

Raport badawczy 2024

# Niewidoczne historie

Jak powstają wspólne narracje  
na temat aktualnych migracji europejskich

# Niewidoczne historie

Jak powstają wspólne narracje na temat aktualnych migracji europejskich

Materiały powstały w ramach programu Niewidoczne Historie prowadzonego przez Fundację Szkoła z Klasą we współpracy z Asociación Smilemundo i King Baudouin Foundation dzięki finansowaniu Komisji Europejskiej ze środków programu Erasmus+.

W Fundacji Szkoła z Klasą zależy nam, żeby treści były przyjazne dla wszystkich czytających je osób, a jednocześnie zrozumiałe i możliwie zwarte. Dlatego w publikacji stosujemy różnorodne formy gramatyczne. Bez względu na użyty rodzaj tekst odnosi się do osób wszystkich płci, chyba że wyraźnie zaznaczono inaczej. Więcej na temat naszej filozofii przeczytasz na [\*\*stronie fundacji\*\*](#).

Lider



Fundacja  
Szkoła z Klasą

Partnerzy



**BeVue!**  
museum

Finansowanie



Erasmus+

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

- 4      Wprowadzenie**
- 7      Edukacja uczniów w zakresie migracji i tożsamości europejskiej**
- 35     Migracja i tożsamość europejska z szerszej perspektywy**
- 56     Perspektywy związane z migracją i tożsamością europejską**
- 62     Podsumowanie: praktyczne zalecenia dotyczące rozwoju narzędzi**
- 68     Aneks 1**
- 70     Aneks 2**

# Wprowadzenie

# Wprowadzenie

Migracja jest dla Europejczyków częścią codzienności, a według powszechnego poglądu ruchy migracyjne (również wewnątrz Unii Europejskiej) ulegną zwiększeniu. Organizacja Institute for Economics and Peace (09.2020) przewiduje, że do 2050 r. zmiany klimatyczne i wynikające z nich konflikty zmuszą do migracji 1,2 mld osób. Dlatego dzisiaj nastolatki będą prawdopodobnie mieszkać w Europie, której społeczeństwo całkowicie odmienią bieżące wydarzenia. Coraz szybsze zmiany (m.in. w strukturach społecznych, etnicznych i kulturowych) sprawiają, że młodzi ludzie jeszcze pilniej niż kiedyś potrzebują wiedzy i narzędzi niezbędnych do zrozumienia tej ewoluującej rzeczywistości.

Odpowiedzią na tę potrzebę ma być program pt. Niewidoczne Historie (ang. *Invisible Stories* – INVIST). Chcemy zapewnić nauczycielkom historii, geografii i nauk społecznych wiedzę i umiejętności wymagane do prowadzenia ciekawych i przynoszących wyniki lekcji – w trybie zdalnym lub hybrydowym – poświęconych kluczowemu zagadnieniu, jakim jest współczesna migracja w Europie na tle konfliktów zbrojnych na tym kontynencie. Oznacza to, że istnieje potrzeba (wykraczająca poza granice) lepszego zrozumienia bieżącej sytuacji, zbudowania poczucia wspólnoty oraz pokonania uprzedzeń leżących między innymi u podstaw internetowej wojny informacyjnej.

W ramach tego programu badamy, czy można wypracować wspólną narrację dla nauczycieli w Belgii, Polsce i Hiszpanii lub przyjąć wspólne podejście skoncentrowane na niewidocznych historiach, tak aby spojrzeć na zjawisko migracji z odpowiedniej perspektywy. Opowieść o migracji to opowieść o życiu w różnych krajach, która z natury stosuje perspektywę ponadnarodową. Wspólnym mianownikiem jest punkt widzenia osób z doświadczeniem migracji, rzadko uwzględniany w nauczaniu historii lub nauk społecznych. Program analizuje też, co oznacza bycie Europejką i Europejczykiem, oraz bada wiedzę na temat migrantów dołączających do społeczeństwa europejskiego – bierzemy pod uwagę, że wspólne zrozumienie tej drugiej kwestii jest dla przyszłych obywateli europejskich niezbędne do wykształcenia wspólnej tożsamości.

Niniejsze opracowanie przedstawia badania przeprowadzone przez partnerów podczas wstępnych etapów programu. To potencjalny punkt wyjścia do rozwoju narzędzi edukacyjnych. Raport zawiera wyniki badań dotyczących: (1) narracji na temat migracji i tożsamości europejskiej wykorzystywanych w mediach, zwłaszcza społecznościowych; (2) szkolnych programów nauczania; (3) nauczycielskich doświadczeń w zakresie nauczania o migracji i tożsamości europejskiej. Partnerzy badawczy przeprowadzili również rozmowy z obszernym gronem specjalistek w celu lepszego zrozumienia omawianych zagadnień. Raport zawiera wnioski z tych rozmów.

Program INVIST ma być odpowiedzią na potrzeby nauczycielek związane z prowadzeniem lekcji na temat migracji i tożsamości europejskiej. Zależy nam na rozwiązaniach, które sprawdzą się w różnych krajach. Zostaną one opracowane za pomocą wyjątkowej metodologii pozwalającej spojrzeć na te kwestie przez pryzmat niewidocznych historii. W rezultacie – zamiast powielać już istniejące inicjatywy – powinniśmy otrzymać narzędzia oferujące świeże wnioski i podejścia. Partnerzy badawczy liczą, że uda im się opracować taki zestaw narzędzi edukacyjnych.

# **Edukacja uczniów w zakresie migracji i tożsamości europejskiej**

# Edukacja uczniów w zakresie migracji i tożsamości europejskiej

2.1.

## Kontekst

Młodzież styka się z kwestiami dotyczącymi migracji i Europy (oraz tożsamości europejskiej) na różne sposoby. Narracje na ich temat pojawiają się np. w mediach tradycyjnych, sieciach mediów społecznościowych i w systemie edukacji. Są też częścią osobistych doświadczeń (np. podczas podróży lub codziennych kontaktów społecznych). Dlatego przed opracowaniem narzędzi edukacyjnych należy ustalić, które narracje docierają do uczniów i w jaki sposób. Dzięki temu można się dowiedzieć, jakie perspektywy związane z migracją i tożsamością europejską dominują wśród młodzieży.

Aby zrozumieć przedstawione poniżej wyniki, warto poznać sytuację panującą w trzech krajach, w których przeprowadzono badania – w Belgii, Polsce i Hiszpanii. Uczennice żyją tam w różnych warunkach i kontekstach społecznych. Wszystko to wpływa na ich poglądy na tematy będące przedmiotem programu INVIST. Niniejszy rozdział zaczyna się zatem od krótkiego nakreślenia kontekstu poszczególnych krajów.

2.1.1.

### Belgia

Najnowsze dane dotyczące uczniów pochodzenia imigranckiego w belgijskim systemie nauczania pochodzą z roku szkolnego 2022/2023<sup>1</sup>. Ponieważ system edukacji w Belgii różni się w zależności od części kraju, dane zostaną przedstawione odrębnie dla poszczególnych regionów.

#### Flandria

We Flandrii 1 033 986 uczniów posiada belgijskie obywatelstwo, a 131 646 jest narodowości

1. Źródło danych dla Flandrii i Brukseli: <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/> (Flamandzkie Ministerstwo Edukacji).



innej niż belgijska – to 11% wszystkich osób zapisanych do szkół. Uczniów narodowości innych państw członkowskich UE jest więcej niż osób spoza Unii Europejskiej (odpowiednio: 72 988 i 58 658).

Ich rozkład procentowy jest następujący:

<b>Prowincja</b>	<b>Odsetek uczniów narodowości innej niż belgijska</b>
Antwerpia	14,7%
Limburgia	13,4%
Flandria Wschodnia	9,9%
Flandria Zachodnia	8,6%
Brabancja Flamandzka	8,1%

Antwerpia i Limburgia to prowincje przygraniczne – nic więc dziwnego, że mają najwyższe odsetki uczniów narodowości niebelgijskiej. Pomiedzy tymi obszarami a sąsiednimi krajami często występują ruchy transgraniczne. Potwierdzeniem takiego założenia jest fakt, że rozkład procentowy wygląda inaczej, jeśli uwzględni się wyłącznie młodych ludzi narodowości spoza Unii Europejskiej:

<b>Prowincja</b>	<b>Odsetek uczniów narodowości spoza UE</b>
Antwerpia	6,7%
Limburgia	4,7%
Flandria Wschodnia	4,4%
Flandria Zachodnia	4,1%
Brabancja Flamandzka	3,9%

Antwerpia i Flandria Wschodnia są pod tym względem wiodącymi obszarami geograficznymi – być może dlatego, że w prowincjach tych znajdują się największe miasta Flandrii, a populacje migranckie zwykle koncentrują się właśnie w takich miejscach (co pokaże dalsza część tego raportu).

## Bruksela

W regionie metropolitalnym Brukseli było zapisanych do szkół łącznie 52 760 osób. 12% z nich było narodowości niebelgijskiej, w tym ok. 7,5% spoza UE. Oznacza to, że szkoły w Brukseli charakteryzowała większa różnorodność niż te we Flandrii lub Walonii.

## Walonii

Uzyskanie danych o liczbie uczennic narodowości niebelgijskiej zapisanych do szkół

w Walonii okazało się trudne. Belgijski urząd statystyczny (Statbel) nie był w stanie podać tych informacji, ponieważ gromadzi wyłącznie dane o uczennicach w wieku 15 lat i starszych. Podczas gdy we Flandrii i Brukseli były dostępne odpowiednie dane szczegółowe, walońskie źródła, z którymi się konsultowano, nie były w stanie podać potrzebnych informacji. Dlatego sytuację w Walonii opisano za pomocą bardziej ogólnych danych statystycznych<sup>2</sup>.

Podobnie jak Flandria, Walonia jest podzielona na pięć prowincji. Występują między nimi istotne różnice pod względem odsetka mieszkańców o niebelgijskim obywatelstwie (na dzień 1 stycznia 2023 r.), co przedstawia poniższa tabela:

<b>Prowincja</b>	<b>Odsetek mieszkańców narodowości niebelgijskiej</b>
Hainaut	12,6%
Liège	11,4%
Brabancja Walońska	10,8%
Luksemburgia	9,8%
Namur	5,8%

Większość osób z doświadczeniem migracji mieszkających w Walonii jest pochodzenia europejskiego. Najczęstsze kraje ich pochodzenia to Włochy (90 728 osób), Francja (86 679), Rumunia (18 149) i Hiszpania (17 667), a główne kraje pochodzenia spoza UE to Maroko (17 423) i Ukraina (11 444).

Pomiędzy 2018 a 2023 r. wartość netto migracji była dodatnia (tj. więcej osób przyjeżdżało niż wyjeżdżało) we wszystkich największych miastach i rzadko zaludnionych gminach wiejskich, w których znajdują się ośrodki przyjmowania osób z doświadczeniem uchodźstwa. Tylko w 39 z 262 gmin migracja miała ujemną wartość netto. Nie oznacza to jednak, że wpływ migracji jest odczuwany wszędzie w tym samym stopniu. Różnice pomiędzy gminami pozostają znaczące. W wielu lokalizacjach wzrost populacji migranckich jest tylko niewielki, a w kilku innych – dość istotny.

Podsumowując, uczennice i uczniowie na obszarach o wyższym odsetku osób z doświadczeniem migracji prawdopodobnie częściej mają styczność z osobami o różnym pochodzeniu niż dzieci i młodzież uczące się tam, gdzie migracja ma niską lub umiarkowaną wartość netto. Można założyć, że tak samo wygląda to w kontekście szkolnym oraz w przypadku kontaktów społecznych w szkole i klasie.

## 2.1.2.

**Polska<sup>3</sup>**

W Polsce, według danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO), w latach 2022–2023 do szkół publicznych (tj. państwowych) i prywatnych uczęszczało 222 500 dzieci zagranicznego pochodzenia. Liczba ta wzrosła niemal pięciokrotnie na przestrzeni dwóch lat szkolnych, co przedstawiono w kolejnej tabeli.

2. Źródło danych: <https://www.iweeps.be/> (Waloński Instytut Ewaluacji, Perspektyw i Statystyki – IWEPS).

3. Źródło danych: <https://www.nik.gov.pl/en/> (Najwyższa Izba Kontroli).

Rok szkolny	Liczba uczniów zagranicznego pochodzenia
2020–2021	48 500
2021–2022	67 000
2022–2023	222 500

Przeważająca większość (ok. 71%) tych osób uczęszczała do szkoły średniej. Biorąc pod uwagę wojnę rosyjsko-ukraińską, która zwiększyła swoją skalę w lutym 2022 r., oraz to, że Polska sąsiaduje z Ukrainą, dane te jasno wskazują, że do polskich szkół jest zapisanych wiele osób z tego kraju. Ukraińcy stanowili jednak największą grupę zagranicznych uczniów w Polsce jeszcze przed eskalacją wojny.

Poniższa tabela przedstawia (procentowo) główne kraje pochodzenia zagranicznych uczniów uczęszczających do polskich szkół:

Kraj pochodzenia	% uczniów z danego kraju w 2020 r.	% uczniów z danego kraju w 2021 r.	% uczniów z danego kraju w 2022 r.
Ukraina	74,8%	73,5%	88,3%
Białoruś	5%	8%	5%
Rosja	3%	3%	1%
Wietnam	2%	1%	0,4%
Bułgaria	1%	1%	0,3%

Według Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej (strony polskich agencji rządowych) najwięcej osób z Ukrainy uczęszcza do szkół w województwie mazowieckim (znacząca przewaga liczbowa), śląskim, dolnośląskim i wielkopolskim, a najmniej – w podlaskim, warmińsko-mazurskim i świętokrzyskim (stan z kwietnia 2024 r.):

Województwo	Łączna liczba uczniów i studentów z Ukrainy
Mazowieckie	32 208
Śląskie	20 563
Dolnośląskie	20 103
Wielkopolskie	19 231
Małopolskie	15 846
Pomorskie	13 653
Łódzkie	11 847
Zachodniopomorskie	9 213

## Województwo Łączna liczba uczniów i studentów z Ukrainy

Kujawsko-pomorskie	7 387
Lubuskie	6 807
Lubelskie	5 308
Opolskie	4 485
Podkarpackie	4 370
Świętokrzyskie	3 253
Warmińsko-mazurskie	3 172
Podlaskie	2 572

Dane te pokazują rozkład największej grupy młodych ludzi zagranicznego pochodzenia w Polsce, ale należy zachować ostrożność podczas interpretacji. Dokumentacja może być niekompletna z powodu różnych problemów administracyjnych związanych z danymi o wieku i obywatelstwie. Oprócz tego trzeba pamiętać, że niektóre ukraińskie dzieci w wieku szkolnym nie są zapisane do polskich szkół, ponieważ kontynuują naukę zdalnie, w ukraińskiej szkole. Takie osoby nie są częścią polskiego systemu kształcenia i nie można oszacować ich liczby. 1 września 2024 r. wejdą w życie ważne zmiany w rozporządzeniu dotyczącym kształcenia dzieci i młodzieży z Ukrainy. Przede wszystkim uczniowie ci zostaną objęci obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązkiem szkolnym oraz obowiązkiem nauki, nawet jeśli uczą się zdalnie w ukraińskiej szkole.

## Hiszpania

W momencie sporządzania raportu najnowsze dane z Hiszpanii dotyczą roku szkolnego 2022/2023. Do hiszpańskich szkół było wtedy zapisanych 999 781 osób z zagranicy. Uczennice z krajów afrykańskich, po zauważalnym wzroście ich liczby, stanowiły 30% ogółu – Afryka była głównym regionem pochodzenia uczniów. Do innych istotnych regionów pochodzenia należały też inne państwa członkowskie UE (24%) i Ameryka Południowa (21%). Nie jest to zaskoczeniem, biorąc pod uwagę członkostwo Hiszpanii w Unii Europejskiej oraz bliskie powiązania tego kraju z wieloma państwami południowoamerykańskimi.

Osoby z doświadczeniem migracji stanowiły średnio 10,4% uczniów w hiszpańskich szkołach. Najwięcej osób z zagranicy było w następujących regionach:

Baleary	17,6%
Katalonia	15,7%
Walencja	15,5%
Aragonia	15,1%
Murcja	15,1%
La Rioja	14,1%
Madryt	13,3%

Wspólnota autonomiczna Nawarry (11,9%), Melilla (11,4%) i Wyspy Kanaryjskie (10,9%) także plasowały się powyżej średniej krajowej.

Istotne różnice liczbowe pomiędzy regionami zdają się też prowadzić do różnic w nastawieniach hiszpańskich uczniów wobec rówieśników pochodzenia imigranckiego. Istotne różnice pomiędzy regionami zdają się też prowadzić do różnic w nastawieniach hiszpańskich uczniów wobec rówieśników pochodzenia imigranckiego. Badania sugerują większy odsetek negatywnych postaw w regionach o mniejszej populacji migrantów niż w tych, gdzie takie społeczności są większe. Ta różnica nastawień może zatem wynikać z lęku i obaw przed nieznanym. Ta różnica nastawień może zatem wynikać z lęku i obaw przed nieznanym.

## 2.2. Gromadzenie danych

Materiały w niniejszym raporcie zebrano, korzystając z dwóch metod: desk research i grup fokusowych lub szczegółowych rozmów indywidualnych.

### 2.2.1. **Desk research**

Na *desk research* składało się kilka elementów:

- A. We wszystkich trzech krajach uczestniczących (Belgii, Polsce i Hiszpanii) przeprowadzono analizę medialną, aby ustalić, jakie narracje na temat migracji i tożsamości europejskiej docierają do młodzieży. Analiza koncentrowała się zarówno na treściach publikowanych na platformach społecznościowych, z których często korzystają młodzi ludzie, jak i na mediach tradycyjnych.
- B. Przeanalizowano programy nauczania w trzech krajach. Partnerzy przyjrzeni się, które wydarzenia i współczesne procesy migracyjne występują w tych programach. Sprawdzili też, w jaki sposób i do jakiego stopnia programy uwzględniają tożsamość europejską.
- C. Przeprowadzono badania rynkowe, aby ustalić, jakimi narzędziami do nauczania o migracji i tożsamości europejskiej już teraz dysponują pedagodzy.

### 2.2.2. **Grupy fokusowe i szczegółowe rozmowy indywidualne**

W każdym kraju uczestniczącym w badaniu przeprowadzono szczegółowe rozmowy z tymi nauczycielami, którzy – jak wynikało z analizy programów nauczania – zajmują się kwestiami migracji i tożsamości europejskiej. Aby uzyskać miarodajny obraz doświadczeń dydaktycznych, belgijscy, polscy i hiszpańscy partnerzy zastosowali następujące kryteria doboru respondentów:

- Osoby nauczające różnych przedmiotów szkolnych. Konieczny jest reprezentatywny udział przynajmniej nauczycielek geografii, historii i nauk obywatelskich/społecznych.
- Osoby pochodzące z różnych regionów i nauczające w różnych szkołach.
- Osoby uczące dzieci i młodzież w różnym wieku (najlepiej z trzeciej klasy szkoły podstawowej lub z różnych klas szkoły średniej).

- Osoby posiadające różny poziom doświadczenia w sektorze oświatowym. Najlepiej, aby w badaniu uczestniczyły zarówno nauczycielki z dużym doświadczeniem, jak i takie, dla których jest to nadal nowe lub stosunkowo nowe pole.

Lista pytań znajduje się w **aneksie nr 1**.

W **Belgii** w badaniu wzięło udział 15 osób (10 ze szkół francuskojęzycznych i 5 ze szkół niderlandzkojęzycznych w różnych wspólnotach/regionach). Zespół badawczy przeprowadził indywidualne rozmowy z każdą z nich w listopadzie 2023 r. Poniżej znajduje się przegląd przedmiotów, których nauczają i w których specjalizują się poszczególne osoby. Jeden z uczestników nie pracuje już jako nauczyciel, lecz jako wizytator ds. nauczania geografii. Ze względów praktycznych uwzględniono go jednak poniżej jako nauczyciela tego przedmiotu.

Przedmiot	Liczba nauczycieli*
Edukacja obywatelska	4
Język niderlandzki	1
Ekonomia	1
Geografia	6
Historia	5
Nauki humanistyczne	3
Filozofia	1
Religia	1
Nauki społeczne	1

\* Osoby uczestniczące często nauczały więcej niż jednego przedmiotu – stąd rozbieżność pomiędzy liczbami wymienionymi w tabelce a łączną liczbą osób, z którymi przeprowadzono rozmowy (15).

Respondentki uczą młodzież w różnym wieku. Belgijski zespół badawczy przeprowadził rozmowy wyłącznie z osobami pracującymi w kształceniu średnim: na 15 nauczycielek 5 uczyło klasy pierwsze, 3 – klasy drugie, a 11 – klasy trzecie. Rozbieżność pomiędzy wymienionymi liczbami a łączną liczbą ankietowanych wynika z faktu, że uczestniczące w inicjatywie osoby czasami nauczają więcej niż jedną klasę szkoły średniej.

W **Polsce** łącznie 9 nauczycieli wzięło udział w dwóch oddzielnych grupach fokusowych, zorganizowanych 14 i 17 listopada 2023 r. Osoby te pochodzą z różnych części Polski, a mianowicie z Warszawy, Mińska Mazowieckiego, Gdyni, Cieszyna, Kościerzyny, Władysławowa, Pizsa, Chełmka i Trzebnicy. Kolejna tabela przedstawia liczbę nauczycieli poszczególnych przedmiotów, którzy uczestniczyli w grupach fokusowych.

Przedmiot	Liczba nauczycieli*
Geografia	5
Historia	5
WOS	5

\* Uczestnicy często nauczali kilku przedmiotów – dlatego suma liczb w tabeli wynosi 15, mimo że w grupach fokusowych wzięło udział 9 osób.

W **Hiszpanii** zespół badawczy przeprowadził z 6 osobami szczegółowe rozmowy, trwające od 40 do 60 minut. Wszystkie respondentki uczą geografii lub historii, a niektóre też przedmiotów dodatkowych, np. nauk społecznych, plastyki lub języków. Uczestniczki nauczają zarówno w szkole podstawowej (1 osoba), jak i na obowiązkowych lub nieobowiązkowych poziomach kształcenia średniego (5 osób).

Poniższa tabela rozróżnia typy szkół, w których pracują nauczyciele z Hiszpanii.

Typ szkoły	Liczba nauczycieli
Szkoła publiczna (państwowa)	4
Colegio concertado (szkoła półpubliczna)	2

Ponieważ nauczyciele pochodzili głównie z mniejszych miejscowości i wsi, zebrane informacje pokazują nie tylko kontekst kształcenia w miastach, ale także w innych regionach.

### 2.2.3

## Uwagi do metodologii

Jeśli chodzi o dane zawarte w niniejszym raporcie, należy zwrócić uwagę na następujące kwestie metodologiczne:

1. Zespoły badawcze zdają sobie sprawę, że z przedstawionych tutaj badań nie można wyciągnąć definitywnych wniosków na temat migracji i tożsamości europejskiej. Ze względów praktycznych liczba osób, z którymi odbyto rozmowy, jest ograniczona i może nie być w pełni reprezentatywna. Ustalenia można jednak uznać za kluczowe wskazówki, które pomogą zespołom w opracowaniu zestawu narzędzi edukacyjnych w zakresie ww. tematów.
2. Wszelkie rozważania dotyczące kształcenia, polityki, a w niektórych przypadkach nawet poglądów na temat wyzwań społecznych w Belgii muszą uwzględniać strukturę federalną tego państwa. Istnieje tam kilka wspólnot, przede wszystkim (niderlandskojęzyczna) Flamandzka Wspólnota Belgii oraz (francuskojęzyczna) Wspólnota Walonia-Bruksela. W kilku miejscach raportu zastosowano rozróżnienie pomiędzy tymi wspólnotami, aby odnieść się do ewentualnych różnic. Takie rozwiązanie pojawia się tylko w stosownych przypadkach (np. w celu analizy programów nauczania). Tam, gdzie brak konkretnego odniesienia do jednej ze wspólnot, dane belgijskie dotyczą całego kraju.

## 2.3.

## Analiza medialna

Wszystkie zespoły przeprowadziły szeroko zakrojoną analizę medialną, aby ustalić, jakie narracje dotyczące migracji docierają do uczennic, które będą korzystać z narzędzi tworzonych w ramach programu INVIST. Analiza wykazała, że zgodnie z globalnymi trendami młodzi ludzie we wszystkich trzech krajach intensywnie korzystają z mediów społecznościowych. Do najpopularniejszych należą TikTok, Instagram, Facebook i YouTube. Media społecznościowe stanowią dla młodzieży kluczowe źródło informacji, znacznie ważniejsze niż media tradycyjne. Informacje w mediach społecznościowych uznaje się za bardziej autentyczne i atrakcyjniejsze. Są lepiej dostosowane do potrzeb komunikacyjnych wielu uczniów, zarówno pod względem treści, jak i formatu. Analiza medialna skupiła się zatem w szczególności na wspomnianych platformach. Okazuje się jednak, że pewne wnioski można również wyciągnąć z innych środków przekazu lub komunikacji (wykorzystujących tekst lub obrazy).

Ustalenia z różnych krajów uczestniczących w badaniu w dużej mierze zdają się zbieżne, więc wyniki pogrupowano tematycznie – przy czym w stosownych przypadkach dopisano uwagi dotyczące danego kraju.

## 2.3.1.

### Dwie dominujące narracje

O osobach z doświadczeniem migracji mówi się w środkach przekazu na wiele różnych sposobów, ale po zebraniu wszystkich danych dominujące wydają się dwie narracje.

Często pojawia się nacisk na **negatywne aspekty migracji**. Migrantów i uchodźców przedstawia się jako olbrzymie zagrożenie dla gospodarki i systemu opieki społecznej – np. panuje opinia, że odbierają oni pracę osobom z kraju przyjmującego. Według tej narracji osoby migrujące traktuje się w sposób uprzywilejowany, a rząd rzekomo podaje im wszystko na tacy, zaniedbując resztę społeczeństwa. Dla osób rozpowszechniających tę narrację kluczowymi problemami są złość, poczucie niesprawiedliwości z powodu rzekomych korzyści i przywilejów uchodźczych oraz obawy związane ze wzrostem liczby ludności.

Ponadto często mówi się, że duża liczba osób przyjeżdżających stwarza problemy z bezpieczeństwem – grupę tę postrzega się jako zagrożenie dla stabilności państwa. Tę negatywną narrację, często wykorzystywaną i rozpowszechnianą w przekazach politycznych, widać też w słownictwie używanym podczas rozmów o imigracji. Nierzadko jest w nich stosowana terminologia wojskowa oraz oskarżycielski dyskurs nasilający uprzedzenia i sprzyjający powstawaniu stereotypów. Do opisu zjawiska powszechnie używa się takich słów jak „inwazja” i „podbój” oraz innych negatywnych określeń. Ponadto badania przeprowadzone w Hiszpanii pokazują, że słowo „imigracja” jest powiązane z ok. 60 słowami, które mają negatywne konotacje, w tym „bitwa”, „kryzys”, „wykorzystanie”, „wojna”, „wrogość”, „problem” i „obawa”. Wzmaga to negatywny sposób przedstawiania migracji w wielu różnych mediach.

Druga dominująca narracja wydaje się diametralnie różna od tej opisanej powyżej. **Grupy osób migrujących przedstawia się jako bierne ofiary** organizacji przestępczych i przemytników ludzi lub jako odbiorców pomocy. To narracja „bezbronnego migranta”, którą



próbuję się wywołać współczucie wobec tych osób oraz zwiększyć świadomość warunków, z jakimi się zmagają. Komunikaty z tej perspektywy mogą wykorzystywać wstrząsające obrazy oraz podkreślać niebezpieczeństwa czyhające w podróży, odwagę migrujących, ich determinację oraz potrzebę solidarności i pomocy humanitarnej. Narracja ta często stawia w centrum uwagi osoby przyjeżdżające z krajów afrykańskich. Nacisk na migrację pomiędzy Afryką z jednej strony a regionem śródziemnomorskim, Europą kontynentalną i Wielką Brytanią z drugiej to motyw, który powtarza się w różnych środkach przekazu. Często lekceważy się jednak czynniki napędzające migrację.

## 2.3.2.

## Inne narracje

Istnieją także inne, mniej powszechne narracje. Poniżej znajduje się kilka ich przykładów. Nie jest to wyczerpująca lista – odzwierciedla ona jedynie ustalenia zespołów badawczych poczynione podczas analizy medialnej.

Pozytywna narracja, z jaką spotkał się polski zespół badawczy, dotyczyła kilku przykładów w mediach społecznościowych. Migrację omawiano tam w sposób lekki i zabawny, np. podkreślając trudności w nauce języka lub śmieszne różnice kulturowe. Ten humorystyczny sposób mówienia o doświadczeniach migrantów lub uchodźczyń jest szczególnie popularny wśród polskich odbiorców. Osoby, które nie traktują się zbyt poważnie, są postrzegane jako „normalne” i „jedne z nas”. Migrantki lub uchodźcy, którzy są popularni w internecie i których profile śledzi wiele osób, to często ludzie, którym się powodzi gospodarczo. Kanały w mediach społecznościowych należące do osób, które opowiadają o trudnościach ekonomicznych lub niekorzystnych okolicznościach, przyciągają mniejszą widownię.

Zespoły belgijski i hiszpański zidentyfikowały narrację skoncentrowaną na realiach życia migrantów. Nie jest ona lekka czy rozrywkowa, lecz dotyczy domniemanych realiów osób, które borykają się z trudnymi warunkami oraz reakcjami aktywistów ruchów antyimigranckich. Niektóre filmy ujawniają też rozczarowanie, jakie część osób z doświadczeniem migracyjnym odczuwa wobec Europy. Takie materiały często mają dużo wyświetleń i dotyczą zwłaszcza trudności lub poczucia braku przynależności, pracy w kiepsko płatnych zawodach, doświadczeń z rasizmem i tęsknoty za ojczyzną. Wiele komentarzy to pochwały wytrwałości wypowiadających się osób. Należy jednak zauważyć, że filmy te pokazują jedynie niewielką część rzeczywistości i nie reprezentują pełnej gamy migranckich doświadczeń i wyzwań w Europie.

W obiegu znajdują się też bardziej zniuansowane lub „neutralne” narracje. Na przykład w Hiszpanii znaczna część postów oferuje praktyczne porady. Często to treści stworzone przez same migrantki i specjalistów prawnych, którzy zagłębiają się w hiszpańskie przepisy migracyjne. Materiały stanowią cenne źródło dla osób z Ameryki Łacińskiej, które rozważają przeprowadzkę do Hiszpanii. W Belgii tego typu treści poruszają złożoność i wielowymiarowość kwestii migracji: od trudności, jakie napotykają krajowi i europejscy decydenci w kontekście koordynacji podejścia do migracji, po dylematy etyczne, które mogą się pojawiać przy podejmowaniu decyzji, czy przyjąć, czy odrzucić wnioski o azyl. Czasami treści tego typu pozwalają też wypowiedzieć się osobom bezpośrednio zainteresowanym, np. migrantowi z Senegalu, który przedstawia krytyczne przemyślenia na temat migracji młodych osób ze swojego kraju.

Na YouTube można też znaleźć treści edukacyjne, ale są one mniej powszechne. Oferują np. oparte na faktach wyjaśnienie ruchów migracyjnych, bazujące na mapach rysunki, a także tabele i odniesienia do historii Europy. Celem tych materiałów jest ukazanie trendów migracyjnych z odpowiedniej perspektywy. Poruszany jest też temat starzejącego się społeczeństwa Unii Europejskiej. Migrację przedstawia się wówczas jako potencjalną szansę – element rozwiązania problemu. Bardziej szczegółowe analizy zawierają czasem obawy związane z określonymi zmianami. Warto jednak wskazać, że niektóre treści edukacyjne docierają do bardzo wąskiego grona osób – właśnie dlatego, że są oparte na faktach.

2.3.3.

### **Jednostronny obraz migracji**

Pomijając stosowane narracje, znamienne jest to, że nie zawsze mówi się o różnorodnych formach migracji. Na przykład, mimo że w tradycyjnych mediach zjawisko często jest omawiane w sposób neutralny, oparty na faktach i z ludzkiej perspektywy, informacje te nierzadko ograniczają się do migracji tranzytowej, przymusowej czy związanej z nielegalnym przekroczeniem granicy, a także do przyjmowania osób z doświadczeniem uchodźstwa i dyskusji politycznych wokół kryzysu migracyjnego w Europie i poszczególnych państwach członkowskich UE. Rzadko mówi się o innych formach migracji, takich jak migracja udokumentowana i dobrowolna lub w celu osiągnięcia wykształcenia.

Jak wspomniano wcześniej, uwaga często skupia się na osobach przybywających do Europy z Afryki (zwłaszcza Afryki Północnej) lub szerzej: krajów Globalnego Południa. Nadal zbyt mało uwagi poświęca się migracji z oraz do innych regionów (np. Stanów Zjednoczonych, krajów Azji Południowo-Wschodniej i Arabii Saudyjskiej).

Ponadto w zdecydowanej większości treści dotyczących osób migrujących one same nie mają głosu. Rzadko udostępnia się im platformę, aby opowiedziały własne historie. Oznacza to, że na osobiste opowieści i naoczne relacje osób migrujących oraz innych bezpośrednio zaangażowanych przeznaczają się niewiele miejsca. Przez tę nieobecność w odpowiednich mediach inni ludzie mają ograniczone zrozumienie doświadczeń i perspektyw migranckich, zwłaszcza kobiet i dzieci.

2.3.4.

### **Podejście anegdotyczne i rzeczowe**

Analiza medialna wykazuje, że wiele środków przekazu (w szczególności tradycyjnych) stosuje anegdotyczne podejście do migracji. Oznacza to, że sprawozdawczość dotyczy głównie wydarzeń, np. zatrzymania migrantów na marokańskim wybrzeżu, zmarłych i rannych osób po wywróceniu się dwóch łodzi niedaleko Lampedusy, odnalezienia zwłok niemowlęcia na plaży lub śmierci migrantki w pożarach lasu w Grecji.

Czasami podejście mediów bywa również rzeczowe. Sprawozdawczość zwykle koncentruje się na rzeczywistych wydarzeniach, a niektóre dziennikarki kreują nawet utylitarną wizję migracji, koncentrując się na korzyściach lub ich braku dla kraju przyjmującego.

Ten sposób mówienia o migracjach może być jednym z powodów, dla których w mediach często nie poświęca się uwagi pewnym kluczowym zagadnieniom, takim jak bazowe

nierówności i problemy związane z kolonizacją, neokolonializm, katastrofy ekologiczne oraz wojny przyczyniające się do migracji, ale także np. doświadczenia kobiet pracujących w charakterze pomocy domowej, potencjalna dyskryminacja w kontakcie z instytucjami krajów przyjmujących lub informacje dotyczące wkładu gospodarczego osób, które przyjechały do danego kraju. Innymi słowy, sprawozdania te mają charakter przypadkowy i nie zagłębiają się w takie kwestie jak rasizm lub nierówności.

2.3.5.

### Analiza hashtagów

Powyższe wrażenia wynikają z analizy treści komunikatów medialnych. Warto jednak wyjść poza nią. Dlatego oprócz przeglądu treści zespoły badawcze z Polski i Hiszpanii przeanalizowały popularne hashtagi często wykorzystywane w materiałach dotyczących migracji i uchodźstwa. Za pomocą tych hashtagów użytkownicy mediów społecznościowych mogą szybko przyciągnąć uwagę do dużych ilości treści i wpływać na to, jak o danej kwestii mówi się online.

W **Polsce** przeanalizowano związane z migracją hashtagi na platformie TikTok (i podobne na Instagramie). W 2023 r. na TikToku najczęściej stosowane były:

Hashtag	Liczba wyświetleń
#border [granica]	442,4 mln
#bialorus	1 152,9 mln
#immigrants [imigranci]	128,6 mln
#refugees [uchodźcy]	70,7 mln
#ukraincywpolsce	54,2 mln
#migrants [migranci]	47,5 mln
#ukrainians [Ukraińcy]	23,8 mln
#greenborders [zielone granice]	22,3 mln
#emigrants [emigranci]	10,8 mln
#crisismigration [kryzys migracyjny]	4,6 mln
#graniczbialorusia	6,1 mln
#murnagranicy	532 500

Hashtagi na platformie TikTok wydają się bardziej wiarygodne, ponieważ na Instagramie oznakowane treści nie zawsze dotyczą bezpośrednio tego, na co wskazuje hashtag. Treści odnalezione za pomocą hashtagów odzwierciedlają polaryzację tego zagadnienia. Na przykład jest wiele treści pokazujących współczucie wobec Ukraińców w Polsce, ale za hashtagiem #ukraincy kryją się głównie materiały utrwalające stereotypy i błędne przekonania/uprzedzenia. Takie komunikaty wzmacniają istniejące podziały i czynią ten hashtag magnesem na dezinformację.

W Hiszpanii hashtagi odnoszące się do migracji nie znajdują się na liście 100 najczęściej używanych, ale zespołowi hiszpańskiemu udało się stworzyć listę najpopularniejszych, które są związane z takimi słowami jak „migracja”, „migrant” oraz „imigrant”. Według badań w 2023 r. na platformach TikTok i Instagram były to:

TikTok	Instagram
#immigrantlife, #immigrantroute, #europeanunion, #stopimmigration, #legalimmigration, #irregularimmigration	#venezuela, #madrid, #lawyers, #passport, #legaladvice, #venezolanosenmadrid #rights, #nationalities, #bolivia, #caracas, #violence, #escape, #siria, #refugees, #startingfromzero

Hashtagi te można podzielić na trzy główne obszary, w tym dwa wspomniane wcześniej:

- Praktyczne wskazówki dotyczące migracji
- Realia życia osób z doświadczeniem migracji
- Popularne treści i sensacje

Treści, które zyskują dużą popularność (virale), to często coś więcej niż praktyczne porady i osobiste historie. Niektóre filmy zawierają bezstronne wiadomości, ale są także materiały populistyczne, które wyraźnie opracowano z myślą o wzbudzaniu sensacji. Koncentrują się one głównie na osobach przybywających do Europy z Afryki.

2.3.6.

## Dezinformacja

Dezinformacja nadal stanowi istotne wyzwanie i w dalszym ciągu istnieje potrzeba krytycznej analizy wszelkich wiadomości. Wiele treści zamieszczanych w internecie bazuje na strachu przed osobami z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz awersją i wobec nich, mimo że w mediach społecznościowych znajdują się też treści aktywistek, materiały edukacyjne i o pozytywnym charakterze, a same media są potencjalnym forum publicznym, na którym migranci mogą opowiadać o swojej sytuacji.

Historie z pierwszej ręki, opowiadane przez osoby migranckie i uchodźcze, malują ich niezwykle różnorodny obraz, widziany z wielu perspektyw. Warto zatem zwrócić uwagę uczennic i uczniów na złożoność zjawiska migracji – w przeciwieństwie do jednostronnego podejścia, które często stosują media (zob. cz. 2.3.3.).

2.3.7.

## Osoby z doświadczeniem migracji w serialach telewizyjnych, na platformach streamingowych, w filmach oraz książkach

Mimo że analiza medialna skupiała się głównie na mediach tradycyjnych i społecznościowych, hiszpański zespół badawczy przyjrzał się również temu, jak przedstawia się osoby migrujące w serialach, na platformach streamingowych, w filmach oraz książkach. Oto krótkie podsumowanie tych ustaleń:

- W hiszpańskiej telewizji oraz w serialach na platformach streamingowych osoby z doświadczeniem migracji częściej kojarzą się z nielegalną pracą i przestępczością niż postaci hiszpańskie.

- Większość migrantów w telewizji i serialach odzwierciedla istniejące stereotypy społeczne. Narodowość lub etniczność to zwykle główna – a często jedyna – cecha, która jest istotna dla fabuły. Wynikiem tego są postacie pozbawione głębi, którą mają bohaterowie niebędący migrantami.
- Mimo że motywy związane z migracją i tożsamością europejską nie należą do wiodących we współczesnej literaturze młodzieżowej, kilka książek podejmuje te tematy. Osoby z doświadczeniem migracji są tam często głównymi postaciami, a historia jest opowiedziana z ich punktu widzenia. Historie te, niezależnie od tego, czy bohaterem jest afgańska uchodźczyni, czy hiszpański nastolatek w Paryżu, wywołują uniwersalne uczucie niepewności i tęsknoty za domem oraz poczucie bycia obcym w nowym otoczeniu. Opowieści często przedstawiają proces transformacji – poruszając takie motywy jak akceptacja i odkrywanie nowego poczucia przynależności. Krótko mówiąc, autorki często przedstawiają migrację jako proces poszukiwania lepszego życia. W niektórych książkach kluczową rolę odgrywają również historia i migracja historyczna.

2.3.8.

### **Podsumowanie**

Na ogół media skierowane do młodzieży lub takie, z których ona korzysta, przedstawiają wysoce stereotypowy, powierzchowny obraz migracji. Zwykle koncentrują się na krótkich, lekkich treściach, więc ich odbiorcy nie zapoznają się ze szczegółami tematu. Obraz migracji, jaki napotykają młodzi ludzie w mediach tradycyjnych oraz za pośrednictwem mediów społecznościowych, jest często (ale nie zawsze) negatywny i pełen stereotypów, nastrojów antyimigranckich oraz dyskursu politycznego. Może to potęgować wcześniejsze przekonania/ uprzedzenia i błędne opinie na temat osób migrujących i ich doświadczeń.

Młodzi ludzie mogą z łatwością natknąć się na karykatury, powierzchowne treści, a nawet narracje wykorzystujące strach i odrzucenie, mimo że występują także inne, mniej powszechne komunikaty (mniej negatywne i bardziej pouczające).

2.4.

## **Analiza programów nauczania**

Autorki narzędzi poświęconych migracji (i tożsamości europejskiej) muszą uwzględnić grupę docelową, która będzie z nich korzystać. Innymi słowy, muszą się przyjrzeć, czego odbiorcy chcą i potrzebują. W ramach badań przeprowadzono analizę programów nauczania, aby ustalić, którzy nauczyciele będą korzystać z nowych narzędzi. Partnerzy badawczy sprawdzili, jakie wydarzenia i współczesne procesy migracyjne są zawarte w tych programach, a także kto i kiedy wspomina o migracji. Przyjrzeni się również temu, jak w programach omawia się tożsamość europejską oraz ile uwagi się jej poświęca.

2.4.1.

### **Wiek uczennic i uczniów**

Z analizy wynika, że nauka o migracji i Europie ma miejsce głównie w ramach kształcenia średniego. Mimo że pomiędzy Belgią, Polską i Hiszpanią istnieją istotne różnice pod względem organizacji systemu kształcenia, w każdym z tych krajów o interesujących nas zagadnieniach uczą się młodzi ludzie w wieku od 12 do 16 (lub nawet 18) lat.

W **Belgii** (Flandrii) są dostępne konkretne treści na temat migracji dla osób w wieku 14–16 lat, ale zagadnienia związane z migracją i tożsamością europejską są poruszane również na kilku innych kluczowych etapach. Na przykład w Walonii i Brukseli (kształcenie francuskojęzyczne) młodzież uczy się o tych tematach podczas drugiego, piątego i szóstego roku kształcenia średniego (odpowiednio w wieku 13–14, 16–17 i 17–18 lat).

W **Polsce** istnieją materiały dotyczące migracji dla uczniów w różnym wieku, przynajmniej dla klas szkoły podstawowej (tj. 12–14 lat) oraz dla uczniów szkoły średniej (15–19 lat).

W **Hiszpanii** występuje elastyczny program nauczania – nie jest on sztywno zdefiniowany przez cele merytoryczne, które uczennice muszą osiągnąć. Nauczyciele w szkole średniej (pracujący z młodzieżą w wieku 12–16 lat) mają największą elastyczność (a więc i możliwości) nauczania o migracji, a nieobowiązkowy etap kształcenia średniego (dla osób w wieku 16–18 lat) pozwala na prawdziwe zagłębienie się w ten temat. Może to być jednak trudne z powodu ograniczonego czasu, ponieważ ten typ kształcenia opracowano z myślą o przygotowaniu do egzaminów końcowych. Oznacza to, że jest mniej miejsca na omówienie wspomnianego zagadnienia w ramach tej części systemu.

Mimo że edukacja związana z tymi tematami ma miejsce głównie w ramach kształcenia średniego, kwestie migracji i Europy są również omawiane na poziomie szkoły podstawowej. W Belgii uczniowie zapoznają się z nimi w młodym wieku, zarówno w ramach kształcenia niderlandzko-, jak i francuskojęzycznego. Polscy uczniowie szkół podstawowych dowiadują się o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz grupach osób z doświadczeniem migracji mieszkających w Polsce (w tym osób uchodźczych), o tym, gdzie występuje najwięcej takich grup, oraz o prawach mniejszości etnicznych.

2.4.2.

## Przedmioty szkolne

Powyżej wskazano przedziały wiekowe, w jakich uczennice poznają temat migracji, ale programy nauczania określają też przedmioty szkolne, w ramach których omawia się to zagadnienie. Pod tym względem pomiędzy trzema krajami występuje wiele podobieństw.

W każdym z nich na migrację przeznaczają się godziny lekcyjne w programie nauczania geografii. W Polsce większość treści można znaleźć w materiałach dydaktycznych do tego przedmiotu. Temat jest poruszany w ramach geografii społeczno-gospodarczej (w tym przy okazji omawiania różnorodności struktur demograficznych) oraz podczas dyskusji o współczesnych globalnych problemach.

Drugim przedmiotem szkolnym obejmującym zagadnienie migracji jest historia. Tu analizuje się takie aspekty jak ruchy migracyjne na przestrzeni czasu oraz specyficzne dla poszczególnych krajów wydarzenia historyczne związane z migracją.

Trzeci istotny obszar tematyczny, który porusza kwestię migracji, to nauki społeczne i edukacja obywatelska. Analizują one aspekty etyczno-moralne (takie jak otwartość na inne kultury, stereotypy i dyskryminacja) oraz społeczne (wyzwania związane z migracją z perspektywy społecznej), a także przyczyny ruchów migracyjnych i ich kierunki we współczesnym świecie.

Oprócz ww. przedmiotów szkolnych temat migracji omawia się też podczas innych zajęć w poszczególnych krajach. Na przykład w Belgii aspekty etyczno-moralne są poruszane również podczas lekcji filozofii/etyki, a perspektywa gospodarcza – podczas (nieobowiązkowych) lekcji ekonomii. Na ogół jednak programy nauczania o migracji są interdyscyplinarne, a temat ten jest wkomponowany w wiele różnych przedmiotów szkolnych, w tym języki i naukę o zrównoważonym rozwoju. Jeszcze inne podejście stosuje się w Hiszpanii, gdzie nauczycielki mogą omawiać interesujące młodzież tematy podczas dodatkowych godzin lekcyjnych, tzw. *tutorias* (sesji szkoleniowych). Mogą przeznaczyć część tego czasu na migrację, jeżeli uważają, że jest to dla ich uczniów istotna kwestia.

2.4.3.

### Różne podejścia

Należy podkreślić różne podejścia przyjęte w programach nauczania poszczególnych systemów kształcenia.

W **Belgii**, jak wskazano powyżej, programy zawierają wytyczne dotyczące treści. Obejmują też umiejętności społeczne. Kluczowe elementy to promowanie szacunku dla różnorodności, konstruktywne omawianie kwestii społecznych i pielęgnowanie poczucia tożsamości, które uwzględnia wiele płaszczyzn, m.in. czynniki biologiczne i kulturowe. Ponieważ jednak programy te nie są zbyt szczegółowe, migrację często omawia się równolegle z wieloma innymi zagadnieniami w ramach różnych przedmiotów szkolnych, zamiast analizować ją dogłębnie, jako odrębny temat. Młodzież może przez to zyskać jedynie powierzchowne zrozumienie tego istotnego globalnego problemu.

Programy nauczania w **Polsce** również zawierają wytyczne co do treści. Poprzedni polski Minister Edukacji i Nauki zalecał jednak dodatkowo konkretne publikacje omawiające kwestię migracji w ramach przedmiotu historia i teraźniejszość. Podręczniki do tego przedmiotu, opublikowane przez wydawcę Nowa Era, są dość kontrowersyjne. Opisują bowiem to zjawisko ze sceptycznego – niekiedy wybiórczego, a często krytycznego i subiektywnego – punktu widzenia. Szkoły miały jednak możliwość dowolnego korzystania z innych dostępnych materiałów dydaktycznych. Nowa Ministra Edukacji ogłosiła, że przedmiot zostanie zastąpiony edukacją obywatelską, a podręczniki – stosownie zmienione.

Jak już wspomniano, program nauczania w **Hiszpanii** jest bardzo elastyczny. Koncentruje się głównie na nabywaniu umiejętności, a nauczyciele odpowiadają za rozwój uczniowskich kompetencji. Często opracowują własne materiały dydaktyczne (w stosownych przypadkach z pomocą szkół).

2.4.4.

### Miejsce tożsamości europejskiej w programach nauczania

Tożsamość europejska nie jest istotną kwestią w programach nauczania poszczególnych krajów. Zagadnienie to porusza się rzadko lub w ograniczonym zakresie. Ewentualne zajęcia poświęcone tematyce europejskiej koncentrują się raczej na wiedzy (faktycznej) na temat UE, a nie na omawianiu tożsamości europejskiej.

W niderlandzkojęzycznych szkołach w Belgii nauka o Europie zaczyna się w trzeciej klasie szkoły

podstawowej (w wieku 10–12 lat). Uczniowie zdobywają podstawową wiedzę na temat Unii Europejskiej, jej wpływu na Belgię oraz miejsca tego kraju w Europie. W ramach flamandzkiego kształcenia średniego lekcje poświęcone Europie są związane głównie z historią i geografiami. Temat jest poruszany w dość ograniczony sposób. To, czy zostanie on obszernie omówiony, zależy od nauczycielskich zainteresowań, bieżących wydarzeń oraz tego, czy kwestie europejskie zajmują ważne miejsce w kulturze danej szkoły.

W programach nauczania francuskojęzycznego systemu kształcenia w Belgii znajduje się niewiele odniesień do Europy czy UE. W szkole podstawowej omawia się jedynie aspekt geograficzny. W trakcie kształcenia średniego tematy europejskie są poruszane głównie podczas lekcji historii i geografii, ale konkretne obszary (struktura UE, instytucje polityczne itp.) pojawiają się też w ramach takich przedmiotów jak ekonomia, nauki społeczne, filozofia i edukacja obywatelska<sup>4</sup>.

W Polsce motywy europejskie nie stanowią istotnej części programów nauczania. Od młodzieży nie oczekuje się wykształcenia w szkole tożsamości i obywatelstwa europejskiego; kształcenie podstawowe koncentruje się na społecznościach najbliższych uczniom, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza, mała ojczyzna, region i kraj. W szkole średniej pojawiają się treści poświęcone Europie i Polsce oraz Polakom w Europie, ale występują one sporadycznie i stanowią niewielką część programu. W praktyce niektóre z nich nie są nawet realizowane. Takie treści można znaleźć przede wszystkim w programach nauczania geografii, historii i WOS-u. Kilka instytucji i organizacji wykorzystuje nieformalne narzędzia edukacyjne do nauki o Europie, ale tego typu inicjatywy są nieobowiązkowe i rzadkie w polskich szkołach. W rezultacie polskie podejście do nauczania o Europie można uznać za anachroniczne i niezbyt angażujące. Ponieważ nie jest to kluczowy temat w szkolnym programie nauczania, w różnych placówkach poświęca mu się różną liczbę lekcji. Młodzi ludzie kończą więc szkoły z różnymi poziomami wiedzy na temat Europy i Unii Europejskiej<sup>5</sup>.

W Hiszpanii z Europą czy Unią Europejską związanych jest niewiele umiejętności, które mają nabyć uczniowie. W programie znajdziemy wymóg oceny, czy uczniowie rozumieją ewolucję UE i potrafią rozmawiać na temat jej rozwoju i przyszłości. Inne przykłady to umiejętność podsumowania roli Unii jako podmiotu politycznego oraz skomentowania wiadomości i esejów na temat pozycji Hiszpanii w UE. Niezależnie od tych wymogów aktualne praktyki kształcenia i nauki nie mają wymiaru unijnego<sup>6</sup>.

2.4.5.

## Podsumowanie

Na podstawie analizy programów nauczania można stwierdzić, że docelowymi odbiorcami opracowywanych narzędzi są przede wszystkim nauczyciele edukacji obywatelskiej, historii i geografii, zwłaszcza nauczyciele drugich i trzecich klas szkół średnich (uczennic w wieku 14–18 lat), którzy uczą młodzież o migracji. Biorąc jednak pod uwagę to, że czasami omawia się te tematy wcześniej, osoby nauczające muszą mieć możliwość korzystania z materiałów poświęconych migracji od pierwszej klasy szkoły średniej i trzeciej klasy szkoły podstawowej.

4. Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury (2021), *Learning about the EU: European topics and school curricula across EU Member States*, s. 38–44.

5. Źródło danych: Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji.

6. Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury (2021), dz. cyt., s. 121–122.



Ponieważ nieliczne odniesienia do Europy występują głównie w obrębie tych samych przedmiotów, powyższy wniosek ma też zastosowanie do planowanych narzędzi na temat tożsamości europejskiej.

2.5.

## Badania rynku

Oprócz powyższych badań przeprowadzono badania rynku w celu analizy dostępnych dla nauczycielek narzędzi i inicjatyw edukacyjnych poświęconych migracji i tożsamości europejskiej.

Wyniki pokazują, że istnieje wiele narzędzi związanych z migracją i migranckimi historiami. Nauczycielki, z którymi przeprowadzono rozmowy, wykorzystują część z nich – zostanie to omówione w dalszej części raportu. Istnieją gry planszowe, gry RPG i zorganizowane formaty debat, a nawet narzędzia cyfrowe opracowane przez profesjonalistów w tej dziedzinie. Trudno jest konkurować z tą ofertą, biorąc pod uwagę m.in. jakość dostępnych pomocy, zwłaszcza w Belgii i Hiszpanii. Wydaje się, że w Polsce jest aktualnie mniej narzędzi do nauczania o migracji, mimo że nauczycielki w tym kraju mają kilka źródeł, z których mogą korzystać.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja, jeśli chodzi o tożsamość europejską. Zaskakujące jest to, że w Belgii, Polsce i Hiszpanii wydaje się brakować narzędzi edukacyjnych poświęconych temu ogólnoeuropejskiemu zagadnieniu.

Ustalenia te pokazują, jak ważne jest znalezienie sposobu na połączenie tematyki migracji i tożsamości europejskiej w ramach tego samego zestawu narzędzi. W ten sposób program INVIST może zapewnić świeżą perspektywę i uzupełnić istniejącą ofertę narzędzi edukacyjnych poświęconych migracji.

2.6.

## Nauczycielskie grupy fokusowe i szczegółowe rozmowy – wyniki

Na podstawie analizy programów nauczania zespoły badawcze przeprowadziły rozmowy z kilkoma nauczycielami – potencjalnymi odbiorcami narzędzi. Z uwagi na wyniki wcześniejszych analiz grupa respondentów była złożona głównie z nauczycieli edukacji obywatelskiej, historii i geografii. Więcej informacji na temat potencjalnych przyszłych użytkowników znajduje się w części 2.2.2., gdzie wyjaśniono sposób gromadzenia danych na tym etapie programu.

2.6.1.

### Podejścia do nauczania o migracji

Podejścia nauczycielek do kwestii migracji podczas lekcji bardzo się różnią w poszczególnych krajach. Aby odpowiednio uwzględnić te różnice, wyniki w tej części raportu przedstawiono osobno dla każdego kraju.

Belgia

Temat migracji jest omawiany na różne sposoby w ramach różnych przedmiotów szkolnych. Na przykład podczas lekcji historii i geografii sposób omawiania tej kwestii zależy od programu nauczania. Na historii migracja jest powiązana z przeszłością, a nie z bieżącymi wydarzeniami, a lekcje geografii koncentrują się na nierównościach społeczno-przestrzennych i bieżących studiach przypadków. Oba przedmioty łączy to, że nauczycielki często polegają na podręcznikach. Książki te jednak nie omawiają kwestii migracji we właściwy sposób: są nieelastyczne i przestarzałe. W rezultacie niektóre osoby dodatkowo szukają informacji teoretycznych w internecie. Geografia wymaga także bardziej różnorodnych źródeł, w tym danych statystycznych, map i najnowszych wiadomości.

Niezależnie od powyższego czasami występują istotne różnice pomiędzy podejściami stosowanymi przez poszczególnych nauczycieli historii i geografii. Każdy z nich angażuje swoje uczennice w inny sposób. Niektórzy – zwłaszcza podczas lekcji historii – poruszają tylko aspekty migracji ujęte w oficjalnym programie nauczania, bez nawiązywania rozmowy na ten temat. Tymczasem inni, np. nauczyciel geografii, który wziął udział w badaniu, oglądają filmy dokumentalne, wykorzystują komiksy lub analizują z klasą artykuły prasowe. Zidentyfikowano też trzeci poziom zaangażowania, w ramach którego nauczycielki kładą nacisk na osobiste historie uczniów, zachęcając ich do rozmów z dziadkami, jeżeli są oni pochodzenia imigranckiego.

W przypadku edukacji obywatelskiej rozmowy na temat migracji wyraźnie dotyczą norm, wartości, stereotypów i uprzedzeń lub wcześniejszych przekonań. Migrację postrzega się jako część wielopłaszczyznowych kwestii, takich jak kultura i wolność, a także system polityczny. Podczas debat oczekuje się podejścia filozoficznego. Niektóre nauczycielki nie rozmawiają o migracji wprost, ale omawiają takie tematy jak uniwersalne prawa człowieka, demokracja i polityka.

Jeden z nauczycieli stosuje podejście, które polega na wykorzystywaniu osobistych przykładów do omawiania rasizmu występującego w społeczeństwie. Zachęca uczennice, aby patrzyły na ludzi przede wszystkim jako na jednostki. Inna osoba wprowadza temat migracji w bardzo dojrzały sposób, wykorzystując złożone dane i przemówienia polityczne, kierując swoje działania do uczniów, którym wydaje się, że problem ten ich nie dotyczy.

## Polska

W grupach fokusowych z udziałem polskich pedagożek padły konkretne pytania dotyczące doświadczeń z nauczaniem o migracji. Zapytano, w jaki sposób migracja odnosi się do podstawy programowej, i okazało się, że nauczycielki często patrzą na zagadnienie właśnie przez pryzmat jej treści. Nie wychodzą poza te ramy, z wyjątkiem najbardziej aktualnych tematów, takich jak wojna izraelsko-palestyńska lub sytuacja na granicy z Białorusią.

Nauczyciele wcielają się w rolę osób „wyjaśniających świat”. Opisują problem tak obszernie, jak to tylko możliwe, aby uczennice zrozumiały przyczyny migracji. Na ogół okazują więc empatię i zrozumienie osób z doświadczeniem migracyjnym oraz negatywne nastawienie wobec krytyki tej grupy. Nauczyciele uważają, że warto jest też omówić emocjonalny aspekt migracji, ale nie jest on uwzględniony w podstawie programowej. Ponadto nie mają pewności, czy młode osoby są gotowe, aby poradzić sobie z „emocjonalnymi materiałami”.

Mimo to praca nad emocjami i opowiadanie historii często idą ze sobą w parze i tworzą dobrą podstawę do objaśniania bieżących wydarzeń. Natomiast materiały historyczne wywołują mniej emocji.

## Hiszpania

Hiszpańscy nauczyciele również przyznają, że migracja to powtarzający się motyw. Dotyczy to zwłaszcza lekcji historii, podczas których zagadnienie to jest pośrednio wspominane w różnych momentach. W drugim lub trzecim roku kształcenia średniego w programie nauczania geografii jest też określona liczba godzin specjalnie poświęconych na migrację.

W sposób charakterystyczny dla hiszpańskiego systemu kształcenia godziny te nie są wypełnione konkretnymi, sztywnymi treściami. Nauczycielki nie muszą rozmawiać o określonych kwestiach dotyczących migracji; mają całkowicie wolną rękę i muszą jedynie zapewnić, aby uczniowie po ukończeniu tych lekcji posiadali szereg kompetencji, na przykład rozumieli definicje migracji i uchodźców lub potrafili podać przyczyny migracji. Efektem takiego podejścia są znaczne różnice (w zależności od charakteru nauczycielki, jej motywacji i umiejętności dostosowania się do określonych grup uczniów) w tym, co jest omawiane podczas lekcji. To typowa cecha elastycznego hiszpańskiego programu nauczania, którą omówiono w części 2.4.1.

Nauczając o zagadnieniach, które są przedmiotem naszego programu, nauczyciele korzystają z różnych, odpowiednich do wieku materiałów, aby lekcje były bardziej dynamiczne. W wielu hiszpańskich szkołach uczennice nie mają tradycyjnych podręczników. Nauczyciele tworzą własne materiały dydaktyczne, np. korzystając z pomocy zapewnionych przez szkołę. Wszyscy nauczyciele, z którymi przeprowadzono rozmowy, uważają jednak, że konieczne jest przedstawianie młodzieży prawdziwych historii, np. w formie filmów, wywiadów i nagłówków gazet. Oglądają oni ze swoimi klasami filmy, a następnie o nich rozmawiają; przeprowadzają rozmowy z osobami pochodzenia imigranckiego lub analizują wiadomości na temat migracji. Inne przykłady zajęć lekcyjnych obejmują zadania kreatywne, takie jak tworzenie plakatów lub pisanie dziennika z perspektywy osoby z doświadczeniem migracji.

2.6.2.

## Doświadczenie omawiania migracji z różnymi grupami wiekowymi

Wśród nauczycieli, z którymi przeprowadzono rozmowy, nie istnieje konsensus co do wieku uczniów, w którym najlepiej jest uczyć ich o migracji. Niektóre osoby wskazują, że angażowanie w temat małych dzieci i młodych ludzi sprawia, że stają się oni bardziej otwarci. Osoby te uważają również, że łatwiej jest uczyć o migracji w ramach kształcenia podstawowego, ponieważ można jeszcze wówczas wpływać na zachowanie uczniów.

■ ■ *Młodszy uczniowie są spontaniczni, ale po rozpoczęciu szkoły średniej stają się bardziej uprzedzeni i zaczyna na nich działać „efekt grupy”.*

Uwaga belgijskiego nauczyciela edukacji obywatelskiej

Inne nauczycielki uważają jednak, że włączenie aspektu emocjonalnego w lekcje dla tej grupy docelowej stanowi większe wyzwanie. Na przykład program kształcenia podstawowego w Polsce nie uwzględnia zbyt wielu informacji, jedynie kilka podstawowych faktów. Ponadto z tą grupą docelową trudniej się rozmawia o migracji politycznej niż o ekonomicznej.

Nauczyciele na ogół czują się bardziej komfortowo, omawiając temat ze starszymi grupami. Belgijski nauczyciel historii i geografii wspominał, że uczniowie z wiekiem stają się bardziej otwarci, a ci najstarsi mają bardziej rozwinięte poglądy. Ponadto w Hiszpanii nauczycielki w szkołach średnich (pracujące z młodzieżą w wieku 12–16 lat) mają największą elastyczność (a więc i możliwości) nauczania o migracji. Oprócz godzin lekcyjnych poświęconych migracji w programie nauczania geografii można omawiać ciekawe tematy podczas godzin dodatkowych, tzw. *tutorias*. Nieobowiązkowy etap kształcenia średniego dla osób w wieku 16–18 lat przeważnie stwarza możliwości prawdziwego zagłębienia się w ten temat. Może to być jednak trudne z powodu ograniczonego czasu, ponieważ ten typ kształcenia opracowano z myślą o przygotowaniu do egzaminów końcowych. Oznacza to mniejszą elastyczność.

## 2.6.3.

## Upředzenia i negatywne komentarze

Powyższe wnioski nie oznaczają, że nauczanie o migracji w szkołach średnich zawsze jest łatwe. Czasami im starsze są klasy, tym więcej negatywnych komentarzy słyszą nauczyciele. Widać to było zwłaszcza podczas grup fokusowych z udziałem polskiej kadry pedagogicznej. Wspominała ona o negatywnych komentarzach związanych z zagadnieniem pojawiających się już od czwartej klasy szkoły podstawowej, ale bardziej powszechnych w klasach VI–VIII. Niektóre uwagi padają w sali lekcyjnej, ale większość na korytarzach i w mniej formalnych miejscach. Podczas omawiania podstawowej wiedzy na temat migracji nie ma negatywnych uwag, ale pojawia się ich coraz więcej w miarę zagłębienia się w temat. Wśród komentarzy są takie, które dotyczą koloru skóry czy rzekomej biedy, wezwania do przemocy wobec osób migrujących oraz uwagi na temat ich stanu psychicznego i fizycznego, a także rozrodczości.

■ ■ *Proszę pani, ale oni mają telefony!*  
*Mnożą się jak króliki.*

Przykłady negatywnych komentarzy (komentarz dotyczący rzekomego ubóstwa osób w drodze oraz uwagi na temat rozrodczości tej grupy) napotkane przez polskich nauczycieli podczas lekcji

Belgijskie i hiszpańskie nauczycielki również napotykają upředzenia wśród niektórych uczniów (zwykle stanowią oni mniejszą część klasy). Według badanych młodzież w ich krajach prezentuje oparte na stereotypach poglądy, które utrudniają omawianie kwestii migracji podczas lekcji. W Belgii wśród uczniów panuje wiele stereotypów i błędnych przekonań: od rzekomego obciążenia gospodarczego spowodowanego migracją i wizerunku migrantów jako konkurentów w zatrudnieniu lub oportunistów po błędne przekonania dotyczące kierunku i skali ruchów migracyjnych.

W Hiszpanii nauczyciele twierdzą, że negatywne komentarze uczniów w niektórych przypadkach są przejawami otwartej ksenofobii lub rasizmu, a w innych – odzwierciedlają strach wyrażony upřednio przez dorosłych w otoczeniu młodych ludzi. Mimo że ich

perspektywa nie jest otwarcie negatywna, niektórym uczennicom trudno jest zrozumieć motywacje osób migrujących i nadać ludzki wymiar ich doświadczeniom, ponieważ uważają, że migracja jest czymś abstrakcyjnym, co im samym nigdy nie mogłoby się przytrafić.

■ ■ *Nie potrafią wczuć się w ich sytuację, ponieważ nie rozumieją, dlaczego te osoby to robią. Na sugestię, że oni też mogliby zostać migrantami, reagują śmiechem: „Co? Ja? Nie ma mowy, nigdzie się stąd nie ruszam!”.*

Uwaga hiszpańskiego nauczyciela

Niezależnie od tych doświadczeń stwierdzono, że winy za negatywne komentarze nie ponoszą sami młodzi ludzie. Wynikają one z tego, co młodzież słyszy w domu i w mediach. Wspomniano też, że negatywne komentarze przychodzą łatwiej niż pozytywne.

2.6.4.

### Inne wyzwania związane z omawianiem migracji

Negatywne nastroje są dla nauczycielek największym wyzwaniem podczas rozmów na temat migracji. W odpowiedzi na pytania zadane przez zespół badawczy rozmówczynie wskazały też jednak inne trudności. Dotyczą one nie tylko mniej lub bardziej praktycznych wyzwań, ale także specyficznego dla danego kraju kontekstu, w jakim odbywają się lekcje na ten temat.

Zaczynając od najbardziej praktycznych kwestii, nauczycielki wspomniały, że szukanie aktualnych danych i materiałów na temat migracji jest trudne i czasochłonne. Mimo iż to prawdziwe wyzwanie, bardziej zmiennym problemem jest brak zainteresowania młodych ludzi. Trudno także wzbudzić u nich współczucie i omawiać delikatne kwestie. Złożoność zagadnienia migracji, w tym związane z nią obawy i stereotypy, oznaczają, że nauczyciele muszą zachować ostrożność. Jest ona również konieczna podczas prowadzenia debat, które mogą stanowić dla pedagogów wyzwanie, zwłaszcza jeśli młodzież wyraża radykalne poglądy w obecności członków marginalizowanej grupy. Jedna lub dwie osoby z Belgii uważają, że czasami bardziej niezręcznie jest poruszać pewne tematy w różnorodnej klasie. Wywołuje to u nich obawy podczas rozmów o migracji i sprawia, że wolą unikać potencjalnie drażliwych kwestii, aby utrzymać w klasie porządek. W trosce o zgodę nauczyciele celowo unikają tematów związanych z migracją w spolaryzowanych klasach. W innych różnorodnych zespołach klasowych uwzględnienie różnych perspektyw może jednak wspomóc wzajemne uczenie się i szybsze obalanie stereotypów. Nauczycielki wspominają też, jak ważne jest rozróżnienie pomiędzy poglądami a faktami: aby zapewnić większe zniuansowanie i uniknąć ekstremalnych poglądów, należy uczyć młodzież, zwłaszcza w kontekście polaryzacji społecznej, że opinie to poglądy niepoparte faktami. Wszystko to sprawia, że rozmowa o informacjach z mediów społecznościowych bywa wyzwaniem, ponieważ migracja to również gorący temat w internecie. Niektórzy uczniowie ślepo akceptują takie informacje, mimo że przez te kanały często są rozpowszechniane fałszywe wiadomości. Nauczycielki starają się temu przeciwstawiać, ale nie czują się odpowiednio przygotowane do zapewnienia edukacji medialnej i trudno im jest weryfikować fałszywe wiadomości.

O wyzwaniach związanych z kontekstem specyficznym dla danego kraju wspominają w szczególności nauczycielki z Polski. Biorąc pod uwagę kwestię bezpieczeństwa europejskiego, grupy fokusowe zorganizowane w tym kraju ze zrozumiałych względów

robiły częste dygresje, aby omówić ogólne doświadczenia polskich nauczycieli, którzy mają styczność z migracją i ukraińskimi uczniami. Na narrację dotyczącą migracji często spoglądano też w kontekście wojny rosyjsko-ukraińskiej. Po jej eskalacji nastąpiła wyjątkowa zmiana – nauczycielskie narracje skoncentrowały się całkowicie na porównywaniu sytuacji przed i po. Odkąd wzmógł się ten konflikt, wydaje się, że nauczyciele:

- rzadziej omawiają tematy dotyczące migracji;
- używają zmodyfikowanego lub bardziej odpowiedniego języka, aby nie traumatyzować dzieci i młodzieży;
- częściej odnoszą się do emocji;
- koncentrują się na emocjonalnym aspekcie migracji;
- z większą trudnością nauczają na temat migracji.

Nauczyciele twierdzą, że jeszcze się nie przyzwyczaili, że w wyniku tej nowej sytuacji ich klasy nie są już jednolite. Mają poczucie, że muszą ostrożnie oceniać sytuację uczennic, aby nikogo nie obrazić. Może to stanowić wyzwanie, ponieważ nauczyciele, z którymi przeprowadzono rozmowy, czują, że muszą w obecności migrantek stosować właściwe słownictwo. Niektóre słowa (np. „wojna”) mogą wywołać negatywne reakcje, których kadra pedagogiczna chce uniknąć.

Kolejnym wyzwaniem w Polsce jest to, że uczniom rzekomo łatwiej jest nawiązać dobre relacje z Ukraińcami, Rosjanami i Białorusinami niż z osobami z krajów muzułmańskich lub ludźmi o innym niż biały kolorze skóry. Powodem tego jest bliskość kulturowa i interpersonalna tej pierwszej grupy (często są to również ich koledzy i koleżanki z klasy). Nie wszyscy nauczyciele, z którymi przeprowadzono rozmowy, podzielają jednak to wrażenie. Niektórzy mają wręcz poczucie, że Ukraińców nie zawsze postrzega się w pozytywnym świetle. Na przykład jeden z nauczycieli powiedział, że uważa, że osoby z Ukrainy i Rosji nie będą się dogadywać, co wpłynęło na jego własne zachowanie. Oto inne przykłady:

- Panuje pogląd, że uczniowie z Ukrainy nie dostają się do lepszych szkół i nie mają właściwych kwalifikacji (np. idą do techników).
- Niektórzy nauczyciele traktują ukraińskich uczniów protekcyjnie i nie uwzględniają ich wśród „swoich” uczniów. Widać to w sposobie, w jaki mówią o młodzieży – np. używając zwrotów typu „moi Ukraińcy” i „nasze [polskie] dzieci”. Grupy te stawia się w opozycji wobec siebie; i rzeczywiście, nauczycielki twierdzą też, że ukraińscy uczniowie nie integrują się, a polscy spoglądają na nich z niechęcią.

2.6.5.

### **Nauczanie o tożsamości europejskiej**

Nauczyciele, z którymi przeprowadzono rozmowy, mają spore doświadczenie z omawianiem migracji podczas lekcji. Sytuacja wygląda jednak inaczej, jeśli chodzi o tożsamość europejską. Kiedy poruszono ten temat podczas rozmów lub grup fokusowych, osoby powiedziały, że tożsamość europejska:

- to temat często pomijany w ramach przedmiotów, które głównie zajmują się Europą w sposób oparty na faktach (Belgia);
- w ogóle nie jest kwestią związaną z migracją (Polska);
- jest czymś, czego nigdy specjalnie nie uwzględniały w swoim nauczaniu (Hiszpania).

Częściej poruszane są inne zagadnienia dotyczące Europy, na przykład Unia Europejska (ogólne lekcje na ten temat), praworządność, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, konwencje genewskie lub działania związane z Międzynarodową Nagrodą Karola Wielkiego.

Tożsamość europejska nie wydaje się więc zbyt istotnym tematem podczas lekcji w szkole średniej. Mimo iż jest ona częścią programu nauczania historii w szóstej klasie szkoły średniej, belgijscy nauczyciele historii zwykle pozostawiają ten temat osobom uczącym geografii. Wartości europejskie należy zatem poruszyć podczas zajęć z filozofii i edukacji religijnej. Niektóre nauczycielki rozmawiają też o tożsamości europejskiej podczas lekcji o wyższości i przywództwie historycznym. Ten pośredni sposób omawiania tożsamości europejskiej pojawia się też w Hiszpanii: tamtejsi nauczyciele zdają sobie sprawę, że hiszpańska edukacja znajduje się pod silnym wpływem eurocentryzmu. Jednocześnie wspominają, że pojęcie tożsamości europejskiej porusza się jedynie przy okazji innych tematów. W Polsce zagadnienie to raczej nie jest często omawiane, a kiedy tak się dzieje, to głównie w kontekście zagranicznych wakacji. Podczas rzadkich dyskusji na ten temat uczennice czasami mówią, że doświadczyły czegoś w rodzaju konfliktu tożsamości związanego z uczuciem, że są jednocześnie Europejkami (np. „Ja? Europejka?”) i Polkami. Ponadto sami nauczyciele zwykle odnoszą się do tożsamości europejskiej jako tożsamości unijnej.

Co ciekawe, hiszpański zespół badawczy napotkał różne poglądy na to, czy należy organizować specjalne lekcje poświęcone tożsamości europejskiej. Niektórzy hiszpańscy nauczyciele uważają, że tak, ponieważ obecnie omawiają tę tożsamość, dzieląc się doświadczeniami (zdobytymi np. w ramach wymian europejskich) z własnej inicjatywy. Jedna osoba jest bardziej sceptyczna i uważa, że nie jest to realistyczne, ponieważ jej zdaniem tożsamość europejska nie istnieje.

■ *Sądzę, że musimy się nad tym zastanowić, aby otworzyć uczniów na Europę. Często im mówię, że spędziłem dwa lata w Polsce i uważam, że nauczanie o tożsamości powinno opierać się na tych wymianach doświadczeń.*

Hiszpański nauczyciel o tożsamości europejskiej

■ *Nie ma czegoś takiego jak tożsamość europejska, więc nie wiem, na czym takie lekcje miałyby polegać. Europa oznacza różnorodność, a upieranie się, że Europa różnorodna nie jest, prowadzi później do problemów.*

Inny hiszpański nauczyciel o tożsamości europejskiej

#### 2.6.6.

### Potrzeby i oczekiwania

Oprócz pytań o nauczycielskie doświadczenia w zakresie nauczania o migracji i tożsamości europejskiej zadano również takie, które dotyczyły potrzeb kadry pedagogicznej (w celu zapewnienia odpowiedniego wsparcia) oraz oczekiwań, jeśli chodzi o przyszłe narzędzia dydaktyczne poświęcone tym zagadnieniom.

Często wspomniano o potrzebie dostępu do autentycznych informacji. Nauczycielki we wszystkich trzech krajach chcą wykorzystywać prawdziwe historie i doświadczenia osób

migranckich. Świadczenia audio, materiały audiowizualne lub dzielenie się historiami osobiście przez osoby o pochodzeniu imigranckim to przykłady odpowiedzi na tę potrzebę. Należy jednak zapewnić, że nie będzie to miało formy wyzysku epistemicznego, w ramach którego osoby te muszą uświadamiać uprzywilejowaną grupę o swoich doświadczeniach. Według części nauczycieli innym sposobem na zadbanie o tę potrzebę jest podawanie szczegółowych informacji o kwestiach dotyczących osób z doświadczeniem uchodźstwa. Wspomniano wprost o pytaniach zadawanych przez Urząd Komisarza Generalnego ds. Uchodźców i Bezpaństwowców, ponieważ uważa się, że są one na tyle konkretne, na ile to możliwe.

Nauczycielki podkreślają, że ważne jest nie tylko, aby informacje były autentyczne, ale także by miały bezpośrednie znaczenie dla uczennic. Poszukują m.in. przykładów dotyczących rodzin lub krajów młodych osób. Uważają, że kontekst lokalny lub regionalny zwiększa zaangażowanie uczennic. Empatię, jaką młode osoby odczuwają wobec bliskich im spraw, wymieniono jako coś, co pomaga przełamywać bariery. Osobiste historie i doświadczenia samych uczniów, niezależnie od tego, czy są migrantami, czy nie, mogą uczynić z tej metody dydaktycznej „aktywator” i sprawić, że migracja stanie się bliższa ich własnym przeżyciom. Oto sugestie dotyczące ćwiczeń:

- rozmowy z rodzicami pochodzenia imigranckiego;
- zbadanie przez uczennice ich własnej historii rodzinnej pod kątem narodowości;
- oszacowanie przez uczniów odsetka osób z doświadczeniem migracji w ich gminie.

■ ■ *Nie sprawdzi się to, jeśli będzie dla nich zbyt abstrakcyjne. Podobnie jest ze wszystkimi aspektami historii. Uczennice muszą poczuć, że ma to z nimi jakiś związek. Kto chce się uczyć historii? Nikt. A kto chce wiedzieć, co ich prababka robiła rano przed wyjściem do szkoły? Każdy – a przynajmniej niektórzy!*

Hiszpański nauczyciel o potrzebie przykładów, które mają dla młodych ludzi bezpośrednie znaczenie

Aby dotrzeć do uczniów, którzy wydają się odporni na podejście emocjonalne, sugeruje się udostępnianie zarówno konkretnych informacji, jak i materiałów cyfrowych. Niezbędny w tym celu jest dostęp do filmów dokumentalnych związanych z interesującym nas zagadnieniem, danych statystycznych, map, wiadomości, przemówień politycznych i komiksów. W Hiszpanii nauczycielki posuwają się jeszcze dalej, prosząc o zebranie następujących informacji:

- bazy danych materiałów i planów lekcji;
- aplikacji lub zbioru map do sprawdzania aktualnych lub przeszłych ruchów migracyjnych;
- bazy ogólnie dostępnych wiadomości;
- prawdziwych sprawozdań świadków na temat migracji.

Powyższe sugestie wpisują się – cytując polskich nauczycieli – w „potrzebę personalizacji procesu nauki o migracji”. Inne elementy tego spersonalizowanego procesu zostały wspomniane wcześniej. To ostrożna ocena uczniowskiej sytuacji i dopasowanie stosowanego języka.

Oprócz tych wspólnych potrzeb osoby z poszczególnych krajów niezależnie od siebie



podały kilka innych sugestii. Wydają się one dotyczyć – przynajmniej częściowo – systemów kształcenia, w których pracują nauczyciele. Opisano je odrębnie dla poszczególnych krajów, ponieważ nie zawsze mają zastosowanie w kontekście innych państw.

## Belgia

W Belgii nauczyciele różnych przedmiotów często współpracują ze sobą podczas „tygodni programowych”, kiedy kluczowe znaczenie ma praca interdyscyplinarna. Być może właśnie dlatego belgijscy respondenci wskazują na potrzebę podejścia interdyscyplinarnego, które zapobiegnie powtórkom i zapewni więcej możliwości.

Osoby proszą też o opracowanie modułów tematycznych, które będzie można elastycznie wykorzystać. Powinny one umożliwiać dostosowywanie np. do długości zajęć (jedna lekcja z możliwością kontynuacji dla zainteresowanych nauczycieli) oraz wielkości grup. Ponadto materiały powinny pozwalać nauczycielom na reagowanie na spontaniczne potrzeby młodych osób.

Wreszcie, belgijscy nauczyciele wspomnieli o „ciągłym niepowodzeniu” pod względem omawiania migracji na poziomie europejskim. Respondenci często są zdania, że tożsamość europejska jest pomijana również z powodu braku odpowiednich materiałów oraz ze względu na oczekiwania nauczycieli, że zagadnieniem zajmą się inni pedagodzy. Można uznać, że potrzebują oni jasno opracowanych narzędzi edukacyjnych poświęconych tym tematom.

## Polska

Grupy fokusowe pokazały, że polscy nauczyciele również potrzebują pomocy, aby poruszać z klasą wrażliwe lub złożone tematy. Przykłady takich kwestii, wymienione przez samych pedagogów, to wojna w Syrii<sup>7</sup>, Wielka Emigracja<sup>8</sup>, wyż demograficzny w Afryce oraz rzeź wołyńska<sup>9</sup>. To ostatnie wydarzenie stanowi ciekawy przykład, ponieważ nie jest bezpośrednio związane z migracją, ale uznaje się je za trudny temat ze względu na klasy wielokulturowe.

Oprócz tego polscy nauczyciele uważają, że istniejące narzędzia edukacyjne nie uwzględniają niektórych tematów, m.in. ruchów migracyjnych z państw afrykańskich do Europy, żydowskiej historii migracji, polskich grup imigrantów w Stanach Zjednoczonych, Polaków na wygnaniu (z powiązaniem z bieżącą sytuacją), geografii własnego regionu (które grupy go zamieszkiwały) oraz genealogii.

7. Wojna w Syrii, często zwana wojną domową w Syrii, to wielopłaszczyznowy, wydłużony konflikt, który rozpoczął się w marcu 2011 r.

8. Termin „Wielka Emigracja” odnosi się do odbywającej się na dużą skalę emigracji politycznej z Polski w XIX w., w szczególności po upadku powstania listopadowego z lat 1830–1831 przeciwko Cesarstwu Rosyjskiemu. Ruch ten dotyczył głównie polskich elit politycznych, intelektualnych i wojskowych, które uciekły z kraju przed prześladowaniami, aby kontynuować walkę o polską niepodległość za granicą.

9. Rzeź wołyńska, zwana także zbrodnią wołyńską, odnosi się do serii brutalnych, systematycznych masowych morderstw dokonanych przez ukraińskich nacjonalistów przeciwko ludności polskiej w regionie Wołynia (obecnie teren Ukrainy) podczas II wojny światowej. To tragiczne wydarzenie było częścią szeroko zakrojonej kampanii czystek etnicznych mających na celu pozbycie się Polaków z tego terenu. Nastąpiło na tle szerzej pojętych zawirowań etnicznych i politycznych tamtych czasów.

## Hiszpania

Poza wspólnymi elementami większość hiszpańskich nauczycielek, z którymi przeprowadzono wywiady, zgadza się, że rozwiązanie oparte na grze lub rozrywce byłoby szczególnie użyteczne podczas omawiania migracji i tożsamości europejskiej w klasach szkoły średniej. Jeśli chodzi o gry, osoby wydają się preferować takie, w których uczniowie musieliby podejmować decyzje i zastanawiać się nad ich konsekwencjami, np. gry strategiczne i RPG. W ten sposób zachęca się młodzież do samodzielnego myślenia na temat migracji, a to najskuteczniejszy sposób na utrwalenie materiału.

2.6.7.

### Zalecenia dotyczące konkretnych ćwiczeń

Belgijski zespół badawczy otrzymał od osób uczestniczących w ankiecie również kilka zaleceń dotyczących konkretnych ćwiczeń. Mimo iż propozycje te niekoniecznie stanowią potrzeby (dlatego nie towarzyszą im podobne listy z Polski i Hiszpanii), są one zbyt ciekawe, aby pominąć je w tym raporcie. Nauczycieli interesują następujące rodzaje ćwiczeń:

- zadania i lekcje, które łączą migrację z kwestiami praw człowieka i konwencjami genewskimi;
- ćwiczenia poruszające wyzwania związane z dezinformacją i fałszywymi wiadomościami na temat migracji;
- materiały dydaktyczne na temat kontekstu legislacyjnego, aby nauczycielki mogły wyjaśnić przepisy dotyczące migracji/imigracji oraz przyczyny, dla których niektóre osoby zostają w danym kraju po tym, jak ich wniosek został odrzucony;
- ćwiczenia w zakresie edukacji medialnej, z naciskiem na umiejętność krytycznego myślenia oraz rozróżniania poglądów i faktów; edukacja medialna może zostać włączona do programu edukacji obywatelskiej obejmującego etykę, technologię i odpowiedzialne zachowania;
- ćwiczenia poświęcone mediom społecznościowym i ich realiom;
- ćwiczenia dotyczące kontekstu politycznego, np. analiza schematów głosowania osób popierających ruchy antyimigranckie oraz wzrostu znaczenia ruchów prawicowych w Europie;
- pomoce dydaktyczne odnoszące się do braku empatii, uśpionego rasizmu i trudności, jakich młodzież doświadcza w zakresie krytycznego (ale nie emocjonalnego) wyrażania siebie;
- gry, np. RPG, które nadają tej kwestii osobisty charakter i sprawiają, że można podejść do tematu w łatwiejszy i lżejszy sposób;
- materiały dydaktyczne, w które nauczycielki mogą wkomponować osobiste przykłady, aby omówić problem rasizmu w społeczeństwie.

# **Migracja i tożsamość europejska z szerszej perspektywy**

# Migracja i tożsamość europejska z szerszej perspektywy

Aby umożliwić opracowanie podstaw teoretycznych, które posłużą za punkt wyjścia przy podejmowaniu decyzji dotyczących metod i narzędzi wykorzystanych w tym programie, konieczne było lepsze zrozumienie pojęć migracji i tożsamości europejskiej. Ponadto szersza perspektywa umożliwia dobranie zagadnień i obszarów tematycznych, które zostaną ujęte w zestawie narzędzi opracowanym do programu, oraz zestawienie niewidocznych narracji, na podstawie których będzie można udzielać zaleceń w zakresie tworzenia wspólnej europejskiej wizji nauczania o migracji.

3.1.

## Gromadzenie danych

Tę szerszą perspektywę uzyskano na podstawie wywiadów i rozmów z naukowczyniami i innymi specjalistami z wielu obszarów i o różnorodnym doświadczeniu zawodowym. Zespoły badawcze uznały, że wkład ze strony tych osób jest niezbędny do wsparcia programu i przyszłych narzędzi dydaktycznych teoriami naukowymi i dowodami.

3.1.1.

### Metoda zadawania pytań

Aby uzyskać spójne, komplementarne i porównywalne pomiędzy poszczególnymi krajami dane wejściowe, opracowano wspólną ankietę, z której korzystały podczas wywiadów i rozmów belgijski, polski i hiszpański zespół badawczy. Ankieta zawierała 31 pytań dotyczących poniższych tematów:

- Migracja
- Tożsamość europejska
- Związek pomiędzy migracją i tożsamością europejską
- Podejście pedagogiczne/dydaktyczne

Całą ankietę przedstawiono w **aneksie nr 2**.

Nie określono z góry, który specjalista otrzyma które pytania. Dało to zespołom badawczym możliwość zadania pytań na kilka spośród wymienionych podtematów. W uzasadnionych przypadkach pozwoliło też na prowadzenie wywiadów w elastyczny, a jednocześnie ukierunkowany sposób.

Z wywiadów i rozmów sporządzono raporty. Ze względu na poufność danych nie ujęto ich w aneksach do niniejszego raportu. Są one jednak dostępne u poszczególnych zespołów badawczych na uzasadnione żądanie.

3.1.2.

### Gromadzenie danych w Belgii

Belgijski zespół badawczy przeprowadził szczegółowe rozmowy z ośmioma specjalistkami akademickimi. Rozmowy te miały miejsce między grudniem 2023 r. a styczniem 2024 r., trwały 30–60 minut i przeprowadzono je osobiście lub w formie spotkań online.

Zespół sporządził zestawienie badaczy i pracowników naukowych z poszczególnych dziedzin, aby ustalić, z którymi osobami zostaną przeprowadzone rozmowy. Podobnie jak w przypadku ankiety dla nauczycieli, zwrócono uwagę, aby specjaliści reprezentowali różne regiony kraju (Brukselę, Flandrię i Walonię) oraz różne grupy językowe (niderlandzką i francuską). Następnie poproszono jednego lub więcej specjalistów z każdej dziedziny o uczestnictwo w badaniu. W zależności od informacji udzielonych przez poszczególne osoby (lub ewentualnych luk informacyjnych) i w miarę potrzeb kontaktowano się z kolejnymi osobami, aby uzyskać dodatkowe informacje.

Oto ostateczna lista specjalistek akademickich, z którymi przeprowadzono rozmowy:

Imię i nazwisko	Organizacja	Dziedzina(-y)	Obszar(y) badań
Anne Morelli	Vrije Universiteit Brussel (VUB)	Historia	Historia mniejszości; współczesne chrześcijaństwo i ruchy społeczne; kobiety z doświadczeniem migracji
Annie Niessen	Uniwersytet w Liège (ULiège)	Politologia	Integracja i współpraca europejska; prawo UE; polityka europejska
François Foret	Vrije Universiteit Brussel (VUB)	Politologia	Socjologia polityki; europeistyka; polityka porównawcza
Imke Brummer	Uniwersytet Antwerpski (UAntwerpen)	Szkolenia i nauka oświatowa	Procesy związane z tożsamością (pod)narodową i ponadnarodową
Laurent Licata	Vrije Universiteit Brussel (VUB)	Psychologia społeczna i międzykulturowa	Relacje międzykulturowe; związki pomiędzy pamięcią zbiorową, tożsamościami społecznymi i relacjami międzygrupowymi

Imię i nazwisko	Organizacja	Dziedzina(-y)	Obszar(y) badań
Marco Martiniello	Uniwersytet w Liège (ULiège)	Socjologia	Etniczność i migracja; nauki społeczne; socjologia polityki; socjologia miejska; socjologia wypoczynku, kultura i sztuka
Sabine Henry	Uniwersytet w Namur (UNamur)	Geografia	Związek pomiędzy migracją i środowiskiem
Thierry Eggerickx	Université Catholique de Louvain (UCLouvain)	Historia i demografia	Historia i populacje Belgii oraz jej regionów; migracja wewnętrzna; nierówności społeczne i przestrzenne w zakresie umieralności; demografia na poziomie lokalnym

W trosce o kompletność informacji warto wspomnieć, że belgijski zespół badawczy przeprowadził też rozmowę telefoniczną z dr. Johanem Wetsem (nauki społeczne), kierownikiem badań nad migracją na Université Catholique de Louvain (UCLouvain) oraz wykładowcą socjologii politycznej na Université Saint-Louis Bruxelles. W rozmowie z dr. Wetsem poruszono kilka ogólnych kwestii dotyczących migracji, ale z przyczyn praktycznych nie przeprowadzono z nim obszernego, szczegółowego wywiadu. Dlatego informacje z tej rozmowy nie będą uwzględnione w wynikach omawianych w niniejszym opracowaniu, a raport z rozmowy telefonicznej nie zostanie dołączony do niego jako aneks.

3.1.3.

### Gromadzenie danych w Polsce

Polski zespół badawczy przeprowadził rozmowy z czwórką specjalistów o różnym doświadczeniu. Podobnie jak w przypadku zespołu belgijskiego, koncentrowały się one na gromadzeniu informacji w zakresie wszystkich ww. podtematów. Okazało się też, że w Polsce trudno znaleźć kogoś, kto mógłby wypowiedzieć się na temat tożsamości europejskiej. Zespołowi badawczemu udało się jednak to zrobić.

Poniżej znajduje się lista rozmówców:

Imię i nazwisko	Zawód/zajęcie	Uwagi
Dominika Blachnicka-Ciacek	Socjolożka wizualna	Prowadzi badania, które koncentrują się na związku pomiędzy miejscami, przestrzenią i wspomnieniami w kontekście wielokulturowym, imigranckim i uchodźczym, oraz bada, w jaki sposób lokalizacje miejskie sprawiają, że osoby z doświadczeniem migracji czują się jak w domu

Imię i nazwisko	Zawód/zajęcie	Uwagi
Dominika Cieślukowska	Psycholożka, trenerka umiejętności antydyskryminacyjnych, autorka	Napisała książkę pt. <i>Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy</i>
Ludwika Radacka-Majek	Specjalistka ds. kształcenia	Pracuje w Muzeum Emigracji w Gdyni
Piotr Kaczyński	Mówca, pisarz, trener, konsultant ds. wydarzeń politycznych w UE	Pisze na tematy europejskie i międzynarodowe

Z trójką spośród czworga ww. osób przeprowadzono oddzielne rozmowy przez aplikację Zoom. Rozmowa z Piotrem Kaczyńskim odbyła się osobiście.

3.1.4.

### Gromadzenie danych w Hiszpanii

Hiszpański zespół badawczy przeprowadził rozmowy z piątką specjalistek, także o różnorodnym doświadczeniu. Tu również zebrano informacje na wszystkie wspomniane wyżej podtematy. Według wcześniejszych założeń hiszpańskie rozmowy miały się koncentrować na podejściu pedagogicznym/dydaktycznym, które należy zastosować, ale znalezienie osób mogących powiedzieć coś na ten temat w kontekście migracji i tożsamości europejskiej okazało się trudniejsze, niż przewidywano. Mimo to znaleziono jednego specjalistę, który był w stanie udzielić informacji w tym konkretnym obszarze.

Poniżej znajduje się ostateczna próba hiszpańskich specjalistów akademickich, z którymi przeprowadzono wywiady:

Imię i nazwisko	Organizacja	Dziedzina(-y)	Obszar(y) badań/ specjalizacja(-e)
Anna Calvete	United Cities and Local Governments (UCLG)	Samorząd lokalny; współpraca międzynarodowa i zdecentralizowana	Polityka migracyjna
Anna Enrech	Różne gazety i tytuły prasowe	Dziennikarstwo	Prawa człowieka; konflikt; budowanie pokoju
José Manuel Gil Sánchez	Colegio Sagrada Familia PJO	Edukacja	Trener aktywnych metodologii, oceniania i umiejętności cyfrowych

Imię i nazwisko	Organizacja	Dziedzina(-y)	Obszar(y) badań/ specjalizacja(-e)
Josep Guardiola Salinas	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	Pedagogika stosowana	Różnorodność i włączenie w złożonych społeczeństwach (jako członek grupy badawczej ERDISC)
Lorenzo Gabrielli	Universitat Pompeu Fabra; Centre Emile Durkheim (Sciences Po Bordeaux)	Politologia	Procesy migracyjne; skutki migracji; zarządzanie migracją

3.1.5.

### Uwaga do metodologii

Zespoły badawcze mają taką samą uwagę do metodologii jak w przypadku ankiety nauczycielskiej: ze względu na ograniczoną liczbę naukowców i specjalistek, z którymi przeprowadzono rozmowy, raport nie jest rozstrzygający, jeśli chodzi o badane w nim zagadnienia. Wyczerpanie tematu nie było celem zespołów badawczych – pomijając fakt, czy jest to w ogóle możliwe. Zamiast tego naukowczynie i specjaliści wystąpili w roli komitetu naukowego, wskazując partnerom programu INVIST drogę za pomocą wnikliwych (naukowych) informacji na temat kluczowych pytań. Wkład specjalistów z różnych krajów wskazuje, w których miejscach prezentowane poglądy są zbieżne, a gdzie partnerzy muszą zdawać sobie sprawę z istotnych różnic. Przedstawione opinie to część układanki mającej na celu stworzenie solidnych podstaw teoretycznych, ale ostatecznie zapewnienie, aby nauczycielki otrzymały odpowiednie materiały, będzie zależało od zespołów badawczych. Może to oznaczać, że potrzebne będą dodatkowe badania w zakresie niektórych kwestii lub że będą pozyskiwane dalsze informacje od naukowców (wymienionych tutaj bądź innych). Zależy to jednak od tego, jakie narzędzia edukacyjne zostaną faktycznie opracowane. Decyzje zostaną zatem podjęte na kolejnym etapie programu i znajdują się poza zakresem niniejszego raportu.

3.2.

## Migracja

3.2.1.

### Czym jest migracja?

Podczas badań stało się jasne, że udzielenie odpowiedzi na pozornie proste pytanie – „Czym jest migracja?” – okazuje się w rzeczywistości dość trudne. Zarówno w świecie akademickim, jak i poza nim nie ma konsensusu co do definicji tego zjawiska. Specjaliści, z którymi przeprowadziły wywiady zespoły belgijski i polski, mają jednak kilka sugestii, jak należy rozumieć ten termin.

Według belgijskich specjalistów termin „migracja” może oznaczać różne rzeczy. Podkreślają oni jednak, że słowo to odnosi się głównie do **migracji międzynarodowej**. Dotyczy ruchów przemieszczania się ludzi z jednego kraju do drugiego. Osoby te nie są obywatelkami państwa, do którego się udają. Zmiana miejsca zamieszkania musi trwać odpowiednio długo (występują pod tym względem różnice między krajami), aby mogła zostać uznana za



migrację. Inną formą jest **migracja wewnętrzna**. Ten typ odnosi się do przemieszczania się ludzi w obrębie kraju, np. z jednego miasta do drugiego. Belgijscy specjaliści podkreślają, że migracja nie dotyczy wyłącznie osób z doświadczeniem uchodźstwa lub ubiegających się o azyl.

Specjaliści w Polsce zwracają też uwagę na formy **ruchów krajowych lub międzynarodowych**, które wiążą się ze zmianą miejsca zamieszkania i funkcji. Ich zdaniem migracja polega na mobilności i zmianach życiowych, a większość tych doświadczeń ma miejsce w obrębie jednego kraju. Podobnie do belgijskich kolegów polskie specjalistki podkreślają, że badania wykazały, iż istnieje szeroka gama powodów migracji. Inne sposoby, na jakie specjaliści opisywali migrację, to „**historia przynależności**” oraz **przejaw świata znajdującego się w ruchu**.

■ ■ *Ludzie uciekają nie tylko dlatego, że muszą, ale też dlatego, że nie mają z czego żyć, sytuacja w ich kraju jest trudna z powodu ich płci lub orientacji seksualnej i są oni skłonni do jego opuszczenia.*

Przykłady przyczyn migracji podane przez polską specjalistkę

3.2.2.

### Złożony problem

We wszystkich trzech krajach migracja wydaje się złożonym zagadnieniem, chociaż przynajmniej w niektórych przypadkach dzieje się tak z różnych przyczyn.

W Belgii jednym z istotnych utrudnień przy omawianiu migracji jest wysoce polityczny kontekst tego zjawiska. Upolitycznienie wynika głównie ze wzrostu populizmu oraz znaczenia partii radykalnie i skrajnie prawicowych. Partie te często wywołują wśród ogółu społeczeństwa dezorientację, co z kolei prowadzi do licznych nieporozumień wokół kwestii migracyjnych. Tworzy to trudny klimat, w którym brakuje woli politycznej do przekształcenia migracji w pozytywną historię. Dlatego np. brak jest w Belgii jasnej polityki integracyjnej, a uznanie kwalifikacji uzyskanych w innym kraju za równoważne tym zdobytym w Belgii wymaga dużo wysiłku. Jeden ze specjalistów powiedział nawet, że mimo iż migracja do Belgii trwa już od 150 lat, była ona negatywnie odbierana, chociaż bez niej kraj ten nigdy nie stałby się zamożnym państwem, jakim jest obecnie.

Jak zauważono wcześniej, narracja o migracji w Polsce często jest postrzegana w kontekście rosyjskiej inwazji na Ukrainę oraz trwającej tam wojny. Związane z tym drażliwe kwestie utrudniają otwartą dyskusję. Dodatkowo istnieją inne wyzwania, takie jak wysiłek potrzebny do integracji i życia obok siebie (według specjalistek powinien on być podejmowany przez obie strony), oczekiwania wobec migrantek (ludzie w kraju docelowym chcą, aby dzieliły one ich kulturę, jedzenie i zwyczaje, nawet jeśli one same nie zawsze czują taką potrzebę) lub presja na usługi publiczne i udogodnienia (np. edukację lub ochronę zdrowia).

W Hiszpanii poglądy na migrację nie zawsze odzwierciedlają rzeczywistość. Nagłówki są zdominowane przez ruchy migracyjne odbywające się drogą morską, a w rzeczywistości

znacznie większa część osób przybywa do kraju samolotem, na przykład w ramach programów łączenia hiszpańskich rodzin. Istnieją więc różne sposoby na dotarcie do Hiszpanii, o których jest mniej głośno niż o drodze morskiej. Na poglądy ludzi wydają się też wpływać liczne przyjazdy nieletnich, zwłaszcza z Maroka. Innym wyzwaniem zidentyfikowanym przez hiszpańskich specjalistów są rosnące napięcia pomiędzy osobami przyjezdnymi a grupami antyimigranckimi. Skutkuje to coraz większymi podziałami społecznymi. Problemy gospodarcze, ograniczone zasoby i napięcia społeczno-polityczne jeszcze bardziej komplikują działania na rzecz integracji.

Złożoności te należy uwzględnić podczas opracowywania narzędzi edukacyjnych. Kształtują kontekst, w jakim uczennice wyrabiają sobie opinie na temat migracji, a zatem należy się do nich odnieść – w sposób dorozumiany lub bezpośredni.

3.2.3.

### **Spojrzenie na migrację z odpowiedniej perspektywy**

Chociaż jeden ze specjalistów wskazał, że liczba migrantów w Europie znacząco rośnie od 10 lat, inni podkreślają, że migracja na tym kontynencie nie jest w rzeczywistości istotnym zjawiskiem. Osoby z doświadczeniem migracyjnym stanowią łącznie tylko 4–5% światowej populacji. Sposób myślenia na temat migracji w Europie, który często jest eurocentryczny, niekoniecznie odzwierciedla ogólnoswiatowe ruchy migracyjne. Europa nie przyjmuje większości migrantek na świecie, a większość ruchów migracyjnych ma miejsce na linii południe–południe. Większość migrantów w Europie nie pochodzi w rzeczywistości z Afryki Północnej, lecz z innych krajów UE. Warto zatem przyjrzeć się temu zjawisku z globalnej perspektywy oraz zdać sobie sprawę, że nasz kontynent stanowi jedynie niewielką część tego obrazu. Na przykład niektóre kraje w Afryce Wschodniej i na Bliskim Wschodzie przyjmują największe liczby osób z doświadczeniem uchodźstwa.

Na migrację należy spojrzeć z właściwej perspektywy – nie tylko pod względem geograficznym, ale i historycznym. Ludzie zawsze migrowali w poszukiwaniu lepszych warunków życia. Doprowadziło to do kilku masowych migracji – w przeszłości i obecnie. Aby to zrozumieć, należy, jak podkreślają specjalistki, przyjąć do wiadomości, że nie jest to nowe zjawisko, lecz coś ponadczasowego.

Nie oznacza to, że schematy migracji są zawsze takie same. Dobrym przykładem na to jest Belgia: do roku 1918 migracja miała tam wartość ujemną, ponieważ więcej osób opuszczało kraj niż do niego przybywało. Kilka dekad później pojawiło się tam bardzo dużo imigrantów. Ich liczby były wówczas wyższe niż dzisiaj. Przyczyną tego była aktywna polityka, która miała na celu przyciągnięcie dużych grup pracowników z Europy Południowej lub Afryki Północnej i Turcji ze względów gospodarczych. Obecnie jest mniej ściśle określonych regionów, z których pochodzą osoby przybywające do Belgii, a rząd tego kraju prowadzi wręcz politykę zniechęcania do imigracji. Podobnie wygląda sytuacja w Hiszpanii: w połowie XX w. pracownicy emigrowali, np. z przyczyn gospodarczych, ale obecnie kraj sam przyjmuje duże grupy migrantów. Nie oznacza to jednak, że emigracja nie jest już dla naszego kontynentu problemem: Europejczycy nigdy nie przestali opuszczać swoich krajów pochodzenia. Co roku nadal wyjeżdżają tysiące osób, które udają się albo do innych państw europejskich, albo do innych regionów świata. Młodzi ludzie mogą nie zawsze zdawać sobie sprawę z tego faktu.

3.2.4.

### Przyczyny migracji

Badania wykazały, że istnieje wiele różnych powodów migracji. Różnorodność ta kontrastuje z migracją 50–60 lat temu, kiedy głównym czynnikiem były motywy gospodarcze.

W dzisiejszych czasach inne częste przyczyny przyjazdu do Europy to łączenie rodzin lub studia. Jest też wiele osób, które opuszczają swoje domy, ponieważ nie mają innego wyboru lub dlatego, że tracą środki do życia tam, gdzie mieszkają. Innym przykładem jest to, że życie w kraju ojczystym jest dla osoby trudne ze względu na płeć lub orientację seksualną.

Jak już wspomniano, należy pamiętać, że migracja nie dotyczy wyłącznie osób z doświadczeniem uchodźczym lub ubiegających się o azyl – istnieje wiele powodów tego zjawiska. Za ruchami migracyjnymi stoi często kilka czynników.

3.2.5.

### Wpływ migracji

Migracja w niektórych przypadkach (być może w dużej ich części) jest lub była motywowana czynnikami gospodarczymi. Dlatego nie jest zaskoczeniem, że ma ona wyraźny wpływ na gospodarkę. Specjaliści wskazują, że zawsze był popyt na niewykwalifikowanych pracowników oraz że nadal istnieje wiele zawodów, w których brakuje rąk do pracy. Wydaje się, że migranci wciąż są potrzebni do wypełnienia tych stanowisk. Pomimo wyraźnych korzyści gospodarczych hiszpańskie specjalistki podkreślają, że ważne jest wyjście poza tę narrację. Anna Calvete uważa wręcz, że niewłaściwe byłoby skupianie się na korzyściach. Jej zdaniem należy się koncentrować wyłącznie na prawach człowieka, ponieważ to one powinny stanowić wystarczający powód, aby pozwolić komuś na bezpieczną migrację i azyl.

Wpływ migracji widać też w innych dziedzinach. Wspiera ona wymianę międzykulturową, odporność społeczną oraz rozwój demokracji, jaką znamy obecnie. Wywiera również wpływ kulturalno-artystyczny, na przykład na muzykę, kino i literaturę. Specjaliści twierdzą, że migranci zawsze wzbogacają dziedzictwo kraju lub kontynentu. Wystarczy spojrzeć na zwyczaje kulinarne, aby zobaczyć przykład tego zjawiska – Europejczycy nie jedzą dzisiaj dokładnie tego samego co 50 lat temu. W tym przypadku wkład różnych społeczności imigranckich jest zasadniczy.

■ ■ *Obecnie w Niemczech często wymienianym daniem narodowym jest kebab. Nie był on jednak pierwotnie niemiecką potrawą.*

Specjalista ds. wpływu kulturowego migracji

Nie należy jednak przeceniać wpływu migracji na zmiany w codziennym życiu. Większe możliwości podróżowania oraz powstanie międzynarodowych korporacji również miały tu znaczenie. Jednocześnie nie wolno zapominać, że migracja może być traumatycznym doświadczeniem oraz że nie każdej osobie przyjeżdżającej udaje się odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie kraju przyjmującego. Innymi słowy, skutki migracji bywają nie tylko pozytywne.

## Przyszłe ruchy migracyjne

W minionej dekadzie unijna polityka migracyjna uległa zaostrzeniu. Mimo że nie zmieniło to jeszcze wiele z prawnego punktu widzenia, wyzwania, przed jakimi stoją kraje śródziemnomorskie (Hiszpania, Włochy i Grecja) w kontekście ruchów migracyjnych, stały się wspólnymi wyzwaniami, które mają wpływ na wszystkie kraje europejskie. Pojawiły się także nowe szlaki migracyjne, na przykład szlak bałkański lub wschodnioeuropejski, który rozgałęzia się też w kierunku krajów skandynawskich. Przewiduje się, że w przyszłości, na przykład w wyniku zmian klimatycznych, nastąpią dalsze zmiany ruchów migracyjnych, ale ich zakres jest jeszcze niewiadomy i stanowi temat dyskusji pomiędzy specjalistami w różnych krajach.

Polscy respondenci spodziewają się związanych ze zmianami klimatycznymi migracji pomiędzy miastami, w tym krajowych. W ciągu 10 lat niektóre wsie mogą doświadczyć poważnej suszy i pozostać bez wystarczających zapasów wody pitnej, co może wywołać taką migrację. Patrząc szerzej, na cały świat, migracja klimatyczna według polskiego specjalisty ma miejsce już teraz. Respondent wskazuje na niektóre regiony świata, np. Azję Południową i Afrykę Środkową, gdzie ludzie już dziś migrują z tego powodu. Rolnictwo nie jest tam już możliwe, a na zamieszkałych obszarach występują np. lawiny błotne. Coraz więcej ludzi opuszcza swoje domy nie tylko z powodu ekstremalnych warunków pogodowych, ale także w wyniku stopniowych zmian, które np. prowadzą do braku dostępu do wody. Europa jest pod tym względem jedną z bezpieczniejszych części świata.

Hiszpańscy specjaliści podkreślają, że przewidywanie przyszłych ruchów migracyjnych pozostaje wyzwaniem. Na przykład uważają, że istnieje sporo niepewności co do efektów zmian klimatycznych: przewiduje się, że migracja w ich wyniku wzrośnie, ale nie jest jasne, do jakiego stopnia oraz jakie będzie to miało skutki. Tymczasem media w znacznym stopniu skupiają się na tego typu migracjach, a sensacyjne reportaże czynią z osób z doświadczeniem uchodźstwa klimatycznego gorący temat, nie uwzględniając złożoności zagadnienia. Na przykład zdaniem hiszpańskich specjalistek znamienne jest to, że aktualne prawodawstwo i umowy często nie uznają jeszcze zmian klimatycznych za ważny powód ubiegania się o azyl, co prowadzi do obaw etycznych w zakresie ochrony i praw osób uchodźczych.

Wreszcie, według belgijskich ekspertów, o klimacie prawie nigdy nie wspomina się w kontekście bezpośredniej przyczyny migracji. Mimo że odgrywa on rolę w niektórych decyzjach, przewiduje się, że ludzie będą dalej migrować na niewielką odległość (południe-południe), a nie aż do Europy.

10. Jak wspomniano wcześniej w raporcie, celem programu INVIST jest stworzenie zestawu narzędzi przy użyciu nowych wniosków i podejść oraz nowej perspektywy (niewidocznych historii). Warto jednak pamiętać o tych zaleceniach podczas ogólnego omawiania migracji. Te dwie kwestie są ze sobą nierozdzielnie związane.

## **Zalecenia dotyczące rozwoju narzędzi poświęconych migracji**

Zalecenia i potrzeby zgłoszone przez nauczycielki uczestniczące w ankiecie przedstawiono we wcześniejszej części raportu. Aby zebrać jak najwięcej informacji pomocnych w opracowywaniu przyszłych narzędzi, zespoły badawcze poprosiły o zalecenia również naukowczynie i specjalistów<sup>10</sup>. Różne osoby udzieliły różnych porad na temat podejścia pedagogicznego do tematów, które mają zostać uwzględnione. Kluczowe propozycje dotyczące rozmów na temat migracji są następujące:

- Angażowanie uczniów pochodzenia imigranckiego w narrację programu.
- Pisanie z perspektywy osób z doświadczeniem migracji.
- Zastanowienie się nad możliwością współpracy z osobami, które same są migrantami i mogą podzielić się doświadczeniami z pierwszej ręki – np. przeprowadzanie rozmów z takimi grupami.
- Wykorzystywanie autentycznych historii. Można je przekazywać np. w postaci filmów, klipów, rozmów z osobami z doświadczeniem migracyjnym lub artykułów z zaufanych źródeł medialnych.
- Podczas omawiania migracji – wskazywanie podobieństw do innych sytuacji, z którymi spotykamy się na co dzień. Zawsze szukamy lepszych warunków, więc chęć przemieszczania się po świecie byłaby dobrym punktem wyjścia. Można w to włączyć rozmowy o podróżach lub o migrujących zwierzętach.
- Wykorzystywanie prawdziwych przedmiotów do przedstawienia historii; ograniczenie form wykładowych. Na przykład korzystanie z broszur, które dawniej rozdawano osobom z Belgii opuszczającym kraj.
- Ożywianie opowieści poprzez wykorzystywanie przedmiotów, które też mają historię, na przykład jedzenia (ziemniaka) lub zwierzęcia (kraba).
- Ożywianie historii poprzez opowiadanie anegdot z życia. Wykorzystywanie do tego szczególnych miejsc, na przykład teatru. Zapewnianie, aby wszystko było dla młodzieży jak najbardziej namacalne.
- Uczenie kompetencji w zakresie włączenia i solidarności. Nie należy zmuszać dzieci np. do oglądania ukraińskich występów kulturalnych. Zamiast tego lepiej zorganizować ćwiczenia, podczas których dzieci polskie i ukraińskie mogą zrobić coś razem.
- Przedstawianie aktualnych szlaków migracyjnych na mapie.
- Odwiedziny w muzeum migracji (np. Muzeum Emigracji w Gdyni).
- Opowiadanie historii pokazujących, że migracja nie jest wyłącznie współczesnym zjawiskiem.
- Wykorzystywanie analizy krytycznej do zrozumienia kontekstu. Używanie np. narzędzi wizualnych, takich jak analiza ramowa fotografii. Przyglądanie się, jakie postacie i głosy zostały uwzględnione oraz jaka perspektywa jest wzięta pod uwagę. Kolejnym podejściem jest analiza dyskursu, w ramach której zastanawiamy się, co dane pojęcie oznacza oraz jak można o nim mówić w inny sposób.

Oprócz tych konkretnych zaleceń specjaliści przedstawili kilka bardziej ogólnych sugestii. Zalecili wykorzystywanie nowoczesnych narzędzi komunikacyjnych, takich jak Instagram, YouTube, Facebook i TikTok. Zasugerowali używanie atrakcyjnych wizualnie materiałów

oraz opowiadanie historii we współczesny sposób. Aby przygotować wciągające lekcje interaktywne, należy ich zdaniem korzystać z różnorodnych, odpowiednich dla wieku materiałów.

Josep Guardiola Salinas, jeden z hiszpańskich specjalistów oraz doświadczony pedagog specjalizujący się w zagadnieniach związanych z migracją, podkreśla, że w klasie należy brać pod uwagę zmiany, jakie zaszły w dyskursie wokół tego tematu. Ksenofobia i rasistowskie komentarze są dziś znacznie bardziej powszechne niż kilka lat temu. Jego zdaniem narzędzia opracowywane w programie powinny się im przeciwstawiać oraz dawać początek debacie. Nastolatkom potrzebują wskazówek, które pomogą im pokonać dysonans poznawczy. Oznacza to, że muszą zobaczyć, usłyszeć lub przeczytać coś, co zachęci ich do ponownego przemyślenia, a być może zmiany własnych poglądów. Jednocześnie specjalista uważa, że nauczyciel nie powinien być w zbyt dużym stopniu *buenista*, czyli osobą, która wiecznie uszczęśliwia innych na siłę i pokazuje tylko dobrą stronę historii. Młodych ludzi nie przekonają naiwne, jednostronne opowieści o migrantach; temat należy zaprezentować w całej złożoności, wspominając też o jego negatywnych aspektach.

Ostatni element, jaki chciały podkreślić specjalistki, wydaje się najważniejszy ze wszystkich: osoba nauczająca powinna zdawać sobie sprawę z własnych przekonań i ograniczeń pod względem akceptacji różnorodności. Zdaniem specjalistek przydałoby się zatem opracować narzędzia wspomagające refleksję.

3.3.

## Niewidoczna migracja

W ramach naszego programu przyglądamy się niedawnym migracjom europejskim przez pryzmat niewidocznych historii. Dlatego warto jest jasno określić, co faktycznie oznacza termin „niewidoczna migracja”.

Po konsultacjach ze specjalistami w tej dziedzinie zespoły badawcze doszły do wniosku, że niewidoczna migracja może odnosić się do kilku różnych form migracji. Po pierwsze, może oznaczać ruchy migracyjne, o których bardzo mało się mówi. Innymi słowy, może się wiązać z rzadko opowiadanymi (z różnych przyczyn) historiami osób migrujących. Po drugie, termin ten może dotyczyć ruchów migracyjnych i osób niewidocznych dla państwa, na przykład takich, które nie mają pozwolenia na pobyt w danym miejscu.

Wszystkie te definicje pokazują, że niewidoczna migracja odnosi się do osób migrujących, ich grup, ruchów migracyjnych lub zagadnień związanych z migracją, które nie są zbyt istotne z punktu widzenia świadomości publicznej. Ta interpretacja oznacza, że istnieje szeroki wachlarz historii, które można potencjalnie przeanalizować. Analiza medialna pokazała, że dominują zaledwie dwie narracje na temat migracji. Zauważono też, że w mediach często brakuje kluczowych problemów związanych z tym zjawiskiem oraz że nie poświęca się dużo miejsca na osobiste historie i wypowiedzi osób migrujących i innych bezpośrednio zaangażowanych. Historie, które do tej pory pozostają niewidoczne, mogłyby wypełnić tę lukę, a zatem zmienić postrzeganie migracji. Program INVIST ma tu do odegrania szczególną rolę. Jak wspomniano we wprowadzeniu do niniejszego raportu, naszym celem jest nowe podejście do kwestii migracji (i tożsamości europejskiej) oraz zaproponowanie świeżych perspektyw i podejść. Zrozumienie różnych rodzajów niewidocznej migracji oraz różnych

punktów widzenia, z których można się przyglądać zjawisku, wzmacnia przekonanie zespołów badawczych, że niewidoczne historie stanowią użyteczny punkt wyjścia do osiągnięcia tego celu.

Trudno jest jednak ustalić na poziomie europejskim, o jakich migranckich historiach mówi się rzadko lub nie mówi się w ogóle, a także które grupy w poszczególnych krajach są niewidoczne dla państwa. Powodem tego są bardzo różne doświadczenia z historycznymi ruchami migracyjnymi oraz różne sytuacje związane z migracją. Podczas badań prowadzonych do celów niniejszego opracowania specjaliści i naukowcy nie wspomnieli jednak o kilku przykładach niewidocznych grup migrantów w Belgii, Polsce i Hiszpanii.

3.3.1.

## Belgia

W dzisiejszych czasach typowe profile osób z doświadczeniem migracyjnym w Belgii to: migranci z krajów sąsiadujących (Niderlandy i Francja), osoby przyjeżdżające w ramach migracji łańcuchowej (rodziny i przyjaciele, którzy przyjeżdżają do Belgii za poprzednimi migrantami), urzędnicy UE i niezamężne kobiety (np. z Tajlandii, Filipin, Maroka i Turcji) które nie dołączają do rodzin, tylko przyjeżdżają pojedynczo – wydaje się to nowym, coraz powszechniejszym zjawiskiem). Niewiele uwagi poświęca się z kolei m.in. następującym grupom:

**Osoby migrujące z Azji Południowej, Chin, Korei i Japonii.** Niektóre – choć nie wszystkie – z tych ruchów migracyjnych (głównie od połowy XX w., ale niekiedy wcześniejsze) są związane z portem w Antwerpii, jednym z największych miast w Belgii. Na przykład Chińczycy migrowali z Hongkongu (kolonii korony brytyjskiej) do Wielkiej Brytanii w latach 50. XX w. z powodu więzi kolonialnych z tym państwem. Stamtąd niektórzy docierali do Niderlandów, Niemiec i Belgii, gdzie znajdowali pracę w gastronomii. Branża restauracji chińskich przyciągała nowych migrantów w ramach migracji łańcuchowych, migracji sieci społecznych oraz łączenia rodzin. Od lat 80. XX w. ruchów migracyjnych z Chin nie można oddzielić od wydarzeń politycznych, gospodarczych i społeczno-kulturowych w tym państwie<sup>11</sup>. Belgowie w dużej mierze nie znają historii tych migrantów. Nad społecznością chińską w Belgii przeprowadzono też niewiele badań mimo jej długiej obecności w tym kraju. Azjatyckich grup migranckich nie uznaje się za problem – dlatego nie są one w centrum uwagi debaty publicznej.

**Migranci z Indii i Pakistanu.** Zamiast tego debata niemal zawsze skupia się na osobach z Afryki Subsaharyjskiej i ludziach migrujących z krajów muzułmańskich geograficznie zbliżonych do Europy (takich jak Syria w 2015 r.). Mniejsze ruchy migracyjne tego typu są postrzegane jako zbyt małe i nieistotne, dlatego często nie uznaje się ich za problem.

**Migracja spoza Europy w wyniku kolonializmu.** Dotyczy ludzi z dawnych kolonii, którzy przybywają do kraju byłego kolonizatora. W kontekście belgijskim są to konkretnie migranci z Demokratycznej Republiki Konga. Powszechne są uproszczone reprezentacje oraz błędne lub fałszywe przekonania na temat okresu kolonialnego, dlatego można usłyszeć oraz

11. Myria (2005), *L'immigration chinoise en Belgique: principales évolutions et perspectives*.

przeczytać na ten temat sprzeczne informacje. Czas, jaki Belgia spędziła w DRK, był trudnym epizodem w belgijskiej historii. Nadal jest to delikatny temat do rozmów, co mogło się przyczynić do braku widoczności tej konkretnej grupy migranckiej.

3.3.2.

## Polska

Polscy specjaliści podkreślają, że niewidoczna migracja jest ich zdaniem związana z tym, kogo uznaje się za „zasługującego” na bycie migrantem i na przynależność do grupy. Występuje tutaj widoczna hierarchia, w ramach której punktem odniesienia często jest idealny obraz osoby uchodźczej.

■ ■ *Ukraińskie kobiety z dziećmi to idealny obraz uchodźcy. Obraz ten może przypominać chrześcijańskie obrazy matki [Jezusa Chrystusa] z dzieckiem. Uchodźczyni, która nie stanowi zagrożenia, jest bierna, cicha i wdzięczna. Natomiast mężczyźni walczą na wojnie za ich wolność.*

Uwaga polskiego specjalisty na temat „idealnego obrazu” osób uchodźczych

Tymczasem na inne osoby z doświadczeniem uchodźczym patrzy się z mniejszym współczuciem, zwłaszcza jeśli są to grupy samych mężczyzn. Bardzo ważne są również klasa i pochodzenie. Dlatego Francuzów, Niemców i Brytyjczyków pracujących w Polsce uważa się za ekspatriantów, ale Ukraińców – za migrantów.

Jeśli chodzi o brak widoczności, wśród osób, o których się nie mówi, zidentyfikowano następujące grupy:

- **migrantów romskich z Ukrainy;**
- **migrantów polskich przenoszących się do UK;**
- **Turków;**
- **Afgańczyków;**
- **osoby LGBTQ+, które muszą migrować w poszukiwaniu godności i szacunku;**
- **osoby migrujące ze względu na styl życia:** to migranci, którzy wyszli na pierwszy plan podczas pandemii, kiedy wielu Polaków nagle zaczęło kupować mieszkania w Hiszpanii. Nie uważają się za mieszkańców kraju, do którego jadą, ale zwyczajnie podoba im się tamtejszy styl życia.

W przeciwieństwie do specjalistek z dwóch pozostałych krajów osoby z Polski wspomniały nie tylko o niewidocznych grupach, ale też o szeregu problemów, którym ich zdaniem poświęcono zbyt mało uwagi podczas debat towarzyszących migracji. Te niewidoczne problemy to:

- historie mniejszości w obrębie społeczności migranckich;
- reemigracja;
- historie o problemach po emigracji – często pokazuje się historie sukcesów i osób, którym udało się je odnieść, natomiast nie mówi się o innych sytuacjach;
- rola praw człowieka.



## 3.3.3.

**Hiszpania**

Hiszpańscy specjaliści również omówili, co oznacza niewidoczna migracja oraz które grupy można nazwać niewidocznymi w ich kraju. Według nich określenie „niewidoczna migracja” odnosi się do różnych aspektów, które zwykle są pomijane w mainstreamowym dyskursie. W rezultacie respondenci zidentyfikowali następujące niewidoczne grupy (osób z doświadczeniem migracji):

**Osoby z doświadczeniem nieudokumentowanej migracji.** Uznawane za niewidoczne z powodu statusu prawnego. Nie mają dokumentacji prawnej ani zezwoleń na pobyt – właśnie dlatego często żyją w cieniu, boją się władz i niechętnie korzystają z niezbędnych usług, takich jak ochrona zdrowia i edukacja. Częściej unikają kontaktów z instytucjami rządowymi oraz organami ścigania ze strachu przed deportacją. Nie chcą, aby ich wykryto, więc zwykle nie szukają pomocy i nie zgłaszają nadużyć czy przestępstw. Mogą też nie dopominać się o prawa pracownicze. Strach pogłębia ich niewidoczność dla społeczeństwa, ponieważ starają się unikać wszelkich interakcji, które mogłyby zwrócić uwagę na ich nieudokumentowany status.

**Migranci tuż przed przekroczeniem granicy i tuż po nim.** Np. osoby z Melilli, hiszpańskiego miasta na północnoafrykańskim wybrzeżu. Ich doświadczenia w tych momentach często pozostają ukryte. W wyniku tego nierzadko brakuje zrozumienia dla sytuacji, w której znajdują się te osoby. Popularne media często stawiają migrantów w centrum uwagi jedynie wtedy, gdy przechodzą przez granicę, ale ten wycinek rzeczywistości nie oddaje pełni ich przeszłości oraz przyszłego życia.

**Kobiety z Afryki Północnej i Subsaharyjskiej.** To grupa narażona na wyjątkową formę podwójnej niewidoczności. Nie tylko docierają one do różnych krajów nielegalnie, ale też normy społeczne często spychają je w cień, zamykając w domach i izolując od społeczeństwa. Ta podwójna niewidoczność pozbawia je okazji do integracji społecznej i możliwości gospodarczych, co pogłębia marginalizację tej grupy. Jej przedstawicielki stoją przed wyzwaniem związanym nie tylko z faktem bycia kobietami, ale także z dodatkową dyskryminacją i marginalizacją z powodu pochodzenia etnicznego i statusu migrantek.

**Ekspatrianci.** To migranci, którzy często nie są nazywani w ten sposób ze względu na swój status społeczno-ekonomiczny oraz schematy migracji. Jeszcze bardziej utrwała to błędne przekonania na temat migracji – kiedy mówimy o związanych z nią problemach, rzadko myślimy o tej uprzywilejowanej grupie.

**Migranci z Azji Wschodniej.** Podobnie jak w Belgii, grupa ta obejmuje głównie osoby z Chin. W Hiszpanii stanowią one istotną mniejszość, liczącą ok. 230 000 osób. Mimo iż grupa ta jest widoczna na ulicach hiszpańskich miast, politycy i media często pomijają ją podczas omawiania kwestii migracji (w sposób pozytywny bądź negatywny). Zamiast tego narracja koncentruje się zwykle na takich regionach jak Afryka Północna, Afryka Subsaharyjska i Ameryka Łacińska, które mogą przyćmić wyjątkowe doświadczenia osób z Azji Wschodniej. Media sugerują, że grupa ta mierzy się z własnymi wyzwaniami, w tym rasizmem i dyskryminacją (np. sklepy sprzedające mnóstwo tanich produktów to tzw. *el chino* – dosł. „Chińczyk” – ponieważ w dużej mierze prowadzą je osoby pochodzenia azjatyckiego).

Przedstawiciele drugiego pokolenia Chińczyków mieszkających w Hiszpanii często mówią, że czują się Hiszpanami, ale społeczeństwo tego kraju nie postrzega ich w ten sposób.

**Turyści.** Stanowią oni dużą grupę, mimo iż nie są migrantami. Poświęca im się stosunkowo mało uwagi, choć turystyka też może mieć negatywne konsekwencje. Program INVIST nie skupia się na tej grupie osób, ale ponieważ wymieniły ją specjalistki, została włączona do niniejszego badania z myślą o kompletności informacji.

3.4.

## Tożsamość europejska

3.4.1 .

### Definicja tożsamości europejskiej

Z przyczyn opisanych w dalszej części raportu trudno jest zaproponować wspólną definicję tożsamości europejskiej. Specjalistki, z którymi zespół badawczy przeprowadził rozmowy, były jednak zgodne co do faktu, że jest ona postrzegana jako zainteresowanie zdarzeniami w innych krajach i poczucie więzi z nimi. Pod tym względem większość respondentek uważa, że tożsamość europejska jest często równoznaczna z tożsamością Unii Europejskiej. Naukowcy z Belgii odnieśli się nawet do wartości UE wymienionych w art. 2 Traktatu o Unii Europejskiej. Wartości te są następujące:

- poszanowanie godności osoby ludzkiej;
- wolność;
- demokracja;
- równość;
- państwo prawne;
- poszanowanie praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości.

■ ■ *Myślę zatem, że definicja Unii Europejskiej [...] jest jedną z definicji tożsamości europejskiej.*

Belgijski specjalista o definicji tożsamości europejskiej

Z tej perspektywy można powiedzieć, że na szczeblu instytucjonalnym istnieje konsensus co do wartości europejskich oraz tego, czym jest tożsamość europejska. Dojście do niego zajęło jednak dużo czasu. Pierwsza próba stworzenia i oficjalnego zapisania takiej definicji miała miejsce w 1973 r., w Deklaracji w sprawie tożsamości europejskiej. Kraje, które wówczas współpracowały przy projekcie europejskim, zanim skrystalizował się on jako UE, czuły potrzebę opracowania tego pojęcia, aby określić, które państwa mogą uczestniczyć w projekcie, a które nie. Stwierdzono też jasno, że wszelkie definicje zawsze są tymczasowe i mogą ulec zmianom z biegiem czasu. Innymi słowy, już wtedy mówiono o płynnej tożsamości, która powinna być dostosowywana w miarę dołączania europejskiego nowych państw członkowskich. Deklaracja i kolejne traktaty odnosiły się do „zasad” (podkreślenie słowa „tożsamość” uznano za zbyt wrażliwą kwestię), które zmieniono na „wartości” przy okazji podpisanej w Lizbonie w 2009 r. nowelizacji Traktatu o Unii Europejskiej. Można to uznać za ważny krok w procesie definiowania tożsamości europejskiej. Jednocześnie występuje narracja wspólnego dziedzictwa europejskiego,

homogeniczności kulturowej oraz europejskiego stylu życia, ponieważ zagadnienia te wydają się łatwiejszymi tematami do rozmowy.

3.4.2.

### **Konsensus wyłącznie instytucjonalny**

Mimo że istnieje konsensus między instytucjami (europejskimi), nie ma on odzwierciedlenia w świecie zewnętrznym. Specjaliści ze wszystkich trzech krajów podkreślają, że wartości europejskie różnie się interpretuje w różnych państwach. Mimo iż z zewnątrz wartości te wydają się jasnym zbiorem, pomiędzy państwami członkowskimi UE brakuje zgody co do ich dokładnego znaczenia (choć poszczególne wizje wydają się coraz bardziej do siebie zbliżać). Każdy kraj ma własną kulturę, pojęcie tożsamości oraz własną wizję powstałą z różnych stylów życia, podejść gospodarczych i politycznych. Niezależnie od definicji instytucjonalnej utrudnia to wypracowanie definicji tożsamości europejskiej na poziomie obywateli.

Niektórzy sądzą nawet, że powiązanie tożsamości europejskiej z wartościami europejskimi to hipokryzja. Hiszpańscy specjaliści wskazują tu np. wartość, jaką jest solidarność. Twierdzą, że tożsamość europejską przedstawia się jako jej ucieleśnienie, ale jednocześnie solidarność wydaje się mieć zastosowanie wyłącznie do grup uprzywilejowanych w obrębie UE. Jako przykład podali sposób traktowania Grecji podczas kryzysu gospodarczego pod koniec pierwszego dziesięciolecia XXI w. Ich zdaniem kraj ten otrzymał od bogatszych państw członkowskich UE niewiele współczucia i pomocy. Podobną postawę zaobserwowano w czasie obecnego kryzysu migracyjnego, kiedy wiele krajów europejskich wydaje się zmuszonych do samodzielnego radzenia sobie z problemem. Tego rodzaju sytuacje stawiają solidarność europejską pod znakiem zapytania. To krytyczne nastawienie wobec wartości europejskich (jako podstawy tożsamości europejskiej) zaobserwowano też w Polsce. Specjaliści z tego kraju twierdzą, że w okresie przed przystąpieniem Polski do UE trwały rozmowy o dołączeniu do wspólnoty, o wspólnych wartościach oraz o pragnieniu równości z krajami zachodnimi. Ostatnie wybory parlamentarne również jasno pokazały, że Polacy chcą być częścią UE i Zachodu oraz że podzielają ich wartości. Nie każdy w Polsce jest jednak przekonany, że urzeczywistnienie się Unii Europejskiej jako wspólnoty politycznej to dobry pomysł.

To wszystko jasno pokazuje, że tożsamość skonstruowana przez UE może podkreślać to, co jej obywatele mają ze sobą wspólnego, ale subiektywne odczucia na temat bycia Europejką lub częścią narodu czy regionu pozostają bardzo osobistą kwestią. Przewiduje się jednak, że wartości europejskie nadal będą odgrywać istotną rolę w historii tożsamości europejskiej: mimo iż specjaliści są zgodni, że tożsamości tej nie można postrzegać jako czegoś stałego, nieewoluującego, nadal powinny istnieć podstawowe, niezmiennie wartości – w przeciwnym wypadku współpraca europejska straciłaby jakiejkolwiek podstawy. Ten trwały rdzeń powinien równocześnie pozwalać na zmiany narracji, na przykład w wyniku akcesji do UE nowych państw członkowskich.

3.4.3.

### **Inne sposoby definiowania tożsamości europejskiej**

Jak wskazano w cytacie na stronie 50, definiowanie tożsamości europejskiej pod względem wartości europejskich i UE to tylko jeden ze sposobów patrzenia na tę kwestię. Istnieją również alternatywne strategie.

Pojęcie tożsamości może odnosić się do różnych aspektów. Jeden z respondentów stwierdził, że w tożsamości może chodzić jednocześnie o fundamenty, pochodzenie i ogólną strukturę. Specjaliści są świadomi, że w grę wchodzi różne czynniki, co wskazali w odpowiedzi na pytania zespołów badawczych. Aspekty te obejmują historię, tradycje, kulturę i geografę. Wszystkie mają jedną wspólną cechę: są dość nieprecyzyjne. To samo dotyczy odpowiedzi na pytanie, gdzie dokładnie leżą granice Europy. Utrudnia to konkretne określenie, co powinno stanowić część tożsamości europejskiej, a co nie.

3.4.4.

### Tożsamości europejskiej lepiej nie definiować

■ ■ *[...] ta narracja powinna sprawić, że ludzie poczuć się docenieni i będą mogli zobaczyć siebie w tej tożsamości. W przeciwnym wypadku niektóre osoby będą się z nią identyfikować, a inne nie, co może doprowadzić do napięć pomiędzy grupami.*

Belgijski specjalista o definiowaniu tożsamości europejskiej

Jeden z belgijskich specjalistów twierdzi, że próba określenia tożsamości europejskiej byłaby błędem. Trudno jest nie mieć żadnej definicji, ale jeśli trzeba ją podać, należy zachować ostrożność, aby nie zawierała cech opisujących niektóre kraje i osoby bardziej niż inne. Przykładem tego jest opis Europy jako chrześcijańskiej, ponieważ wielu obywateli UE to muzułmanie. W rzeczywistości łączna liczba osób tego wyznania w Unii Europejskiej jest większa niż liczba ludności niektórych jej krajów. Innymi słowy – trzeba uważać, aby nikogo nie wykluczyć. Należy zadbać, żeby ludzie czuli się uwzględnieni w pojęciu tożsamości europejskiej i czuli z nią związek. W przeciwnym wypadku pojęcie to będzie się odnosić do niektórych grup, a do innych – już nie, co z kolei doprowadzi do napięć pomiędzy tymi grupami.

3.4.5.

### Tożsamość europejska pozostaje niejasna

W świetle powyższych rozważań nie jest raczej zaskoczeniem, że tożsamość europejska wydaje się w tym momencie niejasna i abstrakcyjna. Specjaliści twierdzą, że w zdecydowanej większości przypadków tożsamość tę uznaje się za powierzchowne i nieistotne powiązanie z Europą. Wydaje się, że osobom trudno się z tym utożsamiać, nawet bardziej niż w przypadku tożsamości narodowej, ponieważ pojęcie to jest za mało precyzyjne i zbyt oddalone od życia obywateli europejskich.

Nie oznacza to, że te osoby w ogóle nie uważają się za Europejczyków lub że wszystko, co europejskie, jest dla zwykłych obywateli odległe. Na przykład jedna waluta (euro) zapewnia silną więź z tożsamością europejską. Jest to coś namacalnego, z czym ludzie stykają się na co dzień w swoich portfelach, ale także zestaw zasad i przepisów, które są dla wszystkich jednakowe (np. brak dodatkowych opłat podczas wypłacania pieniędzy). Nie każdy jednak identyfikuje się jako Europejczyk w taki sam sposób lub do tego samego stopnia. Na przykład w Polsce wydaje się, że osoby, które nie podróżują, a zatem nie mają zbyt wiele kontaktu z Europą, utożsamiają się z nią w mniejszym stopniu. Z kolei osoby, które posługują się innymi językami europejskimi i uczestniczą w programach Erasmus Plus, a także elity społeczne wydają się bardziej identyfikować z Europą.

Różnice w stopniu identyfikacji występują też pomiędzy krajami. W przypadku nowszych państw członkowskich UE tożsamość europejska jest czymś odleglejszym niż dla „podstawowych krajów” programu europejskiego (sześciu państw założycielskich Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali [EWWiS]: Belgii, Francji, Niemiec, Włoch, Luksemburga i Niderlandów). One jednak najprawdopodobniej też napotykać własne trudności: każde rozszerzenie ogólnych tożsamości (takich jak tożsamość europejska) wiąże się z wyzwaniem łączenia różnych tożsamości. Każdy kraj przekłada własną tożsamość narodową na tę europejską. Mimo iż jest to dobre z punktu widzenia procesu identyfikacji, może jednocześnie prowadzić do uprzedzeń i dyskryminacji. Może się tak zdarzyć nawet w przypadku „starych” państw członkowskich UE, które potrzebują czasu na przyzwyczajenie się do zmieniającej się tożsamości oraz na pogodzenie się z tym, że nowe państwa członkowskie są równie europejskie jak one same.

Nadal trzeba znaleźć sposób, aby obywatelki zdały sobie sprawę, że tożsamość europejska jest istotna i wpływa na ich codzienne życie oraz że one też mogą być zaangażowane w jej kształtowanie. Ta oczywista przeszkoda nie zniechęca partnerów programu INVIST. Jednym z jego celów jest przecież zapewnienie wspólnego porozumienia co do tego, kim są ludzie, którzy stają się częścią europejskiej wspólnoty narodów – co wydaje się elementem koniecznym do umożliwienia budowy wspólnej tożsamości dla przyszłych obywateli europejskich.

3.4.6.

### **Zalecenia dotyczące rozwoju narzędzi poświęconych tożsamości europejskiej**

Podobnie jak w przypadku migracji, zespoły badawcze poprosiły naukowczynie i innych specjalistów o zalecenia dotyczące omawiania kwestii tożsamości europejskiej. Najważniejszymi z nich były:

- Pokazanie młodzieży, do jakiego stopnia pojęcie tożsamości europejskiej może mieć różne znaczenia. Pojęcie to mogą kształtować instytucje polityczne i inne; niekoniecznie bierze się ono z naszych własnych doświadczeń. Młodzi ludzie powinni zrozumieć, że nie istnieje jedna poprawna definicja. Jeśli przyjmą to założenie, będą też mogli bardziej swobodnie myśleć o migracji. Jeżeli zaakceptują to, że każdy ma własne poglądy, mogą sami dojść do wniosku, że ich opinia nie jest jedyną prawidłową oraz że przekonania mogą ulec zmianie z powodu różnych czynników.
- Przyjęcie oddolnego podejścia, w ramach którego młode osoby powinny samodzielnie dojść do tego, co oznacza dla nich tożsamość europejska i Europa.

3.5.

## Związek pomiędzy migracją i tożsamością europejską

Ponieważ migracja i tożsamość europejska idą w parze w ramach programu INVIST, warto przeanalizować związki pomiędzy tymi dwoma tematami. Na początku wśród partnerów badawczych było trochę wątpliwości co do tego, czy występuje wystarczający związek między migracją z jednej strony a tożsamością europejską z drugiej. Jednak po dalszym zagłębieniu się w te tematy stało się jasne, że obie kwestie są rzeczywiście blisko (i nierozzerwalnie) ze sobą związane na różne sposoby.

3.5.1.

### Tożsamość uczniów pochodzenia imigranckiego

Uczniowie pochodzenia imigranckiego wydają się częściej związani z tożsamością europejską niż młodzi ludzie bez takiego pochodzenia, którzy czują silniejszą więź z tożsamością narodową. Tożsamości narodowe często mają podłoże etniczno-kulturowe i nierzadko są bardzo „białe” i „chrześcijańskie”. Tożsamość europejska obejmuje różne języki i kultury – dlatego, jak wspomniano wcześniej, to dość niejasne pojęcie. Jest przez to mniej ekskluzywna i bardziej przystępna. Dlatego też, starając się osiągnąć spójność społeczną, dobrze jest promować tę tożsamość. Wnioski te pochodzą z badań przeprowadzonych przez jedną ze specjalistek, z którą rozmawiano w 2022 r.<sup>12</sup>. Ciekawi ją, czy ustalenia te zostałyby odtworzone, gdyby teraz powtórzono badania. Specjalistka uważa, że kluczowe wydarzenia, takie jak wojna rosyjsko-ukraińska oraz wojna izraelsko-palestyńska, mogą mieć wpływ na to, jak młodzi ludzie postrzegają Europę oraz pozycję, jaką zajmuje w niej UE. To z kolei może wpłynąć na sposób, w jaki postrzega się tożsamość europejską.

3.5.2.

### Migracja jako kluczowy składnik samookreślenia Europy

Hiszpańscy specjaliści zasugerowali podczas rozmów, że migracja często jest postrzegana jako kluczowy składnik samookreślenia Europy, która zwykle definiuje się poprzez odróżnienie od „innych”.

Ta opozycja wobec „innych” podkreśla ciągłe dążenia Unii Europejskiej do określenia swojej tożsamości. W związku z tym Lorenzo Gabrielli, jeden ze specjalistów, z którymi przeprowadzono rozmowy, odnosi się do pojęcia „wyobrażonych społeczności” opracowanego przez Benedicta Andersona. „Inni” służą za lustro, pozwalając nam dokonywać szybkich osądów, co odróżnia „nas” od „nich”, a zatem co stanowi część tożsamości europejskiej. Pozostałaby ona niejasna, gdyby nie było jej do czego porównać, mimo że sama Europa nigdy nie była naprawdę homogeniczna – zawsze cechowała ją różnorodność.

12. Brummer E.C., Clycq N., Driezen A., Verschraegen G. (2022), *European identity among ethnic majority and ethnic minority students: understanding the role of the school curriculum*, „European Societies”, 24(2), s. 178–206.

### **Opracowanie zamkniętej formy tożsamości europejskiej**

Specjaliści we wszystkich trzech krajach wyraźnie dostrzegają związek pomiędzy migracją a tożsamością europejską, jeśli chodzi o politykę zagraniczną Unii Europejskiej, chociaż nie można tego związku nazwać pozytywnym. Pomimo faktu, że tożsamość europejską przedstawia się jako postawę, która wyraża się w szacunku dla tolerancji i różnorodności, Unia coraz bardziej zamyka swoje granice, starając się poradzić sobie z migracją do Europy i w jej obrębie. Specjaliści, z którymi przeprowadzono rozmowy, sugerują, że UE boi się wpływu, jaki migracja może wyrzucić na europejski styl życia. Wydaje się zatem, że polityka graniczna została oderwana od wartości, które Unia rzekomo promuje, zwłaszcza w dziedzinie praw człowieka. Niektóre respondentki nazywają wręcz nastawienie Europy oraz jej własny wizerunek hipokryzją.

Europejskie podejście do polityki granicznej i migracji wydaje się cenić interesy gospodarcze bardziej od motywacji humanitarnych. Istnieje też rozbieżność pomiędzy polityką europejską w teorii i w praktyce. Teoretycznie promowane są wartości, tożsamość i postęp, a w praktyce – wykorzystuje się zasoby innych krajów i stawia się przeszkody na drodze do mobilności osób migrujących. Nawet tam, gdzie migracja jest mile widziana, jest to motywowane głównie względami gospodarczymi, a nie prawami człowieka. Redukuje to osoby w drodze do towarów gospodarczych. Jako przykład rozmówczynie podają umowy z Marokiem, gdzie kontrolowana migracja służy głównie interesom europejskim. Według specjalistek ponownie widać tu przejście od podejścia etycznego do pragmatycznego i opartego na zyskach. Specjalistki przewidują, że dojdzie do sytuacji, w której migrantom będzie coraz trudniej przedostać się na północ (Twierdza Europa). Kontrola się zaostrzy, a poszczególne kraje będą szukać osób migrujących o konkretnych kompetencjach. Napięcia pomiędzy potrzebą migracji a możliwością przyjęcia ludzi – zarówno polityczne, jak i na innych płaszczyznach – będą wzrastać, co oznacza, że konflikt na tym tle stanie się jeszcze bardziej intensywny.

Te zmiany oraz zaostrzona polityka graniczna mogą doprowadzić do stworzenia zamkniętej, ekskluzywnej i uprzywilejowanej formy tożsamości europejskiej. Belgijscy specjaliści są wyraźnie zaniepokojeni tym kierunkiem. Co prawda może to zachęcić mieszkanki UE do identyfikowania się jako Europejki, ale stworzy także napięcia, uprzedzenia i dyskryminację wobec osób spoza Unii Europejskiej, w tym takich, które przybyły do niej z innych części świata. Dlatego – zdaniem specjalistów – przywódcy europejscy powinni dobrze się zastanowić nad stosowanym dyskursem i narracjami. Tożsamość europejska to coś, co może łączyć ludzi, ale jednocześnie może ich nastawiać przeciwko sobie.

Tymczasem instytucjonalna definicja tożsamości europejskiej (wartości europejskich) pozostaje praktycznie niezmienną pod wpływem migracji. Co najwyżej można stwierdzić, że zwiększył się nacisk na wielokulturowość. W przyszłości tożsamość europejska może dalej ewoluować wzdłuż podziałów, które tutaj omówiono, jeżeli polityki migracyjne będą nadal zaostrzane. Utrzyma się w ten sposób narracja „my” przeciwko „nim”. Według hiszpańskich specjalistek tworzy to ryzyko dalszego napędzania dyskursu antyimigranckiego oraz podważania migracji jako naturalnego procesu. Rozmówczynie sugerują jednak, że można temu zapobiec, weryfikując europejskie wartości i realizując w przyszłości inkluzywną politykę migracyjną skoncentrowaną na prawach człowieka.

# **Perspektywy związane z migracją i tożsamością europejską**



# Perspektywy związane z migracją i tożsamością europejską

Jak dotąd informacje przedstawiano w raporcie – tam, gdzie to było możliwe – jako jedną, spójną historię, mimo że pochodzą one od trzech różnych zespołów, z których każdy pracował w innym kraju. Wynika to z chęci stworzenia wspólnych narracji i narzędzi edukacyjnych poświęconych migracjom europejskim. Nie oznacza to jednak, że zapomniano o – czasem bardzo wyraźnych – różnicach między tymi krajami (można je było zauważyć w poprzednich rozdziałach). Każdy kraj uczestniczący w badaniu można opisać z perspektywy tego, jak postrzega migrację i tożsamość europejską. Aby uwzględnić wspomniane różnice, a jednocześnie pamiętać o wspólnych cechach, poniżej przedstawimy poszczególne wizje, a następnie perspektywę ponadnarodową, w ramach której poglądy te połączą się w jedną narrację. Wyraźnie nakreślone punkty widzenia pokazują, dlaczego podczas opracowywania narzędzi edukacyjnych zostaną dokonane pewne wybory, a perspektywa ponadnarodowa będzie wszystkim przypominać o poglądach, które należy uwzględnić na kolejnych etapach programu INVIST.

4.1.

## Perspektywa belgijska

W Belgii problem migracji jest wysoce upolityczniony z powodu wzrostu znaczenia populizmu i ruchów antyimigranckich. Stworzyło to wiele nieporozumień oraz trudny kontekst do naświetlenia tego tematu. Belgia zapoznaje jednak młodych ludzi z pojęciami migracji i Europy we wczesnym wieku. Kwestie te są poruszane na różnych etapach drogi szkolnej, choć nie zawsze omawia się je obszernie. Można powiedzieć, że czasami skutkuje to jedynie powierzchownym zrozumieniem tych tematów przez uczniów.

Wyniki belgijskich badań podkreślają złożoność i różnorodność migracji. Kluczowe znaczenie ma tu migracja międzynarodowa. Zwraca się uwagę na liczne przyczyny migracji, która nie odnosi się tylko do osób ubiegających się o azyl i do uchodźczyń. Podkreśla się, że zjawisko nie jest dla Belgii niczym nowym; kraj ten ma bogatą historię migracji, która odegrała kluczową rolę zarówno w kontekście gospodarczym, jak i społeczno-kulturowym. Jednocześnie panuje świadomość, że w Belgii (wśród pewnych grup) występuje trwały opór

polityczny i społeczny wobec migracji, wyrażany np. na różnych platformach w mediach społecznościowych. Dzieje się tak pomimo korzyści gospodarczych i demograficznych, jakie mogą zapewnić osoby migrujące (np. zapewnienie wakatów w sektorach, w których brakuje pracowników, i przeciwdziałanie skutkom starzenia się ludności).

Z belgijskiej perspektywy tożsamość europejska nie jest postrzegana jako statyczna, lecz ewoluująca w czasie. Wartości europejskie stanowią podstawę tego, co powinna reprezentować ta tożsamość, ale jednocześnie musi ona być wystarczająco elastyczna, aby dostosowywać się do zmian, takich jak poszerzanie się UE o nowe państwa członkowskie. Podkreślany jest również fakt, że mimo istnienia instytucjonalnego konsensusu w sprawie wartości europejskich można podać wiele innych definicji tożsamości europejskiej.

Choć trudno jest jasno określić tożsamość europejską, sytuacja w Belgii wskazuje, że próba wymyślenia przesadnie sztywnej definicji jest ryzykowna. Trzeba zatem uważać, aby tożsamość ta nie stała się ekskluzywna przez restrykcyjną politykę migracyjną oraz podkreślanie pewnych cech, które niekoniecznie reprezentują wszystkich obywateli UE. W Belgii eksperci promują zatem inkluzywne podejście, które pozostawia przestrzeń dla różnorodności i osobistego związku z tożsamością europejską.

Belgijscy specjaliści zalecają refleksję nad dyskursem wokół tożsamości europejskiej i migracji. Podkreślają, jak ważne jest, aby Europa okazała gościnność, oraz kwestionują przyszłość europejskiej polityki migracyjnej. Ich zdaniem postawa UE, która coraz bardziej zamyka swoje granice, kontrastuje z podstawowymi europejskimi wartościami – tolerancją i różnorodnością.

4.2.

## Perspektywa polska

Migracja jest postrzegana jako wyraz chęci przynależności do pewnego miejsca oraz odzwierciedlenie świata, który pozostaje w ciągłym ruchu. Panuje świadomość, że za każdą decyzją o migracji mogą się kryć różne powody. Z polskiego punktu widzenia należy przyjąć perspektywę globalną: Europa stanowi jedynie część tej historii, ponieważ inne regiony przyjmują więcej osób uchodźczych.

W Polsce wiele uwagi poświęca się również wyzwaniom, jakie niesie za sobą migracja. Sytuacja w tym kraju wskazuje na nowo powstałe szlaki migracyjne, wspólne wyzwania, przed jakimi stoją kraje UE, oraz rosnące napięcia (polityczne i inne) pomiędzy potrzebą migracji a możliwością przyjmowania osób migrujących. Przewiduje się, że konflikty towarzyszące migracji staną się w przyszłości jeszcze bardziej intensywne. Dochodzą do tego aktualne wyzwania, takie jak wysiłek związany ze współistnieniem w jednym społeczeństwie, oczekiwania, które muszą spełnić osoby przyjeżdżające, oraz zadania służb publicznych, takie jak edukacja i ochrona zdrowia.

Ten dwójaki pogląd na migrację odzwierciedlają także dwa dominujące dyskursy w polskich mediach społecznościowych: z jednej strony o kwestii tej mówi się lekko i pozytywnie, z drugiej – powstają treści, w których migrantów i uchodźców przedstawia się jako olbrzymie ryzyko.

Bardzo duży wpływ na naukę w szkole miała wojna pomiędzy Rosją a Ukrainą. Nauczycielki widzą wyraźną różnicę pomiędzy sytuacją sprzed eskalacji i po niej. Wspomniany kontekst utrudnia im nauczanie o migracji – osoby zgłaszają, że rzadziej poruszają to zagadnienie. Wskazują też, że zwracają większą uwagę na aspekty emocjonalne migracji oraz że z uwagi na wrażliwy charakter tego tematu uważają, co i w jaki sposób mówią.

Wydaje się, że Polacy cenią UE głównie z powodu korzyści gospodarczych, podczas gdy ich poczucie tożsamości europejskiej pozostaje wyłącznie powierzchowne. Niektórzy nawet uważają, że jest ona sprzeczna z tożsamością słowiańską. Zarówno wcześniej, jak i podczas ostatnich wyborów parlamentarnych stało się jasne, że Polacy chcą być częścią UE i Zachodu oraz że podzielają ich wartości. Mimo to dla niektórych osób Europa pozostaje czymś odległym. Odzwierciedla to także edukacja: nauczyciele postrzegają tożsamość europejską jako tożsamość UE, a nie jako temat związany z migracją. Nie poświęcają tej kwestii zbyt wiele czasu w klasie, a jeżeli już się ona pojawi, mówią, że niektórym uczniom brakuje głębszego poczucia tożsamości europejskiej.

4.3.

## Perspektywa hiszpańska

Mimo iż migracja jest zdecydowanie obecna w hiszpańskim kontekście, obecność ta nie wydaje się istotna na platformach społecznościowych, z których korzysta wielu młodych ludzi. Zagadnienie to zwykle jest traktowane w sposób sensacyjny i przedstawiane – również w mediach – w dość jednostronny sposób. Dużo uwagi poświęca się gorącym tematom, takim jak morskie ruchy migracyjne, liczne przyjazdy nieletnich migrantów oraz kwestia osób z doświadczeniem uchodźstwa klimatycznego. Często nie przyjmuje się do wiadomości złożoności tych kwestii, a inne przykłady, takie jak legalne ruchy migracyjne, są spychane na dalszy plan. Wpływa to na sposób postrzegania tej tematyki przez ogół społeczeństwa.

Przyszłość w zakresie migracji otacza aura niepewności, ale specjalistki w Hiszpanii są wyraźnie zaniepokojone polityką realizowaną w tym zakresie. Aktualne prawodawstwo i umowy często nie uznają jeszcze zmian klimatycznych za ważny powód ubiegania się o azyl, co może prowadzić do dylematów etycznych dotyczących praw osób uchodźczych. Zdaniem Hiszpanek polityka migracyjna realizowana na szczeblu europejskim jest oparta głównie na interesach gospodarczych, a kontrolowana migracja służy przede wszystkim europejskim interesom. Jest to postrzegane jako hipokryzja i redukcja osób migrujących do towarów gospodarczych. Z hiszpańskiej perspektywy motywacje humanitarne i prawa człowieka powinny odgrywać znacznie ważniejszą rolę w inkluzywnej polityce migracyjnej.

Tożsamość europejska w Hiszpanii jest często równoznaczna z tożsamością Unii Europejskiej. Uznaje się ją za niejasne pojęcie określające powierzchowne i nieistotne powiązanie z Europą. Indywidualnym osobom trudno jest się z nią identyfikować. Daje się też odczuć, że niektórzy Hiszpanie kwestionują tożsamość europejską. Mogą uważać, że została ona wymyślona głównie przez najbardziej wpływowe kraje Unii, w wyniku czego służy przede wszystkim ich interesom. Zdaniem tej grupy taka wartość jak solidarność ma zastosowanie wyłącznie do uprzywilejowanych grup w UE, a nie do takich krajów jak Hiszpania. Tamtejsi

eksperci ostrzegają również, że wartości krajowych lub europejskich nie należy uważać za ważniejsze od praw, np. praw osób migranckich.

Hiszpański system edukacji powiela schemat, w ramach którego szczególną uwagę poświęca się migracji, a minimalną – tożsamości europejskiej. Obie kwestie pozostają dla młodych osób abstrakcyjne, mimo że nauczyciele – zwłaszcza jeśli chodzi o migrację – starają się na własny sposób zgłębić temat. Często jednak spotykają się z brakiem empatii oraz – u mniejszości uczniów – uprzedzeniami, ksenofobią i strachem, które wydają się oparte na opiniach osób dorosłych w ich otoczeniu. Nie oznacza to jednak, że nauczyciele unikają kwestii migracji. Poszukują oni odpowiednich materiałów pomocniczych do przygotowywania lekcji, podczas których młodzi ludzie mają okazję samodzielnie zastanowić się nad tym zagadnieniem. Z drugiej strony opinie na temat nauczania o tożsamości europejskiej wahają się pomiędzy postawą, że jest to pożądane, a konstatacją, że to niemożliwe.

4.4.

## Perspektywa ponadnarodowa

Perspektywy belgijska, polska i hiszpańska pokazują, że w różnych krajach panują odmienne poglądy na migrację i tożsamość europejską. Pomimo różnic pojawiają się jednak wspólne motywy, które stanowią podstawę ponadnarodowej perspektywy związanej z kwestiami objętymi niniejszym programem.

Po pierwsze, przyjmuje się do wiadomości złożoność i różnorodność migracji. Zwraca się uwagę na jej wymiar historyczny oraz różne powody zjawiska. Zagadnienie zdecydowanie wykracza poza kategorię osób ubiegających się o azyl i osób uchodźczych. Wygląda na to, że szczególny nacisk kładzie się na skutki gospodarcze i demograficzne migracji, podkreślając jej pozytywne konsekwencje dla Europy, mimo iż nie zawsze jest to dla wszystkich zadowalające.

Jednocześnie wobec migracji panuje sprzeciw polityczny i społeczny. Wzmacniają go częściowo partie populistyczne i antyimigranckie, a częściowo jednostronna uwaga poświęcana tej kwestii w mediach, towarzysząca głównie sensacyjnemu lub negatywnemu dyskursowi. Sprzeciw ten odzwierciedlają dyskusje w mediach społecznościowych, a niekiedy także w edukacji, gdzie stereotypowy, negatywny wizerunek osób z doświadczeniem migracji wśród części uczniów może być dla nauczycielek nie lada wyzwaniem.

Jeśli chodzi o tożsamość europejską, panuje konsensus, że jest to niejasne, ewoluujące pojęcie, wyraźnie promowane jedynie przez UE, z odniesieniem do wartości europejskich. Instytucjonalna definicja wydaje się jednak zwykłym ludziom bardzo odległą, przez co znalezienie związku z tożsamością europejską staje się dla nich trudne lub niemożliwe. Niejasność pojęcia wzmacniają różnice w interpretacji wartości europejskich przez państwa członkowskie Unii oraz fakt, że istnieją inne sposoby definiowania tej tożsamości. Ponadto padło pytanie, czyją wizję realizuje budowa nadrzędnej tożsamości: wszystkich członków UE czy głównie „starych” państw członkowskich?

Na przyszłość zaleca się ewolucję w kierunku inkluzywnej tożsamości europejskiej, z którą ludzie mogą poczuć związek, która pozwala na różnorodność i zauważa cechy różnych grup. Istnieją jednak obawy przed powstaniem ekskluzywnej tożsamości, na podstawie której Europa odseparuje się zarówno od osób spoza Unii Europejskiej, jak i od własnych obywateli o różnym pochodzeniu w obrębie Unii.

Wspomniane zmiany są związane z europejską polityką migracyjną, która według przewidywań będzie realizowana w przyszłości w bardziej restrykcyjnej formie. Wydaje się, że UE boi się wpływu migracji oraz „zagrożenia z zewnątrz”. Wynikająca z tego polityka migracyjna staje się coraz bardziej oderwana od wartości, które Unia rzekomo promuje, zwłaszcza w dziedzinie praw człowieka. Specjaliści z krajów uczestniczących w badaniu wzywają do przyjęcia polityki bardziej skoncentrowanej na motywacjach humanitarnych i prawach człowieka. Argumentują, że należy zwracać uwagę na coś więcej niż tylko wspieranie interesów (zwłaszcza gospodarczych) krajów europejskich.

**Podsumowanie:  
praktyczne zalecenia  
dotyczące rozwoju  
narzędzi**

# Podsumowanie: praktyczne zalecenia dotyczące rozwoju narzędzi

Uwzględniając wszystkie powyższe kwestie, można sformułować kilka praktycznych zaleceń co do narzędzi, które zostaną opracowane w celach edukacyjnych w ramach programu. Zalecenia te stanowią uwagi końcowe wspólnego raportu z badań i zostaną systematycznie omówione poniżej. Podobnie jak w poprzednich rozdziałach, podsumowanie podzielono na sekcje tematyczne. Rozdział ten – a zatem i raport – kończą zalecenia dotyczące wykorzystania niewidocznych historii stanowiących sedno programu INVIST.

5.1.

## Praktyczne zalecenia dotyczące omawiania kwestii migracji

### **Umieszczenie migracji w perspektywie historycznej**

Przedstawianie zjawiska jako ponadczasowej historii i podkreślanie faktu, że imigracja i emigracja występują od zawsze, z różnych powodów.

### **Umieszczenie migracji w perspektywie geograficznej**

Przedstawianie migracji europejskiej jako części większego zjawiska. Nie jest to perspektywa eurocentryczna, lecz podejście, które pokazuje migrację jako globalne zjawisko. Polega na zwracaniu uwagi na różnorodne ruchy migracyjne do i z różnych obszarów, w tym wewnątrz UE.

### **Omówienie różnorodnych typów migracji**

Nacisk nie tylko na migrację gospodarczą, ale także na tę motywowaną innymi względami. Ciekawe może być też przyjrzenie się reemigracji osób, które wyjechały, ale wróciły do swojego kraju pochodzenia.

### **Przedstawienie zrównoważonych poglądów na migrację**

Nie należy powtarzać wyłącznie dominujących, często negatywnych dyskursów. Migracja ma też pozytywne aspekty, które trzeba podkreślać. Jednocześnie należy zauważyć, że młodzi

ludzie nie potrzebują całkowicie pozytywnej historii, która nie porusza trudnych aspektów migracji. Chcą oni zobaczyć świat takim, jaki jest, i potrzebują wsparcia w zrozumieniu rzeczywistości, a nie jej upiększaniu.

## **Rozróżnienie różnych form niewidocznej migracji**

Z jednej strony istnieje nieudokumentowana migracja, której ruchy są niewidoczne dla rządu. Dzieje się tak m.in. dlatego, że osoby z doświadczeniem migracji nie mają prawnego statusu zamieszkania lub dokumentów. Z drugiej strony są też grupy, które rzadziej występują w publicznym dyskursie lub nie pojawiają się w nim wcale – na przykład takie, które nie są uznawane za „problem”: ekspatriantki oraz migranci, którzy przybywają do Europy, aby dołączyć do swoich rodzin. Innymi słowy, niewidoczna migracja to nie tylko przekraczanie granicy bez pozwolenia i należy to wyraźnie podkreślić.

## **Niepodawanie jednoznacznej definicji słowa „migrant” lub „migrantka”**

Zamiast tego warto zadawać pytania „Kim są migranci?” lub „Jakie kryteria należy spełnić, aby zostać uznaną za migrantkę?”. W ten sposób nauczyciele i uczennice mogą samodzielnie przyjrzeć się tym zagadnieniom z wielu perspektyw. Te pytania mogą być dla młodych osób niezwykle osobiste. Można opracować grę umożliwiającą prowadzenie takich rozmów.

## **Omówienie różnicy pomiędzy migrantkami a uchodźczyniami**

Można to zrobić, wspominając o oficjalnym rozróżnieniu oraz – najlepiej – zadając pytanie, na jakiej podstawie je stosujemy i czy jest to sprawiedliwe. Należy zapewnić nauczycielom podstawowe informacje w formie narzędzi, z których będą mogli korzystać, aby krytycznie omówić ten temat w klasie. Innymi słowy, sam projekt zdecydowanie nie powinien przedstawiać konkretnego rozróżnienia – jego zadaniem jest zachęcenie dzieci i młodzieży do szukania odpowiedzi.

Podsumowując, zaleca się, aby omawianie kwestii migracji oprzeć na wsparciu dla nauczycielek i ich uczniów przy stosowaniu krytycznego podejścia, refleksji nad problemem, omawianiu dominujących lub „oficjalnych” perspektyw oraz porównywaniu ich z rzeczywistością lub własnymi opiniami. Można to zrobić na przykład w formie odtwarzania ról – w których młode osoby stawiają czoła pewnym sytuacjom. W takich aktywnościach uczennice powinny samodzielnie zastanowić się nad pytaniami:

- Czy jestem osobą z doświadczeniem migracji?
- Co powinnam/powinienem teraz zrobić?
- Jakie będzie to miało następstwa?
- Na czym to polega?

Równie ważne jest przedstawianie złożonych treści w przystępny sposób, tak aby uczniowie naprawdę je zrozumieli. Jedną z możliwości jest porównywanie lub opowiadanie historii o migracji z wykorzystaniem przedmiotów i metafor (np. jedzenia).



5.2.

## Praktyczne zalecenia dotyczące omawiania kwestii tożsamości europejskiej

### Wykorzystanie oddolnego podejścia przy poruszaniu tego tematu

Nie ma porozumienia co do definicji tożsamości europejskiej, a specjaliści z różnych krajów również wydają się krytyczne wobec sposobu, w jaki się ją traktuje. Ponadto może ona się odnosić zarówno do UE (identyfikacja z unią polityczną), jak i do Europy (identyfikacja z przestrzenią kulturową i geograficzną). Można opracować ćwiczenie, które porusza różne sposoby, na jakie ludzie mogą czuć się Europejczykami. Nauczycielki mogą tutaj omówić z klasą takie zagadnienia jak: „Co czyni nas Europejczykami” oraz „Do jakiego stopnia czuję się Europejką?”.

### Poruszenie kwestii rozwoju tożsamości europejskiej

W dyskusji na ten temat można wyraźnie zauważyć dwie strony. Z jednej jest nacisk na oficjalne wartości europejskie (solidarność, prawa człowieka, różnorodność itp.), a z drugiej – budowanie Twierdzy Europa z coraz bardziej zamkniętymi granicami oraz rzekomy brak solidarności.

### Analiza sposobu konstruowania tożsamości

Warto także zwrócić uwagę, w jaki sposób powstają tożsamości oraz czy można mieć ich wiele jednocześnie. Odnosi się to do kwestii wszelkich napięć pomiędzy tożsamością narodową a europejską.

5.3.

## Zalecenia dotyczące korzystania z niewidocznych historii

Dla przypomnienia – tytuł tego programu to *Niewidoczne historie – jak powstają wspólne narracje na temat aktualnych migracji europejskich*. Warto zatem podsumować raport krótką, wstępną odpowiedzią na pytanie, jaki kierunek obrać, aby odkryć niewidoczne historie, które można pokazać w ramach programu.

Specjaliści przewidziały, że niewidoczne historie na temat migracji nie będą takie same we wszystkich państwach europejskich. Powodem tego są różne historyczne ruchy migracyjne. Prognozę tę wydają się potwierdzać wyniki badań przedstawione jako schematyczne zestawienie grup, które zaklasyfikowano jako niewidoczne w poszczególnych krajach.

Belgia	Polska	Hiszpania
Migranci z Azji Południowo-Wschodniej	Migranci romscy z Ukrainy	Migranci z Azji Wschodniej
Migranci z Chin, Korei i Japonii	Polscy emigranci wyjeżdżający do Wielkiej Brytanii	Migranci tuż przed przekroczeniem granicy i tuż po nim

<b>Belgia</b>	<b>Polska</b>	<b>Hiszpania</b>
Migranci z Indii i Pakistanu oraz z podobnych kierunków	Migranci z Turcji	Osoby z doświadczeniem nieudokumentowanej migracji
Osoby migrujące spoza Europy, z dawnych kolonii, np. z Demokratycznej Republiki Konga	Migranci z Afganistanu	Kobiety z Afryki Północnej i Subsaharyjskiej
	Osoby LGBTQ+, które emigrują w poszukiwaniu godności i szacunku	Ekspatrianci
	Osoby migrujące ze względu na styl życia	Turyści

Trzeba to wziąć pod uwagę podczas opracowywania narzędzi do programu. Niewidoczne grupy osób migrujących będą inne w krajach w różnych częściach Europy. Narzędzia muszą być wystarczająco elastyczne, żeby na to zareagować, tak aby nie stały się zbyt odległe dla części grupy docelowej.

Naukowczynie, specjaliści i nauczycielki podkreślają też potrzebę zaproszenia do współpracy osób z niewidocznych grup. Nauczyciele szukają historii z pierwszej ręki. Zaangażowanie w rozwój narzędzi (zwłaszcza edukacyjnych) przedstawicieli różnych grup, które będą częścią programu, jest też niezwykle istotne z etycznego punktu widzenia. Rozmowy o tych grupach bez współpracy z nimi mogłyby stanowić niewłaściwy sygnał.

Wymienione w zestawieniu grupy nie stanowią wyczerpującej listy (a przynajmniej jeszcze nie teraz). Może się okazać, że trzeba poszukać większej liczby niewidocznych historii, jeżeli będzie to niezbędne na dalszych etapach procesu.

# Aneksy

## Wytyczne do ankiety dla nauczycielek i nauczycieli

### Wprowadzenie

Dziękujemy za udział w tej rozmowie. Państwa doświadczenia i informacje zwrotne byłyby dla nas niezwykle cenne, ponieważ staramy się opracować nowe narzędzie edukacyjne do nauki o migracji i tożsamości europejskiej w szkołach. Celem rozmowy jest uzyskanie informacji na temat Państwa aktualnego stylu nauczania, wyzwań, przed jakimi Państwo stoją, oraz Państwa potrzeb dydaktycznych. Proszę pytać, jeśli podczas rozmowy cokolwiek będzie niejasne.

### Zrozumienie aktualnych metod nauczania

1. Czy aktualnie w klasie odbywają się rozmowy na temat migracji i tożsamości europejskiej?

Nauczyciel/nauczycielka mówi o migracji i/lub tożsamości europejskiej

- Z jakich metod nauczania, materiałów lub zasobów korzysta Pan/Pani podczas nauczania o tych tematach?
- Czy chce Pan/Pani osiągnąć konkretne cele dydaktyczne, nauczając o migracji i tożsamości europejskiej?

Nie mówi o migracji ani tożsamości europejskiej

- Dlaczego nie rozmawia Pan/Pani w klasie na te tematy?
- Czy jest Pan/Pani otwarty/otwarta na włączenie tych tematów do programu nauczania w przyszłości?

2. Czy aktualnie uwzględnia Pan/Pani w nauczaniu wartości europejskie, takie jak poszanowanie różnorodności, solidarność i prawa człowieka? W jaki sposób? Jeżeli nie – co sprawia, że wartości te trudno jest wprowadzić w klasie?

### Określenie odpowiedniej grupy wiekowej

3. Które grupy wiekowe aktualnie Pan/Pani uczy i które z nich są najbardziej otwarte na dyskusje na temat migracji i/lub tożsamości i wartości europejskich?

### Zrozumienie pojęcia migracji

4. Jakie aspekty migracji są dla Pana/Pani trudne do zrozumienia lub wiążą się z pytaniami na temat sposobu ich nauczania?

Jeżeli nauczyciel/nauczycielka mówi o migracji

- Co ma Pan/Pani na myśli, kiedy mówi o migrantach?
- Które aspekty migracji są trudne do zrozumienia dla Pana/Pani uczniów podczas lekcji?
- Jakie stereotypy na temat migracji trudno jest obalić wśród uczniów?

### **Poznanie wyzwań, przed jakimi stoją nauczyciele i nauczycielki**

5. Czy napotkał/napotkała Pan/Pani szczególne wyzwania lub przeszkody podczas nauczania o migracji i tożsamości europejskiej?

6. Czy nauczyciele mają wystarczające zasoby i materiały pomocnicze do nauczania o tych tematach w klasie? Jeżeli nie, to czego im brakuje?

Jeżeli nauczyciel/nauczycielka rozmawia o migracji i/lub tożsamości europejskiej

- Jak często (przez ile godzin lub lekcji) naucza Pan/Pani o migracji i tożsamości europejskiej?

### **Zrozumienie potrzeb dydaktycznych nauczycielek i nauczycieli**

7. Przez jaki okres pomoc dydaktyczna powinna Pana/Panią wspierać w nauczaniu o migracji i tożsamości europejskiej?

8. Media społecznościowe mają olbrzymi wpływ na historie o migracji. Czy czuje się Pan/Pani gotowy/gotowa do podjęcia edukacji medialnej z uczniami?

## Ankieta dla naukowców i specjalistów

### Pytania dla specjalistek i specjalistów V2

Definicja pojęć stosowanych w projekcie

#### Migracja

- Jak można zdefiniować migrację?
- Jakie teksty zawierają podstawy definiujące migrację?
- Jakie są najważniejsze trendy w zakresie migracji w Europie w ostatnich latach?
- Jakie są główne narodowości osób przybywających do Europy? (O jakich trendach migracyjnych możemy mówić?)
- Jaka jest specyfika aktualnego kontekstu migracyjnego w Europie/ globalnego trendu?
- Czy istnieją konkretne wydarzenia historyczne lub polityki, które w dalszym ciągu kształtują dzisiejszy krajobraz migracyjny?
- Jakich kolejnych (w najbliższej przyszłości) ruchów migracyjnych spodziewa się Pan/Pani w Europie? Dlaczego?
- W jaki sposób zmiany klimatyczne wpłyną na migrację w ogólnym ujęciu?
- W jaki sposób migranci poruszają się po Europie i osiedlają w niej? Dlaczego?
- W jaki sposób migracja przyczyniła się do różnorodności kulturowej w naszym regionie?
- Jaki wpływ, pozytywny bądź negatywny, ma migracja w Europie (pod względem kulturowym i socjologicznym)?
- W jaki sposób (lub na jakie sposoby) można zdefiniować niewidoczną migrację?
- O jakich rodzajach migrantów mówi się w Europie mniej (niewidoczna migracja)?

#### Tożsamość europejska

- Czy można mówić o istnieniu tożsamości europejskiej? Dlaczego?
- Jak by Pan/Pani zdefiniował/zdefiniowała tożsamość europejską? Jak to pojęcie ewoluowało w czasie?
- Jakie teksty zawierają podstawy definiujące tożsamość europejską?
- Czy obywatele mogą posiadać tożsamość europejską, czy powinniśmy mówić o tożsamości na wyższym poziomie (kraju, UE, Europy jako całości...)?
- Jeżeli obywatele posiadają tożsamość europejską, to które grupy z większym prawdopodobieństwem mogą się tak identyfikować? Dlaczego?
- Jaka jest korelacja pomiędzy tożsamością narodową a europejską?
- W jaki sposób migracja wpływa na kształtowanie tożsamości europejskiej? W jaki sposób ją podważa?

#### Związek pomiędzy tożsamością europejską a migracją

- Czy istnieje związek pomiędzy migracją a tożsamością europejską? Jeśli tak, to jaki? Proszę

wyjaśnić.

- W jaki sposób tożsamość europejska będzie ewoluować wraz z przyszłymi ruchami migracyjnymi?
- Co europejska polityka kontroli granic mówi na temat tożsamości europejskiej?
- Jakie są obawy związane z rozrastaniem się UE? Na ile powszechna jest obawa dotycząca ochrony narodowej odrębności kulturowej w naszym kraju?

### **Podejście pedagogiczne**

- Jakie podejście dydaktyczne jest najbardziej odpowiednie, jeśli chodzi o zapoznavanie uczennic i uczniów z konstrukcją tożsamości europejskiej poprzez ruchy migracyjne?
- Jakie narzędzia dydaktyczne poleca Pan/Pani w ramach tego podejścia?
- Jakie aktualne studium przypadku na temat migracji w naszym kraju można przeanalizować z młodymi osobami podczas lekcji historii lub geografii? Za pomocą jakiego narzędzia można to zrobić?
- Czy mapy geograficzne pomagają zrozumieć proces migracji? W jaki sposób?
- Jakie narzędzia dydaktyczne są najbardziej odpowiednie w przypadku zastosowania podejścia historycznego do migracji?
- W jaki sposób młodzi ludzie konstruują swoją tożsamość? Jakie są główne czynniki w tym procesie?
- Gdyby miał/miała Pan/Pani promować tożsamość europejską wśród młodzieży, jak by to Pan/Pani zrobił/zrobiła?