moglibyśmy się pochwalić. Z naszej kultury większość jest zagrzebana. Jest to zaniedbane, a to jest kawałek naszej historii. O to się już nie dba. Nie ratuje się zabytków śląskich, bo to germańskie. Nie, odbudujemy pałac Saski, bo to jest Polska przecież.” (SK3); „Trudno mi powiedzieć, bo ja się na tym nie znam. Wydaje mi się, że o wszystkim. Kwestie kulturowe, społeczne, krajobrazowe, historyczne. No tu jest pełno tego i to wszystko powinno być w jakimś procencie budowane na naszym, a nie na obcym. Co przyjdzie synkowi spod Bytomia, którego wszystkie pokolenia są tutaj zakorzenione analiza Mickiewicza i jego dzieł o namiastkach wschodnich? A dlaczego nie uczy się o tym, co tutaj i przez osoby, które tu pisały? Nie, to nie powinna być edukacja regionalna, tylko cała edukacja powinna być odpowiednio wyposażona w zagadnienia regionalne. Może byli nawet wybitni matematycy stąd i dlaczego o nich się nie dowiedzieć? To samo z przyrodnikami, noblistami, literatami itd. Na koniec powiem jak to powinno być symbolicznie. Był taki wybitny polityk czeski okresu walki z komuną, on uczył swoich braci Czechów o kręgach życia społecznego i mówił tak: Bracie Czechu, wyobraź sobie, że jesteś synem gospodarza wiejskiego. Tata przystawia do kalenicy domu bardzo długą drabinę, a Ty wchodzisz na nią i idziesz do góry. Jak jesteś powyżej kalenicy, to widzisz swoją zagrodę. Idziesz dalej i widzisz swoją wioskę. Idziesz dalej i widzisz wioskę i jej okolicę. Idziesz dalej i widzisz swój region. Idziesz jeszcze dalej i swój kraj. Idziesz jeszcze dalej i widzisz kraje sąsiednie. Idziesz jeszcze dalej i widzisz kontynent. Bracie Czechu, ale Ty widzisz to wszystko będąc cały czas na tej samej drabinie, po której możesz się poruszać w górę lub w dół, bo dzięki temu możesz pooglądać to, nad czym chcesz akurat pobudzić refleksję. A jeśli chcesz coś zjeść, to musisz zejść na sam dół. Biada jeśli w tej drabinie brakuje jakiegoś szczebla, bo może to doprowadzić do nacjonalizmu. A najgorsze jest pozostawienie tego szczebla, który jest tylko narodowy.” (SK8). Jeden z badanych podkreśla, że powinno się w żadnym stopniu demonizować ani historii regionu, ani jej kultury wraz z mową śląską: „Nie powinna w żaden sposób umniejszać jej wartości. Cieszymy się, że nadal są ludzie, dla których to naturalne. Spokojnie młody człowiek nauczy się poprawnej polszczyzny.” (SK4).

Szkoła jako miejsce i przestrzeń biorące udział w procesie socjalizacji, zdaniem sędziego powinno być bezpieczne i przyjazne dla uczniów: „Szkoła powinna być miejscem przyjaznym i powinna pokazywać złożoność świata. Język jest narzędziem

komunikacji, który może być w różnych odsłonach. Na pewno jeżeli mamy większą ilość zainteresowanych, to powinniśmy stworzyć przestrzeń do edukacji tego języka. Z punktu widzenia szkoły, to powinna ona dbać o lokalność i pokazywać, w którym miejscu jesteście. Dziś wiedza jest dostępna wszędzie, kwestia aby umiejętnie z tego korzystać. Myślę, że to jest największe zadanie również dla nauczyciela. Tą wiedzę możemy wykorzystywać np. do pokazywania tych elementów budujących tożsamość i cechy danej grupy, a także odmiennosć innych grup jako przestrzeń do dialogu. Wielosć, różnorodność to wszystko jest ważne i o tym warto mówić.” (SK5): „No właśnie, przede wszystkim to, o czym mówiłam na początku. Na Śląsku też jest kultura i wiemy o niej bardzo niewiele. I tak naprawdę uczymy się o malarzach, muzykach, pisarzach, pomijając zupełnie tych artystów, którzy byli z naszej ziemi. Czy też np. naukowców. Fajnie byłoby się skupić na postaciach, które coś wniosły – obojętnie czy odgórnie, czy oddolnie – w kulturę. Tak z punktu widzenia mojego zawodu, byłoby to dla mnie istotne. Mam wrażenie, że nawet współczesna młodzież, w tym moje dzieci, nie mają świadomości przebiegu granic, w którym momencie jakie miasta trafiły do Polski, w jakich momentach były jeszcze niemieckie, co się wydarzyło w trakcie plebiscytu, dlaczego granica przechodziła tak a nie inaczej, dlaczego wybuchały powstania śląskie. Niby coś wiedzą, ale nie do końca, coś dzwoni, ale nie wiadomo, w którym kościele. I w dalszym ciągu tak jest. Więc na pewno nad tym należy się skupić, aby wyjaśnić te zawiłości śląskiej historii. Przyznam szczerze, że ja stopniowo zaczynałam odkrywać śląską historię i nadal ją odkrywam. I w dalszym ciągu ją odkrywam, kiedy sięgam po materiały potrzebne do kolejnej książki i okazuję się, że ja nadal nie miałam pewnej świadomości, niektórych sprawy, bo my o tym się nie uczymy. Poświęcamy wiele lat nauki o historii Polski, a niewiele na naukę historii Śląska. Jest dużo przed nami w tym temacie. Na pewno pokazanie, że Śląsk to nie tylko praca i ten kult pracy, ale także kultura i to przeróżna kultura, więc nad tymi tematami pochyliłabym się bardziej.” (SK7). Treści programowe mogłyby uwzględniać pewien koloryt i złożoność dziejów regionu i jego mieszkańców: „Wszystkiego od podstaw. To jest zaniedbane. To powinno być dodatkowa lekcja czy jak. Od samych początków, pradziejów – jak to się działo po jednej stronie, po drugiej. Jak to wyszło, że byliśmy tu i tam. I tak naprawdę kim jest Ślązak. Jest taka wspaniała historia, pana Augusta Kowalczyka, aktora polskiego, który jako młody chłopak dostał się do Auschwitz i ukrywała go rodzina. Któregoś wieczoru zaprosili go do kuchni i zobaczył zdjęcie młodego chłopaka w mundurze niemieckim i zapytał gospodyni kim on jest. Ona powiedziała, że to ich syn, który walczy w Wehrmachcie. On zdziwiony

powiedział: To jak to jest. Wasz syn walczy dla Niemiec, a wy zbiega z Auschwitz ukrywacie? Ona powiedziała piękne słowa: August z nami Ślązakami to jest tak: Jak przyjdą Niemcy to my są Poloki, a jak przyjdą Poloki to my są Niemcy. A my przecież tak naprawdę jesteśmy ludzie. I to były piękne słowa, taka kwintesencja. Dla mnie zawsze była obraza, gdy mnie ktoś obrażał od Germańców czy Krzyżaków, bo ja jestem Ślązakiem. Mieszkam w przepięknym kraju i trochę może utożsamiam się z Polską i kocham ten kraj, ale chciałbym, aby mój region i mój mały świat został doceniony. W końcu ludzie powinni docenić i zrozumieć nas i naszą historię. Ta edukacja też jest to, że ja rozmawiając z Tobą już nie mówię czystą śląszczyzną i to mnie boli. Mnie tego oduczano w PRL. Mnie poprawiano stale. Musiałem się uczyć tego języka, aby mówić płynnie, aby mnie nikt nie rozpoznał, bo jeszcze mogę za to zarobić. Moja tożsamość też przez to wszystko ucierpiała.” (SK3); „Z jednej strony na pewno trzeba rozróżnić, że język śląski to język naszej małej ojczyzny, regionalny. Natomiast maturę będziemy pisać po polsku, to jest bardzo istotne. Są faktycznie jeszcze takie szkoły i dzielnice jak np. Lipiny w Świętochłowicach, tam wszystkie dzieci mówiły po śląsku, kiedy oprowadzałam ich po muzeum, to oni mówili do mnie po śląsku między sobą. Kiedy zadawałam im pytanie, oni mi odpowiadali po śląsku. Trzeba się zastanowić jak trudna jest rola nauczyciela, żeby jednak wytyczyć granicę, że w dorosłym życiu w sprawach urzędowych polski jest niezbędny. Być może kiedyś będziemy pisać maturę po śląsku, lecz to chyba odległe czasy. Jeśli chodzi o szczególne słowa, gdzieś tam na przerwie, to należy to wspierać i mówić, że ten język naszej małej ojczyzny jest fajny i dobrze go znać.” (SK7).

Kluczowa przy tym może być współpraca sektora oświatowego z innymi instytucjami, zwłaszcza zajmującymi się lokalnością: „Z punktu widzenia obecności szkół w dzielnicach to budowanie relacji ze stowarzyszeniami, które są. Tam da się znaleźć pierwiastek lokalny pokazujący historię, choćby budynków. Na pewno systematyka jest ważna. Kiedyś się to fajnie nazywało kółka zainteresowań. To jest takie twórcze i rozwijające jak się zrzesza osoby zainteresowane daną tematyką. Bardzo ważnym elementem jest też budowanie takich miejsc, gdzie ja mogę poznać osoby, które tu żyły, które robiły coś dla tego miejsca. Takim fajnym przykładem jest edukatorium Juliusz, gdzie pokazujemy ludzi z Niemiec, Czech i innych, którzy robili coś dla rozwoju lokalnego. Potrzebna jest taka otwartość. Nie można się zamykać tylko pod jednymi barwami i koniec. Trzeba szerzej spojrzeć. Powiedzieć jesteś Ślązakiem wymaga

pewnych wypowiedzeń.” (SK5). Istotne w tym procesie będzie dostrzeżenie kluczowej dla Ślązaków roli i funkcji mowy śląskiej, o którą należy zadbać w działaniach edukacyjnych: „Z jednej strony na pewno trzeba rozróżnić, że język śląski to język naszej małej ojczyzny, regionalny. Natomiast maturę będziemy pisać po polsku, to jest bardzo istotne. Są faktycznie jeszcze takie szkoły i dzielnice jak np. Lipiny w Świętochłowicach, tam wszystkie dzieci mówiły po śląsku, kiedy oprowadzałam ich po muzeum, to oni mówili do mnie po śląsku między sobą. Kiedy zadawałam im pytanie, oni mi odpowiadali po śląsku. Trzeba się zastanowić jak trudna jest rola nauczyciela, żeby jednak wytyczyć granicę, że w dorosłym życiu w sprawach urzędowych polski jest niezbędny. Być może kiedyś będziemy pisać maturę po śląsku, lecz to chyba odległe czasy. Jeśli chodzi po szczególne słowa, gdzieś tam na przerwie, to należy to wspierać i mówić, że ten język naszej małej ojczyzny jest fajny i dobrze go znać.” (SK7). Jeden z sędziów kompetentnych, przedstawiciel sektora naukowego wskazuje, że jego zdaniem są dwie szkoły, które można zrozumieć jako odrębne podejścia lub koncepcje do wdrażania i realizowania edukacji o regionie i śląskości w szkole: „Widzę tutaj dwie szkoły. Jedna to taka pruska szkoła, która wymusza adaptację, czyli ocena niedostateczna i możesz wylecieć ze szkoły. Tak było trochę za moich czasów. Teraz jak Pan wie edukacja szybuje do góry, czego doświadczam od lat i teraz wszyscy zdają wszystko. To jest poziom taki, że buduje to polskich naukowców. To jest teraz generalnie nie do zrobienia teraz. I druga to taki efekt soft, czyli nie takie ganienie, że ktoś posługuje się jednak kodem ograniczonym, ale takie powolne popychanie, ciągnięcie, zachęcanie. To też jest takim efektem tych nowych pokoleń. Więc raczej zachęta, niż to że się kogoś stygmatyzuję. Ja jestem w tym zakresie pesymistą. Myślę, że szkoła niespecjalnie uczy, a tutaj będziemy mieli do czynienia z pewnym zderzeniem ideologiczno-polityczno-jakimś tam. Dla przykładu coś co jest najbardziej znane jako wydarzenie polityczne, czyli powstania śląskie to to czy będziemy je przedstawiać jako powstania śląskie, czy jako element wojny polsko-niemieckiej. Czy np. wizję wojewody Grażyńskiego czy Korfantego? To jak to teraz przedstawiać. Ja nie jestem przesadnym optymistą, aby przedmiot dotyczący historii Śląska cieszył się wybitnym zainteresowaniem, choć mogę się mylić. Wie Pan, jeden z kandydatów do Parlamentu powiedział, że powstanie warszawskie wybuchło w 1988, a stan wojenny wprowadzono rok później. No to wie Pan, no to umówmy się, że zainteresowanie dla historii jest różne... No nie każdy ma taki rozmach jak Ryszard Petru, który pamięta jak upadają Imperia. Wątpię, aby młode pokolenie było specjalnie tym zainteresowane.” (SK6). Jeden z badanych, choć podkreślił, że nie jest kompetentny, aby

zabierać głos odnośnie konkretnych działań dydaktycznych i treści programowych, zwraca uwagę, że potrzeba jest przy tym pewna nutka poszanowania dla dziedzictwa i wolności wyboru dla dzieci i młodzieży: „Ja nie jestem kompetentny do tego, co się powinno, a czego nie. Trudno mi powiedzieć. Niech są wolne, niech godają jak chcą, niech się uczą języków. Niech godają po śląsku, bo jak będą godać, to złapią wszystko, co najlepsze. Pielęgnujmy gwarę śląską, bo dzięki niej złapiemy najlepsze, co regionie.” (SK1). Powyższe wypowiedzi pozostawiają kilka wskazówek przede wszystkim dla badaczy zajmujących się dydaktyką i tworzeniem programów edukacyjnych. Niezależnie od tego, edukacja w kontekście regionalnym na Śląsku jest czymś, nad czym należy się pochylić i przeprowadzić dalsze, szczegółowe badania, choćby w zakresie analizy treści podręczników, co może przełożyć się na dalsze propozycje i wdrożenie cennych modyfikacji do programów edukacyjnych realizowanych na Śląsku.

8.5. Grupy rówieśnicze jako środowisko socjalizacyjne na Śląsku

Badanych sędziów zapytano o ich doświadczenia związane z przebywaniem w grupach rówieśniczych, które same w sobie są ważnym środowiskiem w procesie socjalizacji. W wypowiedziach badanych sędziów pojawiły się wspomnienia dotyczące relacji rówieśniczych, sposobu porozumiewania się oraz funkcjonowania opozycji swój-obcy (hanys-gorol): „Oczywiście, wiadomo. Jak były same Hanysy i trafił się jakiś gorol, to było heja jedziemy z nim. No, ale potem przeważnie było tak, że ten gorol stawał się Hanysem. Były też przypadki, Goroli, że w życiu byś nie powiedział, że to Gorol. Przypadek mój brat się ożenił na Wirku i jego teść był Kaszubem. Jak się wprowadzili do klatki na wirku, to kolega powiedział. Bolek, z tego co jo widza to ino my som hanysy, a reszta to same gorole. A Bolek Kaszub. Ale tak fajnie mówił po śląsku, że nie do rozpoznania to było.” (SK1); „Ja się wychowywałem na podwórku, gdzie mieszkali sami Ślązacy. Dzieci, sąsiedzi, rodzice i dziadkowie wszyscy mówili gwarą. Typowo językiem śląskim, sporadycznie spotykało się osoby spoza Śląska, które tam się pojawiały. One były przyjmowane raczej serdecznie. W naszym środowisku nie było jakiś taki większych animozji i konfliktów.” (SK3); „ze swoimi godaliśmy po śląsku. Jak się trafił jakiś gorol, to trzeba mu było tłumaczyć. Jednak to nie był już taki czysty śląski jak moja babcia, bo chodziło się do tej szkoły, czytało się te lektury poprawną polszczyzną i ten proces edukacji postępował. Powiem szczerze, że ostatnio słuchałem audiobooka

przetłumaczonego jakiegoś dzieła po śląsku i było to takie niestrawne dla osoby z zewnątrz. To trochę jak muzyka regionalna – jest dla wybranych, którzy lubią. I tego się bardzo boję, że jeśli pójdziemy w tę stronę i będziemy pokazywać naszą śląskość to może być trudne. Tak jak my teraz rozmawiamy i ja godam tak po polsku śląsku, a nie po czystym śląskim. Na Śląsku się to wszystko też mieszało i trzeba się było też dogadać z tymi gorolami.” (SK2).

Funkcjonujące opozycje swój-obcy współcześnie, zdaniem przedstawicielki zespołu sędziów kompetentnych, są już raczej elementem humorystycznym, choć nie zawsze tak było: „Mam wrażenie, że współcześnie opozycje występują głównie w formie żartów. Za czasów mojego dzieciństwa, może nie bezpośrednio, ale gdzieś w rozmowach moich rodziców. Np. problem z Sosnowcem, np. w drukarni u mojej mamy pracowali ludzie „z zagranicy”. No i to nie zawsze były tylko żarty. Gdzieś tam te urazy i ta niechęć ona była widoczna. Pamiętam historię, że koleżanka mojej mamy była Ślązaczką i wyszła za mąż za kogoś z Sosnowca i do dziś są zgodnym małżeństwem, ale kiedy była w ciąży i przyjechała karetką, to błagała kierowców, aby ją zawiózł do Katowic, byle nie urodziła dziecka w Sosnowcu. Bo jak to będzie miało w metryce, że jest z Sosnowca. Z jednej strony niby śmieszne, a z drugiej ona naprawdę nie chciała, aby to dziecko się urodziło w Sosnowcu. Także, no był z tym problem. Myślę, że teraz już młode pokolenia tego nie rozumieją i jest to raczej w sferze legend miejskich. Taka wojna z zagranicą. Chyba już dziś tylko w żartach jest, że jak się jedzie do Sosnowca to trzeba mieć paszport, ale to już też zaczyna zanikać.” (SK7). Sformułowane w ten sposób żarty mogły być źródłem konfliktów lub nieprzyjemnych sytuacji: „Mój brat przyprowadził kiedyś do domu dziewczynę, a ona była z Czeladzi. Popili my wszyscy, mój tata też i on wtedy powiedział do niego: wiesz Łukasz, bo dziółcha z Czeladzi i Zagłębia mieć to nie jest grzech, ale gańba jak pieron.” (SK2). Zdaniem sędziego opozycje były efektem mieszania się ludności i początkowej niechęci miejscowych do osób napływowych, a także trudności w adaptacji osób napływowych, którym także przyjmowanie panujących tu norm mogło sprawiać trud: „Od przedszkola to się bardzo często słyszało. To się wiązało wręcz z trudnymi zdarzeniami, bo na Śląsk przyjeżdżali często mężczyźni w wieku 15 lat i ich edukacja polegała na nauce w górniczych szkołach zawodowych. Najpierw to starcie dokonywało się jak przyjeżdżali inni, stopniowo to się rozmywało jak te osoby zaczęły wiązać się z osobami miejscowymi, pojawiały się dzieci, czyli krojcziki. Pamiętam, że jeszcze kiedyś się mówiło: to je gorol, czy od nas? I to miało znaczenie. Myślę, że zatarło

się to mocno w dzisiejszych czasach. Gdyby tak zapytać 80 latków co się działo, gdy oni mieli lat 20, to te konfrontacje były dosyć mocne. Trzeba pamiętać, że dla niektórych przyjazd tu to była twarda szkoła życia. Praca w przemyśle wymagała dyscypliny. Poznałem takiego Pana, który przyjechał jako nastolatek na Śląsk za pracę. Dostał internat, podręczniki i ubrania. Była taka sytuacja, że uczeń 3 klasy szkoły górniczej zarabiał więcej, niż nauczyciel, bo zjeżdżał na dół 3 razy w tygodniu jako górnik. I było tak, że jak wyjeżdżał w rodzinne strony, to mówił: Jadę do tych goroli. On szybko się nauczył języka. No na kopalniach też było specyficzne słownictwo. Powstawały też dowcipy i mówiło się np. weź mi tam idź i przynieść kilogram sztrumu. Takie młode osoby potrafiły przejść kilka kilometrów w poszukiwaniu i wracał bez, bo co oni mu kazali przynieść? Sztrum, czyli prąd. Były takie sytuacje dowcipne. Prawda jest też taka, że te internaty szkół sprawiały, że te osoby trzymały się razem. Chodzili razem do szkoły, do pracy, na potańcówki. Rybnickie kopalnie miały jednak znaczącą część autochtonów i to jakoś się wyrównywało. Mimo to ten podział od kiedy byłem dzieckiem miał znaczenie.” (SK5).

Interesujący jest fakt, że Ślązacy którzy zamieszkiwali nowsze dzielnice lub dzielnice robotnicze jako dzieci, gdzie osób napływowych było więcej, stykali się z mową śląską poprzez innych członków rodziny, najczęściej dziadków i ich miejsce zamieszkania (rówieśnicy mieszkający w pobliżu), co podkreśla poniekąd transmisję kulturową na Śląsku i podtrzymywanie tradycji przez starszyznę (pokolenie dziadków): „Tak jak mówię, tam gdzie ja mieszkałam na Klimzowców śląskiego było mało. W większości to były dzieci rodzin napływowych. Jeśli ten śląski się pojawiał to było w mniejszości. Na podwórku mówiliśmy po polsku. Inaczej było na Starym osiedlu w Chorzowie Batorym, gdzie mieszkali moi dziadkowie, Tam na podwórkach ten śląski był jak najbardziej i automatycznie się przechodziło na ten język. My nawet jeżeli na co dzień nie mówimy po śląsku, to on jest w naszych głowach i łatwo nam przejść. Wtedy też nie było wśród rówieśników, tzn. ja się nie spotkałam z zachowaniami agresywnymi na podwórku. Bardziej w relacji nauczyciele uczniowie, bo wśród dzieci, nie pamiętam, aby były takie problemy.” (SK7). Jak można wywnioskować z powyższych wypowiedzi, grupy rówieśnicze nie tylko stanowiło bezpieczne środowisko do rozwoju i wzrostu dla Ślązaków „wśród swoich”, lecz pełniły funkcję wspólnego podtrzymywania i zachowywania kultury śląskiej. Funkcjonujące opozycje swój-obcy odgrywały w tym swój udział i jako takie budowały Ślązaków jako kolektywną społeczność. W relacjach

społecznych na Śląsku, zwłaszcza pomiędzy Ślązakami a osobami spoza regionu pojawiały się także różne trudne sytuacje na tle tożsamościowym. Podobne sytuacje miały podczas wyjazdów lokalnych mieszkańców poza region.

8.6. Trudne sytuacje społeczne na tle tożsamościowym w doświadczeniach sędziów kompetentnych

Funkcjonujące w imaginariach społecznych opozycje swój-obcy były (i nadal są) czymś powszechnym na Śląsku. Jak się okazuje ich wydźwięk pojawiał się nie tylko w postrzeganiu osób spoza Śląska przez Ślązaków, lecz także odwrotnie. Sędziowie kompetentni odnieśli się do aspektów związanych z demonizacją tożsamości śląskiej i różnymi tarciami na tym tle przez pryzmat własnych doświadczeń. Niektórzy sędziowie podkreślali, że doświadczyli w pośredni sposób trudnych sytuacji, obserwując swoich rówieśników lub słuchając ich opowieści o takich zdarzeniach: „Ja nie miałem problemów ani ze śląskim, ani z polskim. Pamiętam takie dylematy moich rówieśników, którzy byli rugowani za język. Czasem za dużo od nich wymagano. Nie powinno się tutaj stawiać kogoś po jakiejś stronie. Język polski jest urzędowy i jest ważny, ale też ten śląski jest ważny” (SK4); „To były takie animozje pomiędzy Zagłębiem a Śląskiem. Zdarzało się, że jeżeli ktoś się znalazł po nieodpowiedniej stronie i powiedział jakieś słowa, to mógł to nawet przypłacić życiem. To działało w dwie strony. Teraz już to minęło. Pamiętam jak mój tata opowiadał mi historię, jak pracował w kopalni w zaopatrzeniu. Jechali z materiałami do kopalni w Zagłębiu i ten jego kolega mówił, że ma taki zaprzyjaźniony sklep i coś tam pod ładą zawsze miała dla niego. I powiedział do mojego taty i mówi, żeby nic nie mówił i poczekał przed sklepem. On tam jest coś ją tam czaruje, a mój tata w pewnym momencie sobie przypomniał, że nie ma papierosów i wszedł i mówi do niego Hubert, pamiętaj, aby mi cygarety kupić. Ona tak spojrzała i powiedziała, że już nie ma dziś towaru. Wtedy za tamten jeden zwrot skończyły się względy dla kolegi i nic już nie kupili. Z dziecięcych lat pamiętam, że to tak działało. Były tu hotele robotnicze i sporo przyjezdnych tam mieszkali. Oni się tu obracali i rozglądali za naszymi dziewczynami. Dochodziło tu do rękoczynów. W pewnym momencie to się urwało, nie wiem nawet, w którym. Ten moment asymilacji się zaistniał.” (SK3); „Ja nie miałam wtedy takich nieprzyjemnych doświadczeń, ale rozmawiając z ludźmi w moim wieku, często słyszę, że wstydził się swojego śląskiego pochodzenia. Jak mieliśmy po

kilkanaście lat, czyli pod koniec lat 80/90 i moje rówieśniczki wyjeżdżały na kolonie, to one się nie przyznawały, że są ze Śląska, a gdy im ktoś zwrócił uwagę, że słychać u nich śląski, to raczej było to coś niedobrego i raczej się tym wstydziły, niż chwaliły. Ja osobiście nie mam takich doświadczeń. Może dlatego, że jak wyjeżdżałam na kolonie to z dziećmi stąd i jako mała dziewczynka nie miałam problemów.” (SK7); „Mój tata mi opowiadał o sytuacji swojego pracownika bardzo sympatycznego, zaangażowanego. Wtedy było coś takiego jak sztandar pracy. I on przychodził do mojego taty, aby przyznano mu ten medal, bo to też były dodatkowe pieniądze. On mu mówił, że już wiele razy na niego pisał wniosek. I zaproponował, aby się udał do wojewody. On grał kiedyś w Radzionkowie w drużynie piłkarskiej jak wojewoda Zientek był tam prezesem klubu. No i on tam pojechał do niego i on go rozpoznał. Zapytał go dlaczego przyszedł i ten powiedział, że nie chcą dać mu tego medalu. Wojewoda stwierdził, że to pewnie dlatego, że był w Wehrmachcie. I jak się okazało tak było, to z tego powodu mu nie chcieli dać. On mu pomógł i dostał, ale tak było. Ludzie za takie rzeczy nie mogli otrzymać tego, co im się należało. Proszę też zwrócić uwagę, że ludzie tu jak strajkowali to oni nie chcieli robić żadnych rewolucji, im zależało na godnej pracy. Po to to było. Zaczęło się robić gorzej jak zaczęli strzelać do ludzi. Ale oni się nie bali mówić, że jest źle. Działali.” (SK4). Opisane sytuacje rzutowały na możliwości zakupowe, odnajdywanie się w nowym środowisku, czy też zablokowanie możliwości rozwoju w strukturze zawodowej.

Jeden z badanych wspominał o trudnościach i obelgach, które usłyszał podczas obowiązkowej służby wojskowej (o podobnych sytuacjach opowiadali przedstawiciele pokolenia powojennego i stanu wojennego): „Ale w wojsku też były szykany. Byli tacy, którzy chcieli, abym ich uczył języka śląskiego, a byli tacy, którzy gnębili mnie i wyzywali od Germańców, Krzyżaków itp.” (SK3). Podobne napięcia występowały też w relacjach z rówieśnikami: „Na studenckich praktykach robotniczych był taki kolega, a ja nie należałem do żadnej partii, a on tak – wtedy jedynej zresztą. Nie był za bardzo lubiany i charakter miał taki jak ludzie związani z partią, no więc ja do niego poszedłem i w gwarze powiedziałem mu, że jestem górnikiem wytypowanym przez partię na studia. Poprosiłem go, że ja w zasadzie nic nie wiem, ale do października coś przeczytam i on mi tak podyktował z prawdziwym wstrętem listę książek. Ja przyszedłem i wałęsałem nim o ścianę i powiedziałem w gwarze: nie bydziesz mie chopie oszukiwoł, niye mo takiej książki jak trylogia. No, ale ja to sam sprowokowałem. O ale widzi Pan, teraz mi się przypomniało. Jedna z koleżanek mojej przyszłej żony ostrzegła mnie, że jej rodzice są

Ślązakami. Był to dla mnie poważny cios zwłaszcza, że moi rodzice też są Ślązakami. Powiedziała wtedy: Ty chyba sobie nie zdajesz sprawy. Jej rodzice są Ślązakami, to taka prawdziwa śląska rodzina, serio. No to było wtedy takie, że niby ten argument miał być dla mnie decydujący do rezygnacji z tej miłości.” (SK6); „Miałech takie sytuacje z duża niechęcią jak grałem w AKS-ie Chorzów w Fussball u trenera, który sam grał kiedyś zawodowo. Pamiętam, że graliśmy w takiej lidze z zespołami z Zagłębia i bywały takie mecze, że piłkarze i kibice nas jechali od Hanysów, itp. Były teksty typu „Ty Hanysie pier...”. No i skończył ze złamanym nosem. To też jest to, że śląski charakter nie pozwala puścić jak ktoś zajdzie za skórę.” (SK2).

Podobne sytuacje zdarzały się również podczas wyjazdów poza Śląsk w relacjach nieformalnych z osobami dorosłymi: „Spotkałam się z tym, że ktoś z ludzi ma bardzo negatywny obraz śląska i to nawet wśród ludzi nawet wykształconych. Bardzo mnie to zaskoczyło, gdy w Polsce, przed wejściem na antenę p. redaktor niby pół żartem, pół serio, powiedziała: „A niech się Pani przyzna, że wy to byście chcieli do tych Niemiec wrócić, przecież RAŚ, tylko o tym mówi”. Niby to nie było do mnie bezpośrednio, ale jednak był to taki pstryczek.” (SK7); „Jak byłem już nieco starszy i wyjeżdżałem poza Śląsk, to zdarzyło się, że mnie zbluzgano za to, że mówię po śląsku. Zdarzyło się, że mi powiedziano - Ty Hanysie, spadaj. Ty jesteś na pewno hanys, bo masz taki akcent. ” (SK3). Jeden z sędziów wspomina nieprzyjemną sytuację, w której on sam wszczął bójkę, aby obronić siebie i własną tożsamość, a także odnosi się do działań ówczesnego rządu, w stosunku do śląskości na terenach odzyskanych: „Ja mam taką osobowość, że mnie łatwo było nawiązywać kontakty. Gdzieś od połowy studiów koledzy zaczęli się interesować moją tożsamością i dopytywali o to, o język. Raz się spotkałem z taką sytuacją, która skończyła się bójką, bo ktoś powiedział do mnie, że Ślązak = Niemiec. To było przykre nadużycie. Proszę Pana, jeśli chodzi o to życie społeczne, to ja je widzę tak. Wartości, które bada etnologia, ale także różnego rodzaju dziedzictwo stanów. Wie Pan co to za miasto Kandrzin? Kędzierzyn. Tak to było przez wiele lat, aż w 1945 przyszli Polacy, którzy wiedzieli lepiej i zmienili nazwę, bo uznali ją za germańską. To jest skurwysyński napad na wartości toponomastyczne, bo to też są wartości. Takich przykładów mam dziesiątki. Tak się Polacy obeszl z nami. Mała Piana rzeka, jest Małą Panwią i co im to przeszkadzało? Proszę mi wybaczyć, że ja się wpierdalałam, ale ja się ciągle czuję przez Polaków upokarzany, a to ja tu jestem gospodarzem, a nie oni.” (SK8).

Przedstawione tu wspomnienia stanowią pewien wycinek rzeczywistości, jednocześnie odkrywając ślady trudnych sytuacji, których doświadczali Ślązacy na tle tożsamościowym. Zarówno we wspomnieniach przedstawicieli czterech pokoleń, jak również wśród badanych wchodzących w skład zespołu sędziów kompetentnych, widać trudne i skomplikowane zdarzenia, z którymi Ślązacy musieli sobie radzić w różnych dekadach XX wieku. Można wnioskować, że w jakimś stopniu wynikały one z niewiedzy osób napływowych oraz spoza Śląska i błędnego utożsamiania Ślązaków jako osób powiązanych z Niemcami (kontekst wojennych krzywd wyrządzonych narodowi Polskiemu przez działania wojenne III Rzeszy). Złożona i skomplikowana historia dziejów jest zarazem bogactwem historycznym, jak również kulturowym, o którym warto mówić – również w przestrzeni edukacyjnej, aby przyszłe pokolenia mogły zrozumieć to, czego doświadczali ich przodkowie oraz z jakiego powodu tak się działo. Wypowiedzi sędziów kompetentnych uzupełniają i wzbogacają materiał badawczy pozyskany od przedstawicieli czterech pokoleń Górnślązaków, stanowiąc źródło i wskazówki do dalszych prac naukowych w obszarze tożsamości regionalnej, istoty mowy śląskiej w korpusie tożsamości śląskiej oraz zadań edukacji regionalnej lub o regionie. W dalszej części zwarto kilka kluczowych wniosków wynikających z przeprowadzonych badań.

Rozdział VI: Wnioski, propozycje dalszych badań i wskazówki dla praktyki

1. Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych analiz, obejmujących wywiady narracyjne z przedstawicielami czterech pokoleń Górnślazaków oraz wywiady z zespołem sędziów kompetentnych, sformułowano szereg wniosków dotyczących badanych zjawisk. Wnioski te stanowią podsumowanie najważniejszych rezultatów uzyskanych w toku badań i są bezpośrednio powiązane z przyjętymi celami oraz pytaniami badawczymi.

Szkoła będąca znaczącym środowiskiem wychowawczym w procesie socjalizacji, w doświadczeniu badanych, nie była wspierającą przestrzenią w procesie (re)konstruowania tożsamości śląskiej. Najtrudniejsze doświadczenia na tle tożsamościowym przedstawiciele badani przedstawiciele z pokolenia powojennego. W czasach ich edukacji w strukturach programu jawnego i ukrytego treści dotyczące wiedzy o regionie były tematem tabu. Ekspozycje tożsamościowe, w postaci posługiwania się mową śląską, kończyły się reprimendami, nieprzyjemnymi dla uczniów uwagami, a niekiedy dochodziło nawet do stosowania wobec uczniów przemocy fizycznej. Jak wskazali badani z pokolenia transformacji oraz pokolenia globalnego, treści o regionie podczas ich okresu edukacji zaczęły się pojawiać w szkołach, jednak wciąż można je określić jako wybiórcze i marginalne. Niektórzy z badanych (w każdym pokoleniu) posłużyli się także określeniami sugerującymi, że dobór treści przez twórców programów skupiał się na przyjętej narracji Polskiego Śląska (kontekst upolitycznienia edukacji), z pominięciem jego całościowego kolorytu i ludności mieszkającej tu od pokoleń. Jak wskazywali badani prezentowane treści historyczne najczęściej dotyczyły walki Śląska o przyłączenie do Polski, ze wskazaniem i wyróżnieniem postaci Wojciecha Korfatego jako przykładu Ślązaka Polaka. Dopiero niektórzy przedstawiciele pokolenia globalnego wspominają, że w szkołach pojawiały się treści o Śląsku, zajęcia związane z wiedzą o regionie lub nawet konkursy związane z mową śląską. Niemniej jednak, na tej podstawie można przyjąć, że działania związane z edukacją o regionie na Śląsku nie są w żadnym stopniu ustandaryzowane, a ich realizacja prawdopodobnie jest działaniem oddolnym, wynikającym z inicjatywy nauczyciela (program ukryty) lub innych przedstawicieli oświaty i polityki, które podjęły się takich działań w określonym miejscu. Może to

oznaczać, że w obrębie jednego miasta funkcjonują zarówno szkoły, w których realizuje się treści związane z regionem i śląskością, a także szkoły, gdzie takich treści nie ma.

Przestrzeń szkolna to także miejsce, w którym mogły pojawiać się rozmaite emblematy i symbole związane ze śląskością oraz Śląskiem. W kontekście ekspozycji elementów związanych z regionem, eksponowano głównie emblematy charakterystyczne dla zawodu górnika, zwłaszcza w okresie zbliżającego się święta Barbórki (górnicze święto). Pojawiały się wystawy i tabla szkolne zawierające opis munduru górniczego, prace plastyczne przedstawiające szyby kopalniane oraz codzienną pracę w przemyśle ciężkim (np. warstwy kopalni z pracującymi na poszczególnych poziomach górnikami). We wspomnieniach badanych nie znalazły się odniesienia do innych symbolicznych, ani kulturowych emblematów związanych ze śląskością, Śląskiem lub elementami z nim związanymi w przestrzeni szkolnej.

Poczucie przynależności do regionu, o którym mówili badani jest niejednoznaczne i dla każdego może oznaczać coś zgoła innego. Badani wyróżnili pojęcie hajmatu, oznaczające małą ojczyznę, odnosili się do konkretnych dzielnic i miast, a także do regionu jako całości. Badani podkreślali postindustrialny charakter regionu, który jest dla nich ważny, a także odwoływali się do dóbr geograficzno-przyrodniczych takich jak lasy, jeziora, tereny górzyste – znajdujące się w obszarze terenów historycznego Górnego Śląska. Nie uchwycono jednoznacznego określenia związanego z poczuciem przynależności regionalnej, ani ramy, w której można by to wpisać. Raczej pojawiła się siatka rozmaitych kategorii wzajemnie się przenikających (kultura, historia, aspekty geograficzne, mentalność społeczna, pamięć zbiorowa, itp.). Można je porównać do pól społecznych w koncepcji Pierre’a Bourdieu, których granice są płynne i wzajemnie na siebie nachodzą⁶³⁸.

Na podstawie wypowiedzi badanych można wnioskować, że w dalszym ciągu dla śląskich rodzin poczucie tożsamości śląskiej ma wysoki status w strukturze wartości. Wielu badanych podkreślało, że ich rodzice oraz rodziny na pierwszym miejscu określały siebie jako Ślązaków, podobnie zresztą jak oni sam (pierwsza/główna tożsamość). Dopiero na kolejnym planie pojawiały się (choć nie za często) kolejne gałęzie tożsamościowe (jeden z sędziów określił je poprze metaforę drabiny) – Ślązak-Polak, Ślązak-Polak-Europejczyk, itp. Takie działania są wynikiem zarówno procesu

⁶³⁸ P. Bourdieu, *Dystynkcja...*, s. 375-406.

socjalizacji pierwotnej, jak również wtórnej (a może w przypadku niektórych Ślązaków, należałoby powiedzieć, pomimo jej elementów formalnych). Jak zauważył Zbyszek Melosik, tożsamość człowieka jest splotem wielu okoliczności, spotkań z ludźmi, wydarzeń. Tożsamość (re)konstruuje się i uzyskuje sens podczas interakcji z warunkami i wpływami społecznymi⁶³⁹. Wpisuje się to w sens funkcjonowania i poniekąd uzasadnia stopień w jakim zachowała się tożsamość śląska, pomimo zmian społeczno-gospodarczo-politycznych postępujących od czasów odzyskania przez Polskę niepodległości aż do współczesności. Prowadzone badania potwierdziły także, że w strukturze tożsamości śląskiej wciąż funkcjonuje triada wartości śląski, tj. rodzina, praca, wiara, o czym pisał choćby Wojciech Świątkiewicz⁶⁴⁰. Dla Ślązaków wskazane wartości zawierają w sobie też inne, tworząc jakby własne kategorie nadrzędne zawierające równie istotne i pokrewne elementy. Dla przykładu wartość jaką jest rodzina to nie tylko aspekt związany z poczuciem przynależności i więzi emocjonalnej z krewnymi, lecz także postawy szacunku i uznania dla osób starszych. Mówiąc o pracy, Badani Ślązacy mówią nie tylko o potrzebie posiadania stałego zatrudnienia, aby zaspokoić potrzeby ekonomiczne, lecz także o solidności, dokładności i odwadze. W przypadku wiary, poza aspektami duchowymi, należy uwzględnić także poczucie obowiązku celebrowania świąt, obchodzenia tradycji i przekazywania ich z pokolenia na pokolenie, a także wiążącą się z tym otwartość na innych w imię maksymy: *gość w dom, Bóg w dom*.

Mowa śląska, pomimo że w przestrzeni szkolnej (druga połowa XX wieku) odbierana była jako coś niewłaściwego, to w przestrzeni domowej i w grupach rówieśniczych, w każdym z badanych pokoleń, wyróżniała się wysokim statusem. Mowa śląska jako komponent tożsamościowy nie tylko była jednym z elementów wzmacniających i podtrzymujących transmisję międzypokoleniową i co za nią idzie – (re)konstrukcję tożsamości śląskiej, lecz także stanowiła wskaźnik śląskości pozwalający rozpoznawać „swoich”. Co ciekawe dla wielu Ślązaków jest ona językiem ojczystym – pierwszym, który przyswoili sobie na etapie socjalizacji pierwotnej. Mowa śląska stanowiła też podstawowe narzędzie komunikacyjne w wielu grupach rówieśniczych, także na przerwach w szkole pomiędzy dziećmi (co również mogło się spotkać z reakcją ze strony przedstawiciela oświaty). W niniejszej pracy wielokrotnie posłużono się wyrażeniem język śląski i mowa śląska, pojawiło się też określenie gwara oraz dialekt i

⁶³⁹ Z. Melosik, *Migotanie...*, s. 46-47.

⁶⁴⁰ W. Świątkiewicz, *Wartości...*, s. 7-10.

etnoлект. Podczas rozmów z badanymi wielokrotnie pojawiły się stanowiska, że dla Ślązaków jest to po prostu język. Języku domu i język wolnych ludzi. Mowa śląska nadal nie uzyskiwała statusu języka regionalnego, ponieważ ostatnie podejmowane próby w 2024 roku zostały ostatecznie zatrzymane przez veto obowiązującego ówczesnie prezydenta, Andrzeja Dudę. Brak rozstrzygnięć prawnych w tym zakresie może przyczynić się do wymarcia mowy śląskiej, a na pewno do zaniku wielu jej zwrotów. Badani Ślązacy nie są jednomyślni w kwestiach istoty nadania statusu języka regionalnego mowie śląskiej. Niektórzy z nich są zdania, że mowa przetrwa dzięki ludziom i silnej społeczności lokalnej. Mniej optymizmu w tym zakresie wyrazili przedstawiciele zespołu sędziów kompetentnych, dla których takie działania są przede wszystkim próbą zachowania ważnej części kultury śląskiej i polskiej.

Kultura śląska w doświadczeniu badanych jest ważnym elementem w procesie wzmacniania własnego poczucia tożsamości i dla niektórych była punktem, jak zaznaczyło dwóch badanych, przebudzenia tożsamościowego. Wśród wymienianych elementów kulturowych poza kluczowym – językiem, wyróżniono:

- Elementy „ludowe” – stroje, obyczaje i tradycje śląskie, których praktyka i ekspozycja mogła przyczynić się do osadzenia się w kulturze i utożsamienia się z nią.
- Dzieła z obszaru kultury popularnej – legendy, filmy, postacie, przedstawiciele świata sportu i sztuki, których obecność w przestrzeni publicznej i jednocześnie duma z poczucia własnej tożsamości regionalnej (Kazimierz Kutz, Franciszek Pieczka, Krzysztof Hanke, Ernest Wilimowski, Gerard Cieślik), była inspiracją dla innych Ślązaków.
- Kuchnia śląska – specyficzna, ciężka z uwagi na przemysłowy charakter regionu, a jednocześnie wyjątkowa. Wspólne spożywanie posiłków przy dużym stole mogło pozytywnie wpływać na wzmacnianie więzi rodzinnych i transmisji międzypokoleniowej, zwłaszcza wśród rodzin, które mieszkają w gospodarstwach domowych wielopokoleniowych.

Powyższe wnioski otwierają nowe pola do dalszych badań pedagogicznych, antropologicznych, a także socjologicznych. Wyniki badań pozwalają także na zaproponowanie kilku rozwiązań do praktyki pedagogicznej i edukacyjnej skierowanymi

do nauczycieli, pedagogów i przedstawicieli instytucji kulturowych w obrębie ziem śląskich, a także wszystkich zainteresowanych regionalizmem osób.

2. Propozycje dalszych badań

W trakcie prowadzonych badań pojawiło się kilka interesujących obszarów do dalszych poszukiwań dla badaczy nauk społecznych, a zwłaszcza pedagogów zajmujących się zagadnieniami tożsamości regionalnej, socjalizacji oraz edukacji formalnej. Z uwagi na charakter niniejszej rozprawy oraz przyjęte założenia metodologiczne, niektóre wątki odkryte podczas wywiadów nie zostały rozwinięte w części analizy wyników badań. Jest to działanie celowe i zamierzone z uwagi na niewystarczającą ilość pozyskanego w tym zakresie materiału badawczego. W tym miejscu warto wskazać kilka z nich:

Pierwszym kluczowym polem do poszukiwań i rozważań naukowych w kręgu zainteresowań nauki jaką jest pedagogika, a w szczególności na polu badawczym dydaktyki naukowej jest analiza podręczników pod względem treści związanych ze Śląskiem i przyjętą w nich, zdaniem badanych, narracją stricte Polską. Podręczniki szkolne stanowią nie tylko pomoc dydaktyczną, lecz także cenny dokument o edukacji, wskazanym kierunku określonego działania pedagogicznego lub wracając do myśli wspomnianego już Pierre'a Bourdieu – o przemocy symbolicznej, stosowanej na tej płaszczyźnie⁶⁴¹. To właśnie podręczniki do różnych przedmiotów, w których mogą występować elementy związane z regionem, są dziś dokumentami historii edukacji i arbitralności kulturowej. Na ich kartach można zidentyfikować, czy faktycznie dominowała wówczas (a może nadal dominuje) Polska narracja o regionie. Taka myśl jest efektem przytoczonych w części analizy wyników wypowiedzi badanych, w których podkreślano, że w czasie swojej edukacji, badani doświadczali narracji Śląska jako zawsze Polskiego, z pominięciem kluczowych dla rozwoju regionu i społeczności tu mieszkającej, zmian przynależności terytorialnej pod względem administracyjnym oraz politycznym. Należy zaznaczyć, że Śląsk jako region przez kilka wieków nie należał do Polski, jak również tuż po powrocie do macierzy, funkcjonował jako autonomiczne województwo, aż do czasów II wojny światowej, po której stał się już zależną częścią kraju. Takie badanie powinno zawierać analizę podręczników z uwzględnieniem kilku

⁶⁴¹ P. Bourdieu, *Reprodukcja...*, s. 154-170.

kluczowych przedmiotów m.in. język polski, historia, geografia oraz wiedza o społeczeństwie lub pokrewne, ponieważ w obrębie nich można wyeksponować lub zamaskować treści związane z regionem. Eksplorację warto poprowadzić na szerszą skalę, z uwzględnieniem podręczników wykorzystywanych w szkołach na Śląsku w czasach PRL. Taki projekt badawczy wymaga dokładności i czasu oraz zaangażowania badawczego, co sprawia, że mógłby stać się projektem grantowym, rozprawą doktorską lub nawet pracą habilitacyjną.

W toku prowadzonych rozmów pojawiło się też kilka wypowiedzi dotyczących potencjalnej rywalizacji pomiędzy grupami zawodowymi górników i hutników (symboliczne tarcia o pozycję statusową zawodu). Pomimo, że oba zawody wiązały się z ryzykiem zdrowotnym i odpowiadały za rozwój gospodarki w regionie, zdaniem badanych, to rodziny górnicze były w znacznie lepszej sytuacji ekonomicznej, niż rodziny hutnicze. We wspomnieniach badani dzielili się tym, że w czasach dzieciństwa osoby spoza rodziny górniczej, odczuwały zazdrość w stosunku do rówieśników z rodzin górniczych. Być może jest to efektem funkcjonujących w latach 80' XX wieku specjalnych sklepów dla górników, w których mogli dokonywać zakupów towarów ekskluzywnych, wykorzystując jednak pieniądze wypracowane w weekendy i odnotowywane na specjalnych książeczkach „G”. System sklepów miał być motywacją do cięższej i dłuższej pracy dla górników, jednakże w odbiorze społecznym można założyć, że widziano tylko ten aspekt ułatwionego dostępu do lepszych dóbr, co mogło przekładać się właśnie na pojawianie się różnych podejść, zwłaszcza do rodzin górniczych, w których znajdują się członkowie pochodzący spoza miejscowej społeczności⁶⁴². Zawód górnika jak wskazało kilku badanych, był eksponowany publicznie, w szkołach organizowano specjalne akademie ze względu na Barbórkę, a samych górników zapraszano do szkół na spotkania z młodymi ludźmi. Nie podlega wątpliwości fakt, że to ważny, potrzebny i wymagający zawód, w którym ludzie często narażają życie, więc i potencjalne utożsamianie górnika jako lokalnego bohatera wydaje się mieć swoją zasadność. W kontekście zawodu hutnika nie podejmowana wielu podobnych działań. Zatem z jednej strony mamy dwa wymagające zawody, które były popularne w regionie, gdzie dominował przemysł ciężki i jednocześnie, jedno z nich eksponowano publicznie w większym stopniu, niż drugi. Otwiera to pole do dalszych badań i poszukiwań

⁶⁴² W. Morawski, *Sklepy tylko dla górników: Pralki, futra i narty na książeczki "G"*, „naszahistoria.pl”, <https://naszahistoria.pl/sklepy-tylko-dla-gornikow-pralki-futra-i-narty-na-ksiazeczki-g/ar/c3-9179598>, [dostęp: 12.08.25]

dotyczących nie tylko porównania statusów zawodu górnika i hutnika, wraz z uwzględnieniem wskaźników obiektywnych (wynagrodzenie, ilość godzin pracy, dodatki za szkodliwe warunki), lecz także postrzegania osób wykonujących wskazany zawód przez społeczeństwo, status społeczny rodziny, itp. Wskazuje to na potencjalną polaryzację wytworzoną na bazie zawodowej w przemyśle ciężkim na Śląsku, co warto byłoby zbadać z dwóch perspektyw – rodzin górniczych oraz hutniczych, a także osób postronnych jako grupy kontrolnej, które mogą podzielić się imaginariami społecznymi w tym zakresie.

Kolejnym interesującym aspektem jest dalsza eksploracja funkcjonujących opozycji swój-obcy, jednak we współczesnej przestrzeni społecznej, a zwłaszcza w grupach rówieśniczych. Postępująca globalizacja i rozwój technologiczny sprawił, że wizja Marshalla McLuhana i jego koncepcja globalnej wioski⁶⁴³ jest nad wyraz aktualna w przestrzeni społecznej i szkolnej. Rozumienie przez młodych ludzi opozycji i stosowanie ich może mieć współcześnie odmienne funkcje lub nawet dotyczyć czegoś innego, niż kiedyś. Sposób postrzegania i rozumienia opozycji może być ważnym punktem wyjścia do dialogu międzykulturowego i wielokulturowego ze współczesną młodzieżą (nie tylko) na Śląsku.

3. Wskazówki dla praktyki

Uzyskane wnioski mogą posłużyć praktykom jako inspiracja do dalszych działań pedagogicznych i dydaktycznych, ukierunkowanych na pogłębianie wiedzy dzieci o regionie, jego historii oraz tradycjach rodzinnych.

W wypowiedziach badanych pojawiły się odwołania do niewykorzystywania lokalnych zasobów w edukacji, które dotyczą nie tylko wiedzy o regionie, lecz także kultury popularnej i elitarnej. Przytoczone przez badanych propozycje wdrażania do praktyki edukacyjnej elementów związanych z regionem, to szansa na poznawanie kultury, rozwój intelektualny, wzmacnianie tożsamości regionalnej, a także urozmaicanie powszechnie przyjętych programów. W kontekście kultury elitarnej należałoby przyjrzeć się przede wszystkim osobom, które chociażby zostały uhonorowane nagrodą Nobla.

⁶⁴³ M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, Toronto: University of Toronto Press, 1962, s. 32.

Mowa tu o osobach pochodzących, wychowujących się i zamieszkujących tereny Śląska, których wybitny wkład w rozwój różnych dziedzin nauki został doceniony przez krytyków i ekspertów, a jednocześnie pomija się ich sylwetki z uwagi na inną narodowość. Zatem do edukacji klasycznej związanej z przedmiotami można włączyć sylwetki znanych ludzi, którzy związani są z regionem. Dla przykładu poza przybliżaniem i omawianiem sylwetek wybitnych w różnych dziedzinach Polaków, można by też wskazać na sylwetkę chemika, Kurta Adlera, na języku polski wspomnieć o poecie Josephie von Eichendorffie, a na fizyce – Otto Sterna, i wielu innych Ślązaków.

W kontekście praktyki edukacyjnej istotne mogą być wycieczki terenowe szlakiem ważnych dla regionu miejsc, dzielnic i budynków w przestrzeniach miejskich miast na Śląsku. W połączeniu z zaprezentowaniem fotografii (które mogą być również pozyskane od uczniów z rodzinnych zasobów) można omawiać zmiany przestrzenne widoczne na budynkach, ulicach, czy też w sposobie ubierania się ludzi na fotografiach. Warto rozważyć przy tym spotkania z osobami starszymi, które wciąż mogą na podstawie własnych wspomnień mogą opowiedzieć o tym, co pamiętają z okresu młodości w kontekście regionu, struktur miejskich czy panujących tradycji, obyczajów i norm społecznych. To także przestrzeń do tego, aby posłuchać rozmaitych odmian mowy śląskiej i wzbudzić w młodych osobach refleksję o wspomnianym przez badanych, kolorystyce i różnorodność regionalnych gwar.

Najważniejszą ze wskazówek, która pojawiła się podczas analizy materiału badawczego dla praktyki edukacyjnej jest szkic podejścia/postawy wobec młodych osób o tożsamości śląskiej. Wspomniane podejście lub postawa może funkcjonować po spełnieniu kilku zasad:

1) Uznanie i akceptacja.

Nauczyciele i pedagodzy spotykając się z ekspozycją śląskiej tożsamości ze strony młodego człowieka nie powinni go blokować. Warto wyposażyć się w otwartość na różne formy ekspozycji tożsamościowej i próbować wytłumaczyć dzieciom z czego wynika to, że ktoś posługuje się np. mową śląską. Pomimo przyspieszonym procesom globalizacji i mieszania się ludności w ostatnich latach, nadal pojawiają się jednostki wywodzące się z rodzin o bogatej, wielopokoleniowej śląskiej tradycji. Może to oznaczać, że dla takich ludzi to właśnie język śląski będzie językiem ojczystym, co w

zrozumiały sposób sprawia, że w mniejszym lub większym stopniu – słowa, wyrażenia lub akcent z mowy śląskiej mogą być obecne w przestrzeni szkolnej.

2) Dobrowolność/fakultatywność.

Działania związane z edukacją o regionie i poszerzaniem horyzontów nie mogą być narzucane odgórnie. Może to doprowadzić do pobudzenia w młodych ludziach naturalnego oporu i zniechęcić ich do zgłębiania oraz poszukiwania wiedzy w tym zakresie.

3) Zachęcanie i inspirowanie

Nauczyciele i pedagodzy swoją postawą i działaniem mogą skupiać się na inspirowaniu i zachęcaniu młodych osób do samodzielnych poszukiwań wiedzy o regionie, historii i przy tym wzmacniać poczucie tożsamości. Stosowanie różnych form zaangażowania młodzieży lub wprowadzania elementów typu ciekawostki, może pobudzić naturalny mechanizm luki wiedzy, którą młodzi ludzie będą chcieli samodzielnie zaspokoić poprzez poszukiwanie i zdobywanie zasobów w tym zakresie.

Działania praktyczne związane z pobudzaniem ciekawości o własnych korzeniach i regionie to zadanie wymagające od współczesnego nauczyciela nie tylko wiedzy i przygotowania, lecz przede wszystkim chęci. Jednocześnie tego typu działania mogą zachęcać młodych ludzi do rozumienia własnej tożsamości i otwierania się na innych. Ślązacy są wyjątkową społecznością w strukturach całego kraju, podobnie jak kultura śląska. Podobnie jak Kaszubi – należy docenić ich dziedzictwo i pokazywać cały jego koloryt, zwłaszcza na lokalnie – na Śląsku. Szkoła stanowi ważną przestrzeń w procesie socjalizacji wtórnej, a więc też jest miejscem, w której zachodzi proces formowania i (re)konstruowania się tożsamości regionalnej, co za tym idzie – wymaga to od nauczycieli i innych osób związanych z sektorem oświaty, działań wspierających te procesy.

Zakończenie

Ślązacy lub Górnoszlązacy, czyli osoby, które wychowywały się, dorastały i żyją na historycznym ziemiach Górnego Śląska, to społeczność wyjątkowa pod wieloma względami. Można zaryzykować stwierdzenie, że stanowią jedną z trwalszych grup etnicznych w obrębie całej Polski, która pomimo trudności wynikających z przemian gospodarczo-społeczno-politycznych, postępującej globalizacji oraz represji po II wojnie światowej, zachowała w znaczącym stopniu swoje dziedzictwo kulturowe, tradycyjne i obyczajowe. Współczesny świat i jego dynamiczny rozwój sprawiają, że dalsze przetrwanie tego dziedzictwa nie jest już takie oczywiste. Migracje ludności oraz zmieniające się warunki funkcjonowania sprzyjają bowiem rozwojowi turystyki społecznej i zjawisku płynnej nowoczesności, o czym pisał Zygmunt Bauman⁶⁴⁴. Dlatego tak istotne jest podejmowanie działań zachęcających zwłaszcza młode pokolenia Ślązaków do odkrywania i zgłębiania własnych korzeni, a także poszukiwania własnej tożsamości regionalnej. Zadanie to jest szczególnie wymagające we współczesnym świecie, który zdominowany jest przez nadmiar informacji i przeniesienie znacznej części życia społecznego do przestrzeni wirtualnych. Współczesna szkoła, zwłaszcza ta w regionie, potrzebuje skutecznych i przemyślanych działań, które będą bazować na dostarczaniu wartości, akceptacji i inspiracji, zamiast narzucać arbitralnie jedno słuszny kierunek myślenia, zwłaszcza o śląskości. Mowa śląska jest cennym artefaktem kulturowym i wciąż służy jako narzędzie w praktykach komunikacyjnych w życiu codziennym wielu Ślązaków. Zajmuje ona także ważne miejsce w procesie (re)konstruowania tożsamości śląskiej. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że Ślązak, który z jakiegoś powodu nie zna i nie posługuje się mową śląską, nadal może nazywać siebie Ślązakiem i być Ślązakiem. Tak samo jak w różnych regionach Śląska, a nawet niekiedy w obrębie jednego miasta, może występować kilka odmian tejże mowy, tak można by identyfikować różne typy Ślązaków zamieszkujących podobny obszar. Obok miejsca pochodzenia i egzystencji to właśnie język stanowi czynnik scalający wszystkich Ślązaków (choć nie wszyscy posługują się nim w jednakowy sposób). Jako nośnik wartości pełni rolę fundamentu, który — postrzegany niekiedy w sposób zawężony — może stawać się źródłem polaryzacji. W takim samym stopniu jak wartość, którą jest praca, nie musi wiązać się tylko z pracą fizyczną najczęściej w przemyśle ciężkim (może

⁶⁴⁴ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006, s. 7-10.

określać solidność, wytrzymałość, dokładność), tak samo mowa nie określa jej użytkownika pod względem jego statusu (lecz może być wynikiem poczucie szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego).

Na zakończenie niniejszej rozprawy warto przywołać myśl Doroty Klus-Stańskiej, która na podstawie koncepcji Thomasa Kuhna wskazuje definicję paradygmatu:

Paradygmat to zbiór pojęć, teorii i założeń metodologicznych, zaakceptowanych w danym okresie historycznym przez uczonych jako naukowe i dobrze wyjaśniające rzeczywistość, w obrębie których są prowadzone badania szczegółowe aż do czasu, gdy zmiany zachodzące w nauce powodują pojawienie się nowego paradygmatu⁶⁴⁵.

Analogiczność postrzegania Ślązaków oraz śląskości w naukach społecznych do paradygmatyczności w nauce może być cenną wskazówką do dalszych badań i rozwiązań praktycznych w działaniu pedagogicznym. Śląskość jest faktem, który istnieje i funkcjonuje, tak samo jak tożsamość śląska. Na podstawie prowadzonych badań, analiz i wyników, należy postawić jeszcze jeden wniosek, który zakończy ten projekt i prawdopodobnie otworzy kolejne. Trudno jednoznacznie myśleć Śląsk i myśleć o śląskości przez pryzmat kilku, kilkudziesięciu lub więcej wskaźników. Dzieje i losy społeczności śląskiej są niezwykle skomplikowane i trudno je zrozumieć, kiedy przyjmie się jakieś założenia. Współcześnie można z różnych stron przyglądać się historii, kulturze, dziejom i edukacji na Śląsku i o Śląsku, lecz nadal jest to pewna rama czasowa, która odkrywa jedną przestrzeń, maskując przy tym przed badaczami społecznymi - inną.

⁶⁴⁵ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2018, s. 38.

Bibliografia:

Adamczyk M. D., *Kapitał kulturowy jako czynnik reprodukcji nierówności społecznych w koncepcji Pierre'a Bourdieu*, [W:] *Przemiany społeczne we współczesnej Polsce i ich konsekwencje. Perspektywa socjologiczna*, Grotowska-Leder J., Rokicka E. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s.13-30,

Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2010.

Arkabus A., *Treści z zakresu edukacji regionalnej w podstawach programowych w latach 1999–2017*, „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” 2018, nr 3. (30), s. 97-116.

Artwińska A., Mrozik A., *O pokoleniach z niemieckiej perspektywy*, „Teksty Drugie” 2016, nr 1, s. 253-263.

Arystoteles, *Retoryka, Retoryka dla Aleksandra, Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2021.

Banaszkiewicz K., *Takiego Śląska już nie ma? Filmowe krajobrazy jako pamięć Górnego Śląska* [W:] *Filmowe przestrzenie Górnego Śląska*, (red.) A. Gwóźdź, Regionalny Instytut Kultury, Katowice 2018.

Bania A., *Transmisja kultury w rodzinach wielopokoleniowych jako czynnik sprzyjający powstawaniu konfliktów*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. 11, s. 113-126.

Baron R., Michalczyk A., Witkowski M. J., *Kim jest Górnoszlązak?*, [W:] *Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu*, (red.) J. Bahlcke, D. Gawrecki, R. Kaczmarek, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2011.

Bartoszek A., *Źródła i dynamika kapitału kulturowego Ślązaków*, „Górnoszląskie studia socjologiczne. Seria Nowa” 2010, 1, s. 163-181.

Baszak E., *Historyczne uwarunkowania regionalizmu we Włoszech*, „Studenckie Prace Prawnicze, Administratywistyczne i Ekonomiczne” 2021, 38, s. 213-223.

Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [W:] *Zasady badań pedagogicznych*, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia socjologiczne” 1993, 2(129), s. 7-31.

Benedict R., *Wzory kultury*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawskie Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa 1999.

Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

Bernstein B., *Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej*, przeł. A. Piotrowski, „Przegląd socjologiczny” 1986, 34/1, s. 7-40.

- Bielska E., *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Błasiak W., Błaszczak-Wacławik M., Nawrocki T., *Górny Śląsk. Szczególny przypadek kulturowy*, Wydawnictwo Jan Schumacher, Kielce 1990.
- Bogaj A., *Kanon wykształcenia ogólnego w Polsce – ciągłość i zmiana*, [W:] *Kanon kształcenia ogólnego. Raport tematyczny nr 4 z seminarium na temat „Reformy szkolne w latach 1980-1993. Wnioski - projekty - wdrożenia*, (red.) A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995.
- Bokszański Z., Kubiak H. (red.), *Encyklopedia socjologii. Supplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
- Bokszański Z., *Tożsamość, Interakcja, Grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.
- Borowicz B., *Mapy narodowościowe Górnego Śląska od połowy XIX wieku do II Wojny Światowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.
- Brzezińska Anna W., *Edukacja regionalna jako wyzwanie pedagogiczne dla etnologa*, [W:] *Pedagogika a etnologia i antropologia kulturowa. Wspólne obszary badań*, (red.) Z. Kłodnicki, A. Murzyn A. Drożdż, G. Błahut, Cieszyn-Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2011, s. 146-156
- Budyta-Budzyńska M., *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2010.
- Bukowska-Floreńska I., *Rodzina na Górnym Śląsku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Burska L., „*Pokolenie*” – co to jest i jak używać?, „Teksty drugie” 2005, nr 6, s. 17-32.
- Burszta W. J., *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Burszta W. J., *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.
- Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, przeł. A. Jankowski, Zakład wydawniczy NOMOS, Kraków 2013.
- Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*, t. 3, Spółdzielnia wydawnicza Pomoc Oświatowa, Warszawa 1938.
- Choroś M., *Język, gwara, dialekt, godka*, [W:] *Leksykon mitów, symboli i bohaterów Górnego Śląska XIX-XX wieku*, (red.) B. Linek, A. Michalczyk, Państwowy Instytut Naukowy, Opole 2015.

Chrobaczyńska-Plucińska E., *Stan wojenny w Małopolsce. Pamięć pokolenia represjonowanych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica” 2017, t. 19, nr 254, s. 76-92.

Copik I., *Ostatni bastion śląskości? – Repetycje z twórczości Kazimierza Kutza (wokół filmu Paciorki jednego różańca)*, „STUDIA ŚLĄSKIE” 2019, t. 84, s. 65-77.

Czajkowski A., Czajkowska I., Klukowski A., Klukowska D., (red.), *Słownik gwary śląskiej*, Wydawnictwo Columb, Katowice 1994.

Czapliński M., *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.

Czapliński M., *Śląsk od pierwszej po koniec drugiej wojny światowej*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.

Czerwińska K., *Przepakować dziedzictwo. Przeszłość jako projekcja rzeczywistości – przypadki śląskie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

Danilewicz W., *O pułapce dominującej narracji społecznej w badaniach nad rodziną. Kilka uwag na podstawie badań własnych*, „Edukacja” 2023, 2(165), s. 31-42.

Dejna K., *Gwara i jej stosunek do innych odmian języka ogólnonarodowego*, [W:] *Teoretyczne, badawcze i dydaktyczne założenia dialektologii*, S. Gała (red.), Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1998, s. 12-22.

Dewey J., *Democracy and Education*. Macmillan, Nowy Jork 1916.

Dewey J., *Experience and education*, Touchstone, Nowy Jork 1938.

Dziuba A., „Społeczeństwo dało dowód dojrzałości politycznej” 1 . Grudzień '70 w województwie katowickim, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały” 2019, t. XIX, s. 113-148.

Edmunds J, Turner B. S., *Global generations: social change in the twentieth century*, „British Journal of Sociology” 2005, Vol. 56(4), s. 559-577.

Eliade M., *Aspekty mitu*, przeł. P. Mrówczyński, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.

Faliszek K., Łęcki K., Wódz K., *Próba Prognozy*, [W:] *Górnicy. Zbiorowości górnicze u progu zmian*, (red.) K. Faliszek, K. Łęcki, K. Wódz, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2001.

Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy*, Ośrodek Badania Młodzieży, Warszawa 1999.

Fic M., *Najbardziej demokratyczna forma wyboru? Uwarunkowania plebiscytu z 20 marca 1921 roku na Górnym Śląsku*, „Echa Przeszłości” 2020, XX, t.2, s. 253-282.

Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

- Gajowniczek Z. T., *Gmina jako obszar odniesienia w edukacji regionalnej. Edukacja regionalna w gminie Latowicz – innowacja pedagogiczna*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica” 2014, t. 7, s. 38-50.
- Gałuszka M., *Kulturowy portret Ślązaków w tryptyku śląskim Kazimierza Kutza*, „Studia filmoznawcze” 2024, t. 46, s. 243-257.
- Gawęł-Luty E., *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej*, [W:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości społecznej*, (red.) A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021.
- Gąsowski G., Zbigniew Rokita, *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku, Wołowiec*: Wydawnictwo Czarne, 2020, ss. 319., „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 2024, 1, s. 201-206.
- Geisler R., *Fenomen śląskiej etniczności jako postkolonialna emancypacja*, „Pogranicze. Polish Borderland Studies” 2015, t.3, nr 2, s. 105-116.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2010.
- Giles H., McCutchen S. P., Zechiel A. N., *Exploring the curriculum*, Harper, Nowy Jork 1942.
- Glimos-Nadgórska A., *Polskie Szkolnictwo Powszechne Województwa Śląskiego (1922-1939)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Gołębiowski B., *Dialog pokoleń*, Książka i Wiedza, Warszawa 1980.
- Gołębiowski B., *O potrzebie i funkcjach edukacji regionalnej (na przykładzie Krupiorszczyzny)*, „Studia Łomżańskie” 1995, t. 5, s. 243-250.
- Górnikowska-Zwolak E., *Szkic do portretu ślązaczki. Refleksja feministyczna*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2000.
- Górnoślązaków, „Państwo i społeczeństwo” 2007, nr 1., s. 123-136.
- Górny A., *Religijność śląska a procesy sekularyzacyjne*, [W:] *Śląski świat wartości. Z badań empirycznych w Rybniku*, (red.) U. Swadźba, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2008.
- Greń Z., *Tożsamość śląska – etniczna czy regionalna?*, [W:] *Narracja i pamięć. Konstrukcje i destrukcje tożsamości III*, (red.) E. Gołachowska, A. Zielińska, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2014.
- Gruba E., *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Universitas 2008.
- Handke K., *Polski język rodzinny*, Państwowa Akademia Nauk, Warszawa 1995.
- Hiltunen A., *Arystoteles w Hollywood*, przeł. K. Długosz, Wydawnictwo Myśliński, Warszawa 2018.

- Hinc S., *Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2009, nr 3, s. 9-23,
- Hoffmann K., *Rodzina w życiu współczesnych Ślązaczek*, [W:] *Praca czy rodzina? Dylematy kobiet śląskich*, (red.) U. Swadźba, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2009.
- Hoffmann K., Swadźba U., *Rodzina a praca zawodowa kobiet w tradycyjnej społeczności śląskiej. Rys społeczno-historyczny*, [W:] *Praca czy rodzina? Dylematy kobiet śląskich*, (red.) Swadźba U., Wydawnictwo Gnome, Katowice 2009.
- Husserl E., *Idea fenomenologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990.
- Jakubowski W., *Edukacja w popkulturze - popkultura w edukacji. Szkice z pedagogiki kultury popularnej*, Impuls, Kraków 2021.
- Jakubowski, W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Impuls, Kraków 2006.
- Janosik E., Mazur-Kajta K., *Zatrudnienie i warunki pracy w województwie śląskim w latach 1990-2014*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach” 2016, Nr. 1(12), s. 42-59.
- Jung C. G., *Człowiek i jego symbole*, przeł. R. Palusiński, Wydawnictwo Kos, Katowice 2018.
- Jurkiewicz J., „Zdobycz socjalna”, czyli o eksperymencie z czterobrygadowym systemem pracy w górnictwie polskim, „Górnik Polski. Zeszyty Naukowe Muzeum Górnictwa Węglowego” 2007, Nr. 1, s. 97-113.
- Kaczmarek R., *Górny Śląsk podczas II wojny światowej. Między utopią niemieckiej wspólnoty narodowej a rzeczywistością okupacją na terenach wcielonych do Trzeciej Rzeszy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Kaczmarek R., *Polacy w Wehrmachcie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.
- Karnat-Napieracz A., *Tożsamość, czyli Świadomość "redivivus"*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009.
- Kaszuba E., *Dekada „gospodarza z Katowic” (1970-1980)*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Kaszuba E., *Dekada Konfrontacji i oczekiwania (1980-1989)*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Kaszuba E., *Odbudowa i utrwalanie władzy (1945-1948)*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Kaszuba E., *Stalinizm (1948-1956)*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Kaszuba E., *Śląsk w III RP (od 1989 r.)*, [W:] *Historia Śląska*, (red.) M. Czapliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Kempiński Ł., *Edukacja regionalna – wyzwania nauczycieli i regionalistów*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 2016, 32, s. 71-86.

Kliś M., *Konflikt pokoleń w rodzinach dorastającej młodzieży*, „Państwo i społeczeństwo” 2011, nr 3, s. 37-60.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2012.

Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2018.

Kocój E., *Między mainstreamem a undergroundem. Dziedzictwo regionalne w kulturze europejskiej -odkrywanie znaczeń*, [W:] *Dziedzictwo kulturowe w regionach europejskich : odkrywanie, ochrona i (re)interpretacja*, (red.) E. Kocój, T. Kosiek, J. Szulborska-Lukaszewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 19-39

Konecki K., *Analiza danych jakościowych. Procesy i procedury*, „Przegląd socjologiczny” 2005, t. 54, nr 1-2, s. 267-282.

Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.

Kosowska E., *Legenda. Kanon i transformacje. Św. Jerzy w polskiej kulturze ludowej*. Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1985.

Kowalczyk R., *Proces ewolucji regionalizmu w Polsce od oporu do ofensywy*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, nr 2./2015, s. 127-150.

Kowalik S., *Spółeczność lokalna a kultura regionalna*, [W:] *Edukacja regionalna*, (red.) A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006, s. 21-46.

Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, T.1, Warszawa 2001.

Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

Kunicki W. (red.), *Śląsk. Rzeczywistości wyobrażone*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2009.

Kurpiers D., *Górnośląska pobożność*, [W:] *Leksykon mitów, symboli i bohaterów Górnego Śląska XIX-XX wieku*, (red.) B. Linek, A. Michalczyk, Państwowy Instytut Naukowy, Opole 2015.

Lasatowicz M. K, Rudolph A. (Hrsg.), *Literaturhistorische Schlüsseltexte zur Formung schlesischer Identität. Kommentierte Studienausgabe*, trafo Wissenschaftsverlag, Berlin 2005.

Levi-Strauss C., *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Aletheia, Warszawa 2021.

Lewandowski J. F., *Historia Śląska według Kazimierza Kutza*, [W:] *Filmowe światy. Z dziejów X muzy na Górnym Śląsku*, (red.) A. Gwóźdź, Śląsk, Katowice 1998.

Lewowicki T., *O badaniach społeczności pogranicza — od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [W:] *Edukacja międzykulturowa — w*

kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów, (red.) J. Nikitorowicz, Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 1995.

Lewowicki, T. (2001). *Szkice do teorii zachowań tożsamościowych*, [W:] (red.) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 159-165.

Lisowska K., *Jak kształtować tożsamość dzieci i młodzieży w przestrzeni współczesnej szkoły? Między edukacją regionalną, międzykulturową a transkulturowością*, „Podstawy Edukacji” 2022, t. 15, s. 103-118.

Lisowska K., *Miejsce edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej przed i w czasach pandemii*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 2(17), s. 172-182.

Łęcki K., *„Po naszymu, czyli po śląsku”*, [W:] *Górnicy. Zbiorowości górnicze u progu zmian*, (red.) K. Faliszek, K. Łęcki, K. Wódz, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2001.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.

Łuc I., *Gwara śląska jako wartościujący determinant reklamowy*, „SŁOWO. Studia językoznawcze” 2019, nr 10, s. 102-119.

Majer T. T., *Kształtowanie się modelu zarządu Ziemi Odzyskanych w latach 1944-1945*, „Studia prawoustrojowe” 2018, nr 42, s. 389–402.

Majewska A., *Rodzinna transmisja międzypokoleniowa w świetle teorii transgresji*, „Fides et ratio” 2017, t. 30, nr 2, s. 145-153.

Majewski S., *Kształtowanie się systemu zarządzania oświatą w Polsce od XVIII do XX wieku (zarys historyczny)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2003, nr 14, s. 169-205.

Majewski S., *Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2003, Nr. 14, s. 97-118.

Małek A., *Włoski patchwork -zróżnicowanie etniczno-językowe*, [W:] *Włochy wielokulturowe: regionalizmy, mniejszości, migracje*, (red.) K. Golemo, Kraków: Księgarnia Akademicka 2013, s. 13-18.

Mamot A., *Gwara śląska jako tworzywo językowe „tłumaczeń” literatury światowej*, „Socjolingwistyka XXX” 2016, s. 61-72.

Matuchniak-Krasuska A., *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*, „Internetowy Magazyn Filozoficzny Hybris” 2015, 31(4), s. 77-111.

Mazurkiewicz M., *Rodzaje, interpretacje i funkcje mitu*, „Respectus Philologicus” 2012, 22 (27), s. 45–56.

McLuhan M., *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, Toronto 1962.

- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- Meighen R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [W:] *Pedagogika*, (red.) B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- Mętrak M., *Gwara? Godka? Język? Śląska tożsamość językowa w mediach elektronicznych*, [W:] *Młodzi o języku regionów*, (red.) W. M. Kresa, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Trans humana, Białystok 2000.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków 2000.
- Mrozek W., *Rodzina a zawód*, Biuletyn Śląskiego Instytutu Naukowego” 1963, nr 39, s. 95-96.
- Myśliwiec M., *Ślonsko godka - przaśny folklor czy język regionalny?*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2013, nr. 3, s. 99-120.
- Naparstek E., Niestolik N., Urbanek A., *Energia Tradycji. Podręcznik edukacji regionalnej dla nauczycieli*, Miasto Rybnik, Rybnik 2018.
- Neill A.S., *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, St. Martin's Griffin, Nowy Jork 1995.
- Neja J., *Grudzień 1981 roku w województwie katowickim*, IPN, Katowice 2011.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [W:] *Region, Tożsamość, Edukacja*, (red.) J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki, Trans Humana, Białystok 2005, s. 15-33.
- Nikitorowicz J., *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, „Chowanna” 2003, t.1, s. 50-66.
- Nowak S., *Metody badań socjologicznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1965.
- Nowicka E., Głowacka-Gajper M., *Świat kultury, świat człowieka. Antologia tekstów klasycznej antropologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.
- Odoj G., *Dziedzictwo kulturowe jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej: rozważania terminologiczne*. "Studia Etnologiczne i Antropologiczne" 2012, T. 12 , s. 44-55

- Ogrodzka-Mazur E., *Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, 2(4), s. 25-39.
- Olbrycht K., *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.
- Olechnicki K., Załęcki P. (red.), *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1997.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Paleczny T., *Socjologia tożsamości*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008.
- Pańtak A., *Uwarunkowania ukrytego programu szkoły*, „Studia pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 13/2000, s. 101-114.
- Pauluk D., *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Pełka L., *Polska demonologia ludowa*, Wydawnictwo ISKRY, Warszawa 1987.
- Petrykowski P., *Edukacyjne konteksty regionalizmu – stowarzyszenia społeczne*, Zakład Usług Poligraficznych DRUK-TOR, Toruń 2004.
- Piechota A., *Źródła informacji w pracy nauczyciela regionalisty(na przykładzie Gimnazjum nr 9 w Bytomiu)*, „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” 2018, 3(30), s. 117-135.
- Pieter J., *Środowisko wychowawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1972.
- Pietrzak H., *Następstwa i efekty stereotypowego postrzegania człowieka i świata społecznego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.
- Pluta A., *Kreatywna edukacja regionalna jako przykład edukacji dla pogranicza*, [W:] Polska szkoła: edukacja a rozwój lokalny i regionalny, (red.) D. Czakon, J. Kosmala, M. S. Szczepański, Katowice: „Śląsk” 2001, s. 22-29.
- Podgórski A., Podgórska B., *Słownik gwar śląskich. Godomy po naszymu, czyli po śląsku*,
- Pollok E. S., *Legends, manipulacje, kłamstwa a prawda o Śląsku i powojennej dyskryminacji jego mieszkańców*, Narodowa Oficyna Śląska, Zabrze 2008.
- Popłonikowska N., *Dziady w reżyserii Kazimierza Dejmka – próba demitologizacji*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Literaria Polonica” 2015, 1(27), s. 111-124.
- Prokopiuk J., *O symbolu i o symbolu jako takim w C.G. Junga psychologii analitycznej. Antologia*, [W:] Człowiek i jego symbole, C. G. Jung, przeł. R. Palusiński, Wydawnictwo KOS, Katowice 2018.

Propp W., *Morfologia bajki magicznej*, przeł. P. Rojek, Zakład wydawniczy NOMOS, Kraków 2011.

Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [W:] *Pedagogika*

Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.

Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego : szkice z pedagogiki społecznej*, Nakładem "Naszej Księgarni", sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1935.

Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, WAIP, Warszawa 2008.

Radziewicz-Winnicki A., *Pojęcie identyfikacji w naukach społecznych*, [W:] *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane)*, (red.) A. Radziewicz-Winnicki, ZSPM-Press, Katowice 1992, s. 222-230.

Ricoeur P., *O sobie samym jak innym*, przeł. B. Chełmiński, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005.

Rosset E., *Rozwody*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1986.

Rusek H., *Wielokulturowość z konfliktem w tle: Ślązacy: Naród? Narodowość? Grupa etniczna?*, [W:] *Pogranicze. Studia Społeczne*, (red.) D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2015.

Rusek M., Hurme H., *Model międzypokoleniowej solidarności i konfliktu w ujęciu teoretycznym i empirycznym. Porównanie międzykulturowe*, [W:] *Młodość i starość. Integracja pokoleń*, . (red.) B. Bugajska, ZAPOL, Szczecin 2010.

Schütz A., *O wielości światów*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008.

Serafin F. (red.), *Województwo śląskie (1922-1939)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

Siuciak M., *Język śląski – problem terminologiczny czy społeczny?*, " Białostockie Archiwum Językowe" 2010, nr. 10, s. 267-277.

Skawiński R., *W kręgu ideologii edukacyjnych*, „Studia Elckie” 2008, 10, s. 441-455.

Skoczylas-Krotla S., *Edukacja regionalna w opiniach nauczycieli przedszkoli i nauczania zintegrowanego*, [W:] *Polska szkoła: edukacja a rozwój lokalny i regionalny*, (red.) D. Czakon, J. Kosmala, M. S. Szczepański, Katowice: „Śląsk” 2001, s. 75-79.

Skudrzykowa A., Tambor J., Urban K., Wolińska O., *Gwara śląska – świadectwo kultury, narzędzie komunikacji*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2001.

Słomska J., *Sztuka ludowa, czyli o potrzebie ludowości*, [W:] *Edukacja regionalna*, (red.) A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2006, s. 209-261.

społeczna. *Kręgi poszukiwań*, (red.) A. Przecławska, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1996.

Sternalski P., *Monokulturowość Włoch w okresie faszyzmu Italianizacja mniejszości narodowych i ustawodawstwo rasowe*, [W:] *Włochy wielokulturowe : regionalizmy, mniejszości, migracje*, (red.) K. Golemo, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013, s. 51-72.

Stępień P., *Konteksty regionalne i tożsamościowe w tekstach piosenek śląskich raperów*, „Studia edukacyjne” 2022, nr 66, s. 45-60.

Stępień P., *Kultura popularna i tożsamość – obraz Śląska w tekstach polskiego rapu*, „Studia edukacyjne” 2024, nr 73, s. 133-148.

Stępień P., *Węgielnym szlakiem pod opieką Skarbka – analiza strukturalna górniczych górnośląskich legend*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici • Pedagogika” 2023, z. 463, s. 99-120.

Strinati D., *Wprowadzenie do kultury popularnej*, przeł. W. Burszta, Wydawnictwo Zyska i Ska, Poznań 1998.

Swadźba U., *From tradition to modernity. Changes of the value of Family in Silesia*, „Rocznik Nauk Społecznych” 2015, 7/34, s. 161-188.

Swadźba U., *Miejsce pracy zawodowej w życiu kobiet śląskich*, [W:] *Praca czy rodzina? Dylematy kobiet śląskich*, (red.) U. Swadźba, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2009.

Swadźba U., *Wartości - pracy, rodziny i religii - ciągłość i zmiana. Socjologiczne studium społeczności śląskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2012.

Szczygieł P., *Hiszpańska polityka edukacyjna wobec Katalonii w czasie dyktatury Francisco Franco – próba analizy z perspektywy teorii polityki Ernesto Laclau*, „Ars Educandi” 2017, 14, s. 127-137.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

Szul R., *Regionalizm w Europie. Czynniki i ewolucja*, „Mazowsze. Studia Regionalne” 2013, 12, s. 107-134.

Szul R., *Regionalizm w Hiszpanii*, „Mazowsze Studia Regionalne” 2015, 16, s. 13-51.

Szwarc A., *Edukacja regionalna w opinii uczniów szkół podstawowych – komunikat z badań*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” 2022, z. 456, s. 79-97.

Szymala K., *Migracje zarobkowe Polaków po akcesji do Unii Europejskiej*, „Zeszyty Naukowe Ruchu Studenckiego” 2015, nr 2, s. 55-64.

Szymański M. J., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.

Szymański M. J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Instytut badań edukacyjnych, Warszawa 2006.

- Szymik T., *Nowy wymiar edukacji regionalnej na Górnym Śląsku*, „Edukacja międzykulturowa” 2019, 2/11, s. 269-279.
- Ślęczka K., *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Książnica, Katowice 1999.
- Świątkiewicz W., *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin miejskich na Górnym Śląsku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992.
- Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Świda-Ziemba H., *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.
- Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, ZSMiAO, ISN, UW, Warszawa 1995.
- Taylor Ch., *Nowoczesne imaginaria społeczne*, tłum. A. Puchejda, K. Szymaniak, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.
- Tilich P., *Męstwo bycia*, przeł. S. Baranowski, H. Bednarek, Wydawnictwo Vis-a-Vis/Etiuda, Kraków 2016.
- Tołwińska B., *Stereotypy płci a tożsamość indywidualna*, [W:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, (red.) T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001.
- Tomczak S., *Feminizm szuka korzeni. Przyczynek do poszukiwań i przemian w historycznej narracji polskiego ruchu feministycznego*, „Meritum” 2016, t. 8, s. 403-415.
- Trembicka K., *Okrągły Stół w Polsce. 30 lat sporów o jego znaczenie i skutki*, „Przegląd Sejmowy” 2019, Nr. 5(154), s. 103-119.
- Trysińska M., *Medialny obraz trzech pokoleń: dzieci, rodziców i dziadków (na przykładzie filmów animowanych dla dzieci)*, [W:] *Dialog pokoleń*, (red.) E. Wierzbicka-Piotrowska, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.
- Tyszka Z., *Rodziny robotnicze w Polsce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1977.
- Tyszka Z., *Socjologia Rodziny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E., *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2013.
- Utracka U., *Inność/Obcość – piętno czy przywilej? Między antropologią a aksjologią dialogu w ponowoczesnej kulturze nadmiaru i hybrydyzacji*, „Civitas Hominibus” 2017, 12, s. 89-105.
- van Gennep A., *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przeł. B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Vogler C., *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*, przeł. K. Kosińska, Wydawnictwo Wojciech Marzec, Warszawa 2007.

Walczak A., *O symbolu w kulturze i jego rozumieniu*, „Kultura i wychowanie” 2011, nr. 1(1), s. 87-111.

Walczak-Kałużka M., *Zadania i rola edukacji regionalnej w kształtowaniu patriotyzmu wśród młodzieży na przykładzie jednej z dolnośląskich szkół podstawowych*, „Skrypty Belfra” 2020, 55, s. 1-12.

Wanatowicz M. W., *Rola Katowic jako stolicy województwa w procesie integracji Śląska z macierzą (1922-1939)*, [W:] *Miasta w ciągu wieków. Wybrane problemy*, (red.) S. Michalkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 1988.

Wanatowicz M. W., *Województwo śląskie na tle Drugiej Rzeczypospolitej*, [W:] *Województwo śląskie (1922-1939)*, (red.) F. Serafin, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

Wasylewski S., *Legendy i baśnie śląskie*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1957.

Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*, przeł. D. Lachowska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002.

Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwa narodowe*, Znak, Kraków 2004.

Woźniczka Z., *Historyczne źródła i współczesny obraz życia społeczno-politycznego*

Wódz J., *Górny Śląsk jako problem polityczny — spojrzenie socjologiczne*. „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa 1” 2010, s. 34-52.

Wronicz J., *Mowa Ślązaków – gwara, dialekt, czy język regionalny (w związku z próbą zmiany statusu prawnego)*, „LingVaria” 2013 , 8(15), s. 173-184.

Wróblewski P., *Strażnicy pamięci. Górnicy KWK "Wujek". Reminiscencje w 33. rocznicę wydania raportu z badań pt. "Socjologiczne aspekty wprowadzenia czterobrygadowego systemu pracy" pod kierunkiem Władysława Jachera*, [W:] *Praca - więź – integracja: wyzwania w życiu jednostki i społeczeństwa: monografia poświęcona pamięci prof. zw. dr. hab. Władysława Jachera. T. 1, Praca, przedsiębiorczość, gospodarka oparta na wiedzy*, (red.) U. Swadźba, B. Pactwa, M. Żak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.

Wrzesień W., *Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy?*, „Nauka” 2007, nr 3, s. 131-151.

Wrzesień W., *Jednostka – Rodzina – Pokolenie. Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

Wydawnictwo KOS, Katowice 2008.

Wyderka B., *O standaryzacji języka śląskiego*, „Kwartalnik Opolski” 2018, nr. 1, s. 3-18.

Wyderka B., *O stosunkach językowych na Śląsku*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2005, nr 5., 181-190.

Wyka K., *Rozwój problemu pokolenia*, „Przegląd socjologiczny” 2010, t. VII, z. 1-2, s. 103-136.

Zagóra-Jonszta U., *Sanacja śląska wobec niemieckiego kapitału w górnośląskim przemyśle*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe” 2015, Nr. 236, s. 35-45.

Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [W:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, (red.) S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

Zemło M., *Co to znaczy rozumieć? Aflreda Schütza koncepcja świata życia jako perspektywa poznawcza i metodologiczna*, „Rocznik Nauk Społecznych” 2016, 8(44), s. 67-94.

Zemło M., *Ukryty program szkoły*, „Studia socjologiczne” 1996, 1(140), s. 135-154.

Zgólkowa H., *Wszyscy byliśmy kiedyś dziećmi, czyli dziecko w dialogu pokoleń*, [W:] *Dialog pokoleń*, (red.) E. Wierzbicka-Piotrowska, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.

Zimniewicz N., *Wpływ Zjawisk Ekonomicznych Na Zaburzenia procesów Informowania O działaniu I skuteczności Antykoncepcji Hormonalnej*, „Teologia I Moralność” 2018, T. 13, nr 2(24), s. 129-145.

Znаниеcki F., *Metoda socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.

Znаниеcki F., *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.

Strony internetowe:

Czajka M., *Bez czego Katowice nie byłyby Katowicami? Gdyby nie kilka rzeczy, dziś nie rządziłyby Górnym Śląskiem i nazywałyby się zupełnie inaczej*, <https://dziennikzachodni.pl/bez-czego-katowice-nie-bylyby-katowicami-gdyby-nie-kilka-rzeczy-dzis-nie-rzadzilyby-gornym-slaskiem-i-nazywalyby-sie-zupelnie/ar/c1-18785333>, [dostęp: 2.03.2025].

Czajka M., *Śląska wersja "Hobbita" J.R.R. Tolkiena! Przeczytaj fragment historii przygód Bilba, cwerigów i innych bohaterów Śródziemia*, „Katowice nasze miast”, <https://katowice.naszemiasto.pl/slaska-wersja-hobbita-j-r-r-tolkiena-przeczytaj-fragment/ar/c13-9215245>, [dostęp: 8.07.25]

Dane statystyczne GUS, <https://stat.gov.pl>, [dostęp: 2021-2025].

Drugi powszechny spis ludności z dn. 9.XII.1931 r. Mieszkania i gospodarstwa domowe. Ludność. Stosunki zawodowe. Województwo śląskie, Warszawa: GUS, 1937, źródło: <https://www.sbc.org.pl/publication/556434>, [dostęp: 26.10.2024].

Edukacja regionalna – start!, <https://slaskie.pl/content/edukacja-regionalna--start>, [dostęp: 11.08.2023].

<http://zespolslask.pl>

<https://isap.sejm.gov.pl>

<https://web.archive.org>

Kępka G. T., *Dzień Górnika, czyli jak obchodzono Barbórkę w PRL-u*, <https://histmag.org/Dzien-Gornika-czyli-jak-obchodzono-Barborke-w-PRL-u-23223>, dostęp: 04.09.2022].

Konopka K., Błoński M., *Śląskie/ Ruszają podyplomowe studia wiedzy o regionie*, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C28324%2Cslaskie-ruszaja-podyplomowe-studia-wiedzy-o-regionie.html>, [dostęp: 11.08.2023].

Konopka K., *Śląskie: obchody 37. rocznicy wprowadzenia stanu wojennego*, <https://dzieje.pl/aktualnosci/slaskie-obchody-37-rocznicy-wprowadzenia-stanu-wojennego>, [dostęp: 4.12.2022].

Markowski Z., *Bebok*, źródło: <https://www.antryj.pl/zjawiska/bebok/>, dostęp: [24.06.2024].

Osadnik P., *Język śląski unicestwi polszczyznę? Kuriozalne zapisy w projekcie stanowiska rządu PiS*, <https://dziennikzachodni.pl/jezyk-slaski-unicestwi-polszczyzne-kuriozalne-zapisy-w-projekcie-stanowiska-rzadu-pis/ar/c1-15478616>, [dostęp: 31.07.22r.]

Schuler M., *Bercik, ty pieronie! Serial „Święta wojna”, czyli fałszywy obraz Ślązaka, poselska interpelacja i prostacki humor. Naprawdę było tak źle?, „Ślązag”*, <https://www.slazag.pl/bercik-ty-pieronie-serial-swieta-wojna-czyli-falszywy-obraz-slazaka-poselska-interpelacja-i-prostacki-humor-naprawde-bylo-tak-zle>, [dostęp: 8.07.2025].

Semik T., *Jan Miodek: Dyskusja o języku śląskim w piśmie jest żenująca*, <https://dziennikzachodni.pl/jan-miodek-diskusja-o-jezyku-slaskim-w-pismie-jest-zenujaca/ar/384010>, [dostęp: 07.08.2022].

Słowniczek wyrazów śląskich, <https://bonclok.pl/slowniczek-wyrazow-slaskich>, [dostęp: 07.04.2025].

Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/etos>, [dostęp: 2021-2025].

Tworek-Hołda M., *"Mały Książę" po śląsku*, „Tuba Chorzowa”, <https://www.tubachorzowa.pl/artukul/6389,maly-ksiaze-po-slasku>, [dostęp: 8.07.25]

Zaremba M., *Dzisiaj Barbórka, święto górników. Przypominamy zwyczaje i tradycje związane z tym dniem*, <https://historia.wprost.pl/10277461/dzisiaj-barborka-swieto-gornikow-przypominamy-zwyczaje-i-tradycje-zwiazane-z-tym-dniem.html>, [dostęp: 4.09.2022].

Zygiel A., *Kohut w europarlamencie zaczął mówić po śląsku. Tłumacz nie wiedział, co robić*, https://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-kohut-w-europarlamencie-zaczal-mowic-po-slasku-tlumacz-nie-w,nId,4930693#crp_state=1, [dostęp: 3.09.2023].

ANEKS

Wykaz dyspozycji do wywiadów swobodnych

1. W jaki sposób badany określa Śląskość?
2. Co to znaczy być Ślązakiem w doświadczeniu badanego?
3. W jaki sposób badany określa własne poczucie tożsamości?
4. Jakimi cechami można określić typowego Ślązaka zdaniem badanego?
5. Jakie wartości i normy społeczne są zdaniem badanego charakterystyczne dla Ślązaków?
6. W jaki sposób badany określa własną przynależność regionalną?
7. Jaki był status tożsamości regionalnej w kulturze rodzinnej badanego?
8. Jakie komponenty kulturowe (język, symbole, tradycje i obyczaje) mają zdaniem badanego są kluczowe z punktu widzenia opisu tożsamości regionalnej?
9. Jak badany opisuje własne doświadczenia tożsamości regionalnej w grupach rówieśniczych?
10. Na czym polegało eksponowanie własnej tożsamości regionalnej w przestrzeni grup rówieśniczych we wspomnieniach badanego?
11. W jaki sposób badany wspomina reakcje innych ludzi na przejawy tożsamości regionalnej?
12. Jakie komponenty tożsamości regionalnej były doświadczane w przestrzeni szkolnej?
13. W jaki sposób przestrzeń szkolna wspierała lub dewaluowała rozwój tożsamości regionalnej?
14. W jaki sposób badany eksponował tożsamość regionalną w przestrzeni szkolnej?
15. Jaki był stosunek środowiska nauczycieli do eksponowania komponentów związanych z tożsamością regionalną?
16. Jakie symbole we wspomnieniach badanego wspierały ekspozycję własnej tożsamości regionalnej?
17. Które symbole kulturowe badany określa jako szczególne w kontekście tożsamości regionalnej?
18. Jakie działania związane z tożsamością regionalną lub regionem badany pamięta z czasów szkolnych?
19. Które treści dotyczące regionu i tożsamości regionalnej badany zapamiętał z czasów szkolnych?
20. O jakich treściach dotyczących regionu i tożsamości regionalnej zdaniem badanego nie mówiono w szkole?

Wykaz dyspozycji do wywiadu – sędziowie kompetentni

1. Co to znaczy być Ślązakiem w doświadczeniu badanego?
2. Jakimi cechami, wartościami i normami można określić typowego Ślązaka zdaniem badanego?
3. Jakie komponenty określa badany jako szczególne w kontekście tożsamości regionalnej?
4. Jakie znaczenie dla badanego miały i jak wyglądały relacje w grupie rówieśniczej w okresie dorastania?
5. W jaki sposób relacje rówieśnicze zdaniem badanego odnosiły się do tożsamości regionalnej?
6. Jaki był status tożsamości regionalnej w czasach, gdy badany uczęszczał do szkoły?
7. W jaki sposób szkoła powinna reagować na ekspozycję tożsamości regionalnej?
8. Jakie działania badany wspomina jako wspierające rozwijanie tożsamości regionalnej w przestrzeni szkolnej?
9. Jakie działania badany wspomina jako hamujące rozwijanie tożsamości regionalnej w przestrzeni szkolnej?
10. Jakie działania powinny być realizowane w przestrzeni szkolnej w kontekście edukacji regionalnej?
11. Jakie treści transmitowane w szkole badani pamiętają jako wspierające rozwój tożsamości regionalnej
12. czym w szkole nie mówiono w kontekście regionu i tożsamości regionalnej zdaniem badanego?
13. Jaki jest status szkół w strukturze obecnych doświadczeń zawodowych badanego (czy współpracuje ze szkołami, w jakim charakterze)?
14. Jak badany ocenia status szkoły związany z edukacją regionalną?

Zastosowane kody wobec badanych przedstawicieli pokolenia powojennego:

PP1 – mężczyzna, lat 71 (ur. 1954), zamieszkały w Olbrachcicach (teren wiejski) jako język ojczysty wskazuje śląski.

PP2 – mężczyzna, lat 86 (ur. 1939), zamieszkały w Olbrachcicach (teren wiejski), jako język ojczysty niemiecki oraz śląski

PP3 – kobieta, lat 75 (ur. 1950 r.), zamieszkała w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PP4 – mężczyzna, lat 69 (ur. 1956), zamieszkały w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski

PP5 – mężczyzna, lat 73 (ur. 1952 r.), zamieszkały w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PP6 – mężczyzna, lat 72 (ur. 1953 r.), zamieszkały w Olbrachcicach (teren wiejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

Zastosowane kody wobec badanych przedstawicieli pokolenia stanu wojennego:

SW1 – kobieta, lat 50 (ur. 1975 r.), zamieszkała w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi – śląski i polski.

SW2 – kobieta, lat 52 (ur. 1973 r.), zamieszkała w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

SW3 – mężczyzna, lat 55 (ur. 1970), zamieszkały w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

SW4 – kobieta, lat 56 (ur. 1969), zamieszkała w Przełajce (teren rolniczo-mieszkaniowy, obecnie dzielnica miasta Siemianowice Śląskie), jako język ojczysty wskazuje śląski.

SW5 – mężczyzna, lat 52 (ur. 1973 r.), zamieszkały w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi: język polski i język śląski.

Zastosowane kody wobec badanych przedstawicieli pokolenia transformacji:

PT1 – mężczyzna, lat 38 (ur. 1987), zamieszkały w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PT2 – kobieta, lat 45 (ur. 1980), zamieszkała w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PT3 – kobieta, lat 42 (ur. 1983), zamieszkała w Chorzowie (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PT4 – mężczyzna, lat 43 (ur. 1982), zamieszkały w Mysłowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi śląski i polski.

PT5 – mężczyzna, lat 43 (ur. 1982), zamieszkały w Olbrachcicach (teren wiejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

Zastosowane kody wobec badanych przedstawicieli pokolenia globalnego:

PG1 – kobieta, lat 30 (ur. 1995), zamieszkała w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG2 – kobieta, lat 29 (ur. 1996), zamieszkała w Katowicach (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje polski i śląski.

PG3 – mężczyzna, lat 28 (ur. 1997), zamieszkały w Lublińcu (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG4 – mężczyzna, lat 31 (ur. 1994), zamieszkały w Bytomiu (tereny miejskie), jako język ojczysty wskazuje na równi: polski i śląski.

PG5 – mężczyzna, lat 33 (ur. 1992), zamieszkały w Siemianowicach Śląskich (teren miejski), jako język ojczysty wskazuje na równi polski i śląski.

PG6 – kobieta, lat 35 (ur. 1990), zamieszkała Olbrachcice (tereny wiejskie), jako język ojczysty wskazuje niemiecki.

PG7 – mężczyzna, lat 31 (ur. 1991), zamieszkały w Piekarach Śląskich (tereny miejskie), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG8 – mężczyzna, lat 30 (ur. 1995), zamieszkały w Bytomiu (tereny miejskie), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG9 – kobieta, lat 32 (ur. 1993), zamieszkała w Katowicach (tereny miejskie), jako język ojczysty wskazuje śląski.

PG10 – mężczyzna, lat 24 (ur. 2001), zamieszkały w Siemianowicach Śląskich (tereny miejskie), jako język ojczysty wskazuje na równi: śląski i polski.

Zastosowane kody wobec badanych sędziów kompetentnych:

SK1 – mężczyzna, lat 67 (ur. 1957), przedstawiciel sektora artystycznego, zadeklarowany Ślązak, przez większość życia związany z miastem Ruda Śląska.

SK2 – mężczyzna, lat 47 (ur. 1977), przedstawiciel sektora sportowego, związany z miastem Chorzów.

SK3 – mężczyzna, lat 62 (ur. 1963), przedstawiciel sektora artystycznego, związany z miastem Siemianowice Śląskie

SK4 – mężczyzna, lat 52 (ur. 1973), przedstawiciel sektora politycznego, związany z miastem Katowice.

SK5 – mężczyzna, lat 48 (ur. 1977), przedstawiciel sektora politycznego, związany z miastem Rybnik.

SK6 – mężczyzna, lat 65 (ur. 1960), przedstawiciel sektora naukowego, związany z miastem Katowice.

SK7 – kobieta, lat 45 (ur. 1979), przedstawicielka sektora artystycznego, związana z miastem Chorzów.

SK8 – mężczyzna, lat 80 (ur. 1945), przedstawiciel sektora politycznego, związany z miastem Katowice.