

KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI

EDUKACJA A PROCESY MIGRACYJNE

I. MIGRACJE — PRÓBA NOWEGO SPOJRZENIA

Jedną z znamienych cech współczesności są procesy przemieszczania się ludności i towarzyszące im procesy ruchliwości społecznej. Ruchliwość społeczna i migracje stały się trwałymi elementami współczesności. Podkreśla się prawo do wyboru miejsca zamieszkania oraz do swobodnego przemieszczania się, jako ważne prawo człowieka¹. Migracje uznaje się także za atrybut postępu społecznego i emancypacji społecznej². Nie zawsze jednak migracje stanowiły i stanowią z jednostkowego punktu widzenia rozwój ku wzrastającej autonomii i coraz wyższej kompetencji w wymiarze kulturowym. Migranci w nowym środowisku narażeni są także na procesy anomii społecznej, które mogą stać się dla nich swoistym standardem, swoistą normą społeczną³.

Anomia społeczna i towarzyszące jej zjawiska patologii społecznej uzasadniają konieczność poszerzenia pola obserwacji w badaniu procesów migracji. W badaniach migracji nie zawsze zwraca się uwagę na ich wieloczynnikowe uwarunkowania występujące w postaci syndromu cech, a częściej opisuje się znaczenie pojedynczych czynników. Tradycyjnie w procesach przemian społecznych, a więc i także w procesach ruchliwości społecznej podnosi się wyłącznie problem adaptacji do nowej sytuacji społecznej. Centralną rolę w tym procesie odgrywał system instytucji edukacyjnych zaszczipiający ludziom określone sposoby myślenia, wzory osobowe i wartości służące najczęściej legitymizacji aktualnego porządku społeczno-politycznego. Złożoność współczesnej cywilizacji

¹ Zob. *Emigracja młodych Polaków*, opracowanie Prymasowskiej Rady Społecznej, Warszawa 1988.

² S. Kurowski, *Struktura społeczna a rewolucja naukowo-informatyczna (teoria kratyzmu). Doktrynalne uwarunkowania kryzysu gospodarczego PRL*, Warszawa 1981, s. 26.

³ S. Nowak, *Systemy wartości społeczeństwa polskiego*, Studia Socjologiczne 1979, nr 4; K. Szafraniec, *Anomia — przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Toruń 1986, s. 146.

zwraca uwagę na fakt konieczności poszerzania pola oddziaływań edukacyjnych poza obszar edukacji formalnej służącej li tylko adaptacji.

Proces kształtowania się tożsamości jednostki, jej osobowości realizuje się nie z wybranym elementem środowiska czy wybranymi elementami środowiska i to nie tylko na zasadzie adaptacji. Podkreśla się znaczenie całego nowego środowiska, a także wszystkich jego elementów w procesie „samowytwarzania się podmiotu w podmiot zdolny do poznawania, mówienia i interakcji”⁴. Dla edukacji oznacza to przede wszystkim eliminowanie dysproporcji w sferze globalnych układów komunikacyjnych, ujawniających się w nierównych szansach dostępu do różnych przekazów⁵. Dodać należy: przekazów pełniących wspólnie ważne funkcje edukacyjne.

Jednostka migrująca w nowych warunkach życia staje wobec konieczności wyborów, dla których często nie znajduje odpowiedzi. Wynika to z braku właściwych dla niej w nowym środowisku kompetencji poznawczych, komunikacyjnych i interakcyjnych. Problem ten z pedagogicznego punktu widzenia staje się szczególnie ważnym wobec faktu porzucania często jako efektu migracji własnej kultury, bądź jej dezintegracji (np. w wyniku silnego wpływu kultury odmiennej). Migranci nie są w nowym środowisku czynnikiem podstawowym, konstytuującym zbiorowość w nowym miejscu, lecz wręcz odwrotnie — przybywali oni do zbiorowości zorganizowanych, w których byli mniejszością. Stają oni w nowym środowisku przede wszystkim wobec odmiennych od dotychczasowych struktur aksjonormatywnych, sankcjonowanych m.in. poprzez różnego rodzaju instytucje, a także upowszechnianych w szeroko rozumianych procesach komunikacyjnych. Także społeczna przestrzeń nowego środowiska determinuje wśród migrantów więzi zgodne z kreowaną przez tą przestrzeń aksjologią wyznacza obszar tożsamości, przyjmujący status paradygmatu, który jest podstawą identyfikowania i przynależności podmiotu jednostkowego względem podmiotu społecznego. Zmiana roli społecznej jednostek w wyniku migracji, zmienia więc zarazem strukturę relacji tejże jednostki w systemie, zmienia jej kulturowy charakter.

Nie zawsze migracje są wynikiem działań jednostkowych, podmiotowych, a mają swoją przyczynę w szerszych uwarunkowaniach politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych. Są często wynikiem przemian społecznych o rewolucyjnym charakterze, a często i koniecznością. Tm bardziej jednak są uświadamiane i rozbudowane motywy migracji, w im mniejszym stopniu migracja będzie koniecznością a bardziej wyborem, tym większa potrzeba nabywania nowej kompetencji kulturowej, tym większa podmiotowość jednostek migrujących w nowym środowisku.

⁴ A. Kaniowski, *Socjalizacja jednostki a rozwój społeczny w teorii krytycznej Jurgena Habermasa*, AUNC — Socjologia Wychowania t. V, Toruń 1984, s. 14.

⁵ Z. Bokszański, *Młodzi robotnicy a awans kulturalny*, Warszawa 1976.

Problem edukacyjnych kontekstów migracji nie był dotychczas właściwie dostrzegany. Analiza edukacyjnych kontekstów migracji jest ważna ze względu na fakt, że współcześnie wśród bolączek systemów edukacyjnych głównie daje o sobie znać społeczna nieadekwatność promowanych przez nie modeli uczestnictwa w kulturze. Zasadnym w tym miejscu staje się sformułowane przez Zb. Kwiecińskiego pytanie: „co jest wprzód; jaki nowy, inny ład społeczny? Jaki nowy, inny w nim człowiek?”⁶. Pytanie o nowy ład społeczny jest także pytaniem nie tylko o miejsce w nim dla migracji, ale także pytaniem o miejsce w systemie edukacji dla kształtowania kompetencji jednostki do zmiany, do wyboru.

Dla edukacji jawi się problem wbudowania w teorię i praktykę oświatową zdolności do uczestnictwa w stymulowaniu zmiany, jako przeciwdziałania patologii, tak w wymiarze jednostkowym, jak i globalnym. Są to problemy „edukacji (dla) nowej formacji” ujmowanej jako sposób „promowania rozwoju jednostek ku autonomii, łączonej ze zdolnością do podmiotowej samorealizacji w twórczym przekształcaniu świata”⁷. Wymaga takie ujęcie zrewidowania tradycyjnego nastawienia edukacyjnego przyjmującego „określoną wizję osobowości, harmonijnie pogodzoną ze światem pełnym ładu i zdolną przede wszystkim do działań tą harmonią, afirmujących i pogłębiających. Obca jej byłaby intencja budowy osobowości oraz instytucjonalizacja działań „otwartych na konflikt”⁸. Dodać należy twórczy konflikt, który wyrażać się może (powinien) w prawie do wyboru w konieczności wyboru. Każdy wybór, także ten związany z migracją, używając słów J. Tischnera jest dramatem, ale jest także pewną nadzieją. W wyborze jest zaangażowane wszystko „projekt przyszłości, sięganie po przeszłość, problem pola wolności, głębi odpowiedzialności, prawdziwego sensu pełnionych przez nas ofiar. Wokół tych pytań obracają się nasze spory, z nich wyrasta nasze społeczne myślenie”⁹,

Konieczność wyboru uznaje się współcześnie za podstawową właściwość świadomości kulturalnej, a usunięcie barier blokujących możliwość artykulacji tożsamości kulturalnej jednostek i grup społecznych, za jedną z naczelných zasad edukacyjnych „dla nowej formacji społecznej”. W tym ujęciu edukacyjnym „dla nowej formacji społecznej” podstawowym jest założenie zróżnicowanych interesów różnych podmiotów życia społecznego a przede wszystkim migrujących jednostek ludzkich. Jest to problem określenia ram społecznej kooperacji, granic dopuszczalnych zmian spo-

⁶ Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja humanistyczna w poszukiwaniu „kluczy” do nowego paradygmatu — glossa do „Przyczynku do pedagogiki nadziei. Nad paradoksem wiejskiej oświaty”*, Jabłonna 10 XII 1983 (referat).

⁷ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, s. 173.

⁸ Ibidem, s. 61 - 62.

⁹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982.

łecznych zapobiegających z jednej strony społecznej anomii, z drugiej zaś jednostkowej bierności.

W praktyce życia społecznego widzenie migracji, jako czynnika dysfunkcjonalnego wobec aktualnego (zastanego) porządku społeczno-politycznego nie zawsze było dopuszczalne, co w swojej konsekwencji przyczyniło się do zastopu społeczno-gospodarczego i politycznego¹⁰. Migracje jednak stają się coraz bardziej procesem emancypacji, wyrażającej się w możliwości wyboru nowego środowiska, w wysuwaniu własnych roszczeń i uzasadnianiu tego, co winno mieć charakter obowiązujący dla jednostki, jak i dla społeczeństwa. Problem migracji staje się najogólniej mówiąc problemem światopoglądowym w szerszym rozumieniu tego pojęcia dlatego, iż dla osób migrujących dalsze przebywanie w swoim dotychczasowym środowisku staje się problemem braku sensu, wartości i motywacji, braku „sposobu życia”. Brak zaś możliwości awansu społecznego aktywnych jednostek lub grup, może powodować w rozwijającym się społeczeństwie napięcia społeczne i mieć charakter konfliktotwórczy¹¹. Konflikt tego typu jest ściśle związany z charakterem struktury społecznej. Tam gdzie struktura społeczna jest stosunkowo „otwarta”; tzn. pozycje jednostek nie są zdeterminowane pochodzeniem społecznym, tam dążność do emancypacji społecznej i awansu społecznego są szczególnie silne. „Otwartość struktury — jak pisze K. Zagórski — dla procesów masowej ruchliwości społecznej jest nie tylko wynikiem, ale jednym z ważnych warunków przyśpieszonego rozwoju społeczno-gospodarczego. Występuje w tym wypadku wzajemne, pozytywne oddziaływanie ruchliwości społecznej i rozwoju społeczno-ekonomicznego”¹³. Otwartość struktury społecznej wyraża się m. in. w realizowanym systemie edukacyjnym. Dlatego zasadnymi stają się pytania: czy system ten umożliwia rozwijanie zdolności emancypacyjnych, czy też stwarza bariery dla awansu społecznego i kulturalnego migrujących osób?

Próba udzielenia odpowiedzi na te pytania jest analiza wyników badań przeprowadzonych wśród migrantów ze wsi, małych, średnich i dużych miast, zamieszkujących w Poznaniu.

II. METODA I TEREN BADAN

Podjęte badania obejmowały problemy, dla których niezmiernie ważnym było zgromadzenie odpowiednich danych w oparciu, o które moż-

¹⁰ Zob. J. Kurowski, *Struktura społeczna*; A. Rychard, *Ruchliwość a legitymizacja*, *Kultura i Społeczeństwo* 1988, nr 11; A. Rychard, J. Szymanderski, *Kryzys i konflikt w perspektywie*, w: *Dynamika konfliktu społecznego 1980 -1988*, Poznań 1989.

¹¹ S. M. Upset, R. Bendix, 1964, s. 26.

¹² K. Zagórski, *Rozwój, struktura i ruchliwość społeczna*, Warszawa 1978, s. 19.

naby wnioskować, iż zachodzą interesujące nas zjawiska. Wymagało to stosowania różnych narzędzi badawczych (ankieta, wywiady), wśród których ważną rolę miał zyciorys nt. „Moje pierwsze dni w Poznaniu”.

Podstawowym narzędziem zastosowanym w badaniach był kwestionariusz ankiety i składał się z 81 pytań, z czego: 13 dotyczyło charakterystyki społeczno-demograficznej badanych; 4 związane były z oczekiwaniami w ogóle wobec wielkiego miasta, jako miejsca migracji; 64 pytania dotyczyły problemu funkcji pełnionych przez systemy informacyjne wielkiego miasta, a także ich wykorzystanie przez samych migrantów. Zaznaczyć należy, że niniejsze rozważania są częścią pracy *Funkcje systemów informacyjnych wielkiego miasta wobec migrantów*.

Dokonując oceny zebranych wypowiedzi badanych poprzez kwestionariusz ankiety stwierdzić należy, że:

— badani nie zawsze deklarowali gotowość do odpowiedzi, czy w ogóle do udziału w badaniach;

— najczęściej braki spotykało się w tych wypowiedziach, które wymagały kilku zdań, gdy pytania miały charakter otwarty;

— braki odpowiedzi na niektóre pytania w kwestionariuszu ankiety uwarunkowane było po dokładniejszej analizie nie tyle niechęcią do jej udzielania, co nieuświadomianiem sobie przez badanych migrantów, iż dane zjawisko w ich praktyce występuje (odpowiadano najczęściej „nie wiem”, „nie pamiętam”, „nie zastanawiałem się”). Brak umiejętności badanych migrantów do formułowania dłuższych wypowiedzi ujawnił się szczególnie w zastosowanym, kolejnym narzędziu, to jest w wypracowaniu „Moje pierwsze dni w Poznaniu”.

Na 100 rozdanych kwestionariuszy zwrócono, po wielokrotnych monitach 20, w których znalazły się najwyżej kilkuzdaniowe informacje. Także przeprowadzone z badanymi rozmowy i wywiady na temat ich możliwości ujawniania własnych postaw, problemów, aspiracji w nowym dla nich wielkomiejskim środowisku wskazują z jednej strony na dużą trudność do dłuższych wypowiedzi, co z kolei z drugiej strony prowadzi do negowania znaczenia przez nich problemu wyrażania własnej tożsamości przede wszystkim nie tyle „dla siebie”, co „dla innych”.

Kwestionariusz wywiadu dotyczył przede wszystkim rodzaju i charakteru kontaktów interpersonalnych migrantów oraz znaczenia jakie tego rodzaju kontakty pełnią w ich życiu. Wywiady przeprowadzono także z kierownikami hoteli pracowniczych i pracownikami służb socjalnych zakładów, w których pracowali badani migranci.

Badania przeprowadzono w latach 1986-1988 wśród migrantów zamieszkujących w Poznaniu. Pozwalają one na wyłonienie szeregu cech strukturalnych, charakterystycznych dla tej grupy osób. Ankiety skierowane do migrantów zamieszkujących w hotelach pracowniczych w Poznaniu, bądź mieszkających na tzw. kwaterach prywatnych i we własnych mieszkaniach, ale o krótkim stażu pobytu w dużym mieście. Wszys-

cy migranci, którzy mają własne mieszkania w Poznaniu, bądź mieszkają z rodzicami, mieszkali przedtem w hotelach pracowniczych. Można w związku z powyższym stwierdzić, iż objęci badaniami migranci mają w większości jedną wspólną, ale istotną dla całości badań cechę, a mianowicie że zamieszkiwali w hotelach pracowniczych, które stanowią specyficzne środowisko. Migranci, których postanowiono objąć badaniami nie zawsze wykazywali zainteresowanie nimi. Najczęściej motywowano to nadmiarem różnych badań, brakiem czasu.

Długotrwała obserwacja tych środowisk, m. in. poprzez wcześniej przeprowadzone badania diagnostyczne pozwala jednak stwierdzić, iż migranci z małym stażem zamieszkania w dużym mieście mają znaczne kłopoty z werbalizacją swoich własnych przeżyć. Tę przyczynę uznać należy za najważniejszą w odmowie udziału w badaniach. Ogółem z 1100 rozdanych ankiet zwrócono 670, z czego do badań, po dokładnej analizie zakwalifikowano 567. Tę grupę objęto także wywiadami dotyczącymi ich aspiracji edukacyjnych. Z tych 567 badanych migrantów 401 zamieszkiwało w Hotelach Pracowniczych, 72 na tzw. kwaterach prywatnych, 76 razem z rodzicami, a 18 w samodzielnych własnych mieszkaniach. Badani migranci pracowali w następujących zakładach Poznania: Wytwórnia Wyrobów Tytoniowych — 60 osób; Zakłady Przemysłu Metalowego H. Cegielski (HCP) — 128; Fabryka Obrabiarek Specjalnych „Wiepofama” — 66 osób; Państwowe Przedsiębiorstwo Robót Telekomunikacyjnych — 40 osób; Przedsiębiorstwo Budowlane nr 2 — 153 osoby; Polskie Koleje Państwowe (PKP) — 120 osób. Struktura wieku badanych migrantów przedstawiała się następująco: 108 osób, czyli 19,04% nie przekroczyło 20 lat; 150 osób, czyli 26,45% było w wieku 21 - 25 lat; 309 osób, czyli 54,49% miało więcej niż 26 lat. Kobiety wśród badanych w liczbie 172 osoby stanowiły 30,33%, a mężczyźni 395 stanowiło 69,66%. Wprawdzie nie wszyscy badani migranci podali skąd migrowali do Poznania, jednak 536 wypowiedzi w tej sprawie 222 (39,15%) pochodziło ze wsi; 206 (36,3%) z małych i średnich miast, a 108 osób (19,04%) z miast dużych.

Przeprowadzone badania wykazują, iż współcześnie migracje nie dokonują się już wyłącznie ze wsi i małych miast do ośrodków wielkomiejskich, a także w znaczący sposób dotyczą osób przemieszczających się z jednego dużego miasta do dużego miasta drugiego. Ten rodzaj migracji jest uznawany za zjawisko społecznie pozytywne¹³. Zróżnicowana jest także struktura wykształcenia badanych migrantów. Najwięcej wśród badanych migrantów ma wykształcenie zasadnicze zawodowe — 191 osób (33,69% ogółu badanych) i średnie techniczne — 177 osób (31,22%). Wykształcenie różnicuje się w zależności od płci badanych migrantów. Więcej migrujących kobiet niż mężczyzn ma wykształcenie

¹³ Zob. S. Kurowski, *Struktura społeczna*.

podstawowe. Większy jest natomiast wśród badanych mężczyzn odsetek z wykształceniem wyższym niż wśród badanych kobiet. Badana grupa 567 migrantów jest także grupą dość specyficzną ze względu na czas zamieszkania w Poznaniu. 176 migrantów, tj. 31,0% mieszka w Poznaniu niecały rok, 138 osób (24,3%) zamieszkuje nie więcej niż 2 lata, a 251 osób (44,8%) powyżej 2 lat. Z tych 251 migrantów zamieszkujących w Poznaniu więcej niż 2 lata, 94 ma własne mieszkania, bądź mieszka z rodzicami. Wśród badanych migrantów większość (55,3%) stanowią osoby o małym stażu zamieszkania w Poznaniu, osoby adaptujące się dopiero w nowym środowisku. Sądzić należy, że zastosowane narzędzia badawcze, jak i dobór próby badawczej pozwala po ich analizie ilościowej i jakościowej wnieść pewne nowe spojrzenia dla teorii, jak i praktyki edukacyjnej związanej z szeroko rozumianymi procesami ruchliwości społecznej.

III. AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA MIGRANTÓW W WIELKIM MIEŚCIE

Uzyskane w wyniku badań empirycznych dane pozwalają na stwierdzenie, że edukacyjne konteksty migracji mogą być ujmowane w dwóch płaszczyznach.

Pierwsza z tych płaszczyzn to płaszczyzna świadomościowa, a więc to, co jest przez migrantów werbalizowane w kategoriach motywów jako możliwość dostępu „do nowych poziomów uczenia się”. Druga Płaszczyzna wyraża się w podejmowanych działaniach i ich uzasadnieniach mierzonych tak w kategoriach możliwości, jak i barier. Traktowane przez badanych migracji jako dostępu „do nowego poziomu uczenia się” motywowano najczęściej najlepszymi warunkami kulturalnymi wielkiego miasta, niż to miało miejsce w dotychczasowym miejscu zamieszkania (18,0% badanych), możliwością nawiązania kontekstu

Środowiskowe uwarunkowania motywów migracji. N=536

Rodzaje motywów migracji	Miejsce dotychczasowego zamieszkania					
	wieś N=222		małe miasto N=206		duże miasto N=108	
	L	%	L	%	L	%
Motywy materialne	69	31,1	84	40,8	47	43,5
Motywy kulturalne	30	13,5	60	29,1	12	11,1
Motywy społeczne	28	12,6	21	10,2	9	8,3
Możliwość samorealiz.	51	23,0	21	10,2	28	25,9
Wiele motywów	30	13,5	20	9,7	10	9,3
Brak danych	14	6,3	0	0,0	2	1,9
Ogółem	222	100,0	206	100,0	108	100,0

z większą liczbą ciekawych ludzi, „od których można się czegoś nauczyć, dowiedzieć” (10,2%) i możliwością awansu zawodowego poprzez dokończanie się (17,6%). Uzyskane dane pozwalają na stwierdzenie, że przeszło jedna trzecia badanych migrantów (35,3%) traktuje duże miasto jako wyższą formę osiedleńczą, umożliwiającą lepsze warunki do rozwoju własnej osobowości. Problem ten dotyczy nie tyle ilości zaspakajanych potrzeb w wielkim mieście, co ich jakości. W przypadku migrantów ze wsi możliwość samorealizacji w dużym mieście jest traktowana przede wszystkim jako inspiracja do nowego, lepszego życia. Natomiast dla migrujących z jednego dużego miasta do drugiego dużego miasta (w naszym przypadku Poznania) możliwość pełnej samorealizacji traktowana jest, jako norma określonego poziomu życia.

Z kolei dla migrujących do Poznania z małych miast, oprócz motywów materialnych istotne są motywy kulturalne. Nie sposób nie zwrócić także uwagę na fakt, iż motywy migracji różnicowały się w zależności od płci badanych migrantów. Zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn największy odsetek stanowili migrujący z przyczyn materialnych. Jednak kobiety (23,8%) w większym stopniu niż mężczyźni (14,9) wymieniali wśród motywów migracji do dużego miasta większą możliwość samorealizacji ze względu na lepsze warunki życia niż na wsi czy w małym miasteczku. Kobiety w wyniku migracji w większym stopniu niż mężczyźni chcą uwolnić się od „izolacji świadomościowej” wsi.

To wyzwolenie kobiet poprzez migrację od „izolacji świadomościowej” wsi czy małego miasteczka znajduje swój wyraz także w większym (22,7%) niż mężczyźni (15,9) stopniu zwracania uwagi na lepsze warunki rozwoju kulturalnego, jakie istnieją w dużym mieście. Dla badanych kobiet migracje w większym stopniu niż dla badanych mężczyzn stanowią możliwość emancypacji społecznej i awansu kulturalnego. Pojawia się w tym miejscu konieczność odpowiedzi na jedno z ważnych pytań podjętych rozważań. W jaki sposób migranci wykorzystują fakt zamieszkania w dużym mieście do zaspakajania aspiracji werbalizowanych w motywach migracji? Ogółem z 567 badanych migrantów 483 osoby, tj. 85,2% uczestniczyło po zamieszkaniu w wielkim mieście w różnorodnych formach dokończania i doskonalenia zawodowego. Największa liczba badanych wśród podejmowanych form dokończania i doskonalenia zawodowego wymieniała szkoły (218 osób, tj. 38,4%) oraz kursy (156 osób, tj. 34,3%). Mniejsze zainteresowanie badani wykazywali takimi formami dokończania, jak różnego rodzaju szkolenia — 56 osób (9,9%). Wśród szkół wymienianych przez migrantów najczęściej wskazywano na zasadnicze szkoły zawodowe (156 osób, tj. 71,5%), a tylko w 3 przypadkach na szkoły wyższe. Migracja do dużego miasta dała badanym możliwość zdobycia wykształcenia, najczęściej zawodowego, co z kolei umożliwiło zmianę dotychczas wykonywanego zawodu. Przed migracją do Poznania 567 badanych deklarowało, że wykonują pracę

określaną mianem pracy fizycznej 362 osoby (63,8%), a określaną mianem pracy umysłowej 86 osób, (15,2%), 119 osób (20,9%) nie miało żadnego zawodu lub nie potrafiło bliżej go określić.

W wyniku migracji i podejmowanych form dokształcania i doskonalenia zawodowego wykazywane zawody określane mianem pracy fizycznej wykonywało 403 migrantów (71,07%) i do tej grupy 102 spośród osób, które nie potrafiły bliżej przed migracją określić swojego zawodu. Pracę o charakterze umysłowym wykonywało po migracji do Poznania 128 osób (22,6%). Są wśród nich osoby, które przedtem nie potrafiły bliżej określić swojego zawodu (17 osób), jak i osoby awansujące zawodowo.

Uznać należy, że migracje przyczyniają się do zdobycia zawodu przez osoby migrujące ze wsi i małych miast, jak i przekwalifikowania zawodowego poprzez różnego rodzaju formy dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Dotychczasowa analiza zebranych danych wskazuje, że migranci preferują te formy dokształcania i doskonalenia zawodowego, które mają miejsce w sformalizowanych strukturach (szkoły, kursy itp.), opierają się gwałtownym zmianom, wyróżniającym się pewnymi uniwersalnymi zasadami poznanyymi w wyniku dotychczasowego doświadczenia.

Dotychczasową kompetencję poznawczą i interakcyjną migrantów Uznać należy za znaczący motyw w preferowaniu określonych form aktywności edukacyjnej w nowym miejscu zamieszkania. Teza ta znajduje pełne potwierdzenie wśród badanych migrantów. Z ogółu 567 badanych migrantów za kompetentne źródła nowej, potrzebnej im wiedzy uważało: zakład pracy — 45,3%; środki masowego przekazu — 40,6%; kolegów spoza zakładu pracy — 39,7%; rodzinę — 39,3%; placówki kulturalno-oświatowe — 36,1%; instytucje administracji państwowej — 33,7%; Kościół — 32,1%; organizacje społeczno-polityczne — 30,5%. Uznaje się więc za kompetentne z jednej strony określone źródła utożsamiane z instytucjami państwowymi, z drugiej zaś strony te, które nie wymagają od migrantów znaczącej aktywności intelektualnej (rodzina, koledzy). Z kolei zaś preferowanie kolegów i rodziny, jako źródła nowej wiedzy wynika ze zbliżonej kompetencji poznawczej i językowej oraz z szybkości uzyskiwanych informacji. Uzyskiwane od rodziny i kolegów informacje spełniają funkcję czysto instrumentalną i nie przyczyniają się w zasadniczy sposób do wzrostu kompetencji językowej, komunikacyjnej i poznawczej migrantów. Ważnym dla migrantów wskaźnikiem kompetencji określonych źródeł wiedzy są problemy przez te źródła poruszane. W im większym zakresie określone źródła wiedzy dotyczą problemów „czasu teraźniejszego”, tym większa ich kompetencja, szczególnie w pierwszym okresie pobytu w dużym mieście. Tylko w przypadku Instytucji kulturalnych wzrasta ich kompetencja jako źródła wiedzy w miarę poruszania przez nie problemów przeszłości.

Bliższy wgląd w zakres problemów, co do których różnym źródłem wiedzy przypisują migranci rangę źródeł kompetentnych, wykazuje znaczące ich zróżnicowanie. Zauważyć należy znaczącą kompetencję jako źródło wiedzy o sprawach gospodarczych i politycznych przypisywaną środkom masowego przekazu i instytucjom administracji państwowej (odpowiednio 34,0% i 26,1% badanych). W zakresie problematyki pracy zawodowej za kompetentne źródło wiedzy uznaje się przede wszystkim zakład pracy. Kompetencja rodziny, jako źródła informacji wzrasta przede wszystkim w zakresie życia osobistego migrantów (33,9% wskazań) i ich życia rodzinnego (40,0 % wskazań). Obserwacje pozwalają na stwierdzenie, że migrantom nie są znane możliwości edukacyjne, jakie stwarza dla nich duże miasto.

Ograniczają oni swoją aktywność edukacyjną do propozycji składanych im poprzez zakłady pracy (przede wszystkim szkolenictwo przyzakładowe). Można więc mówić o ograniczeniu podmiotowości i powstałej na tym tle alienacji znacznej części migrantów. Problem ten nabiera dodatkowego znaczenia, jeżeli przyjrzymy się bliżej kompetencji przypisywanej określonym źródłom wiedzy ze względu na sposób jej przedstawiania. Z ogółu 567 badanych migrantów 308, tj. 54,3% stwierdziło, że korzysta ze środków masowego przekazu, gdyż prezentują określone problemy w sposób przystępniejszy niż czynią to placówki kulturalno-oświatowe (20,8%« wskazań). Jest to problem o tyle ważny, że badani migranci wskazywali (215 osób, tj. 37,9%) na zmęczenie po pracy i że nie mogą nic innego robić, jak tylko korzystać z radia i telewizji.

Bardziej dogłębna analiza wskazuje na znaczenie sposobu przekazywania wiedzy (kodu). Wśród badanych migrantów preferowana jest przede wszystkim wiedza podawana w formie audiowizualnej (33,3% wskazań) następnie audytywnej (30,5%) i dalej wizualnej (19,4%). 16,7% badanych migrantów nie wypowiedziało się w tej sprawie. Badani migranci stwierdzili, że preferują przede wszystkim te źródła wiedzy, które posługują się przekazem audiowizualnym, gdyż tego rodzaju informacje można łatwiej i szybciej wykorzystać w życiu codziennym (58,4%). Preferowanie przez migrantów funkcji instrumentalnej różnych źródeł wiedzy powoduje iż oczekują oni przede wszystkim na informacje proste (70,4%), a jeżeli już złożone to w pełni wyczerpujące (55,5%). Najmniej preferowaną przez migrantów w nowym środowisku jest wiedza złożona, wymagająca dopełnienia poprzez ich własną aktywność. Także gotowe wzory postępowania „narzucane” często przez środki masowego przekazu nie są akceptowane przez migrantów. Uzupełnianie wiedzy ma miejsce przede wszystkim w sytuacji kontaktu z obiektami symbolicznymi miasta, do którego migranci przybyli. 66,7% badanych migrantów wskazywało, że dla nich źródłem wiedzy o historii miasta są określone

obiekty, takie jak: pomniki, zabytkowe budowle, czy małe kompleksy architektoniczne oraz tablice informacyjne związane z nazwami ulic.

Najważniejszym problemem związanym z obiektami symbolicznymi miasta dla badanych migrantów były wydarzenia, których one dotyczą (71,8%) a dopiero później ich wygląd zewnętrzny (68,9%). Wielu migrantów podkreślało, że wydarzenia, z którymi związane są określone obiekty symboliczne w Poznaniu wywołują u nich określoną refleksję (47,1%), a także prowadzą do poszukiwania określonych informacji w różnych źródłach (36,1%). Źródła, z których korzystali migranci wzbogacają swoją wiedzę o wydarzenia które symbolizują różne obiekty, to przede wszystkim przewodniki turystyczne, albumy i encyklopedie. Można zatem stwierdzić, że recepcja środowiska wizualnego miasta Poznania przez badanych migrantów jest zjawiskiem, na które składają się nie tylko wartościowanie oparte o przesłanki emocjonalne, ale także zainteresowania i określone oczekiwania wywołujące zmiany poznawcze.

IV. ZAKOŃCZENIE. IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

Analiza uzyskanych danych w wyniku przeprowadzonych badań empirycznych w latach 1986-1988 nie potwierdza tezy, że migracje w znaczący sposób przyczyniają się do emancypacji społecznej. Rola różnego rodzaju szkół i innych form szkolenia i doskonalenia zawodowego sprowadza się do reprodukcji kulturowej i społecznej. Wyraża się to przede wszystkim w nieprzekraczaniu poziomu adaptacji do roli jaką migrantom narzuca nowe środowisko. Nie zawsze role te są zgodne z oczekiwaniami werbalizowanymi w motywach migracji. Migranci pochodzący ze wsi czy małych miasteczek swoją aktywność edukacyjną ograniczają przede wszystkim do zasadniczych szkół zawodowych, gwarantujących im pracę zawodową w nowym środowisku. Rola instytucji kulturalnooświatowych w rozwijaniu nowych zainteresowań nie jest znacząca. Wynika to przede wszystkim ze zbyt dużych rozbieżności między kompetencją kulturową migrujących a ofertą programową tych instytucji.

Nadal „chodzenie do szkoły, uczęszczanie w procesie szkolnym ma mitotwórczy charakter. Młodzież i jej rodzice niezmiennie wierzą, że szkoła przekazuje niezbędną wiedzę i wprowadza w dorobek kultury światowej i narodowej, że służy rozwijaniu indywidualnej, tożsamej osobowości¹⁴. Stwierdzenie to znalazło w pełni potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach. Edukacyjne konteksty migracji wskazują, iż służy ona w większym stopniu legitymizacji istniejącego porządku społeczno-politycznego, niż przyczynia się do jego zmiany.

Fakt zmiany miejsca zamieszkania (jako efekt migracji) oraz podejmowane w nowym środowisku formy edukacji trudno uznać za znaczące czynniki w uwalnianiu wśród migrantów tych „stanów świadomościowych”, które sytuowałyby ich w strukturze społecznej na wyższym poziomie niż to miało miejsce dotychczas. Zjawisko to można za Zb. Kwiecińskim nazwać stanem „usprawiedliwionej nierówności”¹⁶. Funkcje inspirujące ku zmianom w kompetencji poznawczej migrantów pełnią te źródła wiedzy, które mieszczą się poza edukacją formalną. Jest to wiedza zdobywana w kontaktach nieformalnych, w zakładzie pracy i poza nim. Inspiracją do zdobywania nowej wiedzy jest także symbolika nowego środowiska (dużego miasta). Wyzwała ona wśród migrantów gotowość do poszukiwania takich nowych źródeł, które przyczyniać mogą do jej poszerzania. Dotyczy to przede wszystkim wydarzeń, które symbolizują postrzegane przez migrantów obiekty. Także fakt, iż wiedza może być zdobywana w sposób indywidualny, niekontrolowany przez inne osoby, nie jest dla migrantów bez znaczenia. Migranci z jednej strony preferują te źródła wiedzy, które nie wymagają od nich znacznego wysiłku intelektualnego a zdobyta wiedza umożliwia im pełnienie określonych ról społecznych (np. praca zawodowa i preferowanie szkół zasadniczych zawodowych), z drugiej zaś strony, te które gwarantują im „nieprzekraczanie aktualnej kompetencji intelektualnej” w znaczący sposób. Ogół uzyskanych danych i wynikające z nich wnioski z całą mocą stawiają problem zmiany edukacji w sytuacji społeczeństwa migrującego. Są to nowe problemy badawcze sytuujące się w płaszczyźnie: zmiana społeczna — edukacja. Rozwiązaniem „może być też edukacja rozumiana jako ogół interakcji jednostki z jej subiektywnym, społecznym i obiektywnym światem życia (środowiskiem), znaczących dla optymalnego jej rozwoju”¹⁷. Ujęcie to promuje w większym stopniu niż dotychczas rolę edukacji nieformalnej. Stwarza to możliwości wyboru w zróżnicowanych formach edukacyjnych. Otwartym jednak pozostaje podstawowy dla migrantów problem kompetencji do wyboru w zróżnicowanym środowisku wielkomiejskim.

EDUCATIONAL CONTEXTS OF MIGRATIONS

S u m m a r y

The right to a free choice of the place of residence and the right to free migration belong to the catalogue of important human rights. From the point of view of the individual, the change of residence in consequence of migration has

¹⁵ Ibidem, s. 238.

¹⁶ Ibidem, s. 241.

not always been and still is not the best means of advancement towards increased autonomy and towards higher cultural competence.

The research conducted among migrants resident in Poznań showed that in their previous places of residence (villages, small towns) the migrants encountered the problems of lack of sense, values and motivation ("way of life").

Such attitudes are in most cases the consequence of inadequacy of models of participating in culture implemented by educational systems.

Also in their new environment the migrants prefer forms of education that do not require much intellectual effort and social roles that do not require high qualifications.

The migrants usually accept the state of "justified inequality" and are aware of the discrepancy between their own cultural incompetence and cultural programmes offered by various educational institutions in a big town.