



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Pomędzy rodziną, szkołą i uniwersytetem : refleksje socjologa o barierach edukacyjnych na Górnym Śląsku

Author: Tomasz Nawrocki

Citation style: Nawrocki Tomasz. (2001). Pomędzy rodziną, szkołą i uniwersytetem : refleksje socjologa o barierach edukacyjnych na Górnym Śląsku. W: W. Jacher (red.), "Eseje socjologiczne" (S. 121-135). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Tomasz Nawrocki

Pomiędzy rodziną, szkołą i uniwersytetem Refleksje socjologa o barierach edukacyjnych na Górnym Śląsku¹

Wprowadzenie

W głośnej powieści niemieckiego Mazura z Elku Siegfrieda Lenza *Muzeum ziemi ojczystej* nauczyciel zabiera grupkę dzieci nad jezioro i przechadzając się tam, opowiada im o przeszłości ich małej ojczyzny. To jedna z lekcji *Heimatkunde* („wiedzy o ojczyźnie prywatnej”), która wyciska piętno na całym życiu bohaterów. Lekcje takie, podczas których uczono o najbliższym uczniom świecie i kształtowano ich tożsamość wraz z poczuciem zakorzenienia w ich heimacie, odbywały się też wówczas na niemieckim jeszcze Górnym Śląsku. Miejsce na wiedzę o najbliższej okolicy i regionie znalazło się również w szkole odrodzonej po 1918 r. Polski. Z kolei po 1945 r. w silnie scentralizowanym i zdominowanym przez jedną ideologię państwie miejsca tego zabrakło². Jak ważna jest ta wiedza, ponownie uświadomiono sobie po przełomie 1989 r. W wielu częściach Polski, w tym przede wszystkim na Górnym Śląsku, edukacja regionalna wróciła do szkół. Dostrzeżono jej znaczenie dla powstrzymania wykorzeniania się kolejnych pokoleń Polaków, powstawania coraz to nowych ludzi bez ojczyzny prywatnej (termin M. S. Szczepań-

¹ Tekst ten jest poprawioną wersją artykułu opublikowanego w miesięczniku „Śląsk” 1998, nr 5. Wykorzystany w nim i poddany reinterpretacji materiał zebrano podczas badań nad ewolucją kultury śląskich zbiorowości lokalnych, które autor prowadził wraz z dr. Wojciechem Błasiakiem (kierownik zespołu) i dr. Mirosławą Błaszczak-Wacławik z Uniwersytetu Śląskiego.

² Z. Budrewicz: *Kulturowe dziedzictwo „małych ojczyzn” w dydaktyce polonistycznej*. „Polonistyka” 1998, nr 5.

skiego). Zrozumiano, że wytworzenie związku uczuciowego z najbliższym otoczeniem sprawia, że — jak pisał S. Ossowski — związek z szerszą ojczyzną przestaje być suchym obowiązkiem moralnym³. Jednocześnie zaistnienie treści regionalnych w szkołach ma poważne znaczenie dla przezwyciężenia wielu barier ograniczających szanse edukacyjne i reprodukcujących miejsca w strukturze społeczeństwa polskiego części społeczności regionalnych. Zagadnieniu temu poświęcono niniejsze opracowanie, w którym na przykładzie Górnego Śląska zostaje pokazane funkcjonowanie barier utrudniających awans społeczny ludności śląskiej przed 1989 r. (część pierwsza) oraz możliwość ograniczenia ich wpływu poprzez edukację regionalną.

Trudne drogi do wiedzy

Przed laty znani francuscy socjologowie oświaty Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron zwrócili uwagę na rolę, jaką odgrywa w reprodukcji struktury społeczeństwa francuskiego system oświatowy. Wedle autorów głośnej pracy *Reprodukcja system oświatowy* sprawia, iż dziecko z rodziny robotniczej ma znacznie większe szanse odziedziczyć pozycję społeczną po rodzicach, niż ukończyć renomowany kierunek studiów na uniwersytecie⁴. Jak dowiodły badania, koncepcja ta, choć zrodzona w wyposażonej w hermetyczny system szkolnictwa Francji, pozwalała na analizę barier, które napotykała przy awansie społecznym ludność Górnego Śląska⁵.

Okazało się bowiem, iż zgodnie z tym, co opisywali francuscy radykalni socjologowie oświaty, w reprodukcji struktury społeczności górnośląskiej poważną rolę odgrywały przekazywane w toku pierwotnej pracy pedagogicznej w rodzinie habitus pierwotny i przekazywany w procesie szkolnej edukacji habitus wtórny. Przypomnijmy, że pod pojęciem „habitusu”, zaczerpniętym przez P. Bourdieu od Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu, autorzy rozumieli — jak pisze A. Kłoskowska — „kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się bowiem na dziedzinę ocen, emoc-

³ S. Ossowski: *Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim*. W: *Dziela*. T. 3. Warszawa 1967.

⁴ P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 1990; por. też: A. Sawisz: *Szkola a system społeczny*. Warszawa 1989.

⁵ Pierwszy zwrócił na to uwagę Adam Bartoszek w swych pracach poświęconych roli szkoły w procesie integracji społecznej na Śląsku Opolskim. Por. W. Błasiak, M. Błaszczak, T. Nawrocki: *Górny Śląsk. Szczególny przypadek kulturowy*. Katowice 1990.

jonalnych reakcji, stosunku do wartości [...] i stanowi internalizację obiektywnej konieczności”⁶. Różne warunki życia tworzą różne habitusy. Rodziny pochodzące z rozmaitych grup społecznych wyposażają dzieci w odmienne kompleksy interioryzacji. Nieprzypadkowo autorzy cytują Husserla, który odkrywając genealogię swej świadomości, pisał: „[...] otrzymałem wychowanie Niemca, a nie Chińczyka. Ale także wychowanie mieszczucha z małego miasta, w ramach rodziny i szkoły drobnomieszczańskiej, a nie szlagona, wielkiego właściciela ziemskiego ukształtowanego w szkole kadetów”⁷. Tak samo pochodzące z tradycyjnej rodziny górniczej dziecko otrzymywało inne wartości niż syn polskiego inteligenta dziedziczący etos warstwy szlacheckiej⁸. Byli dziedzicami różnych przodków.

Dystans pomiędzy przekazywanymi w rodzinie systemami wzorów (generujących w określonych sytuacjach określony rodzaj praktyk)⁹ czy, mówiąc prościej, regułami gry społecznej (habitus pierwotny), a tymi regułami gry, które przekazywała szkoła (habitus wtórny) ogranicza produktywność pracy pedagogicznej w szkole. W rodzinie zdobywa się dyspozycje logiczne stanowiące podstawę poziomu recepcji i poziomu przyswajania treści przekazywanych też przez szkołę¹⁰. Dziecko dorastające w śląskiej rodzinie, rozwijające się w świecie tradycyjnych śląskich wartości, zderzało się w szkole z przekazywanymi tam wartościami przynależącymi do obowiązującej wersji ogólnonarodowej kultury polskiej. Dlatego też trudniej mu było osiągnąć sukces niż jego rówieśnikowi, który w świecie wartości tej kultury wyrastał w dzieciństwie i dysponował kapitałem kulturowym zgodnym z tym, czego wymagała szkoła. Na przeszkodzie w jego osiągnięciu stawał dystans pomiędzy tym, co wyniosło się z domu, a tym, co narzucał system oświaty. Szkoła polska (podobnie jak szkoła francuska) ignorowała występowanie takiego dystansu i zakładała istnienie wpojonego w domu (przez pierwotną pracę pedagogiczną) pewnego kapitału kulturowego i etosu¹¹, które byłyby zgodne z tymi panującymi w kulturze ogólnonarodowej. Stawia to automatycznie w gorszej sytuacji osoby, które w domu rodzinnym nie zostały wyposażone w taki kapitał.

⁶ P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 1990, s. 9–10.

⁷ Tamże, s. 100–101.

⁸ O różnicach pomiędzy silnie zakorzenioną wśród ludności tradycyjną kulturą śląską i wywodzącą się z warstwy szlacheckiej kulturą narodową pisał już przed wojną Paweł Rybicki (*O badaniu socjograficznym Śląska*. Katowice 1938).

⁹ Cyt. za: A. Sawisz: *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre'a Bourdieu*. „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2, s. 244.

¹⁰ Tamże, s. 101–102.

¹¹ P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja...*, s. 101–102.

Za komentarz niech posłużą tu słowa Kazimierza Kutza, jednego z śląskich *les miraculés*¹² (*miracle* — „cud”), który przed laty zapytany o to, jak jako Ślązak czuł się w środowisku łódzkiej szkoły filmowej, powiedział: „Byłem w niej odmieniecem [...]. To znaczy, że ja wyrosłem w określonej kulturze, w określonym systemie wartości — ze wszystkimi jego zaletami i wadami. To jest mój kod nieuświadomiony, ale on mi narzuca takie a nie inne widzenie świata”¹³.

Ten kod nieuświadomiony to właśnie nic innego jak wyniesiony z rodzinnego domu habitus pierwotny, tak różny od kodu wyniesionego z domu przez ówczesnych kolegów Kutza z łódzkiej filmówki.

Szkoła przed 1989 r. nie tylko nie uwzględniała odrębności kultury śląskiej, ale zgodnie z mechanizmem opisanym przez P. Bourdieu i J. C. Passerona, odbierała jej miano bycia kulturą legalną. Na miano kultury godnej i prawomocnej zasługiwało wszystko to, co przekazywano w szkole. To, co pomijano, przez sam fakt pominięcia stawało się czymś gorszym, deprecjonowanym. Zgodnie z tezą 2.2.1 *Reprodukcji* „stosunek komunikowania pedagogicznego [...] dąży do wytwarzania prawomocności tego, co przekazuje, jako godne przekazu — ze względu na sam fakt przekazywania w sposób uprawomocniony — w przeciwieństwie do wszystkiego, czego działalność pedagogiczna nie przekazuje”¹⁴. Pominięcie kultury regionalnej, a raczej sprowadzenie jej do ksiązek Gustawa Morcinka i folkloru prezentowanego przez zespół „Śląsk”, stawiało ją na pozycji kultury gorszej, mniej godnej. Ślązak dowiadywał się w procesie nauczania, iż jedyną kulturą legalną jest przekazywana w szkole kultura ogólnopolska. Działał tu mechanizm przemocy symbolicznej, ponieważ „ograniczenia obiektywnie zawarte w fakcie narzucania i wdrażania pewnych znaczeń traktowanych [...] jako godne odtworzenia przez działalność pedagogiczną (DP), reprodukują [...] arbitralną selekcję dokonaną obiektywnie przez pewną grupę czy klasę w jej arbitralności kulturowej bądź za pośrednictwem tejże”¹⁵.

Mówienie gwarą, czytanie opowieści regionalnych, udział w licznych tu niegdyś zespołach amatorskich nie dawał mu prawa do uważania się za osobę kulturalną. Prawo to zyskiwał przez kontakt z kulturą wyższą, dlatego wyższą, bo ogólnopolską. Rozpoznawano w nim człowieka kulturalnego, kiedy wytwarzał pełną formę habitusu wtórnego, czyli zdobywał

¹² Terminem tym P. Bourdieu i J. C. Passeron określali dzieci z klas niższych (robotnicy, chłopstwo), które przezwyciężyły istniejące bariery i odniosły sukces. Por. P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Les héritiers*. Paris 1964.

¹³ K. Kutz: *Wywiad z ... „Wchodzę ostro, bo lubię”*. „Zdanie” 1987, nr 4, s. 6.

¹⁴ P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja...*, s. 81.

¹⁵ Tamże, s. 66.

znaczny stopień doskonałości kulturowej (w zakresie uprawnionej kultury)¹⁶.

Działania tego mechanizmu doświadczyły osoby, którym uświadamiano, że trwanie przy tradycyjnej kulturze śląskiej nie pozwala na traktowanie ich jako osób o uprawnionych kompetencjach kulturowych. Dotyczyło to zwłaszcza osób mówiących gwarą. Nawet dobrzy nauczyciele w dobrej wierze plenili w szkołach wszelkie gwarowe naleciałości. Nie było miejsca na tłumaczenie specyfiki i urody gwary śląskiej. Pilnowano za to, by nikt w szkole nie godoł. Osoby posługujące się gwarą były symbolicznie naznaczone. Nic dziwnego, iż sami Ślązacy przed laty w badaniach W. Błasiaka stwierdzali, że „mówiąc językiem polskim, nie w pełni literackim, odnosiło się takie wrażenie, że jest się Polakiem drugiej kategorii [...]. Już w szkole podstawowej byliśmy jako chłopcy, Ślązacy ze Śląska, traktowani po macoszemu, nawet przez nauczycieli i kadrę pedagogiczną. [...] Systematycznie dobre tradycje na Śląsku — silna wiara, silna rodzina — starano się wykarczować”¹⁷.

Takie traktowanie Ślązaków rozpoczęło się już w 1945 r., a największe natężenie miało w latach 1949—1955, kiedy społeczeństwu starano się narzucić jednolity model socjalistycznej kultury narodowej. Był to okres traktowania rodzimej kultury z ogromnym lekceważeniem i naznaczeniem gwary śląskiej znamieniem języka gorszego.

Nie mogło to ułatwiać awansu społecznego dzieciom ze śląskich rodzin. Znaczna część z nich skazana była na konwersję polegającą na zastąpieniu jednego habitusu innym¹⁸ lub na dostosowanie się do istniejącej sytuacji. Działań służących potwierdzeniu habitusu pierwotnego poprzez utrzymanie lub wzmocnienie w toku pracy pedagogicznej nie podejmowano. Adaptując się do takich działań systemu edukacji, zacierano swą śląskość i przybierano swoisty kamuflaż. Wtedy łatwiej było odnieść sukces i sprostać wymogom systemu. Cena jednak była bardzo wysoka. „Ślązacy mają twardą wymowę i już w szkole wyśmiewani są za ich gwarę. Tylko silni mogą przezwyciężyć te hamulce psychiczne oraz trudności i podszyć się wymową pod inny region Polski, opowiadał W. Błasiakowi jego rozmówca z Mikołowa”¹⁹. Doświadczył tego też cytowany już wcześniej K. Kutz, wchodząc w środowisko łódzkiej szkoły filmowej. Po latach wspominał: „[...] najpierw jednak zrobiłem wszystko, żeby zatrzeć swoją śląskość. To mi się nawet udało, bo już w szkole filmowej koledzy nie rozpoznawali we mnie Ślązaka. [...] Ja się tego wsty-

¹⁶ Tamże, s. 93 (teza 3.1.2.).

¹⁷ W. Błasiak, M. Błaszczak-Wacławik, T. Nawrocki: *Górny Śląsk. Szczególny przypadek kulturowy*. Katowice 1990, s. 129.

¹⁸ Tamże, s. 102.

¹⁹ Tamże.

dzilem, skryłem się za polszczyzną obiegową [...]. Wstydziłem się dlatego, że byłem już częścią tego, co ze Ślązakami zrobiono, czuliśmy się nieco gorszymi i napiętnowanymi obywatelami [...]. Po wojnie też nas od razu stłamszono, śmiano się, że takie ciule gwarą mówią. Dlatego, kiedy okrześlałem się w gimnazjum i w książkach, pojechałem do Łodzi jako człowiek w pełni zakamuflowany. Bo ja pojechałem się uczyć. A żeby się nauczyć, trzeba było się wtopić”²⁰.

W sposób znaczący produktywność pracy pedagogicznej określa też kapitał lingwistyczny, którym dysponują uczniowie. Rozumienie języka i umiejętność posługiwania się nim (bogactwo słownictwa, znajomość systemu kategorii, możliwość rozszyfrowania struktur logicznych lub estetycznych) brane jest pod uwagę na różnych poziomach kształcenia²¹. Dlatego też dystans pomiędzy językiem wyniesionym z domu a językiem obowiązującym w procesie nauczania wpływa na szanse edukacyjne dzieci z klas ludowych. Tak jak w rodzinach śląskich wpływał dystans pomiędzy gwarą a językiem literackim. Dzieci z tych rodzin najczęściej nie dysponowały takim kapitałem językowym, by móc osiągnąć sukcesy szkolne przy podobnych nakładach pracy i zdolnościach jak przybysze. Warunkiem wstępnym osiągnięcia powodzenia było przyswojenie literackiej polszczyzny. W przywoływanych już wcześniej badaniach jedna z respondentek powiedziała: „[...] i on po prostu (Ślązak) nigdy nie mógł tego języka wyspecjalizować i miał język właściwie taki trochę mieszany — śląski. A tym językiem, niestety, jeżeli idziesz na studia, to, niestety, nic nie zwojujesz”²². Z prawdą tą zapoznano się w minionych latach wiele osób w trudzie powiększających swe kompetencje językowe.

Gwara śląska stanowi terytorialną odmianę języka polskiego, silnie zabarwioną archaizmami i niekiedy skażoną germanizmami. Jest mową ekspresywną służącą do wyrażania codzienności życia, tak jak w przypadku mowy francuskich klas ludowych, słowa określają rzeczywistość przedmiotów. Z kolei język, z którym dzieci z rodzin śląskich spotykały się w szkole, był wygładzony i poprawny²³. Gwara wystarcza do komunikowania się w sytuacjach intymnych w rodzinie, wśród sąsiadów, kolegów z pracy lub z podwórka. W kontaktach z przełożonymi, w szkole lub przy obcowaniu z kulturą wyższą konieczna staje się znajomość języka polskiego. Wymagania jeszcze bardziej rosną w wypadku studiów wyższych. Tu należy dysponować bogatym kapitałem językowym, stając wobec doświadczenia przymusowej akulturacji²⁴. Świadomi

²⁰ K. Kutz: *W wywiad z ... „Wchodzę ostro, ho lubię”...*, s. 6–7.

²¹ Tamże, s. 131.

²² W. Błasiak, M. Błaszczak, T. Nawrocki: *Górny Śląsk...*, s. 172.

²³ Tamże, s. 180.

²⁴ Tamże.

tego byli i są sami Ślązacy: „Wychowując córki, starałem się z żoną mówić raczej poprawnie polskim językiem, co w przyszłości będzie im pomocne w szkole”²⁵.

Jednak zdobycie takiego kapitału przez dziecko z rodziny, w której mówienie gwarą było lub jest nadal czymś naturalnym, jest znacznie trudniejsze niż dla pozostałych jego rówieśników. Choć należy przyznać, iż coraz mniej jest osób, które podpisałyby się pod wypowiedzią mówiącej piękną gwarą, starszej mieszkanki Załęskiej Hałdy w Katowicach: „[...] i owszem ja lubie po polsku mówić, ale to ja musza myśleć. A po śląsku nie potrzebuja myśleć”²⁶.

Powyższe uwagi wyraźnie wskazują, że przestrzeń komunikacji językowej była wyznaczana zarówno przez śląską gwarę, jak i polszczyznę literacką. Prócz tego był jeszcze trzeci element, a mianowicie język niemiecki. Część Górnego Śląska została przyłączona do Polski dopiero w 1945 r. Ślązacy tam mieszkający uczęszczali do niemieckich szkół i tam poprzez język niemiecki poznawali świat pojęć abstrakcyjnych i przygotowywali się do kontaktów z kulturą wyższą. Podczas wojny do niemieckich szkół uczęszczali też mieszkańcy należącego przed 1939 r. do Polski Śląska. Swoją egzamin czeladniczy zdawany w tym okresie wspominał rozmówca J. Wodza: „Jo ta w młodości mówił pół po niemiecku, a pół po śląsku. Bo ja zaś sie nie umiōł tak dobrze wygadać; a on padoł, że lepij jak godać po niemiecku, bo to sie byda uczyć przecie, a co nie umia, to mom powiedzieć po polsku, bo on rozumie”²⁷.

W sytuacji tej było przede wszystkim pokolenie, które dorastało w okresie największego nasilenia procesów germanizacyjnych i w znacznej części słabo mówiło po polsku lub nie mówiło wcale. „W szkole też trochę prześladowali, bo ciężko było się odzwyczaić od języka niemieckiego, a potem śląskiego”²⁸.

Nie bez znaczenia dla używania przez Ślązaków języka niemieckiego było zjawisko opisane przez Stanisława Ossowskiego (za Florianem Znanieckim) jako prawo tła. Naznaczenie ludności rodzimej piętnem niższości oraz kontakty z przybyszami powodowały, że zanikało poczucie dystansu społecznego wobec Niemców i traktowano ich jako bardziej swoich niż przybyłych na Śląsk repatriantów i osadników²⁹. Bliższy stawał się język niemiecki dający możliwość odróżnienia się od obcych. Możliwość taką stwarzało i nadal stwarza posługiwanie się językiem niemieckim na terenach przynależących

²⁵ W. Błasiak, M. Błaszczak, T. Nawrocki: *Górny Śląsk...*, s. 173.

²⁶ Tamże, s. 173.

²⁷ *Jak się żyło i jak się żyje Ślązakowi na Śląsku*. Red. J. Wódz. Katowice 1996, s. 35.

²⁸ Tamże, s. 172.

²⁹ S. Ossowski: *Zagadnienia więzi regionalnej...*, s. 290; por. F. Znaniecki: *Studia nad antagonizmem do obcych*. W: Tenże: *Współczesne narody*. Warszawa 1990.

do Niemiec przed 1939 r., a gwara śląską w pozostałej części Górnego Śląska. Takie zawieszenie pomiędzy własną gwara i dwoma literackimi językami nie mogło sprzyjać dzieciom w osiągnięciu sukcesu w szkole³⁰.

Wedle P. Bourdieu i J. C. Passerona na karierę szkolną i osiągnięcie sukcesu pedagogicznego istotny wpływ mają również warunki bytowe, etos grupowy i kapitał kulturowo-społeczny grupy³¹. Warunki bytowe ludności śląskiej (pewność zatrudnienia, dochody, czas wolny, warunki pracy) były podobne do warunków pozostałych mieszkańców województwa katowickiego (zajmującym podobną pozycję w strukturze społecznej). Różniły ich jednak postawy wobec szkoły, subiektywne nadzieje na awans społeczny (odniesiony dzięki szkole) i kapitał stosunków społecznych i prestiżu³². Dzieci z rodzin śląskich — jak pokazywały przed laty badania nad ewolucją kultury śląskich zbiorowości lokalnych — nie były wyposażone w równie silną motywację i wiarę w sukces, co pozostałe dzieci³³. Na Śląsku nie istniała tak silna presja do zdobywania wyższego wykształcenia, jak w tych częściach Polski, w których nie było istotne, co i jak będzie dziecko robiło, byle się wykształciło i uciekło od pracy fizycznej. Dla Ślązaka liczyła się rzetelność wykonywania każdej pracy, a nie jej charakter. Praca fizyczna, solidnie i uczciwie wykonana, nie była wcale czymś gorszym niż praca wykształconego urzędnika. Zgodnie z tradycyjnym śląskim etosem pracy ważne było, co kto robi, a nie to, jaki ma dyplom. Wykształcenie szanowano, ale miano do niego pragmatyczny stosunek, jak zauważyła przed laty W. Mrozek³⁴. Nie sprzyjało rozbudzaniu silnej motywacji do kształcenia.

Równocześnie podobnie oddziaływała najczęściej niska samoocena szans realizacji celów edukacyjnych u ludności śląskiej³⁵. Istnienie powyżej omówionych barier znacząco wpływało na wytworzenie świadomości stosunkowo wyższych kosztów osiągnięcia sukcesu szkolnego przez dziecko z rodziny śląskiej w porównaniu z jego pozostałymi rówieśnikami. Świadomość odrębności gwary, kompetencji kulturowych i językowych, poczucie nielegalności kulturowej czy też odmienności doświadczeń kulturowych wiązało się z autoeliminacją tej grupy ludności, czyli tak jak w przypadku francuskim, prowadziło „do deprecjacji siebie, dewaloryzacji szkoły oraz jej sankcji, pełnego rezygnacji zaakceptowania niepowodzenia szkolnego lub wyrzucenia ze szkoły”³⁶.

³⁰ Prawo tła pozwala też na odczytanie roli, którą odgrywała i odgrywa kultura niemiecka wśród Ślązaków.

³¹ P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja...*, s. 144—145.

³² Tamże, s. 145.

³³ W. Błasiak, M. Błaszczak, T. Nawrocki: *Górny Śląsk...*

³⁴ Tamże.

³⁵ O znaczeniu tego czynnika pisze M. Misztal (*Społeczno-psychologiczne aspekty reprodukcji struktury edukacyjnej w Polsce*. „Studia Socjologiczne” 1984, nr 2).

³⁶ Tamże, s. 266.

„Inteligencja przeważnie tworzy się z inteligencji. Na Śląsku przeważnie są robotnicy. A robotnicy przeważnie uważają, że ich dzieci mają najczęściej pokonać szkoły i iść do roboty”, powiedziała przed laty W. Błasiakowi jedna z jego rozmówczyń³⁷.

Do niedawna w podobnym kierunku oddziaływała wytworzona w przeszłości na Śląsku tendencja do dziedziczenia zawodu po ojcu. Syn podążał w jego ślady i zostawał górnikiem lub hutnikiem, tak jak kazała niepisana tradycja rodzinna. Wedle W. Mrozek „stabilność miejsca zamieszkania oraz miejsca pracy górników i hutników, stymulowana celową polityką zarządów kopalń i hut (osiedla przyzakładowe), brak innych możliwości pracy, wreszcie nieprzekraczalne dla ludności robotniczej bariery klasowe” sprzyjały wiązaniu się z tymi zawodami kolejnych pokoleń Ślązaków³⁸. W dodatku wybór innych profesji groził zerwaniem więzi z własną zbiorowością (np. przez germanizację)³⁹.

Podtrzymywaniu tradycji zawodowych służyło całe wychowanie w rodzinie górniczej. Jak opisywała w swych badaniach prof. Wanda Mrozek, chłopcy już w dzieciństwie zapoznawali się z pracą ojca będącą zarazem ich przyszłym zawodem. Zaczynano od wysłuchiwania jego opowieści o kopalni, dbano o jego narzędzia i mundur, by pewnego dnia zjechać z nim razem na pierwszą szychtę. Wybór taki był dla nich naturalny: „[...] pomyślałem sobie, że ojciec i stryż byli górnikami długie lata, to i ja górnikiem zostanę — tak mi jakoś górnictwo przypadło do gustu”, wspominał przed laty górnik, indagowany przez W. Mrozek⁴⁰.

Wedle autorów *Raportu o stanie oświaty województwa katowickiego* tradycja dziedziczenia zawodów zaczyna tracić na znaczeniu pod koniec lat pięćdziesiątych. Podtrzymuje ją jednak propaganda i system oświatowy nastawiony przede wszystkim na szkolnictwo zawodowe. W mediach i na zajęciach szkolnych do początku lat dziewięćdziesiątych lansuje się model Ślązaka-górnika (lub hutnika). Wyraźna nadreprezentacja szkół zawodowych (w tym przede wszystkim górniczych) sprawiała, iż chłopcu ze śląskiej rodziny łatwiej było się dostać do szkoły technicznej niż do liceum ogólnokształcącego⁴¹. Tych ostatnich szkół zresztą było w województwie katowickim znacznie mniej niż w innych częściach kraju. Łatwiej było mu też trafić po maturze w technikum na rozwijającą się od lat czterdziestych politechnikę niż na humanistyczny kierunek na powołanym równo trzydzieści lat temu

³⁷ W. Błasiak, M. Błaszczak, T. Nawrocki: *Górny Śląsk...*, s. 174.

³⁸ W. Mrozek: *Górnośląska rodzina robotnicza w procesie przeobrażeń*. Katowice 1987, s. 123.

³⁹ W. Mrozek: *Górnośląska rodzina...*, s. 123.

⁴⁰ T. Nawrocki: *Les mécanismes de formation de l'intelligentsia créative en Silesie avant 1922*. In: *L'espace dechire*. Réd. J. Wódz. Katowice 1990.

⁴¹ Por. *Raport o stanie oświaty województwa katowickiego*. Red. M. S. Szczepański. Katowice 1993.

Uniwersytecie Śląskim. Zresztą tak późne powołanie Uniwersytetu Śląskiego również było nie bez znaczenia w likwidowaniu przeszkód na drodze Ślązaków do wiedzy⁴².

Nadchodzą zmiany?

Zarówno badania socjologiczne, jak i wypełnione do granic możliwości sale wykładowe katowickich uczelni pokazują, iż rosną aspiracje edukacyjne ludności śląskiej. Młodzi ludzie chcą się kształcić. Rosną też aspiracje edukacyjne ogółu mieszkańców. Jak dowiodły badania Adama Bartosza i Leszka Gruszczyńskiego, znacznie więcej osób niż przed laty pragnie wyższego wykształcenia dla swych dzieci. Nie ograniczając tej możliwości, tak jak kiedyś, przede wszystkim do synów (63,7% dla synów, 66,0% dla córek). Wzrost aspiracji odnotował też N. Niestolik w swych badaniach prowadzonych w społeczności prawie jednolicie śląskiej. Okazało się bowiem, że 76,7% badanych planowało zdobycie wyższego wykształcenia dla swoich dzieci⁴³. To ważne informacje dla regionu, w którym tylko ok. 7% mieszkańców posiada wyższe wykształcenie⁴⁴. Tendencja ta została też potwierdzona w przeprowadzonych w 1998 r. badaniach uczniów ostatnich klas szkół podstawowych i średnich. Okazało się bowiem, iż 79,9% badanych maturzystów deklarowało wolę dalszej nauki (w tym 11,6% łącząc studia z pracą zawodową)⁴⁵.

Równocześnie zmianie ulega struktura szkolnictwa. W przeszłość odchodzi dominacja szkolnictwa zawodowego. Młodzi ludzie nie są już skazani przede wszystkim na zawodówkę lub technikum i mogą wybierać w ofercie średnich szkół ogólnokształcących. Po maturze czeka na nich różnorodna i stale się powiększająca, a także coraz lepiej dopasowana do potrzeb regionu oferta szkół pomaturalnych i wyższych. Choć nadal szkół tych nie jest tyle, ile być powinno. W nowym kształcie województwo śląskie sytuje się dopiero na 8. miejscu pod względem liczby ludności przypadającej na szkołę wyższą. Na jedną uczelnię wyższą przypada bowiem aż 222 681,8 osób, czyli przeszło dwa razy więcej niż w województwie mazowieckim (103 482,6)⁴⁶.

⁴² Szerzej napisano o powołaniu Uniwersytetu Śląskiego w: W. Błaśiak, M. Błaszczak, T. Nawrocki: *Górny Śląsk...*

⁴³ N. Niestolik: *Jankowice Rybnickie. Krajobrazy i ludzie*. Rybnik-Jankowice 1998.

⁴⁴ A. Bartoszek, L. A. Gruszczyński: *Województwo katowickie '96. Obraz życia i jego warunków w świadomości mieszkańców*. Katowice 1996.

⁴⁵ A. Woźniak-Krakowianin: *Co nasze dzieci chcą robić w życiu?* „Gazeta Wyborcza” z 17 XI 1998.

⁴⁶ Por. M. Balicka: *16 kart*. „Polityka” 1998, nr 47. Województwo śląskie wyprzedzają m.in. województwo opolskie i warmińsko-mazurskie.

Zmianom organizacyjnym nie zawsze jednak towarzyszy zmiana przekazywanych przez system oświatowy wartości. Pomimo upływu 5 lat nie straciły na aktualności słowa Marka S. Szczepańskiego o dominacji tradycjonalizmu i anachronizmu w preferowanych wzorach karier profesjonalnych. Herosi realnego socjalizmu (górnik, hutnik czy murarz) nadal dominują w śląskich szkołach nad bohaterami uosabiającymi wartości typowe dla osobowości nowoczesnej⁴⁷. Jak już dawno stwierdzili teoretycy rozwoju społecznego, z herosami minionego świata [posłużono się tu terminem M. S. Szczepańskiego] trudno będzie sprostać wymogom transformacji i wkroczyć w świat społeczeństwa nowoczesnego. Za wzór nie powinny być stawiane zawody związane z ciężką i rzetelnie wykonywaną najemną pracą fizyczną, ale te, które wiążą się m.in. z potrzebą osiągnięcia, innowacyjnością, poczuciem sprawstwa czy motywacjami krytycznymi⁴⁸. Należy zacząć dostrzegać potrzeby czasu⁴⁹.

Potrzeby te należy również dostrzec w edukacji regionalnej. Wprowadzanie do szkół wiedzy o najbliższym otoczeniu nie może ograniczać się do pokazywania śląskiego etosu pracy i tradycji dziedziczenia zawodów górnika i hutnika, ale także powinno uświadamiać dylematy związane z przyszłością regionu. Tradycja musi znaleźć tu swe miejsce w kontekście wyzwań transformacyjnych, od sprostania których zależy, czy Górny Śląsk stanie się skansenem Europy, czy regionem innowacyjnym⁵⁰. W innym wypadku edukacja regionalna, choć przyczyni się do silniejszego zakorzenienia uczniów w regionie, to przekazując tradycyjne i niekiedy anachroniczne wartości⁵¹, utrudni, a nie wspomogę procesów modernizacji regionu. Zamiast kształcić nowych indywidualistów⁵² stworzy oddanych, zakorzenionych w tożsamości śląskiej tradycjonalistów.

⁴⁷ *Raport o stanie oświaty...*

⁴⁸ Por. prace M. S. Szczepańskiego; por. też T. Zysk: *Orientacja prorozwojowa*. W: *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Red. J. Reykowski. Warszawa 1990.

⁴⁹ M. Smolorz: *Opowieści o śląskiej robocie*. „Gospodarka Śląska” 1998, nr 3.

⁵⁰ Posługujemy się tu pojęciami autorstwa prof. A. Kulińskiego.

⁵¹ *Raport o stanie oświaty...*, s. 331.

⁵² M. S. Szczepański: *Pokusy nowoczesności. Polskie dylematy rozwojowe*. Katowice 1992, s. 62.

Zanikające bariery

Wedle dokumentu Ministerstwa Edukacji Narodowej pt. *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe* zasadniczym celem edukacji regionalnej jest:

„1) wyposażenie ucznia w zasób wiedzy o własnym regionie (okolicy) w powiązaniu z szerszą rzeczywistością narodową, państwową, a nawet międzynarodową [...];

2) wydobycie w procesie edukacji wielorakich wartości tkwiących w regionie w kontekście wartości narodowych państwowych i ogólnoludzkich [...];

3) wprowadzenie ucznia w świat wartości środowiska [...];

4) kształtowanie tzw. tożsamości pluralistycznej”⁵³.

Cele te od kilku lat są realizowane w wielu szkołach regionu. Coraz częściej uczniowie, zdobywając wiedzę z zakresu historii, języka polskiego, przyrody czy geografii, rozpoczynają od świata im najbliższego. Dzięki podjęciu edukacji regionalnej w postaci odrębnego przedmiotu lub w postaci ścieżki międzyprzedmiotowej możliwe staje się znaczne ograniczenie omówionych wcześniej barier edukacyjnych. Przede wszystkim już samo wprowadzenie kultury regionalnej do szkół nadaje jej miano bycia kulturą godną i legálną. Poznając piękno śląskich baśni, przydrożnych kapliczek czy powstałej tu sztuki sakralnej, uczniowie mogą dostrzec, iż świat kultury tego regionu nie jest czymś mniejszym i gorszym. Mogą dostrzec, że Śląsk wniósł swój wkład do kultury ogólnonarodowej, tak jak ma też swój wkład do kultury niemieckiej i, szerzej, do kultury ogólnoludzkiej. W ten sposób zostaje nobilitowany świat kultury rodzinnego domu.

Ucząc się o gwarze, recytując gwarowe teksty na szkolnych akademiach lub konkursach dzieci ze śląskich rodzin przestają czuć się kimś gorszym tylko z tego powodu, iż godają, a nie mówią. Dlatego skazywana jeszcze 10 lat temu na zapomnienie gwara znajduje się nadal w użyciu. Coraz więcej osób przyznaje się do godania po śląsku. Nie muszą się już tego wstydzić i swej śląskości kamuflować. Mogą czuć się osobami kulturalnymi. W ten sposób zostaje ograniczone oddziaływanie wspomnianego już wcześniej mechanizmu przemocy symbolicznej.

Nauczyciele podejmujący w coraz to większej liczbie szkół edukację regionalną sprzyjają równocześnie ograniczeniu dystansu pomiędzy światem wartości i regułami gry (tymi kodami nieświadomymi) wyniesionymi przez uczniów z rodzinnego domu, a tymi, które przekazuje szkoła. Wprowadzenie do szkoły wartości typowych dla kultury śląskiej wpływa na zacieranie się różnic pomiędzy habitusami. Dziecko z rodziny śląskiej może

⁵³ *Dziedzictwo kulturowe w regionie*. Warszawa 1995.

opierać się także na tym, co stanowi część jego dziedzictwa rodzinnego⁵⁴. Z drugiej zaś strony uwzględnianie w procesie nauczania istniejących różnic pomiędzy światem wartości domowych i tych, które proponują programy szkolne, ułatwia osiągnięcie sukcesu dziecku ze śląskiej rodziny. Możliwe staje się uruchomienie mechanizmów redukujących dystans i wyrównujących poziom recepcji i przyswajania treści w szkole. Dzięki temu łatwiej będzie uzyskać kapitał lingwistyczny i kulturowy konieczny do osiągnięcia sukcesu w szkole. Sukces też przestanie być tak silnie powiązany z pochodzeniem.

⁵⁴ W jednej ze śląskich miejscowości przodujących w edukacji regionalnej relacjonowano autorowi, jak słabsi uczniowie z rodzin śląskich okazywali się jednymi z najlepszych na lekcjach edukacji regionalnej. Mogli się wówczas posłużyć kompetencjami symbolicznymi wyniesionymi z domu.

Tomasz Nawrocki

Between a Family, School and a University
A Sociologist's Reflections on the Educational Barriers in Upper Silesia

S u m m a r y

The article includes a few sociological reflections on functioning of educational barriers in Upper Silesia. The author cites a classic theory of P. Bourdieu and J. C. Passeron about the role of education in the reproduction of the society and tries to adapt it to the situation in Upper Silesia. The author's analysis is based on reinterpretation of the material collected during the studies of evolution of culture of Silesian local communities. The following factors played a major role in the reproduction of the situation of Silesian community in the social structure:

- distance between primary and secondary habitus;
- depriving Silesian culture of its "legal" character;
- linguistic capital of the Upper-Silesian community;
- cultural and social capital;
- functioning of the law of the background (F. Znaniecki, S. Ossowski);
- space of language communication marked by dialect, German and Polish languages;
- living conditions;
- group ethos;
- self-evaluation of educational chances;
- inheriting the profession;
- structure of education.

All these factors impeded the possibilities of social rise among the Silesian population and thus influenced the reproduction of the situation of the Silesian population in the social structure.

The author observes present changes in educational aspirations of the Upper-Silesian community and emphasises the role of regional education in reducing the educational barriers in Upper Silesia. He shows that regional education must take transformational challenges into account, on which depends the future of Silesia — whether it will become a skansen of Europe or a region that will develop very dynamically. Regional education, which develops in more and more schools, allows to:

- identify a “legal” character of Silesian culture and raise the rank of the system of values created at home;
- limit the symbolical violence;
- limit the distance between primary and secondary habitus;
- accumulate cultural and social capital.

Tomasz Nawrocki

Entre la famille, l'école et l'université
Réflexion sociologique sur les contraintes dans l'éducation en Haute Silésie

Résumé

L'article contient quelques réflexions sociologiques concernant les contraintes dans l'éducation en Haute Silésie. En se référant à la conception classique de P. Bourdieu et de J. C. Passeron sur le rôle du système d'éducation dans la reproduction de la société, l'auteur propose de l'adapter à la situation des habitants de la Haute Silésie. Il appuie son analyse sur l'interprétation des données cueillies au cours des recherches sur l'évolution de la culture silésienne des communautés locales. Il met ainsi en relief le rôle joué par le système d'éducation dans la reproduction de la situation des Silésiens dans la structure sociale:

- la distance entre l'habitus primordial et second;
- mise en question de la légalité de la culture silésienne;
- patrimoine culturel et social silésien;
- patrimoine linguistique des Silésiens;
- la loi „du fond” (selon F. Znaniecki et S. Ossowski) et son fonctionnement en Silésie;
- l'espèce de la communication linguistique indiqué par le dialecte, la langue allemande et la langue polonaise;
- la situation économique;
- le modèle éthique du groupe;
- l'autoévaluation des possibilités de s'instruire;
- le métier (les métiers) hérité(s);
- la structure de l'enseignement.

Tous ces facteurs rendaient la promotion de la société silésienne plus difficile et par conséquent avaient une influence considérable sur la reproduction de la situation des Silésiens dans la structure sociale.

Dans son article, l'auteur fait aussi remarquer les changements dans les aspirations éducatives des Silésiens et attire l'attention sur le rôle de l'éducation régionale afin de réduire les contraintes dans l'éducation en Haute Silésie. Il montre que cette éducation régionale doit prendre en considération les défis de la transformation d'où dépend si la Silésie deviendra une magre de l'Europe ou une région se développant d'une façon dynamique. Cette éducation réalisée dans les écoles de plus en plus nombreuses de la région permet de:

- redonner le „caractère légal” à la culture silésienne en révalorisant le système des valeurs dites „familiales”;
- limiter l'agissement de la contrainte symbolique;
- limiter la distance entre l'habitus primordial et second;
- faciliter l'acquisition du capital culturel et social.