



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

Title: Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna

Author: Marek S. Szczepański

Citation style: Szczepański Marek S. (1996). Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna. W: T. Lewowicki. B. Grabowska (red.), "Społeczności pogranicza : wielokulturowość, edukacja" (S. 157-175). Cieszyn : Uniwersytet Śląski



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

Marek S. Szczepański

Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna

Ojczyzna? To dwóch, trzech ludzi których znam.
Jean Genet

Ojczyzna lokalna: preliminaria

Od kilkunastu już lat jesteśmy świadkami odżywiania *lokalizmów i regionalizmów*, rewolucji mniejszości etnicznych i wyznaniowych czy rewitalizacji ruchów separatystycznych. Z drugiej jednak strony obserwujemy mozolne, choć wyraźne przełamywanie barier między poszczególnymi krajami i społeczeństwami, powolną unifikację świata i powstawanie zrębów *cywilizacji globalnej* czy — jak określał ją Pierre Teilhard de Chardin — *planetarnej*. Jednak stając się obywatelem Europy i świata pozostajemy wciąż przypisani do *ojczyzny prywatnej, ojczyzny lokalnej* oraz niepowtarzalnego partykularza społecznego, nostalgicznego miejsca kształtującego naszą osobowość. Rodzinna wieś, miasteczko czy miasto, istniejące *tu i teraz*, są ludziom bliższe niżli amorficzny, nieskonkretyzowany, nieczytelny i obcy w istocie świat czy kontynent. Z całą niemal pewnością można zatem powiedzieć, trawestując slogan Ernsta F. Schumachera, iż to co małe i bliskie — to piękne, traktowane z nabożeństwem i troską. I nie zmieni tego fakt, iż ludzie z takiej ojczyzny doskonale nam znani i bliscy, potrafią być dokuczliwi, natrętni, zajęci lokalnymi plotkami i komerażami.

Edukacyjne dowartościowanie małych społeczności wpisanych w *prywatną ojczyznę* jest cenne we wszystkich regionach i miejscach Polski. Jednak na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim ma znaczenie szczególne, i to z kilku powodów. Otóż losy tej części kraju, deformujący wpływ realnego socjalizmu, submisyjna postawa wielu regionalnych i lokalnych elit władzy, polityka władz centralnych wobec regionu i ludności rodzimej (*hanysów*), sprawiły, iż liczni mieszkańcy rozluźnili lub postradali związki z ojczyzną prywatną. Jednocześnie ich dzieci są już — lub w najbliższej przyszłości stać się mogą — *ludźmi bez ojczyzny prywatnej*. Do tej kategorii, zubożonej brakiem takiej ojczyzny, trafić mogą również potomkowie przybyszów (*goroli*), którzy przybyli niegdyś tutaj w poszukiwaniu pracy, lepszego życia, awansu edukacyjnego, a dzisiaj ulokowa-

ni w śląskich i zagłębiowskich blokowiskach poszukują własnej tożsamości. Prawdę o ojczyźnie prywatnej i jej wadze w biografii człowieka warto przeto — i trzeba — im wszystkim przypominać.

Tekst ten poświęcony został czterem podstawowym problemom. **Po pierwsze**, ukazuje społeczne mechanizmy wiodące do powstawania grupy *ludzi bez ojczyzny prywatnej* (lokalnej). **Po wtóre**, opisuje jeden z możliwych — choć zapewne nie jedyny czy wyczerpujący — wariantów edukacji środowiskowej, lub edukacji o ojczyźnie lokalnej czy małej ojczyźnie. **Po trzecie**, ukazuje potencjalną rolę *Kontraktu Regionalnego dla Województwa Katowickiego* i poszczególnych jego zapisów w realizacji programu edukacji środowiskowej na Śląsku. **Po czwarte** wreszcie, ilustruje podjęte już i realizowane inicjatywy uniwersyteckie w tym zakresie, związane z *Podyplomowym Studium Wiedzy o Regionie* afiliowanym przy Wydziale Nauk Społecznych i Instytucie Socjologii Uniwersytetu Śląskiego.

Ludzie bez ojczyzny prywatnej

Edukacja regionalna, określaną niekiedy mianem **edukacji środowiskowej**¹, ma na Śląsku bogate tradycje, do których można i należy sięgać bez względu na stale zmieniające się projekty oraz programy nauczania przygotowywane w MEN. *W szkole niemieckiej na Śląsku, po wojnach napoleońskich* — pisał Krystyna Dyba — *uczono tzw. Heimatkunde, czyli wiedzy o ojczyźnie lokalnej. W toku tych zajęć wychodzono w pierw od rodziny, dziecka, domu, szkoły, miejscowości, okolicy, następnie powiatu, rejencji i dalej Śląska*².

W Polsce międzywojennej i powojennej bez trudu dostrzec można stale zmieniające się — zazwyczaj ze względów politycznych — zainteresowanie tym typem kształcenia. Z jednej bowiem strony separatystyczne tendencje dostrzegalne w *Rzeczypospolitej Kresowej*, jak i propagowane w Polsce realnego socjalizmu hasło o jedności narodu nie mogło pozostawać bez wpływu na ograniczanie czy wręcz rugowanie — z programów kształcenia — wielu treści regionalnych i lokalnych. Te historyczne już doświadczenia są pouczające, albowiem dowodzą one iż politycznie uwarunkowane ingerencje w system edukacji zmierzające do minimalizowania przekazów regionalnych prowadzą niemal zawsze do rezultatów odwrotnych od zamierzonych. Zamiast ograniczać czy pacyfikować separatyzmy, jeszcze bardziej je wzmacniają, zamiast wyciszać konflikty etniczne w regionach pogranicza przyczyniają się do ich eskalacji. Ułatwiają też procesy dystansowania się znacznej części ludności z takich właśnie regionów od kultury narodowej i poszukiwania *nowej ojczyzny ideologicznej*, ulokowanej poza granicami Polski.

Wszystkie te okoliczności jednoznacznie przemawiają za wprowadzeniem lub powrotem do szkół województwa i być może całego kraju:

- albo przedmiotu zatytułowanego *Wiedza o ojczyźnie lokalnej (Wiedza o ojczyźnie prywatnej itd.)*,

- albo też za poważnym wzmocnieniem treści regionalnych w procesie kształcenia (tzw. ścieżka międzyprzedmiotowa),
- albo przedmiotu *Wiedza o ojczyźnie lokalnej* przy jednoczesnym wzmocnieniu treści regionalnych w procesie edukacji.³

Bez poważnych i wyczerpujących eksperymentów, a zatem bez weryfikacji empirycznej, bez uwzględnienia uwarunkowań lokalnych, przygotowania kadry, zasobów finansowych, możliwości organizacyjnych trudno jednoznacznie rozstrzygać, który z tych trzech wariantów jest optymalny. Być może nie istnieje jeden uniwersalny wzorec tego typu działań edukacyjnych i w zróżnicowanych okolicznościach każdy z nich pełnić może skutecznie swoje funkcje.

Etykieta sugerowanego przedmiotu *Wiedza o ojczyźnie lokalnej* (*Wiedza o ojczyźnie prywatnej*) nie jest przypadkowa. Z jednej bowiem strony wyeliminowano z niej bezpośrednio odwołanie do regionalizmu, przez niektórych zewnętrznych obserwatorów kojarzonego z różnymi formami separatyzmu, z drugiej zaś wyeksponowano element lokalnego patriotyzmu i wartości ojczyzny prywatnej. I choć przekaz regionalny w tego typu edukacji jest kluczowy i nieunikniony, to w tak projektowanym przedmiocie dopełnia do — *ex definitione* — edukacja o ojczyźnie lokalnej, najmniejszej i szczególnie bliskiej.

Upowszechnienie i dowartościowanie edukacji o ojczyźnie lokalnej pełnić może niebagatelną rolę w procesie przygotowania młodych ludzi do projektowanych przedsięwzięć restrukturyzacyjnych w województwie katowickim. Ten typ nauczania bowiem winien dostarczyć podstawowych informacji dotyczących fundamentalnych problemów ekologicznych, gospodarczych, społecznych, politycznych i kulturowych środowiska, w którym żyje i mieszka uczeń oraz jego rodzina. Mówiąc inaczej edukacja o ojczyźnie lokalnej może wyposażać młodego człowieka w *podręczny zasób wiedzy* o najbliższym otoczeniu, pobudzać zachowania obywatelskie i wyzwalać postawy prospołeczne. Nie zastąpi jednak — w żadnym wypadku — standardowego i programowego nauczania przewidzianego programem różnych typów szkół. Może być wszakże cennym jego uzupełnieniem.

Wzmocnieniu treści lokalnych i regionalnych albo wprowadzeniu nowego przedmiotu, albo też syntezie obu wariantów towarzyszyć jednak winna szczególna świadomość górnośląskiego kontekstu historycznego, społecznego, kulturowego i politycznego, eksponowanego i dowartościowanego w procesie edukacji regionalnej. Przede wszystkim warto pamiętać, iż województwo katowickie — nieprecyzyjnie utożsamiane z Górnym Śląskiem — to region pogranicza kulturowego, tygiel kulturowy, miejsce kontaktu czy nawet konfliktu wielu kultur, licznych społeczności i zbiorowości. O kilku z tych grup warto nieco szerzej wspomnieć. Pierwszą z nich tworzyli ludzie przybywający na Górny Śląsk w poszukiwaniu swojego miejsca na ziemi i nowej ojczyzny prywatnej (*gorole*), drugą — zamieszkująca tutaj od pokoleń ludność śląska (*hanysy*). Trzecią zaś — rodzima społeczność Zagłębia Dąbrowskiego (*gorole-Zagłębiacy*) i część

Małopolski włączonej w wyniku zmian administracyjnych w granice województwa. Przybysze w nieznanym tylko stopniu interesowali się zastanym światem, kulturą i społecznościami. Poszukiwali raczej lepszych warunków mieszkaniowych i życiowych, a nowe budownictwo miejskie, stanowiło dla nich wielki symbol awansu cywilizacyjnego. Większość z nich określała bowiem swoją sytuację lokalową — przed zasiedleniem śląskich czy zagłębiowskich mieszkań — jako krytyczną. Dopiero po latach, część niegdysiejszych *goroli* utrwaliła głębokie związki emocjonalne z regionem i *mniejzym niebem* (nową czy komplementarną ojczyzną prywatną).

Świat społeczny województwa nie był — i nie jest — jednak dwudzielny i ubogi; dawniejsze badania socjologiczne jasno pokazywały, że oprócz *goroli* i *hanysów* spotkać w regionie można również było *krojcoków*. Najpierw zaliczano do nich dzieci z małżeństw mieszanych *hanysko-gorolskich*, później wszakże termin ten nabrał szerszego znaczenia i obecnie określa się nim również przybyszów *przyżenionych ze Ślązakiem* lub *Ślązaczką*, a nawet dzieci *goroli* urodzone jednak na Śląsku. O lokalnym kolorycie Bytomia, Gliwic, osiedla *Celina* w Tychach stanowią z kolei *kresowiacy*, trafiający do tych miast w wyniku powojennych rewizji granic państwowych, zostawiający za Bugiem ojczyznę prywatną. Jeszcze inne podziały — uwzględniające stopień zasiedzenia — odkryć można w różnych częściach regionu, takich choćby jak Bytom, Ruda Śląska, Katowice (*pnioki-krzoki-ptoki*).

Zróznicowane wewnętrznie są także dwie kluczowe kategorie społeczne i kulturowe: *hanysy* i *gorole*. Pierwsi z nich dzielą się na przykład na *hanysów z bloków* (*miyszko na blokach ale nie gorol*), *familokorzy* (lokatorów starych osiedli robotniczych) czy *pamponi* (bogaci gospodarze i ich potomkowie). Ważną oś podziałów wyznacza także poczucie przynależności narodowej, mamy zatem Ślązaków polskiej czy niemieckiej opcji narodowej, albo Ślązaków narodowo indyferentnych. Także *gorole* z racji pochodzenia regionalnego, ulokowania w przestrzeni miejskiej mają swoje kategorie szczególne (np. *werbusy*, *hoteloki*). W niektórych częściach województwa żywa jest jeszcze etykieta *cysoroków*, czyli potomków dawnych poddanych cesarza Franciszka Józefa.

Czy dzisiaj podziały te zachowały jeszcze aktualność? Zapewne tak, choć nie wywołują one już ani wielkich emocji, ani konfliktów, choć niewykluczone, że w bliższej przyszłości napięcia mogą ożyć ponownie. Obecnie mieszkańcy województwa dzielą się przede wszystkim na zamożnych i ubogich, posiadających pracę i pozostających bez źródeł utrzymania, wykształconych dobrze lub marnie. Podziały regionalne schodzą na plan dalszy. Działania integracyjne są jednak nieodzowne, a sprzyjać im mogą: wspólnota zamieszkania, wspólnota pracy czy wspólnota modlitwy, utrwalone więzy towarzyskie, słowem wspólnota życia codziennego i codziennego obcowania i *last but not least* — sugerowana edukacja regionalna. Przeszkadzać zaś — niski stopień indywidualnej i zbiorowej identyfikacji z nowym miastem, dostrzegalny zwłaszcza wśród młodych

mieszkańców regionu. Wielu z nich to wspomniani już ludzie bez *ojczyzny prywatnej*, która daje poczucie przynależności do wspólnoty miejskiej. Poważną rolę integracyjną odegrać może edukacja środowiskowa, ukazująca — a nie ukrywająca — mozaikę etniczną, kulturową i społeczną regionu, jego wielokulturowość, a jednocześnie eksponująca wyzwania cywilizacyjne wobec których on staje, wymagające wszakże działań o charakterze wspólnotowym.

Prowadzone przeze mnie badania empiryczne w nowych kwartałach miast górnośląskich i zagłębiowskich dowodzą jednoznacznie, iż mieszkający w nich ludzie i ich dzieci w skromnym stopniu identyfikują się z blokowiskami, zbudowanymi z wielkiej płyty, pozbawionymi wartości symbolicznych i treści kulturowych, amorficznymi i nieznacznie zróżnicowanymi⁴. Tworzą tym samym szczególnie liczną grupę *ludzi bez ojczyzny prywatnej*. *Genus loci*, czyli duch miejsca, który jest zawsze decydującym elementem składowym takiej ojczyzny został z blokowisk-sypialni wyrugowany. Można zatem przyjąć, iż nauka o niej będzie w Jastrzębiu, Tychach i we wszystkich wielkich osiedlach mieszkaniowych województwa katowickiego poważnie utrudniona, choć z całą pewnością możliwa. Przestrzeni województwa nie zapelniają bowiem wyłącznie wielkie zespoły mieszkaniowe — kojarzone często przez młodzież jako symbole nowoczesności — ale wpisane są w nią również ginące już stare kwartały o znacznych walorach historycznych i symbolicznych, muzea, pomniki przyrody, miejsca o dużych treściach kulturowych i symbolicznych. Nawet ponure hałdy skały płonnej, przepastne wyrobiska górnicze i zapadliska mogą być pomocne w nauczaniu o ojczyźnie prywatnej i jej historii. Nieodzowna jest jednak wysoka wrażliwość nauczyciela i ucznia, której nie można opanować wyłącznie w wyniku formalnej edukacji. W znacznym bowiem stopniu wynosi się ją ze środowiska rodzinnego, zwłaszcza rodzicielskiego, społeczności lokalnej i zbiorowości pozaszkolnych. Trudno w tym miejscu nie przywołać refleksji znakomitego artysty Franciszka Starowieyskiego, świadczącym o tym jak inaczej postrzegać i opisywać można trwale elementy górnośląskiego pejzażu. *Haldy* — powiada F. Starowieyski, potomek Georga von Gische'go, fundatora katowickiego Giszowca — *świadczą o tym, że zdarzył się w XIX wieku wielki wybuch przemysłu i taki właśnie pejzaż stworzył. Haldy — dodaje — tak jak katedry, zamki należą już do zabytków. Przed Piekarami znalazłem cudowne miejsce, tam ostały się haldy z huty metali kolorowych, jest tam przepiękna szlaka wymieszana z żużlem. Piękne haldy, intensywnie czerwone, ze wspaniałą strukturą sępekań, małymi grotami. Dookoła tych hald wytworzył się dziwny mikroklimat, dziwna rozbuchana flora*⁵.

Edukacja regionalna może być utrudniona w przypadku tych osób, czy raczej ich dzieci, które w wyniku procesów erozji narodowej na Śląsku zmieniły identyfikację w odniesieniu do ojczyzny ideologicznej, lokowanej teraz za zachodnią granicą Polski. Wprawdzie sentyment do *heimatu* jest trwały lecz jego uzewnętrznianie i pogłębianie w procesie edukacji — zwłaszcza jeśli nosi ona

znamiona pedagogiki manipulacyjnej — może być postrzegane jako natrętna próba wymuszania polskich sentymentów narodowych o usób nie czujących się (już) Polakami. Od kilku lat takie właśnie zastrzeżenia wobec niektórych nauczycieli i placówek oświatowych zgłaszają radykalni przedstawiciele mniejszości niemieckiej, zwłaszcza z województwa opolskiego.

Z drugiej wszakże strony edukację regionalną, niełatwą w przypadku dzieci i młodzieży pozbawionych ojczyzny prywatnej lub zmieniających ojczyznę ideologiczną, można realizować z mniejszymi trudnościami w tych społecznościach lokalnych które zachowały swoją tożsamość i identyfikację kulturową. Chodzi tutaj zwłaszcza o niewielkie miasta, miasteczka, osady i wsie górnośląskie oraz zagłębiowskie zamieszkiwane przez zwarte zbiorowości o dużych tradycjach historycznych, niepodatne na organizowane koniunkturalnie zmiany polityczne, ekonomiczne i społeczne. Ten typ kulturowego trwania symbolizować mogą losy Bierunia inkorporowanego w 1975 roku — wbrew woli jego mieszkańców — do Tychów. Ani lokalni działacze, ani ludność miejscowa, ani główne instytucje skupienia społecznego (np. parafia) nigdy się z tą administracyjną decyzją nie pogodzili i po latach zbiorowego wysiłku miasteczko odzyskało samodzielność (2.IV.1991). Wysiłkom separatystycznym i rewindykacyjnym towarzyszyła zarazem lokalna edukacja, a za materialny jej przejaw uznać można publikację 35 *Zeszytów Bieruńskich* poświęconych miasteczku i *miejscowym bohaterom*, organizację wystaw fotograficznych, edycję monografii ważnego przedsięwzięcia bieruńskiego *ERG* etc.

Wiedza o ojczyźnie lokalnej — struktura i zakres przedmiotu

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń badawczych można przyjąć, iż proponowany przedmiot *Wiedza o ojczyźnie lokalnej* winien mieć charakter interdyscyplinarny i składać się z przynajmniej sześciu elementów:

1. mikroekologii czyli wiedzy o lokalnym (regionalnym) środowisku przyrodniczym i możliwościach ekorozwoju,
2. mikrogeografii czyli wiedzy o lokalnej (regionalnej) topografii,
3. historii regionalnej czyli wiedzy o lokalnych (regionalnych) wydarzeniach i lokalnych (regionalnych) bohaterach, lokalnych (regionalnych) strukturach i rozwiązaniach politycznych (Sejm Śląski, Statut Organiczny, Autonomia Śląska),
4. socjologicznej wiedzy o społeczności lokalnej (regionalnej), w tym wiedzy o krainach kulturowych Śląska i jego wielokulturowości, o koniecznych przeobrażeniach cywilizacyjnych regionu (restrukturyzacja, Kontrakt Regionalny),
5. wiedzy o gwarze i jej odmianach, o regionalnej i lokalnej literaturze,
6. wiedzy o lokalnej kulturze materialnej (urbanistyka, architektura), lokalnej twórczości artystycznej (muzycznej, malarskiej, rzeźbiarskiej) i rzemieślniczej.

W przypadku wzmocnienia treści regionalnej i wykorzystania tak zwanej ścieżki międzyprzedmiotowej, przy rezygnacji z przedmiotu *Wiedza o ojczyźnie lokalnej*, można wzbogacić przekaz programowy w realizacji kilku przedmiotów kursowych:

- języka polskiego (np. wiedza o gwarze i jej odmianach, o regionalnej i lokalnej literaturze),
- wiedzy o społeczeństwie (socjologiczna wiedza o społeczności lokalnej),
- historii (np. historii lokalnej i regionalnej),
- geografii (np. wiedza o lokalnej i regionalnej topografii, mikroekologia),
- katechezy (np. losy lokalnego i regionalnego kościoła, regionalnej mozaiki wyznaniowej),
- zajęć praktycznych i technicznych (np. lokalne i regionalne zawody reliktowe, lokalne i regionalne typy budownictwa),
- przedmiotów artystycznych (np. lokalna twórczość plastyczna, muzyczna).

Mikroekologia winna dostarczać uczniom podstawowej wiedzy o środowisku przyrodniczym regionu, traktowanym jako swoista *wartość kulturowa*, współtworzącą lokalną tożsamość społeczną. Przyroda nie może być postrzegana przez ucznia jako zbiór niewyczerpalnych wręcz zasobów eksploatowanych na Śląsku od dwustu już lat. Kulturalistyczne, a nie instrumentalne, pojmowanie środowiska w mikroekologii bliskie jest lansowanemu przez wiele instytucji międzynarodowych podejściu określanemu mianem *ekorozwoju* (ft. *ecodéveloppement*; ang. *ecodevelopment*). Najogólniej ujmując, chodzi o taki rozwój społeczny, który jest skoordynowany z warunkami środowiskowymi, nie prowadzi do dalszej degradacji przyrody, choć wykorzystuje jej zasoby.

Tak wyraźne eksponowanie czynnika środowiskowego w edukacji regionalnej jest całkowicie zrozumiałe albowiem w województwie katowickim dokonały się — zagrażające biologicznemu trwaniu społeczności regionalnej — procesy degradacji wszystkich elementów środowiska przyrodniczego. Zjawiska te nie ustają, a co gorsza zmienia się ich charakter i niewykluczone są kolejne próby transferu nie tylko brudnych technologii, ale i samych odpadów. Uczniowie muszą być świadomi tych zagrożeń, a wiedzę na ich temat czerpać z rodzimych podręczników i opracowań, a nie na przykład enuncjacji *Greenpeace*. Dobry początek został już zrobiony i Wydział Ekologii Urzędu Wojewódzkiego we Współpracy z Kuratorium publikuje zarówno materiały pomocnicze do nauczania z zakresu mikroekologii⁶, jak i opracowania o charakterze podręcznikowym i propedeutycznym⁷.

Nauczanie **mikrogeografii** winno prowadzić do znajomości lokalnej topografii, ukształtowania terenu, nazw wzgórz, biegu i nazw rzek, poznania pomników przyrody. Niezwykle ważne jest również odtworzenie lokalnych legend i podań związanych z miejscowymi nazwami geograficznymi. Wysoce wartościowe okazać się mogą również poszukiwania etymologiczne, tym bardziej, iż na Śląsku mają one długą i dobrą tradycję (Ludwik Musioł, Henryk Borek).

Edukacja z zakresu **historii regionalnej i lokalnej** winna pozwolić uczniom na:

- rekonstruowanie najważniejszych wydarzeń z życia rodziny i najbliższego środowiska,
- objaśnianie zabytków historycznych w najbliższej okolicy, rozumienie związanych z nim legend i podań.

Wydaje się jednak, iż ten typ edukacji powinien również pozwalać wychowankom na rozumienie lokalnej ikonografii, zwłaszcza zaś herbu miasteczka czy miasta, ułatwiać rekonstrukcję rodzinnej genealogii czy poznawać etymologię własnego nazwiska. W rezultacie ten typ kształcenia historycznego budzić może:

- autentyczne, a nie wymuszone zainteresowanie losami własnej rodziny i społeczności lokalnej,
- postawy ochronne wobec zabytków postrzeganych przez ucznia jako nośniki wartości symbolicznych i kulturowych, związanych nierzadko z jego własną rodziną.

Socjologiczna wiedza o społeczności lokalnej winna ułatwiać uczniowi rekonstrukcję kluczowych elementów tożsamości kulturowej śląskich społeczności lokalnych oraz zachęcać do odtwarzania elementów tożsamości kulturowej właściwych zróżnicowanym zbiorowościom nieśląskim. Jak bowiem wiadomo region jest wyjątkowo zróżnicowany pod względem społecznym i kulturowym. Wyróżnia się w nim — *grosso modo* — przynajmniej sześć podstawowych krain kulturowych o zróżnicowanym profilu: krainę pszczyńską, bytomsko-katowicką, gliwicko-zaborską, raciborską, zagłębiowską i wreszcie jaworznicką. W czterech pierwszych, w krainie pszczyńskiej, bytomsko-katowickiej, gliwicko-zaborskiej i raciborskiej znaczącą rolę odgrywa nadal rodzima kultura śląska. Inny jest natomiast profil kulturowy krainy zagłębiowskiej i jaworznickiej, choć i one — podobnie jak kultura śląska — mają plebejski (robotniczy) charakter i katolicki rodowód.

We wszystkich sześciu przypadkach ważnym czynnikiem modyfikującym istniejące systemy kulturowe był — zróżnicowany w skali poszczególnych krain — napływ ludności z pozostałych części kraju. Heterogeniczna społeczność przybyszów dysponowała — i nadal dysponuje — wyjątkowo zróżnicowanym kapitałem kulturowym i „podręcznym zasobem wiedzy”. Jedynym czynnikiem potencjalnie integrującym ją z ludnością autochtoniczną była zajmowana przestrzeń zamieszkania, miejsce pracy, nauki i modlitwy. Jak jednak wiadomo bliskość przestrzenna nie musi prowadzić do bliskości społecznej i zagęszczenia stosunków. Wręcz przeciwnie, w wielu przypadkach — także w warunkach śląskich — narosły trudne do przezwyciężenia bariery, resentymenty, mity, dystanse społeczne, utrwaliły się stereotypy i rozmaite formy stygmatyzacji, utrudniające — czy wręcz uniemożliwiające — głębszą integrację.

Na te zróżnicowania, których sens objaśniać ma socjologiczne nauczanie o zbiorowościach regionu nakładają się również — choć w poszczególnych krainach w odmiennym stopniu — podziały o charakterze etnicznym (ludność

rodzima vs ludność napływowa; ludność polska vs ludność niemiecka). W gruncie rzeczy niemal każda jednostka osadnicza wchodząca w skład regionu to niepowtarzalny ze społecznego, politycznego, kulturowego, ekonomicznego, osadniczego i ekologicznego punktu widzenia partykularz, którego problemy najlepiej znać winni sami mieszkańcy i ich reprezentacje. *Wiedza o ojczyźnie lokalnej* stanowić może w tym przypadku dobry instrument edukacji socjologicznej najmłodszych członków społeczności lokalnej.

Kolejnym elementem *Wiedzy o ojczyźnie lokalnej* jest wiedza o gwarze i miejscowych jej odmianach, o literaturze regionalnej i lokalnej. Ten typ kształcenia w najmniejszym jednak stopniu nie może oznaczać jakiegokolwiek zaniedbywania nauki języka literackiego. Winien natomiast być wobec tej nauki komplementarny. Elementy wiedzy o miejscowej gwarze, znaczeniu najważniejszych jej pojęć winny utrwalać u ucznia przekonanie, iż znajomość gwary nie jest niczym wstydliwym, a w wielu przypadkach stanowić może powód do dumy i podkreślenia indywidualnej tożsamości. *Młodzi Ślązacy* — pisał Jan Miodek — *muszą jednak sobie uświadomić różnice między polszczyzną literacką a gwarową i wykształcić w sobie podwójną kompetencję językową. Każdy nauczyciel zaś kształcąc tę podwójną kompetencję, powinien wytworzyć w uczniach przekonanie o wartości gwary śląskiej. Nie wolno mu więc jej tępić i traktować jako gorszej, bo język literacki wyrósł właśnie z odmian dialektycznych, które — zwłaszcza w polszczyźnie śląskiej — do dziś są skarbnicą wielu staropolskich wyrażen i form gramatycznych*⁸.

Ostatnim choć wcale nie najmniej ważnym elementem strukturalnym projektowanego przedmiotu jest wiedza o lokalnej kulturze materialnej (np. urbanistyka, architektura), lokalnej twórczości artystycznej (np. muzycznej, malarskiej, rzeźbiarskiej) oraz rzemiośle artystycznym i reliktowym. Winna ona ukazywać niepowtarzalne cechy historycznych rozwiązań urbanistyczno-architektonicznych rzutujących na współczesne układy przestrzenne miasta, miasteczka czy wsi, dostarczać podstawowych informacji o stylach w architekturze, w tym zwłaszcza obecnych w ojczyźnie lokalnej, eksponować dokonania profesjonalnych i nieprofesjonalnych artystów oraz przedstawicieli rzemiosła artystycznego i relikтового (np. metaloplastyków, ludwisarzy, rusznikarzy).

Wprowadzenie do różnych typów szkół przedmiotu zatytułowanego *Wiedza o ojczyźnie lokalnej*, albo wzmocnienia treści regionalnych w przekazie edukacyjnym wymaga wstępnego rozważenia przynajmniej trzech zagadnień:

- stopnia zróżnicowania i złożoności przekazywanej uczniom wiedzy w zależności od ich zaawansowania szkolnego oraz typów szkół do których uczęszczają,
- przygotowania kadry nauczycielskiej zdolnej do przekazywania ze wszech miar interdyscyplinarnej *Wiedzy o ojczyźnie lokalnej*,
- opracowania podręczników oraz pomocy naukowych nieodczynnych do realizacji przedmiotu lub ścieżki międzyprzedmiotowej.

Przekaz *Wiedzy o ojczyźnie lokalnej* lub wprowadzenie ścieżki międzyprzedmiotowej związane być winno z poziomem kompetencji symbolicznych uczniów, zaawansowaniem szkolnym i typem szkół do których uczęszczają. Mówiąc inaczej, pięć podstawowych elementów przedmiotu pozostaje w procesie edukacyjnym niezmienionych, zmieniają się natomiast ich treści. Już od pierwszego roku nauki w szkole podstawowej, zwłaszcza po częściowym odstąpieniu od obligatoryjnego dotąd systemu klasowo-lekcyjnego, możliwe będzie kształcenie w zakresie *Wiedzy o ojczyźnie lokalnej* lub rozbudowie ścieżki międzyprzedmiotowej. Znakomitym pretekstem okazać się mogą spacery po bliższej i dalszej okolicy, opowiadanie lokalnych baśni i legend czy pokazywanie starych i symbolicznych miejsc, objaśnienie nazw rzek, potoków i stawów. Nawiasem mówiąc takie właśnie wyprawy i demonstracje terenowe zawsze cieszą się znacznym uznaniem uczniów, a zatem z powodzeniem wykorzystywać je można również w procesie edukacji środowiskowej. Z upływem lat szkolnych przekaz *Wiedzy o ojczyźnie lokalnej* lub formuła ścieżki międzyprzedmiotowej ulegać winny wzbogaceniu, zróżnicowaniu i skomplikowaniu, a szczególne rozwiązania w tym zakresie przynieść może poważna dyskusja o charakterze merytorycznym i metodycznym podjęta przez nauczycieli i władze oświatowe.

Niezwykle poważnym problemem w zakresie przekazu *Wiedzy o ojczyźnie lokalnej* okaże się z całą pewnością brak wysoko kwalifikowanych kadr o interdyscyplinarnym wykształceniu i przygotowaniu. Zanim wszakże kadry takie nie powstaną możliwe jest rotacyjne nauczanie tego przedmiotu przez kilku nauczycieli w ciągu roku. Geograf na przykład z powodzeniem przedstawiać może mikroekologię i mikrogeografię, a historyk elementy historii regionalnej, polonista — wiedzy o lokalnej zbiorowości i gwarze. W perspektywie jednak nieodzowne jest wykształcenie stałej kadry nauczającej, gwarantującej stabilność edukacji i należyty jej poziom.

Proponowany kształt edukacji regionalnej wymaga wyjątkowo dużo wysiłków organizacyjnych, finansowych i intelektualnych. Powstaje zatem pytanie jakie korzyści niesie ten typ edukacji i czy rekompensują one — przynajmniej w części — poniesione nakłady? Wydaje się, iż kształcenie tego właśnie typu ma sens z dwóch przynajmniej powodów. Pierwszy z nich wiąże się z korzyściami dydaktyczno-wychowawczymi, drugi — z realizowanymi, w bliższej lub dalszej perspektywie, projektami restrukturyzacji województwa katowickiego i jego przeobrażeniami. Restrukturyzacji regionu nie mogą prowadzić bowiem ani funkcjonalni analfabeci, jakich w części — promuje polski system oświatowy ani ludzie którzy nie znają podstawowych problemów swojego regionu. Walory dydaktyczno-wychowawcze edukacji w zakresie *Wiedzy o ojczyźnie lokalnej* lub *ścieżki międzyprzedmiotowej* są zaś oczywiste. Wychowanek nie tylko otrzymuje pewną wiedzę dotyczącą go bezpośrednio, *hic et nunc*, ale — jak słusznie zauważa Krystyna Dybowa — skumulowane informacje o najbliższym środowisku

ułatwiają mu odczytywanie relacji między małą ojczyzną prywatną a wielką ojczyzną ideologiczną i wreszcie cywilizacją globalną⁹.

Kontrakt Regionalny — edukacja — edukacja regionalna

W pierwszej połowie 1995 roku przedstawiciele środowisk społeczno-politycznych, zawodowych, samorządowych i gospodarczych regionu przygotowali dokument zatytułowany: *Kontrakt Regionalny dla Województwa Katowickiego* (dalej: KR)¹⁰. Kontrakt ten — *obliczony na co najmniej 20 lat* — składa się z trzech komplementarnych części. Pierwsza z nich nosi nazwę *Regionalna Umowa Społeczna* (dalej: RUS) i zawiera zgodną deklarację współdziałania jej sygnatariuszy na rzecz *Programu Przebudowy i Rozwoju Regionu Górnego Śląska i Zagłębia*. Dokument nosi datę 24 maja 1995, a sygnowany został w Katowicach 6 czerwca 1995, przez Sejmik Samorządowy Województwa Katowickiego, Górnośląskie Towarzystwo Gospodarcze, Regionalną Radę Gospodarki, Regionalną Izbę Gospodarczą, Region Śląsko-Dąbrowski Solidarności, Związek Gmin Górnego Śląska i Północnych Moraw, Ogólnopolskie Porozumienie Związków Zawodowych, Związek Górnośląski oraz licznych przedstawicieli innych instytucji i organizacji.

Część druga KR — *Porozumienie Regionalno-Rządowe* — zawiera rejestr podstawowych przedsięwzięć zmierzających do sanacji regionu. W tym fragmencie dokumentu wskazano także na sposoby wykonywania podstawowych przedsięwzięć oraz mierniki ich realizacji. Sygnatariusze KR przyjęli, iż do obszarów strategicznych, których przeobrażenia warunkują pomyślność restrukturyzacji regionu należą: **edukacja**, bezpieczeństwo socjalne, otoczenie (infrastruktura publiczna i kształtowanie przestrzeni oraz ochrona środowiska), samorządność, gospodarka, finanse oraz — *last but not least* — struktura instytucjonalna KR¹¹.

Część trzecia nosi tytuł *Komentarz do Kontraktu Regionalnego* i stanowi w istocie suplement do obu wcześniejszych części dokumentu. Znalazły się w nim nieco bliższe — kilkudzaniowe — objaśnienia działań strategicznych podejmowanych sygnatariuszy KR. W KR uczestniczą trzy główne strony. Pierwszą z nich są podmioty wojewódzkie (np. gminy; duże podmioty gospodarcze: huty, kopalnie, spółki węglowe; ważne organizacje o charakterze regionalnym, stowarzyszenia, fundacje, izby). Drugą stroną KR jest szeroko rozumiane Centrum, głównie zaś rząd centralny, jego agendy i inne instytucje o charakterze centralnym. Trzecią — przyszłą stroną KR mają być podmioty ponadpaństwowe, głównie Unia Europejska oraz różnorakie jej filie i agendy.

Projektowany KR ma mieć formę umowy publiczno-prawnej zawartej między przedstawicielami regionu a władzami centralnymi. Jest to — jak słusznie zauważają autorzy KR — niezwykle rzadka forma umowy, mająca wszakże precedens w postaci umowy okrągłego stołu w 1989 roku. Zapisy KR zakładają

możliwość corocznej renegocjacji ustaleń przyjętych przez rząd i reprezentantów regionu.

W połowie czerwca 1995 roku po analizie zapisów KR premier Józef Oleksy polecił podległym urzędnikom ze strategicznych resortów — głównie edukacji, finansów, przemysłu — podjęcie negocjacji z reprezentantami regionu i zakończenie ich w ostatnich dniach sierpnia 1995 roku. Z niejasnych powodów merytorycznych i organizacyjnych funkcję przewodniczącego rządowej komisji negocjacyjnej ulokowano na niskim szczeblu i powierzono wiceministrowi rolnictwa. Gdyby w największym skrócie opisać istotę rozpoczętych już rozmów to można przyjąć, iż strona regionalna oczekuje skierowania do województwa jak największego strumienia finansowego umożliwiającego rozpoczęcie rzeczywistych procesów restrukturyzacji, dąży do nieodzownych zmian legislacyjnych oraz do jak najszerzego przyzwolenia centrum na działania sygnatariuszy KR. Natomiast strona centralna — w obliczu skromnych rezerw budżetowych i nikłych zasobów państwa — zmierza do ograniczenia cesji finansowych, godząc się — przynajmniej werbalnie — na konieczną zmianę ustawodawstwa i gwarantując przyzwolenie na uzgodnione działania.

Jak więc widać z formalnego punktu widzenia KR jest ważnym dokumentem, w którym priorytetowo winny zostać potraktowane problemy systemu oświatowego województwa i kapitału edukacyjnego mieszkających tutaj ludzi. Wiadomo bowiem, iż obecny system kształcenia — mimo licznych, a przy tym pozytywnych zmian¹² — poprzez dominację i odtwarzanie specyficznej wiedzy zawodowej sprzyja pośrednio marginalizacji regionu, utrwalając jego peryferyjny charakter oraz status schyłkowej (surowcowej) enklawy kraju. Tym samym pogłębieniu ulegają istniejące dystanse społeczne, cywilizacyjne i kulturowe między województwem a pozostałymi regionami Polski. Trudno aby było inaczej jeśli w grupie rozpoczynających naukę w szkołach ponadpodstawowych (1994/1995) dominują uczniowie zasadniczych (36.1%) i średnich szkół zawodowych (38.1%). A zatem jest ich łącznie trzykrotnie więcej aniżeli słuchaczy liceów ogólnokształcących (25.8%). Wprawdzie proporcje te ulegają zmianie, ale jej tempo wciąż jest niezadowolające. Dla celów porównawczych można na przykład podać, iż w roku szkolnym 1990/1991 udział uczniów szkół zasadniczych wynosił 52.4%, średnich szkół zawodowych 29.3%, a liceów ogólnokształcących 18.3%.

W żadnej mierze nie mamy tutaj do czynienia z nowym i nieoczekiwanym trendem. Jeżeli bowiem w skali całego kraju w roku szkolnym 1955/1956 do liceów ogólnokształcących uczęszczało 33.5% wszystkich pobierających naukę w placówkach ponadpodstawowych, to w ówczesnym województwie katowickim (stalinogrodzkim) odsetek ten wynosił 23.6%. Z upływem lat stale spadał — na rzecz odsetka młodzieży pobierającej naukę w szkołach zasadniczych zawodowych — i w 1987 roku osiągnął krytyczny już poziom 18.9%. Te spektakularne dane dobrze ilustrują zjawisko prostej i zwężonej reprodukcji

poziomu edukacyjnego i zarazem cywilizacyjnego. Sądzimy, iż podane proporcje i tendencje muszą ulec radykalnemu odwróceniu na korzyść kształcenia w szkołach ogólnokształcących (minimum 50—60%) oraz poważnego wzrostu odsetka młodzieży studiującej (w 1995 roku na 1000 mieszkańców województwa przypadało 14 studentów; a odsetek zatrudnionych w szkołach wyższych i placówkach naukowo-badawczych w stosunku do ogółu zatrudnionych wynosił 0.8%).

Struktura kształcenia jest w województwie katowickim wysoce zróżnicowana. Przykładowo analiza przeglądu sieci szkolnej przeprowadzona na przełomie 1994/1995 wykazała, iż odsetek młodzieży pobierającej naukę w szkołach średnich waha się między 64% a 82%. Do gmin tworzących czołówkę w tym osobliwym rankingu należały: Dąbrowa Górnicza (82%), Olkusz (78%), Siemianowice Śląskie (78%), Sosnowiec (77%), Zabrze (76%) i Mysłowice (74%). Do gmin o niechlubnym wskaźniku zaliczono: Knurów (54%), Żory (57%), Jastrzębie Zdrój (62%), Rudę Śląską (63%), Pszczynę (64%), Tarnowskie Góry (64%), Tychy (64%) i wreszcie Jaworzno (64%). Warto w tym kontekście wspomnieć, iż wskaźnik skolaryzacji na poziomie średnim jest istotny i rzutuje bezpośrednio na dynamikę i zasięg kształcenia w uczelniach wyższych.

Z ogólnopolskich badań Zbigniewa Kwiecińskiego dotyczących rodzimego systemu oświatowego wynika, iż poziom kompetencji szkolnych młodzieży — mierzony zasobem elementarnych pojęć — jest niski. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych absolwenci polskich szkół podstawowych opanowali średnio 25% elementarnych pojęć, 17% absolwentów można uznać za funkcjonalnych analfabetów, a 40% znajduje się w stanie znacznego wyłączenia z kultury symbolicznej.

Nic zatem dziwnego, iż zdaniem Z. Kwiecińskiego *poziom funkcjonowania szkolnictwa powszechnego, poziom nierówności szkolnych stanowi i stanowić będzie jeszcze bardzo długo piętno losu znacznej części obecnego młodego pokolenia, bielmo jego samoświadomości i zator rozwoju społecznego*¹³. Badania Z. Kwiecińskiego w pełni potwierdziły najnowsze studia porównawcze nad poziomem alfabetyzmu funkcjonalnego przeprowadzone w Polsce, Kanadzie, RFN, Holandii, Szwecji, Szwajcarii i USA. Aż czterech na dziesięciu Polaków osiągnęło tylko najniższy poziom w zakresie rozumienia prostych tekstów, tabel i prowadzenia nieskomplikowanych obliczeń. *Wypadliśmy znacznie gorzej niż obywatele krajów OECD — pisze w Rzeczpospolitej Anna Paciorek*¹⁴. *Najlepsi w tej konkurencji okazali się Szwedzi, z których tylko siedmiu na stu znalazło się na wspomnianym najniższym poziomie. Zaś do poziomu najwyższego, do którego dotarło od trzech do siedmiu na stu Polaków (w zależności od tego, czy badano na skali tekstu, dokumentu czy tabeli), zakwalifikował się co trzeci Szwed*¹⁵.

W trudnej sytuacji oświatowej województwa katowickiego, negocjatorzy Kontraktu Regionalnego, w części dotyczącej edukacji, w tym autor niniejszego opracowania, skoncentrowali wysiłki na dwóch głównych grupach zapisów:

- pierwsza z nich dotyczyła właśnie programów regionalnych, *rozszerzających obowiązujące szkolne programy nauczania o wiadomości i umiejętności, konieczne do funkcjonowania w społeczności regionalnej i na regionalnym rynku pracy* (Kontrakt Regionalny: art. 1. *Przedsięwzięcia*, Katowice 1995, s.4),
- druga — *zmiany struktury kształcenia ponadpodstawowego, prowadzącej do upowszechnienia pełnego wykształcenia średniego i wyższego oraz tworzenia różnych form opieki nad dzieckiem (częściowej, całkowitej i resocjalizacyjnej)* (Kontrakt Regionalny: art. 5. *Przedsięwzięcia*, Katowice 1995, s. 4).

Taki rodzaj zapisów Kontraktu umożliwił podjęcie wstępnych działań wdrożeniowych w zakresie edukacji regionalnej w warunkach województwa katowickiego. Wykorzystano je także do starań o symboliczną, jeśli chodzi o wielkość, kwotę ułatwiającą takie poczynania. Suma ta wygospodarowana została z rezerwy budżetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej w 1996 roku. Przekazano ją Kuratorium Oświaty w Katowicach w lipcu 1996 roku, a zatem w rok po podpisaniu Kontraktu Regionalnego, z przeznaczeniem na realizację zapisów umieszczonych we wcześniej przygotowanym kosztorysie (por. Aneks 1). Z kolei w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Śląskiego — w oparciu o zapisy Kontraktu Regionalnego — postanowiono uruchomić **Podyplomowe Studium Wiedzy o Regionie**. Jest ono przeznaczone głównie dla nauczycieli gotowych podjąć trud edukacji regionalnej i fascynatów, zainteresowanych problematyką regionalną. Akademickie wysiłki organizacyjne wsparło Kuratorium Oświaty, a detaliczny program przedmiotowy i godzinowy — oparty o przedstawiony sześćoelementowy zarys *Wiedzy o ojczyźnie lokalnej* — opracował dr Tomasz Nawrocki (por. Aneks 2)¹⁶.

Zamiast konkluzji

Idee edukacji lokalnej i regionalnej bliskie są licznym osobom oraz instytucjom województwa katowickiego. Realizują je z powodzeniem na przykład nauczyciele szkół żorskich i knurowskich. Jednak poważną barierą okazać się może brak podręczników i pomocy naukowych ułatwiających proces edukacyjny. Lektura wielu publikacji pozwala jedynie na bardzo cząstkowe rozumienie problemów regionu, a brak prostych opracowań o charakterze socjologicznym, mikrogeograficznym uniemożliwia wręcz uczniowi ogląd bardziej całościowy. Nieodzowne jest zatem przygotowywanie wyczerpujących studiów o charakterze monograficznym, na przykład monografii miast, wsi czy osad. Winny one jednak — jak wolno sądzić — zrywać z tradycyjną formułą monografii historycznych na rzecz całościowego opisu angażującego nie tylko historyków, ale także socjologów, geografów, urbanistów, duszpasterzy, lekarzy, etnografów, przyrodznawców czy ekologów. Dowodem i przejawem takiej interdyscyplinarnej współpracy jest świeżo opublikowana monografia Tychów, wynik zespołowej pracy 30 osób kilkunastu specjalności¹⁷. Konieczne wydaje się także wykorzys-

tanie starych i sprawdzonych doświadczeń w zakresie wydawnictw ułatwiających edukację środowiskową, zwłaszcza zaś w edycji lokalnych kalendarzy, dodatków i periodyków, w tworzeniu lokalnych izb pamięci etc. Szczególną rolę w przygotowaniu opracowań oraz realizacji tego typu przedsięwzięć — obok grona entuzjastów, korzystających z instytucjonalnego wsparcia Kuratorium — odegrać tutaj może Rada Edukacji Regionalnej. Istnieje ona od marca 1991 roku i podjęła kroki w kierunku konceptualizacji programu edukacji środowiskowej. Jeszcze bardziej wykorzystać też można entuzjazm i poświęcenie pracowników Międzynarodowego Miasteczka Edukacji Ekologicznej w Rogoźniku (1989), Miasteczka Edukacji Środowiskowej w Borowianach (1992), Ośrodka Edukacji Środowiskowej w Bieruniu (1993) czy projektowanego Regionalnego Centrum Edukacji Środowiskowej, w części przynajmniej finansowanego przez Wojewódzki Sejmik Samorządowy.

Tychy, lipiec 1996

Przypisy

¹ W całym opracowaniu traktuję synonimicznie następujące pojęcia: *edukacja regionalna*, *edukacja środowiskowa*, *wiedza o ojczyźnie lokalnej*, *wiedza o ojczyźnie prywatnej*, *wiedza o malej ojczyźnie*. Szczególnie bliskie są mi wszakże trzy ostatnie terminy, odwołują się bowiem do utrwalonego w socjologii — za sprawą Stanisława Ossowskiego — pojęcia *ojczyzna prywatna*.

² K. Dyba: *Ojczyzna prywatna w szkolnej edukacji historycznej*. (W:) *Edukacja środowiskowa na lekcjach historii i wiedzy o społeczeństwie*. Katowice — Rogoźnik, 26—27 luty 1992, s. 3—9. Por. też M.S. Szczepański: *Ludzie bez ojczyzny prywatnej? Wiedza o ojczyźnie prywatnej w procesach integracji społecznej*. (W:) E. Nycz (red.): *Kędzierzyn-Koźle. Miasto w procesie transformacji*. Opole — Kędzierzyn-Koźle 1994, s. 15—29.

³ Już po przekazaniu tego tekstu do druku otrzymałem wstępne wyniki badań empirycznych dotyczących m.in. edukacji regionalnej. Wzięło w nich udział 355 czynnych zawodowo nauczycieli, większość z nich jednoznacznie zadeklarowała poparcie dla tego typu edukacji (268 osób — 75,5%). Badania ukazały także wyraźną preferencję w odniesieniu do tzw. ścieżki międzyprzedmiotowej (252 osoby — 71%). Natomiast poparcie dla edukacji regionalnej realizowanej w ramach odrębnego przedmiotu zgłosiło 53 nauczycieli (14,9%).

⁴ Por. M. S. Szczepański: „Miasto socjalistyczne” i świat społeczny jego mieszkańców. Warszawa 1991, Uniwersytet Warszawski, s. 193; Zob. także M.S. Szczepański: *Procesy planowe i żywiołowe w czterech miastach Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego — charakterystyka obszarów badawczych*. (W:) K. Wódz (red.): *Przestrzeń wielkiego miasta w perspektywie badań nad planowaniem i żywiołowością*. Katowice, Uniwersytet Śląski 1992, s. 51—71; A.S. Szczepański: *Wartości ekologiczne przestrzeni i miejsc. Wyniki badań empirycznych*. (W:) K. Wódz (red.): *Przestrzeń wielkiego miasta w perspektywie badań nad planowaniem i żywiołowością*. cyt. wyd., s. 72—113; Tychy 1939—1993. Monografia miasta. Zarząd Gminy i Miasta Tychy: Tychy 1996, s. 439.

⁵ Nader sugestywnie brzmi w tym kontekście dalsza część wspomnianego artysty malarza. (...) *po raz pierwszy zobaczyłem Śląsk — mówi F. Starowiejski — na szkolnej wycieczce, to było zaraz po wojnie. Przyjechalśmy na Śląsk ciężarówką, zatrzymaliśmy się na wysokim wzgórzu i wtedy zobaczyłem coś niesamowitego: morze kominów, dymy, zaoraną ziemię, haldy, tłące się płomienie, kolorowe światelka — aż mnie zatkalo*. Pejzaż śląski Franciszka Starowiejskiego. Opracował J. Świerszcz „Gazeta Katowicka” 1991, nr 174, 27—28 lipca.

⁶ Zob. G. Pniak, B. Wasilewska: Biuletyn informacyjny do zagadnień ekologicznych realizowanych w programach szkolnych. Katowice 1991; G. Pyka, E. Waligóra: Zagadnienia ochrony i kształtowania środowiska realizowane w czasie godzin do dyspozycji wychowawcy w szkole średniej. Katowice 1991; D. Absalon, D. Absalon: Ochrona i kształtowanie środowiska. Program nauczynia dla szkół średnich. Katowice 1991; B. Borycz, Ł. Staniczek: Zagadnienia ekologiczne realizowane w programie szkoły podstawowej. Katowice 1991.

⁷ Zob. S. Sokół: Przyroda ostrzega. O czym rośliny i zwierzęta informują człowieka. Katowice 1991.

⁸ J. Miodek: Śląska ojczyzna polszczyzna. Katowice 1991, s. 28.

⁹ K. Dyba: Ojczyzna prywatna w szkolnej edukacji historycznej. (W:) Edukacja środowiskowa na lekcjach historii i wiedzy o społeczeństwie. cyt. wyd.

¹⁰ Por. *Kontrakt Regionalny dla Województwa katowickiego* (wersje: 0; 1.0; 1.1; 2.0; 2.2; 2.3; 3.0.) Katowice 1995. Zob. też: A. Kukliński (1995): *Social Transformation of Great Mining Regions. Experiences of the XX century. Prospects for the XXI Century*. Warszawa: mimeo. Por. również: *Opracowania Kontraktu Regionalnego Województwa Katowickiego*. Urząd Wojewódzki w Katowicach: Wydział Gospodarki. Zeszyt 1 (marzec 1995), Zeszyt 2 (kwiecień 1995), Zeszyt 3 (maj 1995), Zeszyt 4 (maj 1995), Zeszyt 5 (lipiec 1995), Zeszyt 6 (lipiec 1995), Zeszyt 7 (wrzesień 1995), Zeszyt 8 (październik 1995), Zeszyt 9 (listopad 1995), Zeszyt 10 (grudzień 1995).

¹¹ Por. *Kontrakt Regionalny dla województwa katowickiego*. cyt. wyd.

¹² Por. M.S. Szczepański (red.): *System oświaty w województwie katowickim. Próba porównania i bilansu*. Katowice 1995. Zob. też *Statystyczny raport o rozwoju społecznym województwa katowickiego*. Katowice 1996.

¹³ Z. Kwieciński: *Nierówności szkolne jako zator rozwoju*. Maszynopis powielony, przygotowany na konferencję *Nowoczesność Polaków*. Warszawa 25—27 listopada 1991; Z. Kwieciński, Lech Witkowski: *Młodzież w sytuacji pogranicza. Aspekty rozwojowe i edukacyjne*. Materiały na VIII Zjazd Socjologiczny. Toruń, 19—20 września 1990. Zob. też: Z. Kwieciński: *Sociopathology of Education*. Toruń 1995. Por. także A. Rosół, M.S. Szczepański (red.): *Nowoczesna szkoła — nowoczesność w szkole*. Częstochowa 1995; K. Kiciński: *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*. Warszawa 1993.

¹⁴ A. Paciorek: *Analfabeci są wszędzie. Daleka droga do OECD*. „Rzeczpospolita” 1996.02.09.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ *Podyplomowe Studium Wiedzy o Regionie ruszy* — jeśli zyska nauczycielską i społeczną aprobatę — 1 października 1996 roku. Wciąż przyjmowane są zapisy w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Śląskiego (adres: ul. Bankowa 11, 40-007 Katowice, pok. 104, tel/fax: 580-414).

¹⁷ Tychy 1939—1993. Monografia miasta. Zarząd Gminy i Miasta Tychy. Tychy 1996, s. 439.

ANEKS 1

KONTRAKT REGIONALNY DLA WOJEWÓDZTWA KATOWICKIEGO

Część II: Edukacja

Art. 1: Przedsięwzięcia realizacyjne:

punkt 1: regionalne wersje programów nauczania

Rejestr podstawowych działań oraz wstępny preliminarz wydatków związanych z wdrażaniem programów nauczania poszerzonych o elementy edukacji regionalnej w roku 1996

Opracowanie przygotował zespół:

prof. dr hab. Marek SZCZEPANSKI

dr Krystyna DYBA

mgr Lucja STANICZEK

Uwagi wstępne:

1. Opracowanie nie było poddane ocenie Kuratorium Oświaty w Katowicach.

2. MEN współfinansowałby przedsięwzięcie wspólnie ze sponsorami lokalnymi i regionalnymi, takimi jak Sejmik Samorządowy, władze samorządowe, organizacje społeczne etc. Całkowity koszt działań podjętych na rzecz edukacji regionalnej wynosiłby w 1996 roku około 500 000 000 starych złotych (razem: poz.I + poz.II + poz.III + poz.IV + poz.V + poz.VI = 485 000 000, słownie: czterysta osiemdziesiąt pięć milionów starych złotych).

3. Preliminarz wydatków przygotowano jedynie dla nadchodzącego roku 1996; obecnie (lipiec 1995) nie jest możliwe odpowiedzialne wyczerpanie kosztów w kolejnych latach, zważywszy na niezłomy poziom inflacji, tempo wzrostu cen papieru, usług poligraficznych, dynamiki stawek honoraryjnych, etc.

		ROK 1996
LP.	TYP ZADANIA	KOSZT (w starych złotych)
I.	Sondaż i badania pogłębione nad stanem i potrzebami edukacji regionalnej wśród nauczycieli, uczniów i władz samorządowymi	25 000 000
II.	Przygotowanie programów edukacji regionalnej:.....	108 000 000
	w tym:	
	• koszty organizacyjno-techniczne funkcjonowania komisji konkursowej wraz z honorariami dla jej członków;	
	• koszty nagród dla autorów nagrodzonych programów;	
	• koszty publikacji najlepszych programów.	

Uwaga: przygotowywane programy - zróżnicowane dla poszczególnych typów placówek oświatowych, szkół podstawowych i ponadpodstawowych (LO, technika, ZSZ) - dotyczyłyby następujących przedmiotów:

przedszkola:

- nauczanie przedszkolne i nauczanie początkowe;

szkoły podstawowe, szkoły ponadpodstawowe:

- język polski;

- historia i wiedza o społeczeństwie;
- geografia;
- biologia z ochroną środowiska;
- przedmioty artystyczne (muzyka, plastyka);
- katecheza;

ponadto:

- program dydaktyczno-wychowawczy szkoły: dział edukacji regionalnej.

III. Przygotowanie podręczników (wkładek) oraz poradników metodycznych (koszt tylko dla roku 1996):.....108 000 000

w tym:

- koszty wydania podręczników (wraz z kosztami recenzji i honorariami autorskimi);
- koszty przygotowania podręczników (wkładek) do edukacji regionalnej;

w latach następnych (po 1996) finansowanie objęłoby:

- koszty wydania podręczników (wraz z kosztami recenzji i honorariami autorskimi);
- koszty przygotowania poradników;
- koszty wydania poradników (wraz z kosztami recenzji i honorariami autorskimi).

IV. Koszty pilotażu dydaktycznego (w odniesieniu do programów, podręczników i poradników - koszt tylko dla 1996):..... 54 000 000.

V. Koszty uzupełniających pomocy dydaktycznych:

- mapy, makiety, postery, gry dydaktyczne, filmy, przezroczka, literatura uzupełniająca (np. śpiewniki) - (koszt tylko dla 1996):.....90 000 000.

VI. Kształcenie i bieżące doskonalenie nauczycieli:

- studia podyplomowe;
- kursy doskonalące;
- inne formy doskonalenia nauczycieli (np. konferencje metodyczne, zajęcia terenowe, warsztaty metodyczne, szkolenie rad pedagogicznych) - (koszt tylko dla 1996):.....100 000 000.

RAZEM W 1996 ROKU:.....485 000 000 (starych złotych).

ANEKS 2

PROGRAM PODYPLOMOWEGO STUDIUM WIEDZY O REGIONIE
 (180 godzin zajęć, po 90 w semestrze)
 Opracował: dr Tomasz NAWROCKI

I Pierwszy blok zajęć:

- Wybrane problemy edukacji regionalnej - metodyka edukacji regionalnej; liczba godzin: 15

II Drugi blok zajęć: Socjologiczne problemy regionu; liczba godzin: 55

- Świat społeczności lokalnych - socjologia o świecie małych ojczyzn; liczba godzin: 10
- Region pogranicza społeczno-kulturowego w badaniach socjologicznych; liczba godzin: 10
- Społeczne problemy transformacji regionu; liczba godzin: 10
- Demograficzne problemy regionu; liczba godzin: 5
- Tożsamość śląska w świetle badań socjologicznych; liczba godzin: 5
- Problemy integracji społecznej na Śląsku; liczba godzin: 5
- Kościoły i religijność w życiu społecznym regionu; liczba godzin: 10

III Trzeci blok zajęć: Perspektywy transformacji społeczno-gospodarczej regionu; liczba godzin: 10

- Problemy rozwoju społeczności lokalnych; liczba godzin: 5
- Wybrane problemy rozwoju regionalnego; liczba godzin: 5

IV Czwarty blok zajęć: Problemy ekologii regionu; liczba godzin: 15

- Wiedza o środowisku przyrodniczym regionu; liczba godzin: 10
- Ochrona środowiska w regionie i problemy ekorozwoju; liczba godzin: 5

V Piąty blok zajęć: Wybrane problemy kultury regionu; liczba godzin: 40

- Regionalna historia sztuki; liczba godzin: 5
- Życie kulturalne w regionie (muzyka i plastyka); liczba godzin: 5
- Etnograficzne problemy regionu; liczba godzin: 10
- Wiedza o gwarach regionalnych i ich odmianach; liczba godzin: 10
- Literatura regionalna i literacki obraz regionu; liczba godzin: 10

VI Szósty blok zajęć: Historia regionu; liczba godzin: 40

- Rozwój procesów narodotwórczych w regionie do 1922 roku; liczba godzin: 10
- Problemy integracji społecznej i autonomii regionu w latach 1922-1939; liczba godzin: 10
- Historia regionu po 1939 roku; liczba godzin: 10

Mikrohistoria. Wiedza o wybranych społecznościach regionu; liczba godzin: 10

VII Siódmy blok zajęć: Geografia regionalna czyli przestrzenne problemy regionu; liczba godzin: 10